

HART_d VOOR CULTUUR!

TAAKGROEP CULTUUREDUCATIE IN PRIMAIR
ONDERWIJS

eindrapport
juni 2003

INHOUD

1. het vervolg – een begin	2
2. cultuureducatie – hart _d voor cultuur	4
3. drie scenario's – bepaal uw ambitie	6
1 komen & gaan	7
2 vragen & aanbieden	9
3 leren & ervaren	11
nabeschouwing	17
4. dertien vragen – voorzien van een antwoord	19
5. kennis maken – kennis delen	28
5.1 knellende regelgeving	28
5.2 scenario's in praktijk	29
5.3 cultuureducatie – profiel + plan	31
6. aan de slag	33
bronnen	34
bijlagen	36
1. samenstelling van de taakgroep	
2. opdrachtbrief aan de taakgroep	
3. met dank aan de gesprekspartners	

1. HET VERVOLG – EEN BEGIN

Op het gebied van cultuureducatie gebeurt veel, heel veel, door het hele land. Dat is geen ontdekking die de taakgroep heeft gedaan; het is algemeen bekend. Dat blijkt ook uit de opsomming van initiatieven in de opdrachtbrief aan taakgroep [zie bijlage 2]. Tijdens haar werkzaamheden is de taakgroep veelvuldig geattendeerd op initiatieven die het vermelden waard zijn. Twee geheel verschillende voorbeelden:

Een kunsthandel meldt dat men is begonnen met "Kunst voor Kinderen", een cursus voor kinderen uit groep 1 tot 8. De kinderen komen in kleine groepjes in de kunsthandel en hebben direct contact met de antieke kunstvoorwerpen en schilderijen.

In een van de grote steden hebben sinds kort de educatief medewerkers van een groot aantal culturele instellingen zich verenigd in een netwerk.

Maar wat is het probleem? Wat gaat er niet goed, of op zijn minst niet goed genoeg? Er gebeurt toch al zoveel! Als tegenhanger van de opsomming van wat er wél allemaal al gebeurt dient zich een waaier aan antwoorden aan:

- er zijn nog veel basisscholen die weinig aan cultuureducatie doen
- er zijn grote verschillen tussen regio's qua aanbod voor basisscholen
- scholen hebben weinig inspraak in het aanbod
- scholen integreren het aanbod aan cultuureducatie niet in het eigen onderwijs
- scholen en culturele instellingen hebben meer geld nodig om meer leerlingen te laten deelnemen aan cultuureducatieve activiteiten
- het beschikbare geld is erg versnipperd over allerlei 'potjes'.

De taakgroep beseft dat ze op verschillende manieren met zo'n lijst kan omgaan. Ze kan gaan onderzoeken of het wel echt zo is, dat veel basisscholen weinig aan cultuureducatie doen, en of het aanbod qua kwaliteit en bereikbaarheid te wensen overlaat. De taakgroep wordt dan een onderzoeksgroep. Dat zou echter niet passen bij de opdracht en bovendien veel meer tijd kosten dan beschikbaar is. Wat wel van haar mag worden verwacht is dat ze literatuur bestudeert en met relevante deskundigen en organisaties spreekt [zie "Bronnen" en bijlage 3].

De taakgroep kan ook een andere weg bewandelen en aan de hand van de lijst van wat niet goed gaat, aangeven hoe het dan wel moet: welke maatregelen moeten worden genomen, zodat scholen het aanbod aan cultuureducatie wel integreren in het eigen onderwijs, het beschikbare geld gebundeld wordt, en de andere genoemde knelpunten worden aangepakt? De taakgroep meent dat een dergelijke benadering een kader behoeft.

Allereerst is het nodig om te omlijsten wat het belang van cultuureducatie is. Vervolgens dringt zich de vraag op naar onze ambities met cultuureducatie. Als we cultuureducatie zo belangrijk vinden, wat willen we dan bereiken? Tot hoever willen we reiken?

De taakgroep wil daarover geen categorische uitspraken doen. Het lijkt haar verstandiger om enkele scenario's te ontwikkelen die op het punt van ambitie van elkaar verschillen en vervolgens de aanbevelingen te koppelen aan elk van deze scenario's. Een van de redenen om voor deze aanpak te kiezen is dat de taakgroep niet aan het begin staat: er gebeurt reeds heel veel op het gebied van cultuureducatie. Scenario's zijn een geschikt middel om in kaart te brengen wat in de praktijk wordt geambieerd, waarin initiatieven en benaderingen met elkaar overeenkomen en waarin ze van elkaar verschillen.

Aan de taakgroep is gevraagd om aan te geven hoe het vervolg het beste kan worden ingezet. Daarover gaat dit rapport, over het begin van het vervolg.

De taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs is eind januari 2003 ingesteld. Ze heeft de opdracht gekregen om voor 1 juni 2003 een advies uit te brengen over beleid en praktijk op het gebied van cultuureducatie. Die opdracht is uitgewerkt in een aantal vragen. Voorafgaand aan de beantwoording van die vragen [hoofdstuk 4] gaat de taakgroep eerst in op het belang van cultuureducatie [hoofdstuk 2] en schetst ze een drietal scenario's [hoofdstuk 3]. De taakgroep rondt het rapport af met twee ondersteunende hoofdstukken. In hoofdstuk 5 deelt ze met de lezer kennis die ze tijdens de werkzaamheden heeft opgedaan. Tot slot schetst ze in hoofdstuk 6 de gevolgde werkwijze en geeft ze enkele laatste wenken voor de lezer die met dit adviesrapport aan de slag wil gaan.

2. CULTUUREDUCATIE – HART_b VOOR CULTUUR

De vraag óf cultuureducatie van belang is is geen vraag. Getuige de rijkdom aan initiatieven staat het belang van cultuureducatie buiten kijf. Debatten gaan over de vraag waar het belang van cultuureducatie in is gelegen. Overigens ontbreekt het niet aan kritiek op de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs. Een deel van de kritiek is zelfs fundamenteel van aard en richt zich op de ‘schoolkunst’ in de gemiddelde Nederlandse basisschool [Haanstra, 2001]. Maar ook voor deze kritiek geldt, dat ze zo scherp kán zijn, omdat ze vertrekt vanuit een stellig geloof in het belang van cultuureducatie voor jonge mensen.

De taakgroep meent – na een rondgang door de literatuur, variërend van project-documenten via onderzoeksrapporten tot beleidsnota’s – dat het belang van cultuureducatie vanuit een viertal invalshoeken dient te worden bepleit. Ze sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar juist aan. Maar eerst moet iets worden gezegd over het begrip cultuureducatie.

De taakgroep hanteert ‘cultuur’ – en in het verlengde daarvan: cultuureducatie – als een ruim begrip. In plaats van een definitie verwijst ze naar gangbaar woordgebruik en bijbehorende institutionalisering, waar ze bij wil aansluiten. Voor de taakgroep is cultuur datgene waar de Raad voor Cultuur over gaat, waar het ministerie van OC&W met zijn ‘C’ op doelt, wat je zoekt op <http://cultuureducatie.pagina.nl> en wat een gemeente in de maandelijkse cultuuragenda opneemt.

De taakgroep erkent dat er vele redenen zijn om een dergelijk gebruik van het begrip cultuur te kritiseren. Sociologisch valt er veel te zeggen voor een veel ruimere opvatting van het begrip cultuur. Geluidsschermen langs de snelweg en gemeentelijke herindelingsplannen behoren ook tot onze cultuur. In deze opvatting is cultuureducatie een redundant begrip; educatie buiten de cultuur om is ondenkbaar. Dat mag waar zijn, maar in dit rapport sluit de taakgroep aan bij het gangbare woordgebruik, zoals aangegeven.

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 jonge mensen kunnen voorstellen zonder kennismaking met cultuuruitingen, actuele en historische, vertrouwde en minder vertrouwde. “Kennis maken” is eigenlijk een te vlakke uitdrukking. Het gaat, zoals in elk leergebied van het basisonderwijs om drie zaken [zie het advies van de commissie Kerndoelen basisonderwijs, 2002]:

- o toerusting voor de toekomst, zodat jonge mensen straks adequaat kunnen participeren in de samenleving; kunst en cultuur vormen daar een belangrijk onderdeel van
- o overdracht van culturele verworvenheden
- o ruimte voor individuele ontwikkeling door het opdoen van persoonlijke, vormende ervaringen (sommigen spreken van ‘sleutelervaringen’).

2 *cultuureducatie als bijdrage aan het leerklimaat*

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

- o gelegenheid biedt om te scheppen
- o mengvormen stimuleert van individueel en gemeenschappelijk leren

- o ruimte biedt voor eigen initiatief
- o inspiratie aanreikt uit vele culturen
- o een tegenwicht vormt tegen de strakke beoordeling ‘goed – fout’
- o een al te smalle focus op wat ‘nuttig’ is corrigeert
- o op meerdere intelligenties een beroep doet, niet alleen de verbale
- o 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 is nog om een andere reden van belang. Het geeft vorm aan een aantrekkelijke, inspirerende visie op leren, en is aldus een voorbeeld voor onderwijs op andere leergebieden.

Leren lukt alleen als het betekenisvol is. Die benadering heeft in de loop der jaren verschillende namen gekregen; een recente benaming, die zich in toenemende belangstelling mag verheugen, is “authentiek leren” [Haanstra, 2001]. Het startdocument van de Wanitaschool zegt daarover: “Authentiek leren gaat uit van betekenisvol en inzichtelijk leren in een sociale context, waarbij verbanden worden gelegd tussen de leefwereld en ervaring van de leerlingen en de kennis van een discipline of vakgebied. Het leren is een actief construerend proces”.

Mensen zijn, als ze volwassen zijn, meer gemotiveerd om te blijven leren wanneer ze als leerling manieren van leren hebben ervaren die hen zijn bevallen, kortom als ze hebben ‘leren leren’. Maar als hun ervaring is dat leren vooral neerkomt op ‘dingen van buiten leren’ of ‘dingen leren die je niet interesseren’, dan is dat een obstakel voor later. Cultuureducatie is van belang omdat het leerlingen leert hoe interessant leren kan zijn.

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 veel bredere taak heeft, die met “vorming & opvoeding” kan worden aangeduid. In de uitoefening van die brede taak speelt cultuureducatie een belangrijke rol. Dat kan aldus worden beargumenteerd. In de samenleving vinden we in toenemende mate sociale competenties van belang gevonden. Deze competenties hebben met elkaar gemeen, dat ze een leerling in staat stellen om met verschijnselen en situaties om te gaan die ingewikkeld, meerduidig, metaforisch en emotioneel geladen zijn. Dergelijke competenties kan een leerling bij uitstek verwerven via cultuureducatie, omdat het van oudsher kerncompetenties zijn op het gebied van kunst en cultuur.

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_d voor cultuur!

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 – na uit een groot aantal bronnen te hebben geput – een drietal scenario's. Er gebeurt reeds heel veel op het gebied van cultuureducatie. Scenario's zijn een geschikt middel om in kaart te brengen wat in de praktijk wordt geambieerd, waarin initiatieven en benaderingen met elkaar overeenkomen en waarin ze van elkaar verschillen. Voor de nabije toekomst kunnen de betrokken partijen de scenario's gebruiken om hun ambities op elkaar af te stemmen en te vertalen in een eigen rolopvatting en verantwoordelijkheid.

