



Een hele kunst of geen kunst aan?

Hoe een school via inhoudelijk leiderschap
cultuureducatie een goede plek geeft

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Studies in leerplanontwikkeling



Een hele kunst of geen kunst aan?

Hoe een school via inhoudelijk leiderschap
cultuureducatie een goede plek geeft

december, 2007

Studies in leerplanontwikkeling

Colofon

© 2007 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur:	Inge Roozen
Met medewerking van:	Anky Jacobse
(Eind)redactie:	Inge Roozen en Harry Paus
Ontwerp en productie:	Axis Media-ontwerpers, Enschede
Fotografie:	Egbert Pikkemaat, Anika van der Wijk, Nienke Wulp

Met dank aan:

Borgmanschool te Groningen
Peter Prins, directeur
Anika van der Wijk, Nienke Wulp, Margot Keuning en Bea Kesselaar,
cultuur-coördinatoren en leraren
Schoolbegeleidingsdienst ABCG te Groningen
Monica Boekholt,

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling Verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

Bestel nummer AN 1.4221.0015

De publicatie is gratis te downloaden op www.slo.nl.

Inhoudsopgave

	Verantwoording	5
	Inleiding	7
1.	Een beeld van de school	11
2.	We geven cultuureducatie een plaats in onze school - Verhalen	15
2.1	Het verhaal van de directeur	15
2.2	Het verhaal van de cultuurcoördinatoren	22
2.3	Het verhaal van een leraar uit de bovenbouw	34
2.4	Het verhaal van een leraar uit de onderbouw	39
3.	Inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap	45
4.	De verhalen nader bekeken	51
4.1	Visie op cultuureducatie	51
4.2	Samen ervaring opdoen met andere vormen van leren	53
4.3	Omgaan met methodes en samenhang tussen vakken	60
4.4	Leer- en ontwikkelingslijnen	65
4.5	De omgeving van de school	68
	Tot slot	73
	Literatuur	77
	Bijlage: Kijkwijzer	79

Verantwoording

In januari 2006 ging bij SLO het project Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit van start. Het project heeft als doel bij te dragen aan de ontwikkeling van expertise over inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit en wil handvatten geven aan scholen die inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit vorm willen geven.

Het project heeft tevens tot doel scholen te ondersteunen bij het vormgeven van cultuureducatie in het basisonderwijs. Cultuureducatie geldt daarbij als exemplarische focus voor inhoudelijke schoolontwikkeling.

Tijdens het eerste jaar van het project zijn de begrippen inhoudelijke kwaliteit, inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap verhelderd door middel van een literatuurstudie en onderzoek naar de praktijk van taal en rekenen/wiskunde op een aantal scholen. De publicatie 'Beste stuurlijn' (2008) is er het resultaat van.

Tegelijkertijd is er onderzoek gedaan naar een praktijksituatie op het gebied van cultuureducatie door de Borgmanschool in Groningen te volgen in haar onderwijsvernieuwing op dit terrein. Dit leidde tot de publicatie 'Een hele kunst of geen kunst aan?' (2007).

De keuze voor onderzoek op de Borgmanschool is ontstaan uit contacten van de SLO met de schoolbegeleidingsdienst Groningen (ABCG) over hun driejarige begeleidingsaanbod voor basisscholen 'Cultuur plannen, hoe doe je dat?'

De Borgmanschool is een grote binnenstadsschool gespreid over vier locaties die zich in een proces van onderwijsvernieuwing bevindt op het gebied van cultuureducatie. De school heeft gekozen voor een duidelijke eigen koers die niet lineair planmatig is verlopen. Dat was voor de schoolbegeleider niet altijd gemakkelijk, maar wel een uitdaging om de school daarin te volgen en via het coachen van de cultuurcoördinatoren dit proces te ondersteunen.

Voor deze brochure hebben we teamleden van de school gedurende een jaar een aantal keren geïnterviewd. De eerste interviews met de directeur, de cultuurcoördinatoren en leraren zijn opgenomen in de tekst van deze publicatie. Halverwege het jaar volgde een interview met de coördinatoren waarbij ook de schoolbegeleider aanwezig was en aan het eind een evaluerend gesprek.

De cultuurcoördinatoren hebben de interviews en reflecties ervaren als een spiegel van hun rol binnen het veranderingsproces. Een proces dat nog steeds doorgaat. De publicatie is een momentopname, inmiddels is de Borgmanschool alweer een aantal stappen verder.

We hopen dat deze publicatie ook voor andere scholen een spiegelfunctie kan hebben. Dat zij zich herkennen in de problematiek en dat dit een aanzet kan geven tot discussie wanneer zij proberen om via inhoudelijk leiderschap cultuureducatie een goede plek in hun school te geven.

Inleiding

Er wordt voortdurend een appèl gedaan op basisscholen om te veranderen. Op dit moment staat het taal- en rekenonderwijs centraal. Scholen ervaren de externe druk om meer te presteren. Ook andere gebieden vragen aandacht. Een voorbeeld vormen nieuwe educaties. Uitbreiden van een educatie tot een vak betekent dat het curriculum onder nog grotere druk komt te staan dan nu. Alleen daarom al is integratie van zo'n educatie in het curriculum belangrijk.

Een voorbeeld is cultuureducatie*. De directeur van de Borgmanschool in de stad Groningen is ervan overtuigd dat de inhouden waar cultuureducatie op steunt, belangrijk zijn voor de leerlingen. Die inhouden opnemen naast die van de andere vakken zou extra tijd kosten. Om het onderwijs betekenisvoller te maken en tegelijk tijdwinst te boeken zoekt de school naar mogelijkheden om de cultuureducatie te integreren in andere vakken, en probeert zij een doorgaande lijn te ontwikkelen voor groep 1 tot en met groep 8. De school wil met andere woorden op zoek naar samenhang in de breedte door integratie met andere vakgebieden en in de lengte via doorlopende leerlijnen.

Dit past in de wijze waarop de overheid naar scholen kijkt: scholen hebben meer autonomie gekregen en bepalen meer dan ooit het inhoudelijk beleid. Tegelijk met die autonomievergroting krijgen zij meer verantwoordingsplicht.

Scholen (formeel: het bestuur van een school) hebben als taak beleid op te stellen, uit te voeren en te evalueren. Dit inhoudelijk beleid komt tot stand via inhoudelijk leiderschap.

De directeur is als eerste verantwoordelijk voor het inhoudelijk leiderschap van een school. Hij zorgt - in samenwerking met het bestuur en de teamleden, ouders en leerlingen - voor een algemene visie die ieder aanspreekt. Hij zorgt ook voor gezamenlijke doelen, waardoor samenwerking ontstaat vanuit het gevoel dat het team met dezelfde dingen bezig is. De school heeft geschikte werkwijzen om die doelen te bereiken. Het intellectuele klimaat van de school is inspirerend. Mensen zijn ervan doordrongen dat ze met belangrijke zaken bezig zijn en dat goed onderwijs hoge eisen stelt aan alle betrokkenen.

Behalve een inspirerende directeur zijn er meer mensen nodig om een grote verandering in te voeren in een school. Iedereen die zich bijvoorbeeld verantwoordelijk voelt voor cultuureducatie en die daar ook iets voor wil doen, is op zijn/haar beurt een inhoudelijk leider. Samen met collega's, in een proces van collectief leren, kan cultuureducatie een plek krijgen in het hele curriculum van de school.



Veranderingen vinden plaats via complexe praktijken. Het SLO-project Inhoudelijk leiderschap en inhoudelijke kwaliteit onderzoekt dit soort schoolpraktijken en wil handvatten bieden aan scholen die veranderingen willen doorvoeren. In de algemene publicatie van het project 'Beste stuurlied' krijgen de begrippen inhoudelijke kwaliteit, inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap vorm. Op deze uitgangspunten van 'Beste stuurlied' is 'Een hele kunst of geen kunst aan?' gebaseerd.

We hebben onderzocht hoe cultuureducatie in het curriculum wordt opgenomen. Na een korte introductie van de context waarin cultuureducatie op de Borgmanschool functioneert, komen de directeur, de cultuurcoördinatoren en enkele teamleden aan het woord. Ze reflecteren op de positie van cultuureducatie, ieder vanuit zijn/haar eigen perspectief.

De lezer krijgt een beeld van de manier waarop de school geleidelijk greep krijgt op cultuureducatie. Vervolgens beschouwen we de verhalen van directeur en teamleden vanuit het perspectief van inhoudelijk leiderschap. De publicatie besluit met een kijkwijzer die scholen kunnen gebruiken bij de invoering van een inhoudelijke vernieuwing als cultuureducatie in hun curriculum.

* In de publicatie hanteren we cultuureducatie als overkoepelend begrip. Daaronder vallen kunsteducatie, cultureel erfgoed en media educatie.



1. Een beeld van de school

De Borgmanschool, verdeeld over vier locaties in de binnenstad van Groningen, bezit een rijke culturele leeromgeving. Het is een grote stadsschool met ruim 25 groepen, 575 leerlingen en 60 medewerkers inclusief ondersteunend personeel. De schoolpopulatie is afkomstig uit alle lagen van de bevolking en verschilt per locatie. Ouders, werkzaam als kunstenaar, vergemakkelijken de ingang naar de kunstwereld.

‘Kunst en cultuur liggen in Groningen voor het oprapen, maar je moet het wel leren zien’, zegt directeur Peter Prins.

Hoe doe je dat? Hoe maak je kinderen bewust van hun rijke culturele omgeving? Hoe kijken kinderen naar hun culturele omgeving en hoe stem je de vragen die kinderen over hun omgeving hebben af op het curriculum van de school? Hoe maak je daarbij optimaal gebruik van de inbreng van collega’s, ouders, kunstenaars, culturele instellingen, een schooladviesdienst en de gemeente?

Vragen waarmee de Borgmanschool werd geconfronteerd bij haar keuze voor cultuureducatie en omgevingsgericht onderwijs als speerpunt voor onderwijsvernieuwing.

Het ‘Groningse model’

De gemeente Groningen voert een actief cultuurbeleid. Zij subsidieert de onderwijsbegeleidingsdienst om scholen te ondersteunen bij het ontwikkelen van een visie en een doorgaande lijn in hun aanbod op het gebied van cultuureducatie. Drie in cultuur gespecialiseerde onderwijsbegeleiders coachen drie jaar lang de cultuurcoördinator gedurende 40 uur per jaar. Daarnaast begeleiden zij het stedelijke ICC-overleg, een bovenschoolse uitwisseling tussen 37 cultuurcoördinatoren, de gemeente en het bemiddelingsbureau kunsteducatie. Jaarlijks zijn er vier bijeenkomsten met als doel scholing en uitwisseling van praktijkervaringen. Er is ook een collegiaal coachingstraject.

Dit ‘Groningse model’, een samenhangend pakket van maatregelen (activiteitsubsidie, budget voor cultuurcoördinator, begeleiding door de onderwijsbegeleidingsdienst en bemiddeling door het bureau cultuur op school Loket 2-22) is redelijk uniek in Nederland, vooral door de meerjarige ondersteuning van een onderwijsbegeleidingsdienst die gespecialiseerd is in cultuureducatie.

De school vroeg driejarige ondersteuning aan bij het ABCG, de onderwijsbegeleidingsdienst van Groningen en startte een sollicitatieprocedure voor twee cultuurcoördinatoren. Twee leraren werden gedurende drie jaar ieder een halve dag vrij geroosterd.

De school deed een tijdelijk beroep op de gemeentelijke subsidieregeling, totdat zij in aanmerking kwam voor de landelijke regeling versterking cultuureducatie.

CKV-scan

In 2004 startte de school het begeleidingstraject met de CKV-scan van het ABCG, een schoolanalyse-instrument dat inzicht geeft in de kwaliteit van het onderwijs op het gebied van cultuureducatie. De uitkomst van de scan vormde het startpunt voor de discussie met het team over de plaats van de kunstvakken en cultureel erfgoed. Aanvankelijk koos de school voor een minder gestructureerd begeleidingstraject dan de schoolbegeleider voorstelde. De eerste twee jaar lag het accent op zoveel mogelijk ruimte voor het team om te experimenteren. Er werd een concreet plan van aanpak opgesteld:

- Het team kiest voor het gebruik van de culturele omgeving in de dagelijkse onderwijspraktijk.
- Leerlingen gaan regelmatig buiten op onderzoek uit.
- Leraren oefenen met leerstofvervangende activiteiten.
- Jaarlijks wordt een cultuurweek georganiseerd voor het hele team waarin alle lessen in het teken van CKV staan.
- Erfgoededucatie vervangt deels de aardrijkskunde- en geschiedenislessen uit de methode.
- De school werkt met TOM, teamonderwijs op maat en onderzoekt wat dat betekent voor de CKV-aanpak. Team en leerlingen oefenen met samenwerkend leren.
- CKV kan als voorbeeld werken voor vernieuwing van het onderwijs.
- De school maakt afspraken met musea: via een schoolmuseumjaarkaart kunnen leraren met hun groep onbeperkt het museum bezoeken.
- Leraren en leerlingen zetten hun CKV-activiteiten op de site en informeren hiermee elkaar en de ouders.
- Er zijn afspraken gemaakt met het team over het consequent inzetten van ICT-middelen in CKV, zoals het werken met digitale camera's.

Vanuit de discussie met het team werden in de loop van de tijd steeds meer keuzes gemaakt. Daaruit ontstond de behoefte aan een meer gestructureerde aanpak. Met hulp van de schoolbegeleidster van het ABCG hebben de cultuurcoördinatoren na twee en een half jaar experimenteren hun visie en werkwijze vastgelegd in een cultuurbeleidsplan.

Uit het Cultuurbeleidsplan van de Borgmanschool

Visie

Algemeen:

Door middel van kunstzinnige oriëntatie maken de kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat om die aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Dit vindt zowel op school plaats, als via regelmatige interactie met de buitenwereld.

Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie openstellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Cultuureducatie is er ook op gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele uitingen in hun leefomgeving.

Uit: 'Kerndoelen basisonderwijs, toelichting op het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie.'

Specifiek:

'De Borgmanschool wil een brede adaptieve school zijn. Cultuureducatie sluit aan bij de verschillende ontwikkelingsniveaus van kinderen en houdt rekening met verschillende leerstijlen en meervoudige intelligenties.

Binnen het onderwijsprogramma zijn er mogelijkheden om met kunst en cultuur kennis te maken, deze kennis te verdiepen en bijzondere capaciteiten op het gebied van kunst en cultuur te ontwikkelen.

Cultuureducatie gaat uit van ontdekkend en samenwerkend leren, waar nodig met methoden, maar altijd gericht op betekenisvol leren.

De rijke culturele school- en woonomgeving staat centraal. Deze biedt een schat aan bronnen: 'De cultuur ligt op straat bij alle dependances van de school'.

Vanuit CKV worden vanzelfsprekende verbindingen gemaakt met andere vakken, bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde, natuuronderwijs, taal, gymnastiek.

CKV kan bijdragen aan mondiale bewustwording door de culturele diversiteit te betrekken in het onderwijsaanbod. Kinderen leren luisteren en kijken naar elkaars cultuur.

Door reflectie leren zij begrip, respect en waardering te ontwikkelen.

Er wordt aandacht besteed aan: beeldende, dramatische, dansante, literaire en muzikale vorming, media-educatie en cultureel erfgoed.



2. We geven cultuur-educatie een plaats in onze school - Verhalen

De directeur, de cultuurcoördinatoren en een leraar van de Borgmanschool reflecteren op de ontwikkelingen van cultuureducatie binnen hun school. Wij laten hen in de volgende hoofdstukken aan het woord. Op het moment van het interview is de school twee jaar bezig met het CKV-begeleidingstraject.

2.1 Het verhaal van de directeur

Visie



‘Onze school heeft een gewoon jaarklassensysteem met veel elementen uit het Dalton-onderwijs. Wij zijn een school die een groter vertrouwen heeft in wat kinderen kunnen en kennen dan ik op andere scholen meemaak. We doen een groter beroep op zelfstandig denken en handelen. We laten de kinderen zo lang mogelijk in hun kinderfantasiewereld. Ik wil de omslag maken van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd onderwijs. Dit proces is al aan de gang maar het zal nog wel een aantal jaren duren, voordat je dat helemaal hebt bereikt. We zijn van een ‘adaptieve school’ via ‘inclusief onderwijs’ naar het ‘passend onderwijs’ gegaan en waarschijnlijk zal het over een paar jaar leiden tot het ‘coöperatief onderwijs’: nog veel meer samenwerken in kleine groepjes en ontdekkend leren. De leraren gaan wellicht werken in units waar zij verantwoordelijk zijn voor grotere groepen kinderen. Binnen zo’n structuur is er steeds meer ruimte voor cultuureducatie.’

‘Kinderen moeten leren zien in wat voor rijke omgeving ze opgroeien. Je moet ze leren kijken en luisteren naar dat wat ze onderweg van huis naar school allemaal tegenkomen. Beelden en gevels zijn concreet, maar het gaat ook over waarden en normen, gedragsregels. Onze school is een mooi oud gebouw. Ik wil dat ze zich daarvan bewust worden, zodat ze zuiniger en bewuster daarmee omgaan. Cultuureducatie is geen losstaand vak. Je moet het koppelen aan andere vakken, bijvoorbeeld aan rekenen/wiskunde. De kinderen zijn vorig jaar naar de Martinikerk geweest. Ze hebben de dikte van de zuilen gemeten door er met elkaar omheen te gaan staan. Er waren ook verschillende gestapelde vakken die ze hebben geteld en geschat om de hoogte van

de gewelven te meten. Zo kun je cultuureducatie steeds binnen je vakkenpakket aanbieden. Op dit moment gebeurt dat nog onvoldoende, maar we moeten de collega's de gelegenheid geven om aan deze nieuwe manier van onderwijzen te wennen.

Ik probeer onze cultuurcoördinatoren ervan bewust te maken hoe je samenhang kunt aanbrengen tussen vakken. Zij zien zelf ook veel. Zij investeren veel tijd in hun taak. Ik stel veel vertrouwen in hen en dat krijg je dubbel en dwars terugbetaald in de goede dingen die ze doen.'

De rol van de cultuurcoördinatoren

'De kartrekkers van de onderwijsvernieuwing op het gebied van cultuureducatie zijn Nienke en Anika onder leiding van mij. Ik heb één keer in de zes weken overleg met hen en coach hen op hun rol. In het begin vonden ze dat ze alles zelf moesten doen als coördinator en dat ze hapklare brokken moesten leveren. Ik vind dat je de collega's de gelegenheid moet geven zelf te gaan ondernemen, bijvoorbeeld door van onze website/kunstlog ideeën af te halen als je met de groep met een onderwerp bezig bent.

Per locatie is er een leraar die aanspreekpunt is voor cultuureducatie. Zo maken we gebruik van enthousiaste collega's. Nienke en Anika geven per jaar twee centrale presentaties voor het hele team. Ze hebben een flyer gemaakt over wat er is geweest, wat er loopt en wat de toekomstplannen zijn. Aan onze schoolgids gaan we twee A4'tjes toevoegen met actiepunten voor cultuureducatie.'

'De cultuurcoördinatoren bereiden cultuurweken en culturele uitstapjes voor en proberen ervoor te zorgen dat deze activiteiten ingebouwd worden in het programma. Op dit moment is dat doel nog niet bereikt; het is een lang proces.

