



DE STIP OP DE HORIZON

Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep

Een onderzoek naar het waarom, hoe en wat van deskundigheidsbevordering

INHOUDSOPGAVE

05	INLEIDING
07	Hfd 1 Waarom dit onderzoek en een plan van aanpak
09	Hfd 2 Nadenken over de stip op de horizon met de gouden cirkel
13	Hfd 3 Casussen: penvoerders in beeld Stand van zaken van het waarom, hoe en wat in de praktijk
15	Compenta
23	Keunstwurk
31	Artiance
39	Trias & Bibliotheek aan de Vliet
47	Concordia
55	De VAK
63	Hfd 4 Theoretisch raamwerk en algemene conclusies
71	Hfd 5 Wat leverde het onderzoek nog meer op Overeenkomsten tussen projecten en aanbevelingen daarbij
77	TOT SLOT
78	LITERATUUR
80	COLOFON



De gouden cirkel voor deskundigheidsbevordering

¹ De penvoerder is de centrale aanvrager binnen de regeling Cultuureducatie met kwaliteit. De centrale aanvrager is een culturele instelling die voor zichzelf, of in samenwerking met een aantal culturele instellingen, een plan indient. De centrale aanvrager is in die hoedanigheid degene met wie het FCP de subsidierelatie aangaat en daardoor volledig verantwoordelijk voor de naleving van de subsidieverplichtingen en voor de financiële en inhoudelijke subsidieverantwoording. De centrale aanvrager heeft bij de aanvraag een adhesieverklaring van verantwoordelijk wethouder of gedeputeerde overlegd. (Staatscourant 2012. Nr 15826. 13 augustus 2012)
De penvoerders voor CMK zijn:
www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/Cultuureducatie_met_Kwaliteit/Gehonoreerde_instellingen/

² CMK-aanvragen richten zich op:

- het verdiepen en vernieuwen van de kerndoelen van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs
- deskundigheidsbevordering van leerkrachten en educatief medewerkers
- versterking van de relatie tussen scholen en hun culturele omgeving
- ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor cultuuronderwijs.

³ Ik spreek verder over cultuuronderwijs, omdat in het Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs (december 2013) de term cultuuronderwijs wordt gehanteerd. "De invulling van het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt ook wel "cultuuronderwijs" genoemd." (p.1) De CMK-regeling is gericht op het verdiepen en vernieuwen van deze kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs.

INLEIDING

Het landelijke Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) nodigt met de regeling 'Cultuureducatie met kwaliteit' (CMK) 2013-2016 culturele instellingen uit om activiteiten te ontwikkelen die cultuuronderwijs meer inbedden in het primair onderwijs. Om dit doel te bereiken hebben culturele instellingen, in de hoedanigheid van penvoerders¹, aanvragen ingediend voor uiteenlopende projecten². In totaal zijn er 54 penvoerders.

Centraal in de CMK-regeling, de aanvragen en dit onderzoek staat het begrip deskundigheidsbevordering. Rijst de vraag: draagt de bevordering van deskundigheid bij aan het beter inbedden van cultuuronderwijs in het primair onderwijs? En zo ja, hoe? Dit is iets waar pas eind 2016 echt zicht op zal zijn. Teneinde goed inzicht te krijgen in de manier waarop er nú in de praktijk wordt gewerkt aan de doelstelling van de regeling, onderzocht ik zes CMK-projecten.

Om te begrijpen waarom en hoe penvoerders aan de deskundigheidsbevordering werken, bekeek ik, in opdracht van het FCP, een zestal CMK-projecten. Vanaf de uitgangspunten die men nam voor het beleid, tot aan (wanneer mogelijk) de manier waarop projecten voor de leerlingen worden vormgegeven.

Ik nam onder de loep en tekende op. Het resultaat is een gedetailleerd verslag van de zes CMK-projecten. Gemeenschappelijk richten ze zich op de regiefunctie van de docent. Variatie vertonen ze in hetgeen waarop ze de nadruk leggen, hetzij in het proces, hetzij in de inhoud. Deze eigenheid heeft Anneliek Holland, beeldend ontwerper, per penvoerder verbeeld in een collage.

Tenslotte vraag ik uw speciale aandacht voor het denkmodel van 'The Golden Circle' (Simon Sinek, 2011). Deze manier van analyseren kan helpen in het afkoersen op de stip op de horizon: Cultuureducatie³ met kwaliteit voor alle leerlingen op de Nederlandse basisschool.

1.1 Waarom dit onderzoek en hoe heb ik gekeken?

In de CMK-regeling is deskundigheidsbevordering een sleutelbegrip in de realisatie van cultuur in het hart van het Nederlandse basisonderwijs. Dit riep vragen op die ik heb getracht te beantwoorden: Wat is er bekend over deskundigheidsbevordering? Wat is effectief gebleken? En wat hebben penvoerders hieraan? Deze waren de basis voor het maken van een theoretisch raamwerk om te kijken naar de werkelijkheid. Een theoretisch raamwerk gebaseerd op wetenschappelijke inzichten is sowieso zinvol. Ik ben van mening dat de praktijk gevoed kan worden door theorie: Lees erover in hoofdstuk 4.

Mijn tweede doel was inzicht te krijgen in hoe binnen de CMK-regeling wordt gewerkt aan deskundigheidsbevordering. Hoe werken penvoerders aan de deskundigheidsbevordering van leerkrachten en educatief medewerkers? Zijn er overeenkomsten te zien? Zijn er voorbeelden waar andere penvoerders ook iets aan hebben? In hoofdstuk 3 en 5 leest u de antwoorden.

Gedurende het onderzoek ontstond vervolgens de behoefte hier een model aan toe te voegen dat in dit stadium van de uitvoering van CMK kan helpen de ingeslagen koers vast te houden. Dit is te lezen in hoofdstuk 2.

1.2 Geselecteerde penvoerders

Ik onderzocht zes van de vierenvijftig landelijke CMK-projecten door documentanalyse, interviews en bijwonen van bijeenkomsten. In de periode van november 2013 tot april 2014 interviewde ik verschillende penvoerders. Ook sprak ik enkele bij de projecten betrokken leerkrachten en schooldirecteuren. De bijeenkomsten die ik bijwoonde varieerden van projectleidersoverleg, tot werkbijeenkomsten en cursusmomenten. De penvoerders zijn geselecteerd op basis van de kans waarop er al iets te 'zien' zou zijn na de officiële start van CMK in maart 2013. Daarnaast waren hun geografische ligging en schaalgrootte bepalend. Doel was een goede spreiding over het land en een representatieve verdeling tussen provinciaal, gemeentelijk en stedelijk niveau. De keuze is gevallen op:

Provinciale CMK-projecten

COMPENTA, Drenthe
KEUNSTWURK, Friesland

Gemeentelijke programma's

ARTIANCE, Alkmaar, Bergen, de Graft-Rijp en Schermer
TRIAS & BIBLIOTHEEK AAN DE VLIET, Rijswijk en Leidschendam-Voorburg

Stedelijke programma's

CONCORDIA, Enschede
DE VAK, Delft

13. Leeswijzer

Voor wie is deze publicatie?

Deze publicatie is voor de penvoerders CMK en basisscholen, schoolbesturen, culturele instellingen en kunstvakdocenten die bij CMK zijn betrokken. Tevens is het een publicatie voor het FCP en landelijk betrokken partijen.

De publicatie geeft

- Een model om het gesprek te voeren over het waarom van cultuuronderwijs. (hoofdstuk 2)
- Inzicht in hoe er in de praktijk wordt gewerkt bij de gehonoreerde projecten. (hoofdstuk 3)⁴
- Inzicht vanuit wetenschappelijke onderzoeken. (hoofdstuk 4)
- Inzicht in overeenkomsten tussen de gehonoreerde projecten. (hoofdstuk 5).

⁴ Het is een momentopname van de periode eind 2013, begin 2014. Het effect van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie van de SLO (verwacht begin juli 2014) kon niet meegenomen, omdat er gewoonweg nog niet was. Dat dit leerplankader de CMK-projecten gaat beïnvloeden ligt in de lijn der verwachtingen. Een aantal geïnterviewde penvoerders sprak de intentie uit hiermee aan de slag te gaan.

H2

NADENKEN OVER DE STIP OP DE HORIZON MET DE GOUDEN CIRKEL

2.1 De Gouden Cirkel

Om goed na te kunnen denken over cultuuronderwijs heb je een gemeenschappelijk beeld nodig van waar je naartoe wilt. Het beeld van de stip op de horizon is daarvoor zeer geschikt. En het denkmodel van 'De Gouden Cirkel' is een verhelderend instrument om dat te bereiken.

Deze inspiratie komt uit een totaal andere sector: het bedrijfsleven. Ik introduceer 'The Golden Circle', een theorie van Simon Sinek (2011). Sinek betoogt dat de succesvolste bedrijven (waaronder Apple) in hun gedachtenvorming over hun eigen product of dienst **starten bij de waarom-vraag en van daaruit bepalen hoe ze iets gaan doen en wat dat dan uiteindelijk oplevert**. Het centraal stellen van de waarom-vraag geeft een focus op het doel van de bedrijfsvoering. In de communicatie naar klanten is de waarom-vraag buitengewoon overtuigend. Het is de reden waarom mensen een product kopen.

2.2 De Gouden Cirkel en cultuuronderwijs

Leerlingen kan je natuurlijk niet vergelijken met commerciële producten, maar leerlingen zijn wel degelijk producten van ons onderwijssysteem. Leerlingen worden gevormd door keuzes die we voor hen maken.

Dit denkmodel van De Gouden Cirkel kan goed inzicht geven in wat we bij leerlingen willen ontwikkelen met cultuuronderwijs. Het model maakt inzichtelijk welke keuzes we maken of kunnen maken.

Deze keuzes worden gestuurd door het waarom van cultuuronderwijs. Als duidelijk is waarom we iets doen dan weten we ook welke doelstelling we met de leerlingen nastreven. Van daaruit bepaal je hoe je dat doet en kan je beoordelen wat dat oplevert. Met andere woorden: waarom deze vakinhoud voor deze leerling.

2.3 Waarom de waarom-vraag van cultuuronderwijs (waarom)

Waarom de waarom-vraag stellen? Omdat je het doel helder wilt hebben. Je wilt voorkomen dat de leerkracht verstrengeld raakt in de vele tentakels van de grote octopus cultuuronderwijs. In cultuuronderwijs is immers zoveel mogelijk! Het helpt om te werken aan de woordenschat, zorgt voor verwondering, leert technieken zoals zingen en tekenen, draagt bij aan sociale vaardigheden, stimuleert de verbeelding en een onderzoekende houding en helpt de 'zaakvakken' te verlevendigen. (zie hoofdstuk 5). Het is noodzakelijk dat de leerkracht zijn focus op een helder doel kan houden wanneer hij dit onderwijs aanbiedt.

2.4 Het belang van een eenduidig antwoord (hoe)

Vervolgens is het belangrijk dat de waarom-vraag eenduidig wordt beantwoord. Alleen op die manier kunnen we een kwalitatieve bijdrage leveren aan ingebed cultuuronderwijs voor alle Nederlandse basisschoolleerlingen.



De gouden cirkel voor cultuuronderwijs

Ik ben van mening dat wanneer die eenduidigheid is gebaseerd op inzichten uit (wetenschappelijk) onderzoek, en hiermee systematisch wordt gewerkt, dit als resultaat heeft dat het aanbod van culturele instellingen zich zodanig ontwikkelt dat het van grotere relevantie is voor leerlingen.

Die eenduidigheid ontbreekt momenteel. Een filmpje over CMK dat ik vond op YouTube illustreert dit. Meerdere betrokkenen werd gevraagd naar het belang van cultuureducatie. Dit varieerde van: "Cultuur is wat wij als mensen maken. Kinderen moeten de verschillende verschijningsvormen van cultuur herkennen en leren omgaan met verschillen", tot "Cultuur is een vorm van leren" en "Kinderen moeten ervaren wat een museum is, leren wat musea verzamelen en waarom deze verzameling van belang is." In beeld werd me ondertussen verteld dat leerkrachten moeten zingen, dansen en filosoferen.

2.5 Het gevolg van verschillende antwoorden op de waarom-vraag (wat)

Wanneer we nu kijken naar het genoemde voorbeeld dan resulteert het waarom -"Kinderen moeten de verschillende verschijningsvormen van cultuur herkennen en leren omgaan met verschillen"- in een andere keuze ten aanzien van een zang- en dansrepertoire, dan het waarom "Kinderen moeten leren wat musea verzamelen en waarom deze verzameling van belang is." Dan gaat het zelfs om de fundamentele vraag hoe verzamelen wij muziek- en dansrepertoire. En dan moeten we zeker niet de vraag vergeten: waarom muziek in het onderwijs? Er is voldoende onderzoek voorhanden om keuzes te onderbouwen. Zo kan het antwoord op de vraag "waarom muziek in het onderwijs?" bijvoorbeeld veel hebben aan het onderzoek van etnomusicoloog Bisschop Boele (2013) die ingaat op de verschillende functies van muziek en de relatie met het onderwijs.

2.6 Focus op de leerling (waarom)

De waarom-vraag beïnvloedt dus de inhoud van het onderwijs. En deze waarom-vraag wordt weer beïnvloed door de functie van het onderwijs. De doelen waar het in het onderwijs om gaat zijn persoonsvorming, socialiseren en kwalificeren van de leerling voor de toekomst (Ministerie van OCW, 1996 en Biesta, 2012). Met andere woorden: wat heeft een kind nodig om te kunnen functioneren in de maatschappij? Hij of zij heeft vaardigheden nodig, moet snappen hoe het werkt in de maatschappij en daar ook nog als individu zijn eigen weg in kunnen vinden.

Wanneer je dit doel van onderwijs in z'n algemeenheid toepast op de waarom-vraag van cultuuronderwijs in het bijzonder, krijg je een heldere focus op de leerling. **Cultuuronderwijs moet leerlingen faciliteren in hun persoonsvorming en bij het socialiseren en kwalificeren voor de toekomst.**

Kortom de leerling is het antwoord op de waarom-vraag en de leerling hoort dus centraal in de stip op de horizon.

H3

CASUSSEN: PENVOERDERS IN BEELD

Stand van zaken van het waarom, hoe en wat in de praktijk

3.1 De casussen in een vogelvlucht

COMPENTA is de naam waaronder K&C, ICO, CQ en Scala hun CMK-aanvraag voeren. Zij hebben scholen **zelf laten bepalen** welke deskundigheid zij in hun school willen bevorderen. Massaal vroeg men om **ICC (Interne Cultuur Coördinator)-cursussen**. Ook heeft Compenta het **evaluatiesysteem EVI** ontwikkeld dat ervoor zorgt dat de school zelf actief blijft nadenken over de deskundigheidsbevordering.