Nu is het nadeel van het woord 'ambitie' 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. Dat is zowel een deel van het probleem als een deel van de oplossing. Sommige partijen hebben een eigen, vastgelegde taak om cultuureducatie tot stand te brengen, bijvoorbeeld een basisschool of een culturele instelling. Zij zijn aan zet om hun ambitie te verwoorden. Daarnaast zijn er partijen die de eerste groep behulpzaam zijn in het realiseren van hun ambitie. Dat kan op allerlei manieren, zoals via bemiddeling, begeleiding, coördinatie, scholing, advies, beleidsondersteuning. De scenario's zijn gericht op de partijen uit de eerste groep; dit zijn de 'actoren'. 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*
- o *de culturele instelling*
- o *de gemeente.*

De taakgroep kiest voor de aanduiding 'basisschool', ook al zijn basisschool en primair onderwijs niet synoniem. De invulling van de scenario's laat zien dat er geen wezenlijke verschillen zijn m.b.t. scenariokeuze en ambitie tussen basisscholen en andere scholen die wettelijk tot het primair onderwijs worden gerekend.

De taakgroep onderscheidt nog twee andere actoren:

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

Zij zijn wel 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 – naar de opvatting van de taakgroep – 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. De taakgroep wil bewerkstelligen dat dit overzicht 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	<i>"wij doen wat kan"</i>	<i>"wij zoeken ons eigen aanbod"</i>	<i>"wij integreren"</i>
Culturele instelling	<i>"wij ontwikkelen"</i>	<i>"wij zijn partners van de scholen"</i>	<i>"wij participeren"</i>
Gemeente	<i>"wij stimuleren"</i>	<i>"wij initiëren"</i>	<i>"wij regisseren"</i>

Provincie	<i>"wij maken toegankelijk"</i>	<i>"wij brengen bijeen"</i>	<i>"wij zien het breed"</i> <i>"wij bewaken de infrastructuur"</i>
Rijks-overheid	<i>"wij zorgen voor wet- en regelgeving"</i> <i>"wij stimuleren"</i>	<i>"wij integreren beleid"</i> <i>"wij maken afspraken voor lange termijn"</i>	<i>"van 0 – 12 in één wettelijk kader"</i>

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. Tegelijkertijd is het zo, dat de provincie

en rijksoverheid hun opstelling wel dienen te differentiëren naar de verschillende scenario's. 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.

De drie scenario's verdienen een nadere toelichting. We hanteren daarvoor een format, hetgeen de vergelijkbaarheid van de scenario's bevordert. In de beschrijving van de scenario's attenderen we de lezer omwille van verduidelijking op voorbeelden uit de praktijk van cultuureducatie. In ruil daarvoor wordt van de lezer verwacht dat hij het scenario niet vereenzelvigd met de concrete vormgeving van de genoemde voorbeelden. Vaak zijn binnen het betreffende scenario andere vormen zeer wel mogelijk.

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:

- o een op zich staande activiteit (bijvoorbeeld een toneelvoorstelling, een museumbezoek of een poëzieproject via de bibliotheek)
- o een op zich staand initiatief (bijvoorbeeld 'Kunst en vliegwerk' of 'Beroepskunstenaars in de klas')
- o een jaarprogramma (bijvoorbeeld 'Kunstenpakket' in Rotterdam, 'Kunstkaravaan' in Amsterdam, 'Kunstmenu' in diverse provincies).

Basisschool: “wij doen wat kan”

Kunsthoudende vorming is een van de leergebieden van het basisonderwijs. De kerndoelen en de lesmethoden die aan de hand daarvan zijn ontwikkeld geven richting aan het onderwijs. De school maakt een selectie uit het aanbod aan cultuureducatieve activiteiten van diverse instellingen in het culturele veld.

De school heeft zeer indirect een invloed op het aanbod.

De keuze van cultuureducatieve activiteiten 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 schoolsituatie en de regio, een afzonderlijke activiteit of een pakket voor een heel jaar.

Culturele instelling: “wij ontwikkelen”

Een breed scala aan culturele instellingen ontwikkelt aanbod aan cultuureducatieve activiteiten. 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 van 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 cultuureducatieve activiteiten 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 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 geïstitutionaliseerde vorm waarin basisonderwijs plaats vindt. Leerlingen gaan – zo zeggen we in gewone taal – “naar school”.

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 jaren.

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:

- o 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
- o omdat basisscholen geen expertise in huis hebben, zijn er instanties die denken te weten aan welk aanbod scholen behoefte hebben
- o omdat basisscholen geen netwerk hebben, zijn er instanties die zich voor hen in het netwerk begeven en daar contacten leggen
- o 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. Dat is hard nodig, nu de trends regeren: zo keek eerst niemand om naar het vmbo, terwijl nu iedereen met het vmbo bezig lijkt. Dat is niet goed voor het primair onderwijs.

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 ruim 7000 basisscholen worden bereikt. De taakgroep heeft de indruk dat op veel scholen cultuureducatie uit het zicht verdwenen lijkt. “Cultuur & School” heeft wel een flinke groep scholen weten te bereiken, maar een zeker zo grote groep is amper actief op het gebied van cultuureducatie. Bij hen moet, zoals hiervoor gezegd, 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 EN 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. Cultuureducatie 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 [over de cultuurcoördinator, zie hoofdstuk 5.2].

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 omringende 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, onder andere door duidelijkheid te bieden over de verhouding van het ‘differentieel deel’ tot de door de overheid vast te stellen kerndoelen [zie hoofdstuk 4, vraag 4].

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 + 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 [zie hoofdstuk 4, vraag 12].

Voor een basisschool is er nog een andere beleidsoptie: 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; cultuur-educatie levert dan de visie + de belichaming van wat ‘authentiek leren’ of ook wel ‘inclusief onderwijs’ wordt genoemd 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 afbakeningsvraagstukken: behoort X wel of niet tot de taak van de basisschool?

Aanbevelingen

Gegeven het feit dat nog maar in weinig situaties cultuureducatie volgens scenario 2 tot stand wordt gebracht 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 het implementatieproces [zie hierover hoofdstuk 4, vraag 13]. Bij wijze van voorbeeld noemt ze twee van zulke uitwerkingen:

- o neem het initiatief tot nationale cultuurdagen voor leerkrachten basisonderwijs, vergelijkbaar met de “Nationale Rekendagen”
- o 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 geïntegreerde 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 jarenlang hard werken is om die ambitie te realiseren. Dat geldt voor bijvoorbeeld: Wanitaschool in Rotterdam / Krimpen aan de Lek; SPIL in Eindhoven [SPIL = spelen, integreren, leren]; Vensterschool in Groningen; Forumschool in Utrecht; andere vormen van het brede school concept [er zijn inmiddels 450 brede scholen in Nederland].

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 [zie artikel 1+3] 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 voorstelling 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 [meer hierover in hoofdstuk 5.1].

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

[Hier het schema met de drie scenario's in landscape invoegen]

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 is om enkele scenario's voor overheidsbeleid op de korte en de middellange termijn te schetsen. De taakgroep onderscheidt een drietal scenario's. Ze is ervan overtuigd dat elk scenario nog zeker tien jaar actueel is. 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. 1000 – 1500 basisscholen een voorhoede vormen op het gebied van cultuureducatie. Zij zijn betrokken bij initiatieven en doen actief mee. Een naar schatting even grote groep behoort tot de middengroep. Zij maken per jaar 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?".

Voor veel basisscholen lijkt het voor de komende jaren het verstandigst om cultuureducatie (verder) te ontwikkelen conform scenario 1. Tegelijkertijd zouden we een aantal scholen en initiatieven tekort doen, als we hen zouden adviseren om de komende jaren volgens dit scenario te blijven werken.

De taakgroep spreekt dan ook 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:

- o binnen een scenario
- o van het ene naar het andere scenario
- o 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 stukt.

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.

4 DERTIEN VRAGEN – VOORZIEN VAN EEN ANTWOORD

INLEIDING

Het is niet eenvoudig om de kwestie van cultuureducatie in duidelijke vragen op te delen. Elke opdeling is perspectiefgebonden, terwijl we een benadering vanuit verschillende perspectieven beogen. In de scenariobenadering heeft de taakgroep geprobeerd in samenhang vanuit verschillende perspectieven te kijken. Niettemin behoort een beantwoording van afzonderlijke vragen ook tot de opdracht. De taakgroep onderscheidt dertien vragen en beantwoordt ze een voor een; ze betreft daarbij de hiervoor geschetste scenario's. De antwoorden zijn beknopt, omdat de taakgroep van mening is dat de concrete uitwerking zaak is van het procesmanagement dat leiding gaat geven aan de implementatie [zie vraag 13].

1. *Wat kan cultuureducatie inhouden in het programma van het primair onderwijs?*

De taakgroep onderscheidt vier verschillende invalshoeken in haar pleidooi van het belang van cultuur-educatie in het primair onderwijs [zie hoofdstuk 2]. Ze sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar juist aan, zowel in theorie als in de concrete schoolpraktijk.

Wat cultuureducatie inhoudt hangt af van de ambitie die een school zich stelt. De ambitie geeft een school immers richting bij het beantwoorden van de vraag wat cultuureducatie inhoudt. Dat kan variëren van een zelfstandig leergebied met enkele activiteiten buiten de deur tot een geïntegreerde visie op educatie [zie vraag 3].

2. *Op welke manier kan óver en mét cultuur worden onderwezen? Wat is daarin de positie van de leerkracht (in verhouding tot vakspecialisten van buiten de school)?*

De taakgroep is het met diegenen eens die betogen dat onderwijs óver cultuur alleen zinvol mogelijk is als het tevens onderwijs mét en ín cultuur is, zoals onderwijs over taal altijd onderwijs is met taal, en onderwijs over rekenen hand in hand gaat met onderwijs in rekenen. De taakgroep ziet zich niet als een (vak)didactisch adviescollege dat aanbevelingen doet voor de wijze waarop cultuureducatie het beste kan plaats vinden. De grote diversiteit en pluri-formiteit die ze constateert in de praktijk van cultuureducatie juicht ze toe. Ze beveelt aan om de vakinhoudelijke en didactische vernieuwing van cultuureducatie tot een van de speerpunten te maken van het procesmanagement [zie vraag 13].

Cultuureducatie doet ertoe, zo luidt het betoog van hoofdstuk 2. Het is geen extra, waar je als school wel of niet voor kunt kiezen. De taakgroep is voorstander van de benadering dat op het gebied van cultuureducatie de benodigde expertise wordt opgebouwd binnen het schoolteam. Vervolgens bepaalt de school met welke externe deskundigen, op het gebied van onderwijs en cultuur, wordt samengewerkt en in welke rollen. Het vertrekpunt mag niet zijn dat basisscholen niet in staat zouden zijn om zelf leiding te geven aan de cultuureducatie van de leerlingen en dat daarom externen dit ter hand moeten nemen.

De taakgroep vindt dat de groepsleerkracht een cruciale rol speelt bij onderwijsvernieuwing, ook op het gebied van cultuureducatie. De groepsleerkracht kan die rol beter vervullen, als er in het team goed wordt samengewerkt, eenieder zich gesteund voelt door beleid van de school en er scholing op niveau beschikbaar is. Verder laat de praktijk in een aantal projecten zien, dat leerkrachten gemotiveerder aan cultuureducatie meewerken, als cultuureducatie in hun waarneming een pedagogisch belang dient, bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van een

meervoudige intelligentie bij kinderen of voor de bevordering van authentiek leren [zie hoofdstuk 2].

3. *Wat zijn verschillende ambitieniveaus die scholen zich kunnen stellen? Wat kan actief cultuurbeleid van zulke scholen inhouden?*

De taakgroep onderscheidt drie ambitieniveaus en koppelt elk ambitieniveau aan een scenario.

Scenario 1: de school kiest uit het bestaande aanbod.

Scenario 2: de school heeft een eigen actief cultuurbeleid.

Scenario 3: de school werkt zo nauw samen met andere organisaties dat er sprake is van een gezamenlijk en gedeeld cultuurbeleid.