Je moet zoveel mogelijk vanuit de belevingswereld van kinderen werken. De kunst- en cultuuractiviteiten moeten daarom niet helemaal vastliggen: er moet ook ruimte zijn als kinderen komen met een uitnodiging voor het Noord-Nederlands orkest, omdat de vader van een van de leerlingen daar werkt. De omslag waar we mee bezig zijn is dat leraren zich realiseren dat ze die ruimte eigenlijk altijd hebben; ze moeten alleen leren die ruimte wat meer te benutten. Onze cultuurcoördinatoren zijn daar heel alert op.'

'Een doorgaande lijn is belangrijk. Daarom moet er op elke locatie een soort ambassadeur blijven voor cultuureducatie. Zo'n ambassadeur ondersteunt de cultuurcoördinatoren. Behalve het locatieoverleg hebben we het zogenoemde bouwoverleg dat over de locaties heen gaat. De bedoeling is dat cultuureducatie een gespreksthema wordt op de bouwvergadering, zodat collega's van de verschillende locaties ook meer van elkaar horen.'

De rol van de leraren

‘Ik verwacht niet van leraren dat ze alles kunnen. Ik verwacht wel dat ze erop uitgaan en ogen en oren open houden en anderen, bijvoorbeeld beroepskunstenaars, binnen de school halen. Ze kunnen ook leren van kunstenaars. Bijvoorbeeld de kunstenaar die een buurtwandeling maakte en plattegronden met de kinderen ging tekenen. Dat kun je als leraar natuurlijk ook gaan doen.’

Architectuurweek: leren van kunstenaars

Egbert Pikkemaat, beeldend kunstenaar:

‘We veranderen de vloer (van de aula) in een enorme kleurrijke stad, doorkruist met wegen, gebaseerd op de architectuur in de buurt van de school.

Gewapend met een tekenbord, potlood en een stuk papier, maken we een wandeling door de buurt waarin we van alles leren over architectuurstijlen en de geschiedenis van de buurt. De schetsen van de wandeling worden gekopieerd en gebundeld. Dit is een prachtig tijdsdocument voor het archief van de school.

Naar aanleiding van de gemaakte schetsen maken we een groepswerkstuk. Groepjes van vier leerlingen maken ieder een ‘tegel’ van het ‘tapijt’ op een stuk karton van een vierkante meter met wasco en ecoline. Uiteindelijk worden de resultaten van alle groepjes aan elkaar gelegd en ontstaat er een enorme stad.

Leerdoelen van het project zijn kinderen anders leren kijken naar hun omgeving, nieuwsgierigheid opwekken voor geschiedenis en architectuur. Laten zien dat er andere manieren bestaan om informatie te noteren behalve door te schrijven, namelijk door te schetsen.’

Reacties van leerlingen uit groep 8

‘Een paar weken geleden kregen we een opdracht om huizen te maken. Je moest eerst een schets maken van je droomhuis en dan ging je in een groepje van drie één droomhuis bouwen.

Met een kunstenaar gingen we in de stad naar huizen kijken en tekenen hoe die eruit zagen. Op school kregen we een heel groot vel zwart papier en daar gingen we die schetsen met wasco en ecoline op tekenen. Alle tekeningen van de hele school werden aan elkaar geplakt. Het leek toen net een grote stad.

We hebben naar oude huizen gekeken, maar ook naar moderne. De SNS-bank is modern. Het ging erom dat we leerden kijken, vooral naar dingen die we nooit eerder hadden gezien. We zagen bijvoorbeeld een gebouw met een hertje en daaronder stond ‘apotheek.’ Het was geen apotheek meer, maar omdat het zo mooi was hebben ze het laten zitten. Het was een apotheek van vroeger, uit de Middeleeuwen of zo.

Als ik nu bij mijn moeder achter op de fiets zit, zie ik wel dingen aan de huizen die ik nog nooit eerder had gezien. Maar eigenlijk houd ik me daar niet echt mee bezig, het interesseert me niet echt. Hiphop, wel.

In die week kregen we ‘s ochtends nog een beetje taakwerk en van één tot drie uur mochten we aan ons huis werken. Woensdag kon je zelf kiezen. Ik ben toen naar Maupertuus geweest. Ik wist eigenlijk niet wat dat was en vond het wel leuk iets buiten school te doen. Je kon daar kijken wat voor meubels je in je huis wilde zetten.

Eerst was er een tentoonstelling in de klas. Er waren twee mensen van een architectenbureau en zij vroegen wie er iets wilde vertellen over een huis. Daarna kozen ze er drie uit. Die mochten naar de tentoonstelling beneden in de hal. Zo ging het ook in groep 7 en 6. Toen gingen we met zijn allen naar beneden en kregen de winnaars van de school een prijsje.

‘Ik vind ook dat leraren zich ervan bewust moeten zijn dat je musea vlak in de buurt hebt. Ik heb me bijvoorbeeld verbaasd toen ik hier net kwam dat er zo weinig groepen naar de bibliotheek gingen. Het is 250 meter hiervandaan! Ik zeg dan: ‘Ga er naar toe, niet alleen om een boek te lenen maar ook om samen aan projecten te werken.’ Ik blijf voortdurend stimuleren. Mensen zijn soms haast braaf. Ik probeer ze uit te dagen tot wat meer grensoverschrijdend gedrag.’

‘Vooral in de bovenbouw is er behoefte aan team-teaching. Er ontstaat een soort circuit waar vijf groepen in totaal tien culturele activiteiten doen: vijf begeleid door leraren en vijf door ouders, kunstenaars, onderwijsassistenten, et cetera. Allerlei creatieve vakken spelen daar een rol in. Zo kom je meer tegemoet aan de talenten van mensen zelf. De leraren doen dan het onderdeel waar ze sterk in zijn. Ze kunnen dat ook veel vaker doen dan alleen in de eigen groep, zodat ze steeds beter en gespecialiseerder worden.

Je hoort collega's ook regelmatig dan voorheen vertellen over bijvoorbeeld een bezoek met hun groep aan de Martinitoren, omdat ze daar met beroepskunstenaars op de eerste trans hebben staan kijken en praten hoe je met kinderen perspectief kunt tekenen.’

‘Methodes durven loslaten speelt zeker bij leraren. Ik geef aan dat dat toch gemakkelijk kan. Stel je hebt in groep 6 met aardrijkskunde pas de helft van het boek uit, omdat je allerlei andere culturele activiteiten hebt gedaan. Dan kan het heel goed zijn dat je de laatste twee maanden de laatste vijf hoofdstukken versneld behandelt. Je bespreekt met de kinderen hoe je het gaat aanpakken. Dan kun je de groep in vijven verdelen en de leerlingen allemaal verantwoordelijk maken voor de hoofdstukken die je dan aan elkaar laat presenteren. Daarbij leg je als leraar nog bepaalde accenten, omdat je weet wat je eigenlijk af moet hebben bijvoorbeeld als het gaat om bepaalde aardrijkskundige begrippen.

Dat is een omslag die de leraren langzaam maar zeker aan het maken zijn.’

‘Cultuureducatie en wereldoriëntatie probeer je in elkaar te schuiven. Bij geschiedenis en aardrijkskunde komen zoveel culturele aspecten aan bod. Het is heel leuk om die met elkaar te verweven in een soort project- of thematisch onderwijs, maar het kan ook prima met gebruik van methodes.

Of dat in de praktijk veel gebeurt, weet ik niet, daarvoor kom ik als directeur te weinig in de groep. Dat is echt een vraag voor een locatieleider die vaak in de groepen komt en dus ook een beter beeld heeft van dat soort activiteiten.’

De omgeving van de school

‘Door de schoolbegeleidingsdienst worden we dit jaar ondersteund bij inclusief onderwijs, psychologisch onderzoek van individuele kinderen, rollenspel en gesprekstechnieken, begeleiding van teamonderwijs op maat (TOM) en cultuureducatie.

De manier waarop de beide cultuurcoördinatoren en ik samen sturing geven aan het proces van cultuureducatie was voor de schoolbegeleidster wel even wennen. Wij willen het niet zo planmatig doen als zij voorstelde. We vonden dat er eerst ruimte moest zijn om te experimenteren. Elke leraar heeft een HBO-achtergrond en kent zijn verantwoordelijkheid prima. Ik wil vertrouwen geven. Mensen moeten eraan wennen dat het management niet bepaalt wat er allemaal kan of mag. Ik wil iedereen aanspreken op zijn eigen verantwoordelijkheid. Nu, twee jaar na het begin, zijn we bezig om het proces meer te structureren. We hebben nog even tijd: over een jaar moet ik een nieuw schoolplan maken.’

‘Bij de start in 2004 van het driejarige begeleidingstraject cultuureducatie van de schoolbegeleidingsdienst hadden we de keuze uit drie mogelijkheden:

een incidentele aanpak met af en toe iets leuks doen, werken met de keuzemenustructuur of een gestructureerde aanpak helemaal verweven in je onderwijsplan (de drie scenario’s uit Hart(d) voor Cultuur, red.) Dat laatste is uiteindelijk het streven.’

‘In hoeverre de inspectie interesse heeft voor cultuureducatie weet ik eerlijk gezegd niet. De inspectie beperkt zich jammer genoeg tot een bezoek eens in de drie jaar. De twee tussenliggende jaren ontvangen wij een vragenlijst. Ik heb gevraagd of ik dit achterwege kan laten en stelde de inspecteur voor om op school te komen voor een al dan niet formeel gesprek over de gang van zaken. In het kader van inclusief onderwijs wil ik praten samen met haar collega van speciaal onderwijs. Wat we gaan doen gaat waarschijnlijk buiten de wettelijke kaders om maar dat maakt me niet zoveel uit. Ik vind dat het goed is wat we doen, maar ik vind het gewoon goed en tactisch om hen erbij te betrekken. Geef ons de wettelijke kaders aan, we gaan er toch buiten, maar dan weten ze ervan af en betrekken we ze erbij. Dat zou wat betreft cultuureducatie misschien ook moeten, maar eerlijk gezegd zie ik niet een twee drie aanleiding om voor dat leergebied de mensen van de inspectie erbij te halen.’

‘De inspecteur kijkt minder stringent naar cultuureducatie dan naar de cognitieve vakken. Zij heeft toevallig kinderen hier op school gehad. Zij ziet welke kant het opgaat en juicht dat toe, maar heeft van haar superieuren de opdracht om te zorgen voor de dingen waaraan de school moet worden getoetst. Daar voldoen we ook wel aan. Ik heb altijd zo’n houding van: kom maar op als je vindt dat het niet goed gaat. Als ze vinden dat de cognitieve zaken te laag zouden scoren, dan heb ik daar altijd een uitleg voor. We komen er altijd uit tot nu toe.’

Wensen

‘Ik heb de neiging om meteen aan de faciliteiten te denken, omdat je daar toch door gestuurd wordt of het nu om tijd of om geld gaat. Het is nou toch vaak zo dat de leraar ertegen opziet om een uitstapje te maken met 30 kinderen. En als je dan faciliteiten zou hebben om gewoon een middag iemand in te huren die als begeleider mee zou gaan, biedt dat perspectief. Als je dan bijvoorbeeld per locatie een extra onderwijsassistent zou hebben, zou dat ideaal zijn, helemaal als hij nog een soort culturele achtergrond heeft.

Onze conciërge is beeldend kunstenaar, maar hij kan er niet van leven. Daarom doet hij het conciërgewerk er met heel veel plezier bij. Komende donderdagmiddag bedenkt hij een creatieve activiteit voor twee groepen. Op die manier betrek je hem erbij, maar voor dat soort zaken zou ik nog wel meer extra handen of ideeën willen hebben.’

‘Onze cultuurcoördinatoren hebben het voor elkaar gekregen dat we een soort museumjaarkaart hebben gekregen. Alleen van de prijs ben ik geschrokken: € 140 per groep per jaar! We krijgen via de ministeriële regeling € 10,90 per kind. Daarnaast krijgen we aanvullende subsidie van verschillende stichtingen. We hebben per jaar een budget van € 10.000. Daar voegen we vanuit de school nog € 2.000 of € 3.000 aan toe. Dus ik kan steeds ja zeggen, ook als het om de aanschaf gaat van een methode of kunstboeken zoals bijvoorbeeld bij het architectuurproject. We hebben dan op elke locatie een mooi fotoboek over architectuur in de bibliotheek.’

‘Voor nascholing zijn er zeker faciliteiten. Er is iemand die een cursus regie heeft gevolgd en een paar leraren hebben een cursus grimeren, dans en drama, en een cursus ‘schrijven is de kunst’ gedaan, en ook iets met muziek. Toch wordt er nog te weinig gebruik van gemaakt. In de voortgangsgesprekken noem ik de mogelijkheden wel. Het aanbod is er wel, maar het oog van leraren valt eerder op een andere cursus dan op een cursus rondom cultuur. Dat heeft toch te maken met het idee dat ze het wat minder belangrijk vinden. Wat dat betreft is inspireren heel belangrijk en vullen de beide cultuurcoördinatoren en ik elkaar naadloos aan.’

‘Het gaat om zoeken naar kansen. Zo is een groepje naar het ‘Land van Ooit’ geweest en hebben de kinderen een prijsvraag gewonnen: een geldbedrag en een digitale camera. Dan komt er een verslag op de site (het ging over het groeien van kristallen). Dan vraag ik aan de kinderen: ‘Hoe krijg je dit allemaal in de pers?’ Ik nodig niet de pers uit, maar ik wil hen zelf laten ontdekken hoe ze dat aan kunnen pakken. Zelf laten ontdekken, ik doe dat met collega’s en zij doen dat weer met de kinderen en zo groeit het alsmaar.’



2.2 Het verhaal van de cultuurcoördinatoren

Twee jaar geleden hebben Anika en Nienke gesolliciteerd naar de twee vacatures voor cultuurcoördinator. Zij vormen een hecht team en dankzij hun enthousiasme en gedrevenheid fungeren zij als vliegwiel voor cultuureducatie op de Borgmanschool.

Anika is groepsleraar in groep 1/2 en Nienke geeft les in de Schakelgroep, waarin kinderen met een allochtone achtergrond worden opgevangen. Ze hebben allebei vier uur per week voor hun taak als cultuurcoördinator.

Visie

A: 'Onze school werkt niet met het kunstmenu, een aanbod van losse projecten en activiteiten, maar we willen voor CKV direct gebruik maken van de culturele omgeving rond de school, die een schat aan bronnen biedt. We zeggen vaak: 'Onderwijs ligt op straat!' Het gaat erom dat we een vorm vinden die ertoe leidt dat collega's het vanzelfsprekend vinden dat de binnenstad onderdeel van de school is, dus actief deel uitmaakt van het onderwijs.'

'Omgevingsonderwijs vinden we belangrijk en we willen delen uit de methodes vervangen door concrete kunst- en erfgoedinhouden uit onze directe omgeving. Dit gaan we samen met een aantal collega's, de schooladviesdienst en culturele instellingen in kaart brengen, zodat niet elke leraar dit individueel hoeft te doen.'

N: 'De kunst- en cultuuronderwerpen moeten voortkomen uit de vragen van kinderen. De onderwerpen waar we binnen CKV mee bezig zijn, moeten terugkomen in de zaakvakken en bij sociaal- en emotionele vorming.'

A: 'Wij tweeën hebben met Peter, onze directeur, een visie ontwikkeld die we nu verder uitwerken in een cultuurbeleidsplan. Het is heel stimulerend om met zijn drieën te werken en ideeën uit te wisselen. En Peter kan daar heel goed lijn in brengen!'

N: 'We hebben een jaarlijkse 'cultuurweek' ingesteld om leraren te stimuleren te experimenteren met cultuureducatie en omgevingsgericht onderwijs. Cultuureducatie is onderdeel van het schoolbeleid en wordt gedragen door de hele school. De evaluaties zijn bijna allemaal heel positief, al hoor je in de wandelgangen soms wel gemopper van een aantal die het eng of te vermoeiend vindt. Dat heeft ook te maken met angst. Voor sommige mensen is het lastig om het vaste programma en de dag- en weekstructuur los te laten.

Er wordt van leraren verwacht dat ze aan deze werkwijze meedoen. En je mag best een paar keer zeggen dat iets je niet lukt of niet ligt, maar je moet er dan wel voor zorgen dat je een collega vraagt die activiteit van je over te nemen of te ruilen.'

A: 'Tijdens de cultuurweek worden er geen gym- en zwemlessen gegeven. Sommige collega's

wilden dit toch en gingen naar de directeur. Die zei: 'Het gaat om cultureel erfgoed, als je perse wilt dat er gym gegeven wordt, dan moet ook gym hierbij aansluiten.' De gymleraar heeft toen allerlei oud-Hollandse spelletjes bedacht. Hij had het helemaal gemaakt!'

Samen ervaring opdoen met andere vormen van leren

N: 'We gaan ervan uit dat collega's veel van elkaar kunnen leren. We willen dat collega's door de culturele uitstapjes aan den lijve ervaren hoe het is om met 30 kinderen op stap te gaan en wat er allemaal mogelijk is in de omgeving van de school. De eerste cultuurweek was wel even wennen, maar in de tweede week ging het al veel makkelijker. Wij proberen daarbij te stimuleren, te organiseren en te informeren. Ons uiteindelijke doel is onszelf overbodig maken, maar dat is nog een lange weg.

Doorkijkje

Met 30 kinderen op stap

Anika: 'De kinderen zijn vanaf hun kleuterperiode gewend om twee aan twee, hand in hand wandelingen door de stad te maken. Soms alleen met de leraar, bijvoorbeeld om naar de bibliotheek of een museum te gaan of te spelen in het plantsoen. Soms met een klassenassistent en/of ouders afhankelijk van de activiteit. Bij een museumbezoek gaan we met meer volwassenen, omdat de kinderen in kleine groepjes onder begeleiding het museum rondgaan.

We delen de verantwoordelijkheid samen met de kinderen. Ze weten dat als we gaan wandelen ze goed op het verkeer moeten letten.

Ze letten ook goed op elkaar. De kinderen die achteraan lopen letten goed op dat iedereen doorloopt. Als iemand een losse veter heeft zorgen ze dat degene die vooroploopt gewaarschuwd wordt en blijft staan.

Omdat we vaak met de kinderen op pad gaan is het vanzelfsprekend dat je oplet onderweg, zowel op het verkeer als op elkaar, je bent samen verantwoordelijk.

Voor we weggaan, herhalen we meestal nog even dat je rustig moet lopen en goed op elkaar én op het verkeer moet letten. Veel kinderen willen graag helemaal achteraan lopen, want het is een belangrijke taak als je moet opletten of de groep goed doorloopt. Ze nemen dit erg serieus.

Onderweg is veel te zien en te beleven, bijvoorbeeld bouwactiviteiten, de kermis die opgebouwd wordt of een weg die opgegraven wordt.

Eigenlijk is wandelen of lopend ergens naar toe gaan een vanzelfsprekend onderdeel van onze lesactiviteiten.

De bovenbouwkinderen (vooral groep 8) gaan ook op pad in kleine groepjes om een speurtocht voor de kleuters uit te zetten of om lesopdrachten te maken. Ze zoeken bijvoorbeeld uit wanneer het stadhuis gebouwd is.'

A: 'De cultuurweek is eigenlijk geboren vanuit het idee: 'We proppen alle cultuur even in een week, de mensen moeten wakker worden! Kijk nou toch eens hoe leuk onze binnenstad is, wat kan je daar veel mee doen!' Tot nu toe zijn we vooral bezig geweest om onze collega's te prikkelen en hen de mogelijkheden te laten zien. De volgende stap is dat dit niet alleen tijdens de cultuurweek gebeurt, maar dat we het hele jaar door collega's stimuleren om uitstapjes te maken en daar een verslag van te maken voor de website. Uiteindelijk gaat het niet om de leuke uitstapjes an sich, maar om een bewustwordingsproces dat de uitstapjes bijdragen aan betekenisvol leren en deel uitmaken van het onderwijsproces. Naast de cultuurweek hebben we ook meer algemene projectweken. Dit jaar was het thema 'Architectuur'.

