

NOTITIE

EEN VERKENNING NAAR DE BASIS VOOR BELEID
CULTUUREDMCATIE PRIMAIR ONDERWIJS

In opdracht van MOCCA

door

Annemieke Huisingh

Advies en Projecten

juli 2006

Een verkenning naar de basis voor beleid cultuureducatie primair onderwijs

Deze notitie is voorgelegd aan de vierde kenniskringbijeenkomst Amsterdam, die gehouden is op 20 juni 2006 en is mede het resultaat van:

drie kenniskringbijeenkomsten;
gesprekken met vele kunst- en cultuureducatie-experts op Amsterdams, landelijk en internationaal niveau;
gesprekken met schooldirecteuren / cultuurcoördinatoren / leerkrachten;
praktijkonderzoek: recent experiment muziekeducatie met groepen 1 en 2 basisschool;
literatuur en onderzoeksverslagen.

De praktische aanbevelingen zijn tot stand gekomen op basis van discussies door de deelnemers aan de vierde kenniskringbijeenkomst.

Inleiding

MOCCA, het expertisenetwerk voor cultuureducatie in Amsterdam, heeft aan mij bij haar oprichting de opdracht gegeven de eerste Kenniskring te leiden. De doelstelling was als volgt geformuleerd:

Kennis verzamelen en doorgeven aan de betrokkenen en belanghebbenden over het proces van een basisschool om te komen tot beleid op het gebied van cultuureducatie. Dit in het kader van de algemene doelstelling van Mocca: het onderwijs stimuleren en ondersteunen bij het maken van een goed programma cultuureducatie op basis van een geformuleerd schoolbeleid.

In de afgelopen maanden hebben we drie bijeenkomsten gehad, waarvoor ik mensen uit de onderwijswereld, uit de kunstwereld en uit de cultuureducatiewereld bij elkaar om tafel heb uitgenodigd om uitwisseling van visie, standpunten, onderzoek en praktijkervaring tot stand te brengen. Tijdens deze bijeenkomsten hebben we geprobeerd te verwoorden welke gemeenschappelijke noties en vraagstellingen geformuleerd kunnen worden die richtinggevend kunnen zijn voor de scholen bij het maken van zorgvuldige en onderbouwde keuzes op het gebied van cultuureducatie.

Achtergrond

De Stimuleringsmaatregel Cultuureducatie Primair Onderwijs van het Ministerie van OCW, waarmee scholen jaarlijks een bijdrage van 10,90 per leerling voor cultuureducatie kunnen ontvangen, vraagt van de school om beleid op dit onderwerp. Sindsdien zijn er door het Ministerie en door vele ondersteunende instellingen in Nederland formats ontwikkeld, lijsten met suggesties, stappenplannen en cultuurkoersen. Ook MOCCA maakt de keuze een eigen stappenplan te ontwikkelen. Tevens wordt op steeds meer plaatsen in Nederland een cursus cultuurcoördinator gegeven (vanaf september 2006 nu ook in Amsterdam). Over het algemeen zijn deze instrumenten erop gericht de bestaande situatie op een school in kaart te brengen, de vraag van de school helder te krijgen en te komen tot organisatorische en praktische handreikingen. De drie scenario's beschreven in het Rapport 'Hart/d voor cultuur' zijn daar een belangrijk kader voor geworden (J. Wagemakers).

Deze praktische aanpak is ook wat scholen in eerste instantie aanspreekt. Tegelijkertijd is het opvallend dat in de vele gesprekken die ik gevoerd heb met leerkrachten, kunstvakdocenten en directeuren een groot aantal uitspraken niet zozeer op dit praktische-organisatorische niveau worden gedaan, maar eerder op een idealistisch en visionair niveau (zie hieronder bij de citaten).

De vraagstelling luidt:

Op basis waarvan en hoe kan een basisschool kunst en cultuur een betekenisvolle plaats geven binnen het onderwijs?

Doel van de notitie

Deze notitie wil een poging doen onder woorden te brengen welke complexe vraagstukken er schuilgaan onder dit praktisch-organisatorische niveau. Welke vraagstukken eerst om beantwoording vragen, voordat en op basis waarvan scholen heldere keuzes kunnen maken voor een goede kwaliteit cultuureducatie. Dus deze notitie verkent het fundament waar de keuzes in wezen op gebaseerd zijn, hetzij impliciet, hetzij expliciet.

