

# Leergemeen- schappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding

Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens,  
Koen Crul en Wim Lauwers

**Werken aan cultuureducatie in lessen wiskunde, aardrijkskunde of biologie? Mooi in theorie, maar de integratie van cultuur in andere leergebieden is niet vanzelfsprekend. In het onderzoek Samen cultureel content onderzochten Lode Vermeersch, Leen Alaerts, Lysbeth Jans, Katrien Goossens, Koen Crul en Wim Lauwers in vier Vlaamse lerarenopleidingen wat lerarenopleiders nodig hebben om cultuureducatie te integreren in de eigen vakcontext. Dit gebeurde via een participatief praktijkonderzoek waarbij 34 lerarenopleiders samenwerkten in vijf professionele leergemeenschappen (PLG's). In dit artikel beschrijven ze de opzet en resultaten van hun onderzoek.**

Het voorbije decennium volgde Vlaanderen een tendens die in de Verenigde Staten, Engeland en Nederland werd ingezet: het concept kunsteducatie werd ingeruild voor de nieuwere concepten cultuureducatie en cultureel leren (Bamford, 2007; Holden, 2008; NACCCE, 1999). Meer dan een woordenspel reflecteert dit een nieuwe visie. Het begrip kunsteducatie ziet de artistieke disciplines nog enigszins als een afgeleefd vakgebied, met een eigen didactiek; de begrippen cultuureducatie en cultureel leren benadrukken de verwantschap tussen het leren over en door kunst en het leren over andere, verwante, culturele domeinen zoals erfgoed, media, literatuur, geschiedenis of filosofie.

De opmars van het brede begrip cultuureducatie loopt samen met het groeiende besef dat het moeilijker wordt om artistiek werk te onderscheiden van niet-artistieke uitingen (Parsons, 2004). Elke mogelijke definiëring en typering van kunst staat vandaag, meer dan ooit, op de helling. Alleen al op het vlak van beeldeducatie bijvoorbeeld is het een heikele onderneming om te verantwoorden waarom een graffiti-tag of een provocerende cartoon wel of niet het etiket 'kunst' verdient.

Ook didactisch gezien valt veel te zeggen voor de bredere kijk van cultuureducatie. Veel vaardigheden die met kunsteducatie worden aangeleerd zijn ook in niet-artistieke context te verwerven. Creativiteit is bijvoorbeeld zeker geen alleenrecht van de kunsten. Het benadrukken van de banden tussen de kunsten en andere maatschappelijke domeinen toont leerlingen ook hoe verschillende domeinen samenhangen en op elkaar inspelen, ook in de 'echte wereld' waarop onderwijs leerlingen voorbereidt (Eisner, 2002). Een meer geïntegreerde kijk op cultuur resulteert dan ook in een meer 'geïntegreerde leerling' (Nikitina, 2002). Bovendien verhoogt het maken van de 'horizontale connectie' tussen inhouden, vakken en leerdomeinen de effectiviteit van het leerproces (Schneider & Stern, 2010).

Niet iedereen is echter even gelukkig met de tendens om de kunsten te laten opgaan in een meer omvattend concept. Er zijn vragen over hoe ver de definities van cultuur en cultuureducatie precies strekken en hoe functioneel die dan zijn. Hayes (2010) ziet de verbanden tussen de verschillende culturele domeinen wel, maar wijst er tegelijk op dat een verband tussen bijvoorbeeld muziek en aardrijkskunde altijd minder natuurlijk zal blijven dan bijvoorbeeld tussen muziek en beeldende kunsten. Het verbinden van verschillende vakgebieden kan met andere woorden artificieel aanvoelen, juist omdat kennis en inzicht toch ook nog vaak domeinspecifiek zijn. Anderen wijzen op het risico dat moeilijkere inhouden 'weg-geïntegreerd' zullen worden (De Bruyckere, 2010) of enkel zullen worden gebruikt als amusante illustratie of zijstapje voor niet-culturele inhouden (Brewer, 2010).

## **Probleemstelling: de culturele connectie in de Vlaamse lerarenopleiding**

De discussie over de implicaties van een geïntegreerde aanpak van cultuur in het onderwijs mag dan nog lopende zijn, de term cultuureducatie krijgt in onderzoek, beleid én praktijk steeds meer voet aan de grond. Ook worden de voordelen van een curriculumbrede aanpak van cultuur vanuit de theorie steeds meer benadrukt (Brewer, 2010). Dat maakt het echter nog geen realiteit in de onderwijspraktijk. Zo toont het evaluatieonderzoek van Bamford (2007) in Vlaanderen een versnipperd landschap, waarin culturele inhouden weliswaar vaak kwalitatief zijn, maar veelal toch beperkt blijven tot één of enkele disciplines, vakken of leraren. Ook in de geïntegreerde Vlaamse lerarenopleidingen - de lerarenopleidingen voor studenten zonder eerdere vakinhoudelijke vooropleiding - loopt de verbinding tussen culturele issues en andere leerdomeinen moeizaam (Alaerts, Hinnekint, Stijnen, & Vanesser, 2012).

Het probleem stelt zich daarbij anders in de lerarenopleiding voor het primair onderwijs dan bij die voor het secundair onderwijs. De lerarenopleiding voor het primair onderwijs maakt voldoende ruimte voor het creëren en ervaren van cultuur, maar de verdiepende content en de context ontbreken veelal. Binnen de opleiding voor het secundair onderwijs ligt de nadruk veel sterker op het inhoudelijke, maar is dan weer weinig aandacht voor creatieve werkvormen en kunst. Ook zijn de culturele doelstellingen in beide types van lerarenopleidingen veelal weinig ambitieus, wat resulteert in een beperkt leerrendement (cf. onder andere Harland et al., 2000). Niet zelden beperkt het reflecteren over cultuuruitingen (zoals jeugdliteratuur) zich tot het niveau dat Parsons (1987) in zijn model van esthetische ontwikkeling het 'favoritisme' noemt: het al dan niet aangenaam vinden van de cultuuruiting op basis van eigen directe associaties en herinneringen.

Dit alles maakt dat cultuureducatie aan de Vlaamse lerarenopleiding niet verweven zit in verschillende opleidingsonderdelen. Het blijft vaak een zaak van enkele vakken en docenten. In dit artikel analyseren we of en hoe culturele inhouden in de lerarenopleidingen kunnen worden ingepast, niet enkel in wat klassiek gezien de culturele vakken zijn. Tegelijk gaan we na of professionele gemeenschappen een goed instrument zijn om met lerarenopleiders te werken aan die integratie.

