

**HART<sub>d</sub> VOOR CULTUUR!**

**Herziene versie juli 2014**



## INHOUD

1. Inleiding	2
2. Cultuureducatie – Hart/d voor cultuur	3
3. Drie scenario's – bepaal uw ambitie	5
1. Komen & gaan	6
2. Vragen & aanbieden	8
3. Leren & ervaren	10
4. Samenvatting scenario's	13
Nabeschouwing	14

## 1. Inleiding

In 2003 presenteerde de Taakgroep Cultuureducatie In Primair Onderwijs, onder leiding van Jan Wagemakers, haar eindrapport *Hart<sub>a</sub> voor cultuur*. In dit rapport schrijft de taakgroep: *Op het gebied van cultuureducatie gebeurt veel, heel veel, door het hele land*. Bij het herschrijven en actualiseren van dit rapport is dat nog steeds het geval. Door het programma Cultuureducatie met Kwaliteit zijn overal in het land scholen en cultuurinstellingen actief met de ontwikkeling en verbetering van cultuureducatie. De vier speerpunten uit het programma staan daarbij centraal:

- De ontwikkeling van doorgaande leerlijnen
- Groepsleerkrachten en medewerkers van culturele instellingen worden vakbekwamer
- Culturele instellingen ontwikkelen gericht aanbod op de vraag van de school
- De ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten

Deze aandacht voor cultuureducatie brengt met zich mee dat op veel plaatsen wordt nagedacht over de plek van cultuureducatie in het curriculum. Voor de icc –cursus, die opleidt tot cultuurcoördinator, is door het programma meer belangstelling. De ambities en scenario's die de taakgroep heeft beschreven blijken voor veel scholen een goed handvat om de eigen positie te bepalen. Ambities en scenario's blijken nog steeds actueel. Dat geldt niet voor de overige tekst in het rapport, in de afgelopen tien jaar is er veel veranderd en daarom is de tekst in de huidige versie geactualiseerd. Verder is de doelgroep van het rapport niet de oorspronkelijke opdrachtgever, minister Van der Hoeven van OCW, maar de directeur of cultuurcoördinator op de basisschool. Daarom is de tekst meer naar gebruik in de icc-cursus en in de praktijk van scholen.

Het oorspronkelijke rapport is geschreven naar aanleiding van een aantal in 2003 gesignaleerde knelpunten. De taakgroep heeft aangegeven welke maatregelen genomen moeten worden, zodat scholen het aanbod aan cultuureducatie kunnen integreren in het eigen onderwijs en het beschikbare geld gebundeld wordt. Uitgangspunt daarbij is het belang van cultuureducatie. Waarom is cultuureducatie eigenlijk belangrijk en als we cultuureducatie zo belangrijk vinden, wat willen we dan bereiken? Tot hoever willen we reiken? Hiervoor zijn scenario's ontwikkeld die op het punt van ambitie van elkaar verschillen, met aanbevelingen per scenario. Scenario's zijn een geschikt middel om in kaart te brengen wat een school in de praktijk ambieert, waar initiatieven en benaderingen met elkaar overeenkomen en waar ze van elkaar verschillen.

Het rapport eindigt met dertien vragen en antwoorden, die hier niet zijn opgenomen. De originele versie van het rapport is te bekijken en te downloaden via [www.lkaca.nl](http://www.lkaca.nl)

## 2. CULTUUREDUCATIE – HART<sub>D</sub> VOOR CULTUUR

De vraag óf cultuureducatie van belang is, is geen vraag. Cultuureducatie maakt deel uit van de kerndoelen en daarmee onderdeel van het verplichte curriculum voor het basisonderwijs. De invulling van cultuureducatie staat wel ter discussie, de kwaliteit laat soms te wensen over.

De taakgroep pleit voor het belang van cultuureducatie vanuit vier invalshoeken. Deze sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar juist aan.

### 1 *Cultuureducatie als een van de leergebieden*

Cultuureducatie is allereerst van belang, omdat het een van de leergebieden is van het basisonderwijs. Leerlingen dienen ermee kennis te maken, niet alleen vanwege de formele reden dat het zo in de wet staat, maar ook omdat we ons geen ontwikkeling van kinderen kunnen voorstellen zonder kennismaking met een brede waaier aan cultuuruitingen. ‘Kennis maken’ is eigenlijk een te vlakke uitdrukking. In alle leergebieden van het basisonderwijs gaat het om drie zaken:

- het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen
- het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden
- het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving.

De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te nemen aan de samenleving, staan vastgelegd in de zogeheten kerndoelen, die in 2006 zijn herzien.<sup>1</sup>

### 2 *Cultuureducatie als bijdrage aan het leerklimaat*

Cultuureducatie is verder van belang omdat het bijdraagt aan een beter, rijker leerklimaat. Dat gebeurt, doordat cultuureducatie

- gelegenheid biedt om te scheppen
- mengvormen stimuleert van individueel en gemeenschappelijk leren
- ruimte biedt voor eigen initiatief
- inspiratie aanreikt uit verschillende culturen
- een tegenwicht vormt tegen de strakke beoordeling ‘goed – fout’
- een al te smalle focus op wat ‘nuttig’ is corrigeert
- op meerdere intelligenties een beroep doet, niet alleen de verbale
- helpt om kerndoelen van andere leergebieden te bereiken.