Aan het slot geeft de notitie conclusies en aanbevelingen hoe scholen gezamenlijk en met verschillende partijen met deze inzichten aan de slag zouden kunnen gaan.

De vraagstukken waar het kort gezegd over gaat betreffen: onze visie op jonge kinderen, de vraag hoe kinderen leren en welke plaats het begrip creativiteit hierin inneemt; de maatschappelijke positie van de basisschool en welke partijen het onderwijs vormgeven. Vervolgens gaat het over de vraag welke plaats kunst en cultuur in het leerproces van kinderen (kunnen) innemen.

Hieronder een aantal citaten uit de bijeenkomsten van 7 en 21 maart j.l.

- Kinderen worden gelukkigere mensen door kunst en cultuur.
- Leerkrachten zijn verrast wat kinderen blijken te kunnen in projecten met kunstenaars, vooral kinderen die bij de cognitieve vakken minder goed scoren.
- Als kinderen een beter zelfbeeld krijgen, presteren ze op de andere vakken ook beter.
- Door kunst en cultuur leren ze iets voor het leven.
- We willen dat kinderen zich deelnemer gaan voelen in onze maatschappij.
- Achterstandskinderen in aanraking brengen met de Nederlandse cultuur, goed voor hun ontwikkeling, goed voor later.
- Door kunst en cultuur komen kinderen beter uit de verf en krijgen ze betere sociale vaardigheden.
- Kinderen moeten serieus genomen worden, zich belangrijk voelen.
- We moeten kinderen een positief zelfbeeld geven.
- Creativiteit is niet alleen iets van kunst en cultuur.
- We weten eigenlijk niet echt hoe kinderen leren.
- Passie bij leerkrachten moet en kan ontwikkeld worden doordat ze zelf kunst ervaren.
- Als ouders betrokken zijn bij ontwikkeling cultuureducatie komt het beter van de grond.
- Zet de beste kwaliteit bij de kinderen.
- We moeten de kinderen niet onderschatten.
- Als je kinderen zelf laat onderzoeken (bijv. directe omgeving), stellen ze steeds nieuwe vragen.

En een aantal begrippen die als essentieel genoemd zijn

- verrijking
- verbreding
- verdieping
- ervaringen
- verbinding
- relevantie
- ontdekkingen
- onderzoek
- diversiteit
- verschillen
- partners
- allianties
- reflectie
- kind als maker en ontwikkelaar
- multipele intelligenties
- participatie

Het is duidelijk, dat het bij vele van deze uitspraken en begrippen gaat over fundamentele gedachten over het waarom van cultuureducatie, over het beeld dat wij van kinderen hebben, over hoe we hen (zouden willen) benaderen en wat kunst en cultuur zouden kunnen betekenen in hun ontwikkeling op school.

Het blijkt vervolgens heel moeilijk te zijn om de begrippen op dit fundamentele niveau systematisch te onderzoeken en er gedachten over te vormen en om vervolgens, hierop gebaseerd, een verbinding te maken met de organisatie en praktijk van cultuureducatie op school. De brug, het middengebied tussen idealen en praktijk, is eigenlijk altijd het moeilijkste deel. Of anders gezegd: het is moeilijk om vanuit deze idealen de onderwijsvisie opnieuw en helder te formuleren, het eigene en belangrijke van kunst en cultuur opnieuw te formuleren en dan een praktische en organisatorische vorm te vinden waardoor kunst en cultuur op een organische wijze in het onderwijs past.

Daardoor is het begrijpelijk dat doorgaans de scholen nu hun keuzes voornamelijk laten sturen door factoren van praktische en organisatorische aard (zie hieronder bij 3).

Een citaat van Howard Gardner.

Hij heeft de moeilijkheid van dit middengebied tussen idealen en praktijk als volgt onder woorden gebracht (1994):

As an American educator, I cannot help but be struck by certain paradoxes. In America we pride ourselves on being focused on children, and yet we do not pay sufficient attention to what they are actually expressing. We call for cooperative learning among children, and yet we rarely have sustained cooperation at the level of teacher and administrator. We call for artistic works, but we rarely fashion environments that can truly support and inspire them. We call for parental involvement, but are loathe to share ownership, responsibility, and credit with parents. We recognize the need for community, but we so often crystallize immediately into interest groups. We hail the discovery method, but we do not have the confidence to allow children to follow their noses and hunches. We call for debate, but often spurn it; we call for listening, but we prefer to talk; we are affluent, but we do not safeguard these resources that can allow us to remain so and to foster the affluence of others. Reggio is so instructive in these respects. Where we are often intent to invoke slogans, the educators in Reggio work tirelessly to solve many of these fundamental – and fundamentally difficult – issues.