## **Professionele leergemeenschappen: sleutel tot onderwijsvernieuwing?**

Verscheidene auteurs (zoals Pieters & de Vries, 2005; Verbiest, 2012) wijzen erop dat professionele kennis- of leergemeenschappen (PLG) een van de meest effectieve werkinstrumenten zijn om te werken aan onderwijsvernieuwing. Het fenomeen van de leergemeenschappen vond zijn oorsprong in het

bedrijfsleven. In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw experimenteerden vooral Amerikaanse bedrijven met nieuwe samenwerkingsstructuren van professionals om grondige en duurzame veranderingsprocessen op gang te brengen (Hord, 2004). Het voorbije decennium werd de techniek van de PLG's ook toegepast bij leerkrachten. Onderwijsexperimenten met verschillende varianten van PLG's resulteerden in ruime kennis over succesfactoren.

Een eensluidende definitie geven van een PLG blijft moeilijk, zo niet onmogelijk (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Afhankelijk van de precieze context, doelstellingen en werking kunnen omschrijvingen verschillen. Voor dit artikel is de definitie van Pieters en De Vries (2005, p. 21) het meest toepasselijk: 'een informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die een belang of hartstocht delen (...) en vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen.'

### ***Opzet van het onderzoek***

In dit artikel rapporteren we over een praktijkgericht onderzoek binnen vier Vlaamse lerarenopleidingen. Het onderzoek, met de titel 'Samen cultureel content', was een samenwerking tussen het gelijknamige praktijkgerichte 'School of Education'-project en het Vlaamse 'Cultuur in de Spiegel'-onderzoek.<sup>1</sup> De content in de titel 'Samen cultureel content' verwijst zowel naar de ambitie om culturele inhoud te laten doorsijpelen in verschillende disciplines als naar de tevredenheid die de PLG-werking nastreeft.

Binnen het onderzoek werden op twee niveaus PLG's gevormd. Er was een 'centrale PLG' van vijf docenten en één universitair onderzoeker (VUB/HIVA-KULeuven). Doel van deze PLG was coördinatie van het onderzoek: de andere PLG's voor te bereiden, te begeleiden en te evalueren. De docenten in die PLG waren afkomstig uit de vier participerende lerarenopleidingen. Op een tweede niveau werd binnen elke lerarenopleiding één PLG opgezet. Deze 'decentrale PLG's' bestonden telkens uit vijf à zes lerarenopleiders of docenten. In het totaal waren er 34 docenten uit verschillende disciplines, waaronder wiskunde, religie, vreemde talen, geschiedenis, muziek, beeldende kunsten en onderwijskunde uit de drie onderwijsniveaus (kleuter, lager en secundair) vertegenwoordigd.

Alle PLG's kwamen in de loop van een half jaar vijf à zes keer samen. Het rendement voor cultuureducatie evalueerden de participerende lerarenopleiders in een afsluitend focusgesprek. Samen bespraken de docenten

1. Samen cultureel content (2013-2015) is een praktijkgericht onderzoek geïnitieerd door School of Education en uitgevoerd door een consortium van vier lerarenopleidingen: UC Leuven-Limburg (voorheen: KHLeuven), UC Leuven-Limburg (voorheen: Groep T), Vives en Odisee (voorheen: HUB-KAHO). Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen' (2012-2016) is een praktijk- en beleidsgericht onderzoek door de Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven in opdracht van CANON Cultuurcel, de cultuurcel van het Vlaams ministerie van Onderwijs.

in hoeverre ze zich (meer) bekwaam voelden om cultuur te integreren in hun eigen opleidingsonderdelen. Daarnaast vonden semigestructureerde interviews plaats met de 34 betrokkenen over hun verwachtingen en de realisatie daarvan en hun mening over de doeltreffendheid van de PLG als professionaliseringstechniek.

## Werking en resultaten van de professionele leergemeenschappen

Elke PLG was opgezet volgens vijf criteria voor het goed functioneren van leergemeenschappen (Huffman & Hipp, 2003): (1) ondersteunende voorwaarden, (2) gedeelde waarden en visie, (3) gedeelde praktijk, (4) gedeeld leiderschap en (5) collaboratief leren.

Hieronder beschrijven we per criterium het theoretisch uitgangspunt, de opzet in ons onderzoek en een evaluatie van de resultaten.

### ***Ondersteunende voorwaarden***

Voor een PLG is een organisatorisch kader noodzakelijk (Huffman & Hipp, 2003). Daarom tekende de centrale PLG vooraf een vergelijkbaar traject voor de PLG's in de vier lerarenopleidingen uit.

- In de eerste twee sessies werkte de groep aan gedeelde visie en waarden. De deelnemers bediscussieerden theoretische inzichten en koppelden deze aan eigen ervaringen. Docenten wisselden eigen lessen, begeleidingstechnieken en culturele initiatieven uit.
- Vervolgens ontwikkelden de docenten lessen voor de eigen opleidingsonderdelen op basis van een theoretisch-didactisch ontwerp kader (zie hieronder). De lerarenopleiders uit de centrale PLG coachten.
- Tussentijds volgden de PLG-deelnemers een workshop. Sommige PLG's werkten meer muzisch, terwijl andere zich bekwaamden in filosoferen met kinderen of in Visible Thinking (cf. Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).
- Tijdens de laatste twee sessies bespraken de docenten elkaars cultuurlessen. De PLG evalueerde de lesideeën en uitvoerde lessen en koppelde die praktijk aan het ontwerp kader, met het oog op het bijstellen van zowel de lessen als het ontwerp kader.

Belangrijk voor de werking van een PLG is dat de deelnemers voldoende tijd maken -of beter nog: krijgen - om zich te engageren. Ook mentale ruimte is cruciaal. De deelnemers moeten zich gewaardeerd voelen en het belang van hun eigen werk inzien. Een positieve houding is een *conditio sine qua non* (DuFour, 2004; Hord, 2004; Huffman & Hipp, 2003). Daarom hebben we ervoor gekozen om deelname aan de PLG's niet verplicht te maken. Wie deelnam, deed dat uit intrinsieke motivatie. Hoewel volgens de onderzoeksliteratuur PLG's vaak een samenwerking zijn tussen leidinggevend en hun ondergeschikten (Hord, 1997), had dit onderzoek geen top-down karakter (O'Keefe,

2012). Opleidingsverantwoordelijken werden op de hoogte gebracht, maar namen niet deel en hadden geen normerende rol. Deze keuze bleek succesvol. De PLG leidde tot diepgaande, betrokken en kritische gesprekken onder gelijkgestemden. De uitval was vrijwel nihil. Deze keuze voor vrijwilligheid zorgt er natuurlijk wel voor dat docenten zonder culturele interesses ondervertegenwoordigd waren.