Cultuureducatie brengt in praktijk wat in veel theorieën wordt beschreven als een gewenst leerklimaat.

### 3 *Cultuureducatie als visie op leren*

Cultuureducatie geeft vorm aan een aantrekkelijke, inspirerende visie op leren, en is zo een voorbeeld voor onderwijs op andere leergebieden. Leren lukt alleen als het betekenisvol is. In cultuureducatie wordt vaak de term *authentiek leren* gebruikt, geïntroduceerd door Folkert Haanstra in 2001.<sup>2</sup> Kenmerken van authentiek leren zijn

- Oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen  
Inhoudelijke thema’s en de stijlen en uitingsvormen die leerlingen zelf van belang achten en buiten de school beoefenen, krijgen een plaats in authentieke kunsteducatie.

<sup>1</sup> Kerndoelen Primair Onderwijs, Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006

<sup>2</sup> De Hollandse Schoolkunst (Oratie Folkert Haanstra, 2001)

- Leren buiten de school  
Er wordt een verbinding gelegd met de actuele, professionele kunstpraktijk. Bijvoorbeeld door kunstenaars in school te halen of activiteiten buiten school te organiseren.
- Leren door complexe taaksituaties  
Leerlingen verzamelen zelfstandig informatie en doen onderzoek. Zij leggen verantwoording af over het ontwerpproces en het product. De docent heeft begeleidingstaken, zoals samenwerkingsvaardigheden oefenen, groepsdiscussies leiden en achtergrondinformatie verschaffen.
- Onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen  
Leerlingen voeren onder meer groepstaken uit, plegen onderling overleg en discussiëren. Zij bepalen zelf hun standpunten, presenteren die aan elkaar en beoordelen elkaar eventueel onderling. De leerkracht schept hiervoor de voorwaarden.

#### 4 *Cultuureducatie als visie op vorming*

Cultuureducatie is van belang als kritiek op een smalle opvatting van de taak van een basisschool. De smalle taakopvatting is dat de basisschool er is om 'dingen te leren'. Debatten over taalfouten, rekenvaardigheden en kennis van het verleden hebben met elkaar gemeen, dat het op school erom gaat om 'dingen te leren'. Het debat gaat over welke dingen leerlingen in elk geval moeten leren. Cultuureducatie is een uitwerking van het ideaal, dat school een brede taak heeft. In 2011 verwoordde de Onderwijsraad dit als volgt:

*Aandacht voor vorming houdt in de wereld van leerlingen/studenten verbreden door middel van brede cultuuroverdracht, wat hen oriëntatie geeft. Vorming houdt ook in leerlingen/studenten noties meegeven die richting wijzen of aangeven wat van waarde is. Aandacht voor vorming is belangrijk en gewenst. Niet alleen omdat het een wettelijke taak is van scholen in alle sectoren, maar ook omdat de huidige sociaalculturele context erom vraagt. De complexe, pluriforme en dynamische samenleving stelt hoge eisen aan jongeren, zowel aan hun persoonlijkheid als aan hun functioneren in sociaalmaatschappelijk en beroepsmatig opzicht. Vormend onderwijs bereidt hen daarop voor. Het is belangrijk dat aandacht voor vorming op een eigentijdse manier gebeurt.<sup>3</sup>*

Cultuureducatie biedt veel mogelijkheden om aan deze brede vorming bij te dragen.

#### *Synopsis*

Cultuureducatie – dat is verleden, heden en toekomst tegelijkertijd.

Het verleden, want er zijn vele prachtige, indrukwekkende, fascinerende, ontroerende voorbeelden van cultuur. Cultuureducatie creëert voor leerlingen mogelijkheden om hiermee kennis te maken.

Het heden, want cultuur heeft alles te maken met beleving en ervaring, en dat gebeurt hier en nu. Cultuureducatie stimuleert leerlingen om dergelijke ervaringen op te zoeken en erop te reflecteren. De toekomst, want cultuureducatie is een pleidooi voor ander onderwijs. Cultuureducatie draagt een boodschap in zich over het onderwijs van de toekomst.

Kortom: hart<sub>d</sub> voor cultuur!

<sup>3</sup> Advies Onderwijs vormt, Onderwijsraad, 2011

### 3. DRIE SCENARIO'S – BEPAAL UW AMBITIE

Ambitie is een opmerkelijk woord. Het betekent van oorsprong: rondgaan om steun te verwerven. Wie ambitie heeft 'gaat ervoor'. Dat houdt ook in: rondgaan langs anderen om ruimte, erkenning, steun te verwerven om een doel, een ideaal te realiseren. Ambitie komt in een samenspel tot stand. Maar ambities kunnen ook botsen of ver uit elkaar liggen.

Hoe zit dat nu in het primair onderwijs? Wat is de ambitie van een school, als het om cultuureducatie gaat? Wat zou de ambitie behoren te zijn? Om die vragen te kunnen beantwoorden onderscheidt de taakgroep drie scenario's. Scenario's zijn een geschikt middel om in kaart te brengen wat in de praktijk wordt geambieerd, waar initiatieven en benaderingen met elkaar overeenkomen en waar ze van elkaar verschillen. De betrokken partijen kunnen de scenario's gebruiken om hun ambities op elkaar af te stemmen en te vertalen in eigen rollen en verantwoordelijkheden.