Bij **KEUNSTWURK** biedt men ook **ICC-cursussen** aan, maar werkt men ook onder de noemer 'inspiratieprojecten' aan de vaardigheden van leerkrachten op het gebied van **tekenen, zingen, theater en het maken van erfgoedprojecten**. Via de methode van het 'living lab' bewaken zij de **duurzaamheid** van de deskundigheidsbevordering.

ARTIANCE werkt voor Alkmaar en enkele kleine gemeenten. Zij zetten in op **gezamenlijke ontwerptrajecten** door leerkrachten en culturele aanbieders onder de naam de Culturij. De basis van een culturij-traject is **een vraag** van een leerkracht of culturele aanbieder. Op basis van deze vraag maakt men met elkaar **een lesontwerp, voert dit uit in de klas van de betrokken leerkracht en evalueert dit**.

TRIAS EN BIBLIOTHEEK AAN DE VLIET heeft net als Keunstwurk gekozen voor deskundigheidsbevordering in een discipline. Het zijn de disciplines **muziek (zingen), lezen & literatuur en theater**. Per discipline is er een **ontwikkelgroep met leerkrachten** die onder leiding van de penvoerder nadenkt over leerlijnen en deskundigheidsbevordering voor hun collega's op dit gebied.

CONCORDIA heeft onder de noemer Culturage gekozen voor het **gezamenlijk ontwerp** door school en aanbieder. De aanbieders zijn de **twaaif Enschedese culturele Instellingen**. Ondanks dat de scholen en instellingen direct gematcht zijn, zijn ze niet direct gaan ontwerpen. Er is het eerste jaar in de deskundigheidsbevordering aandacht voor het formuleren van randvoorwaarden zoals **vraagarticulatie** door het onderwijs, coachend vragen door culturele instellingen en voor **samenwerken**.

Bij **VAK** heeft men net als Concordia gekozen voor een-op-een relaties. Hier zijn **zeven scholen en kunstvakdocenten** gematcht. De deskundigheid van leerkrachten en kunstvakdocenten is bevorderd op het gebied van het begeleiden van een **creatief proces**. Vanuit de vraag van de school zijn **projecten ontworpen en uitgevoerd**. Op dit moment gebeurt dit voornamelijk door de vakdocenten met inbreng van de leerkrachten. Op termijn zal de verantwoordelijkheid naar de leerkrachten verschuiven. Afhankelijk van **de vraag van de school** krijgen leerkrachten daarnaast (op termijn) **vaardigheidstrainingen** in de verschillende kunstdisciplines.

3.2 Leeswijzer: De Gouden cirkel

Bij de beschrijving van het onderzoek van de casussen heb ik De Gouden Cirkel als analyse-instrument gebruikt. Ik heb proberen te duiden wat doelen en overtuigingen van de penvoerders zijn (het waarom). Vervolgens laat ik zien hoe zij hier aan werken (het hoe), welke 'opbrengsten' er op dit moment al zijn en welke opbrengsten er in de toekomst te zien zouden moeten zijn (het wat).

Compenta

PENVOERDERS PROVINCIE DRENTHE EN GEMEENTE EMMEN

'AMBITIES' uit de aanvraag COMPENTA
via www.cultuurparticipatie.nl

Compenta kiest ervoor om het begrip 'cultuuronderwijs' te gebruiken, in plaats van 'cultuureducatie'. Daarmee willen de samenwerkende partijen benadrukken dat cultuur een wezenlijk onderdeel van het onderwijscurriculum moet gaan uitmaken en niet (langer) gezien kan worden als een losstaand programma.

Er wordt uitgegaan van de vraag die de school heeft; het is de bedoeling dat culturele instellingen hun aanbod daarop aanpassen. Volgens Compenta blijkt uit de praktijk dat het stellen van die vraag voor een school lastig is. Het proces van samenwerken en de nieuwe werkwijze implementeren betekent dat scholen, culturele instellingen, de gemeente en de provincie elkaar actief moeten opzoeken, ondersteunen en begeleiden.



Inleiding

Compenta

Compenta is een samenwerkingsverband tussen de provinciale instelling Kunst en Cultuur Drenthe en de lokale culturele instellingen ICO, CQ en Scald⁹.

Bij Compenta staat de vraag van de scholen centraal. Scholen worden uitgenodigd zich te ontwikkelen van afnemer van cultuureducatief materiaal tot eigenaar van cultuuronderwijs op school. Dit blijkt concreet uit Compenta's aanvraag waarin zij zegt dat de scholen zelf aangeven in welke richting zij zich willen ontwikkelen en welke deskundigheid zij bij de leerkrachten willen bevorderen.

Interessant aan Compenta is dat ..

- Zij de fundamentele keuze heeft gemaakt om het CMK-geld bij de scholen te leggen.
- Zij beleid omzet in praktische handleiding en evaluatiesystematiek.

Waarom

Het doel van Compenta

Scholen ontwikkelen zelf cultuuronderwijs met de ICC-er als hoeder van de doorgaande leerlijn.

De overtuiging

Een school die zelf eigenaar is van haar cultuuronderwijs vindt daarin haar motivatie om dat daadwerkelijk te ontwikkelen. Dit eigenaarschap wordt concreet wanneer een school zelf haar (financiële) middelen beheert, de aanvraag doet en de evaluatie uitvoert met een effectief instrument.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

Compenta prikkelt **de basisscholen** in Drenthe om een **subsidieaanvraag in te dienen**. De scholen kunnen zich daarbij ontwikkelen naar verschillende **scenario's** die hun rol beschrijven. Dit geven ze aan in hun aanvraag:

scenario 1: 'KOMEN & GAAN'

scenario 2: 'VRAGEN & AANBIEDEN'

scenario 3: 'LEREN & REGISSEREN'

scenario 4: 'EIGENAARSCHAP & INTEGRATIE'

90 % van de scholen in Drenthe heeft in het eerste jaar van de regeling een aanvraag ingediend. De meeste scholen willen van scenario 1 naar 2 groeien. Uit de aanvragen van dit moment blijkt uit de vraag naar ICC-cursussen dat scholen vooral coördinerende taken voor het cultuuronderwijs in school willen ontwikkelen.

Van beleid naar praktische handleiding en evaluatiesystematiek

Voorafgaand aan de oprichting van een subsidieloket voor scholen, is een visie vormgegeven in het **beleidsplan** 'Bovenop de toren'⁶. Hierin is aandacht voor het waarom van cultuuronderwijs, gebaseerd op 21 eeuwse vaardigheden⁷, Cultuur in de spiegel⁸ en de scenario's van Har(d)t voor Cultuur⁹. Medewerkers van K&C en de kunstencentra, maar ook schooldirecteuren en bestuurders zijn geraadpleegd en geïnformeerd.

UIT DE INTRODUCTIE VAN BELEIDSPLAN 'BOVENOP DE TOREN'

Bovenop de toren kijk je naar de wereld vanuit een ander perspectief. Steeds veranderend, afhankelijk van de richting van waaruit je kijkt. Bovenop de toren tuur je naar de stip op de horizon, die je lokt. En vind je de weg die daarheen leidt. Bovenop de toren waait de wind. Deze neemt je mee naar je doel en soms brengt het je naar andere plekken. Stapje voor stapje klim je bovenop jouw toren, tree voor tree. Soms via een duizelingmakende wenteltrap en soms op een wiebelige ladder. En bovenop welke toren ben je terecht gekomen? Een kerktoren? Een vuurtoren?

Doorgaande leerlijnen cultuuronderwijs staan niet vast en zijn niet zondermeer te bereiken. De vraag die gesteld wordt, is om met ons een toren te gaan beklimmen. Welke toren dat is, hoe je er komt en wat je daar ziet ... Kom tot een eigen verhaal.

Daarna is de visie uitgewerkt in een **praktische handleiding** voor een doorgaande leerlijn cultuuronderwijs 'Een bouwwerk maken'¹⁰ met onder meer 'De culturele 50', een lijst met 50 culturele activiteiten die de school aan hun leerlingen wil aanbieden. Vanuit de culturele activiteiten kan nagedacht worden over doorgaande leerlijnen. Vanuit deze handleiding zijn er **workshops** ontwikkeld die dieper ingaan op vier deelaspecten van Een bouwwerk maken: namelijk de culturele 50, doorgaande leerlijnen, 21e skills en samenwerken met de culturele omgeving.

UIT PRAKTISCHE HANDLEIDING 'EEN BOUWWERK MAKEN', P 13

DE EERSTE TIEN VAN DE CULTURELE 50

1. Anne Frank leren kennen
2. Het meisje van Yde zien
3. Rondgeleid worden door eigen stad of dorp
4. Rijksmuseum bezoeken
5. Canon zingen
6. Abstracte kunst bekijken
7. Animatie maken
8. Op een groot doek schilderen met een groep
9. Dansvoorstelling zien
10. Verhaal schrijven

Als sluitstuk heeft Compenta een **digitaal evaluatie-instrument** ontwikkeld waarin de deskundigheidsbevordering inzichtelijk moet worden: 'EVI'¹¹. Scholen kunnen zien hoe zij zichzelf ontwikkelen en welke deskundigheidsbevordering ze nodig hebben.

Deskundigheid is een belangrijke schakel in het groeien naar scenario 3 (leren & regisseren). Marieke Vegt, coördinator van Compenta: "We beginnen met deskundigheid, dat leidt tot een verbeterde visie en doelstelling, en dat leidt hopelijk weer tot doorgaande lijnen. De school bepaalt zijn eigen weg en krijgt hierbij ondersteuning van de lokale cultuureducatieve netwerken. In negen van de twaalf gemeentelijke netwerken hebben de scholen zelfs via dit netwerk gezamenlijk de aanvraag gedaan."

Uiteindelijk streeft men naar zelfevaluatie van leerlingen met betrekking tot de ondernomen culturele activiteiten. Leerlingen moeten duiden wat een culturele activiteit (uit de door hen gekozen culturele 50) hen heeft opgeleverd.

De rol van de ICC-er

De vraag naar de ICC-cursus is dus enorm toegenomen. **De ICC-cursus is doorontwikkeld**, wat betekent dat de nadruk is verlegd van vormgeven naar coördineren en draagvlak realiseren. Concreet komt het erop neer dat de ICC-er minder cultuur-onderwijs voor de school bedenkt. Hij/zij zorgt er meer voor dat het team het cultuureducatiebeleid van de school uitvoert. Een wijziging in het programma is dat het cultuureducatiebeleid niet het eindproduct is. Na vier lessen hebben de ICC-ers hun beleidsplan op papier. Daarna kiest men nog twee modules:

- doorgaande leerlijnen
- contacten aangaan met de culturele omgeving
- hoe en waar vind je goede producten die passen in/bij je school
- het referentiekader van de SLO (wordt begin juli 2014 verwacht)

DE ICC-CURSUS: BELEIDSMATIG DENKEN

Beleidsmatig nadenken vindt Compenta belangrijk wanneer de school van scenario 1 naar scenario 2 wil gaan, omdat er verbindingen aangebracht moeten worden. Dus niet meer reageren op wat er is, maar zelf keuzes maken op basis van visie. Door het ontbreken van leerlijnen cultuuronderwijs laat men in de ICC-cursus de leerkrachten leerlijnen beredeneren vanuit bestaande activiteiten die op school plaatsvinden. Loes Hoff, ICC-trainer K&C: "Het bedenken van de activiteiten is niet het probleem voor leerkrachten, als wel het wegzetten van die activiteiten in een leerlijn. Het beleidsmatige denken daar hebben leerkrachten een probleem mee. Bijvoorbeeld welke leerlijn leidt tot een musical? De leerkracht heeft in eerste instantie geen idee. Ik vraag dan: wat heb je nodig als je in groep acht een goede musical wil neerzetten. Wat moeten leerlingen dan kunnen. Dat kunnen leerkrachten goed aangeven. De volgende vraag is dan: hoe kom je daar, als je deze capaciteiten bij leerlingen verlangt. Wat is er dan nodig voorafgaand en wat kun je in welke groep eigenlijk goed gaan doen. Bijvoorbeeld het vrij bewegen over toneel, het duidelijk spreken, goed kunnen zingen. Dat lijkt me heel belangrijk voor een musical. Maar ook het ontwerpen van een decor. Dat zijn allemaal items die komen in die musical samen, maar dat zijn dingen die je van tevoren kunt oefenen."

Het is de bedoeling dat de ICC-ers zich in de toekomst vooral gaan richten op het coachen van het eigen team bij het realiseren van activiteiten voor de klassen. De ICC-ers zullen daarnaast (nog) meer onderdeel worden van de lokale cultuureducatieve netwerken, waardoor er naast kennisdeling ook sprake is van gezamenlijk optrekken in bijvoorbeeld afname van het cultuureducatieve aanbod.

Wat

Wat levert het op dit moment op

Het bouwwerk staat in de steigers en de ICC-ers betreden voorzichtig het prille bouwwerk. In de cursus werd door ICC-ers meerdere malen gezegd: "We zijn net begonnen, stapje voor stapje."

Wat kan het in de toekomst opleveren

Op termijn kunnen Drenthse leerlingen aangeven wat hun culturele 50 is en waarom ze deze hebben gekozen.

Het schoolteam, in het bijzonder de ICC-er, kan aangeven waarom hun leerlingen een bepaalde culturele 50 hebben gekozen en hoe dit terugkomt in de doorgaande leerlijn cultuuronderwijs van de school.

www.compenta.nl

⁵ www.compenta.nl/visie

⁶ www.kcdr.nl/cms/upload/documents/kc_beleidsplan_bovenopdetoren.pdf

⁷ www.kennisnet.nl/themas/21st-century-skills/

⁸ www.cultuurindespiegel.nl/

⁹ www.cultuurplein.nl/sites/default/files/eindrapport_hartd_voor_cultuur.pdf

¹⁰ www.kcdr.nl/cms/upload/documents/voorproefje_een_bouwwerk_maken.pdf

¹¹ www.compenta.nl/monitoring_evaluatie

Keunstwurk

PENVOERDER PROVINCIE FRIESLAND

'AMBITIES' uit de aanvraag KEUNSTWURK
via www.cultuurparticipatie.nl

De provincie Friesland wil dat inwoners vanaf jonge leeftijd in aanraking komen met wat de Friese samenleving bindt: erfgoed, taal en cultuur.

Het vierjarige programma 'KEK! Kultueredukaasje mei kwaliteit' gaat er daarom voor zorgen dat zoveel mogelijk kinderen in heel Friesland tijdens hun schoolloopbaan kennis maken met cultuur. Op dit moment heeft circa veertig procent van de basisscholen beleidsmatig gekozen voor cultuureducatie. Het streven is dat dit percentage in de komende jaren stijgt naar tenminste vijfenzeventig procent.