De docenten evalueerden achteraf het structurele kader en de opzet van de PLG's positief. Hoewel de betrokkenen het ritme van de ongeveer maandelijke bijeenkomsten als vrij intensief ervoeren, omschreven ze de leergemeenschap als 'veilig', 'inspirerend', 'rustig', 'comfortabel' en 'positief stresserend'. Een grote meerderheid was vragende partij om de werking in de toekomst verder te zetten en voor andere thema's een vergelijkbare werking op te zetten. Een sterke communicatie met leidinggevenden en een resultaatgerichte aanpak waarbij bijvoorbeeld een leerlijn cultuureducatie verbonden kan worden aan de stage, zou de betrokkenheid van het opleidingsbeleid nog kunnen versterken.

### ***Gedeelde waarden en visie***

Een tweede criterium voor het welslagen van een PLG is het ontwikkelen van gedeelde waarden en visie. De leden bepalen samen hun principes, doelen en aanpak. Belangrijk is dat dit op basis van gelijkheid gebeurt. Een eenzijdige overdracht van visie door het beleid of de (bege)leider staat haaks op de idee van een PLG (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997). Dit impliceert een vraaggestuurde aanpak: de professionals nemen noden waar en proberen hiervoor zelf oplossingen te zoeken.

Dit praktijkonderzoek wijkt hier enigszins af van de theorie. Omwille van de beperkte tijd en omdat de integratie van cultuureducatie een theoretisch-didactische onderbouwing behoeft, ontwierp de centrale PLG een ontwerp-kader voor de PLG's in de opleidingen. De docenten bediscussieerden het ontwerp-kader, koppelden het aan eigen ervaringen, gingen ermee aan de slag en evalueerden het, maar ontwikkelden niet volledig onafhankelijk een eigen visie. We vatten de belangrijkste elementen van het theoretisch-didactisch ontwerp-kader hieronder samen.

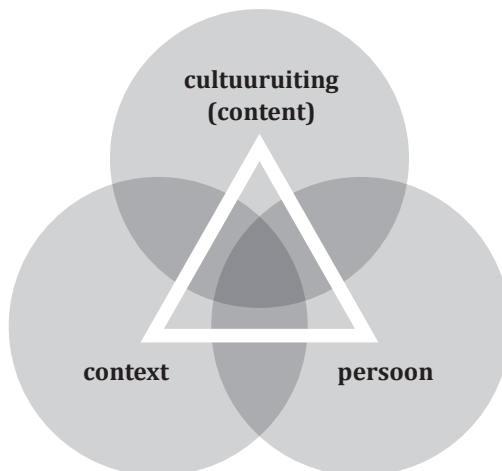
Er zijn weinig theorieën die specifiek ingaan op hoe de horizontale connectie tussen cultuur en andere disciplines gemaakt kan worden. De cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel' (Van Heusden, 2010, 2011) geeft hiertoe wel aanzetten. Van Heusden stoelt zijn definitie van cultuur en cultuuronderwijs op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie en cognitiewetenschappen (onder andere Donald, 1991, 2006). Vertrekpunt is de vaststelling dat cultuur niet zozeer een verzameling van objecten en artefacten is, maar een proces van betekenisgeving door mensen. Dit typisch cognitieve en intentionele proces gebeurt volgens de theorie met vier culturele vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur krijgt daarnaast

tastbaar vorm in vier culturele media of cultuurdragers: lichaam, voorwerpen, taal en grafische media. De essentie van onderwijs in cultuur is echter niet zozeer het trainen van deze culturele vaardigheden of het leren hanteren van cultuurdragers, maar inzicht ontwikkelen in de manier waarop mensen betekenis geven aan hun steeds veranderende omgeving. Reflectie op of over cultuur staat centraal. Leerlingen zetten dus culturele vaardigheden en media in om zich bewust te worden van hun eigen proces van betekenisgeving, hun eigen cultuur en die van anderen. Het ontwikkelen van individueel en collectief cultureel bewustzijn is dus de essentie van cultuureducatie.

De theorie gaat dus voorbij aan de klassieke indeling van kunstdisciplines. Het brede cultuurbegrip vormt ook een sterk argument voor de integratie van cultuur in verschillende vakcontexten. Daarom gebruikten we deze theorie als basis. De PLG's hebben getracht de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie te vertalen in een ontwerp kader. Dit kader brengt een aantal criteria samen voor docenten die in hun eigen discipline aan de slag willen met cultuureducatie. De criteria werden gevalideerd in een participatief en iteratief proces. Telkens verifieerde de groep welke didactische elementen de docenten essentieel vonden en hoe die elementen in elkaar grepen bij het ontwerpen van een les. Vanzelfsprekend vat zo'n ontwerp kader niet alle mogelijke didactische aspecten van een lesvoorbereiding en lesuitvoering.

Een belangrijk uitgangspunt voor het theoretisch-didactische ontwerp kader was het concept contextuele cultuureducatie. Dit is een educatieve benadering waarbij cultuur niet zozeer 'aangeleerd' moet worden, maar gezien wordt als een interactie tussen de persoon, cultuuruiting(en) en de culturele, maatschappelijke en historische context van die uiting(en). Deze benadering gaat terug tot bij het werk van Dewey (Freedman, 2001), en veronderstelt een uitgesproken leerlinggerichte en activerende didactiek (zie figuur 1).

*Figuur 1. Contextuele cultuureducatie*



## **Theoretisch-didactisch ontwerpkader**

### **Doelen bepalen**

Het doel van cultuureducatie is studenten van lerarenopleidingen stimuleren om betekenis te geven aan cultuur en uitingen van cultuur en daarop te reflecteren. Dit vereist een didactiek die het denken over cultuur uitdaagt. Die kan waargemaakt worden door het referentiekader van studenten te confronteren met een nieuwe cultuuruiting in een bepaalde context. Dit vergt natuurlijk een open en betrokken houding bij de studenten. Daarom zal de docent drie soorten doelen bepalen:

- Culturele doelen: hoe maken we studenten bewust van hun eigen cultuur? Hoe kunnen we hun culturele kijk verruimen? (bijvoorbeeld door het werk van hedendaagse illustratoren te bekijken en af te zetten tegen de eigen voorkeuren).
- Contextuele doelen: wat willen we inhoudelijk aankaarten? (bijvoorbeeld tonen hoe je vanuit verschillende perspectieven illustraties anders kan waarderen).
- Attitudedoelen: hoe werken we aan een open, respectvolle en onderzoekende houding? (bijvoorbeeld door te leren afwijkende meningen een kans te geven).