Herhaling en uitwerking van de vraagstelling

Op basis waarvan (1) en hoe (3) kan een basisschool kunst en cultuur (2) een betekenisvolle plaats geven binnen het onderwijs?

1. Op basis waarvan

Welke vraagstukken liggen aan de basis:

- Hoe zien wij jonge kinderen, wat is ons kindbeeld
- Hoe leren jonge kinderen en hoe wordt dit als uitgangspunt voor het onderwijsaanbod genomen
- Welke plaats neemt het begrip creativiteit hierbij in
- Welke maatschappelijke positie neemt de basisschool in
- Wie zijn de partijen die het onderwijs vormgeven

Ieder voor zich of gemeenschappelijke uitgangspunten

Bovenstaande vraagstellingen maken een essentieel deel uit van het fundament onder de keuzes voor vormen van cultuureducatie binnen het basisonderwijs. Dat geldt voor iedere school. De gedachte die momenteel de boventoon voert is dat iedere individuele school van A tot Z voor zichzelf mag uitvinden welke cultuureducatie gewenst wordt. Dat geeft enerzijds een grote vrijheid (zie de ruime formulering van de nieuwe kerndoelen), maar de praktijk maakt duidelijk dat deze vrijheid tegelijk ook een zware belasting betekent.

De overheid hecht sterk aan de zelfbepaling van de scholen, maar het is de vraag of deze vrijheid in deze vorm ook het gewenste effect zal hebben, namelijk cultuureducatie van hoog niveau.

Het misverstand dat vaak gepaard gaat met de keuze voor vrijheid van onderwijs is dat alle stromingen binnen het onderwijs geen basale gemeenschappelijke uitgangspunten zouden bevatten. Gemeenschappelijke uitgangspunten die gaan over het beeld dat wij als maatschappij van kinderen hebben, over begrippen als creativiteit, aandeelhouderschap en zeggenschap, al deze begrippen die rechtstreeks afgeleid zijn van ons democratisch bestel. Ik maak een vergelijking met onze grondrechten (bijv. vrijheid van meningsuiting, vrijheid van seksuele voorkeur, gelijkheid tussen mannen en vrouwen). We hebben de laatste jaren veel discussie gevoerd, en we doen dat terecht nog steeds, en we zijn het erover eens dat niemand het recht heeft deze grondrechten aan te tasten, omdat we daarmee ons fundament, onze democratie om zeep zouden helpen. De keuze voor een democratisch staatsbestel en voor onze grondrechten zijn keuzes die te maken hebben met *ons mensbeeld* en met onze diepe overtuiging dat ieder mens recht heeft op een menswaardig leven en dat ieder mens deel mag uitmaken van de beslissingen hoe we het samenleven met elkaar organiseren en dat ieder mens er een persoonlijke en afwijkende mening op na mag houden. In dit mensbeeld is een religieuze keuze dus een persoonlijke keuze en tast nooit onze keuze voor een democratie aan. En op dit mensbeeld is ons onderwijs gebouwd. Omdat we dit mensbeeld en de daaruit voortvloeiende rechten als een gemeenschappelijk en groot goed beschouwen, is het bijzonder zinnig om niet ieder voor zich opnieuw uit te vinden hoe aan deze fundamentele rechten vorm te geven binnen het onderwijs.

Het is heel moeilijk (zie het citaat van Gardner) om te bedenken hoe we iedere dag aan deze grondrechten binnen het onderwijs vorm kunnen geven, en omdat dit een opgave voor iedereen is, zou samen optrekken hierin veel kunnen betekenen (zie verder bij aanbevelingen).