Inleiding

KEKI Kultueredukaasje mei kwaliteit

De provinciale instelling Keunstwurk geeft samen met vele partners¹² de deskundigheidsbevordering voor CMK Friesland vorm in het programma Keki Kultueredukaasje mei kwaliteit (hierna Keki). Dit is gevoed door het 'dorpendenken': door het krimpen van gemeenten verdwijnen de culturele faciliteiten, zoals muziekscholen, uit de Friese dorpen. Door leerkrachten vaardigheden te leren om te zingen, tekenen, theater te maken en erfgoedlessen vorm te geven, is de hoop dat leerlingen hiermee toch in aanraking komen. Hiervoor zijn de inspiratieprojecten 'Wjy spylje' (theater), 'Wjy sjonge' (muziek), 'Tekenskoalle' (tekenen) en 'Speure nei spoaren' (erfgoed) bedacht. Daarnaast is in de ICC-cursussen aandacht voor het draagvlak voor cultuuronderwijs in het team.

Interessant aan Keki is dat ..

- De aanpak in Friesland **terug gaat naar de basis**. Leerkrachten leren **tekenen, zingen, theater en erfgoedlessen** maken. Leerkrachten blijken behoefte te hebben aan deze mediale kennis.
- Er door onderzoekers en betrokkenen bij Keki in het **living lab**¹³ wordt gekeken naar de **duurzaamheid** van de deskundigheidsbevordering.

Waarom

Het doel van KEKI

Meer zingen, tekenen, theater en aandacht voor erfgoed op de basisscholen en dit uiteindelijk door leerlingen laten zien in de Friese gemeenschap.

De overtuiging

Als een leerkracht zelf de vaardigheid beheerst voelt hij of zij zich veiliger het aan te bieden aan leerlingen.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

Keunstwurk biedt op provinciaal niveau meerdere **cursussen** aan om de deskundigheid te bevorderen van leerkrachten, kunstvakdocenten en kunstenaars. Naast de (bijgestelde) ICC-cursus, ICC-vervolgcursus, intervisie voor ICC-ers en een cursus voor culturele aanbieders, zijn er zogenoemde inspiratieprojecten waarin leerkrachten een bepaalde discipline leren.

De ICC-cursus is een aangepaste versie van de landelijke ICC-cursus. De wijziging is ingegeven door reacties van ICC-ers. Fokkema: "Het grootste probleem van de ICC-er is dit zij alleen zijn. Een ICC-er weet wat hij wil, maar de rest van het team niet. Het team denkt vaak dat de ICC-er verantwoordelijk is voor cultuur op school." De nadruk in de cursus op uitvoering is verschoven naar coördinatie. In de cursus is meer aandacht voor het proces, hoe het team mee te krijgen. Fokkema: "Minder kunstonderwijs, bijvoorbeeld hoe reflecteer je met kunst, maar meer onderwijs, met andere woorden denken vanuit school en team." De ICC-vervolgcursus is gericht op de competenties van de reeds werkzame ICC-er zoals presentatie, uitstraling van school en overdracht op het team.

In de cursus voor **culturele aanbieders** krijgen aanbieders de kans meer te leren over het onderwijs om zo hun project beter af te stemmen op het onderwijs en de leerlingen. Het (bijgestelde) aanbod wordt getoetst aan leerkrachten, (liefst) in een school.

Er zijn vier soorten **Inspiratieprojecten**. Een op het gebied van zingen (Wy sjonge), een voor theater (Wij spylje), een voor erfgoed (Speure nei spoaren) en een project op het gebied van tekenen (Tekenskoalle). In de inspiratieprojecten leren leerkrachten op basis van hun eigen leervraag tekenen, zingen, theater en erfgoedlessen maken en kunnen het materiaal gelijk in de eigen klas toepassen.

De leervraag kan bijvoorbeeld zijn zelf beter leren tekenen (inspiratie), betere tekenlessen leren geven (verdieping) of het tekenonderwijs implementeren op de school (verbinding). De leerkrachten delen de ervaringen met het uitproberen in de klas met een coachende vakdocent en hun mede-cursisten, de leerkrachten van andere scholen. De hoop is dat er op termijn krachtige netwerken met leerkrachten ontstaan die zich blijven ontwikkelen in de verschillende disciplines.

EEN MOMENT IN DE TEKENSKOALLE

Kunstenares Bianca de Gier is een van coachende vakdocenten. In de acht lessen van de Tekenskoalle staan onder meer centraal mensfiguren, portretten, perspectief en kleur. De Gier heeft onder meer de nadruk gelegd op een opbouw in de les (begin, midden, terugblik) en past dit ook in haar eigen lessen aan de leerkrachten toe. Aan het begin van de les bespreken de leerkrachten wat de zij in hun eigen klas hebben gedaan met het geleerde uit de vorige les, met vormen een beeldend werk maken. Daarna introduceert de Gier iets nieuws, namelijk perspectief en gaan de leerkrachten zelf perspectivisch tekenen. Tot slot wordt op de producten van de leerkrachten teruggekeken. Aandachtspunt is perspectief tekenen in de eigen klas.

Dat leerkrachten het leuk vinden hun eigen tekenvaardigheden te ontwikkelen is te zien aan de leerkrachten die enthousiast in en rond het atelier van de Gier het wijde Friese dijk perspectief oefenen. De Gier heeft net uitgelegd wat kikvors-perspectief is. "Oh, nooit van gehoord!" reageert een leerkracht. In de nabespreking vertellen de leerkrachten tegen welke problemen ze zijn opgelopen bij het in perspectief zetten van het landschap. De Gier tijdens de nabespreking: "We hadden het er net ook al over. Als je buiten zoiets met kinderen doet, dan kom je er nu achter, het is best wel snel gecompliceerd. Hou het eerst simpel. Ga desnoods eerst uit van een weg die smal toeloopt. En misschien wordt die weg wel een bollenveld die op de voorgrond helderder is en op de achtergrond vaag. En dat je het langzaam opbouwt. Wat je nu merkt is dat je zelf ook vastloopt en dan kun je niet uitleggen hoe iets moet."

De **duurzaamheid van alle projecten**, wordt gemonitord door het Lectoraat Duurzame schoolontwikkeling van NHL Hogescholen van de lector Hennie Brandsma. In 'living lab' kijken ze naar een aantal punten: visie, consensus, vaardigheden, prikkels, middelen, plan van aanpak en onderzoek. Lummie Fokkema: "Het living lab is een smeltkroes van de praktijk die vragen stelt en de onderzoeker die met een bepaalde blik kijkt om het terug te geven aan de praktijk die er weer de volgende input aan geeft." De onderzoeksvragen van de Tekenskoalle richten zich op het effect van de Tekenskoalle op leerlingen, leerkrachten en school. Zo vraagt men zich af in hoeverre de Tekenskoalle bijdraagt aan de groei van plezier en zelfvertrouwen in het tekenen, tekenvaardigheid en mogelijkheid om te verbeelden van leerlingen.

Wat

Wat levert het op dit moment op

Leerkrachten doen op dit moment in de inspiratieprojecten les-ideeën op voor zingen, theater, tekenen en erfgoed. Ze passen dit toe in de klas.

Wat kan het in de toekomst opleveren

Op termijn is de verwachting dat leerlingen op Friese scholen meer zingen, tekenen, theater maken en met erfgoed bezig zijn. Ze laten dit in het dorpshuis en tijdens lokale feesten zien.

www.kultuerfilter.nl

¹² www.kultuerfilter.nl/kek/partners

¹³ www.keunstwurk.nl/onderwijs/nieuws/evalueren-met-living-lab-light

Artiance

PENVOERDER

ALKMAAR, BERGEN, GRAFT -DE RIJP EN SCHERMER

'AMBITIES' uit de aanvraag ARTIANCE
via www.cultuurparticipatie.nl

*Om kunst-, media- en erfgoededucatie in het primair onderwijs een verdieplings-
slag te laten maken en structureel onderdeel te laten worden van het curriculum
wordt het huidige aanbod van de culturele instellingen Cultuur Primair als uit-
gangspunt genomen en doorontwikkeld tot Cultuur Primair 3.0 volgens de criteria
van Cultuureducatie met kwaliteit.*

*Cultuuractiviteiten worden geïntegreerd in het curriculum van de school. De leer-
kracht koppelt cultuuractiviteit qua onderwerp, vaardigheden, doelstelling of media
aan andere onderdelen van het schoolprogramma. Scholen en cultuuraanbieders
wisselen expertise uit en hebben een duidelijke rolverdeling in het uitvoeren van
het cultuurprogramma.*



Inleiding

De Culturij

Bureau Cultuur Primair van Artiance begeleidt onder de naam De Culturij samenwerkingsprocessen tussen een of meer leerkrachten en culturele aanbieders. Dit kunnen kunstenaars of educatief medewerkers van culturele instellingen zijn. Het resultaat van een Culturij-traject is een les- of projectontwerp voor de klas van de leerkracht. Een Culturij-coach begeleidt zo'n proces.

De verschillende Culturij-trajecten worden uitgevoerd en geëvalueerd en daarna aan andere leerkrachten aangeboden via culturij.cultuurprimair.nl. In schooljaar 2013-2014 zijn zo'n zestig Culturij-trajecten gestart. Een deel hiervan is zichtbaar op de website. Bureau Cultuur Primair maakt bij het vormgeven van De Culturij gebruik van de theorie van 'Cultuur in de Spiegel'.

Interessant aan Culturij is dat ...

- **Leerkrachten en culturele aanbieders gelijkwaardige partners zijn die lessen ontwerpen voor de eigen klas.** Het ontwerpproces is net zo belangrijk als de uiteindelijk ontworpen en uitgevoerde lessen.
- **Het ontwerptraject** wordt begeleid door een Culturij-coach. Dit **gebeurt systematisch** en wordt ondersteund door de theorie van 'Cultuur in de Spiegel'.

Waarom

Het doel van De Culturij

Het is de bedoeling dat leerkrachten de waarde zien van cultuuronderwijs voor het leerproces van kinderen. Samen met cultuurexperts nemen ze de regierol voor cultuur in het onderwijs. Uiteindelijk is de hoop dat er meer ruimte komt in de scholen voor de nieuwsgierigheid en de onderzoekende houding van kinderen.

IN DE NICOLAAS BEETSSCHOOL TE ALKMAAR BEGELEIDEN LEERKRACHTEN EN KUNSTENAARS, KINDEREN IN EEN ATELIER:

De ICC-er van de school: "Werken in ateliers is een andere manier van werken dan in de klassen gebeurt. Daar zijn een paar dingen belangrijk. Dat kinderen veel meer het voortouw nemen in hun eigen ontwikkeling en keuzes: wat ze willen doen, wat ze willen leren. Veel meer betrokkenheid en dat doet ook iets met kinderen in de klas. Dat kinderen zelf veel meer gaan nadenken, dit wil ik en daarom wil ik dat en daar ga ik dit mee doen. Oh we gaan naar het atelier, ik wil dit in het atelier met die en daarom."

De overtuiging

Doordat de leerkracht zelf ervaart, de regie neemt, externen betreft, of uit het aanbod kiest, blijft hij ook in de toekomst regie nemen.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

De nadruk ligt op het delen van kennis en **gezamenlijk handelen** van de leerkrachten en de culturele aanbieders. Tamara Roos, projectleider Culturij: "Onze werkwijze is opgebouwd vanuit het idee dat leerkrachten en cultuuraanbieders heel veel van elkaar kunnen leren. Dat niemand de wijsheid in pacht heeft. Beide partijen zijn gelijkwaardig. Onze werkwijze gaat over elkaar ontmoeten, nieuwe dingen ontwikkelen en bestaand materiaal aanpassen."

Op dit moment worden vooral nieuwe les-ontwerpen gemaakt. De in schooljaar 2013-2014 ontwikkelde Culturij-projecten laten verbindingen zien tussen cultuur (kunst-disciplines en erfgoed) en sociale vaardigheden, techniek en taal. Een taalvoorbeeld is de les 'Gevonden voorwerpen' waarbij het lijdend en meewerkend voorwerp worden aangeboden met behulp van rap en zang. 'Schrijf een poplied over pesten' is een project waarbij door muziek gewerkt wordt aan de sociale vaardigheden.

De projecten ontstaan door een match tussen leerkrachten en culturele aanbieders in een Culturij-traject. Het uitgangspunt van de match is **de vraag van een leerkracht of van een culturele aanbieder**. De leerkrachten en aanbieders vinden elkaar via werkconferenties van Bureau Cultuur Primair en het prikbord op de website culturij.cultuurprimair.nl. Zij gaan een gezamenlijk ontwerptraject in onder begeleiding van een Culturij-coach in een **ontwerpproces** dat bestaat uit:

- het verhelderen van de vraag en het vastleggen van afspraken
- het gezamenlijk maken van een ontwerp
- uitvoeren van het ontwerp in de klas
- en evalueren

De hoop is dat dit proces vast onderdeel wordt van de werkwijze van de leerkrachten en hun culturele partners.

De Culturij-coach heeft bij de begeleiding houvast aan de richtlijnen voor cultuuronderwijs (Konings en van Heusden, 2013¹⁹). De richtlijnen werken als checklijst om te kijken of onder meer de afspraken over het doel voor iedereen helder zijn.

De eerste Culturij-opbrengsten zijn al zichtbaar op **de website** van www.cultuurprimair.nl (de website met het bestaande aanbod van de culturele aanbieders in de gemeenten). Bij Culturij-projecten is aanvullende informatie te vinden, zoals een toelichting en beoordeling van de betrokken leerkracht. Daarnaast is duidelijk met welke methode een verbinding is gelegd.

Op de website culturij.cultuurprimair.nl kan je projecten vergelijken en kan je analyseren aan welke disciplines men aandacht besteed. Ook kan geanalyseerd worden aan welke kerndoelen wordt gewerkt door het project uit te voeren. En welke basisvaardigheden en mediale vaardigheden worden ontwikkeld. Deze laatste twee aspecten komen uit het theoretisch kader van 'Cultuur in de Spiegel'. In de analyse ontbreekt wel een mogelijkheid om te vergelijken op onderwerp (aspecten van cultuur). In

het nieuwe schooljaar 2014-2015 zal de functionaliteit van de analyse op de website voor het onderwijs met leerkrachten geëvalueerd en doorontwikkeld worden.

Draagvlak in school

De Culturij **start bij de leerkrachten**. Deze worden uitgedaagd het cultuuronderwijs voor hun kinderen te ontwerpen. Wel merkt men dat door de nadruk op de leerkracht te leggen, het schoolprogramma niet verandert en er geen leerlijnen c.q. inbedding ontstaat. Bureau Cultuur Primair zoekt daarom continu het gesprek met directeuren en ICC-ers op.