Het nadeel van het woord 'ambitie' is dat we geneigd zijn om verschillen daarin één- dimensionaal te duiden: van laag naar hoog, van weinig naar veel. Met de scenario's wil de taakgroep laten zien, dat er verschillende ambitieniveaus zijn die passen bij verschillende omstandigheden. Elk scenario beschrijft op een inspirerende wijze hoe cultuureducatie gestalte kan krijgen.

Bij cultuureducatie zijn veel partijen betrokken. De taakgroep onderscheidt in de scenario's in eerste instantie drie actoren. Van hen wordt een duidelijke keuze verwacht voor een van de scenario's en de bijbehorende ambitie. De drie actoren zijn:

- o *de basisschool(inclusief speciaal onderwijs)*
- o *de culturele instelling*
- o *de gemeente.*

De taakgroep onderscheidt nog twee andere actoren:

- o *de provincie*
- o *de rijksoverheid.*

Zij zijn actor in de zin dat ze een verantwoordelijkheid hebben voor cultuureducatie, maar van hen wordt geen eigen scenariokeuze verwacht. Hun rol is een andere. Zij dienen zich zo op te stellen, dat de eerder genoemde actoren de ruimte krijgen om uit de verschillende scenario's er een te kiezen en deze keuze te effectueren. De taakgroep onderscheidt drie scenario's:

#### 1. **komen & gaan**

kenmerk: elk jaar zijn er nieuwe activiteiten; de school maakt een keuze

#### 2. **vragen & aanbieden**

kenmerk: de school vraagt; daar draait het om

#### 3. **leren & ervaren**

kenmerk: de school als instituut maakt plaats voor een geïntegreerde en rijke leeromgeving; leren en ervaren gaan hand in hand.

De kern van het rapport wordt gevormd door het volgende overzicht van de drie scenario's met daarin een typerende uitspraak van elk van de actoren. Het overzicht kan in allerlei vormen van overleg wordt gehanteerd, waarin gesprekspartners elkaar de vraag stellen 'waar zit u in dit schema?'

## Cultuureducatie – drie scenario's

Scenario ?	(1)	(2)	(3)
Actor ?	Komen & gaan	Vragen & aanbieden	Leren & ervaren
Basisschool	'wij doen wat kan'	'wij zoeken ons eigen aanbod'	'wij integreren'
Culturele instelling	'wij ontwikkelen'	'wij zijn partners van de scholen'	'wij participeren'
Gemeente	'wij stimuleren'	'wij initiëren'	'wij regisseren'

Provincie	'wij maken toegankelijk'	'wij brengen bijeen'	'wij zien het breed' 'wij bewaken de infra-structuur'
Rijksoverheid	'wij zorgen voor wet- en regelgeving' 'wij stimuleren'	'wij integreren beleid' 'wij maken afspraken voor lange termijn'	'van 0 - 12 in één wettelijk kader'

Zoals eerder gezegd wordt van de provincie en rijksoverheid geen eigen scenariokeuze verwacht, maar een zodanige opstelling, dat de andere actoren de ruimte krijgen om uit de drie scenario's te kiezen en deze keuze te effectueren. Vandaar dat in de matrix bij provincie en rijksoverheid geen scheidslijn is aangegeven tussen de scenario's, maar wel is gekozen voor een typering van de eigen opstelling per scenario.

### Beschrijving van de drie scenario's

#### 1 Komen & gaan

##### *Karakteristiek*

Het is een komen en gaan in de basisschool. Groepen leerlingen gaan op stap, kunstenaars komen naar school, projecten gaan van start, nieuwe ideeën zijn welkom, de schooldeur staat open. Buiten de school zijn diverse actoren actief om de school te stimuleren tot participatie, maar de school beslist: het moet wel passen, zowel financieel als organisatorisch.

##### *Voorbeeld*

Er is een breed scala aan voorbeelden; die zijn in de volgende categorieën in te delen:

- een op zich staande activiteit (bijvoorbeeld een toneelvoorstelling, een museumbezoek of een poëzieproject via de bibliotheek)
- een op zich staand initiatief (bijvoorbeeld Beroepskunstenaars in de klas)
- een jaarprogramma (bijvoorbeeld het Kunstmenu in diverse provincies).



#### *Basisschool: 'wij doen wat kan'*

Kunstzinnige oriëntatie is een van de leergebieden in het basisonderwijs. De kerndoelen en de lesmethodes die aan de hand daarvan zijn ontwikkeld geven richting aan het onderwijs. De school maakt een selectie uit het aanbod aan cultuuractiviteiten van diverse culturele instellingen.

De school heeft zeer indirect een invloed op het aanbod.

De keuze van cultuuractiviteiten uit het externe aanbod wordt gemaakt aan de hand van het criterium 'het moet passen', zowel financieel als qua planning. De keuze betreft, afhankelijk van de school-situatie en de regio, een afzonderlijke activiteit of een pakket voor een heel jaar.

