

D21: Suggesties voor pabo's

*Hoe kan er op pabo's gewerkt worden aan
21e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie?*



LECTORAAT DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

D21: Suggesties voor pabo's

Hoe kan er op pabo's gewerkt worden aan 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie?

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken

maart 2016

Colofon

D21: Suggesties voor pabo's

Hoe kan er op pabo's gewerkt worden aan 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie?

Auteurs:

Bas van der Bruggen, Lin de Jong, Bruno Oldeboom

Aan dit onderzoek werkten mee:

Marlies ter Beek-Gerritsen, Bas van der Bruggen, Ellemieke Hulshof-Greving, Lin de Jong, Dick Kleingeld, Marieke Kroeskop, Bruno Oldeboom, Hans Petersen, Olga Potters, Melanie Scheepens en Hilje van Vliet

Eindredactie:

Sanne Koetsier

Onderzoeksadviseur:

Fer Boei

Projectleiding:

Dick Kleingeld

Onderzoeksprogrammaleider:

Lector Jeroen Lutters

Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken
Hogeschool Windesheim
Zwolle, maart 2016

Inhoudsopgave

D21: SUGGESTIES VOOR PABO'S	1
1 VOORWOORD	5
2 VOORAFGAAND AAN HET ADVIES	6
3 SUGGESTIES VOOR PABO'S; OPLEIDEN VAN LERAREN VOOR DE TOEKOMST	9
4 PABO IN HET HUIDIGE TIJDSGEWICHT	10
4.1 DE COMPLEXE ROL VAN DE PABO	10
4.2 DE BELEIDSAGENDA VAN DE PABO	10
4.3 RECENTE ONTWIKKELINGEN OP HET GEBIED VAN (KUNST- EN) CULTUUREDUCTIE	11
5 SUGGESTIES VOOR PABO'S	12
5.1 METHODE	12
5.2 ADVIES IN HOOFDLIJNEN	13
5.3 ADVIES TEN AANZIEN VAN HET OPLEIDINGSPROGRAMMA.	14
5.3.1 <i>Leerdoelen en -inhoud: opleiden tot een 21e eeuwse, creatieve leraar.</i>	14
5.3.2 <i>Leeromgeving en –activiteiten; open, gevarieerd met ruimte voor ontdekken en creëren.</i>	15
5.3.3 <i>Toetsing; divers en gericht op ontwikkeling</i>	16
5.4 VISIE.....	17
6 LITERATUUR	18

1 Voorwoord

Bij het onderzoek D21 staat de vraag naar de rol die cultuureducatie kan spelen bij het bevorderen van 21^e eeuwse vaardigheden op verschillende soorten scholen centraal. Bij deze opdrachtstelling gaat het om drie inhoudsgebieden die nauw met elkaar in verband staan. Ten eerste gaat het om de schoolvisie. Nederlandse scholen variëren in grote mate van elkaar en zijn aanleiding voor (als het goed is) de onderling verschillende onderwijspraktijken. De gekozen schoolvisie heeft invloed op de onderwijspraktijk wat betreft de combinatie kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Ten tweede betreft dit de kunst- en cultuureducatie. Hoe ziet de kunst- en cultuureducatie er uit binnen een bepaalde onderwijsvisie en hoe verhoudt zich de kunst- en cultuureducatie tot 21^e eeuwse vaardigheden? Ten derde betreft dit de 21^e eeuwse vaardigheden. Welke vaardigheden vinden scholen belangrijk en hoe hangen deze keuzes samen met schoolvisie en kunst- en cultuureducatie?

Dit onderzoek werd uitgevoerd door het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken te Windesheim. Het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie en sluit aan bij het programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016, van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Het gehele D21-onderzoek bestaat uit vier fasen. Eerst is een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd naar schoolkenmerken, cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Vervolgens is een kwantitatief onderzoek uitgezet, waarbij de onderzochte begrippen gemeten zijn in de empirie. Na deze meting zijn de relaties tussen de begrippen onderzocht. Daarna is een *multiple casestudy* uitgevoerd en zijn tien geselecteerde basisscholen tweemaal bezocht voor interviews en observaties. Tenslotte heeft er ook een *casestudy* naar 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie plaatsgevonden op de pabo Windesheim Zwolle. De genoemde onderzoeken worden in hoofdstuk 4 samenvattend weergegeven. Op basis van de onderzoeksopbrengsten van deze onderzoeken en de interpretatie en duiding van deze opbrengsten is er in dit rapport een advies voor het basisonderwijs en voor pabo's geformuleerd.

Dit laatste deel uit dit rapport is bedoeld voor de pabo's. De adviezen staan beschreven in hoofdstuk 5. De belangrijkste aanwijzing die we geven is dat het van belang is om zowel binnen het curriculum als bij de leeropbrengsten van de studenten alignment dient te ontstaan; zowel op de pabo zelf als bij de studenten van de pabo te streven naar alignment tussen visie en handelen. Aanstaande leraren dienen in staat gesteld te worden om zowel kritisch als betrokken te participeren in de dialoog over onderwijs met kunst- en cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden.

2 Voorafgaand aan het advies

Een beschouwing van Bas van der Bruggen

“Nothing old is ever reborn, but neither does it totally disappear”. Met deze uitspraak (1921) gaf Alvar Alto, een invloedrijk, modernistisch architect uit Finland (1898-1976), zijn visie op de relatie tussen bouwstijlen uit het verleden en die in het heden en de toekomst. Wat ooit was, komt nooit meer terug als zodanig, maar laat wel blijvend zijn sporen na. Of het nu gaat om concrete constructies van staal en beton of lucide ideeën, eenmaal geboren is hun aanwezigheid een feit en bestaat het als een element in het collectieve systeem dat de mens en zijn ruimte samen vormen. Populair gezegd, je komt er niet meer vanaf.

Denkend over onderwijs zien we (dus) eenzelfde soort fenomeen: van oudsher vindt - geformaliseerd- onderwijs plaats in een ruimte waar een leraar leerlingen ontmoet. Het gesproken en geschreven of het getekende woord (afbeelding) functioneert als instrument om gedachte-uitwisseling tot stand te brengen en ideeën te laten ontstaan en te ontwikkelen. Daar doet het huidige onderwijs niets aan af, ook al wordt er dan veelvuldig gebruikgemaakt van videomateriaal, YouTube, digiborden, laptops en ‘handige tools’ en is de (digitale) ruimte schier onbegrensd. De meeste van dergelijke instructieve video’s en ict-toepassingen zijn *de facto* weinig anders dan digitaal vastgelegde (beeld)taal waarvan de essentie communicatie is.

Het verleden klinkt door in het heden. Onderwijs heeft tot op heden weinig essentiële veranderingen ondergaan. De veranderingen die zich voordeden zijn van perifere aard en betreffen doorgaans het middelen- of uitvoeringsniveau. Zoals een auto die, hoezeer die nu ook verschilt van de stoomaangedreven voertuigen uit de late 19e eeuw, nog steeds gewoon vier wielen en een stuur heeft. Onderwijs past zich wel aan, maar doet dat met een soort autonome snelheid (of traagheid zo men wil) die nooit revolutionair is, maar altijd evolutionair. Gewenste ontwikkelingen zullen zelden snel in het onderwijs operationeel en effectief worden. Implementatie van nieuwe elementen geschiedt doorgaans met grote voorzichtigheid en reserve. En dat is maar goed ook. Een voordeel van deze terughoudende opstelling van het onderwijs inzake veranderingen en ontwikkelingen is dat het zich niet, of in ieder geval minder, gevoelig maakt voor hypes en snel wisselende trends die niet zelden als een panacee voor veel problemen worden gepresenteerd. Hypes veroorzaken hooguit een kleine rimpeling en gaan in de meeste gevallen geheel aan het onderwijs voorbij.