Kindbeeld en creativiteit

Op datzelfde niveau is het van even groot belang om te bediscussiëren en overeen te komen hoe *ons kindbeeld* is en welke rechten jonge kinderen aan hun grondrechten kunnen ontnemen. Bijv. dat ze - net als volwassenen - verschillend van elkaar zijn en mogen zijn, dat ze verschillende potenties mogen hebben en dat ze op een verschillend moment een verschillende ontwikkeling mogen doormaken. In dit licht is het zinnig om een begrip als creativiteit op een andere manier dan gebruikelijk onder woorden te brengen: creativiteit als vrijheidsbegrip, namelijk de vrijheid om op ieder moment opnieuw en anders betekenis te geven aan je eigen ervaringen, aan je relaties met andere mensen, aan de wereld om je heen.

Hoe leren kinderen

Ook dit vraagstuk: hoe leren kinderen eigenlijk, is een vraag die van gelijk belang is voor alle scholen. Het is misschien wel de belangrijkste vraag voor het onderwijs waar alles er immers om draait dat er zo goed mogelijk geleerd wordt. Het blijkt uit onderzoek en literatuur en keer op keer uit de praktijk dat deze vraag niet eenvoudig te beantwoorden is en ook niet eenduidig beantwoord wordt, dat er heel veel opvattingen zijn, maar dat er weinig vaststaat. Het blijkt ook dat de wijze waarop deze vraag wordt beantwoord direct samenhangt met de vraag welk kindbeeld wij hebben. Dit kindbeeld is impliciet bepalend voor onze opvatting hoe kinderen leren. Onze impliciete, vaak onbewuste, kindbeelden kunnen we op een schaal

uitzetten waarvan de uiterste punten ongeveer als volgt te formuleren zijn: ieder kind wordt geboren met een hoofd als een leeg vat dat volgegoten moet worden met kennis (en in die zin zijn kinderen dus allemaal gelijk aan elkaar) tot: ieder kind is vanaf zijn geboorte protagonist van zijn eigen leerproces (en in die zin dus principieel verschillend van elkaar). En uiteraard vele opvattingen en nuanceringen daar tussenin. Het is een buitengewoon complex vraagstuk; met deelvragen ervan hebben geleerden zich al eeuwen beziggehouden en houden zich nog steeds bezig. Het is wel het vraagstuk waarvan de wijze van beantwoording richtinggevend is voor de keuzes die een school maakt, ook en zeker op het gebied van cultuureducatie.

De maatschappelijke positie van de basisschool

Ook de opvattingen over de maatschappelijke positie van de basisschool kunnen we op een schaal uitzetten, met aan het ene uiteinde: De school is een losstaand 'leer-instituut', met een afgebakende taak die ooit uit de handen van de ouders is genomen en inmiddels maatschappelijk gesproken een eilandje vormt. Een instituut, een 'gebouw', waarvan de ramen en deuren gesloten zijn en waarin iedere leerkracht in zijn eentje, dus alleen, voor zijn klas staat.

Met helemaal aan de andere kant: De school is een open ruimte waar binnen en buiten met elkaar is verbonden, waar het schoolleven deel uitmaakt van het echte en grote-mensenleven. Waar communicatie en samenwerking en vorming van draagvlak binnen het team aan de orde van de dag is. Waarin onderwijs een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van vele partijen, in de eerste plaats van kinderen, leerkrachten en ouders. Waarin een school organisch verbonden is met een buurt, een wijk, een stad.

Als we deze uitersten toespitsen op het onderwerp cultuureducatie brengt dit specifieke vragen naar voren: Bestaat er een aparte kinderwereld met aangepaste kinderkunst en kindercultuur of maken kinderen deel uit van de volwassen (wereld van) kunst en cultuur?

Ook dit zijn belangrijke en complexe vragen die momenteel extra actueel zijn vanwege de zich ontwikkelende concepten voor de brede-school, de verlengde schooldag, de buitenschoolse opvang, de nieuwe bundelingen van zorg, welzijn, sport, kunst en cultuur.

Welke partijen zijn de dragers van het basisonderwijs?

In de eerste plaats natuurlijk het onderwijsteam op een school, de directie en de leerkrachten. Maar ook de overheid heeft een grote stem; de kerndoelen en de inspectie spelen een grote rol. En dan alle methode-ontwikkelaars en alle ontwikkelaars van de testen en toetsen, zoals het SLO en de CITO. Hoe groot is de invloed van de kinderen zelf? En van de ouders? Zijn ouders degenen die alleen op gezette tijden geïnformeerd worden over het beleid van de school en het onderwijs dat hun kinderen ontvangen of zijn de ouders een volwaardige partij in de school? Zijn zij als het om cultuureducatie gaat mede-inbrengers van kunst en cultuur in de school? Hoe is de positie van de ouders? Hoe is hun inbreng vanuit hun eigen diverse culturele achtergronden?