Ideaal zou zijn dat leraren het heel gewoon vinden om met hun groep even naar het museum te gaan om twee schilderijen te bekijken. Volgend jaar heeft elke groep een museumjaarkaart, zodat ze altijd naar het museum kunnen gaan als ze bezig zijn met een bepaald thema. We gaan volgend jaar uitproberen hoe dat werkt.'

Samenwerkend leren

Anika: 'In de culturele week viel een Margedag (een studiedag voor het team). Na de vergadering zijn we met het hele team op pad geweest. Twee Bik'ers, beroepskunstenaars in de klas, hebben ons rondgeleid in de Martinikerk. We moesten op onze rug op de grond gaan liggen en omhoog kijken naar de gewelven. Dan zie je een prachtig lijnenspel. Op een heel groot vel hebben we samen getekend wat we zagen. Dat werd een prachtig geheel. En er zit van alles in: architectuur, geschiedenis, tekenen, rekenen-wiskunde. Dit is een mooi voorbeeld van samenwerkend leren. Dat wat je de kinderen leert, moet jezelf ook leren en ervaren.'

Egbert Pikkemaat, Bik'er:

'Ik zou wensen dat kinderen anders, enthousiaster, kunnen kijken naar hun omgeving dan volwassenen, voor wie alles zo vanzelfsprekend is. Dit kun je bereiken door bijvoorbeeld buiten te gaan schetsen, of op je rug in de kerk naar de gewelven kijken. Kinderen die hun nieuwsgierigheid bewaren, hebben daar op latere leeftijd veel profijt van. Door samenwerking van de hele klas een groot werkstuk maken, dat is mijn specialiteit: een kerkinterieur of een plattegrond van de buurt op 20 m². Ik vind dat kinderen aan het eind van een project of een workshop zichzelf moeten kunnen verbazen over het resultaat: 'Wauw, hebben wij dat samen gemaakt?'

Kinderen anders leren kijken naar dingen uit hun buurt, dat is een leerdoel van mijn kerkenproject. Dat bereik je door bouwstijlen te onderzoeken, het gebouw in een historische context te plaatsen, nieuwsgierigheid op te wekken voor historie en architectuur, een religieuze ruimte te laten ervaren. De leerlingen leren met elkaar samen te werken bij het maken van een 'Gesamtkunstwerk'. Welke betekenis hebben oude resten voor ons collectief geheugen en de maatschappij?



Omgaan met methodes en samenhang tussen vakken

Veel scholen gebruiken methodes als leidraad om aan de kerndoelen te voldoen. Als teams meer omgevingsgericht gaan werken krijgen ze met veel vragen te maken: Kunnen we zo- maar stukken uit de methode vervangen door onze eigen themaprojecten? Hebben we dan de garantie dat we doen wat we moeten doen? En hoe controleren we dat?

N: 'Methodes aanpassen aan je eigen culturele schoolomgeving, doen we zoveel mogelijk samen met anderen. Ik denk aan collega's, ouders, kunstenaars, de bakker, museummedewerkers. Hulp van hen heb je wel nodig. Ik zou het erg beklemmend vinden als ik dat alleen moest doen als leraar. Daarom gaan we samen met de schooladviesdienst de methode voor wereldoriëntatie helemaal uitzoeken. We willen de methode als leidraad houden, maar de omgeving in de methode halen.

Of dat ook kan met vakken als taal en rekenen is nog niet helemaal duidelijk. We zien wel mogelijkheden maar de meningen binnen het team zijn verdeeld.'

Leerlijnen en individuele ontwikkelingslijnen

De cultuurcoördinatoren hechten veel waarde aan ruimte voor individuele leerlijnen. Kinderen moeten zelfstandig onderzoek kunnen doen, omdat juist een onderzoekende houding kinderen stimuleert om zich ergens in te verdiepen. Maar hoe kun je zien dat kinderen werkelijk iets leren en niet alleen maar leuk bezig zijn als ze allemaal hun eigen route volgen?

A: 'Je volgt de kinderen. Als ik naar de kleuters kijk die met bepaalde onderwerpen bezig zijn, weet ik wat ze daarvan leren. Ik denk dat leraren van de bovenbouw dat ook kunnen zien voor hun leerlingen. Je hebt als leraar een leerlijn in je hoofd en je weet wat daarin de belangrijke stappen zijn. Dat betekent ook dat je activiteiten van kinderen kunt plaatsen in die leerlijn.'

Beiden benadrukken het belang van een stevige basisstructuur. De vraag is hoe die eruit zou moeten zien. Als leraar onderbouw en leraar van de instroomgroep werken zij zelf vooral ontwikkelingsgericht. Anika gaat uit van een meer leerstofgerichte benadering voor de hogere leerjaren. Nienke legt het accent op een pedagogische benadering waarin vertrouwen en zelfstandigheid centraal staan.

A: 'De methode vormt de basis'.

N: 'Volgens mij zijn het de mensen, het vertrouwen in de band met jouw groep, met het individu. Als je de leerlingen van groep 8 een stadswandeling ziet uitstippelen, dan is daar al heel wat aan voorafgegaan. Dat doen ze niet van op de ene op de andere dag. Dat is vanaf groep 1 al opgebouwd. We moeten daar een eenduidige lijn in krijgen, want het kan niet zo zijn dat ze in groep 1 een bepaalde werkwijze gewend zijn en dat ze dan in groep 3 ineens

met een totaal andere werkwijze geconfronteerd worden. Als ze in groep 8 komen, zijn de kinderen het gewend. We hebben in de voorgaande jaren al een prikkelende leeromgeving weten te creëren, waarin ze kunnen kiezen. Ja, wat is de structuur dan?’

A: ‘Dat zijn de methodes. Je weet dat de dingen die je moet behandelen in de methode staan. Wat wij aan de orde stellen, is de manier waarop je datgene behandelt wat in de methode staat. En je kunt de inhoud uit de methodes aanpassen aan je eigen specifieke leeromgeving.

Bij kleuters hebben we de ontwikkelingsleerlijnen; ze hebben een ontwikkeling doorgeemaakt als ze naar groep 3 gaan. In de hogere leerjaren vormt de methode de leidraad. Door de methode weet je wat je de kinderen van die leeftijd moet leren.’

N: ‘Je kijkt in je methode wat kinderen van groep 8 ongeveer moeten weten, maar dat ga je dan zo ombouwen dat ze het in een breder kader kunnen toepassen.’

A: ‘De structuur wordt gevormd door de basisbegrippen van de methode.’

N: ‘Ja, maar die basisbegrippen moeten dus breder worden uitgewerkt en aangepast aan onze leeromgeving.’

Leerlijnen voor de kunstzinnige vakken

Bij het uitwerken van de basisbegrippen uit methodes denken de coördinatoren vooral aan wereldoriëntatie en taal en rekenen. Voor de kunstzinnige vakken gebruiken zij geen methode.

A: ‘Wij hebben ook wel methodes gehad en de leraren gebruiken nog wel lessen uit de methodes. We hebben echter nog niet beschreven wat je van groep 1 t/m groep 8 moet hebben behandeld op het gebied van bijvoorbeeld literaire, beeldende of muzikale vorming.

N: Of we ook basisbegrippen uit methodes voor kunstzinnige vakken kunnen gebruiken weet ik niet. Ik ben bang dat we dan te weinig kunnen inspelen op onze culturele omgeving. Aan de andere kant willen we ook niet alleen ad hoc bezig zijn. Daarom proberen we alle zeven kunstdisciplines (muziek, beeldende vakken, dans, drama, literatuur, audiovisueel en cultureel erfgoed) regelmatig aanbod te laten komen, al lukt dat niet elk jaar met elke groep. In de praktijk ben je toch afhankelijk van het concrete cultuuraanbod en de interesse en deskundigheid van de individuele leraar’.

A: ‘Kinderen krijgen wel verplicht een aantal basistechnieken voor de kunstzinnige vakken aangeboden die passen bij hun leeftijd. Binnen de kleutergroepen zijn daar afspraken over gemaakt. De kinderen mogen veel kiezen, maar wel gestructureerd, binnen bepaalde ontwikkelingslijnen. Alle basistechnieken worden door de leraar aangeboden en door de kinderen uitgevoerd.

In de bovenbouw worden ook onderlinge afspraken gemaakt, maar die zijn minder expliciet vastgelegd. Technieken worden zoveel mogelijk aangeboden binnen themaprojecten.

Daarbij gaat het nooit alleen om de techniek maar ook om de verbinding met een betekenisvol thema of sociaal-emotionele ontwikkeling.’

N: ‘Laatst was het portrettekenen, maar dat was dan ook weer gekoppeld aan sociaal-emotionele vorming. Vaak zitten de activiteiten in een bredere context dan alleen bijvoorbeeld portrettekenen.’

De rol van een cultuurcoördinator

Anika en Nienke hebben geen speciale opleiding Cultuurcoördinator gevolgd. In plaats daarvan worden zij gecoacht door hun directeur en drie jaar lang gedurende 40 uur per jaar door een medewerker van de schooladviesdienst. Al werkende doen zij veel ervaring op in hun nieuwe rol. De schoolbegeleider richt zich in haar begeleiding helemaal op de cultuurcoördinatoren. Wel kan zij op uitnodiging als observator aanwezig zijn bij een teambespreking, maar de cultuurcoördinatoren zijn zelf verantwoordelijk voor de begeleiding van hun collega's. Daarbij hebben zij ook veel steun aan de praktijkervaringen van hun 37 collega's van het interstedelijk overleg cultuurcoördinatoren (ICC). De cultuurcoördinatoren zien hun rol in eerste instantie als ‘stimulerend en wakker makend’, als intermediair tussen het MT en het team.

N: ‘Je zit een beetje tussen het MT en je collega's. Het MT maakt beleid en wij zitten daar voor een specifiek deel bij en we kunnen dat weer doorgeven aan het team. Aan de andere kant maken we ook weer deel uit van het team, want we staan zelf ook voor de klas.’

A: ‘Het is onze taak om omgevingsonderwijs iets dichterbij de leraren te brengen. We willen laten zien hoe leuk en interessant onze binnenstad is. De cultuurweek is eigenlijk geboren vanuit het idee: we proppen alle cultuur even in een week, de mensen moeten wakker worden! Kijk nou toch eens hoe leuk onze binnenstad is. Wat kan je daar veel mee doen! Vorig jaar hebben alle groepen op uitnodiging van de gemeente een rondleiding gehad op het stadhuis door de wethouders en de burgemeester. We hadden een rooster gemaakt en dat gemaaild naar collega's. Een collega mailde terug: ‘Anika, leuke grap!’ En later een mailtje met: ‘Het moet dus echt’. En vervolgens een reactie: ‘Maar het was wel heel leuk!’

Op bezoek bij de burgemeester

Uitnodiging van de Gemeente Groningen

De kinderen van de Borgmanschool halen zelf hun burgemeester of de wethouder op uit het stadhuis om samen een **wandeling** rondom de Grote Markt te maken! De burgemeester of de wethouder vertelt dan over het verleden, het heden en de toekomst van de Grote Markt. En je komt dan op plekken waar je misschien nog nooit eerder bent geweest...

In dezelfde periode als de wandeling vindt er een speurtocht rondom de Grote Markt plaats. Tijdens de tocht ontdek je vast allemaal interessante dingen waar je in het dagelijkse leven misschien zo aan voorbijloopt...

Wandeling en speurtocht vinden plaats op:

Van 18 april tot 30 april - de groepen 1 t/m 5

Van 17 t/m 20 mei - de groepen 6 t/m 8

Tijdens de wandelingen zullen de kinderen een digitale camera meenemen en foto's maken van wat ze zien. Deze foto's zullen ze o.a. op de website presenteren en wellicht ook in een tentoonstelling aan de andere kinderen, ouders en leraren.

Ook zullen er **Workshops** rondom het thema Grote Markt plaatsvinden en wel in de periode van 13 juni t/m 22 juli. Verdere informatie hierover volgt.

Met vriendelijke groeten,
Nienke en Anika

De Grote Markt is van iedereen. Kinderen mogen meedenken over de plannen van de Grote Markt. Zij maken er immers ook gebruik van. Kinderen zijn geïnteresseerd in geschiedenis. Het is daarom educatief hen te laten zien hoe het centrum van de stad er vroeger uitzag.



A: 'We verzamelen ook allerlei informatie. We willen het beleidsplan, dat we samen met de schoolbegeleider schrijven, illustreren met foto's en voorbeelden van collega's. Op die manier willen we laten zien, dat CKV niet iets is wat er bij komt; we zijn daar in onze school al mee bezig. Het is een bewustwordingsproces. Dat is heel dynamisch, het groeit. De stad verandert, de tentoonstellingen wisselen, ouders en kinderen zijn elk jaar weer anders, maar ook de leraren. In deze dynamische omgeving werken we binnen een bepaald kader aan CKV en als dat grondplan er ligt, kunnen wij iets anders gaan doen. Dan kunnen ook andere collega's ermee verder.'

A: 'We hopen wel dat we onze drie jaar kunnen volmaken. We hebben dit opgestart en ontwikkeld. We zijn allebei heel enthousiast en we stimuleren elkaar ook. Dat kunnen we goed uitdragen naar het MT en naar de collega's. We hebben nu ook een werkgroep die we in kunnen zetten, die ons ondersteunt. Vanuit elke locatie zit er een collega in deze cultuurwerkgroep. Deze collega's hebben zich vrijwillig aangemeld vanuit het taakbeleid. Maar we moeten nog leren om te delegeren.'

De school ontvangt gedurende drie jaar subsidie om twee uur per week een cultuurcoördinator aan te stellen. Ze doet er zelf nog eens zes uur bij. Daarnaast wordt de schoolbegeleidingsdienst door de gemeente gesubsidieerd om gedurende drie jaar een schoolbegeleider in te zetten. De vraag is wat er gebeurt na die drie jaar.

N: 'We maken ons er hard voor dat de gemeente cultuureducatie wil blijven ondersteunen. We zeggen natuurlijk wel dat we willen dat de leraren cultuureducatie zelf vormgeven, maar er blijft natuurlijk een gigantisch aanbod waar wel het een en ander in gecoördineerd moet worden. En je zult toch ook elk jaar moeten evalueren.'

Dit schooljaar beheren de cultuurcoördinatoren voor het eerst zelf het budget voor cultuureducatie. Zij krijgen nu € 10,90 per kind van het rijk. Daarnaast hebben zij een structurele bijdrage gevraagd aan de ouderraad van € 2500; met ruim 575 kinderen komt dat tussen de € 4 en € 5 per kind. Dit budget voor cultuur is toereikend 'tot het geld op is'. Zij proberen er creatief mee om te gaan en de ouders dragen daar nog een extra steentje aan bij.

A: 'En we hebben de Stichting Borgmanmiddelen, die wordt gerund door een club enthousiaste ouders. Die zorgt dat er geld binnenkomt waarvan we materiaal kunnen kopen dat niet uit het reguliere budget betaald kan worden, bijvoorbeeld door middel van sponsoren of door fondsen aan te schrijven.'

N: 'Soms gebruiken we de bus voor gym voor culturele uitstapjes. Dan zeggen we tegen de buschauffeur: 'Rijd maar niet naar de gymzaal, rijd maar naar het Stadspark.' We hoeven dan geen extra bus te huren.'

De omgeving van de school

Ouders worden intensief betrokken bij het onderwijs in cultuureducatie. Opvallend veel ouders zijn zelf kunstenaar. Zij komen als ouder de school binnen, maar als zij de cursus Beroepskunstenaars in de Klas (BIK) gevolgd hebben, worden zij ook ingezet en betaald om lessen te verzorgen. In de school heerst een open sfeer; ouders zijn erg welkom en het is heel vanzelfsprekend om ouders te vragen als een leraar van plan is om een culturele activiteit te organiseren.

Sint Maarten

‘Als de kinderen ‘s ochtends op school komen, wacht hen een verrassing. Hun ouders hebben een toneelstuk gemaakt over Sint-Martinus. We willen dat kinderen weten wie dat was en waarom zij op deze dag met een lichtje langs de huizen te gaan en snoep krijgen. Dat is tenslotte ook cultureel erfgoed. Van tevoren hadden alle groepen een Sint-Maartenliedje in het Gronings ingestudeerd. Dat hebben we met zijn allen gezongen.

Met de kleuters hadden we kleurige lampionnen gemaakt. Daarmee zijn we die dag ook op bezoek geweest in het verzorgingstehuis.’

N: ‘We creëren allerlei situaties - sportdag, schoolfeest - waarin ouders elkaar kunnen ontmoeten en waar ook wij tijd voor ouders hebben. Dat is belangrijk als je regelmatig een beroep op hen wil kunnen doen.’

A: ‘Ouders laten zich ook wel verrassen door hun kinderen. Dan hebben we bijvoorbeeld de rondleiding gehad op het stadhuis en als de kinderen dan met hun ouders over de Grote Markt lopen, dan zeggen de kinderen: ‘O, kijk daar woont de burgemeester en dan moet je die trap op en dan die gang door’. En dan reageren de ouders: ‘Goh, daar ben ik zelf nog nooit geweest’. De ouders vinden het ook heel leuk en dat werkt stimulerend.’

N: ‘Bij het Groninger Museum hebben we gezegd: ‘De kinderen nemen straks de ouders mee naar het museum!’

De school maakt niet veel gebruik van het bureau voor Kunst en Cultuur Locket 2-22. Zij doet liever zelf rechtstreeks zaken met de theatergroepen, kunstenaars en de instellingen. De musea en instellingen zijn altijd enthousiast als leraren hen benaderen. Ook kloppen theatergroepen bij hen aan voor een try-out. Zo kwam bijvoorbeeld een operagezelschap via een collega binnen.

Wel neemt de school deel aan de jaarlijkse cultuurmarkt van Locket 2-22 en zo kwamen de coördinatoren bijvoorbeeld een verteller op het spoor, die in het Gronings en in het Nederlands verhalen vertelt.

De BIK-opleiding zit in een van de vier schoolgebouwen. De opleiding heeft daar een leslokaal en kunstenaars willen graag op de Borgmanschool stagelopen.

A: 'Bik'ers willen bij ons bijvoorbeeld een nieuwe les uit proberen. Dat kan altijd en daar hoeven wij dan niet voor te betalen. En als ze die les dan ook in de andere groepen geven, dan betalen we daarvoor. Zij geven ons ook adviezen. Dat werkt heel inspirerend. Het is leuk dat je door het lesgeven van de Bik'ers weer op allerlei ideeën gebracht wordt'.

A: 'De Schoolbegeleidingsdienst begeleidt niet alleen op CKV-gebied maar biedt ook TOM (teamonderwijs op maat) aan. TOM biedt voor CKV een kader. Het is een basisstructuur die ervoor zorgt dat alles in een kader past: ICT wordt bijvoorbeeld geïntegreerd in inclusief onderwijs en CKV. En CKV hoort ook weer binnen ICT en het andere onderwijs. Het is allemaal met elkaar verstrengeld. Onder de paraplu van TOM kun je alles een plaats geven.'

N: 'Contact met de Pabo bestaat alleen op studentenniveau. Contact met docenten blijkt binnen de beschikbare tijd van de Pabo moeilijk te realiseren.