Aan één ontwikkeling heeft het onderwijs zich echter niet kunnen onttrekken en dat is de invloed van het Angelsaksisch georiënteerde managementdenken dat nagenoeg alle factoren van de samenleving heeft geïnfecteerd. Niet in de laatste plaats omdat het zich enerzijds sluipenderwijs (‘evolutionair’), maar anderzijds massief (‘ideologisch’) en massaal (‘internationaal’) verspreidde. Onderwijs, zorg, verpleging, nutsbedrijven, overal heeft het ‘meten-is-weten’-adagium uit de profit-organisaties zich genesteld, inclusief managers, en overal heeft het er zich als een koekoeksjong gedragen: het duldt geen anderen naast zich. Deze ontwikkeling, die met het begrip ‘marktwerking’ getypeerd kan worden, zou alles beter en goedkoper maken. Dat laatste is wellicht gelukt, tenminste op korte termijn. Wat het eerste betreft zijn er weinig medewerkers uit de genoemde sectoren die bereid zijn ten volle te beamen dat het allemaal zoveel beter is geworden.

Biesta (2015) heeft het in dit verband over het ‘ver-leren’ van onderwijs. Daarbij doelt hij op het feit dat “de vraag waar onderwijs toe dient, vrijwel geheel is verdwenen uit de onderwijsdiscussie”(p.11). Daarvoor in de plaats is het verlangen gekomen van beleidsmakers om onderwijs “krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij te maken (p.16) ” hetgeen een ontkenning is van het gegeven dat “onderwijs altijd werkt met mensen en niet met levenloze dingen” (p.16-17). Een van de gevolgen

van het 'ver-leren' van onderwijs is dat 'leren' een term is dat een proces of activiteit beschrijft. "Dit betekent echter dat 'leren' neutraal of leeg is met betrekking tot inhoud, richting en bedoeling" (p.97). Met andere woorden: de aandacht voor het *wat* is verschoven naar het *hoe*. En dat terwijl "het punt van onderwijs nooit is dat leerlingen leren, maar dat ze *iets* leren en dat ze dit met een *bepaald oogmerk* leren" (p.97, cursief in origineel).

Er ontstaat dus een focus op de vorm van onderwijs in plaats van op de inhoud, hetgeen tegelijk een verschuiving is 'van lesgeven naar leren' (p.72). Dat maakt leerkrachten tot facilitators van het leren, in plaats van mensen die iets te onderwijzen hebben. Deze verschuiving brengt het denken in termen van input en output en de (veronderstelde) causale verbanden daartussen dichterbij. En dát is te controleren (managen) en dus voorspelbaar en risicovrij te maken. Deze behoefte is logisch, want het vermijden van risico's lijkt zoveel als de *hard core* van manager-competenties te zijn. En dat terwijl Biesta juist datzelfde risico als de essentie van onderwijs aanwijst en stelt dat met het uitbannen ervan "... een grote kans bestaat dat we het onderwijs *zelf* elimineren" (p.15, cursief in origineel). Niet voor niets luidt de titel van het geciteerde boek "Het prachtige risico van onderwijs".

Biesta (o.a. 2015, 2010b) en met hem vele anderen (o.a. Nussbaum, 2011; Verhaeghe, 2012; Krznaric, 2014; Zhao, 2012) wijzen ieder op hun manier in een richting waarin een samenleving die een betere samenleving wil worden dan ze is, zich zou kunnen ontwikkelen. Op dat richtpunt komen we de begrippen creativiteit en inlevingsvermogen vaak tegen. En dat is niet vreemd in een wereld die op drift is en waarin miljoenen mensen op de vlucht zijn voor geweld of worden bedreigd door ecologische rampen. In het groot en in het klein kunnen bewegingen worden waargenomen die duiden op verlangen naar een betere situatie, een verzet tegen kenmerken van de huidige toestand of op noodzakelijke aanpassing aan een veranderende orde. Zo richt de Occupy-beweging zich tegen sociale ongelijkheid, de Slow-beweging tegen het haastige leven en zien we een groeiende belangstelling voor ethiek, filosofie en spiritualiteit. Verbeek (2014) bijvoorbeeld schetst de contouren van een post-humanistische ethiek als logisch gevolg van snelle, technische ontwikkelingen. In de veelgehoorde roep om 'transparantie' kan de weerzin tegen de afhankelijkheid van het ondoorzichtige 'old-boys-netwerk' worden herkend. Politieke correctheid en de bewustwording van *white privileges* lijken exemplarisch voor een nieuw egalitair denken waarin voor welke vorm van discriminatie, onderdrukking of selectieve bevoordeling dan ook geen plaats meer is. Ook het woord Bildung is teruggekeerd in het onderwijs, al heeft het met zijn huidige betekenis van 'zelfontplooiing' zijn oorspronkelijke elitaire en conservatieve connotatie verloren. "Nothing old is ever reborn, but neither does it totally disappear".

In dit hele scala aan turbulente ontwikkelingen, trends en hypes is er behoefte aan een opnieuw ingesteld (moreel) kompas, een veilige route, pleisterplaatsen en ankerpunten. In onderwijskundige termen gesteld: waar moeten we leerlingen naar toe brengen, wat moeten ze leren, wat voor samenleving willen we creëren? En daarmee is de wat-vraag opnieuw actueel. Een mogelijk antwoord daarop wordt gevormd door de zogenoemde 21^e eeuwse vaardigheden. Deze set van zeven vaardigheden wordt in sommige basisscholen al als referentiepunt gehanteerd om het onderwijs een actuele inhoud te geven en aan te sluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen. Niet dat ze de wat-vraag volledig beantwoorden of onderwijsinhouden stellig definiëren, maar de domeinen waarover ze zich uitstrekken lijken bij te kunnen dragen aan beslissingen daarover. En hoewel het aanbeveling verdient kritisch naar deze 21^e eeuwse vaardigheden te kijken (ze zijn bepaald niet waarde vrij!), bieden ze de scholen houvast en visie. Dat zijn welkome steunpunten in een verwarrend en soms zelfs bedreigend tijdsgewricht.

Echter, met de acceptatie van een set van zeven vaardigheden als richtinggevend voor onderwijsdoelen, is een school er nog niet. Scholen zitten immers nog stevig in het 'meten-is-weten-paradigma' en hebben er alle belang bij effectief en efficiënt hun onderwijsdoelen te behalen. En dat terwijl die vaardigheden niet makkelijk met standaardinstrumenten te meten zijn. Zo zien scholen

zich dus geconfronteerd met een complexe maatschappelijke opgave en bevinden ze zich in een situatie waarin, tenminste ogenschijnlijk, twee verschillende soorten belangen met elkaar botsen. Het rechtvaardigt in ieder geval ook de vraag *hoe* die 21^e eeuwse vaardigheden het best bij leerlingen ontwikkeld kunnen worden.