Met andere woorden: In hoeverre laat het onderwijs zich leiden door de actuele vraagstukken waar ouders en kinderen, afkomstig uit alle windstreken van de wereld, voor staan? In hoeverre hebben de diverse culturen die ons land rijk is inbreng in de inhoud van het onderwijs?

2. Kunst en cultuur

- Wat is kunst en wat is cultuur en wat is erfgoed
- Wat zijn de kunsten en wat zijn de culturen en wat zijn de verschillende verschijningsvormen van erfgoed
- Wat hebben de kunsten en culturen te maken met het leren van kinderen
- Welke plaats neemt het begrip creativiteit hierbij in

Breed begrip cultuureducatie

Er wordt over het algemeen voor cultuureducatie een heel breed begrip gehanteerd (bijv. alle educatie waarbij kunst en erfgoed als doel of middel wordt ingezet), een begrip dat dus alle ruimte geeft aan scholen om keuzes te maken. Dat is positief, maar de andere kant van de medaille is, dat deze brede formulering ook geen inhoudelijke steun biedt aan scholen. Want hoe bepaal je met elkaar wat de kracht en de functie van de kunsten zijn voor de (leer)ontwikkeling van kinderen? Hoe bepaal je met elkaar welke culturele inbreng je schoolklimaat verrijkt en waarom? Hoe kan een school de kwaliteit van kunst en cultuur op school kiezen, beoordelen en bewaken?

De kunsten

Misschien kunnen een paar uitspraken als startpunt voor deze discussie hierbij helpen: De kunsten zijn op zijn simpelst gezegd professionele uitdrukkingsvormen van beeld, beweging en geluid, waar alle zintuigen, emoties en het denken bij betrokken zijn. In de professionele vormen, dus het werk van kunstenaars, worden het films of muziekstukken of schilderijen of installaties. Maar ook jonge kinderen drukken zich graag uit in beeld, geluid of beweging. Het zijn ook voor hen talen, net als de verbale taal, die ieder op zich andere en interessante mogelijkheden bieden om hun gedachten, gevoelens en ideeën in uit te drukken en om ermee te communiceren.

Kunstenaars

Uit onderzoek en rapportage is bekend dat kennismaking met de kunsten het meest diepgaand en ingrijpend plaatsvindt wanneer mensen / kinderen eigen ervaringen opdoen in het zich uitdrukken in vele 'talen' (kunstvormen). En daarbij is het ook nog extra inspirerend als dit gebeurt onder begeleiding van kunstenaars. Het is belangrijk te analyseren waarom dit zo werkt. De meeste jonge kinderen lijken voor hun ideeën en hypothesen en gedachten en gevoelens te putten uit verwondering en openheid. Uit onderzoeks- en experimenteerdrang. Uit de vrijheid om zichzelf en anderen steeds nieuwe vragen te stellen en steeds opnieuw betekenis te geven aan ervaringen, gebeurtenissen enz. (zie de eerdere definitie van creativiteit). Deze natuurlijke eigenschappen van kinderen, deze potenties die ze vanaf hun geboorte hebben, vormen ook voor veel kunstenaars de grondstoffen voor hun inspiratie. Daardoor kunnen kunstenaars vaak een zinvolle rol spelen bij het begeleiden van creatieve processen bij kinderen, van wie deze eigenschappen naar voren komen, zodra ze in hun (artistieke) activiteiten serieus genomen worden. (N.B. Een vergelijkbare gedachtengang wordt momenteel ook naar voren gebracht over de mogelijke rol van wetenschappers.)