Lio-stagiaires hebben samen met een leraar uit de CKV-werkgroep de kerndoelen uitgewerkt tot een leerlijn drama. Ze hebben een vast lesstramien ontworpen en laagdrempelige lessen gemaakt voor alle groepen.'

Wensen

Op de vraag naar speciale wensen noemen de cultuurcoördinatoren een atelier in de klas met een kunstenaar. Binnenkort gaan zij op bezoek bij een school voor speciaal onderwijs die verschillende ateliers heeft ingericht voor muziek, beeldende vorming, koken en techniek. De kinderen gaan daar elke week bepaalde uren heen. Die school is zo ingericht dat de ateliers altijd beschikbaar zijn en dat daar ook altijd iemand aanwezig is om te kinderen te begeleiden.

A: 'We zijn bezig met een ander schoolgebouw. Als alles nog gebouwd moet worden, kunnen we nadenken over hoe we onze school willen inrichten in het kader van inclusief onderwijs, CKV en ICT. Als we flexibele werkplekken willen hebben en anders met kinderen willen gaan werken, moeten we ervoor zorgen dat er ook atelierruimte is. En dat kunnen wij bij de plannen voor het nieuwe gebouw bedenken.'

N: 'Een van onze conciërges is kunstenaar, hij is schilder. Nu hebben wij bedacht dat we in het nieuwe schoolgebouw een ruimte willen maken waar hij zijn atelier kan hebben. Het is dan zijn eigen atelier en in ruil daarvoor werkt hij ook met de kinderen.'





2.3 Het verhaal van een leraar uit de bovenbouw

Bea werkt al jaren als groepsleraar in groep 8 en is daarnaast coördinator inclusief onderwijs van de bovenbouw.

Visie

‘We hebben als school niet één visie op cultuureducatie. Ik weet dat ik er heel anders over denk dan mijn collega’s. Ik vind het belangrijk dat kinderen ontdekken dat kunst en cultuur deel uitmaken van het leven en van waarde zijn voor je verdere ontwikkeling. Kunst en cultuur laten zien hoe mensen tegen het leven aankijken en hoe die kijk in de loop van de tijd verandert. Ik kan me niet heugen dat wij als team hebben gepraat over het belang van cultuur. Wij hebben gewoon met elkaar aangenomen dat het belangrijk was, want er was tijd en geld. We zouden drie jaar begeleid worden door de schoolbegeleidingsdienst. Alle collega’s hebben een vragenlijst ingevuld met vragen over wat we nu al doen aan kunst en cultuur. Mensen die het leuk vonden om iets met cultuur te doen mochten solliciteren naar de taak van cultuurcoördinator.’

‘De aandacht voor cultuureducatie is van bovenaf gekomen en niet ontstaan vanuit het team. De directie ziet vaak kansen om ergens geld voor te krijgen. Als directie en MT vinden dat een bepaald onderwerp iets voor onze school is, dan wordt het team ingelicht. Vervolgens polsen zij welke mensen daar mee aan de slag willen. Er wordt soms wel van onderaf gesputterd: ‘Wat moeten we nu weer?’ Zo is dat ook met cultuur gegaan.’

Samen ervaring op doen met andere vormen van leren

‘De cultuurcoördinatoren organiseren één cultuurweek per jaar. Wij richten ons dan helemaal op cultuur. Zij organiseren per groep twee tot drie culturele uitstapjes. Elke leraar komt op die manier met het cultuuraanbod in aanraking.

Het is de bedoeling dat je in die week de reken- en taalmethodes laat liggen om alle beschikbare tijd te besteden aan het cultuurthema. Niet alle collega’s zijn daar even enthousiast over. Het betekent dat je een week achterloopt op je programma.

In de praktijk wordt de cultuurweek heel verschillend ingevuld. Er zijn leraren die zeggen: ‘Ik ga ‘s morgens gewoon met taal en rekenen aan de gang en ‘s middags met het cultuurthema.’ Zelf ben ik er de hele week mee bezig. Mijn leerlingen gaan naar het voortgezet onderwijs. Zij hebben eigenlijk alles al gehad als ze in groep 8 komen. Ik moet vooral herhalen.’

‘Onze allereerste week had ‘Het onderwijs (in cultuur) ligt op straat’ als thema. Samen met de kinderen heb ik het project laten groeien. In die week hebben ze meer geleerd, dan dat ze van mij in een reguliere week hadden kunnen leren. Het is zo verrassend om te zien wat kinderen belangrijk vinden. Kinderen zoeken totaal andere dingen uit dan ik had verwacht om aan elkaar te vertellen. Ik leer daar ook van.

In de onderbouw pakken leraren vrij gemakkelijk allerlei activiteiten op, omdat ze de druk van de methode niet voelen. In de bovenbouw ligt dat anders. Maar als ik nu groep 6 had, zou ik toch een week de methode aan de kant leggen, omdat ik ervaren heb wat het me oplevert. Dat heb ik ook gezegd tijdens de evaluatie van de cultuurweek: dat ik nog nooit zo'n leuke week heb gehad als toen. Ik ben daardoor geïnteresseerd geraakt in het nieuwe leren. Ik heb geleerd om meer los te laten.'

Omgaan met methodes en samenhang tussen vakken

'Over de problemen die zich voordoen bij het loslaten van een methode kunnen mijn collega en ik gemakkelijk praten. We begrijpen elkaar heel goed. Zij krijgt er stress van, maar probeert het wel. Er zijn meer collega's die er zo tegen aankijken. Niet iedereen is ervan overtuigd dat deze manier van werken veel oplevert.

Ik geniet ervan als ik zie dat de kinderen zelf achter allerlei dingen komen en groeien. Als je dat als leraar niet ziet, heb je ook niet door wat er allemaal geleerd wordt. Het is een langzaam proces van veranderen. Ik probeer wel mijn enthousiasme over te brengen en te laten zien wat ik doe. Samenwerkend leren is bij ons een aandachtsgebied, ook buiten de projectweken.'

'De uitstapjes kunnen leerstof uit de methode vervangen. Maar een uitstapje kost een middag, terwijl ik aan dat onderwerp anders een les van drie kwartier besteed zou hebben. Ik moet dan ook lesjes schrappen, waarvan ik denk dat ze dat thuis ook kunnen leren. Er zijn genoeg mogelijkheden om iets uit de methode te vervangen door een andere activiteit. Een leerling uit mijn groep komt uit China. Hij heeft een spreekbeurt gehouden over China en die vervangt dan de les uit de methode.'

'Onze methode geschiedenis bestaat uit blokken van vier lessen en je zou kunnen afspreken dat je bij elk blok een cultureel uitstapje bedenkt dat aansluit bij het onderwerp. Naar mijn idee leer je van uitstapjes buiten school andere dingen dan uit de methode, maar wij worden door de gemeente afgerekend op de scores op de CITO-toets. De kinderen hebben dan misschien wel rijke ervaringen opgedaan, maar dat wordt niet getoetst.'

Historicus in de klas

De cultuurweek van vorig jaar ging over cultureel erfgoed. Toevallig had ik net contact met een historicus die zich wilde oriënteren op het onderwijs. Hij is een paar weken bij mij in de klas geweest en heeft ons veel geleerd over cultureel erfgoed in de buurt. Bijvoorbeeld huizen uit de tijd van de VOC, waarbij hij allerlei achtergrondinformatie gaf. Die informatie haal je niet uit de boeken. De kinderen hebben met hem rondgewandeld en hebben zelf ook een stadswandeling uitgezet. Daarbij hebben ze dingen ontdekt die wij als volwassenen niet zien. Je merkt ook dat de informatie veel beter blijft hangen.

Leerlijnen en individuele ontwikkelingslijnen

‘De kinderen werken op hun eigen niveau, want we zijn een adaptieve school, maar de methodes aan de kant, zoals in de cultuurweek, dat is een uitzondering.

Als de kinderen bij mij in groep 8 komen, dan heb ik met iedereen een individueel gesprek over de dingen die ze nog graag willen leren in groep 8. Vervolgens maken we een planning om datgene te leren waar ze niet zo goed in zijn. Daar zetten we op in.

Waar ze wel goed in zijn, kan dan wat minder aandacht krijgen.’

‘In het begin vond ik het moeilijk om overzicht te houden. Je moet selectief zijn wat je van het werk van de kinderen wilt zien en controleren. Per week maak ik met elk kind afspraken over het niveau (A,B,C) en het tijdstip waarop het werk af moet zijn. De laatste tijd kijk ik eigenlijk alleen de toetsen na. De kinderen kijken hun eigen werk of elkaars werk na. Als ze iets niet snappen, kunnen ze extra uitleg vragen. Ik attendeer ze erop dat ze zelf zo alert moeten zijn dat ze om hulp vragen. Als ze daarmee wachten tot het toetsmoment zijn ze te laat. Zo worden ze zelf verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Dat werkt voor de meeste kinderen heel goed, maar voor enkele kinderen niet. Daar kom ik dan achter bij de toets. Dan weet ik dat ik op die kinderen beter moet letten. Ik zie dus niet meer al het werk, omdat ze veel zelf nakijken, maar af en toe neem ik een steekproef dan vraag ik bijvoorbeeld alle taalschriften op.’

‘Bij een klassikale manier van lesgeven waarbij je iets uitlegt en daarna meteen toetst of de kinderen het begrepen hebben, heb je wel meer overzicht. Leraren die graag veel controle willen hebben over de leervorderingen van de kinderen, vinden het moeilijk om de kinderen meer verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces en hun controlerende rol los te laten. Ik heb nu minder controle, maar ik heb niet het idee dat ik grip verlies. In het begin wel, maar ik heb steeds meer geleerd hoe ik daar mee om moet gaan.’

‘Voor de kunstzinnige vakken hebben we nog niet zulke duidelijke leerlijnen. De aandacht die er wekelijks aan de verschillende kunstzinnige disciplines gegeven wordt, hangt af van de interesse van de leraar. Er wordt onderling wel geklaagd. Ook wel door ouders als er bijvoorbeeld in een bepaalde groep helemaal niets aan muziek wordt gedaan. Het is maar net waar de interesse van de leraar ligt. Muziek is mijn hobby, maar iemand die er niet van houdt, besteedt er veel minder aandacht aan.’

‘We zijn in het team wel bezig om de kunstzinnige disciplines van elkaar over te nemen. Dinsdagmiddag geeft een collega les aan mijn groep; zij geeft ook de tekenles. Zelf verzorg ik wel graag handvaardigheid en zingen.

We leren ook van ouders die als kunstenaar in de school iets met kinderen komen doen. Soms is het voor mij een openbaring. Dan denk ik: ‘Dat ga ik volgend jaar ook doen met

mijn kinderen.' Drama werd dit jaar bijvoorbeeld gedaan door een moeder die dramadocent is. Ik heb alles opgeschreven wat ze met mijn groep gedaan heeft.

Zij heeft dramalessen gegeven als voorbereiding op de jaarlijkse eindshow. De 60 kinderen van groep 8 van beide locaties, voeren samen een theaterproductie op in het Grand Theatre aan de Grote Markt. Heel professioneel, met schmink en kostuums. Daar zijn we wekenlang mee bezig geweest. Dit jaar staat Hamlet centraal. We gaan ook in op de achtergrond van het stuk: wie was Hamlet en in welke tijd speelde dit stuk?

Als ik de kinderen vraag wat ze nu geleerd hebben dit jaar, hoor ik vaak, dat ze door de dramalessen meer durven, dat ze minder verlegen zijn.'

De taken van een cultuurcoördinator

'Ik vind fijn dat op deze school iedereen een bepaald specialisme heeft. We hebben geen tijd om met zijn allen over alles na te denken. Het is heel prettig als de cultuurcoördinatoren alvast een voorselectie maken. Ik heb er alle vertrouwen in dat ze een leuke cultuurweek bedenken, met leuke uitstapjes en ideeën over wat we kunnen gaan doen.'

'Tussendoor wijzen ze ons ook via de mail op mogelijkheden om iemand uit te nodigen, of ergens heen te gaan. Ik verwacht dat ze ons daarover tippen, maar sommige collega's ervaren dit als SPAM. Dan hoor je: 'Dan krijg ik weer een mailtje over een fotografieweek, maar daar heb ik niet op gerekend; ik heb mijn programma.'

Als leraar maak je een activiteitenplanning voor de komende zes weken. Je programma zit vaak zo vol dat je wel heel flexibel moet zijn om dit op het laatste moment weer om te gooien voor een extra culturele activiteit.

Als de cultuurcoördinatoren aan het begin van het schooljaar een overzicht maken van mogelijke culturele activiteiten, kunnen leraren er in hun jaarplanning rekening mee houden. Ze kunnen dan ook overleggen met collega's van parallelgroepen. Zo ging het in het verleden ook, al werden we toen meer bediend. Dan kwam er iemand van de schoolbegeleidingsdienst met een aanbod en waren alle groepen week na week aan de beurt. Nu zijn we er intensiever mee bezig. Er is meer ruimte voor eigen ideeën en die worden eigenlijk altijd gehonoreerd.'

'De cultuurcoördinatoren hebben geen ervaring met de onderwerpen uit groep 8. Ik vraag me af of zij uitstapjes bij de onderwerpen uit de methoden kunnen aanbieden. Ik denk dat ik dat beter zelf kan doen. Misschien kunnen zij bekijken welke onderwerpen er in onze methodes voor wereldoriëntatie aan de orde komen en kunnen ze tips geven. Het is mijn ideaal, dat de leraren vanuit de thema's die ze in hun groep behandelen zelf de uitstapjes plannen. Maar dit soort veranderingsprocessen in de hele school doorvoeren kost tijd.'

De omgeving van de school

‘We hebben regelmatig contact met kunstenaars. Bik’ers, beroepskunstenaars in de klas, laten hun werk aan de kinderen zien, vertellen wat hen inspireert en gaan met de kinderen aan de slag. Ze worden in de school gehaald en wij gaan bij hen in het atelier kijken. Afgelopen week werden we bijvoorbeeld uitgenodigd door een kunstenaar om tijdens de komende kinderboekenweek mee te doen aan een schilderproject. Groepjes kinderen mogen met acrylverf dieren schilderen op MDF-platen van twee bij twee meter. Dit werk wordt in een atelier tentoongesteld. We waren heel blij met de uitnodiging.

We staan bekend als actieve school. We kregen bijvoorbeeld een telefoontje van drie dames die professioneel operaoptredens verzorgen voor volwassenen. Zij vroegen om een try-out voor kinderen. Ze hebben in de school opgetreden. Het was een prachtige gelegenheid om kinderen te leren wat opera is. En we hoefden er niet voor te betalen.’

‘Op school begeleid ik ook Pabostudenten. Wat mij opvalt, is dat zij te weinig opgeleid worden op het gebied van cultuur. Je verwacht van de studenten dat ze ook nieuwe dingen inbrengen, maar het gaat op de Pabo meer over de student zelf dan over vakinhoud en vakdidactiek. Studenten willen graag leren hoe je aan kinderen een muziekactiviteit aanbiedt of hoe je ze leert portrettekenen. Ik zit in de werkveldadviescommissie hier in Groningen. Voor de volgende vergadering is mijn vraag waarom ze dat gerichtere vakonderwijs niet meer geven.’

Wensen

‘Ik krijg nu voor de vierde keer groep 8 en in mijn functioneringsgesprek heb ik aangegeven dat ik met die groep meer ervaring wil opdoen met het ‘nieuwe leren’.

We hebben contact met iemand die gespecialiseerd is in video-interactietraining. Zij had de opdracht om leraren uit het VO te informeren over de werkwijze van de basisschool, om te laten zien dat ze in het VO weer afbreken van wat in de basisschool is opgebouwd.

In het VO wordt vaak frontaal klassikaal les gegeven, ik werk veel meer in groepjes. Zij heeft in mijn klas video-opnames gemaakt en aangegeven dat ik kinderen nog veel meer verantwoordelijkheid kan geven. Zij kent scholen die daar heel goed in zijn. Daar wil ik graag nog verder mee.’



2.4 Het verhaal van een leraar uit de onderbouw

Margot is coördinator inclusief onderwijs onderbouw en aanvullend groepsleraar. Voor die tijd werkte zij als vaste groepsleraar in groep 1/2.

Visie

‘Doordat de gemeente in cultuureducatie investeert, was het mogelijk om cultuurcoördinatoren aan te stellen. Vanaf het moment dat zij aan de gang zijn gegaan, is het onderwijs in cultuureducatie inhoudelijk gestructureerder geworden. Voor die tijd werd ook wel iets aan cultuur gedaan, maar dat was afhankelijk van de individuele leraar en het aanbod van buitenaf. De coördinatoren zorgen er nu voor dat elke groepsleraar er mee te maken heeft. Ik zie aandacht voor cultuur en culturele uitstapjes niet als doel op zich maar als onderdeel van het thema waar ik op dat moment mee bezig ben.’

Samen ervaring opdoen met andere vormen van leren

‘De cultuurcoördinatoren voeren op dit moment overleg met het Groninger museum over een voordelige museumjaarkaart voor de Borgmanschool. Dat betekent dat ik volgend jaar elke maand of week naar het Groninger museum kan gaan. Het aardige vind ik dat het nu meer voor de hand ligt om van deze mogelijkheid gebruik te maken. Anders ga ik ook wel, maar niet zo structureel als nu via hun aanbod. Ik vind het alleen jammer dat ze zo’n museumjaarkaart niet voor meer musea kunnen regelen. We zitten zo fantastisch mooi in de binnenstad! Ik zou zelf graag met jonge kinderen naar het natuurmuseum gaan. Binnen de onderbouwgroepen zijn juist die natuurthema’s zo mooi. Zo zou ik ook wel twee keer per jaar naar het scheepvaartmuseum willen. Ook dat sluit prachtig aan bij mijn thema’s.’

‘De cultuurweek wordt gehouden op initiatief van de coördinatoren. Zij zorgen ervoor dat deze week helemaal vol gepland is met allerlei culturele activiteiten en die zijn verplicht voor elke groepsleraar. Het eerste jaar was dat wel even wennen. Gymnastiek gaat gewoon niet door, de hele week is voor cultuur gepland.

Het afgelopen jaar zijn de onderbouwgroepen naar de World-Press-tentoonstelling geweest in de A-kerk, naar het natuurmuseum en naar een voorstelling. Ook hebben ze in het kader van cultureel erfgoed tochten gemaakt in de buurt van de school. De coördinatoren hebben in de buurt van elke locatie routes uitgezet.

De ochtend en de middag waren vol gepland. Er ligt een heel schema klaar: bezoek aan musea, voorstellingen, het is allemaal geregeld door de cultuurcoördinatoren. Leraren hebben hun eigen rol daarin. De een doet meer dan de ander, dat is ook wel duidelijk, maar elke leraar komt met het cultuuraanbod in aanraking. Leraren raken er op deze manier aan gewend om cultuur binnen het onderwijs te halen.’

Doorkijkje: World-Press-tentoonstelling

'Bij de World-Press-tentoonstelling was een foto-opdracht voor basisscholen. Elk kind kreeg op school een wegwerpcamera met de opdracht: Maak een foto van spullen in je lievelingskleur. De foto's werden op kleur gesorteerd en op de tentoonstelling gepresenteerd. Prachtige foto's!

Vervolgens werden de kinderen uitgenodigd om hun eigen werk te bekijken en kregen ze een rondleiding door een gedeelte van de tentoonstelling.