### **Concept bedenken**

Voor iedere les of project moeten docenten didactische keuzes maken:

- Welk onderwerp leent zich voor betekenisgeving en reflectie? (bijvoorbeeld illustraties)
- Welke culturele vaardigheid willen we vooral stimuleren? (bijvoorbeeld verbeelden)
- Met welke cultuurdrager willen we vooral werken (bijvoorbeeld taal)?

### **Lesontwerp maken**

Voor het effectieve lesontwerp halen we inspiratie uit het backward design-model van Wiggins en McTighe (2008). De ontwerper bepaalt volgens dat model eerst het resultaat, waarna hij de weg terug aflegt tot de huidige situatie om tot de middelen en instrumenten te komen die hij nodig heeft om dat resultaat te bereiken. Dit proces bevat drie stappen:

- Welke creatie- of eindopdracht leggen we vast waarin we kunnen zien dat de studenten het doel bereikt hebben? (bijvoorbeeld beantwoorden van examenvragen of het maken van een essay)
- Welke input hebben de studenten nodig om die creatie- of eindopdracht te realiseren? (bijvoorbeeld kunsthistorische informatie)
- Hoe kunnen we die input structureren tot een stapsgewijze opbouw? (bijvoorbeeld chronologisch)

### **Reflectie inbouwen**

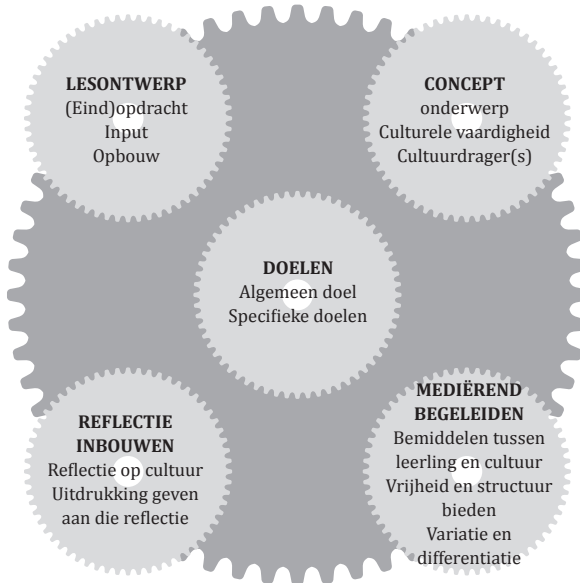
Als een cultuureducatieve les het vergroten van het cultureel bewustzijn van de student tot doel heeft, is het vanzelfsprekend dat de reflectie op cultuur centraal staat in het lesontwerp. Studenten moeten ertoe komen verbanden te leggen tussen de cultuuruiting of content, de context ervan en hun persoonlijk referentiekader.

### **Mediërend begeleiden**

Tot slot wordt nagegaan hoe het leerproces kan worden ondersteund. Hoe kunnen we een kwaliteitsvolle interactie tussen de studenten tot stand brengen en welke sturing is dan nodig?



Figuur 2. Theoretisch-didactisch kader samengevat



De relevantie van bovenvermeld ontwerp kader en de hanteerbaarheid binnen de onderwijspraktijk werd aan het eind van het traject bevestigd in de interviews. We gingen er immers van uit dat de groepsdynamiek in de PLG's niet garandeert dat het ontwerp kader relevant en hanteerbaar is voor elke docent afzonderlijk. Uit de interviews bleek dat nagenoeg alle docenten het kader op z'n minst als inspirerend ervoeren en dat het hen een houvast bood om cultuureducatieve lessen te ontwikkelen. Alleen al het inzicht dat cultuureducatie momenteel weinig verankerd is hun eigen vakken, vonden velen waardevol. Onder meer de cognitieve invalshoek van de 'Cultuur in de Spiegel'-theorie, de duidelijke doelstellingen en doelgerichte aanpak van het ontwerp kader en het belang van werken aan verschillende culturele vaardigheden en cultuurdragers werden aangehaald als nieuwe inzichten. Een minderheid van de deelnemers vond de theorievorming niet noodzakelijk om cultuureducatie te integreren in de lessen en werkt liever op een intuïtieve manier aan cultuur. Enkele citaten van de geïnterviewden ter illustratie:

'Het kader geeft een heel andere invalshoek. ... De opbouw van mijn les is nu veranderd. Het kader verplicht je voor een terugblik te zorgen, voor een sterk reflectiemoment' (docent beeld en kunstgeschiedenis, Odisee)

'Het kader geeft wel doelgerichtheid. ... We doen allemaal aan cultuureducatie. We doen het zonder te beseffen. Dit kader maakt duidelijk wat je doet. ... Het maakt vooral ook duidelijk wat je niet doet. Door de PLG

heb ik besloten om niet meer te vertrekken van de cultuurdrager taal, maar beeld, met als resultaat dat ik studenten eerst laat nadenken over clichés van een land en hen dan op zoek laat gaan naar een minder voor de hand liggend beeld, een schilderij, ... We hadden het kader wel nog consequenter moeten volgen. We hadden samen een project moeten uitwerken. Nu blijft het bij versnipperde lesactiviteiten.' (docent Frans, Odisee)

'Nu, ik had niet zoveel behoefte aan dit kader. Ik denk eerder praktisch en heb minder behoefte aan dergelijke theorieën. Anderzijds is het in een groep als die van ons wel belangrijk dat je allemaal over eenzelfde kader beschikt. Het helpt ons elkaar te verstaan.' (docent Frans, Odisee)

Niet alle componenten uit het ontwerp kader brachten de docenten even vlot in praktijk. De vraag naar concrete praktijkvoorbeelden was daarom groot. Uit de lesontwerpen bleek ook dat docenten de elementen 'reflectie inbouwen' en 'mediërend begeleiden' gemakkelijk over het hoofd zien. Cultuurreflectie werd soms ingebouwd door bijvoorbeeld open vragen en discussies of door studenten hardop te laten denken, maar in het geheel van de lessen bleven de aanzetten tot reflectie beperkt.