In het onderzoek dat aan het hierna volgende advies vooraf is gegaan en waarop dit advies zich baseert, is vertrokken vanuit de vraag of kunst- en cultuureducatie hierbij een rol zou kunnen spelen, bijvoorbeeld faciliterend, of misschien zelfs als katalysator. Dat kunst- en cultuureducatie het uitgangspunt van de onderzoeksvraag vormde, is niet vreemd. In de onderwijsdiscussie die gevoerd wordt tussen de standpunten 'basisvaardigheden' en 'Bildung' is er sprake van een hernieuwde waardering voor kunst en cultuur ofwel *liberal arts* (zie o.a. Nussbaum, 2011). En over het algemeen wordt de mening gedeeld dat ontwikkeling van creativiteit (o.a. Zhao, 2012) niet langer een luxe is, maar een noodzaak in een internationaal georiënteerde wereld waarin we ten aanzien van de 'traditionele' westerse industriële of economische potenties (goedkoop produceren, kennisproductie) door andere landen al lang zijn voorbijgestreefd. Kortom, niet alleen vertegenwoordigen kunst en cultuur een eigen autonome waarde in een samenleving, het zou voor de westerse samenleving wel een niets minder kunnen zijn dan een economische reddingsboei. Wat in het recente verleden op de achtergrond is geraakt, komt in het heden weer terug. In de hemelbestormende jaren '70 ontwikkelde het basisonderwijs zich, onder bezielend ministerschap van Van Kemenade, in een richting waarbij elk kind als uniek werd gezien en gelijke onderwijskansen voor iedereen als vanzelfsprekend werden beschouwd. In de jaren '80 echter introduceerde premier Lubbers een 'nieuwe zakelijkheid' die het onderwijs zijn gelijkheidsidealen ontnam en onderwijsdoelen en -uitgaven terugschroefde tot wat staatssecretaris Adelmund destijds "armoede in de sector" noemde. Het is niet moeilijk te raden welke vakken of vakgebieden hiervan vooral de dupe waren.

En nu, via een omweg en niet alleen, maar zeker ook vanwege economische motieven, kunnen kunst- en cultuureducatie en creativiteit zich weer verheugen op hernieuwde belangstelling, een trend die in veel basisscholen al goed zichtbaar is.

3 Suggesties voor pabo's; opleiden van leraren voor de toekomst

Alle voorgaande D21-onderzoeksactiviteiten hebben geleid tot een advies voor basisscholen. Ook pabo's kunnen belang hebben bij de uitkomsten van het D21-onderzoek. Enkele *good practice* basisscholen uit het D21-onderzoek geven expliciet aan dat er een nadrukkelijke cultuureducatieve rol voor pabos is bij het opleiden van de aanstaande leraren.

De vertaling van de opbrengsten van het D21 onderzoek naar adviezen voor de pabo brengt verschillende uitdagingen met zich mee. Voorafgaand aan de adviezen wordt daar kort bij stil gestaan. Een rechtstreekse doorvertaling lijkt niet tot de mogelijkheden te behoren. Er worden hieronder twee oorzaken aangestipt die mogelijke oorzaak zijn voor de uitdagingen die bij dit advies voor pabo's horen.

Het eerste punt betreft een spanningsveld tussen 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie als onderdeel van de identiteit van een pabo-opleiding (insteek 1) en 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie als inhoud van het opleidingsonderwijs (insteek 2). Deze twee invalshoeken hebben veel met elkaar te maken, maar zijn niet identiek. Het onderscheid valt te verduidelijken met het behulp van het begrip schooltypering (Hooiveld, 2011). Hoe een pabo het programma en de kwaliteitszorg ook inricht, een pabo heeft zelf ook een eigen schooltypering of schoolcultuur. Hooiveld typeert, zoals ook gesteld in onze literatuurstudie (D21, 2015), vier schooltypes of culturen. Op basis van drie dimensies (Curriculum, Organisatie en Pedagogiek) zijn er vier typen scholen beschreven. Hooiveld noemt dat de neo-klassikale school, de geïndividualiseerde school, de ontwikkelingsschool en de gemeenschapsschool. De vier schooltypes zijn te ordenen door een matrix te maken waarbij de twee assen 'organisatie' en de as 'curriculum/pedagogiek' elkaar kruisen. Ook een pabo kan dan ergens in deze 'Hooiveld'-matrix haar plek krijgen. Daarmee krijgt een pabo haar onderwijskundige en pedagogische profiel. Een pabo modelleert dan haar verstandhouding met cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden in de wijze waarop zij haar curriculum en haar pedagogische didactisch klimaat vormgeeft.

Dit rapport bespreekt kort beide insteken. Er bestaat een nauwe samenhang tussen enerzijds de cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden als inhoud van opleidingsonderwijs en anderzijds de schooltypering van de pabo. Anders gezegd; dát een pabo aandacht besteedt aan 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie ligt op basis van ons onderzoek zeer voor de hand, maar hoe een pabo dat doet, is aan de opleidingsteams, studenten, het management, de onderzoekers en het bedrijfsbureau van de pabo.

Het tweede aandachtspunt betreft de reikwijdte van dit advies. Dit advies wordt geformuleerd aan de hand van *good practices* van het basisonderwijs, een kwantitatieve analyse van het basisonderwijs en literatuurstudie naar kernbegrippen. Daarnaast is er op een pabo kwalitatief onderzoek gedaan naar de wijze waarop studenten en opleiders kijken naar de ontwikkeling op de pabo van 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie (Loohuizen, 2015). De verzamelde studies geven een bescheiden en hooguit richtinggevend basis voor het advies aan pabo's. Hoewel er goed zicht is op een actuele ontwikkelingen in basisonderwijs en met betrekking tot het opleiden van leraren, is het van belang te onder strepen dat geen enkele pabo een andere gelijk is een andere.

De bevindingen uit het voorgaande onderzoek zijn interessant, maar gericht op het basisonderwijs. Welke gevolgen en advies dat *precies* oplevert voor een afzonderlijke pabo vraagt meer inspanningen en nader onderzoek. Zo heeft het Teacher College in Almere haar programma opgebouwd rondom creativiteit, Bildung en 21^e eeuwse vaardigheden. Maar tegelijkertijd zijn er ook pabo's die worstelen met voldoende instroom, vooral zorg hebben voor het reken- en taalniveau van hun studenten of passend onderwijs als speerpunt hebben gekozen (zie ook vorige paragraaf).

4 Pabo in het huidige tijdsgewricht

Alvorens overwegingen te formuleren voor de pabo wordt een beeld geschetst van de pabo in het huidige tijdsgewricht. Het vraagt een zelfstandig onderzoek om een compleet en voor alle pabo's herkenbaar beeld weer te geven. Een onderzoek naar pabo's behoort echter niet tot onze initiële onderzoeksopdracht. Het beeld is dus met de nodige voorzichtigheid geschreven.