EEN GESPREK TUSSEN DIRECTEUR EN ICC-ERS VAN VERSCHILLENDE SCHOLEN MET TAMARA ROOS EN WIM VAN BOKHORST VAN DE CULTURIJ:

Tamara Roos: "Het klinkt alsof we allemaal vinden dat het integreren van vakken goed is voor het onderwijs, maar dat leerkrachten niet op die manier zijn geschoold. Klopt dat?"

ICC-er en leerkracht van school A: "Dat klopt niet. We zijn wel zo geschoold, juist zo geschoold in thematisch werken. Op de pabo kwam het zoveelste project terug. In de praktijk merk je, het boekje moet uit, want o wee als les 10 van geschiedenis niet is ingevuld in de invuloefening."

Wim van Bokhorst: "Wie stelt die eis dan?"

ICC-er en leerkracht van school A: "Niemand, dat doet de leerkracht zelf."

ICC-er en leerkracht op ontwikkelingsgerichte school B: "Het boekje is het middel."

ICC-er en leerkracht school A: "Precies om je doel te bereiken, terwijl we allemaal geleerd hebben thematisch te werken, maar op de een of andere manier."

Directeur ontwikkelingsgerichte school B: "Het is ook wel heel belangrijk dat je met elkaar vaststelt hoe je het wil en dat je daar ook in alle lagen in je organisatie in gesteund wordt. We hebben ook wel eens als directie geroepen, als jullie nou die boeken niet laten liggen, dan pakken we ze af en gaan jullie het gewoon een jaar zonder doen."

Via de voorloperscholen binnen de Culturij is Bureau Cultuur Primair nu ook aan tafel bij schoolbesturen. Met hen wordt nagedacht over nascholing en onder meer het gebruik van het theoretisch kader van 'Cultuur in de Spiegel' hierin.

Wat

Wat levert het op dit moment op

De verschillende soorten projecten die in de Culturij-trajecten ontstaan laten de behoefte van het onderwijs zien. Dat is om methodes te verdiepen op met name het gebied van taal en emoties. Bij emoties gaat het om jezelf goed kennen en de ander leren kennen.

Wat kan het in de toekomst opleveren

Leerkrachten zijn zich bewuster van wat ze kiezen voor hun leerlingen. Zij hebben ook meer houvast bij het maken van de keuzes door hetgeen zij geleerd hebben in het proces van een Culturij-traject. Leerlingen krijgen door de zelfontworpen lessen van hun leerkracht met een cultuuraanbieder, meer ruimte voor onderzoek en nieuwsgierigheid in de klas.

[Cultuurprima.ir.culturij.nl](https://cultuurprima.ir.culturij.nl)

¹⁴ 'Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen'

Trias en bibliotheek aan de Vliet

PENVOERDER LEIDSCHENDAM-VOORBURG EN RIJSWIJK

'AMBITIES' uit de aanvraag TRIAS EN BIBLIOTHEEK AAN DE VLIET
via www.cultuurparticipatie.nl

Als opvoeders het niet doen of niet kunnen, moeten scholen en leerkrachten de weg wijzen naar culturele activiteiten in de vrije tijd, dat is een uitgangspunt van Trias. Want door deel te nemen aan culturele activiteiten, leren kinderen om een eigen levenspad te ontwerpen en de problemen van hun tijd oplossen.

Trias wil zorgen voor meer samenhang tussen de verschillende aanbieders cultuureducatie in de gemeentes Voorburg en Rijswijk. Bovendien moet het aanbod de kennismakingsfase in de toekomst overstijgen. Door meer samenhang aan te brengen tussen de inhoudelijke activiteiten van de verschillende regelingen en projecten, moet de inhoud van het cultuuronderwijs worden verdiept. Zo kunnen scholen leerlijnen in het curriculum borgen en het kennisniveau en de vaardigheden van leerkrachten, kunstdocenten, ICC-ers en educatieve medewerkers verhogen.



Inleiding

Cultuureducatie met kwaliteit Leidschendam -Voorburg en Rijswijk (CMK LVR)

In Rijswijk en Leidschendam-Voorburg hebben Trias en bibliotheek aan de Vliet in overleg met gemeenten gekozen voor het ontwikkelen van leerlijnen voor de disciplines 'muziek', 'theater' en 'lezen en literatuur'. Binnen de leerlijnen speelt deskundigheidsbevordering een grote rol.

Er is gekozen om ontwikkelgroepen bestaande uit leerkrachten na te laten denken over de leerlijnen en daarbij behorende deskundigheidsbevordering.

De keuze voor muziek en lezen en literatuur heeft te maken met eerdere samenwerking met scholen en de bibliotheek en Trias. Aan een leerlijn theater bleek behoefte vanuit de gemeente en scholen in Leidschendam-Voorburg.

Interessant aan CMK LVR is dat ...

- **Er ontwikkelgroepen zijn voor lezen en literatuur, muziek en theater waarin leerkrachten mede vorm geven aan de deskundigheidsbevordering van hun collega's** en de bijbehorende leerlijn(en) voor de scholen in de twee gemeenten.
- **De drie disciplines waarvoor gekozen is elk hun eigen voorgeschiedenis** hebben in de scholen. Dit is merkbaar in het opzetten van de CMK (LVR)-leerlijnen en de deskundigheidsbevordering in de scholen.

Waarom

Het doel van CMK Lelidshendam-Voorburg en Rijswijk

Meer ruimte in school voor zingen, theater en met plezier lezen.

De overtuiging

Door als leerkracht zelf te zingen, theater te maken en met plezier boeken te lezen, kan de leerkracht dit overbrengen op kinderen.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

De kern van de deskundigheidsbevordering zijn de **ontwikkelgroepen muziek, theater, lezen en literatuur**. De ontwikkelgroepen met leerkrachten, onder leiding van een projectleider van Trias (muziek en theater) en de bibliotheek, maken de leerlijnen en denken tevens na hoe de collega-leerkrachten te activeren en hun deskundigheid te bevorderen.

In totaal kunnen zeventien scholen een leerlijn ontwikkelen. Tien scholen zijn op dit moment betrokken, waarvan er twee scholen, twee leerlijnen, muziek en lezen & literatuur, gaan ontwikkelen.

De overkoepelende organisatie-ontwikkelgroep bestaande uit directeuren en projectleiders van Trias en de bibliotheek heeft voor de leerlijnen gekozen voor de metafoor van een boom, waarbij de stam gedeeld is en de vertakkingen per school verschillen. Basiselementen in **de stam, de leerlijn voor de leerlingen, zijn: vakvaardigheden, presenteren, reflecteren en professionals ontmoeten**.

Bij muziek is de stam **zingen**. Waarbij de projectleider van de ontwikkelgroep muziek aangeeft dat de vertakkingen, de AMV-lessen en instrumentale lessen, eigenlijk al zijn ontwikkeld in het muziekproject 'Ik ben Muziek' (FCP-regeling 'muziek in ieder kind'). Deze lessen worden gegeven door muziekdocenten.

Daarom is binnen CMK (LVR) gekozen voor zingen, omdat de verwachting is dat elke leerkracht dit kan aanbieden. **De stam wordt dan een specifiek zangrepertoire** voor alle scholen. In overleg met de ontwikkelgroep zal een repertoire gekozen worden. De samenwerking tussen scholen en Trias in 'Ik ben muziek' lijkt voor een remmende voorsprong te zorgen. Scholen zijn namelijk gewend dat Trias voor de (instrumentale) muzieklessen op school zorgt. Binnen CMK is het de bedoeling dat de leerkrachten zelf een actievare rol spelen. De school en Trias zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de culturele ontwikkeling van het kind en werken daarom samen aan de ontwikkeling van de leerlijn muziek. De ontwikkelgroep denkt erover na hoe ze leerkrachten het beste bewust kan maken van deze 'nieuwe' rol. Gedacht wordt aan teamtrainingen zingen, co-teaching en co-creatie met groepsleerkracht en muziekdocent.

LEERKRACHT ONTWIKKELGROEP

Een leerkracht van de Snijdersschool te Rijswijk en tevens lid van de ontwikkelgroep muziek, over het doel van muziek in school:

"Ik zie de toegevoegde waarde en misschien wel de urgentie van muziek in het onderwijs. Ik zie de kinderen in de muziekles in een andere context en dan zie ik andere kinderen. Voor een leerkracht is het heel wezenlijk om een kind in verschillende contexten te zien, want dan ga je het kind beter begrijpen. Dan ga je het kind eerder raken en ontmoeten en dan komt er beweging in welke richting dan ook. Dat delen we met die scholen in de ontwikkelgroep. We zien echt wel wat muziek, samen zingen, doet met kinderen en ook met sfeer in de klas."

Het doel van de leerlijn **lezen en literatuur** is leesbevordering en ontwikkeling van literaire competentie. **Leesbevordering is de stam**, specifiek het vergroten van het leesplezier en de leesmotivatie. De theorie van Aidan Chambers¹⁵, die landelijk de aandacht heeft bij leesbevorderaars, is door de ontwikkelgroep gekozen als de basis voor de leerlijn. Deze theorie kan leerkrachten helpen met kinderen te praten over boeken en een goede leesomgeving te creëren. Daarnaast sluit de ontwikkelgroep lezen en literatuur aan bij het gedeelde referentiekader van Stichting Lezen en is de opleiding tot leescoördinator onderdeel van de deskundigheidsbevordering. In deze opleiding is aandacht voor het naar een hoger plan brengen van het leesniveau en leeservaring van de kinderen. Loes Reichenfeld van de bibliotheek aan de Vliet, projectleider ontwikkelgroep lezen en literatuur: "Van een eenvoudige series, de kinderen stimuleren Griffel Jury boeken te lezen."

ONTWIKKELGROEP MUZIEK VERSUS DE ONTWIKKELGROEP LEZEN EN LITERATUUR

Interessant is de legitimering van de verschillende disciplines in het onderwijs. De leerlijn lezen en literatuur lijkt veel makkelijker voet aan de grond te kunnen krijgen in de scholen.

Djoke de Vries, projectleider ontwikkelgroep muziek: "In de organisatie-ontwikkelgroep hebben we het over de stappen die gezet worden binnen de verschillende ontwikkelgroepen. Mijn gevoel is dat je meer moet vechten voor het belang van muziek dan het belang van taal op een school. De urgentie voor lezen wordt op scholen meer gevoeld. Ik vind de manier waarop er bij de ontwikkelgroep lezen en literatuur wordt ingestoken op deskundigheidsbevordering een goede. De landelijke structuur die lezen en literatuur heeft, die is er voor muziek niet. Bij muziek kun je kiezen uit een miljoen aanvliegroutes."

Anderzijds gaan ook de gesprekken in de ontwikkelgroep lezen en literatuur over het belang van leesplezier en dat hier vaak niet op wordt ingezet in school. Liselotte Dessauvagie, professioneel leesbevorderaar: "De basisvaardigheid lezen kan aangeleerd worden door leesplezier en door technische vaardigheden. In het onderwijs, waaronder ook de pabo, wordt nog vooral de nadruk gelegd op de techniek van het lezen. Het moge duidelijk zijn dat ik zeg vlieg hem aan via leesplezier, dan volgt de techniek vanzelf. Maar het is best lastig mensen daar van te overtuigen."

De theorie van Aidan Chambers staat landelijk in de belangstelling waar het om leesbevordering gaat, maar er zijn nog geen trainingen voor leerkrachten om te werken met de theorie. De ontwikkelgroep lezen en literatuur wil deze ontwikkelen voor schoolteams.

Bij **theater zitten de 21^e eeuwse vaardigheden in de stam**. In het Rijswijkse en Leidschendam-Voorburgse onderwijs zijn er geen ervaringen met theaterleerlijnen en -activiteiten die reeds structureel in scholen worden aangeboden. Bij theater heeft men gekozen om de 21^e eeuwse vaardigheden centraal te stellen. Specifiek de vaardigheden creativiteit, communicatie, sociaal-culturele vaardigheden, probleemoplossend vermogen en wellicht ook kritisch denken. Per half jaar wil men een vaardigheid centraal stellen en bekijken wanneer je deze vaardigheid in het onderwijs nodig hebt c.q. gebruikt, gevolgd door workshops hoe je deze vaardigheid gebruikt in theater en lessuggesties voor in de klas.

Wat

Wat levert het op dit moment op

Op dit moment vinden er gesprekken plaats tussen leerkrachten in de ontwikkelgroepen. Er wordt onder meer aandacht besteed aan de vraag waar een school naartoe wil. En aan hoe je deskundigheidsbevordering organiseert in de scholen om leerkrachten meer gereedschap te geven teneinde ruimte te bieden aan zingen, lezen en theater in de klas. Een van de eerste opbrengsten voor de ontwikkelgroep lezen en literatuur is een eerste lichting opgeleide leescoördinatoren.

Wat kan het in de toekomst opleveren

Leerlingen van een aantal Rijswijkse en Leidschendam-Voorburgse scholen zingen meer. Leerlingen uit deze gemeenten beheersen een specifiek zangrepertoire. Leerlingen van een aantal scholen lezen meer met plezier, waarmee tevens de technische vaardigheid van lezen wordt geoefend. Hun lessen op school zijn meer gericht op het praten over boeken, waardoor ze meer begrip krijgen voor verhaalstructuur en vertelconventies. In andere scholen gebruiken leerlingen theatertechnieken om creatief, probleemoplossend, kritisch denkend te zijn en te communiceren.

www.stichting-trias.nl/Images/activiteitenplancmk13-12-2012.pdf

⁵ 'De leesomgeving'(1995) en 'Vertel eens' (2012) samen gebundeld in 'Leespraak' (2013).

Concordia

PENVOERDER IN ENSCHEDE

'AMBITIES' uit de aanvraag CONCORDIA
via www.cultuurparticipatie.nl

Kinderen moeten optimale kansen krijgen hun talenten en persoonlijke passie te ontwikkelen. Om het cultureel bewustzijn van de leerling te bevorderen, moet cultuureducatie betekenisvol(ler) worden gemaakt.

Op het gebied van ontwikkeling, verdieping en verankering van het curriculum ligt het zwaartepunt op het verbinden van de creativiteit en expertise vanuit het culturele aanbod met het onderwijscurriculum, zodat het onderwijs kwalitatief wordt versterkt in plaats van verzaagd met losse activiteiten. Door middel van een verdiepingsprogramma bestaande uit educatieve producten wil men een intensieve relatie opbouwen met het basisonderwijs, waardoor cultuureducatie een vaste plek krijgt binnen het schoolcurriculum. Hiervoor willen de 12 Enschedese culturele in-stellingen een gemeenschappelijk raamwerk[®] ontwikkelen voor educatieve programma's, die aansluiten bij de behoeften van de school en zo tot maatwerk kunnen worden gemaakt.