### ***Gedeelde praktijk***

Een gedeelde praktijk is een derde voorwaarde voor het welslagen van een PLG. Om deelnemers gemotiveerd samen te laten werken, moeten ze een gemeenschappelijke interesse, vergelijkbare opdracht, complementaire taak of gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben. Ze moeten het gevoel hebben samen aan iets te werken. In dit praktijkonderzoek stimuleerden we dit door het ontwerpen van eigen lessen en de vorming van docententandems (telkens twee docenten met diverse achtergronden). De lesontwerpen werden kritisch besproken in de PLG's (DuFour, 2004). Hieronder geven we een voorbeeld van een ontwerp van een cultuurgeïntegreerde les vakdidactiek aardrijkskunde.

---

### **Beelden in aardrijkskunde**

Docent: Hannelore Verstappen (in samenwerking met Leen Alaerts),  
UC Leuven-Limburg (voorheen: KHLeuven, BASO)

Het is voor een leraar aardrijkskunde niet vanzelfsprekend om het didactisch potentieel van beelden aan te spreken. Hoewel een docent vaak heel wat foto's, prenten en schilderijen gebruikt, gaan leerlingen zelden actief aan de slag met beeldmateriaal. Ook de context wordt vaak te weinig geduid. Deze sessie heeft als doel een creatieve (verbeeldende) en kritisch-analytische omgang met beelden te stimuleren.

**Doelen**

**Concept**

De sessie is opgebouwd rond tien artistieke foto's van bekende fotografen zoals Richard Moose, Steve McCurry, Carl de Keyser en Frederik Buyckx. In de instapfase maken de studenten kennis met twee beeldmethodieken: classificeren en beeldenbingo. Tijdens de eerste werkvorm ordenen de studenten de foto's volgens een zelfgekozen ordeningsprincipe. Tijdens de beeldenbingo krijgt iedere student een bingokaart met acht van de volgende thema's: plattelandsvlucht, sloppenwijk, megastad, getto, informele sector, central business district, straatkinderen, new town, segregatie, smeltkroes, industriegebied en woongebied. De tien foto's worden geprojecteerd. Als studenten een foto zien die ze associëren met één van hun acht thema's, bedekken ze het thema. Wanneer de acht thema's bedekt zijn, roepen ze 'bingo!'. Zo geven ze zelf betekenis en samenhang aan de foto's en de begrippen.

## Lesontwerp

Na deze instap licht de docent de creatieopdracht toe. De studenten moeten één sprekend beeld (foto, schilderij, graffiti, affiche, luchtfoto) van een megastad naar keuze selecteren en de belangrijkste kenmerken van de stad bespreken aan de hand van dat beeld. Vervolgens verkennen de studenten de mogelijkheden van het beeld door drie methodieken toe te passen: één die het beeld (waarneming) zelf analyseert, één die de context aan bod laat komen en één die ruimte laat voor de betekenisgeving door de leerling. Artistieke foto's laten meer dan het klassieke illustratiemateriaal in een les aardrijkskunde open beeldmethodieken toe. De artistieke beelden hebben wel meer context nodig, maar ze roepen ook meer vragen op en vormen zo op zich vaak een uitnodiging om te reflecteren.

Tijdens de sessie krijgen de studenten input over deze drie stappen. Om tot een goede beeldselectie te komen verwijst de docent naar verschillende beeldbanken en werken de studenten met keuzebepalende criteria: esthetiek, representativiteit, informatieve waarde, actualiteit, identificatie en duidelijkheid.

Vervolgens passen studenten enkele beeldmethodieken toe om de foto's te analyseren. Naast de gebruikelijke aardrijkskundige vragen - wat? waar? waarom? - leren de studenten in en uit te zoomen. Ze bedekken delen van de foto's om andere delen nauwkeurig waar te nemen en ze bespreken evoluties, meningen en gevoelens. Ze situeren de foto's ook in hun context via informatiefiches of via verhalen van de docent.

## Reflectie

Tot slot leren de studenten verschillende interpretaties te koppelen aan de foto's. In deze stap associëren de studenten beelden met gevoelens, symbolen, personages enzovoort. Om inleving te stimuleren passen de studenten opnieuw een aantal methodieken toe:

- Ze geven tekstballonnetjes aan de personages op de foto's: wat zouden ze zeggen?
- Ze plaatsen zichzelf op de foto's: waar zou jij jezelf graag of minder graag plaatsen? Ze kunnen ook voorwerpen toevoegen aan foto's.
- Ze associëren geuren en geluiden bij de foto's.

- Ze associëren gedichten, teksten, muziek en symbolen bij de foto's.
- Ze kijken met verschillende brillen naar een foto: wat zou je opvallen als je oud, rijk, arm, kunstenaar, architect enzovoort was?
- Ze bedenken een krantenkop bij een foto.

Daarnaast spelen de studenten beeldenscrabble en leren ze illustreren. Bij beeldenscrabble krijgen de studenten elk een stapeltje beelden. Om beurt leggen de spelers een beeld op tafel. Dat beeld moet een band hebben met het vorige beeld en de speler moet die uitleggen. Als er geen overtuigend antwoord komt, moet de speler een beurt overslaan. Ook krijgen studenten een begrip en moeten ze drie beelden kiezen die dit begrip voorstellen.

Deze sessie werkt aan cultuureducatie, omdat het studenten bewust maakt van de artistieke waarde en mogelijkheden van beelden. De studenten ervaren ook hoe hun interpretatie van foto's kan verschillen van die van anderen. Iedere persoon legt andere accenten, ziet andere dingen en maakt andere verbanden. Tegelijk worden ook typisch aardrijkskundige doelen nagestreefd (aardrijkskundige begrippen leren begrijpen, stadskenmerken kunnen benoemen, enz.).

Voor dit lesontwerp werd gebruik gemaakt van Taylor (2005), Kan & Schee (2004), Feretti (2009), Halocha (2000) en Uhlenwinkel (2007).

Taylor, L. (2005). *Re-presenting Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

Vankan, L., & Van der Schee, J. (2004). *Leren denken met aardrijkskunde*. Nijmegen: Stichting omgeving en Educatie.

<http://www.geography.org.uk> (a different view, 21 photograph activities in geography)

Feretti, J. (2009). Effective use of visual resources in the classroom. *Teaching Geography*, 108-110.

Halocha, J. (2008). Geography in the Frame: using photographs. *Teaching Geography*, 19-21.