4.1 De complexe rol van de pabo

Het is een veeleisende tijd voor pabo's. De lerarenopleiders hebben te maken met een complexe taakstelling. De lerarenopleider is een soort spin in een onderwijs-web die verbindingen legt met de theorie (wetenschap), de praktijk van het basisonderwijs en het onderwijs op de lerarenopleiding (Lunenberg, Dengerink, Korthagen, 2012). De Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland (2012) beschrijft dit in de beroepsstandaard:

- De grondslag van het lerarenopleiderschap behelst het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de opleider zelf.
- De lerarenopleider is bekwaam op vier gebieden: opleidings-didactisch bekwaam, agogisch bekwaam, organisatorisch en beleidsmatig bekwaam en ontwikkelingsbekwaam.
- De lerarenopleider kan zijn taak vanuit verschillende perspectieven vervullen: instituutsopleider, schoolopleider, onderzoeker, onderwijsontwikkelaar, vakdidacticus, nascholer en assessor (VELON2 , 2012).

Binnen de context van deze complexe beroepsstandaard leiden lerarenopleiders leerkrachten op van wie de samenleving verwacht dat ze een antwoord geven op maatschappelijke thema's.

'Lerarenopleidingen ervaren dat hoge verwachtingspatroon elke dag; het houdt hen scherp. De keerzijde is dat uiteenlopende agenda's en wensenlijsten voor bestuurlijke drukte en last zorgen' (Vereniging Hogescholen, 2015).

Het krachtenspel rondom de pabo's laat zich aan de hand van twee invalshoeken schetsen; een beleidsmatige en een inhoudelijke invalshoek. We zullen deze twee invalshoeken kort bespreken en daarbij verkennen welke gevolgen er in beeld komen voor het D21-onderzoek.

4.2 De beleidsagenda van de pabo

Om focus aan te brengen in de agenda's van de lerarenopleidingen heeft de Vereniging van Hogescholen in 2015 een strategische beleidsagenda opgesteld met twaalf agendapunten.

1. Alle lerarenopleidingen committeren zich aan een verdere kwaliteitsslag.
2. De lerarenopleidingen gaan samenwerking met andere onderwijspartners, van PO tot universiteiten, aan.
3. Er moeten meer master-opgeleide docenten voor de klas.
4. De stevige toegangseisen op pabo's leiden tot minder instroom en om kwaliteitsverlies te voorkomen pleiten hogescholen voor een stabilisering van de bekostiging voor een periode van vijf jaar.
5. Lerarenopleidingen nemen zich voor om de kennisbases te herijken en willen meer ruimte voor flexibiliteit voor het uitvoeren van toetsen.
6. Het vraagstuk van diversiteit wordt op de agenda geplaatst.
7. Hogescholen zoeken naar focus en massa door samenwerking.
8. Er wordt gezocht naar meer focus en massa in het praktijkgerichte onderzoek.
9. Hogescholen ontwikkelen nieuwe professionele masteropleidingen
10. Lerarenopleidingen richten zich op de beroepsgerichte vakken van het vmbo en mbo.
11. Hogescholen ontwikkelen programma's voor de begeleiding van beginnende leraren.

12. Lerarenopleiders en scholen streven naar regionale verankering van gezamenlijke verantwoordelijkheid t.a.v. het opleiden en begeleiden van studenten, beginnende leerkrachten en de levenslang lerende leraren (Vereniging van Hogescholen, 2015).

Het eerste en vijfde agendapunt van de beleidsagenda 'Opleiden voor de toekomst' (Vereniging van Hogescholen, 2015) refereren aan de aanzienlijke kwaliteitsslag die het onderwijs op de pabo's heeft gemaakt en de uitwerking daarvan. Het afgelopen decennium is de kwaliteit van het onderwijs op pabo's onderwerp van discussie geweest. Pabostudenten zouden niet (meer) kunnen rekenen, spellen en nauwelijks parate kennis bezitten. Als gevolg daarvan zijn de accreditaties aangescherpt. Om aan te kunnen tonen dat beoogde leerdoelen ook daadwerkelijk werden gehaald is op pabo's met name de wijze van toetsing voortvarend aangepakt. Toetsdoelen worden voornamelijk in kwantificeerbare toetsstermen gespecificeerd en zijn zo mogelijk gestandaardiseerd. Er is een sterke focus op rekenen, taal en de landelijke kennisbases. In 2015 oordeelde de NVAO de kwaliteitsslag als geslaagd.

Desondanks doemt de vraag op of met deze benadering de vragen die de 21^e eeuw ons stelt getrotseerd kunnen worden. Over deze vraagstelling heeft een collectief van lectoren zich gebogen. In het document '*De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*' (Geerdink et al., 2015) concretiseert zij de strategische beleidsagenda en wordt een verband gelegd met de voorstellen van Platform Onderwijs2032 (Schnabel, 2016). Het collectief spreekt zich uit over een breed gevoelde disbalans tussen de drie kernopgaven kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta 2011, 2012) in het bestaande onderwijs. 'Voor leraren is de uitdaging op zoek te gaan naar mogelijkheden om ook minder meetbare (maar wel 'merkbare') kwaliteiten van leerlingen (bijv. t.a.v. creativiteit, kritisch denken of sociale vaardigheden) die we van belang vinden in het kader van het kwalificeren van leerlingen, op een zinvolle en passende manier te 'waarderen'' (Geerdink et al., 2015 p.5). Deze uitdaging laat zich vertalen naar de aard van toetsing op de pabo's. Niet voor niets wordt in het vijfde agendapunt van de beleidsagenda (Vereniging van Hogescholen, 2015) gepleit voor meer ruimte ten aanzien van toetsing.

4.3 Recente ontwikkelingen op het gebied van (kunst- en) cultuureducatie

Naast de strategische agenda van de Vereniging van Hogescholen is er een aantal recente ontwikkelingen te signaleren die meer specifiek van toepassing zijn op cultuureducatie op pabo's. Ter illustratie zoomen we in op het muziekonderwijs. Er is in 2015 door de minister van OC&W, Jet Bussemaker, een impuls van 25 miljoen euro gegeven voor muziekonderwijs. Basisscholen kunnen een subsidie aanvragen om muziekonderwijs duurzaam te implementeren op basis van een plan waarin ze longitudinale leerlijnen en duurzame samenwerking met een culturele instelling garanderen. Middels deze impuls worden pabo's uitgenodigd om samen met conservatoria de handelingsbekwaamheid van (aanstaande) leerkrachten met betrekking tot muziekonderwijs te vergroten. Bamford (2007) geeft aan dat leerkrachten op basisscholen handelingsverlegenheid ervaren bij het onderwijs in de kunstvakken. Muziekdocenten aan pabo's en conservatoriumdocenten herkennen die handelingsverlegenheid en geven gehoor aan de uitnodiging tot samenwerking door muziekworkshops te geven aan basisschoolleerkrachten.