Eigenlijk was het project niet voor kleuters, maar wij zeiden dat we dat wel vaker deden. Ze hebben toen een aangepaste rondleiding verzorgd, waarbij de kleuters heel lieflijk werden aangesproken. De kinderen moesten bijvoorbeeld nadoen hoe dat meisje keek. Daarna zochten ze antwoorden op de vraag: wat zou er met dat meisje aan de hand zijn? De foto van de zwemmer is vanuit een bijzonder standpunt gemaakt. Stel je maar eens voor dat hij boven je hoofd zwemt. Wat zie je dan? Hoe zou de fotograaf dat gedaan hebben?'



'De werkwijze van de cultuurweek werkt wel door. We hadden toevallig kort na de cultuurweek een schoolproject over architectuur. Toen hebben we ook weer gebruik gemaakt van de routes in de omgeving van de school. Zo kan museumbezoek ook doorwerken. Als je dit in de cultuurweek verplicht doet - voor een aantal mensen voelt het ook als verplicht, niet iedereen is daar even enthousiast over - is het ook wat gemakkelijker om de volgende keer zelf met je groep naar het museum te stappen.'

‘Hoeveel aandacht aan omgevingsonderwijs en cultuureducatie wordt besteed, is verschillend per leraar, maar de cultuurcoördinatoren zorgen er wel voor dat het meer gaat leven. Voor veel mensen is CKV een onderdeel van een thema. Er zijn veel thema's in de loop van een jaar. Ik ben nu inclusief coördinator en ook tijdens remedial-teaching sluiten we aan op de thema's van de groepen 1/2. Zoveel mogelijk integreren, dat is de bedoeling.’

‘Samenwerkend leren iets waar veel aandacht aan wordt besteed op school. Als je niet zo goed thuis bent in een bepaalde kunstzinnige discipline kun je je collega raadplegen. De leraren van groep 3 doen bijvoorbeeld veel rollenspelen en betrekken daar hun collega's bij die wat minder durven. Dat geldt ook voor groep 1 en 2. Je kunt ook vrij geroosterd worden om bij een collega in de groep te kijken of een collega komt bij jou in de groep. Dat wordt gepromoot.’

Omgang met methodes en samenhang tussen vakken

‘Voor leraren uit de onderbouw is het wat makkelijker om invulling te geven aan de cultuurweek. Je hoort mensen uit de bovenbouw vaak zeggen: ‘We zijn erg methodegebonden’. Zij denken daar op dit moment wel over na. Ze realiseren zich dat je niet altijd de hele methode hoeft te volgen, maar je moet een methode wel goed beheersen voor je weet wat je kunt weglaten. Je kunt je afvragen, of elk kind alles moet doen. Dat kun je in de bovenbouw niet op eigen houtje beslissen. Ik realiseer me dat dat voor groep 1/2 gemakkelijker is. Daar wil ik dan ook werken.

Er is een verschil tussen onder- en bovenbouw. Maar ook in de bovenbouw zelf zijn er verschillen. Hoe worden methodes gebruikt, welke rol spelen ze en hoe wordt er thematisch gewerkt? De een is meer in staat om de methode los te laten dan de ander. Gedifferentieerd werken gebeurt steeds meer in onze school, maar het is niet voor iedereen even gemakkelijk.’

‘Als het over creatieve vakken gaat, heeft het vooral betrekking op de producten die gemaakt worden bij handvaardigheid en tekenen. Leraren die met de kinderen regelmatig een optreden verzorgen voor dans, muziek of drama, zijn uitzonderingen. Ze nodigen wel andere groepen uit om te komen kijken.

Doordat we een grote school zijn, moeten we zorgen dat er voldoende aandacht aan de kunstzinnige disciplines wordt besteed, maar uiteindelijk blijft het afhankelijk van de leraar, zowel in de onder- als bovenbouw.’

‘Het is jammer dat we niet meer vakleraren hebben. Je moet er niet vanuit gaan dat iedereen alles kan. Het zou prachtig zijn als je in elk gebouw een atelierruimte hebt waar leraren kunnen werken. Als daar dan op bepaalde tijden extra mensen zijn, kun je als leraar gewoon je eigen groep houden, terwijl een groepje kinderen in het atelier aan het werk kan met iemand anders.

Wat je nu ziet gebeuren met de Bik'ers opent nieuwe mogelijkheden. We maken incidenteel

gebruik van Bik-stagiaires in onder- als bovenbouw, maar zouden dat wel vaker willen. Het is tot nu toe zo dat we een mailtje krijgen: 'Er zijn weer Bik-stagiaires beschikbaar, wie wil?' Als leraar kun je intekenen per discipline. De Bik'ers komen met een idee, maar er is overleg met de groepsleraar vooral over de organisatie van de activiteiten.'

'Er is een link tussen binnen- en buitenschools leren. Als we het over wonen hebben gaan we kijken wat de omgeving van de school te bieden heeft en we zijn er op school in de groep mee bezig. Soms maken we ook zomaar een uitstapje los van het thema.

Vorige week hebben de kinderen van groep 1 en 2 op uitnodiging van het ziekenhuis een bezoek gebracht. De artsen in opleiding gingen de knuffels van onze kinderen behandelen. Als ik groepsleraar was, zou ik zo'n mooie kans meteen aangrijpen om daar een thema van te maken voor mijn groep.

Per locatie worden wel afspraken gemaakt over de thema's voor groep 1 en 2, meestal tussen leraren onderling. Het is niet zo dat je per jaar een aantal vaste thema's moet hebben gedaan.'

De rol van de cultuurcoördinator

'De coördinatoren mailen regelmatig informatie: 'Dit is er allemaal te doen, daar kun je gebruik van maken.' Ze organiseren de cultuurweek en plannen de cultuuruitjes. Het zou mooi zijn als leraren dat in de toekomst zelf doen, maar daar geloof ik niet zo in. Als je wilt dat in een school structureel iets gebeurt op het gebied van cultuur dan heb je een duidelijk aanspreekpunt nodig. Er komt als groepsleraar zoveel op je af. Als je cultuureducatie wilt bewaken, moet je zorgen dat er uren voor coördinatie blijven.'

De omgeving van de school

'Ouders zijn betrokken bij thema's en uitstapjes. Er is een map waar ouders hun hulp kunnen aanbieden. Daarnaast geven we briefjes mee waarin we om hulp vragen. Daartoe zijn ouders altijd bereid. Het is niet moeilijk om ouders te krijgen voor uitstapjes.

Hoe de begeleiding van het ABCG (schoolbegeleidingsdienst) voor cultuureducatie verloopt, weet ik niet zo goed. Ik weet dat de cultuurcoördinatoren regelmatig overleg hebben. Als er iets is wat voor ons van belang is, krijgen we dat wel terug. Een leraar van groep 8 begeleidt de Pabostudenten. Wij kunnen een wensenlijstje indienen waarop studenten kunnen intekenen. Die hebben afstudeeropdrachten die gekoppeld kunnen worden aan onze wensen.'

Wensen

'Mijn ideaal is het onderwijs in Reggio Emilia. Ik ben daar geweest op studiereis en in de Verenigde Staten heb ik een vergelijkbare aanpak gezien. Mensen die gepensioneerd zijn, geven hun tijd aan het onderwijs, ieder vanuit zijn eigen deskundigheid.

Fantastisch van de scholen in Reggio Emilia vind ik hoe ze op stap gaan met de kinderen en hoe ze ook weer allerlei dingen van buiten de school in halen. Ik realiseer me wel dat zo iets

voor leraren uit groep 1/2 makkelijker te realiseren is dan voor leraren van midden- en bovenbouw.

Ideaal zijn ook de prachtige faciliteiten van Reggio. Eigenlijk zouden we net als in Reggio binnen elke locatie een atelier met een kunstenaar moeten hebben. Dat betekent niet dat je binnen de groep niets meer doet, maar wel dat je meer mogelijkheden hebt. Dat inspireert en je hebt mensen met technische vaardigheden in huis.'

'Wij halen incidenteel ouders als kunstenaar in school. Het probleem is het financiële aspect. We kunnen niet van kunstenaars verwachten dat ze een vast aantal uren per week als vrijwilliger komen werken. Er is wel meer geld dan vroeger voor het inhuren van mensen, maar als we op Reggio-achtige manier willen werken dan moet de school ervoor kiezen dat het geld naar CKV gaat. Dat is een lastige afweging. Ik zou het zelf wel prachtig vinden.'





3. Inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap

In de vorige hoofdstukken zijn de directeur, de cultuurcoördinatoren en enkele groepsleraren aan het woord geweest over de integratie van cultuureducatie in het programma van de school. Ze willen daarmee de kwaliteit van hun onderwijsaanbod verhogen en spreken zich uit over een stukje van het totale inhoudelijke beleid van hun school, ieder vanuit zijn of haar eigen perspectief.

Om dat inhoudelijk beleid vorm te geven, is sturing nodig. Ieder is vanuit zijn of haar perspectief op eigen wijze aan het sturen. Ieder is met andere woorden een inhoudelijk leider. In dit hoofdstuk verkennen we die twee begrippen: inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap. We baseren ons daarbij op het begrippenkader dat in 'Beste stuurlied' (2008) is uitgewerkt.

Inhoudelijk beleid

Om cultuureducatie te integreren in het totale programma is beleid nodig. Bij inhoudelijk beleid gaat het om bewust, structureel en strategisch werken aan de kwaliteit van het onderwijsaanbod, afgestemd op de leerlingpopulatie en gericht op het verbeteren van onderwijsresultaten. Je denkt na over de vraag wat je met cultuureducatie wilt op je school, je formuleert er concrete doelen bij, je kijkt hoe je die doelen uitwerkt in een plan van aanpak en je kijkt in hoeverre je plan is geslaagd: heb je bereikt wat je wilde bereiken?

Dit zijn onderwerpen die niet alleen voor de groepsleraar of voor de directeur van belang zijn, ze gelden voor de hele school. Veel scholen behandelen dit soort kwesties in een apart cultuurbeleidsplan of hebben er in hun schoolplan een hoofdstuk aan gewijd.

Werken aan deze kwesties, dus werken aan inhoudelijk beleid, is belangrijk om samenhang te krijgen in het curriculum van de school. Die samenhang voorkomt dat cultuureducatie er nog weer bij komt, bij al de andere onderwerpen die het hele programma van de basisschool zo overladen kunnen maken.

Samenhang kan zich verticaal en horizontaal manifesteren. Bij verticale samenhang gaat het om samenhang in de lengte. Het gaat dan om een langere periode, bijvoorbeeld een doorgaande lijn in muziek van groep 1 tot groep 8.

Bij horizontale samenhang gaat het om samenhang in de breedte, bijvoorbeeld tussen vakken of binnen een leergebied. Is er bijvoorbeeld samenhang tussen cultuureducatie en wereldoriëntatie en taal? Of tussen de kunstzinnige vakken onderling?

Horizontale samenhang kan ook gaan om samenhang tussen binnen- en buitenschools leren. Scholen staan niet op een eiland. Allerlei impulsen zijn van invloed op het inhoudelijk beleid dat scholen voeren. Die impulsen kunnen van buitenaf komen, bijvoorbeeld van de overheid, gemeentelijke instellingen, culturele instellingen, een schoolbegeleidingsdienst. Ze komen ook van binnenuit, bijvoorbeeld van leerlingen of leraren.

In hoofdstuk 4 analyseren we de verhalen uit hoofdstuk 2. We kijken daar naar de onderstaande aspecten van inhoudelijk beleid.

Beleid formuleren

- Heeft de school een visie op cultuureducatie geformuleerd? Wat is de kern van deze visie?
- Heeft de school een cultuurbeleidsplan geschreven? Welke prioriteiten zijn hierin aangegeven?

Beleid realiseren

- Zijn er voor de verschillende kunstzinnige vakken en cultureel erfgoed concrete doelen en inhouden geformuleerd? Voor welke vakken?
- Is er een relatie met de schoolvisie op cultuureducatie?
- Welke relatie is er met de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie?
- Hoe is er aandacht voor samenhang? Tussen binnen- en buitenschools leren? Tussen cultuureducatie en andere vakken? Op welke manier?
- Hoe is er aandacht voor doorgaande leerlijnen?

Beleid uitvoeren

- Is het beleidsplan vertaald in een concreet plan van aanpak dat rekening houdt met randvoorwaarden? Wat zijn de belangrijkste actiepunten?
- Welke programma's op het gebied van cultuureducatie worden uitgevoerd?

Beleid evalueren

- Welke afspraken zijn er gemaakt over evaluatie?
- Op welke manier wordt geëvalueerd? Per groep, per bouw, als team?

Schoolexterne en schoolinterne stimulansen

- Welke schoolexterne stimulansen zijn van invloed op het inhoudelijk beleid op het gebied van cultuureducatie? Bijvoorbeeld: vragen of aanbod van ouders, andere onderwijsinstellingen, kunst- en (sociaal)culturele instellingen, zorginstellingen, de gemeente, de landelijke overheid, de inspectie.
- Welke schoolinterne stimulansen zijn van invloed op het beleid? Bijvoorbeeld: signaleren van problemen, behoefte aan duidelijke afspraken, specifieke behoeftes en vragen of deskundigheid van individuele of groepen leraren binnen het team.

Inhoudelijk leiderschap

Scholen voeren inhoudelijk beleid om te werken aan hun inhoudelijke kwaliteit. Daar is sturing voor nodig, met andere woorden: het realiseren van inhoudelijk beleid vraagt leiderschap. Vaak denken we bij leiders alleen aan formele leiders: de directeur, de manager aan het hoofd van een organisatie, maar bij het werken aan inhoudelijk beleid in een schoolorganisatie kunnen er meer leiders zijn die niet altijd een formele positie van leider hoeven te hebben. Juist bij nieuwe onderwerpen zoals de integratie van cultuureducatie in het onderwijs komen nogal eens informele leiders voor: collega's die bijvoorbeeld vanuit hun verleden, een vorige functie, een hobby, een bepaald milieu waarin ze verkeren, wat meer feeling voor het onderwerp hebben en die zich gaan opwerpen als kartrekker voor die vernieuwing. De integratie van cultuureducatie vraagt dus leiderschap.

Leiderschapsstijlen

Wat voor soort leiderschap is daarvoor nodig? Dat is een lastige vraag; er is geen eenduidig antwoord op te geven. Als we eerst kijken naar het leiderschap van de directeur, dan kunnen we daar grofweg drie soorten onderscheiden. Een directeur kan alle touwtjes stevig in handen willen houden, weinig delegeren, overal bovenop willen zitten. Leiding komt dan 'van boven', is top down. We zullen dit hiërarchisch leiderschap noemen. Daarbij tekenen we direct aan dat dit soort leiderschap soms adequaat kan zijn, afhankelijk van de situatie waarin de school zich bevindt. Soms moeten er nu eenmaal knopen doorgemaakt worden. Een tweede type wordt transactioneel leiderschap genoemd. Er vindt als het ware een transactie plaats tussen de leider en zijn volgers. Inzet, productiviteit en loyaliteit van de medewerkers wordt door de leider beloond met geld, met bepaalde voorrechten. Transactionele leiders komen vaak voor in stabiele, weinig op verandering gerichte organisaties. Transactionele leiders, zo wordt wel eens gezegd, kunnen goed op de winkel passen. Een derde type komt in het moderne onderwijs steeds vaker voor. Dat wordt het transformatief leiderschap genoemd. Transformatieve leiders zijn veel meer op verandering gericht dan transactionele leiders. Als je de betrokkenheid van leraren wilt verhogen om duurzame schoolverbetering mogelijk te maken, is deze leiderschapsvorm noodzakelijk. Vaak worden de volgende kenmerken van transformatief leiderschap genoemd:

- het creëert een visie waardoor medewerkers worden geïnspireerd;
- het zorgt voor de aanvaarding door leraren van gemeenschappelijke doelen, waardoor samenwerking ontstaat en de identiteit van een groep groeit;
- het bevordert adequate werkwijzen, afgeleid van doelen en haalbaar voor medewerkers;
- het zorgt voor het intellectueel stimuleren van leraren zodat ze kritisch reflecteren op hun werk;
- het bevordert de ondersteuning van individuele leraren, die zich daardoor serieus genomen voelen;
- het leidt tot het stellen van hoge verwachtingen over het leveren van goed onderwijs.

Een transformatief leider zorgt voor een omgeving waarin samengewerkt wordt aan inhoud, die gedurende de samenwerking pas hun definitieve gestalte krijgen. Transformatieve leiders accepteren en stimuleren de inbreng van alle betrokkenen; het eindpunt is afhankelijk van de groep.

Gedeeld leiderschap

De leiderschapsstijlen die we hierboven hebben genoemd, worden vaak bekeken bij de directie, maar er zijn meer leiders op school. In de school kunnen afhankelijk van de situatie en het onderwerp verschillende leiders optreden, zowel formele leiders als informele leiders, die elk vanuit hun eigen perspectief sturing willen geven aan de processen. Formele inhoudelijk leiders zijn bijvoorbeeld taalcoördinatoren en cultuurcoördinatoren. Zij hebben de verantwoordelijkheid voor het taalbeleid respectievelijk het beleid voor cultuureducatie. Iemand die toevallig meer verstand heeft van of affiniteit heeft met (aspecten van) taalonderwijs of cultuureducatie kan ook functioneren als informele leider.

Op de Borgmanschool zijn voor de integratie van cultuureducatie twee cultuurcoördinatoren direct betrokken als formeel leider. Daarnaast zijn er ook andere teamleden die affiniteit hebben met kunst en cultuur, en ouders, en ook de conciërge, die kunstenaar is.

Deskundigheid ontwikkelen

Door de grotere autonomie die scholen - misschien soms ongevraagd - hebben gekregen, wordt het meer dan vroeger nodig dat scholen inhoudelijke deskundigheid hebben en verder ontwikkelen. Dat laatste is een proces dat zich afspeelt op verschillende niveaus: op het niveau van de grote vragen en de algemene visie (waar willen we met onze school naar toe?), het niveau van een doorlopend aanbod over de verschillende groepen heen, het niveau van een samenhangend aanbod waarbij ruimte is voor integratie van onderwerpen (leesstrategieën gebruik je ook bij geschiedenis; onderwerpen uit cultuureducatie combineer je met andere vakken) tot en met het micro- en het nanoniveau van leerlingen die niet allemaal op dezelfde manier reageren op het aanbod, gewoon omdat leerlingen nu eenmaal verschillen.

Scholen die aan het bovenstaande willen werken, zijn gebaat bij een samenwerking met collega's, een samenwerking die wordt aangestuurd door enthousiaste leiders, die allen vanuit hun eigen perspectief en vanuit hun eigen persoonlijkheid de gang erin houden. Als het gaat over cultuureducatie moet er gelet worden op de inbedding in de hele organisatie (waar zijn onze grote doelen, hoe past cultuureducatie daarin?). Vaak zal dat een directeur zijn die dit soort grote kwesties bewaakt. Cultuurcoördinatoren zijn wellicht meer gericht op inhouden en doelen van cultuureducatie, op doorlopende leerlijnen en mogelijke integratie met andere vakken. Groepsleraren zijn over het algemeen sterk geïnteresseerd in concrete activiteiten en op vragen als: Hoe win ik tijd als ik deze activiteit uitvoer; wat kan ik bij aardrijkskunde of geschiedenis overslaan?

En als het goed is, ontstaat er op school een proces waarin al deze aspecten organisch aan de orde komen, in een situatie waarin alle betrokkenen van elkaar leren en samen verder komen.

In hoofdstuk 4 analyseren we de verhalen uit hoofdstuk 2. We kijken daar naar de onderstaande aspecten van inhoudelijk leiderschap.