#### *Culturele instelling: 'wij ontwikkelen'*

Een breed scala aan culturele instellingen ontwikkelt cultuuractiviteiten. Dat doet men op basis van de kennis die men van doelgroepen heeft. Culturele instellingen bepalen, afhankelijk van de taakstelling en subsidie-eisen, of ze specifiek aanbod maken voor de basisschoolleeftijd.

#### *Gemeente: 'wij stimuleren'*

De gemeente stimuleert en faciliteert dat er een aanbod aan culturele activiteiten (in brede zin) is waarvan basisscholen tegen lage kosten gebruik kunnen maken.

De gemeente zet de eerste stappen op weg naar een eigen beleid voor cultuureducatie.

#### *Provincie: 'wij maken toegankelijk'*

De provincie draagt eraan bij dat voor meer scholen meer cultuuractiviteiten binnen bereik komen. Dat kan doordat de provincie instellingen (financieel) stimuleert cultuureducatief aanbod voor het basisonderwijs te ontwikkelen, maar ook doordat het scholen (financieel) stimuleert zelf een cultuureducatief project te ontwikkelen.

#### *Rijksoverheid: 'wij zorgen voor wet- en regelgeving; wij stimuleren'*

De Wet op het Primair Onderwijs en de Wet op het Onderwijs Toezicht vormen het wettelijk kader van de rijksoverheid. De basisschool wordt gezien als de geïnstitutionaliseerde vorm waarin basisonderwijs plaats vindt. Veranderingen die de rijksoverheid in de basisschool nastreeft worden 'van buitenaf' gestuurd, in de vorm van initiatieven en projecten. Daarvoor wordt per initiatief of groep van initiatieven een aparte regeling gemaakt, zowel qua regels als qua financiering. De looptijd is beperkt, van een tot een paar jaar.

#### *Analyse*

Dit is een activiteitengericht scenario. Cultuureducatie wordt vooral gezien als bestaande uit activiteiten. Stimulering van cultuureducatie vindt hoofdzakelijk plaats door nieuwe activiteiten te starten of te promoten.

De aantrekkelijke kant van dit scenario is de activiteitengerichte aanpak; het creëert een sfeer van levendigheid, vernieuwing, enthousiasme en betrokkenheid. De beperking ligt in de korte termijn. Initiatieven en keuzes hebben vaak een korte levensduur. Positief is dan ook de ontwikkeling van de laatste jaren waarin scholen en culturele instellingen meerjarige afspraken maken, die ervoor zorgen dat leerlingen door de leerjaren heen kennis maken met verschillende kunstdisciplines. Een andere beperking is de vaak impliciete visie dat de basisschool hulp behoeft. Basisscholen zouden het niet zelf kunnen; ze moeten permanent worden geholpen. Enkele voorbeelden:

- omdat basisscholen geen geld hebben om culturele activiteiten in te kopen zijn er instanties die ervoor zorgen dat ze er (vrijwel) gratis aan kunnen deelnemen
- omdat basisscholen geen expertise in huis hebben, zijn er instanties die denken te weten aan welk aanbod scholen behoefte hebben
- omdat basisscholen geen netwerk hebben, zijn er instanties die zich voor hen in het netwerk begeven en daar contacten leggen

- omdat basisscholen een tekort aan leerkrachten hebben, zijn er projecten die tijdelijk leerkrachten beschikbaar stellen.

De taakgroep vindt het uiteraard niet verkeerd dat scholen worden geholpen. Waar het om draait is de vraag: ontwikkelt de school zich? Komt de school verder?

Uiteindelijk is het de school zelf die bepaalt, of ze cultuureducatie wil ontwikkelen op deze activiteitengerichte manier, of dat ze naar een situatie toe wil waarin ze zelf het heft in handen neemt, een eigen visie bepaalt en van daaruit een vraag ontwikkelt die ze zelf bij culturele instellingen neerlegt. Dat is de overgang naar scenario 2.

### *Aanbevelingen*

De belangrijkste aanbevelingen zijn onderdeel van de beschrijving van het scenario zelf. Het scenario weerspiegelt immers een bepaalde ambitie, niet een beschrijving van de situatie waarin alle betrokkenen momenteel al verkeren. Ter aanvulling beveelt de taakgroep het volgende aan. Scholen beginnen met zich de vraag te stellen 'vinden wij dat cultuureducatie moet?'. Dat klinkt als een bekende vraag met een bekend antwoord, maar de praktijk is anders. Vandaar de aanbeveling om met deze vraag te beginnen.

Tegelijkertijd maken deze scholen een keuze uit het cultuureducatieve aanbod en doen aldus ervaring op met cultuureducatie, met de mogelijkheden, de beperkingen en de consequenties van keuzes.

Scholen zien de ontwikkeling van cultuureducatie niet als een los aandachtsgebied, maar als een onderdeel van de kwaliteitszorg. Dat bevordert de afstemming met andere ontwikkelingen binnen de school en met een realistische begroting van de benodigde tijd. Schoolbegeleidingsdiensten helpen basisscholen op weg bij het maken van de vertaalslag van het externe aanbod naar het eigen onderwijs.