Inleiding

Culturage

Concordia is de penvoerder van Culturage. Onder de naam Culturage hebben de twaalf Enschedese culturele instellingen samenwerkingsrelaties met twaalf koploperscholen. In schooljaar 2013/2014 hebben zij de opdracht om samen cultuuronderwijs te ontwerpen.

Parallel aan deze samenwerkingen loopt een deskundigheidsbevorderingstraject met bijeenkomsten voor educatief medewerkers, ICC-ers, en op sommige momenten ook de directeuren. In die bijeenkomsten is aandacht voor de vraagarticulatie door scholen, voor samenwerken en voor de 'critical friend' gespreksmethodiek¹⁷.

Interessant aan Culturage is dat...

- er een **één-op-één relatie** is tussen de scholen en de Enschedese (lokale en BIS¹⁸) culturele instellingen.
- het projectbureau en de stuurgroep **geven Culturage organisch vorm**.
- een Islamitische basisschool en zijn directeur (tevens voorzitter van de stuurgroep) betrokken zijn. Het ontwerptraject van deze school met Twentse Welle laat zien dat het vormgeven van cultuuronderwijs verlangt dat de school **fundamentele keuzes maakt op basis van haar identiteit**.

Waarom

Het doel van Culturage

1. De regierol bij de school leggen, zodat zij nadenkt over cultuuronderwijs op school. Zo wordt het proces vraag-gestuurd.

2. Het kind leren de wereld te ontdekken en de vraag 'waar sta ik?' te beantwoorden. Leerkrachten leren via de experts (zoals de educatief medewerkers) die wereld van het kind te 'lezen' en fundamentele, betekenisvolle keuzes te maken om leerlingen verder te helpen.

De overtuiging

1. Een school moet zelf haar vraag formuleren. Wanneer zij daarvoor de tijd neemt én wordt gecoacht door een educatief medewerker, wordt die vraag ook helder. Uiteindelijk ontstaat daardoor een aanbod van culturele instellingen dat beter aansluit op de behoefte van het onderwijs.

2. Educatief medewerkers zijn vanuit hun expertise in staat de wereld van het kind 'te lezen' en kunnen leerkrachten mogelijkheden laten zien hoe zij (met het aanbod van de culturele instellingen) leerlingen kunnen helpen de wereld te ontdekken en de vraag 'waar sta ik?' te beantwoorden.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

Concordia is de penvoerder voor de gemeente Enschede en twaalf Enschedese culturele instellingen (BIS en lokaal) en basisscholen. Een **projectbureau** stuurt het geheel aan, zij overlegt daarbij met een **stuurgroep**. Deze bestaat uit directeuren van basisscholen, als vertegenwoordiging van de verschillende schoolbesturen, directeuren van een aantal culturele instellingen en twee gemeenteambtenaren (een onderwijs en een cultuur).

Culturage is de naam van het traject waarbinnen het cultuuronderwijs wordt vormgeven. Deze naam staat voor de **dynamiek** die cultuuronderwijs met zich meebrengt. In schooljaar 2013-2014 zijn er **twaalf koploperscholen een samenwerkingsrelatie met de culturele instellingen** aangegaan.

ADOPTIERELATIE IN CULTURAGE

Een van de twaalf ontwerptrajecten binnen Culturage is die van de Islamitische basisschool Al Umma en de Twentse Welle.

De drijfveer van Evert Kozijn, directeur van basisschool Al Umma is de kinderen vanuit hun eigen identiteit een plekje te leren innemen in de Nederlandse samenleving: "Je kunt alleen een plaats innemen als je voldoende in staat bent je verhaal te vertellen." De vraag van de school aan de Twentse Welle is hoe ze leerlingen hun verhaal kunnen laten verbeelden. Daarvoor gaan kinderen onder meer op bezoek bij de Twentse Welle. Ze kijken naar de Twentse cultuur waarin ze nu leven en naar de Twentse cultuur in het verleden. Ze onderzoeken hoe hun eigen familie in het verleden leefde.

Al Umma en de Twentse Welle zetten nu de structuur op voor de activiteiten ze werken aan de communicatiemiddelen zoals een website om verhalen te kunnen communiceren.

Interessant aan dit project is dat het ontwerptraject gelijk laat zien wat de consequentie van Culturage is. Kozijn stelt: "Als je Culturage wil toepassen dan moet je echt in het fundament van je school gaan kijken." Voor de samenwerking met Twentse Welle betekent dit dat er voor de school een spanningsveld ontstaat als er bepaalde mensfiguren in je verhaal voorkomen, of de evolutieer uitgangspunt is van de presentatie in het museum. Hij kiest de weg van het gesprek waarbij de visie van thuis, van Nederland en van school

naast elkaar worden gezet. Kozijn licht toe: "Op het moment dat je de Twentse Welle binnenloopt, dan wordt je geconfronteerd met de evolutieer. De verschillen tussen het westerse denken en het denken vanuit de Islam, over het ontstaan van de aarde en alles wat daarop aanwezig is, is dan onderdeel van het gesprek en het onderwijs binnen onze school. Dit gesprek is belangrijk om kinderen hun eigen verhalen te leren ontdekken."

Het schoolteam is in schooljaar 2013-2014 op bezoek geweest bij de Twentse Welle. Kozijn en de educatief medewerker van Twentse Welle zijn in gesprek over de vervolgstappen.

Ondersteunend aan het ontwerptraject is er een **traject van deskundigheidsbevordering** dat bestaat uit:

- werkbijeenkomsten met ICC-ers
- werkbijeenkomsten met educatief medewerkers
- miniconferenties waar ICC-ers en educatief medewerkers elkaar ontmoeten
- en een jaarlijkse grote conferentie met ICC-ers, educatief medewerkers, school directeuren, schoolbesturen en gemeenteambtenaren.

Kernaspecten in de deskundigheidsbevordering zijn op dit moment de vraagarticulatie van de school, de critical friend-methodiek, waarbij educatief medewerkers meer coachend vragen, en het samenwerken tussen school en culturele instellingen binnen de school.

WORKSHOP TIJDENS CONFERENTIE CULTURAGE "VORM GEVEN AAN SAMENWERKING"

Zo werd er in een workshop van Esther Eij, zelfstandig specialist in ervaren leren, gewerkt aan de samenwerking tussen schooldirecteur en hun ICC-er. De schooldirecteur werd met gesloten ogen door de ICC-er door een ruimte geleid en vice versa. Dit zorgde voor een gesprek over vertrouwen en metaforen als 'een verandering moet niet te snel gaan' of 'in een vertrouwde relatie mag je ook wat 'anders' doen'. Eij liet vervolgens de schooldirecteuren en ICC-ers de verwachtingen ten aanzien van zichzelf en de ander formuleren en aan elkaar vertellen. Het resultaat was een gesprek wie de architectuur van cultuuronderwijs in de school vormgeeft, de directeur of de ICC-er?

De uitspraak van een schooldirecteur laat zien dat er een veranderende taakopvatting is en hierover gesproken moet worden: "De manier waarop we nu hebben gekozen voor Culturage is dat je op een andere manier gaat kijken naar cultuur, vanuit de eigenheid van de school. Dat betekent dat je andere keuzes maakt. Het is dus niet meer zoals vroeger dat een ICC-er projecten aandraagt, maar ook op lange termijn denkt." De twaalf koploperscholen concluderen met elkaar dat de directeur eindverantwoordelijk is voor de implementatie voor cultuur in de eigen school en dat de rol van de ICC-er hierin afhankelijk is van de expertise van de ICC-er. Dit verschilt per school.

Groot vertrouwen werd door directeuren uitgesproken naar de ICC-er die vervolgens weer aangeven groot vertrouwen in de expertise van de culturele instellingen te hebben. En zo kon Eij concluderen: "Zorg dat helder is wie waar verantwoordelijk voor is, anders wordt aan het einde van het verhaal alleen naar elkaar gewezen."

Wat

Wat levert het op dit moment op

Wat bij Culturage opvalt is dat iedereen, van schooldirecteur tot ICC-er en educatief medewerker, zijn rol aan het onderzoeken is. De koploperscholen zijn zich ervan bewust dat deelname aan Culturage van hen verlangt na te denken over de identiteit van de school zodat er keuzes gemaakt kunnen worden over het cultuuronderwijs. Stuurgroep en projectbureau proberen de scholen en culturele instellingen bij dit proces te ondersteunen.

Er is daardoor sprake van een organische manier van werken, waarbij in de stuurgroep gedurende het proces wordt vastgesteld wat er nodig is. Dit roept bij de voorzitter van de stuurgroep Evert Kozijn de vraag op hoe je vanuit dat organisch denken een voor iedereen duidelijke lijn kan ontwikkelen waar je met elkaar naar toe gaat. Deze vraag sluit aan bij de vraag die Marieke Hagemans, van het projectbureau, met alle betrokkenen wil bespreken: "Gesprekken moeten niet gaan over hoe we theateronderwijs vormgeven, maar waarom we theateronderwijs geven?"

Wat levert het in de toekomst op

Leerkrachten die vanzelfsprekend keuzes kunnen maken uit het aanbod van culturele instellingen om hiermee de kinderen na te laten denken hoe zij tegen de wereld aankijken en hun eigen rol als kind daarin.

Wat zou Culturage voor de Al Umma kunnen opleveren? Op termijn zou de samenwerking van Al Umma met de Twentse Welle zichtbaar moeten worden in het schoolgebouw. De vraag van de school aan de Twentse Welle is de leerkrachten te helpen de leerlingen hun eigen verhaal vorm te laten geven. Dit verhaal zal in beeldend werk van leerlingen op de gangen, of bijvoorbeeld een schoolvoorstelling, zichtbaar kunnen worden.

www.concordia.nl/media/downloads/activiteitenplan-cmk-enschede-1

¹⁶ Eind mei 2014 is in de stuurgroep besloten aan te sluiten bij het landelijk leerplankader Kunstzinnige Oriëntatie van de SLO.

¹⁷ www.cultuurplein.nl/sites/default/files/mvc-023-boek-cr-fr-06_ms.pdf

¹⁸ Landelijke culturele basisinfrastructuur-instellingen. www.trendsinbeeld.minocw.nl/grafieken/2_2_2.php

De VAK

PENVOERDER IN DELFT

'AMBITIES' uit de aanvraag DE VAK
via www.cultuurparticipatie.nl

Om succesvol te kunnen worden in een steeds veranderende maatschappij moeten kinderen de 21st century skills ontwikkelen. Dat zijn innovatief vermogen, creativiteit en ondernemingszin.

Om deze ontwikkeling te bevorderen wil de VAK een gezamenlijk referentiekader voor leerkrachten, educatief medewerkers van culturele instellingen en kunstvakdocenten ontwikkelen. Zo delen de deelnemende partijen een begrippenkader, weten ze wat er speelt en zijn ze beter in staat samen vorm te geven aan kunst- en cultuureducatie. Daarnaast wil de VAK leerkrachten, educatief medewerkers en kunstvakdocenten vaardigheden laten ontwikkelen om authentieke, creatieve processen te herkennen, begeleiden en stimuleren, waarbij de nadruk ligt op 21st century skills. Ook investeert de VAK in inhoudelijke kennis & vaardigheden van leerkrachten in de kunstvakken om hun deskundigheid van het onderwijs en de onderwijsdoelen te verbinden.



Waarom

Het doel van Cultuurhelden

Het ontwikkelen van het creatieve potentieel van de leerlingen.

De overtuiging

Het ontwikkelen van creativiteit helpt kinderen om vormgevers van de toekomst te worden.

Hoe

Hoe het werkt in de praktijk

In Delft hebben alle betrokkenen dezelfde basis meegekregen, namelijk het **herkennen en begeleiden van een creatief proces**, een proces van divergeren en convergeren. Pieter Mols, extern adviseur van de VAK, heeft hierover **basistrainingen** gegeven aan kernteams van scholen, schoolteams en aan vakdocenten van de VAK.

MIRIAM BOSMAN, PROJECTLEIDER CULTUURHELDEN BIJ DE VAK, OVER HET EFFECT VAN CULTUURHELDEN OP LEERLINGEN:

"We willen leerkrachten handvatten geven om op een creatievere manier hun onderwijs in te richten en daarvoor de kunstdisciplines in te zetten. Dat leerkrachten een creatief proces kunnen vormgeven en begeleiden. Hiervoor hebben de leerkrachten basisvaardigheden in de verschillende disciplines nodig en maken zij waar nodig gebruik van de inzet van vakdocenten."

Een van de instrumenten van Mols bij het vormgeven van een creatief proces is het creëren van een entree (een prikkel) voor kinderen in de klas. Een leerkracht en/of vakdocent voegt daaraan bagage toe. In combinatie met een vraag en/of probleem voor de leerling leidt dit tot een presentatie en terugblik. Zo kregen leerlingen van basisschool de Bonte Pael in schooljaar 2013/2014 een theatrale opening van afvalmateriaal, hebben leerlingen nagedacht over 'duurzaamheid'. Hun ideeën hierover hebben ze gecommuniceerd in een geschreven verhaal. Ook bouwden ze een stad van 'waardevol' afvalmateriaal.

De scholen, die zich gecommitteerd hebben aan Cultuurhelden, willen meer ruimte geven aan het **vormgeven van een creatief proces door leerlingen**. De scholen hebben vervolgens samen met de VAK vastgesteld hoe zij zich vanuit hun schoolidentiteit verder willen ontwikkelen op het gebied van cultuuronderwijs. Hiervoor hebben ze een plan geschreven. Vakdocenten **ontwerpen** vanuit deze behoefte samen met leerkrachten projecten voor de school. De leerkrachten moeten de lessen steeds meer zelf gaan ontwikkelen. Naast de trainingen op het 'creatief proces' staan **vakvaardigheden-trainingen** voor leerkrachten op de planning. De trainingen vakvaardigheden zijn afhankelijk van de school(vraag).

Zo is de vraag van **RKBS de Bonte Pael** om de creatieve middagen meer te verbinden met wetenschap, techniek en ICT. Leerkrachten krijgen op termijn trainingen in beeldende vorming, theater en nieuwe media.

Basisschool Simon Carmiggelt kiest voor een verdieping in de beeldende vakken en wil dat hiervoor allerlei materialen worden gebruikt die reeds in de school aanwezig zijn, zoals beitels en figuurzagen. Medio mei 2014 herontdekken alle leerlingen van de Simon Carmiggelt het materiaal ecoline, waskrijt en zout.

De Gabrielschool wil graag theater als didactisch middel inzetten bij hun lessen over taaltheema's om de woordenschat te verrijken. De leerkrachten werden mei 2014 door theaterdocenten geobserveerd en 'gecoached on the job'.