- Hoe is over het algemeen de leiderschapsstijl van de directie van de school te karakteriseren (hiërarchisch, transactioneel of transformatief)?
- Wat is kenmerkend voor de leiderschapsstijlen van de verschillende formele leiders op de school?
- Welke vorm van gedeeld leiderschap wordt op de school gehanteerd?
- In hoeverre is er op school bij cultuureducatie sprake van samenwerkend of collectief leren?
- Hoe wordt er gewerkt aan het vergroten van de inhoudelijke deskundigheid van het team op het gebied van cultuureducatie?



Groep 5

4. De verhalen nader bekeken

In hoofdstuk 2 hebben we de verhalen van de directeur, de cultuurcoördinatoren en de leraren geschetst. Ze geven een beeld van de plaats die cultuureducatie geleidelijk krijgt in het hele curriculum van de school.

In dit hoofdstuk beschouwen we de interviews vanuit het perspectief van inhoudelijk leiderschap. Welk inhoudelijk beleid voert de Borgmanschool om te komen tot onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering op het gebied van cultuureducatie, en welke vormen van leiderschap komen daarbij voor?

Eerst geven we een samenvatting van een aantal kenmerkende uitspraken van de directeur, de cultuurcoördinatoren en de leraren. Zij zijn vertegenwoordigers van drie geledingen binnen de school: de directie en het MT, de coördinatoren en het lerarenteam. Zij hebben elk hun eigen positie en verantwoordelijkheid en ook hun eigen perspectief op de onderwijsvernieuwing. Soms zitten ze duidelijk met elkaar op een lijn, soms worden tegenstellingen zichtbaar.

Vervolgens reflecteren we daarop met de vragen uit hoofdstuk 3 in ons achterhoofd.

4.1 Visie op cultuureducatie

Scholen die een beroep doen op subsidieregelingen ter versterking van cultuureducatie moeten om daarvoor in aanmerking te komen hun visie op cultuureducatie papier zetten (pagina 13). Hoe is die visie tot stand gekomen?

De leraar uit de bovenbouw zegt dat de aandacht voor cultuureducatie vooral van bovenaf is gekomen en niet is ontstaan vanuit het team. Zij kan zich niet herinneren dat zij als team samen gepraat hebben over het belang van cultuur. Leraren hebben met elkaar aangenomen dat het belangrijk was, want er was tijd en geld. Zelf heeft zij wel over een visie nagedacht, maar ze heeft ervaren dat collega's er heel anders over denken.

De leraar uit de onderbouw bevestigt dit min of meer. De subsidie van de gemeente maakte de aanstelling van coördinatoren mogelijk. Zij ziet vooral dat cultuureducatie gestructureerder is geworden sinds er coördinatoren zijn, maar noemt niet dat zij als team samen over een visie op cultuureducatie gepraat hebben. Haar persoonlijke visie ligt dicht bij die van de cultuurcoördinatoren.

De cultuurcoördinatoren hebben samen met de directeur het voortouw genomen. Met zijn drieën hebben zij een visie op cultuureducatie geformuleerd die in de loop van het veranderingstraject steeds verder is bijgesteld. De coördinatoren vinden het prettig dat de directeur hen helpt daar lijn in te brengen. Zij willen een vorm vinden waarin collega's het vanzelfsprekend vinden dat hun rijke culturele binnenstad onderdeel is van de school en actief deel uitmaakt van het onderwijs. Cultuureducatie biedt daarvoor een prachtige kans. Daarbij noemen zij ook vraaggestuurd leren en samenhang tussen vakken.

De directeur plaatst tijdens het interview cultuureducatie binnen een brede schoolvisie. Enerzijds is hij blij dat de school nog werkt met een gewoon jaarklassensysteem, aan de andere kant zou hij in de toekomst de omslag willen maken van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd onderwijs waar leraren mogelijk in een soort units werken in plaats van in jaarklassen. Daarbinnen ziet hij ook steeds meer ruimte voor cultuureducatie. Hij kan zich goed vinden in de visie op cultuureducatie van de cultuurcoördinatoren en is een belangrijke inspirator geweest. Hij wil dat kinderen oog krijgen voor hun rijke culturele omgeving en bewuster en zuiniger met hun omgeving omgaan. Samenhang tussen vakken vindt hij belangrijk. Cultuureducatie mag geen losstaand vak zijn.

Reflectie vanuit beleid en leiderschap

De visie op cultuureducatie is ontstaan uit de samenwerking tussen de cultuurcoördinatoren en de directeur. Via een sollicitatieprocedure heeft hij twee cultuurcoördinatoren aangesteld, maar hij is zelf ook inhoudelijk betrokken. De communicatie binnen het drietal verliep inspirerend. De coördinatoren voelden zich door hun directeur gesteund. Zij werden ook gecoacht door de schoolbegeleidster. Zij wilden eerst op basis van een globale visie en een plan van aanpak zoveel mogelijk experimenteren samen met het team. Laten zien en ervaren wat er allemaal kan en het daarna pas vastleggen. Halverwege de experimentele fase zijn zij meer gaan focussen: waarom doen we het en wat willen we daarmee bereiken? Dat resulteerde in een cultuurbeleidsplan dat is voorgelegd aan het team. Het team herkende wat het de afgelopen tweeënhalf jaar gedaan had en kon zich er in vinden. De visie op cultuureducatie is van bovenaf bepaald. Bij de start heeft het team wel een vragenlijst over cultuureducatie beantwoord de quickscan van het ABCG, maar de uitkomst is niet teruggekoppeld op teamniveau, wel naar de cultuurcoördinatoren.

Vragen die over blijven: Is het wenselijk dat het hele team van begin af aan meedenkt over een visie, zodat iedereen zich voldoende betrokken voelt en de visie breed gedragen wordt? Is de procedure die nu vaak gehanteerd wordt volgens de leraar uit groep 8 (directie en MT lichten het team in over een ophanden zijnde vernieuwing en polsen vervolgens wie daarmee aan de slag willen) het meest werkbaar gezien de grootte van het team? Of zouden alle leraren van meet af aan meer betrokken willen worden?

Deelde na twee en een half jaar experimenteren iedereen de visie op cultuureducatie? Of was vooral het enthousiasme en inzet van de cultuurcoördinatoren de reden dat het team bij de presentatie van het cultuurbeleidsplan door de coördinatoren zijn goedkeuring gaf aan dit plan?

4.2 Samen ervaring opdoen met andere vormen van leren

De visie wordt vertaald naar een concreet plan van aanpak (pagina 12). Daarin speelt de jaarlijkse cultuurweek een belangrijke rol. Het team krijgt hier de kans om samen ervaring op te doen met cultuureducatie en andere vormen van leren.

De leraar van de bovenbouw ziet de jaarlijkse cultuurweek vooral als een uitdaging en een kans om te experimenteren met zelfgestuurd leren. Zij is verrast door de reacties van de kinderen, die haar stimuleren om door het jaar heen vaker met deze manier van onderwijs te experimenteren. Zij is zich ervan bewust dat dat niet voor alle collega's geldt. Zij kan daar goed met hen over praten. Collega's zijn gewend methodegericht te werken en kunnen dat niet opeens een week lang loslaten.

De een doet meer aan de cultuurweek dan de ander volgens de leraar onderbouw, maar iedereen komt met het cultuuraanbod in aanraking. Zij gaat ervan uit dat leraren op deze manier gewend raken om cultuur binnen het onderwijs te halen.

Margot: 'Als je dit in de cultuurweek verplicht doet - voor een aantal mensen voelt het ook als verplicht, niet iedereen is daar even enthousiast over - is het ook wat gemakkelijker om de volgende keer zelf met je groep naar het museum te stappen.'

De cultuurcoördinatoren willen tijdens de cultuurweek hun collega's zoveel mogelijk nieuwe mogelijkheden laten zien en laten ervaren hoe het is om met dertig kinderen opstap te gaan. Ze hebben uiteindelijk als doel dat dit niet alleen tijdens de cultuurweek gebeurt, maar het hele jaar door. Daarbij gaat het niet om het leuke uitstapje an sich, maar om een bewustwordingsproces dat culturele uitstapjes bijdragen aan betekenisvol leren en deel uitmaken van het onderwijsproces.

Door inspirerende programma's te organiseren waaruit leraren kunnen kiezen faciliteren zij dit proces. Leraren bepalen zelf hoe zij culturele uitstapjes of kunstontmoetingen in hun onderwijsprogramma opnemen. Zij worden aangemoedigd hun ervaringen op de weblog te zetten, zodat andere collega's daarvan kunnen profiteren.

De directeur faciliteert het proces in tijd en geld en biedt ruimte om te experimenteren. Iedere leraar die iets wil, krijgt de kans. Hij stelt ook eisen. Deelname aan de cultuurweek is verplicht: leraren moeten minimaal aan drie culturele activiteiten deelnemen. Leraren hoeven niet alles zelf te kunnen, ze mogen anderen (kunstenaars, collega's) inschakelen, maar moeten dat wel zelf organiseren. Hij stuurt ook. Leraren die tijdens de cultuurweek vast willen houden aan de gymnastiekles, mogen dat doen mits de les past binnen het thema van de cultuurweek. Hij ziet het als zijn taak leraren hun eigen mogelijkheden te laten ontdekken, zodat zij dat ook hun kinderen kunnen leren. Daarbij is het durven loslaten van methodes een omslag die leraren langzaam aan het maken zijn.

De cultuurcoördinatoren stimuleert hij om meer te delegeren. Zij moeten leraren het werk niet uit handen nemen.

Reflectie vanuit beleid en leiderschap

Zoals we in het vorige hoofdstuk zagen is onderwijsvernieuwing geen rationeel lineair proces. Leraren veranderen attitudes en meningen over de inhoud van hun werk niet via een lineaire planmatige aanpak. Vernieuwingen vinden veel meer plaats via gezamenlijke activiteiten van het team. Daarbij zijn motivatie en betrokkenheid van medewerkers belangrijke strategieën.

De cultuurweek op de Borgmanschool is een gezamenlijke activiteit van het team met als doel samen ervaring op te doen met onderwijsvernieuwing op het gebied van cultuureducatie. Leraren, coördinatoren en directeur hebben in dat proces verschillende rollen.

De rollen van de leraren

Leraren kunnen afwisselend formeel leider, informeel leider en volger zijn, afhankelijk van welke onderwijsverandering aan de orde is. Anika en Nienke zijn als cultuurcoördinator formeel leider als het gaat om veranderingen op het gebied van cultuureducatie. De inclusief coördinatoren Margot en Bea zijn hun volgers. Maar gaat het om remedial teaching en inclusief onderwijs dan zijn de inclusief coördinatoren de formele leiders en de cultuurcoördinatoren hun volgers. Naast de verschillende inhoudelijke coördinatoren zijn ook de bouwcoördinatoren en locatieleiders formele leiders.

Er is ook veel ruimte voor informele leiders. Bea, de leraar uit de bovenbouw, is een voorloper als het gaat om nieuwe vormen van leren en experimenteert hiermee binnen cultuureducatie. Zij heeft veel zicht op de problemen die sommige collega's hebben met het loslaten van methodes. Door eigen ervaringen expliciet met collega's te delen en door samen met de cultuurcoördinatoren te zoeken naar oplossingen voor dit probleem kan zij voor dit onderdeel de rol van informeel leider op zich nemen.

Er zijn meer informele leiders op het gebied van cultuur zoals leraren die zitting nemen in de CKV werkgroep of 'ambassadeur cultuur' zijn op een van de locaties, of ouders die als kunstenaar binnen schoolverband lesgeven aan kinderen.

Bij een vorm van gedeeld leiderschap kunnen alle teamleden opteren voor formele en/of informele leiderschapsrollen afhankelijk van de inhoudelijke vernieuwing die aan de orde is. Op die manier kunnen leraren verantwoordelijkheid nemen voor het leren van collega's op die gebieden waar zij zich het meest betrokken en deskundig voelen.

In de praktijk geven leraren heel verschillend invulling aan de cultuurweek. Er zijn leraren die zich volledig storten op de cultuurweek en van de vrijheid gebruik maken om te experimenteren. Zij zijn de volgers van de cultuurcoördinatoren, delen hun visie of laten zich over de streep halen.

Er zijn er ook leraren die volgen maar onder protest. Zij willen tijdens die week gewoon met rekenen en taal aan de gang. Er is weerstand tegen het loslaten van het bestaande programma en van de methodes. Hoewel het gaat om één cultuurweek in het jaar waarin ze minimaal drie culturele activiteiten moeten doen, roept dit toch weerstand op die vooral tot uiting komt in informele gesprekken. Sommige leraren ervaren het als iets wat er extra bij komt, omdat zij nog niet goed weten hoe zij culturele uitstapjes zinvol kunnen integreren in hun reguliere programma's. Vallen zij in de cultuurweek teveel van het ene uiterste in het andere? Aan de ene kant werken met een methode en aan de andere kant het werken vanuit de directe omgeving en het loslaten van alle methodes? Er zijn allerlei tussenvormen denkbaar.

Hoe werkte dat bij het jaarlijkse themaproject? Naast de cultuurweek staat elk jaar een twee weken durend thema centraal in de hele school. Dat jaar was het thema 'Architectuur'. Volgens de cultuurcoördinatoren werden bij het architectuurproject al meer uitstapjes gemaakt en kunstenaars ingehuurd. Speelde hier de ervaring van de cultuurweek mee? Bood een afgebakend thema meer houvast? Of kunnen leraren in de projectweek vasthouden aan hun reguliere taal- en rekenprogramma's zonder zich te hoeven verantwoorden? Ook al lijkt een week niet zo lang, als leraar voel je een bepaalde verantwoordelijkheid voor het leren van je leerlingen die je niet zomaar overboord zet, ook al krijg je toestemming om te experimenteren en een week lang alles op eigen houtje te beslissen.

Of komt de weerstand uiteindelijk doordat leraren zien dat het onderwijs een richting op gaat die zij niet willen? Zien zij de vrijheid van de cultuurweek als een voorbode daarvan? De directeur heeft een ideaal over nieuwe vormen van onderwijs en het loslaten van het leerstofjaarklassensysteem. Hij weet dat hij dan wel het team mee moet krijgen. Op den duur gaat een school op een bepaalde manier werken. Wie daar problemen mee blijft houden, is op termijn misschien niet op zijn plaats in deze school. Dat is een lastig punt.

De rol van de cultuurcoördinatoren

De cultuurcoördinatoren hebben vanuit hun taak andere doelen dan een groepsleraar. Groepsleraren zijn vooral gericht op de concrete problemen van hun groep. De inhoudelijk coördinatoren willen dat aangrijpen om een grotere vernieuwing in te voeren, omdat zij meer deskundig en geïnspireerd zijn door een bepaald leer- of ontwikkelingsgebied. Nienke: 'je zit een beetje tussen het MT en je collega's. Het MT maakt beleid en wij zitten daar voor een specifiek deel bij en we kunnen dat weer doorgeven aan het team. Aan de andere kant maken we ook weer deel uit van dat team, want we staan zelf ook voor de klas.'

Zij zijn deskundig op het gebied van cultuureducatie en willen die deskundigheid ook op het team overdragen. Zij zorgen dat cultuur een vaste plek krijgt op de agenda en nemen het initiatief voor inhoudelijk beleid. Het gevaar bestaat dat coördinatoren te veel het ver-

lengstuk worden van de directeur, of dat hij problemen op hen afwentelt.

Anika en Nieke ervaren dat niet zo. Zij benadrukken juist de stimulerende uitwisseling van ideeën waar de directeur 'de lijn in brengt'. Met z'n drieën zijn zij de motor achter cultuur-educatie. Wel geven zij aan dat ze nog meer moeten leren delegeren en zelfstandig het budget te beheren.

Ook de schoolbegeleidster coacht de coördinatoren. Met haar hulp bereiden zij teambesprekingen voor en leren zij hoe ze hun ideeën kunnen vastleggen in een beleidsplan. Ook dat is een leerproces. Anika: 'We beschrijven dingen en laten zien waar we als school mee bezig zijn. Dat is heel dynamisch, het groeit. De stad verandert, de tentoonstellingen wisselen, ouders en kinderen zijn elk jaar weer anders, maar ook de leraren. In deze dynamische omgeving werken we binnen een bepaald kader aan CKV en als dat grondplan er ligt dan kunnen wij iets anders gaan doen. Dan kunnen andere collega's de rol van cultuurcoördinator van ons overnemen.'

Beïnvloeden van collega's

Hoe proberen de cultuurcoördinatoren invloed uit te oefenen? Zij prikkelen, laten mogelijkheden zien en organiseren culturele activiteiten om omgevingsonderwijs dichterbij de leraren te brengen. Zij willen dat leraren daarmee ervaring opdoen. Samen met hun leerlingen, maar ook samen met kunstenaars. Randvoorwaarden scheppen en faciliteren behoort tot hun taak, maar leraren moeten het wel zelf wel doen, zodat ze het in de toekomst ook zelf kunnen. Zoveel mogelijk zonder hun hulp en stimulans. Als tegenprestatie vragen ze verslagjes en foto's voor de website. Om collega's te stimuleren en om later te gebruiken bij evaluatie en reflectie.

Dit lijkt op een vorm van transactioneel leiderschap: er vindt een transactie plaats tussen leiders en volgers in ruil voor inzet, productiviteit en loyaliteit. In ruil voor wat zij als coördinatoren aanbieden, vragen zij van leraren dat ze er iets mee doen: door het jaar heen op vrijwillige basis, in de cultuurweek verplicht. Dit laatste lijkt meer op een functioneel gestructureerde benadering: de directeur en de cultuurcoördinatoren stellen de cultuurweek in, motiveren dat, er is veel keuzevrijheid maar het moet wel gebeuren. Uit de opmerking van de leraar uit de onderbouw: 'Het is niet alleen verplicht, voor sommigen voelt het ook als verplicht' blijkt dat niet iedereen de visie en de doelen van de school als gemeenschappelijk aanvaardt.

Verschillen tussen leraren

Voor de cultuurcoördinatoren is het van belang rekening te houden met verschillen tussen leraren. Dat blijkt uit de reacties op de cultuurweek, maar ook op de informatiestroom door het jaar heen. Sommige leraren ervaren deze als SPAM. Zij hebben hun planning en kunnen die niet opeens omgooien als er enthousiaste mailtjes komen voor een onverwacht cultureel aanbod. De coördinatoren sluiten waarschijnlijk goed aan bij de leraren die de visie

van de school delen. Aan de andere kant moeten zij ook leraren erbij betrekken die minder enthousiast zijn. Mogelijk hebben sommige leraren behoefte om dingen wat rustiger aan te pakken en er meer over te praten. Er kan een verschil ontstaan tussen de visie van de school, die vooral is opgesteld door de directeur en de cultuurcoördinatoren en de mate van verandering waartoe leraren bereid zijn.

De cultuurcoördinatoren zien de individuele verschillen tussen leraren wel. In principe vinden zij dat een leraar niet alles zelf hoeft te doen. Hij kan collega's inschakelen (team-teaching) of kunstenaars in de klas, maar hij moet wel weten wat hij moet vragen, zodat hij de regie kan houden. Dat betekent dat hij zicht moet hebben op de inhoud van cultuur-educatie. Daar zit een probleem.

Een leraar hoeft niet alles zelf te weten of te kunnen als hij maar goed met een kunstenaar kan samenwerken. Maar wat versta je onder een goede samenwerking? Zijn daar afspraken overgemaakt? Wat is ieders specifieke deskundigheid en wat kunnen zij van elkaar leren? Hoe beoordeel je kwaliteit? Als dat duidelijk wordt, krijgen leraren houvast.