Met deze impuls worden muziekonderwijs en de importantie van (ambachtelijke) muzikale vaardigheden voor de ontwikkeling van kinderen weer op de kaart gezet. Deze ontwikkeling kan tegengesteld lijken aan het brede perspectief op cultuureducatie dat met Cultuur in de Spiegel (CIS, Van Heusden, 2010) is ontwikkeld. In april 2016 zal '*Cultuur², basis voor cultuuronderwijs*', een handboek voor de pabo, het levenslicht zien (Van Heusden, Ras, Tans, 2016) Bij de presentatie van dat boek waren kunstvakdocenten van pabo's uitgenodigd. Het is echter expliciet bedoeling van de auteurs dat '*Cultuur², basis voor cultuuronderwijs*' breed wordt ingezet, ter bevordering van het cultureel bewustzijn, als een soort paraplu voor het pabocurriculum. De kunstvakken hangen onder

deze paraplu naast andere vakken, waarbinnen de afzonderlijke leerlijnen van het SLO per vak worden nagestreefd. Daarmee hoeft de implementatie van Cultuur in de Spiegel niet haaks te staan op een vakgerichte benadering van de kunstvakken. Het vergt echter tijd en middelen om zowel cultuureducatie als vakgericht kunstonderwijs goed vorm te geven in het curriculum. Daar ligt een zorg voor kunstvakdocenten die een vakgerichte benadering prefereren. Het is dan ook niet wonderlijk dat er onder kunstvakdocenten op pabo's discussies plaatsvinden over de vorm van cultuureducatie (of kunst- en cultuureducatie) in de 21^e eeuw. In de volgende paragraaf wordt een aantal overwegingen aan pabo's gegeven.

5 Suggesties voor pabo's

In dit hoofdstuk willen wij de lezer graag informeren aan de hand van twee centrale thema's. In de eerste plaats richten wij ons op het opleidingsprogramma met haar doelen, realisering en toetsing. In de tweede plaats richten wij ons op de visie van pabo en de wijze waarop die visie (vaak op informele wijze) levend wordt gemaakt. Dit hoofdstuk start met een korte bespreking van onze methode en het advies in hoofdlijnen.

5.1 Methode

De adviezen voor de pabo zijn aan de hand van het curriculaire spinnenweb van Van de Akker (2009) (zie figuur 4.1) gecategoriseerd. Daarmee is vergrote kans dat het advies voor pabo's beter aansluit op de adviezen voor basisscholen.

Het curriculaire spinnenweb is eveneens een bruikbaar instrument voor het advies aan pabo's. Dat komt omdat het model veel verschillende bestanddelen van onderwijsleersituaties weergeeft. Het model bestaat uit een kern en negen draden die samen een spinnenweb vormen. De kern en de draden verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum die elk een vraag over het leren door leerlingen en onderwijzen van opleiders betreffen. In het spinnenweb fungeert het onderdeel 'visie' als centrale, verbindende schakel; de overige onderdelen (leerplanaspecten) zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoor van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum. Spinnenwebben zijn weliswaar enigszins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen.

Er is gekozen voor dit model omdat het op deze manier nadrukkelijker aansluit bij het advies voor de basisscholen. Daarnaast past het spinnenweb-model goed bij de resultaten van het D21-onderzoek waarin naar voren komt dat de onderwijsvisie een centraal component van het onderwijs is en de onderwijspraktijk hier idealiter uit voortkomt.



Figuur 4.1. Curriculaire spinnenweb van Van de Akker (2009).

Tenslotte spitst dit advies aan pabo's, mede op basis van de keuze voor het curriculaire model, zich met name toe op de inrichting van het onderwijs. Het advies richt zich niet op de verplichte administratieve gegevens met betrekking tot de instelling of de verplichte kwantitatieve gegevens met betrekking tot de opleiding. Ook buigen wij ons niet over kwesties als instroom. Hier is dus sprake van beperkte reikwijdte van het advies.

5.2 Advies in hoofdlijnen

Het D21-onderzoek heeft tot dusver drie belangrijke conclusies opgeleverd. In de eerste plaats blijkt uit de literatuurstudie het bestaan van samenhang tussen 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. In de tweede plaats bevestigt de kwantitatieve studie dat cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden met elkaar correleren en dat met name ontwikkelingsscholen succesvol 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie met elkaar verbinden. Uit de derde (kwalitatieve) studie naar *good practice* blijkt dat scholen waar *alignement* ontstaat tussen visie op met name cultuureducatie en praktijk, er meer kans is op consistent en 21^e eeuwse cultuureducatie. *Alignement* staat in dit onderzoek voor afstemming, samenhang en congruentie.

Met name de derde studie laat zien dat het belangrijk is dat basisschoolleraars samen werken aan zowel de visie als hun praktijk ten behoeve van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. En samenwerking betreft dan onderlinge samenwerking tussen leraren op school, maar ook tussen culturele instanties. Zo kan *alignement* ontstaan tussen visie en onderwijspraktijk, tussen individuele leraar en het team en tussen 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. In dit D21-onderzoek resulteert dat in vier praktische werkwijzen waarin 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie elkaar betekenisvol in het klaslokaal kunnen treffen. Die drie werkwijzen zijn: co-creëren, holistisch onderwijs en onderzoeken. Basisscholen die het belangrijk vinden om aandacht te schenken aan cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden doen er goed aan om te streven naar een onderzoekende cultuur en een creërende cultuur op school. Onderzoekende didactiek en werken aan en met kunst en cultuur zijn daarin in centrale notities. Non-conformistische pedagogiek en een concentrisch curriculum lijken daarbij belangrijke voorwaarden voor deze basisscholen.

Wanneer het verkrijgen van *alignement* of consistente samenhang in de school de centrale opbrengst is uit het D21-onderzoek, dan leidt dit tot twee aanbevelingen voor pabo's. Ten eerste lijkt het van belang dat ook een pabo een eigen gemeenschappelijke visie en identiteit ontwikkelt omtrent 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Hier wordt in §4.4 verder op ingegaan. De wijze waarop een pabo zich profileert, de sfeer in het gebouw, de manieren waarop de lerarenopleiders hun onderwijs vormgeven zijn in zichzelf ook rijke bronnen van waaruit deskundigheid voortvloeit. Het is belangrijk dat de pabo haar eigen identiteit, visie op cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden articuleert en levend maakt.

In de tweede plaats lijkt het op basis van het D21-onderzoek van belang dat studenten zo worden opgeleid dat zij in staat zijn een visie op 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie te vormen en te articuleren. In het verlengde daarvan is het ook gewenst dat studenten leren die visie in een bijpassende onderwijspraktijk samen met andere leraren gestalte te geven. De gedachte hierbij is dat afgestudeerden na de opleiding op uiteenlopende scholen gaan werken. De ene startende leerkracht treft een neo-klassikale school terwijl de ander op een vernieuwingschool begint. De pabo kan onmogelijk elke student op elk type basisschool voorbereiden. Maar wat een pabo wel kan is de student toerusten met kennis en vaardigheden, waardoor elke afgestudeerde een waardenvolle bijdrage kan leveren op de scholen van de toekomst.

Uit dit D21-onderzoek blijkt dat in drie praktische werkwijzen voor het basisonderwijs waarin 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie elkaar betekenisvol in het klaslokaal kunnen treffen. Die drie werkwijzen zijn: de co-creërende school, de holistische school en de onderzoekende school. Het

ligt in het verlengde van dit onderzoek dat studenten in elk geval kennismaken met dergelijke aanpakken. In de hieronder volgende paragraaf (§4.3) ligt de focus op op het opleidingsonderwijs.