4. *Ziet u in het voorstel voor herziening van de kerndoelen een aanzet om cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken en tevens te laten aansluiten op cultuureducatie in het voortgezet onderwijs?*

Het voorstel tot herziening van de kerndoelen bestaat uit een aantal onderdelen. Het voorstel van de commissie Kerndoelen Basisonderwijs [2002] vertrekt vanuit het uitgangspunt van “gedeelde verantwoordelijkheid”: niet alleen de rijksoverheid, ook de school zelf is verantwoordelijk voor het stellen van onderwijsdoelen. Voor scholen komt er ruimte om deze doelen zelf te stellen, als de kerndoelen in aantal en omvang worden verminderd en bovendien op een ruimere, meer samenhangende wijze worden geformuleerd. Dat is mogelijk, als de kerndoelen niet langer worden gezien als doelen die toetsbaar moeten zijn geformuleerd of die aangeven waaruit de leerstof dient te bestaan. Leerstofbeschrijvingen en toetsen zijn wel van belang, maar er zijn andere instrumenten die beter geschikt zijn voor deze functie dan kerndoelen. Dat is kort samengevat het advies van de genoemde commissie. De taakgroep onderschrijft dit advies. De voorgestelde tweedeling tussen een kerndeel (gericht op de kerndoelen) en een differentieel deel (gericht op de doelen die een school zelf stelt) is een model met interessante mogelijkheden. De taakgroep heeft de indruk dat een aantal scholen wel met dit model aan de slag wil, maar behoefte heeft aan duidelijkheid over de bijbehorende regelgeving, bijvoorbeeld over de eisen waaraan de doelen van het differentieel deel dienen te voldoen. Tot dat moment is het scholen – en ook de taakgroep – niet duidelijk hoe en in welke mate scholen worden gestimuleerd tot beleid, ambitie en profilering en hiervoor worden beloond, door zowel regelgeving als toezicht.

Wat de voorgestelde kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie betreft heeft de taakgroep gekeken naar zowel het voorstel van de commissie Kerndoelen Basisonderwijs als het latere voorstel van SLO. De taakgroep vindt het positief, dat beide voorstellen een integrale aanpak bepleiten, zonder opsplitsing in vakken. Anderzijds is de dagelijkse schoolpraktijk – in veel gevallen althans – wel een van opdeling in vakken. De karakteristiek, die aan de kerndoelen voorafgaat, doelt daar op. Een vergelijkbare ontwikkeling – overstijging van de vakkenscheiding en detaillering – tekent zich af in de basisvorming. De taakgroep ondersteunt deze ontwikkeling; deze verdient voortzetting.

De kerndoelen verwoorden wat een basisschool minimaal dient te realiseren. De taakgroep heeft zich afgevraagd, of de voorgestelde kerndoelen wel voldoende ambitieus zijn. Vooral de constatering dat een basisschool aan deze kerndoelen kan voldoen zonder regelmatig met leerlingen de confrontatie met de (buiten)wereld op te zoeken vindt ze zorgelijk.

Aan de ene kant kan worden gesteld: kerndoelen moeten ambitieus zijn; anders zijn er te weinig prikkels voor scholen om zich in te zetten voor een optimale ontwikkeling van leerlingen. Anderzijds wordt er bewust (beleids)ruimte voor scholen gecreëerd om zelf ambitie te tonen en deze zorgvuldig uit te kiezen. De voorgestelde kerndoelen bieden een goed vertrekpunt voor scholen om hun eigen doelen op dit leergebied te bepalen.

De taakgroep beveelt aan om de formulering van de kerndoelen nog eens kritisch te bezien vanuit het perspectief van interactie met de wereld buiten de school. De voorgestelde kerndoelen van het leergebied ‘oriëntatie op jezelf en de wereld’ (zoals het in het voorstel van SLO wordt omschreven) kunnen daarbij als voorbeeld dienen.

De taakgroep acht het veelvuldig spreken over ‘doorgaande leerlijn’ nogal modieus. De term is afkomstig uit didactisch onderzoek naar dwingende volgtijdelijkheid van leeractiviteiten: in groep 3 verwerven leerlingen bepaalde inzichten en vaardigheden om vervolgens in groep 4 daarop voort te kunnen bouwen, zodat ze aan het einde van groep 8 het beoogde niveau halen. Een dergelijke volgtijdelijkheid is bij cultuureducatie niet aan de orde, anders dan bij rekenen-wiskunde, al zijn ook op dit terrein niet alle experts dezelfde mening toegedaan. Wel onderschrijft de taakgroep het pleidooi om ervoor te zorgen dat leerlingen in elk leerjaar relevante ervaringen opdoen op het gebied van cultuureducatie. Daarin mag geen gat vallen.

5. *Hoe kan culturele en kunstzinnige vorming bij verschillende ambitieniveaus worden vormgegeven en bewerkstelligd?*

Deze vraag vormde een van de aanleidingen om enkele scenario's te onderscheiden. Elk scenario wordt gekenmerkt door een eigen ambitieniveau en – daarvan afgeleid – een eigen vormgeving. In scenario 1 bestaat culturele en kunstzinnige vorming uit het eigen onderwijs van de school in dit leergebied, aangevuld met een keuze uit extern aanbod. In scenario 2 heeft de school een visie op cultuureducatie, ontwikkelt van daaruit een vraag naar passend extern aanbod. Externe educatieve activiteiten worden verankerd in het schoolprogramma. In scenario 3 is culturele en kunstzinnige vorming geen apart leergebied, maar opgenomen in een geïntegreerde visie op en vormgeving van educatie.

6. *Hoe kunnen het onderwijs en de cultuursector dit gezamenlijk bewerkstelligen? Hoe kunnen zij zó samenwerken dat er sprake is van win-win situaties?*

Elk scenario wordt gekenmerkt door een eigen definitie van wat telt als samenwerking.

In scenario 1 bestaat samenwerking uit afspraken over deelname van de school aan activiteiten, die door andere instellingen worden ontplooid.

In scenario 2 zijn er meerjarige samenwerkingsafspraken.

In scenario 3 werken de betrokken instanties aan één gemeenschappelijke zaak.

Van ‘win-win situaties’ is met name sprake in scenario 2. Een van de beperkingen van scenario 1 is immers, dat het voor de aanbieders lastig is om te bepalen welk aanbod passend is voor de scholen. Voor scholen is het lastig om het aanbod te verankeren in het eigen programma. In scenario 3 staat de gemeenschappelijke zaak voorop. Het zelf ‘winnen’ is naar de achtergrond geschoven.

7. *Hoe kunnen recente initiatieven tot inhoudelijke vernieuwing op het gebied van cultuureducatie worden ingezet voor een vernieuwende inhoud van cultuureducatie?*

De initiatieven op het gebied van cultuureducatie zijn veelal inspirerend en tonen grote betrokkenheid van diverse partijen. Ze geven een enthousiasmerend beeld van wat allemaal mogelijk en haalbaar is. Tegelijkertijd is duidelijk dat de inhoud van cultuureducatie niet op zich staat. De inhoud wordt gekozen vanuit ideeën, visie en ambitie die een veel breder terrein bestrijken dan cultuureducatie. Een voorbeeld. Als beroepskunstenaars op school lessen verzorgen, dan is dat niet alleen een inhoudelijke vernieuwing, maar tevens een bijdrage aan bijvoorbeeld netwerkvorming, deskundigheidsbevordering en reflectie op wat leren is. Dat maakt dergelijke initiatieven aan de ene kant aantrekkelijk, aan de andere kant maar beperkt navolgbaar, omdat de ermee samenhangende keuzes aansluiten bij de situatie van

slechts een klein deel van de ruim 7000 basisscholen in Nederland. Dat is geen kritiek op dergelijke initiatieven. Het is juist een van de redenen waarom ze zo inspireren. De rijksoverheid en de provincie doen er goed aan dergelijke initiatieven te spreiden over de drie scenario's. Dan ontstaan er richtinggevend voorbeelden voor eenieder en niet alleen voor partijen die één bepaalde keuze maken.

8. Hoe kunnen de organisatorische vernieuwingsaspecten van deze projecten worden benut?

Niet alleen inhoudelijk, ook organisatorisch zijn de projecten stimulerend. Ze openen vensters naar nieuwe mogelijkheden en arrangementen; ze tonen dat er veel creativiteit en inventiviteit is om met en via cultuureducatie ongebaande paden te bewandelen. Ruimte voor projecten is van belang, vooral voor projecten die erop zijn gericht om ideeën uit te proberen, te toetsen en te concretiseren. Deze projecten hebben het karakter van een pilot. Verspreiding en toepassing van de uitkomsten van zulke projecten gebeuren niet vanzelf. De zogenaamde 'olievlekwerking' treedt maar zelden op. Daarvoor is een heel ander soort projecten nodig, gericht op implementatie: het tot stand brengen van een blijvende verandering in een heel gebied. De projectgroep is er voorstander van om beide soorten projecten duidelijk te onderscheiden. Beide zijn van belang. Welke soort projecten nuttig is, is afhankelijk van het scenario waarbinnen wordt gewerkt en van de mate waarin de ambitie van dit scenario al wordt gerealiseerd. Aan het begin van een scenario zijn projecten met het karakter van een pilot op hun plaats. Maar ook pilots hebben enige doorlooptijd nodig om interessante ontwikkelingen te kunnen opleveren. De projectgroep denkt hierbij eerder aan een termijn van vier jaar dan van een jaar. Een voorbeeld van een project van de tweede soort zou een nascholingscursus zijn die leerkrachten in de gelegenheid stelt om zich te bekwamen als cultuurcoördinator. Zo'n project is op implementatie gericht. De keuze voor zo'n project veronderstelt dat de deelnemende scholen over een kader beschikken waarin zo'n cultuurcoördinator effectief kan werken. Al met al gaat het dus niet om een keuze tussen een projectmatige of een structurele aanpak, maar om de vraag of er voldoende kader is waarbinnen het project kan gedijen. Dat is eerder een kwestie van maatwerk dan van landelijke formats.

9. Ervan uitgaande, dat scholen en ouders een eigen verantwoordelijkheid hebben en dat de gemeentelijke overheid een partner van betekenis is, wat zijn dan de mogelijkheden van lokaal onderwijs- en cultuurbeleid?

De taakgroep ziet de gemeente als een van de actoren in de drie scenario's. In alle drie is lokaal beleid op het gebied van cultuureducatie van belang, als stimulans voor ontwikkelingen op dit terrein, maar ook als referentiepunt bij het stellen van prioriteiten. In scenario 3 is de gemeente de regisseur.

10. Hoe ziet u de verschillende posities, verantwoordelijkheden en functies van ouders, scholen, culturele instellingen, cultuureducatieve instellingen en centra voor kunstzinnige vorming, onderwijsondersteunende instellingen, buurt-, jeugd- en welzijnsorganisaties, de centrale en decentrale overheden?

Op het eerste gezicht is dit complexe materie. Er is inderdaad een grote diversiteit aan posities, verantwoordelijkheden en functies. De praktijk van samenwerking is er dan ook een die veelal door moeizaamheid wordt gekenmerkt. Het begint ermee, dat partijen onvoldoende van elkaar weten, vooral van elkaars ervaringen, verwachtingen en ambities. De oplossing ligt binnen handbereik, als de betrokken partijen beseffen dat ze dezelfde wedstrijd spelen. Zolang de spelers echter bezig zijn met hun eigen positie, wordt het geen

team en is de kans dat de wedstrijd wordt gewonnen klein. Ervaringen met projecten die van start zijn gegaan met de ambitie van scenario 3 bevestigen dit. De taakgroep heeft in de nabeschuiving na de drie scenario's aanbevolen om in vernieuwingsprojecten meer aandacht te besteden aan het verenigen van alle betrokkenen op hetzelfde scenario.