De leraar uit groep 8 is enthousiast over de samenwerking met een ouder die dramadocent is. Zij leert veel van haar. Cultuurcoördinatoren kunnen een dergelijk initiatief breder maken door met leraren te reflecteren wat die samenwerking zo waardevol maakt en hoe zij samenwerkingsprocessen met kunstenaars een structurele plek in de school kunnen geven. De vraag is ook hoe in de samenwerking tussen leraar en kunstenaar het leiderschap is verdeeld. Is de leraar formeel leider op pedagogisch didactisch gebied? Hij is eindverantwoordelijk voor het leren van zijn leerlingen. En de kunstenaar? Is hij formeel of informeel leider op het gebied van de kunstdiscipline en de kunstvakdidactiek?

De coördinatoren zien de behoefte aan houvast van leraren wel en proberen op dit moment oplossingen te vinden op het gebied van cultureel erfgoed. Hier ligt het grootste knelpunt, omdat de zaakvakken hierbij betrokken zijn en die vallen onder de Cito-toets. Dat oplossen willen zij nadrukkelijk niet alleen doen, maar samen met deskundige bovenbouwleraren uit de CKVwerkgroep en deskundigen van buitenaf.

Er wordt een omgeving gecreëerd waarin samengewerkt wordt aan inhouden, die gedurende de samenwerking pas hun definitieve gestalte krijgen. De coördinatoren accepteren en stimuleren de inbreng van alle betrokkenen waarin iedereen elkaars specifieke deskundigheid nodig heeft om in wisselwerking met elkaar het probleem op te lossen. Het eindpunt is afhankelijk van de groep.

De rol van de directeur

De directeur lijkt een vernieuwer met veel ideeën over andere vormen van onderwijs. Hij weet dat hij daarvoor wel het team mee moet krijgen. Zover is het nog niet. Hoewel leraren met een omslag bezig zijn, is hij ook blij dat ze nog een gewoon jaarklassensysteem hebben.

Wat voor vorm van leiderschap hanteert de directeur? Enerzijds wil hij dat leraren met ideeën komen, maar tegelijk stuurt hij door cultuurcoördinatoren te benoemen en zijn ideeën aan hen door te geven: 'De kartrekkers van de onderwijsvernieuwing zijn Nienke en Anika onder leiding van mij, omdat we het een en ander steeds meer in een kader willen gieten. Ik stel veel vertrouwen in hen en dat krijg ik dubbel en dwars terug in de goede dingen die zij doen'.

Hij coacht de cultuurcoördinatoren in hun rol. Ze moeten leraren het werk niet uit handen nemen. Hij wil dat leraren de gelegenheid krijgen om zelf initiatief te nemen.

De directeur: 'Er moet ook ruimte zijn voor initiatieven vanuit de kinderen. Dat is de omslag die leraren nu maken, dat zij zich realiseren dat zij die ruimte voor het initiatief van kinderen altijd hebben.'

De leiderschapsstijl van de directeur heeft kenmerken van transformatief leiderschap.

Hij probeert een inspirerende visie te creëren en gaat in gesprek met leraren die moeite hebben met de visie en probeert hen nieuwe mogelijkheden te laten zien. Hij probeert hen zoveel mogelijk te ondersteunen en te faciliteren. Soms confronteert hij op een positieve manier. Hij stelt vertrouwen in leraren en geeft hen de ruimte eigen verantwoordelijkheid te nemen. Hij heeft reële verwachtingen ten opzichte van leraren. Leraren hoeven niet 'alles' te kunnen op het gebied van kunst en cultuur. Hij stimuleert hen te leren van collega's of kunstenaars.

Hij stelt het zelfontdekkend leren van leraren centraal, zodat leraren een dergelijk leerproces ook bij hun kinderen kunnen stimuleren. Vertrouwen geven en blijvend stimuleren acht hij van groot belang. Zijn beleid is gericht op het verhogen van betrokkenheid van medewerkers en communicatie tussen leiders en volgers.

Tegelijk stuurt hij. De directeur wil graag dat er dingen vanuit het lerarenteam ontstaan, maar het lijkt alsof hij dat een beetje probeert te regisseren. Hij probeert zijn ideeën via de cultuurcoördinatoren door te geven en hij wacht tot er in het team enthousiaste leraren opstaan die met iets aan de slag gaan. Hij doet van alles om dat te faciliteren, maar hij wil wel dat het er komt. De leraar van de bovenbouw zegt daarover: 'De directie ziet vaak kansen om ergens geld voor te krijgen. Als directie en MT vinden dat een bepaald onderwerp iets is voor onze school, dan wordt het team ingelicht. Vervolgens polsen zij welke mensen daarmee aan de slag willen. Er wordt soms wel van onderaf gesputterd: 'Wat moeten we nu weer? Zo is dat ook met cultuur gegaan.'

4.3 Omgaan met methodes en samenhang tussen vakken

De school werkt methodegericht met uitzondering van de kunstvakken. In de visie op cultuureducatie wordt ontdekkend en samenwerkend leren genoemd: 'waar nodig met methoden, maar altijd gericht op betekenisvol leren. Vanuit CKV kunnen vanzelfsprekende verbindingen worden gemaakt met geschiedenis, aardrijkskunde, natuuronderwijs en taal, gymnastiek.

De leraar in de bovenbouw verbindt CKV en zaakvakken. Culturele uitstapjes kunnen de leerstof uit de methode vervangen. Maar een uitstapje kost wel meer tijd. De kinderen leren misschien andere dingen, maar die vind je niet terug in de Cito-toets. Als leraar moet je de meerwaarde van uitstapjes goed afwegen. Toch blijft ze experimenteren met vormen van zelfgestuurd en ontdekkend leren binnen en buiten school. Zij is geïnteresseerd in de manier waarop kinderen hun eigen leerproces sturen en leert daar zelf ook veel van.

De leraar uit de onderbouw vertelt dat leraren in groep 1/2 ontwikkelingsgericht en thematisch werken. Museumbezoek is geen doel op zich maar onderdeel van het thema waar je mee bezig bent. Als kinderen iets willen weten over een onderwerp, betreft zij daarbij zoveel mogelijk informatie van buitenaf. Leraren uit de onderbouw hebben begrip voor het probleem van de bovenbouw. Margot: 'Je moet een methode goed beheersen voor je kunt weten wat je weglaat. De vraag is of je dat op eigen initiatief kunt beslissen. Voor groep 1/2 is dat makkelijker. Daarom wil ik daar ook werken.'

De cultuurcoördinatoren hebben oog voor de methodegerichte werkwijze van de bovenbouw en zoeken manieren om culturele uitstapjes leerstofvervangend te maken. Het accent ligt op samenhang tussen binnen- en buitenschools leren en samenhang tussen cultureel erfgoed en wereldoriëntatie. Samenhang met taalonderwijs levert minder problemen op.

De directeur ziet veel mogelijkheden om cultuureducatie en wereldoriëntatie in elkaar te schuiven. Bij geschiedenis en aardrijkskunde komen veel culturele aspecten aan bod die zich goed lenen voor een thematische projectmatige aanpak. Dat kan door een aantal hoofdstukken uit het boek te vervangen door culturele uitstapjes of door de lessen uit de methode te verbreden of verdiepen met uitstapjes.

Reflectie vanuit beleid en inhoudelijk leiderschap

Bij het streven naar samenhang lijkt een zekere tweedeling tussen de onderbouw en de bovenbouw. In groep 1/2 wordt ontwikkelingsgericht gewerkt vanuit thema's en de leraren stappen gemakkelijker overal op af. De groep brengt bijvoorbeeld een bezoek aan het natuurmuseum. Deze ervaring vormt de basis voor activiteiten rond taal, rekenen, natuuronderwijs en kunstzinnige vakken.

De bovenbouw werkt met een leerstofgerichte benadering en leraren vinden dat ze het boek uit moeten krijgen. Culturele uitstapjes kosten tijd en moeten dus zoveel mogelijk leerstofvervangend zijn, maar voorbeelden uit het boek zijn niet zomaar te vervangen door voorbeelden uit de omgeving, zonder hiaten in kennis op te lopen. Dat betekent dat je op een andere manier met je methode moet omgaan en dat is niet voor iedereen even gemakkelijk. Bovendien bestaat er wel samenhang tussen aardrijkskunde/geschiedenis en cultuureducatie, maar die hebben ook weer ieder hun eigen zienswijze en didactiek. Ook dat maakt het soms lastig.

Loslaten van methodes

De directeur zegt dat het loslaten van methodes een omslag is die leraren langzaam aan het maken zijn. Samen met de schoolbegeidingsdienst werkt de school aan Team Onderwijs op Maat (TOM). Daarin is ook aandacht voor nieuwe vormen van leren in levensechte authentieke situaties waarin verschillende soorten kennis en vaardigheden geïntegreerd worden. Het is een thematische werkwijze met kansen voor ontdekkend en zelfgestuurd leren. Wanneer je op deze manier werkt, moet je goed weten waar een project, een uitstapje of een les over gaat, maar je hoeft niet strak vast te leggen wat er moet gebeuren. Wat er uiteindelijk gebeurt, moet je wel kunnen controleren, herhalen en vastleggen, bijvoorbeeld met behulp van portfolio's.

Deze werkwijze staat dicht bij de ontwikkelingsgerichte benadering van de onderbouw dan de methodegerichte benadering van de bovenbouw. Het is een werkwijze waar de cultuurcoördinatoren in de toekomst ook met CKV naar toe zouden willen. Sommige leraren onderschrijven deze visie van de cultuurcoördinatoren en voelen zich door de coördinatoren ondersteund. Leraren die moeite hebben met deze visie ervaren het werk van de cultuurcoördinatoren mogelijk als extra belasting.

Kansen voor gedeeld leiderschap

Op dit punt liggen kansen voor gedeeld leiderschap. Als de leraar van de bovenbouw haar ervaringen met een nieuwe manier van werken met haar collega's deelt vervult zij een rol van informeel leider. Bea: 'ik geniet ervan als ik zie dat kinderen zelf achter allerlei dingen komen en groeien. Als je dat als leerkacht niet ziet, heb je ook niet door wat er allemaal geleerd wordt. Het is een langzaam proces van veranderen. Ik probeer wel mijn enthousiasme over te brengen en te laten zien wat ik doe. Samenwerkend leren is bij ons aandachtsgebied, ook buiten de projectweken.'

Zij kan door haar begrip voor de weerstand van collega's leraren en haar enthousiasme en ervaring, haar cultuurcoördinatoren ondersteunen en een brug vormen tussen voorlopers (cultuurcoördinatoren, enthousiaste collega's) en teamleden die moeite hebben met de veranderingen. Enthousiaste leraren kunnen ook in een werkgroep CKV zitting nemen en zijn dan op allerlei manieren ondersteunend voor de cultuurcoördinatoren.



4.4 Leer- en ontwikkelingslijnen

In het beleidsplan zijn (nog) geen concrete doelen en leerlijnen voor groep 1 t/m 8 voor de kunstvakken en cultureel erfgoed uitgewerkt. Voor de onderbouw zijn er ontwikkelingsleerlijnen.

De leraar uit de bovenbouw zegt dat kinderen op hun eigen niveau werken, want zij zijn een adaptieve school, maar de methode vormt de basis en wordt gehanteerd als leerlijn.

Voor de kunstzinnige vakken hebben zij nog geen duidelijke leerlijnen. Methodes voor deze vakken worden nauwelijks gebruikt. De aandacht die er wekelijks aan besteed wordt, is afhankelijk van de interesse en deskundigheid van de leraar. Bij elkaar kijken in de klas, teamteaching en het leren van kunstenaars wordt aangemoedigd.

De leraar van de onderbouw: 'Doordat we een grote school zijn, moeten we zorgen dat er voldoende aandacht aan de kunstzinnige disciplines wordt besteed, maar uiteindelijk blijft het afhankelijk van de leraar, zowel in de onder- als bovenbouw.' Zij vindt het jammer dat zij niet meer vakleraren hebben of kunstenaars die je structureel kunt inzetten: 'Je moet er niet vanuit gaan dat iedereen alles kan.'

De cultuurcoördinatoren hechten veel waarde aan ruimte voor individuele leerlijnen en zelfstandig onderzoekend leren. Een ankerpunt is daarbij van groot belang. In de kleuterbouw zijn dat de ontwikkelingsleerlijnen. Ze aarzelen of deze in de bovenbouw ook mogelijk zijn. Hier lijkt een meer leerstofgerichte leerlijn met basisbegrippen uit de methodes voor wereldoriëntatie en taal haalbaarder. De inhoud uit die methodes kun je aanpassen aan je eigen culturele leeromgeving.

Of er op dezelfde manier ook een leerlijn gemaakt moet worden voor de kunstvakken is de vraag. De cultuurcoördinatoren zijn bang dat methodes en leerlijnen voor de kunstvakken het programma te veel vastleggen en ze te weinig kunnen inspelen op het culturele aanbod. Toch willen ze niet alleen een ad hoc activiteitenaanbod doen. Er is een afspraak dat alle zeven disciplines regelmatig aan bod moeten komen.

De directeur geeft aan dat een doorgaande lijn belangrijk is. Daarom heb je per locatie iemand nodig die de cultuurcoördinatoren ondersteunt en zorgt dat er blijvend aandacht is voor cultuureducatie.

Reflectie vanuit inhoudelijk beleid en leiderschap:

De cultuurcoördinatoren worstelen met de vraag hoe zij voor cultuureducatie tot een doorgaande lijn kunnen komen. De ontwikkelingsleerlijnen waarmee leraren in de onderbouw werken staan op papier, maar zitten door jarenlange ervaring ook in hun achterhoofd. Zij vormen het referentiekader bij thematisch-projectmatig werken. Het is wel de vraag in hoeverre er aandacht is voor specifieke inhoud en uit de kunstvakken binnen deze ontwikkelingsleerlijnen.

Hoewel de cultuurcoördinatoren ook voor de bovenbouw veel mogelijkheden zien voor een ontwikkelingsgerichte benadering, sluit zo'n benadering te weinig aan bij de methodegerichte werkwijze van de meeste leraren. Bovendien willen leraren dat culturele uitstapjes zoveel mogelijk leerstofvervangend zijn om overladenheid van het programma te voorkomen.

Zij hebben nu het plan om met een paar enthousiaste collega's, de schoolbegeleidster en culturele instellingen concreet aan een oplossing te werken. Elk blok uit hun methode geschiedenis wordt afgesloten met een les die een wat vrijere invulling mogelijk maakt en een link legt naar het heden. Deze les is goed te combineren met een cultureel uitstapje. Ze hebben een twaalfstal culturele instellingen geselecteerd met een collectie die aansluit bij een van de lesblokken. Samen met deze instellingen * proberen ze een verbinding te maken tussen de lessen en basisbegrippen uit de methode en datgene wat de culturele instelling te bieden heeft. Dit moet resulteren in een spannende interactieve rondleiding.

Dit plan komt niet alleen tegemoet aan de behoefte aan samenhang binnen- en buitenschools leren, maar ook aan de behoefte aan een doorgaande lijn, doordat de uitstapjes gekoppeld zijn aan de lesblokken en de leerlijn van de methode. Tegelijk komen de cultuurcoördinatoren daarmee tegemoet aan de wens van leraren om culturele uitstapjes ruim van te voren te plannen, zodat zij daar in hun programma rekening mee kunnen houden.

De cultuurcoördinatoren hopen dat leraren in de toekomst meer hun methode durven los te laten als ze voldoende ervaring hebben opgedaan met bovengenoemde werkwijze. Dat zij meer zelf bepalen bij welke onderdelen van het onderwijsprogramma zij hun culturele omgeving betrekken. Het ideaal dat de coördinatoren voor ogen staat, is dat leraren uiteindelijk met een leerlijn van basisbegrippen werken om binnen- en buitenschools leren structureel in hun onderwijsaanbod op te nemen, waarbij ze uitgaan van de vragen van de kinderen.

* De Stichting oude molens, het Grafisch museum, de Groninger archieven, het Groninger museum, het Stripmuseum met 50-er jaren posters over wat mensen met hun vrije tijd deden, het Drents museum, het Openluchtmuseum Warfum, de Stichting leskisten met materialen over de Tweede Wereldoorlog en de Beeldenroute van het ABCG.

Kunstvakken

De vraag van leraren om een doorgaande lijn bij drama, dans, muziek en de beeldende vakken is minder groot. Er worden nauwelijks methodes gebruikt en er is geen druk vanuit de inspectie. Een doorgaande leerlijn lijkt meer een wens van de cultuurcoördinatoren al blijft de angst dat een methode voor de kunstvakken het programma te veel vastlegt.

Zo dwingend als de methode is voor erfgoeduitstapjes, zo vrij wordt alles gelaten bij de kunstvakken. Toch lijkt er ook voor de kunstvakken een tussenweg mogelijk die ertoe leidt dat culturele uitstapjes of het aanbod van kunstenaars in de klas ingebed worden in doorgaande lijnen voor de verschillende kunstvakken. Zo'n tussenweg voorkomt dat kunst-educatie vooral een incidenteel activiteitenaanbod is.

Recent is daarmee een begin gemaakt. Twee Lio-stagiaires hebben samen met een leraar van de school op basis van de kerndoelen een dramaleerlijn ontwikkeld voor alle groepen, uitgewerkt in eenvoudige lessen voor alle groepen, beschreven via een herkenbaar format, dat leraren ook kunnen gebruiken als ze zelf lessen willen maken binnen het thema. Op elke locatie ligt nu een dramamap.

Hoe kun je als cultuurcoördinator leraren stimuleren om daarmee te experimenteren? Kunnen leraren die lessen gebruiken bij de voorbereiding en verwerking van een bezoek aan een theatervoorstelling in de schouwburg? Zo kunnen theatervoorstellingen ingebed worden binnen een doorgaande lijn voor drama. Ook hier liggen weer kansen voor gedistribueerd leiderschap en samenwerkend leren als een paar enthousiaste leraren hiermee experimenteren -mogelijk samen met de ouder die dramadocente is- en hun ervaringen delen met collega's.

Reflectie en evaluatie

Een belangrijke interne impuls om te komen tot onderwijsvernieuwing CKV en omgevingsgericht onderwijs was de behoefte aan betekenisvol onderwijs. Het beleidsplan gaat nog verder en noemt aandacht voor verschillende ontwikkelingsniveaus, leerstijlen, meervoudige intelligentie, de mogelijkheid om kennis te maken met kunst en cultuur, deze kennis te verdiepen en bijzondere capaciteiten te ontwikkelen op dit gebied. Deze algemene doelen zullen in de komende jaren verder geconcretiseerd moeten worden. Een belangrijke rol daarbij speelt reflectie en evaluatie. Op dit moment worden het jaarprogramma en de cultuurweek in een teambespreking geëvalueerd. De coördinatoren zoeken nog naar manieren om meer gestructureerd te evalueren. Er ligt een plan om te komen tot een groepsportfolio, waarin elke leraar met zijn groep ervaringen met culturele uitstapjes in een bepaald jaar kan opnemen. Helaas levert dat nog veel ICT-problemen op. De cultuurcoördinatoren onderzoeken of er een mogelijkheid bestaat zo'n portfolio over te nemen. Uitwisselen en gebruikmaken van elkaars deskundigheid binnen netwerken hoort ook tot gedeeld leiderschap.

4.5 De omgeving van de school

Welke externe stimulansen zijn van invloed op de school? Met wie werkt de school samen en hoe beïnvloeden zij de kwaliteit het onderwijs op het gebied van kunst- en cultuur?