5.3 Advies ten aanzien van het opleidingsprogramma.

Hieronder komen de verschillende 'draden' van Van den Akker (2009) aan de orde. We hebben ervoor gekozen om verschillende 'draden' van het web samen te voegen en in onderlinge samenhang te bespreken.

5.3.1 Leerdoelen en -inhoud: opleiden tot een 21e eeuwse, creatieve leraar.

Het stellen van doelen is een belangrijk uitgangspunt voor onderwijs. Die doelen hebben betrekking op kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes en/of competenties die studenten tijdens hun opleiding verwerven. En die competenties zijn vastgelegd in de eindkwalificaties van de opleiding.

Het beroepsbeeld dat door de opleiding wordt geformuleerd geldt daarbij als een belangrijk ankerpunt. Dit beeld verwoordt kernachtig het beoogde beeld van de toekomstige leraar. Het beroepsbeeld geeft een gecomprimeerde visie van de opleiding op het uitstroom-profiel van de studenten. Het beroepsbeeld wordt doorgaans ondersteund door een nauwkeuriger overzicht van beoogde eindkwalificatie of competenties.

Pabo's besteden vaak veel tijd aan het beschrijven van een beroepsbeeld. Vaak brengt een pabo accenten aan bij de kernbegrippen, waardoor er gezamenlijke richting voor het opleiden ontstaat. Voorbeelden van die kernbegrippen zijn: onderzoekend handelen, kritisch kunnen denken, passie voor onderwijs, focus op talenten of vakkennis.

Door in het beroepsbeeld expliciet in te gaan op 21^e vaardigheden en cultuureducatie bekennt de opleiding kleur en kan er op deze thema's commitment ontstaan.

Het onderzoek van Loohuizen (2015) bevestigt dit beeld. Uit de casestudy van Loohuizen (2015) blijkt dat er pabo's zijn die een positieve houding hebben ten aanzien van 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. In deze casestudy blijkt dat hoewel er in de opleiding verschillende 21^e eeuwse vaardigheden terug gezien worden, die vaardigheden geen nadrukkelijke of expliciete plek krijgen.

Als het aankomt op het formuleren van specifieke leerdoelen en leerinhoud dan sluiten de uitkomsten van ons onderzoek aan bij de ontwikkelingen die ten aanzien van de kennisbases hebben plaatsgevonden (HBO-raad, 2012). Er zijn drie kennisbases voor kunstzinnige oriëntatie en één handreiking voor creativiteit. In opdracht van de toenmalige HBO-raad (nu Vereniging HBO) heeft de Commissie Kennisbasis Pabo zich gebogen over de vraag welke vakkennis iedere beginnende leerkracht moet bezitten voor alle vakken naast Nederlandse taal, rekenen en didactische vaardigheden. De commissie Kennisbasis voor de kunstvakken bestaat uit opleiders van Pabo's en het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Het resultaat is een serie van tien kennisbases, waaronder drie voor kunstzinnige oriëntatie (beeldend, dans & drama en muziek). Die kennisbases zijn vervolgens opgesplitst in een kerndeel en een profieldeel. Het eerste richt zich op elementaire docentenkennis van het betreffende vak. Het profieldeel biedt ruimte voor verdieping en voor individuele profilering van zowel student als opleiding. De doelen die hier zijn opgenomen bieden Pabo's houvast bij o.a. didactiek en toetsing (HBO-raad, 2012). Het D21-onderzoek versterkt dan ook, zoals ook in de documenten van de commissie Kennisbases Kunstvakken voor de Pabo ook wordt geëxpliciteerd, om als pabo te streven naar onderlinge samenhang tussen doelen op de verschillende deelgebieden en dat te verbinden met 21^e eeuwse vaardigheden.

Naast de drie kennisbases voor Beeldend, Dans & Drama en Muziek, is er ook een Handreiking Creativiteit. Deze Handreiking Creativiteit biedt een theoretische onderbouwing, bekwaamheden en indicatoren, een meesterproef en inspiratie. Deze handreiking kan zowel in het kader van

cultuureducatie gezien worden als van de 21^e eeuwse vaardigheden. De Handreiking geeft met aanwijzingen voor het inrichten van onderwijs rondom thema's als creativiteit en Bildung. In "Een goede Basis" (2012) is geen of nauwelijks aandacht voor cultureel erfgoed. Ook de 21^e eeuwse vaardigheden worden niet expliciet besproken. Op deze punten geeft het D21-onderzoek de eerste aanknopingspunten voor het vaststellen van doelen op dit gebied. Het is van belang om doelen te formuleren ten aanzien van cultuurerfgoed en 21^e eeuwse vaardigheden. Tot slot, naast deze meer algemene opmerkingen volgen er uit het D21-onderzoek meer concrete aanwijzing. Uit het D21-onderzoek is gebleken dat met name basisscholen met non-conformistische pedagogiek en een concentrisch curriculum succesvol 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie met elkaar weten te verbinden. Wij denken dat kennis en vaardigheden met betrekking tot schooltypering kunnen ook tot de relevante doelen van het pabo-onderwijs behoren. Om studenten de gelegenheid te geven de schooltypering van basisscholen te herkennen, een betekenisvolle dialoog te voeren met de leraren op de verschillende basisscholen en indien mogelijk en gewenst ook veranderingen in gang te brengen, kan deze kennis van schooltypering de leraar van de toekomst in stelling brengen.

5.3.2 Leeromgeving en -activiteiten; open, gevarieerd met ruimte voor ontdekken en creëren.

Een rijke leeromgeving is voor elke leerling of student aan te bevelen. Maar wat met 'rijk' bedoeld wordt is dan wel punt van aandacht. We pleiten voor een open leeromgeving, waarin gevarieerde leeractiviteiten kunnen plaatsvinden. Daarnaast is het van belang dat studenten in staat gesteld worden om ontdekkend te leren.

Ten aanzien van de leeractiviteiten willen 'wordt pabo's geadviseerd om studenten te voeden met een breed scala aan onderwijspraktijken, rijke (kunstzinnige) beelden, (diepe) kennis, ideeën, en visies met betrekking tot cultuureducatie, 21^e eeuwse vaardigheden en schooltypering. Hierbij wordt bedoeld op zowel de fysieke leeromgeving als de elektronische leeromgeving. Het spreekt wat ons betreft haast vanzelf dat aanstaande leraren zowel vertrouwd zijn met de digitale wereld als met de fysieke.

Het van is van belang dat studenten enerzijds overzicht krijgen én in staat worden gesteld een eigen visie en praktijk te ontwikkelen. Anderzijds is het van belang dat de leeromgeving studenten de gelegenheid geven zich met visies en personen te verbinden en zich dit eigen te maken. Daarnaast is het belangrijk dat deze leeromgeving kans geeft om te interacteren met andere visies en praktijken, waardoor de studenten in dialoog kunnen gaan met onderwijsprofessionals en zo werken aan een gezamenlijke visie en praktijk.

Ook op het vlak van de leeromgeving en leeractiviteiten zijn de suggesties zoals die door de commissie Kennisbases Kunstvakken Pabo (HBO-raad, 2012) zijn geformuleerd nuttig. Daarin worden Pabo-docenten uitgenodigd om studenten met een breed scala van werkvormen te informeren, aan te zetten tot gesprek, en het opdoen van ervaringen met betrekking tot kunst en culturele uitingen. Onderzoekend leren, ICT, opleiden in de school, samenwerkend leren krijgen daarin expliciete aandacht.