Culturele instellingen benutten hun aanbod voor het basisonderwijs om hun expertise op het gebied van het basisonderwijs verder te ontwikkelen. Leer het basisonderwijs echt kennen, is het advies van de taakgroep. Voor de gemeente en provincie is een stimulerende en faciliterende rol weggelegd, ook in financiële zin, in het vergroten van het cultuurbereik. Cultuurbereik wordt ook vergroot door ervoor te zorgen dat daadwerkelijk alle 7000 basisscholen worden bereikt. Er zijn nog scholen die amper actief zijn op het gebied van cultuureducatie. Bij hen moet het nadenken over de vraag 'vinden wij dat cultuureducatie moet?' nog beginnen. Diverse partijen beschikken over de expertise en de contacten om deze scholen op gang te helpen.

De rijksoverheid levert in dit scenario een bijdrage aan de ontwikkeling van cultuureducatie door scholen zowel financieel als qua regelgeving in staat te stellen aan pilots deel te nemen, die gericht zijn op het uitproberen van nieuwe vormen van cultuureducatie.

## **2 Vragen & aanbieden**

### *Karakteristiek*

De school vraagt; daar draait het om in dit scenario.

### *Voorbeeld*

Scholen met een cultuurprofiel, zoals Kunstmagneetscholen of scholen die zich profileren met literatuureducatie.

### *Basisschool: 'wij zoeken ons eigen aanbod'*

De school ontwikkelt een eigen profiel; cultuureducatie staat ten dienste van dit profiel. Cultuur-

educatie in brede zin is een terrein waarop het schoolteam zelf expertise bezit. Dat is een vereiste om zelf een vraag te ontwikkelen waarbij een passend aanbod kan worden gezocht. Een van de teamleden is gekwalificeerd als cultuurcoördinator, voert deze taak op een initiatiefrijke wijze uit en participeert in een netwerk met andere scholen om gegevens uit te wisselen, nieuwe ideeën op te doen en gebruik te maken van elkaars expertise.

De school participeert in een lokaal of regionaal netwerk waar men de eigen ambitie op het gebied van cultuureducatie vertaalt in vragen waarop extern een passend aanbod wordt gezocht. Dit wordt vastgelegd in meerjarige afspraken.

#### *Culturele instelling: 'wij zijn partners van de scholen'*

Culturele instellingen spelen een onmisbare rol in de ondersteuning van basisscholen om in een proces van enkele jaren te komen tot vraagontwikkeling. Culturele instellingen helpen de basisschool zich te ontwikkelen van afnemer tot samenwerkingspartner. In die relatie doen zij rechtstreeks zaken met elkaar.

Er is een adequate informatie-infrastructuur, die zowel partijen in het onderwijs als in de cultuursector in staat stelt elkaar te leren kennen. Netwerken vormen er een onderdeel van.

#### *Gemeente: 'wij initiëren'*

De gemeente ontwikkelt eigen beleid op het gebied van cultuureducatie. De gemeente initieert netwerken waarin scholen en culturele instellingen elkaar treffen en tot afspraken kunnen komen, en waarin scholen ervaringen en expertise uitwisselen. De gemeente maakt afspraken met de culturele instellingen die ze (mee)financiert over hun cultuureducatieve taak ten behoeve van het basisonderwijs. Deze afspraken gaan uit van de essentie van dit scenario: de school vraagt.

#### *Provincie: 'wij brengen bijeen'*

De provincie zet middelen in om regionale netwerken te doen ontstaan van onderwijs- en culturele instellingen, zodat de bestaande infrastructuur beter wordt benut. Dit is onderdeel van een bredere zorg van de provincie voor verbindingen tussen de stad en de omliggende gemeenten.

#### *Rijksoverheid: 'wij integreren beleid; wij maken afspraken voor de lange termijn'*

De rijksoverheid brengt onderwijs- en cultuurbeleid bijeen in één beleid voor cultuureducatie. In het licht daarvan worden belemmeringen, veroorzaakt door regelgeving, opgeruimd.

De rijksoverheid ontwikkelt regelgeving en vormen van toezicht die scholen daadwerkelijk belonen voor profilering. De rijksoverheid trekt uit het beleid voor cultuureducatie consequenties voor de eisen die zij stelt aan de startbekwaamheden van pas afgestudeerde leraren basisonderwijs.

De rijksoverheid bepaalt de eisen die worden gesteld aan de cultuureducatieve taken van die instellingen in het culturele veld die zij financiert.

De rijksoverheid financiert de scholing tot cultuurcoördinator, als onderdeel van een inhaalslag voor leerkrachten op het gebied van cultuureducatie, vergelijkbaar met het ICT- minded maken van zoveel mogelijk leerkrachten.

De rijksoverheid faciliteert basisscholen zodanig dat ze hun vraag naar cultuureducatie kunnen effectueren; ze beschikken over voldoende koopkracht. Daartoe komt de rijksoverheid met provincie en gemeente tot afspraken over financiering van cultuureducatieve activiteiten via aanbieder én vrager. De rijksoverheid is duidelijk over het lange termijn beleid. Cultuureducatie is niet iets van voorbijgaande aard. Onderwijs krijgt alleen een serieuze kans om 'er in te groeien', als niet na een paar jaar al klinkt: 'nu moet u het zelf kunnen'.