Basisschool Het Mozaïek wil dat leerkrachten meer vakvaardigheden krijgen op het gebied van theater, muziek en nieuwe media. Zij zijn vooral bezig geweest om meer na te denken over het doel van de thema's. Zo hebben zij het thema 'huizen' uitgewerkt van 'huizen bouwen' naar 'huizen hebben verhalen'.

Bij de **Protestants Christelijke basisschool De Regenboog** wordt in dramalessen in humanistische thema's gewerkt aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Een pilot-project ging bijvoorbeeld over 'horen en gehoord worden'.

Bij **basisschool De Oostpoort** wil men wereldoriëntatie en cultuureducatie met elkaar gaan verbinden.

En tot slot wil men bij **de Max Havelaarschool** meer klasdoorbroken werken. Men wil ook een verbinding leggen van erfgoed naar dans, theater en beeldende vorming. Een voorbeeld is het project 'Reis door je lichaam', waarbij een verbinding is gelegd tussen theater en beeldende vorming. Na een theatrale opening over het lichaam gingen de leerlingen in beeldend werk het lichaam onderzoeken. Hoe wordt bijvoorbeeld een boterham poep?

Ten aanzien van de ontwikkeling van de professionals werd in schooljaar 2013/2014 zichtbaar dat leerkrachten behoeften hebben aan het ontwikkelen van hun presentatievaardigheden.

ANN MEIJER, COÖRDINATOR CULTUURHELDEN, OVER DE ONTWIKKELING VAN LEERKRACHTEN:

"Wat mij verrast heeft? Leerkrachten willen voor hun leerlingen dingen die ze zelf niet beheersen. Een leerkracht kan heel goed vertellen in de klas, maar hebben een verlegenheid wanneer zij voor een groter en volwassen publiek staan. En ik ben ook verrast dat sommige leerkrachten hele specifieke vaardigheden hebben. Sommige leerkrachten zijn heel goed in handvaardigheid, naaldvakken, zingen of gitaarspelen. Terwijl ze dat niet zo inzetten op school. Daar kom je in een brainstorm en training achter. Mensen komen onverwacht uit de hoek. Dat wordt veroorzaakt door de activerende werkvormen van Pieter Mols. Je ziet wat ze kunnen."

Daarnaast willen vakdocenten meer ondersteuning bij het begeleiden van een creatief proces van de leerling. Zij zijn van oudsher geneigd de nadruk te leggen op een product dat het eindproduct is van hun eigen creatief proces (samen met de kinderen). Aan deze omslag is in schooljaar 2013/2014 gewerkt.

Wat

Wat levert het op dit moment op

Op dit moment lopen op de scholen verschillende projecten waarbij iedereen probeert een creatief proces bij leerlingen te herkennen en vorm te geven. Kunstvakdocenten zijn zich meer bewust van hun rol om een proces te begeleiden bij leerlingen.

Wat levert het in de toekomst op

Leerkrachten zijn zelfstandig in staat het creatief proces bij leerlingen te herkennen en begeleiden, bieden leerlingen kunstvakvaardigheden en leggen verbindingen naar diverse onderwerpen.

Zo kunnen leerlingen middels tekenen of theater in een creatief proces antwoorden vinden op een probleem of onderwerp waar ze tegenaan lopen. De producten laten zien hoe deze leerlingen de toekomst vormgeven.

www.cultuurhelden.nl

4.1 Theoretisch raamwerk

In eerdere artikelen (Konings, 2011 en Konings & Van Heusden, 2013) keek ik naar het cultuureducatieve werkveld vooral vanuit het theoretisch kader van 'Cultuur in de Spiegel' (Van Heusden, 2010). Dit theoretisch kader gaat over hoe cultuur ontstaat en, gebaseerd daarop, waar cultuuronderwijs over zou moeten gaan. Een eerste uitwerking hiervan voor het onderwijs is te lezen in een leerplankader voor cultuuronderwijs (Van der Hoeven et al, 2014). Voor deze publicatie heb ik niet expliciet met het theoretisch kader gekeken. Echter, in de gesprekken met de penvoerders kwam Cultuur in de Spiegel geregeld aan de orde. Bij de meeste penvoerders was bekend dat ik als onderzoeker bij mijn eerdere onderzoeken gebruik heb gemaakt van dat theoretisch kader. En penvoerders verhouden zich tot Cultuur in de Spiegel, of maken er expliciet gebruik van zoals bijvoorbeeld Bureau Cultuur Primair van Artiance. Ik zal daarom aan het eind van dit hoofdstuk toch enkele conclusies trekken naar aanleiding van Cultuur in de Spiegel (paragraaf 4.5).

Voor deze publicatie heb ik vooral gekeken met een raamwerk gebaseerd op literatuur over deskundigheidsbevordering en professionalisering van docenten (figuur 1). Dit theoretisch perspectief was mijn kijkkader bij de gesprekken met penvoerders en betrokkenen.

4.1.1 Onderbouwing raamwerk

Het raamwerk heb ik opgesteld vanuit een aantal vragen. Wat zorgt ervoor dat een deskundigheidstraject effect heeft op het cultuuronderwijs dat de leerkracht in de klas geeft? Hoe kan je deze scholing het beste vormgeven zodat de docent zijn leerlingen op dit gebied verder kan begeleiden en ontwikkelen? Kortom: wat is het meest effectief?

Uit onderzoek blijkt dat nog niet sluitend is vastgesteld wat 'het beste werkt'. Wel zijn er aanwijzingen over wat kan bijdragen aan het effect van deskundigheidsbevordering op het handelen van de leerkracht (Veen et al, 2010). In het grootschalige reviewonderzoek van NWO PROO¹⁹ zijn deze aanwijzingen benoemd (Veen et al, 2010, p. 28). Dit onderzoek is een belangrijk ijkpunt voor onderhavig onderzoek en ander onderzoek naar deskundigheidsbevordering in Nederland (Meewis en Ros, 2012, Visee en van Oers, 2013, p. 51, en Jochems et al, 2013).

Deze aanwijzingen heb ik gesystematiseerd en gerelateerd aan andere publicaties. (zie figuur 2) Het gaat specifiek om een publicatie van Verloop (2003) en een van Voogt et al (2011). Verloop onderscheidt een aantal aanwijzingen voor effectieve professionalisering, die Veen et al (2010) onderschrijven, maar niet plaatsen in hun aanwijzingen. Voogt et al (2011) onderscheiden ook kenmerken van effectiviteit in het leren van docenten wanneer zij in samenwerking met elkaar onderwijs ontwerpen.

¹⁹ NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) PROO (Programmaraad voor het onderwijsonderzoek)

Figuur 1: Theoretisch raamwerk effectieve deskundigheidsbevordering

DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING		
HET DOEL		
De overtuigingen van de deskundigheidsbevorderaar (opvattingen, aannames en verwachtingen)		
INHOUD	EFFECTIEVE AANPAK	RANDVOORWAARDEN
Vakinhoud voor de leerling; het wat.	Docenten* leren actief en onderzoekend. Onder meer met inbreng van eigen materiaal.	Een theorie van verandering ²⁰ ligt ten grondslag aan het deskundigheidstraject.
Vakdidactiek; op welke manier leert de docent* de leerling over de vakinhoud.	Samen leren met andere docenten*	Tijd en (permanente) ondersteuning voor docenten* is ingebouwd, zoals coaching on the job
Leerproces van leerlingen op een specifiek gebied.	Docenten* stellen duidelijke doelstellingen op over de gewenste opbrengst.	Er is bewuste aandacht voor implementatie op school
* Onder docenten versta ik hier leerkrachten, vakdocenten en educatief medewerkers.		

De aanwijzingen van de effectiviteit²¹ van deskundigheidsbevordering van docenten zijn te plaatsen in drie categorieën:

- **de inhoud**
Waar moet de scholing over gaan?
- **de wijze waarop**
Hoe leren en ontwikkelen docenten zich het best tijdens de scholing?
- **de randvoorwaarden**
Wat is ervoor nodig om de deskundigheidsbevordering te laten beklijven?

¹⁹ Zie voor uitgebreide toelichting 'theorie van verandering' hoofdstuk 5.

²¹ In Veen et al (2010) wordt ook gesproken over effectieve interventies

Figuur 2: Aanwijzingen van effectieve deskundigheidsbevordering

	Verloop, 2003 p. 218 (en in Veen et al, 2010 p. 29)	Veen et al, 2010	Voogt et al, 2011
DE INHOUD VAN HET DESKUNDIGHEIDSBEVORDERINGSTRAJECT		De professionalisering-interventie moet gericht zijn op vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van de leerlingen in een specifiek gebied.	Focus op een dieper begrip van het onderwerp (inhoud) en het begeleiden van de leerling bij het denken over het onderwerp (inhoud).
DE WIJZE VAN LEREN IN HET DESKUNDIGHEIDSBEVORDERINGSTRAJECT	Leraren moeten zelf hun ervaringen in kunnen brengen en hierop moet worden voortgebouwd.	Onderzoekend leren.	Laat voorbeelden zien uit de lespraktijk die de verbetering in de klas laten zien.
			Laat leerkrachten werken met/in de praktijk in plaats van het geven van beschrijvingen van de praktijk.
	Ruimte voor uitwisseling en het gezamenlijk werken aan taken.	Samen met collega's leren.	Zorg van samenwerking met gelijkgestemden en experts om af te stemmen op de lokale context in de klas.
	Leraren moeten het doel van de professionaliseringsinterventie mee kunnen bepalen.		Zorg voor een verbinding (samenhang) tussen de professionaliseringsdoelen van de leerkrachten en de doelen die zij nastreven met hun leerlingen.
RANDVOORWAARDEN	Na een vaardigheidstraining is langdurige coaching wenselijk.	Er is substantieel tijd nodig om aan de professionele ontwikkeling te werken.	Deskundigheidsbevorderingsactiviteiten moeten over een langere tijd zijn verdeeld
	Permanente ondersteuning op afroep		Zorg voor nazorg
	Professionalisering dient zich naast individu ook op schoolteam en op schoolontwikkelingsbeleid te richten.	De professionalisering moet onderdeel zijn van schoolbeleid	
		Er moet een 'theory of improvement' door-dacht zijn. Dit wil zeggen dat er nagedacht moet zijn hoe een 'kenmerk/ aanwijzing' het leren van de leerkracht en uiteindelijk ook van de leerling bevordert.	

4.1.2 Speciale aandacht voor twee aspecten uit het raamwerk

4.1.2a Invloed van overtuigingen op (de doelen van) deskundigheidsbevordering

Uit de literatuur blijkt de grote invloed van overtuigingen (beliefs) op het handelen van mensen. Loucks-Horsley et al (2010) hebben hier aandacht aan besteed in onderzoek naar het vormgeven van professionele ontwikkeling voor docenten 'science' en 'mathematics'.

"The knowledge base refers to two different kinds of information - knowledge and beliefs. Knowledge refers to information that is sure, solid, dependable, and supported by research. It is distinct from opinions or points of view that may not be supported by evidence. Beliefs reflect what we think we know (Ball, 1996) or may be coming to know based on new information. They are supported by experience, and people are strongly committed to them. What people know and believe influences their sense making and informs the choices they make in everyday lives." (Loucks et al 2010, p 51)

Kennis is dus gestaafd op onderzoek, overtuigingen zijn gebaseerd op ervaringen. Overtuigingen zijn een belangrijke factor om rekening mee te houden in dit onderzoek. Ze zijn van invloed op de keuzes die gemaakt worden in het vormgeven van de deskundigheidstrajecten. Ze zijn van invloed op de doelen van de deskundigheidsbevordering die wordt nagestreefd. Overtuigingen uitspreken laat zien **waarom** bepaalde keuzes worden gemaakt. Het gaat hier zowel om de overtuigingen van de ontwerpers van deskundigheidstrajecten, als om die van de afnemers: de leerkrachten, educatief medewerkers en kunstvakdocenten.

Een interessante, en heersende, overtuiging is bijvoorbeeld dat je als (kunstvak) docent pas kunstonderwijs kunt geven wanneer je zelf kunst hebt gemaakt. Een andere is dat vooral leerkrachten in het basisonderwijs aangeven dat ze weinig vertrouwen hebben in het geven van kunstlessen (Van Hoorn en Hagenaars, 2012). De vraag is welke invloed beide overtuigingen hebben op een deskundigheidsbevorderingstraject.

4.1.2b Theorie van verbetering

De 'Theorie van verbetering' (Theory of improvement) (Veen et al, 2010) kan in onderzoek naar professionalisering helpen bij het nadenken over het effect van een bepaalde interventie in het onderwijs op de leerkracht en/of de leerling. Een Theorie van verbetering is het wetenschappelijk (c.q. systematisch) antwoord op de waarom-vraag van de onderzoeker. Waarom onderzoek ik dit, hoe doe ik dat en wat verwacht ik te zien?

De Theorie van verbetering wordt opgedeeld in een 'Theorie van verandering', een 'Theorie van instructie' en in het nadenken over de implementatie op school. Ik benadruk vooral de eerste twee.

Theorie van verandering

De Theorie van verandering gaat over de verandering die men als gevolg van de interventie bij de leerkracht wil bewerkstelligen. In de zes CMK-casussen legt men hier de nadruk op. Door de deskundigheidsbevordering hopen penvoerders vooral een attitudeverandering bij de leerkrachten te bewerkstelligen. De reden **waarom** men een attitudeverandering nastreeft is de hoop dat de leerkracht meer ruimte geeft in zijn lessen en lesprogramma aan de nieuwsgierigheid, een onderzoekende houding en creativiteit van leerlingen, of de leerlingen meer laat tekenen of zingen.

Theorie van instructie

De Theorie van instructie krijgt minder aandacht in de zes casussen. Bij deze theorie gaat het om het effect van de veranderde attitude van de leerkracht op de leerlingen. Het gaat om de **waarom** van de attitudeverandering voor de leerling. Nu gebruiken penvoerders nog vooral woorden als onderzoekende houding en nieuwsgierig zijn. Dit zijn nog vrij algemene, meer observerende, woorden die weinig richting geven.

4.2 Algemene conclusies t.a.v. deskundigheidsbevordering

4.2.1 De grenzen en mogelijkheden van het raamwerk

Het theoretisch kader bleek een zinvolle kijkrichting, maar niet volledig invulbaar door onder meer het verschil in schaalniveau tussen de casussen (provinciaal versus lokaal). Bijvoorbeeld VAK werkt direct met zeven van de 30 Delftse basisscholen en Compenta bedient 90 % van de Drentse basisscholen. Daarnaast was de looptijd van het onderzoek kort. De dataverzameling vond plaats van eind november 2013 tot begin april 2014. Iets zeggen over de effectiviteit van de regeling is (nog) niet mogelijk. Wel zou dat in de toekomst kunnen. Het advies is dan wel het raamwerk vanuit het perspectief van de leerkracht(en) in een specifiek deskundigheidsbevorderingstraject te gebruiken. Alleen dan is te zien wat de leerkracht doorlopen heeft en hoe hij dit vertaalt naar zijn klas. Het waarom van de deskundigheidsbevordering is tenslotte inbedding van cultuuronderwijs voor de leerling in school.