In de lijn van ons onderzoek is het aan te raden om net als op de basisscholen thematisch te werken, te werken met co-creëren, kansen te bieden voor artistiek onderzoeken en/of uit te gaan van kosmisch onderwijs. Dergelijke werkvormen hebben een integraal karakter en doen recht aan de twee belangrijke aanwijzingen voor de opleidingsdidactiek namelijk onderzoekend en creërend leren. Tot slot; een belangrijke en voor de hand liggende mogelijkheid om aanstaande leraren tegemoetkomen bij hun culturele en kunstzinnige interesses en ambities is het aanbieden van minoren. Minoren geven de studenten gelegenheid zich te specialiseren en te verdiepen. Daarmee kunnen zij zich ook onderscheiden op de arbeidsmarkt. Minoren met thema's die passen bij de 21^e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en kunstzinnige uiting geven studenten enerzijds de

gelegenheid diepgaand kennis te maken met allerlei vormen van cultuur en tegelijkertijd ook een actieve en creërende taken en opdrachten uit te voeren.

De plek van de lerarenopleider in het curriculum en in de leeromgeving is cruciaal. De taak van lerarenopleiders wordt doorgaans als complex gezien. Wij zien een centraal spanningsveld voor lerarenopleiders bij de uitoefening van hun taken. Dat spanningsveld laat zich kenmerken door de begrippen vrijheid en verantwoordelijkheid. Die complexiteit wordt versterkt door diverse taakrollen die een lerarenopleider heeft. Lunenberg e.a. (2012) beschrijven 6 verschillende beroepsrollen. Zij noemen daarbij onder andere de leraar van leraren, de poortwachter, de bruggenbouwer, de onderzoeker, de begeleider en curriculumbouwer.

Daarbij gaan we ervan uit dat de lerarenopleider – in alle 6 rollen - zowel vrijheid geeft om de studenten om zelf vorm en richting te geven aan hun ontwikkeling. In al deze rollen kunnen cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden een plek krijgen. Tegelijkertijd is het van belang dat lerarenopleiders aanstaande wijzen op hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de toekomst en de opgroeiende kinderen. Dat betekent dat de lerarenopleiders studenten naast voldoende vrijheidsgraden ook op gedegen wijze kennis en vaardigheden aanreiken.

5.3.3 Toetsing; divers en gericht op ontwikkeling

Wanneer Pabo's besluiten meer aandacht aan 21^e eeuwse vaardigheden, culturele uitingen en creativiteit te schenken in het opleidingsprogramma, dringt ook de vraag op naar de wijze van toetsing. Hieronder zullen we kort stil staan bij de toetsing van 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Daarnaast bespreken we kort visie op toetsen van 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie. Tenslotte staan we kort stil bij het leren toetsen (afnemen) als beroepscompetentie van startende leraren.

In Nederland lijken de ontwikkelingen met betrekking tot formatieve of summatieve toetsing van 21^e eeuwse vaardigheden in volle gang. Er bestaan inmiddels enige meetinstrumenten voor creativiteit (LKCA, 2015). Zo proberen Letten en Stubbe het creatief vermogen meetbaar te maken. Als het gaat om het zorgvuldig toetsen van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden is er ook nog een ontwikkelingsweg te bewandelen.

Als het de visie op toetsen betreft lijkt er een verschuiving waar te nemen van toetsen ten behoeve van ontwikkeling in plaats van toetsen ten behoeve van accountability en verantwoording afleggen. Biesta (2012) laat zien dat effectief en efficiënt onderwijs niet direct ook goed onderwijs hoeft te zijn. Hij geeft aan dat wanneer scholen verantwoording als belangrijkste pijler voor de inrichting van het onderwijs hebben gekozen, een risico neemt. Voogt en Roblin (2010) pleiten voor meer formatief toetsen van 21^e eeuwse vaardigheden. Zij achten grootschalige assessments van belang, maar deze huidige methodieken alleen zijn niet genoeg om 21^e eeuwse vaardigheden te beoordelen. De resultaten van gestandaardiseerde toetsen moeten aangevuld worden met andere vormen van beoordeling die in lijn zijn met het complexe en curriculumoverstijgende karakter van 21^e eeuwse vaardigheden (Voogt & Roblin, 2010). In het advies van Platform Onderwijs2032 is voorgesteld dat er in de toekomst "Niet alleen wordt toetsen wat meetbaar is, maar ook wat 'merkbaar' is" (platform Onderwijs 2032, 2016). Als het in het onderwijs gaat om de ervaringen die leerlingen hebben opgedaan, de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid die ze hebben getoond en het zelfvertrouwen dat ze hebben ontwikkeld, dan zijn alleen de traditionele toetsvormen niet toereikend. Dergelijke kwaliteiten vragen om een andere manier te worden beoordeeld en gewaardeerd. Wanneer pabo's besluiten nadrukkelijker stil te staan bij 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie ligt het gefragmenteerd werken aan de hand van deeltoetsen minder voor de hand. Integrale assessments waarin 21^e eeuwse vaardigheden in combinatie met culturele en kunstzinnige uitingen worden beoordeeld en op waarde worden geschat zijn dan eerder te verwachten. Het gevaar van fragmentarische cultuureducatie, is dat de cultuureducatie hiermee vluchtig blijft (of wordt) en dat de brede ontwikkeling van de kinderen hierdoor mogelijk (minder bewust)

bevorderd wordt. Pabo's hebben overigens wel een schat aan ervaring als het gaat om het toetsen van kunstzinnige vakken zoals Dans & Drama, Beeldend of Muziek.

Ten slotte is het van belang op te merken dat pabo's ook ervoor dienen te zorgen dat aanstaande leraren bekwaam raken bij het vormen van toetsbeleid en op stellen van betrouwbare en valide toetsen voor het basisonderwijs. In het licht van het D21-onderzoek is het van belang dat studenten een visie ontwikkelen ten aanzien van toetsen als praktisch leren het leerproces van leerlingen te waarderen, te beoordelen en te toetsen. En, zoals meerdere malen genoemd in dit rapport, is het ook ten aanzien van toetsen belangrijk aanstaande leraren in staat gesteld worden hun visie op toetsen en het toetsen *aligned* kunnen krijgen.

5.4 Visie

De ontwikkeling van een leerplan of curriculum kan op allerlei manieren vorm krijgen. Van den Akker (2009) onderscheid hiervoor vier verschillende benaderingen: de pragmatische, de communicatieve, de artistieke en de instrumentele. In alle vier benadering speelt zich een proces af waarin analyse, implementatie, ontwikkeling, ontwerpen en evaluatie van het leerplan elkaar afwisselen.

Van den Akker (2009) noemt Eisner als een bekende voorstander van de artistieke benadering van leerplanontwikkeling. In zijn boek *Educational Imagination* (1979) benadrukt Eisner het belang van een meer holistische benadering van onderwijs waarin de leerkracht een centrale rol speelt.