In deze complexe situatie bepleit de taakgroep een duidelijk onderscheid aan te houden tussen enerzijds partijen met een eigen, vastgelegde taak om cultuureducatie tot stand te brengen en anderzijds instanties die de eerste groep behulpzaam zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van die taak. De taakgroep is van mening dat dit onderscheid leidend dient te zijn bij het verleggen van de geldstromen [zie vraag 12].

11. Welke complementaire, voorwaardenscheppende of ondersteunende maatregelen beveelt u aan?

De taakgroep heeft eerder laten zien, dat maatregelen, zeker als ze een voorwaardenscheppende of ondersteunende functie hebben, variëren per scenario. Effectieve maatregelen zijn scenario-specifiek, omdat ze inhaken op de gesignaleerde knelpunten. De analyse van wat het knelpunt is verschilt per scenario. In scenario 1 wordt het knelpunt vooral gezien in termen van aanbod en toegankelijkheid tot het aanbod. In scenario 2 worden de belemmeringen om tot samenwerking te komen gezien als het belangrijkste knelpunt. In scenario 3 staan weer andere belemmeringen in het middelpunt, bijvoorbeeld knellende regelgeving [zie hierover hoofdstuk 5.1].

Bij elk scenario heeft de taakgroep een aantal maatregelen aanbevolen. Maar een belangrijk deel van de concretisering van de boodschap van dit rapport tot concrete maatregelen komt, naar de opvatting van de taakgroep, in het implementatietraject tot stand [zie vraag 13].

12. Wat zijn de financiële consequenties van de aanbevolen scenario's?

De taakgroep bepleit een aanpak volgens drie verschillende scenario's. De financiële consequenties verschillen. Zo heeft scholing, stimulering, ondersteuning en het wegnemen van knelpunten in elk scenario eigen speerpunten, dus ook elk een eigen rekensom. Maar dat wil niet zeggen dat het ene scenario duurder is dan het andere.

In beleidsnota's over cultuureducatie wordt veelvuldig gesproken over marktwerking en vraagsturing als beleidsconcepten. De taakgroep ziet het zo. Op zich is het een interessante gedachte dat de vrager bepaalt. Maar zo'n gedachte is niet meer dan een abstract denkmodel. Het beschrijft niet zoals het er echt in de praktijk aan toe gaat. In de praktijk is er allereerst interactie tussen vraag en aanbod; aanbod beïnvloedt de vraag. Verder is het zo dat – zeker op het gebied van cultuureducatie – veel basisscholen nog helemaal geen vraag hebben, althans niet in een uitgewerkte, onderbouwde, samenhangende zin. Een gearticuleerde vraag hebben en je als vrager op de markt begeven is een kenmerk van scenario 2. In scenario 1 heeft een school ook wel vragen, maar die zijn vaak – zeker in het begin – van het niveau “graag iets leuks” of “iets dat de kinderen van nu aanspreekt”.

Aan vraagsturing gaat vraagontwikkeling vooraf. Bij vraagontwikkeling behoeven de meeste basisscholen ondersteuning. Schoolbegeleidingsdiensten en steunfunctie-instellingen kunnen daarin voorzien, maar er zijn ook andere aanbieders op de markt. Scholen dienen vrij te zijn in hun keuze van de ondersteunende instantie en de aard van de ondersteuning.

Vraagontwikkeling is een proces dat geruime tijd in beslag zal nemen. Zo bezien is vraagsturing – in de letterlijke zin: de vraag stuurt – toekomstmuziek.

Op financieel gebied heeft de taakgroep drie aanbevelingen overwogen

- o huidige situatie continueren, met enkele kleine aanpassingen

- o de nu beschikbare financiële middelen anders verdelen
- o (veel) meer geld beschikbaar stellen.

De visitatiecommissie Cultuurbereik kiest voor een combinatie van de eerste en tweede benadering. Ze bepleit een continuering van “Cultuur & School”, zeker op het punt van cultuureducatie van jongeren. De commissie constateert dat voor de ontwikkeling van gemeentelijk beleid (voor cultuureducatie) ‘flexibel geld’ van belang is, ook al gaat het maar om een klein percentage. Het geld blijkt vooral geschikt om verschillende partijen te stimuleren tot initiatief, samenwerking en beleidsontwikkeling.

De commissie tekent daarbij aan, dat scholen pas een actievere rol kunnen spelen in cultuureducatie, als aan vier voorwaarden is voldaan: specifieke deskundigheid, capaciteit, tijd en geld. De commissie komt tot de conclusie, dat het de scholen nu aan alle vier ontbreekt. Wat het geld betreft constateert de commissie dat vervoer (van leerlingen naar en van culturele activiteiten) een serieus knelpunt is. Dit sluit aan bij de bevindingen uit een ‘quick scan’ van BMC: basisscholen hebben over het algemeen minimale bedragen tot hun beschikking voor cultuureducatie, maar de verschillen tussen scholen zijn groot. Dat komt vooral door verschillen in gemeentelijke en provinciale subsidies.

De taakgroep heeft zich afgevraagd of het – in deze tijden van budgettaire krapte – gerechtvaardigd is te pleiten voor meer geld, structureel en substantieel meer geld. Het argument voor zo’n pleidooi ziet er aldus uit: ook al zijn er allerlei initiatieven gaande, er is niettemin sprake van een achterstandsituatie op het gebied van cultuureducatie. Een inhaalslag is nodig. Het belang van cultuureducatie staat buiten kijf [zie hoofdstuk 2], net als het belang van ICT. Zonder zo’n inhaalslag is het ambitieniveau van geen van de drie scenario’s te realiseren.

Toch zijn er ook redenen die de taakgroep doen aarzelen om zo’n pleidooi voor substantieel meer geld met volle overtuiging te doen. Allereerst zijn er de ervaringen, verhalen en soms nuchtere rekensommen die laten zien dat maar een beperkt deel van het toegekende geld wordt besteed aan waar het eigenlijk om gaat: cultuureducatieve activiteiten. Voorbeelden waarin uiteindelijk slechts ¼aan z ulke activiteiten blijkt te worden besteed roepen de reactie op: het lijkt wel alsof er geld genoeg is; alleen het wordt niet effectief ingezet. Daarbij sluiten de berichten aan van creatieve geesten die allerlei kleine bedragen weten te bundelen tot een fraai totaalbedrag waarmee goed kan worden gewerkt. Zolang dit een succesvolle strategie is, lijkt het alsof er op zich geld genoeg is, maar de doelmatigheid van de inzet ervan te wensen over laat. Deze indruk wordt versterkt door dat er voor culturele instellingen wel regelmatig allerlei projectgelden beschikbaar komen, maar daar uitgebreide en gedetailleerde voorwaarden aan zijn verbonden. Die stimuleren niet tot continuï teit en zelfstandigheid, zoals beoogd in scenario 2. Bovendien brengen ze vaak een administratieve rompslomp met zich mee en verleiden ze instellingen tot aanbod dat niet tot hun core business behoort.

De taakgroep hanteert de drie scenario’s als denkmodel voor uitspraken over de financiële verantwoordelijkheid en de beschikbare financiële ruimte.

Financiële verantwoordelijkheid

Scenario □	(1)	(2)	(3)
Actor □	Komen & gaan	Vragen & aanbieden	Leren & ervaren
Basisschool	<i>vast bedrag: € 3.82 per leerling; weinig extra</i>	<i>beschikt zelf over het geld om diensten / aanbod in te kopen</i>	<i>bundeling van alle geldstromen</i>
Culturele instelling	<i>meerjarige subsidie voor aanbod + mogelijkheid van aanvullende project-subsidie</i>	<i>meerjarige subsidie voor samenwerking met scholen</i>	<i>krijgt geld voor participatie</i>
Gemeente	<i>geld voor cultuureducatie zodat scholen er (vrijwel) gratis aan kunnen deel nemen</i>	<i>evenwichtige verhouding in geldstromen voor cultuureducatie via onderwijs en via cultuur</i>	<i>financiering via participatie</i>
Provincie	<i>geld voor steunfunctie + voor kleine school-projecten</i>	<i>geld voor netwerken (principe van matching)</i>	<i>geld voor cultuurbereik + voor cultuurprofiel scholen</i>
Rijks-overheid	<i>versnippering van subsidie over groot aantal instanties</i>	<i>evenwichtige verhouding in geldstromen voor cultuureducatie via onderwijs en via cultuur</i>	<i>integraal budget voor educatie van 0 – 12 jaar</i>

Aanbevelingen

De taakgroep doet aan de hand van deze scenario's de volgende beleidsadviezen voor de financiering van cultuureducatie.

Zorg voor een samenhangend beleid voor cultuureducatie, dat gericht is op zowel de vrager als de aanbieder. Breng dus een integratie van twee beleidsterreinen tot stand: cultuur en onderwijs.

Zorg voor een evenwichtige verdeling van de subsidie tussen de vragende partij (de school) en de culturele instellingen met een aanbod op het gebied van cultuureducatie.

Zorg dat er geen tegenstrijdige eisen of opdrachten ontstaan. Stem regelingen op elkaar af. Dat vraagt aanvankelijk om extra investering maar deze zou zich wel eens snel kunnen terugverdienen en vervolgens ten goede komen aan de culturele activiteiten zelf. Ter illustratie een bestaand voorbeeld: een orkest krijgt de opdracht educatieve programma's te maken in de provincie; de provincie heeft echter besloten dat het cultuureducatieve aanbod geen symfonisch werk omvat.

Zorg voor ruimte voor nieuwe aanbieders. Schaf exclusiviteit van bepaalde instellingen af.

Schaf subsidiebeperkingen af die inhouden, dat scholen alleen van bepaalde aanbieders mogen afnemen en dat aanbieders alleen aan bepaalde groepen scholen mogen aanbieden.

Breng instellingen in beeld die niet of maar zeer beperkt in het kader van het Actieplan cultuurbereik worden gesubsidieerd maar wel actief zijn op het gebied van cultuureducatie.

Meerjarige afspraken verdienen de voorkeur boven eenjarige.

Leun minder op projecten; maak de financiering minder projectmatig en meer structureel. Projectfinanciering heeft een uitdovend effect (“einde project – einde activiteit”). De veelgeroemde olievlekwerking is vaak niet meer dan wishful thinking.

Ga niet mee in de reflex dat al wat wordt gemaakt zo nodig vernieuwend moet zijn.

Ontwerp een systeem van matching: geef scholen en culturele instellingen een basisfinanciering en beloon hen voor het zelf verwerven van geld boven op de basisfinanciering.

De taakgroep zou graag de bovenstaande adviezen hebben uitgewerkt tot op het niveau van: de omvang van de benodigde financiële middelen en het incidentele dan wel het structurele karakter van ervan. Een dergelijke uitwerking heeft alleen kans van slagen als er inzicht is in de hoeveelheid geld die er voor cultuureducatieve activiteiten voor leerlingen beschikbaar is. De taakgroep constateert dat het aan een dergelijk inzicht ontbreekt. In de bekostiging van het basisonderwijs is er gemiddeld een bedrag van € 3,82 per leerling per jaar voor kunstzinnige activiteiten, maar dat is niet meer dan een abstracte bekostigingsnorm. Verder is er langs verschillende wegen er geld beschikbaar om leerlingen (vrijwel) gratis aan een bepaald pakket van cultuureducatieve activiteiten te laten deelnemen. Maar om hoeveel geld het gaat bij cultuureducatie gaat en wie dat opbrengt weten we niet.