#### *Analyse*

De crux van dit scenario is de 'zelfsturende' basisschool. Scholen nemen hun verantwoordelijkheid voor het zelf bepalen van visie, missie, profilering en onderwijsdoelen.

Scenario 2 is een ambitieus scenario, juist omdat het niet specifiek is voor cultuureducatie. Het werkt alleen, als een basisschool over de hele linie beschikt over een sterk beleidsvoerend vermogen en professioneel leiderschap. Bovendien hebben scholen gekwalificeerd personeel nodig om dit te kunnen realiseren.

Menigeen zal dit scenario als 'vraagsturing' typeren. De taakgroep vindt dat woord eenzijdig. Het interessante van vragen is immers dat ze zich ontwikkelen en dat degene die op die vraag wil ingaan de gelegenheid neemt om een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van die vraag. Voor een basisschool is er nog een andere beleids optie: cultuureducatie wordt door sommigen bepleit vanwege zijn specifieke visie op leren [zie hoofdstuk 2 over het belang van cultuureducatie]. Hier gaat het om een visie op wat 'echt leren' is, cultuureducatie levert dan de visie + de belichaming van authentiek leren en levert daarmee een model voor andere vakken, bijvoorbeeld het belang van betekenis geven, leren omgaan met ambiguïteit, ervaren dat wat je leert je wat doet, je raakt. Wie dit belangrijke principes van leren vindt, richt ook het onderwijs in wereldoriëntatie, taal en rekenen zo in. Dit is een heel ander ambitieniveau dan ambitie op het specifieke gebied van cultuureducatie.

Voor de gemeente en de instellingen en het culturele veld is de basisschool een serieuze, zelfstandige partner, die in netwerken wordt betrokken en daarin volwaardig participeert. Wat uit scenario 1 gehandhaafd blijft is de benadering van de basisschool als een zelfstandige entiteit met een eigen verantwoordelijkheid. Er zijn dus voortdurend afbakenings- vraagstukken: behoort X wel of niet tot de taak van de basisschool?

### *Aanbevelingen*

Gegeven het feit dat er in relatief weinig situaties cultuureducatie volgens scenario 2 tot stand komt is de beschrijving van dit scenario tevens een beschrijving van de aanbevelingen. Zo luidt een van de aanbevelingen aan de scholen om vraagontwikkeling op het gebied van cultuureducatie niet te isoleren, maar als onderdeel te beschouwen van beleidsontwikkeling en kwaliteitszorg van de school als geheel. Deze en andere aanbevelingen verdienen verdere uitwerking. De taakgroep meent dat de uitwerking het beste kan plaats vinden in een implementatieproces. Bij wijze van voorbeeld twee van zulke uitwerkingen:

- neem het initiatief tot nationale cultuurdagen voor leerkrachten basisonderwijs, vergelijkbaar met de 'Nationale Rekendagen'
- doe meer onderzoek naar wat leerlingen zelf vinden van activiteiten op het gebied van cultuureducatie.

## **3 Leren & ervaren**

### *Karakteristiek*

Leren en ervaren gaat hand in hand; dat geldt ook voor de betrokken instanties: zij werken ook 'hand in hand'.

Basisscholen ontwikkelen zich van op zich staande instellingen naar partners in een samenwerkingsverband. Het instituut 'school' raakt achterhaald; leren doen kinderen niet op school, maar in een omgeving. Deze leeromgeving wordt ruim opgevat, zo ruim dat leer- en leefomgeving in elkaar overgaan.

De school als geïnstitutionaliseerde plaats waar het basisonderwijs plaats vindt wordt onderdeel van een geïntegreerd geheel. Dat kan organisatorisch op verschillende manieren worden georganiseerd. Het is een joint venture van een groot aantal maatschappelijke en culturele organisaties. Educatie vindt er plaats vanuit een integrale visie op educatie van kinderen van 0 tot 12 jaar in een rijke leeromgeving.

### *Voorbeeld*

Bij de volgende voorbeelden past de aantekening, dat ze de ambitie hebben die bij scenario 3 hoort; maar dat het nog hard werken is om die ambitie te realiseren. Dat geldt voor bijvoorbeeld het Wanita-onderwijs op de Prinses Ireneschool, Kindcentrum De Ontdekking en OBS Theo Thijssen te Zutphen.-

### *Basisschool: 'wij integreren'*

De basisschool is in dit scenario niet langer een zelfstandige actor met een eigen beleid, maar is onderdeel van een nieuw geheel, met een nieuwe vorm van organisatie en een overkoepelend beleid, waarvan het schoolbeleid onderdeel uitmaakt. Cultuureducatie is geen zaak van de basisschool, maar van een geïntegreerd geheel. Er vindt een integratie van alle maatschappelijke contexten plaats die samen de leer- en leefomgeving van kinderen vormen. De afbakeningsvragen hebben plaats gemaakt voor integrale vragen. Versnippering en barrières behoren tot het verleden.

### *Culturele instelling: 'wij participeren'*

Culturele instellingen maken afspraken over hun bijdrage, in een meerjarig perspectief. Hun aanbod past bij de gestelde vraag. Deze vraag komt voort uit de visie op de beoogde leeromgeving. Sommige instellingen zijn aanbieder van diensten, andere vormen zelf onderdeel van de integrale voorziening.