Op dit moment kan ik wel een aantal algemene constateringën doen aan de hand van het raamwerk.

4.2.2 Doelen en overtuigingen

Het doel bij alle penvoerders is een attitudeverandering bij leerkrachten. Enerzijds willen ze dat leerkrachten zich verantwoordelijk voelen voor cultuur in het onderwijs: ze moeten de regie nemen. Anderzijds moeten ze meer ruimte geven: aan het creatieve proces en de onderzoekende houding van een kind, en aan tekenen, theater, erfgoed of muziek.

De achterliggende overtuiging is enerzijds dat leerkrachten beter cultuuronderwijs kunnen aanbieden wanneer zij zelf ook zingen, tekenen en lezen. En anderzijds gelooft men dat de leerkracht c.q. de scholen zich meer verantwoordelijk gaan voelen voor cultuur in het onderwijs wanneer zij zelf vragen stellen en zelf onderwijs ontwerpen.

4.2.3 Vakinhoud

Over welke vakinhoud moet de scholing gaan? Er is geen eenduidige opvatting over welke vakinhoud de leerkrachten moeten beheersen. Het varieert van het creatief proces tot mediale technieken zoals tekenen. Van kennis over de 21^e-eeuwse vaardigheden, tot het maken van een lesontwerp voor cultuuronderwijs.

Dit is deels te verklaren door de nadruk van de penvoerders op de attitudeverandering van de leerkracht (Theorie van verandering: effect van de deskundigheidsbevordering op de leerkracht). Zou men focussen op het effect van die attitudeverandering op de leerling, dan moet men keuzes maken welke vakinhoud de leerkracht op zijn leerlingen moet overbrengen. (Theorie van instructie: effect van de attitudeverandering van de leerkracht op de leerling). Dan wordt ook duidelijker welke vakdidactiek nodig is hoe deze het leerproces van de leerling ondersteunt.

Nu was de keuze voor een bepaalde vakdidactiek en aandacht voor het leerproces van de leerlingen om over en in een bepaalde vakinhoud te leren minder goed zichtbaar. Zoals gezegd, de oorzaak hiervan kan ook de schaalgrootte en tijdsfactor zijn waarmee het onderzoek te maken had.

4.2.4 Aanpak

Hoe leren en ontwikkelen docenten zich het best tijdens de scholing?

CMK-penvoerders kiezen geregeld voor gezamenlijk leren in de verschillende onderwijs-ontwerpprojecten. Dit is te zien bij Artiance en VAK. Ook activerende werkvormen worden gebruikt om leerkrachten te laten ontwikkelen. Bij VAK doorlopen leerkrachten bijvoorbeeld zelf het creatief proces in verschillende opdrachten. Bij Compenta en Concordia worden ICC-ers gevraagd na te denken voor welke taken zij verantwoordelijk zijn.

Minder goed zichtbaar is of leerkrachten worden gevraagd na te denken wat zij willen leren in hun deskundigheidsbevordering. Met andere woorden welke doelen zij zichzelf stellen. Dit heb ik overigens wel gezien in Friesland bij de 'Tekenskoalle'. Hier moesten leerkrachten vooraf hun leervraag formuleren.

4.2.5 Randvoorwaarden

Wat is ervoor nodig om de deskundigheidsbevordering te laten beklijven?

Er zijn een aantal randvoorwaarden die van invloed zijn op de effectiviteit van de deskun-

digheidsbevordering. Tijd is er één. In CMK is rekening gehouden met tijd waarin leerkrachten zich mogen professionaliseren. Dit is in veel cursussen en professionaliseringstrajecten ingebouwd. Deze varieerden van een half jaar tot de gehele vier jaar van CMK. Ondersteuning van de docent gedurende het deskundigheidsbevorderingsproces is een tweede voorwaarde. Dit kwam ik zowel voor de leerkracht als de vakdocent veel tegen, vooral in de zogenoemde coaching on the job voor leerkrachten en intervisie voor vakdocenten.

De derde voorwaarde, een vooraf uitgedachte theorie van verbetering, was minder goed zichtbaar bij penvoerders. Specifiek mag een theorie van instructie, over wat men bij de leerlingen na vier jaar CMK wil bewerkstelligen, meer aandacht krijgen.

Een voorbeeld van een theorie van verbetering is zichtbaar in de leerlijn lezen en literatuur de Bibliotheek aan de Vliet en Trias. Hier streeft men na het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen te vergroten door leerkrachten gesteund door de theorie van Aidan Chambers met kinderen te laten praten over boeken.

4.3 Conclusie naar aanleiding van Cultuur in de Spiegel

Zoals gezegd tot slot, toch nog even Cultuur in de Spiegel. Soms kon ik niet voorkomen met Cultuur in de Spiegel-ogen te kijken. Dit leidde tot een tweetal conclusies die ik mee wil nemen in vervolgonderzoek om antwoord te krijgen op de vraag hoe de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen in het cultuuronderwijs versterkt kan worden (Konings, 2011, Konings & van Heusden, 2013).

De eerste conclusie is dat er (nog steeds) behoefte is aan een praktisch instrument om het theoretisch kader te kunnen gebruiken. Met name cultuureducatieve instellingen laten blijken deze behoefte te hebben wanneer zij in gesprek zijn met scholen en culturele aanbieders.

Een tweede conclusie is dat het onderwerp van cultuuronderwijs, zoals dat is ontwikkeld in verschillende activiteiten voor leerlingen binnen de gehonoreerde projecten, willekeurig is. Dit bleek ook uit eerder onderzoek (Konings & van Heusden, 2013) en werd ook letterlijk door een aantal penvoerders gezegd. "Waarover het gaat maakt mij niks uit!" Met andere woorden: je kunt van alles verbeelden in theater, een beeldend werk, of in muziek.

Wat ik wil benadrukken is dat de keuze voor een bepaald onderwerp van meer belang is wanneer je leerlijnen wil ontwikkelen. Belangrijke vragen derhalve bij de keuze van een onderwerp voor cultuuronderwijs zijn:

Welke aspecten van cultuur zijn belangrijk voor leerlingen? En hoe kun je ze leren daaraan zelf betekenis te geven in kunstvakken? En waarom zijn juist deze aspecten van cultuur belangrijk om betekenis aan te geven door de leerling?

WAT LEVERDE HET ONDERZOEK NOG MEER OP

Overeenkomsten tussen projecten en aanbevelingen daarbij

5.1 Deskundigheidsbevordering speelt op alle niveaus

Bij mijn bezoeken aan de penvoerders bemerkte ik een 'buzz'. Penvoerders, mensen uit het onderwijs en andere experts zijn aan het uitwisselen en uitproberen om te ontdekken hoe zij het onderwijs kunnen inspireren om cultuur kwalitatief in het onderwijs vorm te geven.

Meerdere penvoerders gaven aan dat CMK ook hun eigen deskundigheid bevordert. Mensen die al vele jaren hun sporen hebben verdiend in het cultuureducatieve werkveld, zoals Lummie Fokkema van Keunstwurk en Pieter Mols, (onder meer) adviseur bij de VAK, zijn enthousiast. Ze gaven beiden, onafhankelijk van elkaar, aan dat zij dit inhoudelijk de meest interessante periode in hun carrière vinden. Pieter Mols: *"Wat ik merk is dat er een andere energie aan het komen is. Ik ben al een heel leven in die sector bezig en pas nu kunnen we van cultuur onderwijs maken. De nadruk lag op steunfuncties, en ligt bij kunstvakdocenten ook nu soms nog op 'kinderen moeten genieten van kunst en moeten later naar het museum gaan. Ze moeten ontroerd worden.' Dat is prima, maar dat is geen onderwijs."* CMK zorgt ervoor dat mensen met elkaar nadenken over hoe cultuur in het hart van het onderwijs kan komen.

Tussen CMK-projecten zijn ook overeenkomsten te zien. Over deze overeenkomsten kan het gesprek ook gevoerd worden.

5.2 Overeenkomst I: soort projecten

Drie tendensen zijn te zien wanneer het gaat om de projecten die voor scholen worden ontwikkeld.

Een eerste tendens die ik zag in de geselecteerde casussen was dat er veel met kunstvakdocenten wordt gewerkt en in mindere mate met kunstinstellingen. Aangezien een van de doelen van de regeling is dat scholen en culturele omgeving elkaar beter vinden, is dit wellicht een aandachtspunt. Interessant in dit kader is bijvoorbeeld de keuze die in Enschede is gemaakt om alle Enschedese culturele instellingen actief te koppelen aan scholen. Op dit moment werken er twaalf koploperscholen in deze constructie. Op termijn zullen de resultaten hiervan zichtbaar zijn. De verwachting is dat dit een ander soort aanbod oplevert dan projecten van (zelfstandige) kunstvakdocenten. Interessant is om op termijn te duiden welke verschillen dat zijn.

De tweede tendens is dat veel van de voor scholen ontwikkelde projecten zich verhouden tot methodes. Dit is een manier om aan te sluiten bij het onderwijs en zeker legitiem. Maar dat betekent ook dat de invulling van cultuuronderwijs methode-gericht is en cultuuronderwijs gevoed wordt door de keuzes die uitgevers hebben gemaakt.

Ten derde is er een overlap in het soort projecten dat nu landelijk wordt ontwikkeld en daarmee het type vraag van het onderwijs aan het cultuureducatieve veld. De verschillende categorieën die nu zichtbaar zijn gaan over:

- sociale vaardigheden en emoties
- woordenschat
- wereldoriëntatie

5.2.1 Sociale vaardigheden en emoties

Dit zijn de projecten die sociale vaardigheden, en als specificatie daarvan emoties, centraal stellen. Voorbeelden van Artiance zijn 'Ken je dat gevoel' waarbij leerlingen van groep 3, 4 en 5 met dramalessen gevoelens leren herkennen en het effect van gedrag op gevoelens ervaren. Groepen 1, 2, en 3 leren in 'Een met je gevoel'²² hun gevoel te ontdekken en te verbeelden met oliekrijt en grote vellen papier.

Een belangrijke drijfveer voor het cultuuronderwijs in basisscholen is het uiten van emoties. Ook in Friesland werd dit door leerkrachten in de 'Tekenskoalle' genoemd als reden om hun eigen leerlingen te willen leren tekenen. Deze keuze is waarschijnlijk ook ingegeven door kerndoel 54 (van het primair onderwijs), dat gaat over het leren uiten van emoties en ervaringen in beeld, muziek en beweging.

5.2.2 Woordenschat

Een andere categorie projecten streeft de ontwikkeling van de woordenschat na. Een voorbeeld bij Artiance is het project 'Apekool & Lariekoek' waarbij kinderen uit groep 7 bij een specifieke taalmethode in dansbewegingen vorm geven aan woorden en uitdrukkingen. Aangezien veel CMK-projecten bezig zijn met het verdiepen van de woordenschat van leerlingen, is het goed op landelijk niveau na te gaan welke keuzes door uitgevers zijn gemaakt bij het samenstellen van de woordpakketten.

Het ontwikkelen van gesproken en geschreven taal is sowieso een aandachtspunt binnen CMK projecten. Zo stelt bibliotheek aan de Vliet samen met Trias de leesbevordering centraal.

5.2.3 Wereldoriëntatie

En tot slot zijn er projecten die wereldoriënterende vakken, en vaak de daarbij gebruikte methoden, verrijken.

Sommige projecten stellen culturele onderwerpen centraal. Een voorbeeld uit een Culturij-traject is er een waarbij kinderen van groep 5 en 6 zich met dramalessen verdiepen in het onderwerp 'kinderen rond 1900'. Of de projecten van basisschool De Bonte Pael (de VAK) waarbij kinderen nadenken over duurzaamheid door afvalmonsters te maken, samen een stad te bouwen van waardevol afvalmateriaal en verhalen te schrijven over de toekomst. Naast maatschappelijke en geschiedenis-onderwerpen, is techniek een onderwerp.

²² www.youtube.com/watch?v=Sv0HKaKeluo

Ook het verbeeldend verrijken van natuuronderwerpen gebeurt. Een voorbeeld is te vinden bij Compenta. Scholen verdiepen hierbij hun natuur- en milieu-educatie project door binnen het thema vlinders met leerlingen een vlindertuin te maken onder leiding van een kunstenaar. Een vergelijkbaar project over insecten wordt ontwikkeld in een Culturij-traject van een ontwikkelingsgerichte basisschool in Noord-Holland.

5.2.4 Aanbeveling I: Uitwisseling over het waarom van bepaalde projecten

Bovengenoemde categorieën laten zien waar op dit moment de inhoudelijke vraag van het onderwijs zit. Een inzicht dat onderwerp van gesprek kan zijn tussen penvoerders onderling.

Wanneer penvoerders met elkaar in gesprek gaan zouden de volgende vragen (geformuleerd aan de hand van De Gouden Cirkel: zie hoofdstuk 2) aan de orde kunnen komen:

- **Waarom de woordenschat verrijken met behulp van de kunstvakken?**
Kinderen ervaren bijvoorbeeld fysiek de betekenis van woorden en breiden daardoor hun woordenschat sneller uit. Hoe doe je dit dan? En wat levert dat op bij leerlingen?
- **Waarom de sociale vaardigheden ontwikkelen met behulp van de kunstvakken?**
Kinderen zouden bijvoorbeeld respectvoller met elkaar om moeten gaan. Hoe doe je dit dan? En wat levert dat op bij leerlingen?
- **Waarom de wereld oriënterende vakken met cultuuronderwijs verrijken?**
Kinderen gaan bijvoorbeeld zorgzaam om met hun leefomgeving door na te denken over duurzaamheid. Hoe doe je dit dan? En wat levert dat op bij leerlingen?
- **En waarom projecten met kunst- en erfgoedinstellingen?**
Materiaal uit de instellingen verdiept bijvoorbeeld het onderwijsprogramma voor de leerlingen. Hoe doe je dit dan? En wat levert dat op bij leerlingen?

Wanneer deze vragen worden bediscussieerd, dan kan vervolgens ook de hoe en de opbrengst (het wat) (her)bepaald en vergeleken worden. En belangrijk, ook kan nagegaan worden of we bereikt hebben wat we wilden.