Tegen deze achtergrond is het noemen van bedragen een hachelijke zaak. Want wat zegt het, als de taakgroep zou bepleiten dat er minimaal € 12 – 15 per leerling per jaar nodig is voor een basisprogramma cultuureducatie? Of is € 20 per leerling een aanvaardbaar minimum? Of is het € 25? De taakgroep ontleent deze bedragen aan concrete voorbeelden. Maar zo'n bedrag heeft pas betekenis, als bekend is wat de kostprijs is en welke subsidieregelingen bij deelname aan de activiteiten bij elkaar komen, zichtbaar of onzichtbaar, bewust of onbewust. De taakgroep heeft de stellige indruk dat er op deze wijze nog veel te weinig naar de financiering van cultuureducatie wordt gekeken. Ze bepleit een ‘zwaar’ onderzoek, dat zowel de kostprijs als de subsidiestromen in kaart brengt. Mondelinge en schriftelijke enquêtes schieten hiervoor tekort.

Vouchers voor het primair onderwijs?

De taakgroep heeft zich afgevraagd of de invoering van vouchers (‘ckv-bonnen’) een maatregel is die ook voor het primair onderwijs moet worden overwogen.

Evaluatie van het gebruik van vouchers in het voortgezet onderwijs heeft als belangrijkste uitkomst, dat ckv-bonnen een stimulerend effect hebben. Dat is positief, maar we moeten wel beseffen, dat ckv-bonnen heel uiteenlopend gedrag stimuleren. De ene school gaat meer activiteiten ontplooiën, de andere gaat structuur en beleid maken, op de volgende school komt overleg tussen docenten van verschillende vakken op gang. Op sommige scholen gebeurt niks extra's; daar neemt men het financiële voordeeltje van de ckv-bonnen en gaat gewoon door met wat men altijd heeft gedaan.

Het is te verwachten dat invoering van vouchers in het basisonderwijs tot een zelfde spreiding in gedragsreacties zou leiden. Bovendien bestaan er voor het basisonderwijs al allerlei

kortingsregelingen voor voorstellingen. Vouchers zullen, zo mag worden verwacht, vooral tot ‘substitutie’ leiden. Dat wil zeggen, dat het geld van de vouchers in de plaats komt van het geld waarmee anders het bijwonen van de voorstellingen zou zijn betaald.

Een te overwegen alternatief is de invoering van een ‘docentenkaart’, zoals in de basisvorming. De gedachte daarachter is dat zo’n kaart leerkrachten beloont en stimuleert om zelf naar voorstellingen te gaan en aldus eigen expertise op dit terrein te ontwikkelen, op ideeën te komen en verbindingen te leggen met hun eigen onderwijspraktijk.

Vervoersfonds

Cultuurbereik is een treffend woord: het gaat zowel om cultuur als om bereik. Dat tweede is voor basisscholen vaak nog een groter probleem dan het eerste. Vervoer zou geen barrière mogen zijn, maar de vraag is of er wel regio’s zijn waar het géén barrière is. Daarvoor zou onderzoek kunnen worden gedaan naar de ‘cultuurdichtheid’ per regio, met als operationalisering: het aantal leerlingen basisonderwijs in relatie tot het aantal voorstellingen dat voor hen geschikt is. Voor regio’s die laag scoren en waar leerlingen dus verder moeten reizen om een voorstelling te kunnen bijwonen kan een ‘vervoersfonds’ worden ingesteld.

De vervoersdrempel is overigens niet specifiek voor cultuureducatie. Of – bij wijze van voorbeeld – een basisschool uit Gouda naar een museum in Leiden wil of naar de duinen in Scheveningen maakt in vervoerskosten weinig uit.

De taakgroep beseft, dat een operationalisering van een vervoersfonds best lastig is. Maar er zijn voorbeelden: de gemeente Amsterdam heeft afspraken met het gemeentelijk vervoerbedrijf, de Kunsthal in Rotterdam had een arrangement voor het vervoer van schoolklassen naar de tentoonstelling over kinderboeken. De taakgroep beveelt aan dat scholen, culturele instellingen en gemeenten worden gestimuleerd tot het aangaan van zulke overeenkomsten. Een variant op het bovenstaande is het vervoersarrangement te koppelen aan een ‘tegenprestatie’ van een school (bijvoorbeeld beleid voor cultuureducatie, conform scenario 2); dat is wel te operationaliseren. Of er wordt een onderscheid gemaakt tussen twee soorten arrangementen: (a) een school betaalt voor een voorstelling een bepaald bedrag per leerling en regelt zelf het vervoer, bijvoorbeeld met ouders; (b) een school betaalt een hoger bedrag, en dat is dan inclusief vervoer.

De taakgroep beseft, dat daarmee nog onvoldoende is gezegd over de financiële implicaties van de scenario’s. Het lijkt haar echter beter om het betoog tot bovenstaande analyse te beperken en niet te vervallen in speculaties en niet te onderbouwen aanbevelingen.

13. Wat zijn de implicaties voor implementatie van de aanbevolen scenario’s?

De taakgroep heeft in de beschrijving en analyse van de scenario’s aanbevolen een tweetal bewegingen tegelijkertijd te laten plaatsvinden. Allereerst dienen de betrokken actoren te kiezen en te verduidelijken volgens welk scenario zij bijdragen aan de verdere ontwikkeling van cultuureducatie. Tegelijkertijd staat de rijksoverheid voor de taak om de verschillende actoren in de verschillende scenario’s te ondersteunen. De taakgroep heeft uitgelegd waarom er geen sprake kan zijn van één nationaal scenario. De implementatie van de scenario’s is dan ook een complex proces. Daarvoor is een landelijk en effectief procesmanagement van cruciaal belang.

De taakgroep heeft geen uitgewerkte gedachten over de inrichting en positionering van het procesmanagement. Als aanzet daartoe beveelt ze aan het procesmanagement te laten bestaan uit een procescoördinator en een monitorgroep met expertise in de praktijk van cultuureducatie. Verder is het aan te bevelen het procesmanagement niet als een zelfstandige organisatie op te zetten, maar aan te haken bij een bestaande landelijke organisatie op het gebied van cultuureducatie, bijvoorbeeld Cultuurnetwerk Nederland.

5 KENNIS MAKEN – KENNIS DELEN

INLEIDING

De titel is ontleend aan het gelijknamige advies, dat de Sociaal-Economische Raad [SER] dit voorjaar heeft uitgebracht over innovatie in het hoger onderwijs en onderzoek. De taakgroep wil op een drietal manieren kennis delen die ze heeft opgedaan. Allereerst gaat ze in op het onderwerp van de knellende regelgeving. Daarna laat ze zien hoe de scenario's in de praktijk kunnen worden ontgaan van hun abstractie en werken als een persoonlijk ontwikkelingsplan. De taakgroep sluit af met enkele concrete adviezen voor de basisschool.

5.1 Knellende regelgeving

De taakgroep is in diverse gesprekken met enthousiaste initiatiefnemers en in start-documenten van grensverleggende projecten geconfronteerd met de opmerking “wat wij willen kan niet vanwege de regelgeving”. In het licht van scenario 3 heeft de taakgroep zich in deze kwestie nader verdiept. Dit is de kennis die ze wil delen, met dank aan drs Anton van Gerwen, projectmanager spilcentra Gemeente Eindhoven.

Stel een buurt beschikt over een multifunctioneel gebouw; de lezer mag aan een ‘brede school’ denken, maar er zijn vele varianten in de uitwerking. Daarin zijn – om het in oude termen te zeggen – een peuterspeelzaal, een ruimte voor kinderopvang, leslokalen en een spellokaal aanwezig. Ze worden gebruikt voor peuters en basisschoolleerlingen, maar ook voor naschoolse opvang voor kinderen uit de buurt en 's avonds voor handvaardigheidscursussen en danslessen voor de buurt. Voor grote bijeenkomsten of een buurtfeest kan er een schuifwand uit en ontstaat er een mooie grote ruimte, waarin een podium kan worden geplaatst. Buiten is er een multifunctioneel sportveld.

Voor zo'n gebouw zijn vier soorten vergunningen nodig: een bouwvergunning (door bouwen woningtoezicht), een milieuvergunning (door de milieudienst), een gebruiksvergunning (door de brandweer) en een exploitatievergunning (door de gemeente, afd. vergunningen en de GGD). Voor elk van deze vergunningen wordt het gebouw getoetst, in een apart traject en op aparte momenten.

Op detailniveau spreken een aantal eisen elkaar tegen, omdat ze zijn gedacht vanuit één soort gebruik en één gebruikersgroep. Het betreft (pseudo-wettelijke) voorschriften die betrekking hebben op gezondheid, hygiëne en veiligheid; dat zijn begrippen die voor velerlei uitleg vatbaar zijn. Bij multifunctionele gebouwen spreken de eisen elkaar op onderdelen tegen, bijvoorbeeld over de gladheid van de wanden, de hoogte van de betegeling in de gangen, wel of geen zware drangers op de deuren, ventilatieroosters in deuren, wel of geen rubber tegels, of hoogte van en afstand tussen de kapstokhaakjes. Dit lijken detailkwesties, maar in de praktijk kunnen ze ertoe leiden, dat aan exploitanten niet de benodigde vergunningen worden verleend en het gebouw óf een tijd ongebruikt staat óf zonder vergunningen in gebruik wordt genomen, met alle risico's van dien. Daarnaast is het vreemd dat voor het onderwijsgedeelte geen exploitatievergunning nodig is, maar voor peuterspeelzalen en kinderopvangruimtes in hetzelfde gebouw wel. Daarvoor gelden dan ook nog de strengste eisen. De vraag is of het gehele multifunctionele gebouw moet voldoen aan de strengste eisen. Zo ja, wie draait er dan bijvoorbeeld op voor de kosten van het veiligheidsglas dat overal moet worden ingezet, terwijl dat niet in de normvergoedingen per m² voor het onderwijs zit?

Zeker zo relevant zijn voorschriften met betrekking tot bevoegdheden en verantwoordelijkheden. We benoemen – voor de beeldvorming, niet om compleet te zijn – enkele kwesties in vraagvorm.

Stel dat in een buurtgebouw basisonderwijs, peuterspeelzaal en kinderopvang aan kinderen van 0 – 12 jaar wordt verzorgd; nu zoekt men voor dit centrum een nieuwe directeur. Moet de directeur een bevoegde leerkracht zijn of kan er een algemeen directeur worden aangesteld die mede wordt betaald vanuit het onderwijsbudget?

Schoolbesturen zijn juridisch eigenaar van schoolgebouwen. Van wie is een multifunctioneel gebouw waarin naast andere activiteiten ook onderwijs wordt gegeven? Volgens welke normen worden de onderhoudskosten begroot en vergoed, wie regelt het beheer en hoe is de aansprakelijkheid geregeld?

Stel een buurtcentrum is elke dag open van 7 tot 20 uur. Maakt het nu nog uit wat de ‘schooltijden’ zijn? Moet van elke activiteit worden aangegeven of het als ‘schoolactiviteit’ of als ‘buitenschoolse activiteit’ telt? Is dat nodig om te kunnen bepalen welke bewijzen van bekwaamheid degene moet bezitten die leiding geeft aan zo’n activiteit? En welke activiteiten vallen onder het wakend oog van de inspectie van het onderwijs? Wanneer moet er voor die activiteiten apart worden betaald, en door wie (ouders)? Welke verzekeringen zijn van toepassing in een multifunctioneel gebouw?

Onze indruk is, dat de voorschriften en voorwaarden voor vergunningen nog gedacht zijn vanuit mono-functioneel gebruik: een basisschool is een apart gebouw, dat gebruikt wordt om kinderen van 4 – 12 jaar les te geven tussen half negen en twaalf en tussen twee en half vier. Zo is ook de regelgeving voor peuterspeelzalen, kinderopvang, buurtwerk of sportclubs gedacht: één functie per gebouw. Die regelgeving betreft niet alleen de fysieke inrichtingsvoorschriften, maar ook bevoegdheden, vereiste kwalificaties, (bestuurlijke) aansprakelijkheid en verantwoordelijkheden.