### *Gemeente: 'wij regisseren'*

De gemeente ontwikkelt een visie op integrale leeromgeving. De gemeente ziet onderwijs, cultuur en welzijn niet als drie beleidsterreinen, maar als één. De gemeente speelt een sleutelrol en treedt vanuit deze visie als regisseur op van de totstandkoming van zo'n leeromgeving. Wat cultuureducatie betreft komen er meerjarige contracten; partnership is een kwestie van meerdere jaren.

### *Provincie: 'wij zien het breed; wij bewaken de infrastructuur'*

De provincie heeft integraal beleid op het gebied van cultuur en educatie. De provincie signaleert lacunes en neemt initiatieven ter versterking van de culturele infrastructuur. De provincie stimuleert gemeenten onderwijsbeleid te ontwikkelen waarin 'inclusief' wordt gedacht, bijvoorbeeld door de vorming van brede scholen in gang te zetten.

### *Rijksoverheid: 'van 0 tot 12 jaar in één wettelijk kader'*

De rijksoverheid maakt een integraal wettelijk kader voor educatie van kinderen van 0 tot 12 jaar. Een op zich staande wet op het primair onderwijs, die alleen over schoolonderwijs gaat is een veel te strak keurslijf voor de toekomst. Er blijven wel basisscholen, maar de harde koppeling tussen basisonderwijs en basisschool wordt losgelaten. De nieuwe wet gaat niet meer over scholen, maar over educatie van kinderen.

Het nieuwe beleidskader richt zich niet specifiek op cultuureducatie, het verschaft wel een vruchtbare bodem waarop cultuureducatie kan floreren. De rijksoverheid komt bij de opstelling van dit wettelijk kader tot afspraken met de gemeente over de afbakening van landelijke regelgeving ten opzichte van gemeentelijk beleid. De rijksoverheid trekt uit dit wettelijk kader consequenties voor de eisen die zij stelt aan de startbekwaamheden van de educatieve professionals.

### *Analyse*

Voor alle partijen is dit een zeer ambitieus scenario, niet zozeer omdat bovenmenselijke inspanningen worden gevraagd, maar omdat de betrokken partijen elk voor zich een nieuw rolbesef dienen te ontwikkelen. Het benadrukken van onderlinge grenzen en verschillen maakt plaats voor visie op het gemeenschappelijke. Kinderen maakt het weinig uit 'in wiens tijd' ze naar een voorstel-

ling gaan, een instrument leren spelen, met een kunstenaar kennis maken, maar ook: leren zwemmen, voorlichting over vuurwerk krijgen, kennis maken met het cultureel erfgoed in de buurt, naar de kinderboerderij, het gemeentemuseum of de bibliotheek gaan. Dát kinderen dergelijke activiteiten ondernemen en dat dergelijke activiteiten als educatie tellen wordt door niemand bestreden. Het debat gaat steeds over de vraag wiens verantwoordelijkheid dat is: de basisschool, de naschoolse opvang, het buurtcentrum, het gemeentelijke cultuurloket? De oplossing is dat we ophouden met afbakenen en verkavelen.

### *Aanbevelingen*

De aanbevelingen zijn gericht op integraal beleid, op het opheffen van verkaveling vanuit in het verleden bedachte instituties en hun interne opdelingen. Daar zijn geen simpele aanbevelingen voor te geven in de vorm van maatregelen die moeten worden genomen. Hoe breng je hele generaties zo ver dat ze begrijpen dat kinderen niet meer 'naar school gaan' en dat leerkrachten niet langer 'voor de klas staan'? Dat vereist creatieve geesten.

Tegelijkertijd zijn er meer concrete punten waaraan de actoren kunnen werken. Knellende regelgeving is er een voorbeeld van.

Op de volgende bladzijde staan de drie scenario's samengevat.

Scenario ? Actor ?	(1) Komen & gaan	(2) Vragen & aanbieden	(3) Leren & ervaren
<b>Basisschool</b>	voldoet aan kerndoelen leerlingen nemen deel aan cultuur-educatieve activiteiten als 't past	bepaalt eigen profiel; cultuureducatie staat er ten dienste van cultuurcoördinator werkt als initiator eigen vraag stuurt keuze uit het externe aanbod maakt meerjarige afspraken met partners in het culturele veld	werkt vanuit visie op ontwikkeling van 0 – 12 jarigen maakt deel uit van rijke, realistische leeromgeving werkt eendrachtig samen met andere organisaties; er zijn geen barrières
<b>Culturele instelling</b>	ontwikkelt aanbod op basis van eigen expertise bepaalt zelf mate van afstemming met andere aanbieders	ondersteunt scholen bij vraag-ontwikkeling komt met scholen tot meerjarige contracten beschouwt scholen als partners, niet als afnemers	sluit meerjarige samenwerkings-afspraken cultuureducatieve activiteiten vormen onderdeel van integrale leeromgeving ontwikkelt aanbod dat past bij gestelde vraag
<b>Gemeente</b>	stimuleert cultuur-educatief aanbod stimuleert afname hiervan door scholen	ontwikkelt eigen beleid voor cultuureducatie initieert netwerken van scholen en culturele instellingen stimuleert dat scholen en culturele instellingen tot afspraken komen	ontwikkelt visie op integrale leeromgeving regisseert totstandkoming van nauwe samenwerking