5.3 Overeenkomst II: de leerling in beeld

De penvoerders stellen in hun beleidsnota's CMK de leerling centraal. In de praktijk praten zij echter nog in vrij algemene bewoordingen over de verandering bij de leerlingen als gevolg van CMK. Penvoerders zijn vooral bezig geweest met het opzetten van structuren en faciliteiten: het geven van cursussen, bijeenkomsten, het bouwen van evaluatiesystemen, het uitvoeren en evalueren van projecten, het maken en vullen van websites. Zij geven aan dat er na de toekenning van CMK in maart 2013 in korte tijd veel moest worden opgezet. Een behoorlijke klus waarvan de eerste vruchten - onder meer op internet - zichtbaar worden. Vaak hebben penvoerders het over de stip op de horizon. Ze bedoelen daarmee dat er in 2016 eindresultaat is: cultuur heeft een plek in het onderwijs. Maar hoe gaat het met de leerling in die stip? Met die oudste kleuter die in 2016 in groep 5 zit? Of die groep vijf leerling die dan in groep 8 aan de musical werkt?

5.3.1 Invloed van CMK op het kind

Ik vroeg elke penvoerder naar de leerling als stip op de horizon, door te vragen hoe de scholen er in 2016 uitzien en waar de invloed van CMK in de klas en bij de leerling zichtbaar zou zijn. Dat leverde een schok op. Men is nog zo bezig met opbouwen, terwijl deze vraag ervoor zorgde dat 2016 ineens heel dichtbij kwam. Men zag beelden van de school, van leerlingen, maar kon dit tegelijkertijd moeilijk onder woorden brengen. Samenvattend was het antwoord vooral: penvoerders willen graag dat kinderen de ruimte krijgen om meer onderzoekend en nieuwsgierig te werk te gaan, zodat ze meer van zichzelf kunnen laten zien.

5.3.2 Gedeeld referentiekader

Interessant vond ik de VAK waar zowel de projectleider, de coördinator, als de extern trainer een eenduidig antwoord gaf op wat zij wensen voor de leerlingen. Namelijk dat de leerlingen begeleid worden bij het doormaken van een creatief proces. Bij de VAK worden alle betrokkenen, van schooldirecteuren, leerkrachten tot vakdocenten, geschoold in het herkennen en begeleiden van een creatief proces bij leerlingen. Het eindresultaat moet de leerlingen voorbereiden op hun rol als vormgever van de toekomst. Integer durft men bij de VAK wel te stellen dat ze nu niet precies weten wat de toekomst inhoudt en dus ook niet precies weten wat de leerling nodig heeft om die vorm te geven. Dit waarom (het vormgever van de toekomst zijn), heeft wel geleid tot een duidelijke manier waarop CMK in Delft wordt ingevuld. Schooldirecteuren, de VAK-medewerkers, kunstvakdocenten en leerkrachten zijn zich er allemaal van bewust dat ze bezig zijn leerlingen te helpen bij het vormgeven van een eigen creatief proces. Dit is niet altijd makkelijk, zelfs niet voor de kunstvakdocenten. Deze zijn vooral gewend aan hun eigen creatief proces waarbij ze met kinderen naar een mooi eindproduct werken, in plaats van dat zij leerlingen begeleiden bij hun creatief proces.

5.3.3 Aanbeveling II: Pedagogical Content Knowledge (PCK)

Mijn aanbeveling in zijn algemeenheid aan de penvoerders is om nu in gesprek te gaan over de opbrengst voor leerlingen.

Hierbij is het relevant dat er landelijk meer aandacht komt voor hoe leerlingen zich in bepaalde vakgebieden ontwikkelen. Wellicht dat de leerlingprofielen van van Dorsten, Ekster en Copini in het leerplankader voor cultuuronderwijs (Van der Hoeven et al, 2014) een goed startpunt zijn om als penvoerders en onderwijs met elkaar in gesprek te gaan over de leerling als stip op de horizon.

Uit de literatuur over professionalisering blijkt dat kennis over het leerproces van de leerling in een bepaald gebied in deskundigheidsbevordering, de effectiviteit verhoogt. Bijvoorbeeld: hoe leert een kind van 10 jaar door theater, of hoe verloopt de ontwikkeling van kritisch denken van 4 tot 12 jaar, Interessant in dit kader is het concept van

Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman 1987, Rohaan et al, 2012 en Van Driel en Berry, 2012). Dit houdt in dat de inhoud van deskundigheidsbevordering aandacht moet hebben voor vakinhoud (het wat), vakdidactiek (de wijze waarop de vakinhoud aan leerlingen wordt aangeboden) en de ontwikkeling van leerlingen in een bepaald vakgebied (het waarom).

Wanneer je hier De Gouden Cirkel toepast dan kan die behulpzaam zijn bij het denken hierover:

- **Waarom** kies je een bepaalde vakinhoud voor leerlingen? Waarom kies je een specifiek liedrepertoire voor leerlingen? Waarover gaat het liedrepertoire? Welk 'verhaal' leer je de kinderen vertellen met hun zang? En waarom laat je de leerlingen zingen? Ligt de nadruk op persoonlijke stemontwikkeling of samenzang?
- **Hoe** zet je een bepaalde vakdidactiek in op basis van kennis over het leerproces van de leerling? Hoe leer je vervolgens dit liedrepertoire aan leerlingen van een bepaalde leeftijd?
- En **wat** is het effect op de leerling? Dit is -als het goed is- tevens het antwoord op de vraag waarom je een bepaalde vakinhoud hebt gekozen. Is het gelukt om leerlingen samen te laten zingen. Weten zij hoe ze zichzelf kunnen presenteren met behulp van gezongen liederen?

5.4 Overeenkomst III: creëren van draagvlak in school

In alle casussen is er aandacht voor het creëren van draagvlak in het onderwijs. Een van de voorwaarden van de regeling was ook in de aanvraag voor het FCP aandacht te besteden aan de afstemming met het onderwijsveld. Alle zes penvoerders hebben dan ook contact gelegd met scholen en in de meeste gevallen ook schoolbesturen.

5.4.1 Doorontwikkeling ICC-cursus

Inbedding van cultuur in het onderwijs; penvoerders denken na over manieren om ICC-ers, leerkrachten, directeuren en schoolteams betrokken te krijgen, en houden, bij deze verandering die CMK wil bewerkstelligen. Zowel bij Keunstwurk (Friesland) als bij Compenta (Drenthe) bleek de ICC-cursus verder te zijn ontwikkeld. Het verschil is dat voorheen de ICC-cursussen zich richtte op het schrijven van een cultuurvisie voor de school van de ICC-er. Nu is dit nog steeds het geval, maar is er ook veel aandacht voor het creëren van draagvlak in de school en voor de taakverdeling tussen directeur en ICC-er. Dit komt tegemoet aan de behoefte van ICC-ers om cultuureducatie in school te borgen door onder meer heldere afspraken te maken tussen ICC-er, directeur en team (Osse, 2008, Van der Zant, 2009).

Een goed voorbeeld van de aandacht voor de taakverdeling zag ik bij Concordia (Enschede). Hier volgden schooldirecteuren van de koploperscholen en hun ICC-er een workshop over samenwerking. Dit was niet tijdens een ICC-cursus, maar tijdens een

werkconferentie van Culturage. In de workshop gebaseerd op theatertechnieken werden directeur en ICC -er uitgedaagd om fysiek te ervaren wat het is om te leiden en volgen. Daarnaast moesten beiden nadenken over de taken van ICC -er en die van directeur. De verwachtingen ten aanzien van zichzelf en de ander spraken zij uit.

5.4.2 Aanbeveling III: In gesprek over het waarom van cultuur in het onderwijs

In interviews, maar ook in gesprekken tussen penvoerders en leerkrachten en/of directeurs, komt zo nu en dan de waarom-vraag ter sprake: Waarom doen wij dit? Waarom cultuureducatie op school? Waarom theater in het onderwijs?

Mijn aanbeveling is hier gezamenlijk juist heel fundamenteel naar te kijken. Wanneer het antwoord op de waarom-vraag helder is en gedeeld wordt, dan zal het draagvlak over de gehele linie een boost krijgen. Dan weten zowel de penvoerders, het schoolteam, schooldirecteuren schoolbesturen en de verschillende overheidslagen, waaronder de onderwijsinspectie, **waarom zij bepaalde projecten op een bepaalde manier aan kinderen (willen) aanbieden en wat dat dan bijdraagt aan de culturele ontwikkeling van kinderen na acht jaar cultuuronderwijs op de basisschool.**

TOT SLOT

Het hoofddoel van deze publicatie is een bijdrage te leveren aan een gemeenschappelijke stip op de horizon: cultuureducatie met kwaliteit voor kinderen op de Nederlandse basisschool.

Waarom de metafoor van de stip op de horizon? Deze metafoor kwam vaak terug in gesprekken met penvoerders en is ook te zien bij documenten van andere penvoerders. Deze stip op de horizon staat in het 'Bestuurlijk kader cultuur en onderwijs' (december 2013) voor de ambitie 'goed cultuuronderwijs voor iedereen'.

Ik ging op pad met bepaalde inzichten uit onderzoek naar effectieve deskundigheidsbevordering. Met die theorie kreeg ik de praktijk voor een deel in beeld. Ik kreeg echter geen antwoord op de vraag of de deskundigheidsbevordering binnen CMK effectief is. Dit is zeer relevant, maar nu niet het doel en niet realistisch. CMK is amper een jaar onderweg.

Wat ik wel zag waren verschillen, overeenkomsten en vooral een gedeelde behoefte om samen verder te ontwikkelen naar het hoofddoel van de regeling CMK, namelijk een vanzelfsprekende plek voor cultuuronderwijs in de basisschool. Ik vond De Gouden Cirkel van Sinek en wil deze graag aan u meegeven teneinde met elkaar antwoord te blijven geven op de vraag: **waarom deze vorm(en) van cultuuronderwijs voor deze leerling(en)?** Zo houden we het proces in beweging dat de regeling 'Cultuureducatie met kwaliteit' op gang heeft gebracht.

Mijn aanbeveling is **om de stip op de horizon (nog meer) in te vullen met de ontwikkeling van de leerling door cultuuronderwijs.**

LITERATUUR

Biesta, G. (2012). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose of education*. hetkind.org/2012/02/07/gert-biesta-good-education-in-an-age-of-measurement/

Bisschop Boele, E. (2013). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. In: *C+E 38. Cultuureducatie met kwaliteit: de volgende stap, jaargang 13*. Utrecht: LKCA.

Driel, van, J. en Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. In: *Educational researcher*. Vol 41, no 1, 26-28.

Heusden, van, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: RuG.

Hoeven, van der, M., Jacobse, A., Lanschot Hubecht, van, V., Rass, A., Roozen, I., Sluismans, L., Vorle, van de, R., Copini, E., Dorsten, van, T en Ekster, W. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Hoorn, van, M. en Hagenars, P. (2012). Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. In: *Cultuur + Educatie 33. Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit. Jaargang 12*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Jochems, W., Sloep, P. en Vermeulen, M. (2013). Professionalisering van leraren onderzocht. Ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering. Open Universiteit.

Konings, F. (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Konings, F. en Heusden, van, B. (2013). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Richtlijnen*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N., Hewson, P. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. California: Corwin.

Meewis, V. en Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In: *Cultuur + Educatie 33. Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit. Jaargang 12*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ministerie van OCW (1996). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Ministerie van OCW (2013). *Bestuurlijk kader cultuur en onderwijs*. www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties/2013/12/16/bestuurlijk-kader-cultuur-en-onderwijs.html

Osse, L. (2008). *De interne cultuuroördinator in beeld. Donquichot en duizendpoot*. Masterscriptie AHK.

Rohaen, E., Taconis, R. en Jochems, W. (2012). Analysing teacher knowledge for technology education in primary schools. In: *International Journal of technology and design education*. 22 (3), 271-280.

Sinek, S. (2011). *Start with why. How great leaders inspire everyone to take action*. London: Penguin books.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*. Vol 57, no 1.

Staatscourant 2012. Nr 15826. 13 augustus 2012.

Taakgroep cultuureducatie Primair Onderwijs (2003). Hart(d) voor cultuur! www.cultuurplein.nl/sites/default/files/eindrapport_hartd_voor_cultuur.pdf

Veen, van, K., Zwart, R., Meierink, J., Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een review studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON.

Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde*. Noordhoff Uitgevers BV.

Visée, A. en Oers, van, B. (2013). *Daar zit muziek in ... Een multiple case study naar de interacties tussen muziekdocenten en groepsleerkrachten tijdens het geven van muziekles in de onderbouw van de basisschool*. Amsterdam: Muziekschool Amsterdam, Fluxus, Het Utrechts Centrum voor de Kunsten en Vrije Universiteit Amsterdam.

Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J. de Vries, B. (2011). Teacher Learning in collaborative curriculum design. In: *Teaching and teacher education*. 27, p 1235-1244.

Zant, van der, P. (2009). Een duizendpoot onder de loep. Eindrapport van onderzoek in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland naar de taken van icc-ers en hun tevredenheid over de icc-cursus. Gouda: Bureau Art.

Bronnen van de penvoerders zijn voor zover mogelijk opgenomen in de afzonderlijke casusbeschrijvingen.

Colofon

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van
het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP)



Onderzoek & tekst	Fianne Konings	www.bureaukoningskunst.nl
Vormgeving	Anneliek Holland	www.anneliek.nl
Tekstadvies en eindredactie	Ilse Breget	www.ilsebreget.nl

Met speciale dank aan

Artiance, Concordia, Compenta, Keunstwurk, Trias & Bibliotheek aan de Vliet, de VAK

Corinne van Beilen, Wim Bokhorst, Miriam Bosman, Truus Dolfing, Esther Eij, Lummie Fokkema, Bianca de Gier, Marieke Hagemans, Inge Hekman, Loes Hoff, Patty Jacobs, Evert Kozijn, Ann Meijer, Pieter Mols, Daniëlle van Peer, Tamara Roos, Loes Reichenfeld, Daphne Thuis, Marieke Vegt, Djoke de Vries en ICC-ers, leerkrachten, schooldirecteuren en andere betrokkenen die ik heb ontmoet bij de penvoerders voor hun openheid, gastvrijheid en het delen van hun passie voor cultuuronderwijs.

FCP Jan Jaap Knol, Tynke Hiemstra, Julia Terlunen, Karlijn op het Veld en Stefanie Weijsters voor de ruimte en het vertrouwen.

Barend van Heusden (voor theorie en systematisch werken)
Adam Handelzalts (voor de pas op de plaats; eerst de context en behoeften)
Suzanne Warmerdam (voor de gouden tip)
www.goodplace2work.nl (voor een rustige en warme werkplek)
Anneliek en Ilse (voor de kracht van beeld en woord)
Ton Konings (voor de punten en de komma's)
Paul van Homelen (voor de steun en je scherpe oog)

© Fianne Konings, juni 2014



Uitgave van: Fonds voor Cultuurparticipatie te Utrecht