Om deze problematiek op te lossen, kunnen gemeentes ervoor zorgen, dat alle vergunningen in één traject via één loket op voorhand worden uitgegeven, zodat in een heel vroeg stadium onverenigbaarheid van eisen kan worden geconstateerd en aangepakt. De rijksoverheid kan ervoor zorgen, dat de regelgeving zó is ingericht dat zowel mono- als multifunctioneel gewerkt kan worden.

5.2 Scenario’s in praktijk

We laten nu zien hoe de scenario’s in de praktijk van hun abstractie kunnen worden ontdaan en gaan werken als een meer persoonlijk ontwikkelingsplan. Dat doen we aan de hand van twee functionarissen: de cultuurcoördinator en de directeur.

De cultuurcoördinator

In het basisonderwijs is de cultuurcoördinator in opkomst. Het is een rol die door een van de leden van het schoolteam wordt verzorgd. In de evaluatie van een aantal projecten worden drie taken als belangrijkste gezien: afstemming van activiteiten, zorgdragen voor inbedding en continuïteit, en ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie. Belangrijk is het mandaat dat de coördinator krijgt; dat heeft de ervaring met de ICT- of rekencoördinator wel geleerd. Het mandaat is uiteraard afhankelijk van de ambitie die de

school heeft op het gebied van cultuureducatie. Vandaar dat we teruggrijpen op de drie scenario's, die we eerder hebben gepresenteerd.

De taakgroep sluit zich aan bij gangbaar taalgebruik, maar is niet erg gecharmeerd van de aanduiding 'coördinator'. Daarin blijft onderbelicht dat het gaat om iemand die enthousiast is, visie heeft en kan inspireren. Dat zijn persoonlijke kwaliteiten, maar die kunnen door nascholing verder worden ontwikkeld. De taakgroep vindt de ontwikkeling van nascholing dan ook van belang. In het volgende schema staan de taken en deskundigheden die in de drie scenario's van belang zijn.

Scenario □	Komen & gaan	Vragen & aanbieden	Leren & ervaren
Kwaliteit □			
naam	coördinator	initiator	co-producer
rol intern	verbreedt het zicht op aanbod + coördineert gebruik ervan	werkt binnen het schoolprofiel aan beleid voor cultuureducatie coacht collega's	helpt passend geheel van cultuureducatie tot stand te brengen
rol extern	maakt keuze uit aanbod onderhoudt contacten is vaste aanspreekpersoon	ontwikkelt vraag van school aan cultuur-educatief aanbod brengt meerjarige overeenkomsten tot stand	[onderscheid intern – extern is niet meer relevant]
expertise	expertise in vakinhoud en in verbinding van externe activiteiten met het schoolprogramma	expertise in schoolbeleid en onderwijsvernieuwing	allround expert in cultuureducatie

De ambitie van de directeur

In recente literatuur wordt in toenemende mate een onderscheid gemaakt tussen managen, leiding geven en ondernemen. Managen is het beheren van de organisatie in al zijn processen. Leiding geven is een kwestie van inspireren, zakelijk en persoonlijk, vakinhoudelijk en procesmatig. Ondernemen is je nek uitsteken en risico's durven nemen, niet terugschrikken voor beslissingen in onzekere situaties.

Wat is in het kader van cultuureducatie de ambitie van een directeur? We onderscheiden wederom de drie scenario's en delen de directeuren in drie groepen in: onderwijs, culturele instelling en gemeente. We typeren hun ambitie in een kernachtige ik-uitspraak.

Scenario □ Actor □	Komen & gaan	Vragen & aanbieden	Leren & ervaren
directeur basisschool	<i>“ik ga meer mogelijk maken”</i>	<i>“ik zorg voor een schoolprofiel met visie”</i>	<i>“ik sluit de klas en open een leeromgeving”</i>
directeur culturele instelling	<i>“ik ga mij vanuit mijn eigen expertise meer in het primair onderwijs verdiepen”</i>	<i>“ik zoek partnerscholen”</i>	<i>“ik doe voluit mee”</i>
hoofd beleidsafdeling gemeente	<i>“ik ga meer lijn brengen in hoe wij stimuleren”</i>	<i>“ik zorg ervoor dat culturele en andere instellingen basisscholen ondersteunen in hun vraagontwikkeling”</i>	<i>“ik zorg voor regie van een ambitie”</i>

5.3 Cultuureducatie – profiel + plan

Zowel in scenario 1 als in 2 is de basisschool aan zet. Als de basisschool niet in beweging komt, komt cultuureducatie niet op gang. Daarom geeft de taakgroep de volgende aanzet.

Het opstellen van een schoolprofiel kan een tijdrovende zaak zijn. Maar zeker in het begin volstaat een eenvoudige versie, bijvoorbeeld om tot afspraken te komen met een of meer culturele instellingen over het aanbod. Zo’n eenvoudige versie ziet er aldus uit:

- o omvang + samenstelling van de leerlingpopulatie
- o interessegebieden
- o wat gebeurt er al op school
- o wat heeft de school in het verleden ‘buiten de deur’ gedaan
- o wat voor school wil de school zijn
- o welk budget is beschikbaar.

De volgende stap is een plan maken voor cultuureducatie. Maak dat niet ingewikkeld, maar kies een motto, een leidmotief, zoals de taakgroep heeft gekozen voor “hart_d voor cultuur”. Ze geeft het volgende advies uit het hart:

Breek als school uit de zap-cultuur! Hou op met alles te willen en dus niks echt te willen.

Breek met de sleur om te kiezen voor het vaste aanbod (‘want dan ben je van een hoop gedoe af’); kies zelf, blijf bij die keuze en maak daarbij passende afspraken.

Durf te kiezen! Beperk je als school en blijf bij je keuze voor een jaar of vier, de looptijd van een schoolplan.

Kies op grond van het aanwezige aanbod in de externe omgeving van de school.

Zoek naar verbindingen met schoolvakken. Bezoek de “Batavia”, als het op school over de Gouden Eeuw gaat.

Leg de relatie met nieuwe vormen van leren.

Leg de verbinding met ICT. De wereld verkennen met ICT kan de brug vormen naar een authentieke ervaring, naar nieuwsgierigheid. Je zoekt op internet naar informatie over een schrijver. Is het niet interessant om die schrijver ook te ontmoeten?

Ga na wat voor kinderen sleutelervaringen kunnen zijn, ervaringen die voor hen jaren later nog betekenisvol zijn. Confronteer kinderen niet met je eigen hobby

Durf ambitie te hebben!

6 AAN DE SLAG

De taakgroep is half januari aan de slag gegaan, voor de korte periode, tot 1 juni. Ze heeft als projectnaam gekozen: *CUPRIO* – Cultuur in Primair Onderwijs. Met dit eindrapport rondt de taakgroep het werk af, maar *CUPRIO* gaat door ...

De taakgroep heeft zich bij de verkenning van het brede terrein van cultuureducatie en van de eigen kennis, opvattingen en ambities laten leiden door zes vragen:

- 1 wat is cultuureducatie? wat omvat het wel en wat niet?
- 2 wat houdt cultuureducatie in het primair onderwijs momenteel feitelijk in?
- 3 welke ambities kan een basisschool zich stellen, als het gaat om cultuureducatie?
- 4 op welke manieren kan cultuureducatie plaats vinden?
- 5 hoe kunnen het onderwijs en de cultuursector hierbij samenwerken?
- 6 welke beleidsmaatregelen (van de rijksoverheid) zijn aan te bevelen?

Aan de hand van deze vragen en eigen voorlopige antwoorden hierop heeft de taakgroep gesprekken gevoerd en informatie ingewonnen, over zowel concrete projecten en initiatieven als fundamentele keuzes. Tegelijkertijd heeft ze een digitale brievenbus geopend voor suggesties en attenderingen.

In dit proces van vragen, luisteren, kijken, discussiëren en onderzoeken zijn de drie scenario's tot stand gekomen. Van daaruit geeft de taakgroep antwoord op de vragen uit de opdracht en doet ze aanbevelingen.

Het werk van de taakgroep is af en onaf tegelijkertijd. In dit rapport nemen de drie scenario's een centrale plaats in. Die zijn naar de mening van de taakgroep voldoende uitgewerkt. Maar voor de implementatie heeft de taakgroep niet meer kunnen en willen doen dan enkele aanzetten geven. De keuzes die in de implementatie worden gemaakt zijn immers afhankelijk van het scenario dat de betrokken partijen zelf willen volgen. Zij gaan nu aan de slag.

De taakgroep hoopt dat dit rapport betrokkenen stimuleert om:

- ❖ elkaar meer op te zoeken
- ❖ de eigen ambitie te bepalen
- ❖ inspirerende initiatieven met zo weinig mogelijk regels te omhangen.

BRONNEN

Categorie	Bron	Instantie	
Overheid beleid	Kerndoelen basisonderwijs 1998, p. 78-89	OC&W	
	Cultuur en school. Vervolgotitie ('99)	OC&W	
	Cultuur als confrontatie. Cultuurnota 2001 – 2004 ('00)	OC&W	
	De stedelijke en provinciale programma's cultuurbereik. De bestuurlijke afspraken en de ministeriële regeling 2001 – 2004 ('00)	IPO / VNG / OC&W	
	Cultuurbeleid in Nederland, § Cultuureducatie, p. 247 - 251 ('02)	OC&W	
	Voortgangsbrief cultuur en school (april '02)	OC&W	
	Enveloppebrief OCW (nov. '02)	OC&W	
	Brief MOW aan Tweede Kamer over kerndoelen basisonderwijs (dec. '02)	OC&W	
	Resultaat	PPON (periodieke peiling onderwijsniveau basisschool). Balans van het muziekonderwijs, 2 ^e peiling 1997 (verschenen in '00)	Cito groep
PPON. Balans van de beeldende vorming, 2 ^e peiling 1996 ('01)		Cito groep	
Advies	Onderwijsverslag over het jaar 2001 Onderwijsverslag over het jaar 2002	Inspectie van het onderwijs	
	Advies Cultuur en School ('98)	Onderwijsraad / Raad v. Cultuur	
	Rapport stuurgroep landelijke structuur cultuureducatie ('99)	OC&W	
	Minder en meer! Oud en nieuw publiek voor de kunst van gisteren, vandaag en morgen. Commissie Publieksbereik hedendaagse kunst en musea ('00)	OC&W	
	Ten dienste van de school. Advies over de educatieve infrastructuur ('01)	Raad voor Cultuur	
	Het is een vak. Opleidingsplan voor kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs ('01)	SLO	
	Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen. Advies van de commissie Kerndoelen Basisonderwijs (j'02)	OC&W	
	Voorstel herziening kerndoelen ('03)	SLO	
	Verslag expertmeeting cultuureducatie Amsterdam ('02)	A'dams fonds voor de kunst	
	Sectoranalyse Amateurkunst en cultuureducatie ('03)	Raad v. Cultuur	
	Onderzoek	A. Coenen: De bemiddelingsstructuur van de receptieve kunstzinnige vorming ('85)	Research voor beleid
		Provinciaal cultuurbeleid ('94, '96, '99)	Bureau R & H
B. de Groot, F. Haanstra, M. van Hoorn: Inventarisatie onderzoek Cultuur en School, '98 1: aanbod cultuureducatie 2: cultuureducatie basisschool + scholen voor VO 3: cultuureducatie op ROC's 4: bemiddelingsinstellingen cultuureducatie		LOKV / SCO Kohnstamm	
F. Haanstra: Cultureel erfgoed en educatie. Overzicht van de belangrijkste instellingen en hun activiteiten ('98)		SCO Kohnstamm	
P. van der Zant: Tussen kunst en onderwijs. Eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming ('99)		Bureau ART	