<b>Provincie</b>	maakt cultuur-educatie toegankelijk voor meer leerlingen	brengt netwerken tot stand van onderwijs- en culturele instellingen	stimuleert gemeenten tot inclusief denken bewaakt culturele infrastructuur
<b>Rijksoverheid</b>	zorgt voor wet- en regelgeving per sector / type aanbieder stimuleert cultuureducatie via en projecten met additionele financiering	ruimt belemmeringen door regelgeving op in specifieke gevallen ontwikkelt regelgeving en vormen van toezicht die scholen belonen voor profilering brengt onderwijs- en cultuurbeleid bijeen in beleid voor cultuur-educatie komt met provincie en gemeente tot afspraken over financiering van cultuureducatieve activiteiten via aanbieder én vrager stelt eisen aan de cultuur-educatieve taken van het culturele veld zet in op inhaalslag in scholing van leerkrachten	zorgt voor integraal wettelijk kader voor educatie van 0-12 jaar komt met gemeente tot afspraken over de afbakening van landelijke regelgeving ten opzichte van initiatieven gemeentelijk beleid

## NABESCHOUWING

De taakgroep wil over de scenario's in het algemeen en de hantering ervan nog enkele opmerkingen maken, deels om misverstanden te voorkomen, deels om een paar aanbevelingen voor de implementatie te doen.

De opdracht aan de taakgroep was om enkele scenario's voor overheidsbeleid op de korte en de middellange termijn te schetsen. De taakgroep onderscheidt een drietal scenario's. Dat legt bij de rijksoverheid de taak om gedurende deze periode de betrokken partijen conform alle drie de scenario's te ondersteunen.

Het basisonderwijs gaat overwegend te werk volgens scenario 1. Dat geldt ook voor veel aanbieders van cultuureducatie. Ook de opstelling van de rijksoverheid is grotendeels conform scenario 1. De taakgroep beseft, dat zo'n typering als kritisch, beoordelend of zelfs veroordelend klinkt. Toch is dat niet de strekking van het werken met scenario's. Elk scenario heeft zijn eigen ambitie en om die ambitie te verwezenlijken is er nog veel werk te verzetten, voor elk van de betrokken actoren.

De taakgroep komt tot de ruwe schatting dat ca. 1500 – 2000 basisscholen een voorhoede vormen op het gebied van cultuureducatie. Zij zijn betrokken bij initiatieven en doen actief mee. Een grote middengroep maakt een of meer keren gebruik van extern aanbod. De overige behoren tot de groep die nog aan het begin staat van de vraag 'vinden wij dat cultuureducatie moet?'.

De taakgroep spreekt geen algehele voorkeur uit voor één van de scenario's. De scenario-keuze is mede afhankelijk van de omstandigheden, zowel wat de mogelijkheden als de belemmeringen betreft. De scenario's zijn bedoeld om inzichtelijk te maken waar de ontwikkelingen binnen de kaders van een scenario hun grens hebben bereikt en een definiëring van nieuwe kaders nodig is om verder te kunnen ontwikkelen.

Nogmaals wil de taakgroep beklemtonen, dat het voor een school een enorme ontwikkeling is, van scenario een naar drie, maar dat het niet een ontwikkeling is van slecht naar goed, van ondermaats naar toereikend. Een school is niet pas een goede school in scenario 3. Dat geldt ook voor het aanbod aan cultuureducatie. Dat kan in scenario 1 van hoge kwaliteit zijn. Bovendien geldt dat het niet per se nodig is om de ontwikkeling van scenario 1 via 2 naar 3 te doorlopen. Zo zouden in een nieuwbouwwijk de actoren meteen volgens scenario 3 aan het werk kunnen gaan. Maar dat vereist wel dat alle betrokken partijen dit scenario met de bijbehorende ambitie onderschrijven en hun rolopvatting en bijdrage ten dienste stellen van het bereiken van deze ambitie.

De taakgroep onderscheidt drie soorten ontwikkelingen:

- binnen een scenario
- van het ene naar het andere scenario
- het op één lijn krijgen van de verschillende actoren.

Over de eerste twee heeft ze reeds gesproken. Uit de informatie over een aantal vernieuwingsprojecten trekt ze de voorlopige conclusie, dat met name de derde ontwikkeling vaak stopt. Belemmeringen die zich in de loop van zo'n vernieuwingsproject voordoen worden vaak geduid als gebrek aan steun of medewerking van deze of gene instantie. De taakgroep heeft de indruk dat het niet zozeer gaat om een gebrek aan medewerking, maar om een verschil in rolopvatting en daarmee verbonden een andere ambitie op het gebied van cultuureducatie. Schematisch gezegd: verschillende partijen handelen volgens verschillende scenario's. Dat leidt tot frictie. De taakgroep beveelt dan ook aan om in vernieuwingsprojecten meer aandacht te besteden aan het verenigen van alle betrokkenen op hetzelfde scenario.