Uhlenwinkel, A. (2007). Leerlingen in het beeld plaatsen. *Praxis Geographie*, 28-31.

---

Uit de interviews bleek dat het maken van dergelijke lesontwerpen voor de deelnemers een meerwaarde had. Juist die vertaalslag naar de praktijk maakte het PLG-overleg concreet en tastbaar en het ontwerpkader en de achterliggende theorie ook meer vatbaar voor de deelnemers. Opvallend genoeg vielen ook de interdisciplinaire docententandems erg in de smaak. Het uitbreken uit het eigen vakgebied werd niet getypeerd als drempel. Bovendien stimuleert de resultaatsverplichting die ontstaat in een tandem het engagement. Collega's die samenwerkten aan een lesontwerp, willen in de toekomst meer samenwerken, vooral omwille van de aanvullende expertise. Ook vonden de meeste deelnemers het terugkoppelen van de lesontwerpen in de PLG's leerzaam.

'Het eigen experiment en het samen ontwerpen vond ik het sterkste stuk in het traject. Zelf iets opzetten, iets doen, actie. Dan wordt het concreet... Zo wordt het kader duidelijk. De toelichting bij aanvang bleef niet hangen bij mij. Cultuur in de Spiegel omvat te veel verschillende ideeën en aspecten. (...) Pas op het einde valt de puzzel in elkaar. Dan blijkt hoe alle voorbeelden toch binnen het kader passen.' (docent aardrijkskunde, UC Leuven-Limburg)

De keerzijde van dit verhaal is dat nogal wat participerende docenten zeiden dat ze het theoretisch-didactisch ontwerp kader niet zonder ondersteuning hadden kunnen vertalen naar de praktijk. Om het ontwerp kader te integreren in de eigen vakcontext zijn meer oefenkansen, ontwerp sessies en praktijkvoorbeelden noodzakelijk. Een intens(er) begeleidingstraject om cultuur-educatie in de breedte van de opleiding te integreren lijkt dus een must.

### ***Collaboratief leren***

Het doel van een PLG is samen iets te leren en deze nieuwe kennis samen toe te passen. De deelnemers wisselen niet enkel ideeën uit, maar bevragen ook elkaars praktijk. Hierin onderscheiden PLG's zich van andere werkgroepen die eerder de bedoeling hebben te inspireren en complementair te plannen.

In zijn boek *The Wisdom of Crowds* argumenteert Suriowiecki (2004) dat collaboratief leren niet vanzelf efficiënt is. Elke intense samenwerking kan ook negatieve effecten hebben, zoals versnippering van verantwoordelijkheid, sociaal 'gelanterfanter', meelifters, praatbarakken en de-individualisering (Katz, Earl, & Jaafar, 2009). Om dat te vermijden is een belangrijke premisse dat in een PLG een diversiteit aan onafhankelijke meningen kan bestaan en dat andere meningen als een verrijking worden erkend. Het nastreven van een consensus, zoals het aanmaken van één didactisch ontwerp kader, mag niet inhouden dat deelnemers zich minder onafhankelijk opstellen. Uit afwijkende meningen kan natuurlijk wel veel discussie voortvloeien en die discussie mag niet eindeloos worden. Katz (2013) gebruikt voor de wederzijdse kritische houding onder PLG-deelnemers het begrip *intentional disruption* ofwel doelgerichte verstoring. Vanzelfsprekend vereist dat wederzijds vertrouwen en persoonlijke veiligheid.

In het praktijkonderzoek pasten we diverse methodieken toe om die *intentional disruption* toe te laten en zelfs te stimuleren. Via de techniek van 'de denkhoeden' van De Bono (1999) konden de docenten elkaars werk en het ontwerp kader vanuit verschillende perspectieven bevragen. De perspectiefwissel, waarbij mensen zich in een andere situatie, actor of context verplaatsen, was ook een veelgebruikte methodiek. De denkroutine de *Chalk talk* van de *Visible Thinking*-aanpak gebruikten we als brainstormtechniek. De docenten schreven daarbij in stilte hun ideeën neer op grote flappen en daarna reageerden ze met verschillende kleuren op elkaars schrijfsels. De samenkomsten werden verder ook nog verrijkt door beeldrijke citaten,

ludieke ontwerp opdrachten, voortdurende concretisering, korte presentaties en (soms te veel) theorie.

Deze vorm van collaboratief leren vonden de docenten erg werkzaam voor hun eigen professionalisering. Ze vonden dat de PLG 'de collegialiteit bevorderde', 'het samenwerkend leren stimuleerde' en 'ruimte gaf aan verschillende meningen en karakters':

'De sessies waren altijd te kort. Dat toont aan dat we elkaar veel te zeggen hadden.' (onderwijskundige, UC Leuven-Limburg)

'Informeel leren werkt voor mij goed. Ik vond het een meerwaarde dat we 's avonds en bij mensen thuis werkten en niet op school. Dit maakte de sfeer lossier. Zo werd het iets waar ik voor gekozen heb. Het was iets dat ik voor mezelf deed, geen verplichting. De sfeer was goed.' (docent aardrijkskunde, UC Leuven-Limburg)

'Maar het is net goed voor je professionele ontwikkeling dat je tegengesproken wordt. Tegenspraak leidt vaak tot dieper inzicht... We moeten eigenlijk allemaal meer linken leggen naar andere vakken. Studenten appreciëren dat zelf ook enorm.' (docent wiskunde, Odisee)

### ***Ondersteunend en gedeeld leiderschap***

Een PLG mag dan een zelfsturende groep zijn; zonder een zekere vorm van begeleiding kan de groep stuurloos worden. De begeleider in een PLG heeft echter geen hiërarchische, maar een coachende functie. Zijn taak bestaat erin mogelijkheden te creëren (Fullan, 2002). De leider heeft dus geen formele rol, maar vervult verschillende functies of diensten voor de PLG-leden. Hij luistert en speelt in op vragen van de groep. Zijn taak is dus ook afhankelijk van de groep en de persoonlijkheden van de deelnemers. Een PLG veronderstelt daarmee een hoog niveau van leiderschap, wat volgens veel literatuur een mogelijke valkuil is (Huffman & Hipp, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2011).

Wanneer, zoals in ons onderzoek, collega-docenten een PLG begeleiden, werkt dat een zekere informele sfeer in de hand. Juist die begeleiding door vertrouwde gezichten scheidt snel vertrouwen. De begeleiders stelden de PLG's samen, planden de samenkomsten, bereidden de sessies voor en zorgden voor verslaglegging. Ze zorgden ook voor individuele coaching. Soms was dit niet meer dan samen brainstormen in functie van de lesontwerpen, in andere gevallen ontwikkelden de begeleiders mee materialen. In een beperkt aantal gevallen begeleidden de begeleiders ook de lessen.