Diversiteit in culturele achtergronden

Een ander belangrijk onderwerp in deze context is de diversiteit aan culturele achtergronden in onze stad. Kunnen we daarover binnen deze context een principiële gedachtengang vormen die hout snijdt? Kinderen en volwassenen zijn 'aandeelhouders' (het Amsterdamse woord van de vorige wethouder van cultuur) van onze stad. Dit aandeelhouderschap vraagt om onderwijs dat het nemen van deze verantwoordelijkheid voor het samen leven in deze stad honoreert en versterkt. Kunst en cultuur kunnen van grote waarde zijn bij het verbinden van diverse culturen in een grote stad als Amsterdam. Kunst vergroot niet alleen de verbeeldingskracht van mensen, maar ook het inlevingsvermogen. Als kinderen zich in vele talen kunnen uitdrukken versterkt het hun communicatief en dialogisch vermogen, kunstopvoeding stimuleert tot (zelf)reflectie; reflectie op de eigen en andermans traditie verruimt het blikveld.

Cultureel erfgoed

Als kinderen dagelijks op school de vrijheid en zelfstandigheid en de begeleiding krijgen om hun betekenissen te geven aan hun ervaringen, hun ideeën, hun waarnemingen, hun hypothesen en hun sociale contacten en als deze bovendien verbonden worden met de

wereld buiten, met de grote-mensenwereld, dan is het meest natuurlijke begrip van cultureel erfgoed neergezet. In materiële en immateriële zin. Dat vraagt tegelijk aan de volwassenen om de omgeving van de kinderen zo in te richten, dat deze inspirerend is en de wereld om ons heen in alle verschijningsvormen representeert. En dat vraagt om een open verbinding tussen de school en de buurt, wijk en stad.

Kunst, cultuur en de doorlopende leerlijn (of beter: doorlopende leerling?)

Een conclusie uit het bovenstaande kan zijn dat een doorlopende leerlijn in kunst en cultuur betekent dat op school binnen het curriculum systematisch een omgeving, de materialen en de artistieke begeleiding wordt geboden waarin kinderen hun dagelijks leven en hun dagelijkse leerervaringen, hun gedachten, gevoelens en hypothesen, in de verschillende talen kunnen uitdrukken. En ook in dit verband is het een belangrijk statement dat de ervaringen van de kinderen altijd mogen en moeten worden verbonden met de grote-mensenwereld, in deze context met de kunst en cultuur die in de stad door professionele kunstenaars en instellingen worden gemaakt en uitgeoefend.

Nog een keer creativiteit

Een van de mooiste uitspraken die ik er ooit over gehoord heb (in Reggio Emilia), is dat creativiteit zowel de bron als de strategie van al het leren is. Zo kwam het begrip ook naar voren in de kenniskringbijeenkomsten: Creativiteit is geen eigendom van de kunsten, creativiteit is dat wat leren mogelijk en vruchtbaar maakt. Als creativiteit in wezen de vrijheid is om op ieder moment opnieuw en een andere betekenis te geven aan je ervaringen, gedachten, de wereld om je heen, dan zou creativiteit een leidraad kunnen zijn in alle vakken binnen het onderwijs.

Vraagstukken van algemeen belang

Tot zover geven al deze onderwerpen de contouren aan van belangrijke en complexe vraagstukken die van algemeen belang zijn. Het zou bijzonder vruchtbaar zijn als deze in grotere verbanden en vanuit alle betrokken invalshoeken bediscussieerd en beantwoord zouden kunnen worden en als op basis daarvan keuzes gemaakt zouden kunnen worden hoe het onderwijs kan worden (her)ingericht om kunst en cultuur daar een betekenisvolle plaats in te geven.

3. Hoe

Hoe kunnen we praktisch en organisatorisch onze keuzes vormgeven en welke factoren spelen daarbij vervolgens een rol

Het gaat om vragen zoals:

In welke buurt staat de school

Welk budget kan worden besteed

Welk draagvlak en welke expertise is bij team en ouders aanwezig

Welke samenwerking is er mogelijk met culturele instellingen en kunstenaars

Welke samenwerking is er mogelijk met andere scholen

In deze notitie worden deze praktische en organisatorische factoren niet uitgewerkt, hieraan is al heel veel aandacht besteed, zie hiervoor de voorhanden zijnde stappenplannen, cultuurkompas e.d. Zie voor meer informatie www.cultuurplein.nl en voor het stappenplan van MOCCA www.mocca-amsterdam.nl.

Enkele conclusies

Het is belangrijk om te erkennen dat bovenomschreven vraagstellingen alleen maar te bediscussiëren zijn wanneer veel mensen zich daar vanuit verschillende invalshoeken gezamenlijk mee bezighouden.