	B. de Groot: Inventarisatie cultuur en school; eerstelijns-instellingen kunstzinnige vorming ('99)	
	F. Haanstra & W. Oud: Cultureel erfgoed in het onderwijs: een onderzoek naar wensen en meningen van onderwijsgevend en onderwijsbegeleiders	SCO Kohnstamm / Erfgoed Actueel
	Tijdelijk in dienst van de eeuwigheid. Voortgangsverslag (1997-99) en toekomstvisie van Erfgoed Actueel ('00)	Erfgoed Actueel
	T. Ijdens: Enquête culturele educatie 1997-2000; samenvattend rapport; educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het min. van OC&W ('01)	ECKCW
	F. Konings & P. van der Zant: Waarom doen ze het? Rapportage van een korte studie naar de motieven van scholen om culturele activiteiten te ontplooiën ('01)	Bureau ART
	F. Haanstra: De Hollandse schoolkunst (oratie; nov. '01)	
	De rol van cultuureducatie bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs ('02)	Cultuurnetwerk
	Van ckv-coördinator naar cultuurcoördinator; tussenrapportage ('02)	Provincie Noord Holland
	Developing Competencies in Cultural Education (notitie voor conferentie '02)	OECD
	D.M. Chouchena & R. Tap: Visies op de toekomst. Behoeftenonderzoek naar structuren voor erfgoededucatie na 2004 ('02)	QRA
	M-L. Damen, F. Haanstra & H. Henrichs: Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland ('02)	Cultuurnetwerk
	E. Mora: Kunsteducatie in Oss. Een onderzoek naar het samenwerkingsverband van de Osse Kunstinstellingen voor het Onderwijs ('02)	OKVO
	Contacten van basisscholen met culturele instellingen. Inventariserend onderzoek ('03)	Inspectie onderwijs
	Drie schoolportretten literatuureducatie / leesbevordering ('03)	Inspectie onderwijs
	Van jonge mensen en de dingen die gaan komen. Eindrapport visitatie cultuurbereik ('03)	OC&W
	De tak en de bloesem. Quick scan inzake cultuureducatie in het primair onderwijs. Kansen, knelpunten en financiële impulsen ('03)	BMC
	Beoordelingskader voor het aanbod van de steunfunctie-instellingen aan (basis)scholen	Inspectie Cultuureducatie
	Onderzoek naar literatuureducatie en leesbevordering, door de scholen zelf en in samenwerking met bibliotheken	Inspectie Cultuureducatie / NBLC
Periodiek	Bulletin Cultuur & School	Cultuurnetwerk
	Oud Nieuws	Erfgoed Actueel
	Nieuwsbrief Pabo's + Cultuur	Cultuurnetwerk
Materiaal	Karin Kievit: Goed bekeken. Werken met cultureel erfgoed in het basisonderwijs ('98)	Erfgoed Actueel / SLO
	Yvonne van Eekelen en Kitty Kilian: Schatkamers voor scholieren. Cultureel erfgoed en onderwijs ('99)	Erfgoed Actueel / SLO
	Cd-rom "Het leukste museum van de wereld" ('02)	Kunst & kids

BIJLAGEN

1 Samenstelling Taakgroep Cultuureducatie

Jan Wagemakers, voorzitter

huidig werk: hoofd van het Tweede Fase Adviespunt (opvolger van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs)
betrokken bij: stuurgroep tweede fase voortgezet onderwijs
eerder werk: directeur IOWO (onderwijsresearch, Katholieke Universiteit Nijmegen)
schoolleider Macropediuscollege, Gemert

Jan Stoel

huidig werk: coördinator van het bureau Cultuur in School Tilburg (stedelijk bureau voor cultuureducatie); CiST is ondergebracht bij de Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant
projectleider Tilburg van “Beroepskunstenaars in de klas”
eerder werk: directeur van de Andreasschool, een basisschool in Tilburg
projectleider Brede School ‘Koningshaven’, Tilburg

Marriët Mittendorff

huidig werk: wethouder Jeugd & Gezin; gemeente Eindhoven
eerder werk: senior adviseur KPC Groep, Den Bosch
procesmanager Onderwijskansen te Den Haag

Marina Brito de Campos

huidig werk: directeur van P.J. Troelstraschool, Amsterdam-Geuzenveld (Kunstmagneetschool, sinds 1993)
betrokken bij: ontwikkeling van het kunstmagneet-onderwijs
eerder werk: leerkracht basisonderwijs, remedial teacher

Jan Deiters

huidig werk: lid van de directie van Het Concertgebouw
betrokken bij: opzet en uitvoering van jeugdbeleid en educatieve programmering van Het Concertgebouw
eerder werk: directeur Stichting Nationaal Muziekinstrumenten Fonds

Pieter Mostert, secretaris

huidig werk: adviseur in het onderwijs, partner van BDF Adviesgroep
eerder werk: secretaris van de commissie Kerndoelen basisonderwijs [2002]
betrokken bij: het Centrum voor Kinderfilosofie
kwaliteitszorg in het hbo-kunstonderwijs

2 Opdrachtbrief aan de taakgroep

Aan de voorzitter en leden van de
Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs

Zoetermeer, 13 januari 2003

Onderwerp: Instelling en Opdracht Taakgroep Cultuureducatie in Primair
Onderwijs

AANDACHT VOOR CULTUUREDUCATIE IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Heden ten dage bestaat er een breed gedragen consensus over de noodzaak van cultuureducatie en het belang voor het onderwijs, de culturele sector en de samenleving in z'n geheel. De ambitie die ik en de staatssecretaris van Cultuur de heer Van Leeuwen delen is "Alle leerlingen in Nederland binnen het kader van hun onderwijsprogramma de mogelijkheid te bieden om cultuur te beleven en een culturele carrière te doorlopen". Aan onze missie ligt het principe van doorlopende leerlijnen ten grondslag: in alle opeenvolgende fases van het onderwijs moet cultuureducatie deel uit maken van en verankerd zijn in het regulier onderwijsprogramma.

Het primair onderwijs, zo menen wij, verdient onze bijzondere aandacht. Als onderwijsvorm waar álle leerlingen worden bereikt, waar de basis gelegd wordt voor ontvankelijkheid en waardering voor cultuur, en waar specifieke uitdagingen liggen. Wij hebben besloten een commissie in te stellen die ons adviseert over versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs. Dit advies dient tevens als belangrijke input voor de Uitgangspuntenbrief Cultuurbeleid en de herziening Kerndoelen Basisonderwijs.

TAAKGROEP CULTUUREDUCATIE IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Uitgaande van de ervaringen van de praktijk moet de in te stellen Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs antwoorden formuleren op de vragen wat cultuureducatie in het primair onderwijs kan inhouden, hoe scholen die inhoud vorm kunnen geven en langs welke wegen dat te realiseren is.

De Taakgroep bestaat uit deskundigen op het gebied van onderwijs, cultuureducatie, cultuur en lokaal onderwijsbeleid. Als onafhankelijk voorzitter wordt benoemd dhr J.J.W.M. Wagemakers, als leden van de Taakgroep:

- mevrouw M. Brito de Campos, directeur P.J. Troelstraschool Amsterdam-Geuzenveld
- de heer J.H.M. Deiters, zakelijk directeur Het Concertgebouw NV
- mevrouw G.M. Mittendorff, wethouder Jeugd en Gezin te Eindhoven
- de heer J. Stoel, Bureau Cultuur in School Tilburg.

Hieronder gaan we nader in op onze overwegingen en de opdracht van de Taakgroep.

CULTUUREDUCATIE VAN BELANG

Cultuureducatie vormt een essentieel onderdeel van de vorming van alle jongeren. Niet in de laatste plaats omdat cultuur mensen kan binden, sociale cohesie versterkt en een waarborg is voor het democratisch gehalte van onze samenleving. Cultuureducatie:

- o draagt bij aan de culturele en kunstzinnige ontwikkeling en vorming van jonge mensen
- o levert een positieve bijdrage aan het schoolklimaat en aan respect van leerlingen voor elkaars achtergronden en culturen

- o stelt scholen in staat hun brede onderwijskundige opdracht invulling te geven, en draagt bij aan kwaliteit, maatschappelijke oriëntatie en inspiratie
- o betekent een investering in (toekomstig) cultuurpubliek, evenals versterking van de maatschappelijke oriëntatie van culturele instellingen.

RECENTE INTENSIVERING

Het kabinet heeft dan ook onlangs besloten (Enveloppebrief) het project Cultuur en School, dat zowel erfgoed, kunsten als media omvat, aanzienlijk te intensiveren om jongeren te stimuleren zowel actief als receptief aan cultuur deel te nemen. Het streven is in één doorlopende leerlijn vanaf de eerste groep van het primair onderwijs tot aan de afronding van de schoolopleiding leerlingen culturele activiteiten aan te bieden. Om cultuureducatie een optimale kans te bieden, zijn nieuwe allianties nodig tussen scholen, culturele instellingen en centra voor kunstzinnige vorming. Verkokering tussen instellingen dient te worden tegengegaan.

Met het kabinetsbesluit tot intensivering zijn additionele middelen gemoeid van (via een aanloop in 2004) 6 miljoen euro structureel vanaf 2005.

De concrete intensiveringsinitiatieven betreffen:

- o een voor het primair onderwijs in Nederland geormerkte faciliteit om kunstenaars en professionals uit de culturele sector als vakleerkracht in te zetten
- o ruimere mogelijkheden voor cultuur in de basisvorming en de ontwikkeling van werkplaatsen waar kunst- en cultuurvakken geïntegreerd worden aangeboden
- o de gelegenheid voor scholen voor voortgezet onderwijs om zich te ontwikkelen tot “cultuurprofiel scholen”
- o vouchers voor studenten aan de lerarenopleidingen, met ingang van 2005, waarmee ze cultuurbezoek kunnen financieren. Een verkenning van de mogelijkheden voor een algemene kortingspas en andere faciliteiten voor docenten bij het bezoek van culturele activiteiten.

UITDAGINGEN VOOR HET PRIMAIR ONDERWIJS

In het primair onderwijs staan onderwijsinhoudelijke veranderingen op stapel, zoals de herziening van de kerndoelen (en terugdringing van de overladenheid van het lesprogramma) en de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen bij verschillende vakken, die gevolgen hebben voor cultuureducatie. Ook staat het onderwijs voor een aantal belangrijke opdrachten waar cultuureducatie een bijdrage aan kan leveren: sociale cohesie in een multiculturele samenleving en het aantrekkelijk maken van het leraarschap. Niet in de laatste plaats is voor het welslagen van de culturele schoolloopbaan van leerlingen een goed en gedegen fundament in het primair onderwijs onontbeerlijk. Kortom, belangrijke uitdagingen voor het primair onderwijs en de culturele sector, die liggen op het niveau van de leerling, de school en de leerkracht.

HET KIND CENTRAAL

Bij bepaling van de inhoud van cultuureducatie in het primair onderwijs, dient niet te worden uitgegaan van het aanbod van de culturele sector maar van het kind en wat het kind moet leren. Net zo min dient vanuit de verschillende kunstdisciplines gedacht te worden, maar juist vanuit de brede betekenis van cultuur. Dit betekent alle ruimte voor creativiteit, kinderen ontvankelijk maken voor cultuur en voor de waardevolle rol die erfgoed kan spelen in het onderwijs. Zeker ook met het oog op de doorlopende leerlijn naar het voortgezet onderwijs, waarbij zaken als ontvankelijkheid, leren uiten, begrip krijgen voor, kunnen reflecteren en leren respecteren van belang zijn. Daarnaast kunnen leerkrachten met kunst en cultuur hun leerlingen een proeftuin aanbieden om te onderzoeken wat voor hen belangrijke waarden zijn en hoe deze zich verhouden tot die van anderen. Uitdaging van de komende

tijd is om met een vernieuwende blik de inhoud van cultuureducatie te bekijken en vernieuwende, alle disciplines verbindende onderwijsdoelen te formuleren. Integratie van cultuur in andere vakken, vergroting van samenhang en vermindering van scheiding tussen kunst disciplines staan daarbij centraal, evenals de inzet van cultuur als leermiddel en cultuur als inspiratiebron in de diverse leer gebieden.