Nagenoeg alle docenten toonden zich achteraf dankbaar voor de ondersteuning en coaching, vooral zij die daar intensief gebruik van hadden gemaakt. De meerderheid van de deelnemers bestempelde vooral de ruimte om fouten te maken, het ontbreken van hiërarchie en het enthousiasme van de begeleiders als stimulerend. Een derde van de geïnterviewde

docenten noemde de eigen verantwoordelijkheid in een PLG een meerwaarde. Daartegenover ervoer ook ongeveer een derde het feit dat ze zelf niet eindverantwoordelijk waren als geruststellend. Belangrijk is dus in een PLG voldoende verantwoordelijkheid te geven, maar er ook voor te zorgen dat er voldoende gedeelde verantwoordelijkheid is (van voorbereiding tot rapportering).

‘Eigenlijk zou je zo tegenwoordig moeten werken. Je zorgt ervoor dat er voortdurend contact is via sociale media, je beantwoordt vragen van mensen snel, zodat die ook weer verder kunnen. Ik houd ervan om zelf iets uit te werken en dan weer samen te komen. Ik houd van die combinatie van samenwerken en afstand houden.’ (docent Frans, Odisee)

‘Voor mij is een goede leider iemand die inhoudelijk veel weet, op de hoogte is en kan inspireren. Het mag niet enkel een organisator of een manager zijn. Een leider moet het geheel in gang zetten. Soms werk overnemen. Concrete taken geven en vertrouwen geven.’ (docent opvoedkunde, UC Leuven-Limburg)

## Conclusie

Het onderzoeksproject illustreert hoe een breed begrip van cultuur(educatie) werkbaar kan zijn binnen de lerarenopleiding. Het werken aan cultureel bewustzijn en het doelgericht integreren van creatieve opdrachten, ook in opleidingsonderdelen waar dat niet vanzelfsprekend lijkt, blijkt geen *mission impossible*. Eigenlijk kanten weinig docenten zich tegen het idee dat hun vakgebied een culturele invalshoek kent, zo stelden we vast. Het werken aan een curriculumbrede integratie van cultuur geeft hen ook een motief om samen te werken over de verschillende culturele domeinen en disciplines heen. En juist die samenwerking maakt dan weer duidelijk dat docenten vaak vergelijkbare problemen ervaren. Zo zijn veel opleiders zoekende hoe ze in hun lessen kunnen reflecteren op cultuur. Ook vragen velen onder hen zich af hoe ze de verbeeldingskracht van studenten kunnen ontwikkelen. Het delen van deze problemen werkt niet alleen geruststellend, het maakt ook dat samen kan gezocht worden naar oplossingen.

Uit ons participatief onderzoek leiden we af dat een professionele leergemeenschap (PLG) een succesvolle techniek kan zijn voor het verweven van cultuureducatie in verschillende opleidingsonderdelen. Natuurlijk vragen PLG's wel wat. Lerarenopleiders moeten in eerste instantie onder de juiste ondersteunende voorwaarden kunnen werken. Hoewel een professionele leergemeenschap als een zelfsturende organisatievorm kan worden gezien, blijkt een duidelijke planning en structuur een meerwaarde. Een sleutelement daarin is - bijna vanzelfsprekend - tijd. PLG's zijn immers

zowat synoniem voor een veeleisend en tijdsintensief proces. Enkel wanneer de begeleider én de deelnemers voldoende tijd en mentale ruimte hebben, kunnen ze tot diepgaand cultureel leren komen. Het hoeft geen betoog dat opleidingsverantwoordelijken of directies hierin een rol van formaat te spelen hebben. Zo kan het inbedden van de deelname aan een PLG in de (les) opdracht van docenten zeker tot meer duurzame resultaten leiden (Dufour, 2004).

Daarnaast dienen docenten een breed gedragen visie te ontwikkelen op cultuur en cultuureducatie. Dit onderzoek vertrok vanuit de recente cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel', die een duidelijke argumentatie en motivatie biedt om een curriculumbrede integratie van cultuureducatie aan te bieden. Ze toont namelijk aan hoe cultuur verband houdt met verschillende cognitieve vaardigheden die kunnen ingezet worden om op cultuur te reflecteren en zo te werken aan het cultureel bewustzijn van de studenten. Het samen zoeken naar een didactische vertaling van deze theorie bleek een lonende activiteit voor de docenten in de PLG's en resulteerde uiteindelijk in een gezamenlijk theoretisch-didactisch ontwerp kader. Dit document is geen strikt stappenplan dat succesvolle cultuurintegratie garandeert, maar het helpt wel verhinderen dat een docent zich telkens opnieuw de vraag moet stellen: hoe moet ik cultuur in mijn lessen krijgen? We stelden vast dat het kader naast een theoretische meerwaarde ook inspiratie bood voor effectieve lesontwikkeling. Werken aan en met een theoriegebaseerd ontwerp kader daagt dus de onderwijspraktijk uit. Het is precies de ervaring in de praktijk die de meerwaarde van een theorie doet zien, zo zou je kunnen stellen.

Een PLG is geen vrijblijvend onderonsje. Een zekere resultaatsverplichting (in de vorm van lesontwerpen waartoe de deelnemers werden verplicht) garandeerde het engagement van de betrokken docenten. Het terugkoppelen van de cultuurgeïntegreerde lessen in de PLG's vonden de meeste lerarenopleiders zeer leerzaam. Hierbij moeten we echter tegelijk opmerken dat sommige deelnemers stelden dat een intens(er) begeleidingstraject noodzakelijk is om cultuureducatie duurzaam te integreren in de eigen vakcontext. Leergemeenschappen die vijf à zes keer samen komen, volstaan daarvoor niet. Nogal wat deelnemende docenten vonden het dan ook na het onderzoek nog steeds geen evidentie om zelfstandig met het ontwerp kader aan de slag te gaan.