De leraar van de bovenbouw noemt als externe impuls de gemeentelijke gelden die het MT voor cultuureducatie kon krijgen. Voor haar persoonlijk zijn kunstenaars of vakspecialisten een belangrijke impuls. Zij leert veel van ouders die als kunstenaar in de klas komen werken. Het contact met de video-interactietrainer is voor haar een belangrijke impuls om te experimenteren met nieuwe vormen van leren.

De leraar onderbouw noemt de gemeentelijke subsidie als stimulans die het mogelijk maakte cultuurcoördinatoren aan te stellen. Verder noemt zij inspirerende musea, kunstenaars en Bik-stagiaires en haar studiereizen naar de VS en Reggio Emilia.

Voor de cultuurcoördinatoren zijn de uren die de gemeente beschikbaar stelt voor hun aanstelling en het contact met de schoolbegeleidster een belangrijke impuls van buitenaf. Verder is de uitwisseling met de collega cultuurcoördinatoren van het ICC-netwerk belangrijk. Een heel belangrijke impuls zijn de contacten met diverse culturele instellingen met een inspirerend cultuuraanbod en de contacten met ouders/kunstenaars en Bik-stagiaires.

De directeur noemt de gemeentelijke en landelijke subsidies en aanvullende geldstromen. De begeleiding van de schoolbegeleidingsdienst voor onder andere cultuureducatie en Teamonderwijs Op Maat. Hij geeft aan dat de inspectie niet vraagt naar cultuureducatie. De belangrijkste externe impuls voor deskundigheidsbevordering van leraren vormt de samenwerking met kunstenaars. De belangstelling voor nascholingscursussen op dit gebied is minder groot.

Reflectie van uit beleid en leiderschap

Externe prikkels zijn heel divers, maar iedereen is het erover eens dat de gemeente die subsidie verleende voor cultuurcoördinatoren, voor activiteiten van leerlingen en voor meerjarige begeleiding door de schooladviesdienst een belangrijke stimulans van buitenaf vormde. Het 'Groningse model' heeft gewerkt.

Iedereen noemt ook de inzet van ouders/kunstenaars in de klas. Tegelijk leeft ook de wens dat dit nog veel meer zou kunnen gebeuren als er meer geld was. De leraar uit de onderbouw maakt daarbij de kanttekening dat dat ook een keuze van de school inhoudt: 'Er is wel meer geld dan vroeger voor het inhuren van mensen, maar als we op 'Reggio-achtige' manier willen werken dan moet de school ervoor kiezen dat het geld naar CKV gaat. Dat is

een lastige afweging. Ik zou het zelf wel prachtig vinden.'

Ook de culturele rijkdom van de binnenstad van Groningen wordt in alle interviews als externe stimulans genoemd.

De openheid van de school naar buiten toe stimuleert de wisselwerking met de omgeving. Ouders/kunstenaars, Bik-ers en culturele instellingen willen er graag werken of zelfs gratis een try-out verzorgen. De Borgmanschool staat bekend als een school waar veel mogelijk is.

De schoolbegeleidingsdienst

Externe impulsen voor deskundigheidsbevordering komen ook van de schoolbegeleidingsdienst. De hele school doet mee aan Team Onderwijs op Maat, begeleid door het ABCG.

TOM is een basisstructuur die ervoor zorgt dat alles wat de school doet binnen een bepaald kader past: de inzet van personeel, de organisatie van het onderwijs, het inrichten van een krachtige leeromgeving en het proces van onderwijsverandering. Anika: 'ICT wordt bijvoorbeeld geïntegreerd in inclusief onderwijs en CKV. En CKV hoort ook weer binnen ICT en het andere onderwijs. Onder de paraplu van TOM kun je alles een plaats geven.' Samenwerkend leren is bijvoorbeeld een belangrijk aandachtspunt. Teamteaching en bij elkaar kijken in de klas worden aangemoedigd, ook voor cultuureducatie.

De schoolbegeleidster die de cultuurcoördinatoren coachte, wilde vanaf het begin meer structuur in de school brengen, maar de school wilde eerst vrijheid om te experimenteren en enthousiasme te genereren. Mislukken is daarbij niet erg. Op een gegeven moment, na twee jaar, komt de roep om meer samenhang en lijn. Monica: 'Op sommige scholen die ik begeleid, zijn we begonnen met in beeld te brengen van wat er gedaan wordt op het gebied van cultuur. De Borgmanschool is precies andersom begonnen door juist veel dingen te doen. Anika en Nienke hebben het team ontzettend gemotiveerd door veel te doen op het gebied van cultuur. Vervolgens is er meer gefocused op doelstellingen. In grote lijnen is er veel aan het beleidsplan gedaan. Dit moet nu verder uitgewerkt worden voor de verschillende kunstdisciplines.'

De cultuurcoördinatoren vonden dit een prettige manier van werken. Op deze manier konden ze aan het team laten zien wat zij allemaal al deden en wat er mogelijk was. Daarna kwam de fase dat zij dat zouden onderbrengen in een uitgewerkt beleidsplan.

Monica: 'In feite hebben we in het begin van het traject met de CKVscan in kaart gebracht wat de Borgmanschool doet aan cultuur. Maar we hebben die scan op deze school nooit als uitgangspunt genomen. We hebben niet gezegd: 'Dit is een zwakke plek in de scan, daar gaan we aan werken.' Er is voor gekozen om ontzettend veel uit te proberen en dat moet nu geordend worden. Dat is een manier die goed bij deze school past.'

De onderwijsadviseur fungeert als een extern inhoudelijk leider in dit veranderingsproces. Zij heeft haar aanpak afgestemd op de cultuur van de school en laat daarmee kenmerken van transformatief leiderschap zien: samen met de cultuurcoördinatoren werkt zij aan een

vernieuwingsproces dat gedurende de samenwerking langzamerhand zijn definitieve gestalte krijgt. Zij accepteert en stimuleert de inbreng van alle betrokkenen. In de eerste plaats de coördinatoren die zij coacht bij het ondersteunen van hun team. Het eindpunt van de onderwijsverandering op het gebied van cultuureducatie is afhankelijk van de mogelijkheden van het team als geheel. Daarbij heeft zij haar eigen gestructureerde werkwijze aangepast, wat betekende dat ze met een bepaalde onzekerheid moest kunnen leven ten gunste van het veranderingsproces van de school.



Tot slot

De publicatie 'Een hele kunst of geen kunst aan?' schetst een beeld van de manier waarop de Borgmanschool haar vernieuwing op het gebied van cultuureducatie heeft vormgegeven. De focus in dat proces ligt op de wisselwerking tussen beleid en leiderschap: hoe wil de school haar onderwijs vernieuwen op het gebied van cultuureducatie en hoe streeft zij naar kwaliteitsverbetering?

Hoe is in dat veranderingsproces het leiderschap verdeeld over directeur, cultuurcoördinatoren en leraren? Hoe vullen zij vanuit hun specifieke deskundigheid en verantwoordelijkheid hun leiderschapsrol in en hoe is daarbij het leiderschap verdeeld tussen formele en informele leiders?

De directeur op de Borgmanschool is zelf inhoudelijk betrokken bij cultuureducatie. Mede vanuit die betrokkenheid inspireert en ondersteunt hij de cultuurcoördinatoren bij het invullen van hun taak en het formuleren van een visie. Op zijn beurt laat hij zich door hen inspireren als zij deze visie vertalen naar beleid en in concrete culturele activiteiten. Hij stelt veel vertrouwen in de deskundigheid en het verantwoordelijkheidsgevoel van zowel de cultuurcoördinatoren als de leraren. Hij biedt ruimte om te experimenteren en stimuleert de leraren om die ruimte ook te nemen, maar zonodig stuurt hij bij en confronteert hij en stelt bepaalde eisen. Wil je iets van onderop laten ontstaan dan heeft dat tijd nodig om te groeien, maar soms moet je ook van bovenaf sturen, vindt hij. Dat geldt zowel voor leraren als leerlingen.

De cultuurcoördinatoren worden gedreven door een grote persoonlijke betrokkenheid bij cultuureducatie. Door het organiseren van culturele activiteiten willen zij hun collega's de onderwijskundige mogelijkheden laten ontdekken van hun rijke culturele omgeving. Zij willen bereiken dat leraren het vanzelfsprekend gaan vinden om hun binnenstad bij hun onderwijs te betrekken, en in staat zijn bepaalde leerstof uit hun methode te vervangen door culturele uitstapjes in de omgeving.

Aanvankelijk zien zij het als hun taak om zoveel mogelijk culturele activiteiten te organiseren, contacten te leggen met culturele instellingen en samen te werken met het stedelijk netwerk van cultuurcoördinatoren.

Onder invloed van evaluatiegesprekken met het team zijn zij steeds meer gaan focussen op de vragen: wat doen we en waarom? Ze krijgen hulp van de schoolbegeleider, die als taak heeft de cultuurcoördinatoren te coachen.

Zo ontstaan vragen naar inhouden en doelen van cultuureducatie, naar geschikte leeractiviteiten en leerbronnen, naar de rol van leraren en kunstenaars, naar organisatievormen en tijdsinvestering. Een belangrijk probleem blijft de evaluatie van culturele activiteiten en de manier waarop de leerprocessen van zowel kinderen als leraren worden vastgelegd. Op dat moment ontstaan ook de vragen naar samenhang in het curriculum. Horizontale samenhang tussen leergebieden en tussen binnen- en buitenschools leren. Verticale samenhang tussen dat wat op klassenniveau gebeurt en op bouw- of schoolniveau en een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8.

Leraren hebben op dit punt een belangrijke rol in het veranderingsproces. Enerzijds zien zij het belang van het betrekken van de culturele omgeving bij hun onderwijs, anderzijds voelen zij zich direct verantwoordelijk voor het leerproces van hun leerlingen. Zeker waar het de samenhang betreft tussen cultureel erfgoed en wereldoriëntatie waarbij ook de Cito-toets betrokken is. Dat maakt dat zij soms moeite hebben met experimenteren en in de Cultuurweek een week lang zonder methodes te werken.

Tegelijkertijd blijkt er onbekendheid met leerlijnen voor met name de kunstvakken. Systematische aandacht voor de kunstvakken lijkt sterk leraargebonden. Sommige leraren klagen bijvoorbeeld over het gebrek aan systematische aandacht binnen het team voor muziek. Bij de cultuurcoördinatoren bestaat er een zekere angst dat leerlijnen voor de kunstvakken het programma te veel vastleggen en zij niet meer flexibel op het jaarlijks wisselende culturele aanbod kunnen inspelen.

Er wordt door leraren weinig gebruik gemaakt van methodes of een nascholingsaanbod op gebied van de kunstvakken, maar sommige leraren geven aan veel te leren van contacten met kunstenaars. Enthousiaste ervaringen worden doorgegeven aan collega's en de betreffende kunstenaars worden vaker ingehuurd. Criteria op schoolniveau voor wat je van een goede samenwerking tussen kunstenaars en leraren mag verwachten lijken nog te ontbreken.

Een vorm vinden voor systematische reflectie en evaluatie blijft een aandachtspunt. Het jaarprogramma voor kunst en cultuur wordt aan het eind van het schooljaar in een teamvergadering geëvalueerd en cultuureducatie wordt een vast agendapunt op de teamvergadering. Plannen om systematisch op groeps- en op schoolniveau te reflecteren op wat leerlingen hebben geleerd via onder meer een digitaal groepsportfolio, leveren nog veel problemen op.

Directeur, cultuurcoördinatoren, leraren, en schoolbegeleider hebben ieder hun eigen inbreng in het veranderingsproces. De interviews en de reflecties geven een beeld hoe het leiderschap bij dit proces is verdeeld. Daaruit ontstaat vaak een vruchtbare samenwerking tussen formele en informele leiders en veel enthousiasme, soms botsen de belangen. Ook

de leerlingen, ouders en kunstenaars en de gemeente Groningen spelen in dat proces een belangrijke rol, maar op hun rol is in deze publicatie niet het accent gelegd.

Na drie jaar heeft het veranderingsproces ertoe geleid dat de Cultuurweek is afgeschaft, omdat deze overbodig geworden is. Leraren weten nu hoe zij de binnenstad bij hun onderwijs kunnen betrekken en dit wordt ook steeds vanzelfsprekender. Leraren maken ook zelf afspraken met kunstenaars en culturele instellingen en weten hoe zij aan de benodigde financiën kunnen komen. De omvang van de taak van de cultuurcoördinator is mede daardoor teruggebracht tot een halve dag per week. Het begeleidingstraject van het ABCG is na drie jaar beëindigd, maar via het project Erfgoed à la Carte en de bijeenkomsten van het stedelijk netwerk van cultuurcoördinatoren blijft er contact met de schoolbegeleidingsdienst. Op dit moment richt de school zich op een doorgaande lijn cultureel erfgoed, waarbinnen culturele uitstapjes een vaste plek krijgen.

De publicatie laat succesfactoren en belemmerende factoren zien in het veranderingsproces en mogelijkheden om via inhoudelijk leiderschap te werken aan een lerende gemeenschap op het gebied van cultuureducatie. De beschrijving is een momentopname binnen het veranderingsproces.

Doordat er een gunstig klimaat op de school is, kan er vanuit de verschillende rollen gezamenlijk verder gewerkt worden aan het realiseren van de integratie van cultuureducatie in het curriculum. Dat betekent dat de afstand tussen de concrete activiteiten van de leraren en de kerndoelen, leerlijnen en tussendoelen overbrugd kan gaan worden.

De overheidsmaatregel Regeling Versterking Cultuureducatie heeft ervoor gezorgd dat er op dit moment veel scholen zoals de Borgmanschool op zoek zijn naar de plek die cultuureducatie binnen hun onderwijs kan hebben. Zij kunnen zich wellicht in de beschrijvingen herkennen.

Literatuur

Bonting, G. *'Kunst en cultuur in onderwijsvisie'*.

Interview met Anika van der Wijk en Monica Boekholt. In: Inzicht 24-26, mei 2007.

Hooyer, W., S. Oude Munnink, M. Boekholt e.a. (2006). *Cultuurplannen hoe doe je dat?*

Cd-rom. Groningen: ABCG.

Oosterloo, A. en H. Paus (ed.) (2008). *Beste Stuurlui. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Pikkemaat, E., *Kerkenproject basisonderwijs*, www.studiofier.nl

Teamonderwijs Op Maat (TOM), www.abcg.nl

Taakgroep Cultuureducatie voor Primair Onderwijs, *Hart(d) voorCultuur!*

Eindrapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, juni 2003.

Vervaet, M., P. van der Zant, Bureau BART (2005). *Kan het nog beter? Eindrapport van een evaluatieonderzoek naar de nieuwe werkwijze voor cultuureducatie in het primair onderwijs*.

Tule, *tussendoelen en leerlijnen voor alle leergebieden in het Primair Onderwijs*, <http://tule.slo.nl>

Bijlage: Kijkwijzer

Inhoudelijk beleid

De meeste scholen hebben een cultuurbeleidsplan geformuleerd of hebben in hun schoolplan een paragraaf opgenomen voor cultuureducatie. Wil je de inhoudelijke kwaliteit van beleid beoordelen dan kunnen de onderstaande vragen helpen om kritisch te kijken naar het beleidsplan en de uitvoering daarvan.

Stappen in de beleidscyclus

A. Beleid formuleren

- Heeft de school een visie op cultuureducatie geformuleerd? Wat is de kern deze visie?
- Heeft de school een cultuurbeleidsplan geschreven? Welke prioriteiten zijn hierin aangegeven?

B. Beleid realiseren

- Zijn er voor de verschillende kunstzinnige vakken en cultureel erfgoed concrete doelen en inhouden geformuleerd? Voor welke vakken?
- Is er een relatie met de schoolvisie op cultuureducatie?
- Welke relatie is er met de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie?
- Hoe is er aandacht voor samenhang? Tussen binnen- en buitenschools leren? Tussen cultuureducatie en andere vakken? Op welke manier?
- Hoe is er aandacht voor doorgaande leerlijnen?

C. Beleid uitvoeren

- Is het beleidsplan vertaald in een concreet plan van aanpak dat rekening houdt met randvoorwaarden? Wat zijn de belangrijkste actiepunten?
- Welke programma's op het gebied van cultuureducatie worden uitgevoerd?

D. Beleid evalueren

- Welke afspraken zijn er gemaakt over evaluatie?
- Op welke manier wordt geëvalueerd? Per groep, per bouw, als team?

De invloed van schoolexterne en schoolinterne stimulansen

- Welke schoolexterne stimulansen zijn van invloed op het inhoudelijk beleid op het gebied van cultuureducatie? Bijvoorbeeld: vragen of aanbod van ouders, andere onderwijsinstellingen, kunst- en (sociaal)culturele instellingen, zorginstellingen, de gemeente, de landelijke overheid, de inspectie.

- Welke schoolinterne stimulansen zijn van invloed op het beleid? Bijvoorbeeld: signaleren van problemen, behoefte aan duidelijke afspraken, specifieke behoeftes en vragen of deskundigheid van individuele of groepen leraren binnen het team.

Inhoudelijk leiderschap

Een leider heeft volgers. Leiderschap houdt het beïnvloeden van mensen in. Vaak denken we bij leiders alleen aan formele leiders: de directeur, de manager van een organisatie, maar bij het werken aan inhoudelijk beleid in een schoolorganisatie kunnen er meer leiders zijn die niet altijd de formele positie van leider hoeven te hebben.

Vormen van leiderschap: hiërarchisch, transactioneel, transformatief, gedeeld?

- Hoe is over het algemeen het leiderschap van de directie van de school te karakteriseren?
- Wat is kenmerkend voor de leiderschapsstijl van de andere formele leiders, bijvoorbeeld de cultuurcoördinatoren?

Hiërarchisch leiderschap

Een hiërarchisch leider houdt de touwtjes zorgvuldig in handen.

Alle lijnen binnen de school lopen via hem of haar. Leraren moet toestemming vragen voor alles wat buiten de orde is.

Sleutelwoorden: controle, standaardisering, schoolleider als manager.

Transactioneel leiderschap

Is gericht op communicatie tussen leider en volgers.

Er vindt een transactie plaats tussen leider en volgers in ruil voor:

inzet, productiviteit en loyaliteit.

Transformatief leiderschap

Creëert een visie waardoor medewerkers worden geïnspireerd;

zorgt voor de aanvaarding door leraren van gemeenschappelijke doelen, waardoor samenwerking ontstaat en de identiteit van een groep groeit; bevordert adequate werkwijzen, afgeleid van doelen en haalbaar voor medewerkers;

zorgt voor het intellectueel stimuleren van leraren zodat ze kritisch reflecteren op hun werk; bevordert de ondersteuning van individuele leraren, die zich serieus genomen voelen; heeft van hoge verwachtingen over het leveren van goed onderwijs.

Een transformatief leider:

zorgt voor een omgeving waarin samengewerkt wordt aan inhouden, die gedurende de samenwerking pas hun definitieve gestalte krijgen; accepteert en stimuleert de inbreng van alle betrokkenen: het eindpunt is afhankelijk van de groep; kan met een bepaalde mate van onzekerheid leven.

Gedeeld leiderschap

Gedistribueerd leiderschap is de wijze waarop het leiderschap in de school wordt verdeeld en gedeeld.

- Hoe is het leiderschap binnen de school verdeeld? Welke formele leiders spelen een rol bij cultuureducatie?
- Welke informele leiders zijn betrokken bij cultuureducatie? Wat is hun specifieke deskundigheid?
- In hoeverre is er op school bij cultuureducatie sprake van samenwerkend of collectief leren?
- Hoe wordt er gewerkt aan het vergroten van de inhoudelijke deskundigheid van het team op het gebied van cultuureducatie?

SLO

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

Bestel nummer AN 1.4221.0015

slo