DE SCHOOL EN HAAR OMGEVING

Het is de school die, in samenspraak met haar culturele en maatschappelijke omgeving, voor de taak staat om cultuureducatie vorm te geven. Uitdaging is zodanige allianties en randvoorwaarden te creëren dat de school (als autonome actor) haar functie als inspirerende schakel tussen kind en culturele omgeving optimaal weet waar te maken. Kan het niet mooier wanneer scholen vanuit een bewust cultuur-schoolbeleid sterke partnerships aangaan met culturele instellingen, centra voor kunstzinnige vorming en het buurt- en jeugdwerk om cultuureducatie gezamenlijk vorm te geven. En wat ligt er meer voor de hand dan de cultuureducatie binnen het curriculum af te stemmen en te combineren met het vrijetijds-onderwijs van centra voor kunstzinnige vorming en de cultuur-toeristische branche. Vanwege de mogelijkheden van cultuur(educatie) bij de bevordering van sociale cohesie en een leefbare omgeving – een taakopdracht waar scholen en gemeenten elkaar treffen – zijn ook ontwikkelingen als de Brede School en onderwijs-achterstanden relevant. Hechte verbindingen tussen lokaal onderwijs- en cultuurbeleid en cultuureducatie zijn absolute voorwaarde daarbij.

DE ROL VAN DE LEERKRACHT

De leerkracht is een belangrijke sleutelfiguur voor het welslagen van cultuureducatie in het primair onderwijs. Geleidelijk aan is de rol van leerkrachten bij cultuureducatie aan het veranderen en bezinning op hoe leerkrachten ondersteund kunnen worden om die vernieuwde rol waar te maken, is gewenst. Denk aan toerusting van de groepsleerkracht en functiedifferentiatie. Om redenen van kwaliteit en kwantiteit zijn allerlei initiatieven ontstaan om meer kunstenaars en professionals van culturele instellingen in de klas te halen. Dit levert niet alleen een bijdrage aan meer en andere professionaliteit in de klas, maar betekent tevens een bijdrage aan de oplossing van het lerarentekort vooral vanwege de vermindering van de werkdruk van leerkrachten en vergroting van de aantrekkingskracht van het vak. Ook initiatieven als inzet van vakdocenten via het “inhuren” van centra voor kunstzinnige vorming en musea en het gebruik van pools verdienen de aandacht. Uitdaging van de komende tijd is dat scholen gebruikmaken van deze mogelijkheden.

HERZIENING KERNDOELEN BASISONDERWIJS

De herziening van de kerndoelen van het Basisonderwijs – waarin het aantal kerndoelen verminderd wordt en scholen vrije ruimte wordt geboden tot eigen invulling van onderwijsdoelen – biedt cultuureducatie kansen. Een uitdaging tot formulering van vernieuwende en samenhangende onderwijsdoelen. En tot doordenking van de mogelijkheden (en voorwaarden) om de kansen die de grotere beleidsruimte biedt, ten volle te benutten, bijvoorbeeld ter profilering van scholen. De Taakgroep wordt gevraagd hier uitvoerig bij stil te staan.

EEN INSPIREREND PERSPECTIEF

Kortom, de scholen hebben behoefte aan een “handreiking” en meer duidelijkheid over datgene wat scholen hun leerlingen aan cultuurbagage zouden moeten meegeven en de wijze waarop cultuureducatie structureel is in te bedden in het leerplan van scholen. Daarbij hoeft niet vanaf nul begonnen te worden, integendeel. Veel basisscholen kunnen gebruikmaken van Kunstmenu's. De waarde daarvan ligt met name in vergroting van de bereikbaarheid en het

bereik van cultuur. Mede daardoor zijn de oude denkbeelden dat cultuureducatie alleen een zaak van de scholen ofwel alléén een zaak van de culturele sector is, verdwenen. Echter, de tijd dat cultuureducatie alleen uit Kunstmenu's bestaat, is voorbij. Vraag is nu of – gebruikmakend van die techniek van Kunstmenu's – “methodieken” en

samenwerkingsvormen te ontwikkelen zijn om een volgende stap te zetten, naar een rijke inhoud van cultuureducatie. We hebben daarbij twee belangrijke bewegingen te maken:

- o bij het onderwijs over cultuur meer kunstenaars en professionals uit de cultuursector te betrekken en de klas in te halen
- o ook in het primair onderwijs meer de mogelijkheden te benutten van onderwijs met cultuur.

Uitgaande van cultuureducatie als een gedeelde en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Om te voorkomen dat scholen de inzet voor cultuureducatie zien als een taakverzwaring – in plaats van een manier het onderwijs voor leerlingen én leraren aantrekkelijker te maken – achten we het van belang scholen veel vrijheid te bieden én tegelijkertijd de condities te optimaliseren voor de totstandbrenging van doorlopende leerlijnen. Zonder hen op dwingende wijze tegemoet te treden, zijn de scholen gebaat bij meer helderheid over hoe ze de onderwijsdoelen in het reguliere curriculum kunnen invullen en de doorlopende leerlijn gestalte kunnen geven. En gebaat bij optimale ondersteuning en samenwerking ten behoeve van de inrichting van cultuureducatie.

OPDRACHT AAN DE TAAKGROEP

Wij verzoeken de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs zich uitgaande van bovenstaande uitdagingen en overwegingen - te buigen over onderstaande opdracht:

- o formuleer wat cultuureducatie kan inhouden in het programma van het primair onderwijs en op welke manier óver en mét cultuur kan worden onderwezen. Formuleer daarbij verschillende ambitieniveaus die scholen zich kunnen stellen
- o geef aan hoe die culturele en kunstzinnige vorming bij verschillende ambitieniveaus – en via verschillende ontwikkelmodellen - kan worden vormgegeven en bewerkstelligd. Betrek daarbij in ieder geval de wijze waarop het onderwijs en de cultuursector dit gezamenlijk kunnen bewerkstelligen, met het accent op nauwe samenwerking en win-win situaties.

De Taakgroep wordt verzocht haar voorstellen te doen in de vorm van enkele scenario's van coherente beleidsmaatregelen voor de korte en middellange termijn. Daarbij dient zij inzicht te geven in de termijnen waarop de scenario's zijn uit te voeren en mogelijke ontwikkelmodellen, de financiële consequenties en cijfermatige onderbouwing en de implicaties voor implementatie. Hoewel het vraagstuk (en het advies) ongetwijfeld zal leiden tot een breed palet van aanbevelingen – op diverse thema's en voor verschillende actoren rond cultuureducatie –, zullen de scenario's gericht dienen te zijn op beleidsopties van de centrale overheid.

Ik verzoek de Taakgroep bij haar advies te betrekken:

- o de recente initiatieven tot inhoudelijke vernieuwingen op het gebied van cultuureducatie (onder andere de Kunstmagneetscholen, het Wanitaconcept, het Leids Museum en School-project, Kunstenaars in de Klas, Kunst en Vliegwerk, Zingenderwijs, het PIMBA-ICT project, Van Wie is deze Koffer, Kunst en Cultuur en het Nieuwe Leren, Torenhoog Den Haag en Brabant van Huis Uit). Aan te geven op welke wijze deze ontwikkelingen samenhangend kunnen worden ingezet voor een vernieuwende inhoud van cultuureducatie en aandacht te besteden aan de organisatorische vernieuwingsaspecten van deze projecten.

- o mijn voorstel voor Herziening Kerndoelen in Basisonderwijs en uitvoerig stil te staan bij de benutting daarvan om cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken, rekeninghoudend met de aansluiting op cultuureducatie in het voortgezet onderwijs.
- o de resultaten van het onderzoek dat nu geschiedt door BMC naar mogelijke bestedingen en financiële randvoorwaarden voor verankering van cultuureducatie op de basisschool.

De opdracht aan de Taakgroep is gesteld binnen het volgende kader:

- o het advies is gebaseerd op kennis en inzichten uit de praktijk
- o uitgangspunt voor het advies is dat scholen en ouders een eigen verantwoordelijkheid hebben en dat de gemeentelijke overheid een partner van betekenis is
- o het advies moet ingaan op de vraagstukken van inhoud van cultuureducatie, leerkrachten, actief cultuurbeleid van scholen en de mogelijkheden van lokaal onderwijs- en cultuurbeleid. Naar eigen bevinden uit te breiden met andere (complementaire, voorwaardenscheppende of ondersteunende) maatregelen
- o het advies houdt rekening met de verschillende actoren rond cultuureducatie in het primair onderwijs (de omgeving van de school) en reflecteert op de verschillende posities, verantwoordelijkheden en functies van ouders, scholen, culturele instellingen, cultuureducatieve instellingen en centra voor kunstzinnige vorming, onderwijsondersteunende instellingen, buurt-, jeugd- en welzijnsorganisaties, de centrale en decentrale overheden.

Wij verwachten uw advies graag uiterlijk 1 juni 2003.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

Maria J.A. van der Hoeven

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

mr. drs. C.H.I. van Leeuwen

3 Met dank aan onze gesprekspartners

De taakgroep heeft uit een grote lijst van relevante gesprekspartners de volgende selectie gemaakt voor een gesprek. In totaal heeft de taakgroep 17 gesprekken gevoerd.

Instantie	Naam
Gemeente Eindhoven	Anton van Gerwen
Cultuurnetwerk Nederland	Marjo van Hoorn, Piet Hagens
Erfgoed Actueel	Michiel van der Kaaij, Karin Kievit
De Kunstconnectie	Irma van Hoorik
Samenwerkingsberaad Kunstvakken	Ben Blanken, Yvonne Lebbink, Hans van Eerden
Jeugdtheater De Krakeling (A'dam)	Kees Blijleven, Toos Raeijmakers
Edu-Art Gelderland	Joop Mols
Jan Cunen Museum Oss	Edwin Jacobs
Pabo Fontys Hogescholen	Ernie van Aerts, Ron Matheusen
De Groene Engel en Projectbureau de Muzelinck (Oss)	Oscar Jansen, Ingrid Ruijgh
BMC, Bestuur en Management Consultants	Erik Akkermans, Marco van Vulpen
Taakgroep vernieuwing basisvorming	Heim Meijerink
Giralys, partners in onderwijs	Jan Gosselink
Provinciale steunfunctie Kunstwerk Friesland	Oeds Westerhof
Inspectie primair onderwijs	Leon Henkens
OBS Bloemhof (Rotterdam; Wanitaschool)	Wim Pak
OBS De Schakel (Gouda)	Ron de Bruijn

De taakgroep heeft enkele schriftelijke adviezen ontvangen:

Instantie	Onderwerp
Bestuur van De Kunstconnectie	Professionele verankering van de kunstvakken in het primair onderwijs
Netwerk Kunst & Onderwijs	Post-hbo opleiding cultuurcoördinator
Bestuur van Uit de Kunst	Het maken van kunst voor en met kinderen
Netwerk Educatie Rotterdam – musea / beeldende kunst	Stimuleren van initiatieven op het gebied van cultuureducatie
Cinekid	Media-educatie voor kinderen

De taakgroep is via haar digitale brievenbus op de website van Cultuur & School geïnformeerd over zo'n 25 initiatieven op het gebied van cultuureducatie.