Tot slot benadrukken we het belang van leren van, aan en met elkaar, één van de kernkwaliteiten van een PLG. Het feit dat collega's vanuit een open houding samen op zoek gaan naar een sterkere geïntegreerde cultuureducatie zorgt voor een veilig leerklimaat waarin weinig psychologische drempels het leren belemmeren. Tegelijk waren de homogeen samengestelde leergemeenschappen van lerarenopleiders in ons onderzoek zeker ook kritische groepen waarin docenten elkaar wisten uit te dagen. De interdisciplinaire samenstelling van de PLG's zorgde ervoor dat collega's met aanvullende



expertise leerden van elkaar en leidde zo bij veel docenten ook tot het expliciet besef dat samenwerking over de grenzen van het eigen vakgebied erg verrijkend kan zijn.

Zullen de docenten die samenwerkten in onze PLG's voortaan meer en betere cultuurgeïntegreerde lessen aanbieden aan hun leraren-in-opleiding? Staat cultuureducatie nu meer op de agenda in de betrokken lerarenopleidingen? Is de 'horizontale connectie' tussen cultuur en andere vakdomeinen hiermee een feit? Uit dit onderzoek blijkt dat het in ieder geval kan, maar zeker is dat natuurlijk niet. Omdat de werking van de PLG's – zoals vooraf voorzien – in tijd beperkt was, kan de impact ervan bovendien uitdoven. Wat wel zeker is, is dat door de PLG's geïntegreerde cultuureducatie en het werken aan het cultureel bewustzijn van studenten een topic van debat en uitwisseling is geworden. Tastbare resultaten hiervan zijn de breed gedragen didactische lijnen in het ontwerp kader en veel good practices in de vorm van lesontwerpen. Daarmee heeft het werken in de PLG's de docenten duidelijk gemaakt dat cultuur in vrijwel alle lessen geïntegreerd kan worden, alsook hoe dat kunnen gebeuren. We hopen dat dit (niet tastbare) resultaat lang mag doorwerken. Of zoals één van de deelnemers het voor zichzelf samenvatte:

'Dit soort professionalisering werkt op langere termijn. Na een nascholing zit je alleen thuis en valt het stil omdat je geen tijd hebt. Hier bogen we ons samen over een probleem en kregen we ondersteuning om te vernieuwen.' (docent opvoedkunde, UC Leuven-Limburg)

**Lode Vermeersch** is licentiaat in de agogische wetenschappen en aanvullende culturele studies. Hij werkt sinds 2007 als onderzoeksexpert aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA) van de Universiteit van Leuven. Ook is hij halftijds verbonden aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Centraal in zijn onderzoekswerk staan de thema's levenslang en levensbreed leren, kunst- en cultuureducatie, geletterdheid, cultuurbeleid, sociaal-cultureel werk.

**Leen Alaerts** is licentiaat in de moderne geschiedenis. Van 2001 tot 2004 was ze onderzoeker bij KADOC (Katholiek Documentatie Centrum). Sinds 2003 is ze lector aan de KH Leuven, departement lerarenopleiding secundair onderwijs, waar ze deelnam aan enkele onderzoeksprojecten rond cultuur- en erfgoededucatie, met onder meer de publicaties Cultuur3 (School of Education) en Aqueduct (Comenius) als resultaat. Naast historische opleidingsonderdelen begeleidt ze afstudeeronderzoeken en vakoverschrijdende projecten.

**Lysbeth Jans** is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde en aanvullende culturele studies. Sinds 2007 is ze lector Engels en Nederlands in de lerarenopleiding secundair onderwijs, Odisee (Brussel). Voorheen was ze lector Engels in verschillende scholen, waaronder Can Tho University, Vietnam. Haar expertise richt zich op literatuuronderwijs, vreemde-taaldi-dactiek, interculturaliteit in het onderwijs en cultuureducatie.

**Katrien Goossens** is licentiaat Engelse en Nederlandse taal- en letterkunde. Zij werkt sinds 2002 aan de KH Leuven waar ze naast lector Nederlands, muzische vorming en cultuureducatie ook verschillende onderzoeksopdrachten opneemt. Ze is tevens coördinator van de KH Leuven Bachelor na Bachelor Advanced Business Management, optie Cultuurmanagement.

**Koen Crul** is sinds 2005 dramadocent aan het studiegebied onderwijs van VIVES, campus Brugge. Hij werkte voorheen bij figurentheatergroep Ultima Thule en als stafmedewerker onderwijs bij Koning Kevin. Hij begeleidt studenten en ondersteunt leerkrachten muzische vorming (kunstzinnige oriëntatie). Hij ontwikkelde diverse didactische publicaties zoals Zeppelin, didactiek voor muzische vorming (Pelckmans, 2013).

**Wim Lauwers** was pedagoog aan UC Leuven-Limburg en is nu lector voor enkele pedagogische opleidingsonderdelen en betrokken in verschillende onderzoeksprojecten. Hij studeerde in 2009 af als leerkracht wiskunde, fysica en geschiedenis en behaalde daarna een master in de educatieve studies.

## Literatuur

- Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J., & Vanesser, J. (2012). *Cultuur*<sup>3</sup>. Leuven: School of Education.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*.
- Brewer, T. M. (2010). Integrated Curriculum: What Benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.
- De Bono, E. (1999). *Six Thinking Hats*. New York: Little Brown Company.
- De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M. (2006). Arts and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6- 11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freedman, K. (2001). How do we understand art? Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum. In P. Duncum, & T. Bracey (Eds.), *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.
- Fullan, M. (2002). *The change leader. Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(4), 381-387.
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/ Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/ SLO.
- Heusden, B. van (2011). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Rotterdam: Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam.
- Holden, J. (2008). *Culture and Learning. Towards a New Agenda*. Londen: Demos.
- Hord, S. (1997). *Professional learning Community: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning Together. Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education.

Katz, S. (2013). *Intentional Interruption. Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. Thousand Oaks: Corwin.

Katz, S., Earl, N. M., & Jaafar, S. B. (2009). *Building and Connecting Learning Communities. The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin Press Inc.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Understanding Teacher Leadership. In E. B. Hilty (Ed.), *Teacher Leadership. The New Foundations of Teacher Education* (pp. 3-21). New York: Peter Lang Publishing.

NACCCE. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.

Nikitina, S. (2002). *Three Strategies for Interdisciplinary Teaching: Contextualizing, Conceptualizing, and Problem-Solving*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

O'Keefe, J. (2012). In praise of isolation. Who says PLCs are a better way? *Phi Delta Kappan*, 98(7), 56-58.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art*. New York: Cambridge University Press.

Parsons, M. J. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner, & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). New Jersey: Erlbaum and Associates.

Pieters, J. M., & Vries, B. de (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey Bass.

Schneider, M., & Stern, E., (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. New York: Random House.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36-41.