Er is een groot tekort aan onderzoek naar hoe kinderen leren.

Er is een groot tekort aan theoretische onderbouwing van kwalitatief goede binnenschoolse kunst- en cultuureducatie.

Er is een groot tekort aan onderzoek naar de effecten van kunst- en cultuureducatie op de leercapaciteiten en het welbevinden van leerlingen.

Praktische aanbevelingen aan de scholen

Op het gebied van visie-ontwikkeling betreffende het kindbeeld, het begrip creativiteit en de wijze waarop kinderen leren:

- vergroot bewustwording binnen het schoolteam door elkaar te bevragen, door te gebruiken wat je in huis hebt aan kwaliteiten, door ervaringen te koppelen aan kennis, door je af te vragen waarom een kind anders reageert als het met kunst bezig is;
- neem meer tijd om in te gaan op wat kinderen naar voren brengen, het gaat om luisteren, tijd nemen en reflecteren
- maak verbindingen tussen de docenten, tussen de groepen, tussen de verschillende vakken en met de omgeving;
- bied bijscholing aan docenten, bezoek gezamenlijk musea, vraag aan culturele aanbieders om gratis voorstellingen en om workshops;
- spreek de kinderen aan op zoveel mogelijk verschillende intelligenties en talenten en benut hierbij de eigen en verschillende talenten van de volwassenen;
- zoek naar een goede balans tussen vaardigheden en expressievormen;
- laat van ieder kind iets specifiek in school zien, ieder kind heeft een meervoudige intelligentie;
- schroom niet om ook expertise van buiten te halen.

Op het gebied van deskundigheidsbevordering voor de schoolteams en de ouders:

- begin met een commissie op te richten met roulerende leden, waarin een aanjager (bijv. de interne cultuurcoördinator) zit, ouders en leerkrachten. Laat deze commissie kunst en cultuur regelmatig op de agenda zetten van de vergaderingen op school in relatie tot de onderwijsvisie van de school; dit zorgt voor steeds opnieuw gesprekken over klopt het wat we willen, hoe pakken we het aan enz.;
- laat deze commissie de talenten en culturele biografieën van leerkrachten en ouders in kaart brengen en ervoor zorgen dat deze ook gebruikt worden;
- leer hoe je kunstprojecten kunt documenteren en hoe je hierop kunt reflecteren, zodat je op succesvolle projecten kunt doorgaan;
- laat de commissie organiseren dat leerkrachten zelf kunst gaan ervaren en hun eigen ervaringen kunnen nabespreken met professionals van de kunstinstituten; hierdoor kunnen de leerkrachten ook een taal ontwikkelen om over kunst te praten;
- probeer verbindingen te maken met de ervaringen van de leerlingen;

- laat buiten de deuren van het klaslokaal zien wat er in de klas gebeurt. Exposeer door de hele school, maak lessen openbaar voor ouders. Neem ouders mee naar voorstellingen en nodig kunstenaars uit op ouderavonden en toon niet alleen het product maar ook het proces;
- vergroot voortdurend de olievlek voor draagvlak binnen school;
- koppel de ervaringen met beeld en geluid aan de taalprogramma's.

Op het gebied van kunstenaars in de klas:

- vraag van de kunstenaar niet alleen artistieke maar ook pedagogische vermogens en maak heldere afspraken over de samenwerking met de leerkrachten en de wederzijdse verwachtingen;
- laat de kunstenaar de scheppende vermogens van de kinderen aanspreken en zijn keuzes motiveren hoe hij zijn aanbod vormgeeft;
- zorg voor een goede afstemming tussen de school(visie) en de kunstenaar in de klas;
- vraag aan de kunstenaar verbindingen te leggen tussen de verschillende vakgebieden op school;
- de kunstenaar kan inspirator voor de leerkracht zijn;
- de kunstenaar kan een voorbeeldfunctie hebben als iemand die niet over gebaande paden gaat, kan laten zien wat creativiteit teweeg kan brengen;
- scholen kunnen bij hun besturen, bij de stadsdelen en bij het Amsterdams Fonds voor de Kunst om beleid vragen om kunstenaars structureel binnen de school een functie te geven;
- laat het management van de scholen op enthousiaste wijze kunst en cultuur steeds op de agenda zetten;
- geef de voorkeur aan langere periodes van dezelfde kunstenaars op school, de langere termijn geeft betere resultaten.