- Volgorde activiteiten is een volledig open proces
- Typering activiteiten creatieve reflectie gedurende hele proces
- Een goed leerplan voldoet aan eisen van de ontwerper

Op basis van het D21-onderzoek lijkt ook het advies voor pabo's voort te komen om een dergelijke artistieke en holistische benadering van het curriculum nader te verkennen.

De visie en eigen identiteit uit zich binnen de pabo, naar onze mening, op grofweg twee manieren; de formele identiteit; die is vastgelegd in de visie en missie en van de opleiding, het kwaliteitszorgsysteem en de informele visie; die tot uiting komt in het zogenoemde *Hidden Curriculum*'.

Phillip Jackson (1968) wordt in algemeen erkend als de bedenker van de term '*Hidden Curriculum*'. Die term presenteert hij in zijn boek '*Life in classrooms*'. Door middel van observaties van openbare lagere school klaslokalen, identificeerde Jackson kenmerken van leven in de klas die inherent zijn aan het verzorgen van onderwijs. Hij stelde dat er waarden, disposities en maatschappelijke verwachtingen zijn in de school voor leerlingen en die geven richting en sturing aan het leren (Jackson 1968,10-33). Het is aannemelijk om ook op pabo's te spreken van een *hidden curriculum*. Ook opleiders op een pabo leven hun waarden voor, geven in het dagelijkse functioneren op meer impliciete wijze uitdrukking aan disposities.

Hoewel het onthullen van de essentie van het *hidden curriculum* van een pabo ook de kracht kan ontnemen, lijkt het advies op z'n plaats om als opleiders en als team te reflecteren op diepere waarden en identiteitskenmerken van de opleiding.

In meer formele zin, zijn kwaliteitszorg en kennisontwikkeling en -deling zijn twee belangrijke instrumenten om Pabo-opleiders te professionaliseren en faciliteren bij het articuleren van een eigen visie en identiteit ten aanzien van cultuureducatie en 21^e eeuwse vaardigheden. Een onderliggende aanname hierbij is dat de identiteit van de Pabo zal doorsijpelen naar de onderwijshouden en didactiek van de opleiders.

Het is daarmee zaak dat medewerkers op pabo-opleidingen, d.w.z. management, opleiders, onderzoekers, studenten en bedrijfsbureau, manieren vinden die ervoor zorgen dat de dialoog over kunst- en cultuureducatie in combinatie met de 21^e eeuwse vaardigheden onderling gevoerd wordt. Meer concrete suggesties hierbij zijn o.a. het werken in professionele leergemeenschappen, participeren in leer- en kenniskringen van lectoraten en teamdagen ten behoeve van teamontwikkeling. Het is aan te raden om het werkveld bij deze dialoog te betrekken. Uit het

onderzoek van Wierdsma en Swieringa (2011) blijkt ook dat schoolvisie essentieel is bij het realiseren van consistent onderwijs op alle gebieden. Door met het hele paboteam aan visieontwikkeling te werken en samen onderwijs te realiseren, kan er volgens ons een fundamentele meer verankerde en gedragen visie worden ontwikkeld. Zowel de professionals als studenten krijgen op deze manier gelegenheid om zowel visie te ontwikkelen ten aanzien van cultuureducatie als praktisch uiting te geven aan deze visie in het onderwijs dat zij aanbieden.

In de geest van Platform Onderwijs 2032 ligt het ook voor de hand om de kwaliteit van lerarenopleidingen anders te borgen. Ook op een pabo is het verstandig om “Niet alleen te toetsen wat meetbaar, maar ook wat ‘merkbaar’ is”. Hiermee bedoelen we dat een pabo er wat ons betreft naar streeft om, weliswaar binnen de wettelijke kaders, minder te werken aan de accountability van de pabo en meer aan de ontwikkeling van professionals, de teams en de pabo als geheel. Tenslotte is het ook mogelijk om zowel kunst als ook cultuur de pabo binnen te halen en met de Pabo-teams cultuur opzoeken zijn natuurlijk waardevolle elementen. Ook pabo’s kunnen samenwerking aangaan met culturele platform en instellingen. Het is mogelijk om allerlei kunstuitingen een plaats te geven binnen de muren van de pabo. En een bezoek met het voltallige team aan ‘David Bowie IS’ kan iedereen verrijken...

6 Literatuur

Bamford, A. (2007). Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands. Den Haag: Ministerie OCW.

Biesta, G. J.J., (2015). Het prachtige risico van onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Biesta, G.J.J. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Den Haag : Boom/Lemma.

Creativiteit. Handreiking voor implementatie op de Pabo (2015). Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, Utrecht.

Geerdink, G. et al., De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders. VELON.

See more at: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/blog/nieuws/landelijk-nieuws/de-kernopgaven-bij-het-opleiden-van-leraren>

HBO bachelor Opleiding tot leraar basisonderwijs systeembrede analyse Juli 2015 Samenstelling: NVAO NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. Den Haag.

HBO-raad (2012) Een goede basis Advies van de Commissie Kennisbasis PABO. HBO-raad, vereniging van hogescholen Den Haag, januari 2012

Heusden, B. van, (2011). Wat leren we van cultuuronderwijs? Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van, Rass, A., Tans, J. (2016). Cultuur², basis voor cultuuronderwijs. Assen: Koninklijke Van Gorcum uitgeverij.

Jackson Philip, W. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Krznicar, R. (2014). Empathie. Utrecht. Uitgeverij Ten Have.

Loohuizen, N. (2015). 21e eeuwse cultuureducatie op de lerarenopleiding. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). Het Beroep van de Lerarenopleider: Professionele Rollen, Professioneel Handelen en Professionele Ontwikkeling van Lerarenopleiders. Een Reviewstudie in Opdracht van NWO/PROO.

Marzano, R. J., Heflebower, T., & Marzano Research, L. (2012). Teaching & Assessing 21st Century Skills. The Classroom Strategies Series. Marzano Research Laboratory.

Melief, K., Rijswijk, M. Van, Tighelaar, A. (2012). Beroepsstandaard. VELON.

See more at: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/09/BRLO_Boekje1_Beroepsstandaard.pdf

Nussbaum, M., (2011). Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers.

Schnabel, P. (2016). Platform onderwijs 2032, Ons Onderwijs 2032. See more at: <http://onsonderwijs2032.nl/advies>

Spencer, E., Lucas, B. Claxton, G. (2012). Progression in creativity. Developing new forms of assessment. Newcastle: CCE

Stubbé, H.E. · Jetten, A.M. · Paradies, G.L. · Veldhuis, G.J. (2015). Creatief Vermogen - de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school. Soesterberg: TNO

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO.

Verbeek, P.P., (2014). Op de vleugels van Icarus. Hoe techniek en moraal met elkaar meebewegen. Rotterdam: Lemniscaat.

Verhaeghe, P., (2012). Identiteit. Amsterdam: De Bezige Bij.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet.

Wierdsma, A.F.M., & Swieringa, J. (2011). Lerend organiseren en veranderen. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Zhao, Y. Zhao, (2012). World Class Learners. Educating Creative and Entrepreneurial Students. Thousand Oaks. Corwin.

WWW.WINDESHEIM.NL

Christelijke Hogeschool Windesheim
Campus 2-6 | Postbus 10090 | 8000 GB Zwolle
T 0900 8899 | www.windesheim.nl