Op het gebied van netwerken en reflectiegroepen, met uitwisseling en input van zowel het onderwijs als kunst en cultuur:

- begin met een intern netwerk van leerkrachten, ouders, management en leerlingen. Houd bijv. 1 x per maand een bijeenkomst met drie vaste agendapunten: een inspiratierondje (dat kunnen persoonlijke ervaringen zijn), een theoretisch rondje (nieuwe inzichten over kindbeeld, onderwijsvisie, kunst) en een praktisch rondje (wat hebben we gedaan, hoe, wat willen we aanpakken, met welke instelling of kunstenaars, wat werkt en wat niet).
- zoek partners voor een extern netwerk: culturele instellingen, kunstenaars, een PABO, een kunstvak/docenten-opleiding;
- vorm met verschillende basisscholen een reflectiegroep, bestaande uit een aantal (bijvoorbeeld bij elkaar in de buurt liggende) basisscholen, culturele partners en kunstenaars en probeer geregeld bij elkaar te komen en ideeën, gedachten en ervaringen uit te wisselen;
- of vorm op basis van een onderwerp / een gezamenlijk belang een kortdurend netwerk met enkele scholen en culturele aanbieders
- vraag voor deze bijeenkomsten input aan verschillende experts zowel uit de onderwijswereld als uit de kunstwereld, zodat er altijd een combinatie is van onderlinge uitwisseling en gezamenlijk bediscussiëren van nieuwe input.

Tenslotte: eerst denken dan doen?

De strekking van deze notitie zou de indruk kunnen wekken dat het nuttig zou zijn eerst twee jaar te denken en te discussieren, en dan pas aan de slag te gaan.

Integendeel: mijn aanbeveling aan de scholen zou zijn:

Durf te experimenteren, wijk af van de gebaande wegen, probeer op allerlei manieren uit wat er mogelijk is aan cultuureducatie. En zorg ervoor dat je in je reflectiegroep deze ervaringen kunt inbrengen en evalueren. Dan is het belangrijk om de in deze notitie omschreven vraagstukken ter hand te nemen vanuit de nieuwe praktijkervaring. Dan kan theorie en praktijk zinvol verbonden worden en kan de school een eigen ontwikkeling doormaken.

Amsterdam, juli 2006

Annemieke Huisingh

Advies en Projecten
Johannes Verhulststraat 142-2
1071 NN Amsterdam

T 020 4710242 / 06 11006149

M ahuisingh@freeler.nl

Geraadpleegde literatuur:

Bremmer, M. (2006) *Amuze Muziek Scan Primair Onderwijs*. Amsterdam: lectoraat kunst- en cultuureducatie

Bruner, J.S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cultuur+Educatie nr. 14 (2005) *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*

Damen, M., Haanstra, F. (2006). *Cultuureducatie in Amsterdam: een onderzoek naar cultuureducatie in het Amsterdamse basisonderwijs en VMBO*. Amsterdam: lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor Kunsten.

Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (1999) *Beyond quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London: Falmer Press

Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (vert. Marijke Koch) *De honderd talen van kinderen*, SWP

Gardner, H. (2005). *The unschooled mind*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York, Simon and Schuster

Katz, L. and Cesarone, B. (eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. ERIC/EECE.

Kompas Cultuureducatie, SLO

Konings, F.E.M. (2006) *Elke school is uniek, Schoolportretten*, Ministerie van OCW

Lavrijsen, R. (2005) *Omgevingsonderzoek Stedelijk Expertisecentrum Cultuureducatie Amsterdam*, i.o.v. Gemeente Amsterdam, DMO.

Malaguzzi, L. (1996) *The hundred Languages of Children: Catalogue of the Exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Malaguzzi, L. (1993) *For an education based on relationships*, Young Children.

Ministerie van OCW (2006). *Brochure van kerndoelen*. Zoetermeer

Ministerie van OCW (2005), *Visie op cultuureducatie: suggesties*

MOCCA, (2006) *Stappenplan cultuureducatiebeleid*

Rinaldi, C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia*. Contesting Early Childhood, Routledge.

Rodari, G. (1973) *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Wagemakers, J. (2003) *Hart/d voor cultuur*, Eindrapport Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs.