

Een gerichte blik op Krimp en Cultuuronderwijs.

De rol van de leerkracht in relatie tot de kwaliteit van cultuureducatie op het basisonderwijs in een krimpgebied.

E. Huij en I. van Til

Groningen, augustus 2011

Cultuurwerkplaats Pedagogische Academie Hanzehogeschool Groningen

Het onderzoeksproject en de publicatie is financieel ondersteund door het landelijk programma Cultuurwerkplaatsen Pabo project van Cultuurnetwerk Nederland.

Laat het Noorden een positieve aanvulling zijn op de 'razende Randstad' in plaats van deze wanhopig te willen imiteren. Investeer in het landschap niet zozeer op basis van kwantiteit, maar op basis van kwaliteit. "

Gert de Roo, hoogleraar planologie aan de Rijksuniversiteit Groningen



Voorwoord

Begin 2010 heeft de Pedagogische Academie van de Hanzehogeschool een start gemaakt met de opzet van de Cultuurwerkplaats Hanze. Als één van de eerste drie Pabo- projectplaatsen in Nederland, heeft de Pabo deze kans gekregen en aangepakt. In samenspraak met medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland, is 'Krimp en cultuureducatie' als onderzoeksthema gekozen, met als doel bruikbare kennis te genereren om de kwaliteit van het opleiden in cultuureducatie te versterken.

De uitvoering is gedaan door het onderzoeksteam, bestaande uit Elsje Huij, docent Beeldende Vorming en Cultuureducatie aan de Pedagogische Academie en Inger van Til, consulent van KunstStation C, de provinciale ondersteunende instelling voor cultuureducatie in Groningen.

Voor u ligt nu het resultaat van dit onderzoek. Onze dank gaat uit naar de leden van het management van de Pedagogische Academie, die ons bij de uitvoering gesteund hebben. Ook collega's van de opleiding, Kunststation C, de bibliotheek, de leerkrachten en directies van de scholen, die hebben willen meewerken aan het onderzoek, zeggen we hierbij dank.

De lezer nemen we graag mee in dit onderzoek vanuit Gronings perspectief. Aanbevelingen zijn, hoewel ook interessant voor werkveld en partners in cultuureducatie, in eerste instantie beschreven voor de opleiding. We wensen leerkrachten van de toekomst voor te kunnen bereiden op hun taak als leerkracht in een krimpgebied, zodat cultuuronderwijs voor alle leerlingen van het basisonderwijs een basis kan worden.

Elsje Huij
Inger van Til

Zomer 2011

Inhoud

Voorwoord.....	4
Inhoud.....	5
Bijlagen.....	7
Afkortingen.....	7
Samenvatting.....	9
Hoofdstuk 1. Inleiding.....	11
1.1 Introductie.....	11
1.2 Aanleiding.....	12
1.3 Probleemstelling.....	13
1.4 Deelvragen.....	13
1.5 Doelstelling.....	14
1.6 Leeswijzer.....	14
Hoofdstuk 2. Krimp en het krimpgebied Bellingwedde.....	16
2.1 Wat is krimp?.....	16
2.2 Gevolgen van krimp.....	17
2.3 Krimp en onderwijs.....	17
2.4.1 De gemeente in cijfers.....	20
2.4.2 Scholen in Bellingwedde.....	21
2.4.3 Cultuuronderwijs in Bellingwedde.....	23
Hoofdstuk 3. Cultuuronderwijs in het primair onderwijs.....	25
3.1 Van kunsteducatie naar cultuureducatie.....	26
3.2 Cultuureducatie binnen de Pabo' s.....	29
3.3 De cultuurcoördinator in basisschool en Pabo.....	30
3.4 Van cultuureducatie naar cultuuronderwijs.....	32
Hoofdstuk 4. Hoe kan de kwaliteit van cultuuronderwijs in kaart worden gebracht?.....	34
4.1 Aanleiding voor de kwaliteitsvraag.....	34
4.2 Wat is kwaliteit?.....	34
4.3 De kwaliteitsinstrumenten.....	36
4.4 Partners in cultuuronderwijs.....	37
4.5 De leerkracht als kwaliteitsactor.....	38
Hoofdstuk 5. Methodische verantwoording.....	42
5.1 Beschrijving van de onderzoeksmethode.....	42
5.1.1 Case study strategie.....	43
5.2 Selectie van de scholen.....	43

5.3 Interviews en gestuurde gesprekken.....	44
5.4 Enquêtes.....	44
5.5 Tijdpad.....	45
5.6 Methode en analyse	46
Hoofdstuk 6. Hoe gaan de onderzochte scholen in Bellingwedde om met cultuuronderwijs?	47
6.1 Inhoud.....	48
6.1.1 Visie.....	48
6.1.2 Onderwijsprogramma.....	49
6.2 Organisatie.....	50
6.2.1 Schoolorganisatie.....	50
6.2.2 Partners.....	51
6.3 Randvoorwaarden	53
6.3.1 Financiën	54
6.3.2 Faciliteiten.....	54
6.4 Conclusie.....	55
Hoofdstuk 7. Resultaten. Wat is de rol van de leerkracht bij de kwaliteit van cultuuronderwijs in een krimpgebied?	58
7.1 Onderwijs verzorgen: de culturele educatieve activiteit.....	59
7.2 Onderwijs verzorgen: de ontwikkeling van de culturele educatieve activiteit.....	60
7.3 Frequentie van de ontwikkeling en uitvoering	62
7.4 Uitvoering van de activiteit.....	64
7.5 Frequentie van de uitvoeringstaken	65
7.6 Krimp en cultuuronderwijs.....	66
7.7 Conclusie	71
Hoofdstuk 8. Welke competenties heeft de leerkracht nodig om de gewenste kwaliteit van cultuuronderwijs te bereiken?	74
8.1 Handboek Cultuureducatie in de Pabo.....	74
8.2 Samengestelde indicatoren	75
8.2.1 Basisindicatoren gekoppeld aan criteria uit 7.7.	76
8.2.2 Verdiepingsindicatoren gekoppeld aan criteria uit 7.7.	78
Hoofdstuk 9. Conclusie en aanbevelingen.....	81
9.1 Conclusies.....	81
9.2 Aanbevelingen	87
9.3 Huidige situatie	87

9.4 Beleid t.a.v. het krimpgebied.....	88
Literatuurlijst.....	60

Bijlagen

1. Interviewleidraad
2. Interview Marije van der Heide, consulent cultuureducatie KunstStation C
3. Interviews met de scholen
4. Interview Hennie Nijmeijer, bibliotheek Bellingwedde
5. Enquête

Afkortingen

IB' er	Intern begeleider
ICC' er	Interne Cultuurcoördinator
CWP	Cultuurwerkplaats
PA	Pedagogische Academie
Pabo	Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs
RT' er	Remedial Teacher
RUG	Rijksuniversiteit Groningen
SBL	Stichting Beroepskwaliteit Leraren
SLO	Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling
SOOOG	Stichting Openbaar Onderwijs Oost Groningen
TULE	(TU) Tussendoelen en (LE) leerlijnen afgeleid van de kerndoelen, opgesteld door SLO
VCPBO Groningen	Ver. v. Protestants Christelijke basisscholen in Zuidoost Groningen

Samenvatting

Dit onderzoek is een studie naar krimp en cultuuronderwijs. Nederland groeit en krimpt. Bellingwedde, een gemeente in Oost-Groningen die tegen de Duitse grens aan ligt, is een officieel aangemerkte krimpgemeente en het onderzoeksgebied van dit onderzoek.

In Bellingwedde is zowel harde als zachte krimp aan de orde, wat betekent dat er een daling is van het aantal huishoudens (harde krimp) en dat er sprake is van bevolkingsverschuiving (zachte krimp). Hierdoor dunt logischerwijs ook het aantal voorzieningen in een krimpgebied uit.

De centrale vraag in deze studie luidt: wat hebben leerkrachten in een krimpgebied nodig om goed cultuuronderwijs te kunnen (blijven) verzorgen, ook als voorzieningen zoals musea en theater steeds verder uit de buurt liggen?

De directeuren en leerkrachten van zes scholen in Bellingwedde zijn bevroegd op de kwaliteit van cultuureducatie op hun school middels een enquête en interviews. De 'basisvaardigheden' zoals rekenen en taal zijn van groot belang voor iedere school, maar in het bijzonder voor een school in een krimpgebied waar ook 'braindrain' op de loer ligt. Door de grote mate van aandacht voor deze vakken komt cultuuronderwijs veelal in de verdrukking.

De belangrijkste uitkomst van dit onderzoek is dat leerkrachten, directeuren maar ook begeleiders van leerkrachten aangeven dat de leerkracht cultuuronderwijs goed moet kunnen combineren en integreren in het volle curriculum. Hiervoor heeft de leerkracht een sterk ontwikkelde didactische competentie nodig. De beroepstaken *ontwerpen* en *ontwikkelen* voor het Pabo-onderwijs zijn aangemerkt als de twee belangrijkste beroepstaken. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht ook de culturele omgeving goed kent en kan samenwerken met partners om een goed programma voor leerlingen tot stand te brengen dat aansluit op het curriculum. Een gevarieerd schoolteam waarin leerkrachten een beroep kunnen doen op elkaars culturele expertise is daarbij een wenselijke situatie.

De Cultuurmonitor en het Handboek Cultuureducatie Pabo zijn vertrekpunten geweest voor dit onderzoek. Het competentieprofiel uit het Handboek is leidend geweest voor het slothoofdstuk, waarin op basis van de uitkomsten

een keuze is gemaakt uit de indicatoren voor de basis en de verdiepingsfase op de Pabo. Aan deze indicatoren zou in het bijzonder aandacht moeten worden besteed als leerkrachten gaan werken in een krimpgebied. Ook ten aanzien van het management van de Pabo zijn aanbevelingen gedaan, en de leden worden opgeroepen om hun verantwoordelijkheid te nemen ten aanzien van de krimpgebieden, om ook daar innovaties te laten doordringen.

Hoofdstuk 1. Inleiding

1.1 Introductie

Krimp als probleem of als kans? Die vraag wordt vandaag de dag niet alleen over het hele land gesteld, maar met nadruk in de provincie Groningen. Uit onderzoek (PBL, CBS, Pearl 2008) blijkt dat de Nederlandse bevolking in de periode 1995- 2025 een groei zal kennen van 9,4 %. Na 2038 daalt de bevolking, zo is de verwachting. In hetzelfde onderzoek staat ook dat 61% van de gemeenten te maken zal krijgen met bevolkingsdaling, maar dat in dezelfde periode 9% van de gemeenten te maken gaat krijgen met een huishoudensdaling. In Oost en Noordoost- Groningen vinden deze laatstgenoemde demografische veranderingen vanaf 1995 al plaats. Het TOPteam, o.l.v. Hans Dijkstal, heeft de opdracht gekregen van de minister voor Wonen, Wijken en Integratie en staatssecretaris van Binnenlandse zaken en Koninkrijksrelaties om de krimp in Groningen in kaart te brengen en aanbevelingen te formuleren. In het rapport voor Groningen, *Krimp als Structureel probleem* (TOPteam, 2009), wordt aangegeven op welk type krimp het TOPteam zich heeft gericht; er moet sprake zijn van substantiële en structurele bevolkings- en huishoudensdaling, op regionaal schaalniveau (waarbij stedelijke gebieden onderdeel kunnen uitmaken van die regio). Dit betekent dat het Topteam zich heeft gericht op krimp op lange termijn, waarbij niet alleen sprake is van een daling van het aantal inwoners, maar ook van het aantal huishoudens.

Dit type krimp heeft grote consequenties voor het voorzieningenniveau en het economisch perspectief van de regio, omdat het een aanslag doet op het noodzakelijke voorzieningenniveau en omdat het krimpgebied te maken krijgt met waardeverlies (omdat 'waardecreatie' niet langer te realiseren blijkt). In de regio' s Noordoost-- en Oost Groningen is er sprake van het type krimp, zoals hierboven gedefinieerd staat. In het rapport van het Topteam zijn per thema conclusies getrokken. De hoofdlijn van het thema onderwijs luidt:

“Bevolkingsdaling heeft in Noordoost- en Oost Groningen grote gevolgen voor het primair onderwijs. Deze gevolgen hebben betrekking op de financiën, de kwaliteit van het onderwijs en de opbouw van het personeelsbestand. Binnen de bestaande onderwijsregelgeving worden de financieringssystematiek en de fusietoets als belemmerend ervaren. Het

waarborgen van kwaliteit en bereikbaarheid van onderwijs vereisen het ontwikkelen van een gezamenlijk toekomstperspectief.” (TOPteam, 2009, 5).

De ervaringen van de scholen in de krimpgebieden zijn een belangrijke bron van informatie voor andere scholen in Nederland. Veel delen van het land zullen op enig moment met demografische veranderingen te maken krijgen. Naar de gevolgen van krimp op de kwaliteit van het onderwijs is momenteel nog niet veel onderzoek gedaan. De kwaliteit van het onderwijs en m.n. de kwaliteit van het cultuuronderwijs heeft op de Pedagogische Academie eerder geleid tot deelname aan het project bij Cultuurnetwerk Nederland: De kwaliteit van cultuureducatie, de ontwikkeling van de Cultuurmonitor. Dit instrument stelt het Primair Onderwijs in staat de kwaliteit van cultuureducatie in kaart te brengen (Projectteam Cultuurmonitor, 2009).

Naast het fenomeen krimp is er nog een andere aanleiding voor de CWP om te willen kijken naar de kwaliteit van het cultuuronderwijs in deze regio. De Onderwijsinspectie ziet een oorzakelijk verband tussen kleine basisscholen en zwak presterende scholen (De Onderwijsinspectie, 2010, 35). De inspectie constateerde in 2009 dat 17 % van de zwakke of zeer zwakke scholen gelegen zijn in de kleine gemeenten in de Noordelijke provincies. Gezien de scholenspreiding over Nederland is dat een groot aandeel voor het Noorden (De Onderwijsinspectie 2009, 13). Anno 2011 staan er op de website van de Onderwijsinspectie in Noordoost- en Oost-Groningen vier scholen geregistreerd als zwak. Twee andere scholen uit het gebied staan per 1 februari 2011 niet meer als zwak maar als voldoende geregistreerd. Deze ontwikkelingen, die vaak breed in de media worden uitgemeten, veroorzaken een roep om meer inzet op taal- en rekenonderwijs. Ontwikkeld cultuurbeleid, vaak geformuleerd met steun van Kunststation C en geïmplementeerd met stimuleringsgelden, lijkt, hoewel nog broos, nu eerder een sta in de weg, dan een kwaliteitsfactor van belang in het grotere plaatje: de kwaliteit van het onderwijs op de basisschool.

1.2 Aanleiding

De provincie Groningen krijgt de komende jaren in toenemende mate te maken met krimp van het bewonersaantal in bepaalde gebieden. Deze problematiek zal, zo stelt het Topteam, directe invloed hebben op het onderwijs en de kwaliteit daarvan. Een groot deel van onze Pabo studenten zal

later in het beroep geconfronteerd worden met de gevolgen van deze krimp. De Pedagogische Academie (PA) spreekt zich uit voor het stevig willen voorbereiden van de studenten, opdat zij "gewoon goud" onderwijs weten te verzorgen.

De kwaliteitsvraag is structureel en breed. Met de instelling van de CWP (Cultuurwerkplaats Pedagogische Academie Hanzehogeschool) voor de projectperiode jan.2010-aug.2011 heeft de PA de mogelijkheid om te onderzoeken in hoeverre bovenstaande problematiek de rol van de leerkracht bij het geven van kwalitatief goed cultuuronderwijs zal veranderen en wat dat zal betekenen voor het opleidingsinstituut. De CWP zal ingezet worden om onderzoek te doen vanuit de volgende vragen:

1.3 Probleemstelling

De probleemstelling van dit onderzoek luidt als volgt: Wat betekent krimp voor de (toekomstige)leerkracht bij het nastreven van kwaliteit van het cultuuronderwijs op de basisschool in een krimpgebied.

1.4 Deelvragen

De probleemstelling wordt uitgesplitst in de volgende deelvragen:

- Welke kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs staan op de onderzochte scholen in relatie tot de krimpproblematiek?
- Wat is de rol van de leerkracht bij de kwaliteit van cultuuronderwijs in een krimpgebied?
- Wat of welke competenties heeft de leerkracht nodig om de gewenste kwaliteit van het cultuuronderwijs te bereiken?

Om deze deelvragen te beantwoorden zijn de volgende vragen kaderstellend:

- Wat wordt verstaan onder krimp en een krimpgebied? (Algemeen en specifiek voor Bellingwedde).
- Wat kenmerkt de huidige situatie van het PO in Noord Oost Groningen, m.n. in de gemeente Bellingwedde? (Organisatie, gebied, aantallen etc.)
- Wat wordt verstaan onder het cultuuronderwijs in het Primair Onderwijs?
- Hoe kan de kwaliteit van cultuuronderwijs in kaart gebracht worden?

- Hoe gaan de onderzochte scholen in Bellingwedde om met cultuuronderwijs?

1.5 Doelstelling

Juist in een tijd waarin er luid geroepen wordt om meer taal en rekenen in het onderwijs, is het van belang de unieke bijdrage van het cultuuronderwijs aan de ontwikkeling van het kind naar voren te halen. Scholen in een krimpgebied hebben te maken met een dalend aantal leerlingen en leerkrachten. Genereert dit ook minder mogelijkheden voor goed cultuuronderwijs? Het ligt voor de hand om te denken van wel. Dit betekent immers minder diversiteit in het personeelsbestand, en door het dalend aantal leerlingen zal er minder geld beschikbaar zijn voor de uitvoering van het cultuuronderwijs. De onderzoekers stellen zich de vraag of deze bedreigingen gecompenseerd kunnen worden door de versterking van de rol van de leerkracht, en willen daarom een advies geven aan opleiders van leerkrachten in het algemeen en de Pedagogische Academie in het bijzonder, over het verzorgen en uitvoeren van cultuuronderwijs in een krimpgebied.

Dat betekent dat de (toekomstige) leerkracht besef krijgt van de kwaliteit van het cultuuronderwijs; van de actoren die daarbij een rol spelen en van de invloed van krimp op die kwaliteitsbepalende actoren.

Dit advies is toegesneden op de Pabo van de Hanzehogeschool. De opbrengst van dit onderzoek zal mogelijk interessant zijn voor alle opleiders en beleidsmakers die te maken hebben met krimpgebieden.

1.6 Leeswijzer

Dit onderzoek is opgedeeld in negen hoofdstukken. Na deze inleiding volgen de 'kaderstellende' hoofdstukken waarin de uitgangspunten van dit onderzoek, waaronder krimp en cultuuronderwijs, nader worden onderzocht. Dan volgt het empirische deel, dat wordt ingeleid door een hoofdstuk over de gebruikte methoden; de manier waarop scholen zijn geselecteerd, de enquête is opgesteld en waarop is geanalyseerd.

Vanaf hoofdstuk 7 gaan we in op de rol van de leerkracht in een krimpgebied en komt de leerkracht zelf aan het woord. In hoofdstuk 8 maken de onderzoekers op basis van de resultaten uit hoofdstuk 6 en 7 een selectie van

relevante (bestaande) indicatoren uit het Handboek Cultuureducatie in de Pabo, waar de Pabo's, die leerkrachten in een krimpgebied opleiden, extra aandacht aan kunnen besteden. Hoofdstuk 9 ten slotte bevat de conclusies en aanbevelingen.

Hoofdstuk 2. Krimp en het krimpgebied Bellingwedde

Het land van 'het wordt nooit wat'. Zo wordt Oost-Groningen in de documentaire van *Tegenlicht* van de VPRO op dertien december 2010 geïntroduceerd. Stampend door de vette klei zien we mensen, in de regen, over een leeg stuk bouwgrond lopen. Typische standaard beeldvorming, dat Oost-Groningen geen goed doet. Toch zijn de Oost-Groningers trots op hun gebied. Die trots kan echter niet voorkomen dat het gebied al jaren kampt met bevolkingskrimp.

In dit hoofdstuk willen de onderzoekers ingaan op de krimpproblematiek: de term krimp wordt nader verkend, we zoomen in op het type krimp dat in Noordoost- en Oost-Groningen aan de orde is en op de gevolgen hiervan.

2.1 Wat is krimp?

Naar het fenomeen krimp zijn verschillende onderzoeken gedaan, van Noord tot Zuid, en van Oost tot West Europa. Niet alleen Groningen kampt ermee; in elk Europees land bestaan regio's waar krimp voorkomt. Dit gebeurt niet overal op dezelfde manier. Er zijn dan ook verschillende typen krimp te definiëren.

Gert-Jan Hospers spreekt in zijn boek *Krimp!* van harde en zachte krimp. Onder harde krimp verstaat hij bevolkingsdaling, onder zachte krimp bevolkingsverschuiving (Hospers, 2009 p.18). Deze harde krimp heeft volgens het TOPteam, een onderzoeksgroep naar krimp onder leiding van Hans Dijkstal, te maken met voorspelbare demografische veranderingen; kortom de cyclus van vergrijzing en vergroening (TOPteam, 2009, p. 15). Feit is dat Europese vrouwen gemiddeld 1,5 kinderen krijgen. Om een bevolking op peil te houden is een gemiddelde van 2.1 nodig (COM 2006). Alsof dat nog niet genoeg is, bestaat op Europees niveau, en ook in Nederland is deze tendens waar te nemen, ook de zachte krimp onder de titel *Go West trek*. Oost Europa wordt harder geraakt door krimp dan het westelijke deel. Noord, Zuid en Oost-Nederland krimpt, terwijl de Randstad alleen maar groeit.

Voor Noordoost- en Oost-Groningen betekent de *Go West trek* heel simpel het volgende: Randstedelingen komen niet naar het Noorden. De Blauwe Stad

is hier een voorbeeld van; de doelgroep is rijke westerlingen, maar juist deze mensen blijven uit.

Binnen de provincie zien we op kleinere schaal een beweging naar het westen: Groningen stad en westelijke omgeving kennen de komende jaren nog groei.

Het TOPteam heeft onderzoek gedaan naar substantiële en structurele bevolkingsdaling, dat betekent krimp op lange termijn (harde krimp). Dit type krimp heeft invloed op het voorzieningenniveau. Bevolkingsdaling heeft daarom ook weer te maken met bevolkingsverschuiving; immers zijn voorzieningen van grote invloed op de leefbaarheid, die zo in de knel komt. Deze typen krimp zijn dan ook niet afzonderlijk van elkaar te beschouwen (TOPteam, 2009, p. 15). In Noordoost- en Oost-Groningen is zowel harde als zachte krimp aan de hand; mensen trekken al decennia weg en de nieuwe aanwas is te weinig om hier een tegengewicht aan te bieden. Het TOP-team heeft Noordoost- en Oost-Groningen dan ook als onderzoeksgebied genomen om de gevolgen van en oplossingen voor krimp vast te stellen.

2.2 Gevolgen van krimp

De invloed van krimp op wonen, welzijn en economie zijn groot. Voor de Provincie Groningen betekent de krimp in Oost en Noordoost- Groningen een kostenpost van een kleine één miljard euro (Krimp in Groningen, 3). Veel instellingen bemoeien zich met deze problematiek en dragen oplossingen aan. Alle onderzoeken noemen dezelfde gevolgen van krimp, alleen de volgorde verschilt. Het rapport van Eiffel, een bureau gericht op de bevordering van de economie, spreekt in de eerste plaats van innovatiegevaar; de kennis centreert zich in centrale regio' s en dit heeft gevolgen voor de grensregio' s. Woningcoöperaties maken zich vooral zorgen over de leegstand van woningen. Overheden benoemen het lage voorzieningenniveau en een eenzijdige bevolkingssamenstelling door vergrijzing en het soort werkgelegenheid.

2.3 Krimp en onderwijs

Voor schoolbesturen zijn de gevolgen enorm, en ook snel voelbaar omdat hun inkomen afhankelijk is van het aantal leerlingen. In het rapport van Topteam zegt schoolbestuur Stichting Marenland in Noordoost- Groningen dat het de verwachting is dat het aantal leerlingen met 50 % daalt in 2030 t.o.v. 2010. In

de gemeente Bellingwedde in Oost-Groningen is het de verwachting dat het aantal leerlingen van 841 in het jaar 2000 tot 484 in 2025 is gedaald (CMO 2010).

De gevolgen hiervan zijn voor een school meervoudig:

- Kleinere scholen betekent minder geld afkomstig van leerlingenbijdragen. Wel is het zo dat deze scholen aan dezelfde facilitaire en onderwijskundige eisen moeten voldoen als scholen die goed bezet zijn. Dit houdt in dat er minder geld over is voor het onderwijs op zich (KEI-centrum, 2009, p.10);
- Minder leerlingen betekent ook minder leerkrachten. Dit heeft als gevolg dat het personeelsbestand ook minder divers is. De gemiddelde leeftijd stijgt, waardoor bovendien de personeelskosten ook stijgen. Interessant is de vraag of deze consequentie ook minder expertise en vernieuwing in een team ten gevolge heeft;
- De samenstelling van de bevolking die in een gemiddeld Noordoost- en Oost-Gronings dorp woont, wordt steeds homogener van aard. Hoogopgeleiden trekken naar de stedelijke gebieden, omdat daar meer werkgelegenheid is, een fenomeen dat ook wel braindrain wordt genoemd (KEI kenniscentrum, 2009). Dit heeft gevolgen voor de diversiteit in het leerlingenbestand. Dit is een probleem als we kijken naar punt 1: kinderen van laagopgeleide ouders blijven over, maar aan deze scholen worden wel dezelfde onderwijskundige eisen gesteld als aan scholen in stedelijke gebieden. Een aantal scholen moet alle zeilen bijzetten om het hoofd boven de opheffingsnorm te houden (zie de interviews in de bijlagen).

Krimp vraagt dus veel van de individuele leerkracht en van een team. Naar de gevolgen voor leerkrachten is echter nog niet eerder onderzoek gedaan; het onderwerp van onderzoeken naar het onderwijs in krimpgebieden hebben meestal betrekking op de kwantiteit in plaats van de kwaliteit van het onderwijs.

Een positieve grondhouding bij de benadering van krimp is voor de overheden erg belangrijk. Termen als *Van meer naar beter* en *Krimpen met Kwaliteit* onderschrijven dit.

De overheid gaat de komende jaren meer dan 90 miljoen euro investeren in de aanpak van krimp, vanuit de gedachte '*krimp biedt kansen*' en de nadruk ligt tot nu toe vooral op ruimtelijke problemen. Op de website van het ministerie van VROM staat heel eenvoudig gesteld dat de oplossing onder andere het fuseren van scholen en verenigingen is. Niets doen lijkt, als je de overheidsbronnen bekijkt, geen optie. De bewoners zelf denken daar anders over, zo blijkt uit de documentaire van *Tegenlicht*. Zij willen het liefst zoveel mogelijk behouden.

Een organisatie die zich in Groningen bezig houdt met onderwijshuisvesting is bureau Scholenbouwmeester. Dit expertisecentrum is ingericht om een oplossing te vinden voor deze schoolhuisvestingsproblemen in Oost en Noordoost- Groningen (Brakel, 2009, p. 2). Het huidige schoolmodel gaat uit van gemiddeld 200 leerlingen; per groep 25 leerlingen. Dat is in deze regio' s niet meer reëel. Dus wat te doen? Er zijn grofweg twee mogelijkheden; grote fusiescholen bouwen, of kleine scholen in stand houden. Hospers (2009) verwijst in zijn boek naar een mooi voorbeeld uit Finland. Scholen staan in Finland meer op zichzelf en zijn minder gebonden aan strikte overheidsregels. De scholen overleggen met de plaatselijke bevolking over een oplossing; kleine scholen of een rijdende school. De lasten voor het in stand houden van noodzakelijke voorzieningen worden gedeeld. Dit noemt Hospers *local empowerment*.

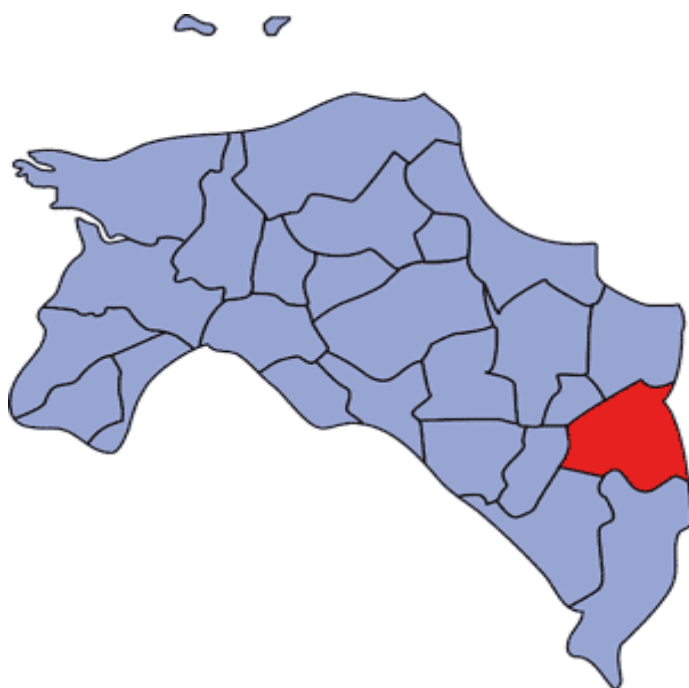
Of het in Nederland ook deze kant op gaat is onwaarschijnlijk. Het lijkt erop dat er wordt gekozen voor grote gebouwen waarin meerdere scholen zich vestigen, zoals onlangs is besloten in de regio Bellingwedde, het gebied waarop dit onderzoek zich richt.

In dit onderzoek kijken we verder naar mogelijkheden voor leerkrachten om krimpgerelateerde *kwaliteits*problemen aan te pakken. Ons uitgangspunt is het cultuuronderwijs. In het volgende hoofdstuk wordt deze term nader toegelicht.

2.4. Wat kenmerkt de huidige situatie van het primair onderwijs in Noord Oost Groningen, m.n. in de gemeente Bellingwedde?

Bellingwedde is gelegen in de driehoek van Nieuweschans, Winschoten en Bourtange, vlakbij de Duitse grens. De gemeente bestaat sinds 1968 uit een

samenvoeging van de gemeenten Wedde en Bellingwolde.



Figuur 1. Regio Oost-Groningen. Bellingwedde is de rode gemeente. (Bron: VSVverkenner,

2.4.1 De gemeente in cijfers

Anno 2011 heeft de gemeente ruim 9000 inwoners. Hiervan zijn ca. 750 inwoners in de leeftijd van vier tot en met elf jaar (Primos, 2009).

Het grootste dorp is Bellingwolde met ruim 2000 inwoners. Het is een zeer langgerekt dorp waar vier scholen staan. Dat is opmerkelijk gezien het lage inwonersaantal, al komen er ook een aantal leerlingen van buiten de dorpsgrenzen. De scholen hebben leerlingenaantallen variërend van 48 tot ruim 100 leerlingen per school.

Bellingwedde kampt met bevolkingskrimp, en heeft te maken met een daling van het aantal inwoners en een daling van het aantal huishoudens. De verwachting is dat het inwonersaantal van de gemeente Bellingwedde met 10 tot 15 % krimpt tussen 2005 en 2025 (SBO 2010). Afname van bevolking is het grootst onder kinderen met schoolgaande leeftijd.

In de onderstaande tabel wordt dit duidelijk.

Tabel 15: Prognoses aantal 4 t/m 11-jarigen 2015 en 2020 per dorp	2009 2015		% verschil 2008- 2015	2020	% verschil 2008-2020
Veelerveen	66	49	-26%	36	-45%
Bellingwolde	293	235	-20%	201	-31%
Oudeschans	10	10	0%	8	-20%
Blijham	230	184	-24%	155	-47%
Wedde	117	81	-31%	64	-45%
Vriescheloo	74	60	-19%	47	-36%
Gemeente Bellingwedde	790	619	-22%	511	-35%

Figuur 2. Tabel prognose schoolgaande kinderen. (Bron: Primos, 2009.)

Deze tabel geeft duidelijk de effecten van de harde krimp aan, omdat hier een sterke bevolkingsdaling wordt geschetst (Hospers, 2010, p. 18). De invloed van de krimp op de scholen is op het moment dat dit onderzoek plaatsvindt al voelbaar. Echter geven de directeuren van de scholen in het interview aan dat het leerlingenaantal al sinds de jaren ' 70 fluctuerend is geweest. Op dit moment merken de scholen daarom alleen een effect van krimp door de anticiperende overheid die ingrijpende maatregelen neemt. In de volgende paragraaf wordt hier nader op ingegaan.

2.4.2 Scholen in Bellingwedde

In Bellingwedde staan tien scholen waarvan zeven van het openbaar onderwijs en drie scholen van het bijzonder onderwijs. De scholen verzorgen allemaal regulier basisonderwijs. 't Vrieske Honk profileert zich als ICTschool. Er volgen ca. 720 leerlingen primair onderwijs in Bellingwedde. Ongeveer 65 leerkrachten geven les in Bellingwedde verspreid over deze tien scholen. Het grootste deel van de leerkrachten werkt parttime. Verdeeld over de scholen ziet het er als volgt uit:

School	ln aantal	Ik aantal	ICC-ER	Denominatie
t Vrieske Honk	48	6	Ja	
Openbaar/ICT-school				
De Vlonder	90	8	Nee	Openbaar
De Wegwijzer	106	12	Nee	Christelijk
De Wiekslag	110	11	Ja	Openbaar
De Zuidvenne	60	7	Nee	Openbaar
De Westerschool	83	8	Nee	Openbaar
De Rhederbrug	41	4	Nee	Openbaar
De Oosterschool	95	12	Nee	Openbaar
De Bron	29	3	Nee	Christelijk
De Loopplank	90	7	Nee	Christelijk

Figuur 3. Overzicht scholen Bellingwedde op 1 april 2011. De scholen in het grijs hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Een school dicht in de buurt is *de* belangrijkste voorziening voor ouders van jonge kinderen om zich te vestigen in een dorp, zo blijkt uit het onderzoek van CMO Groningen uit 2009. Een school wordt als een onmisbare factor in het dorp gezien. Toch is er eind maart 2011 een ingrijpend toekomstscenario naar buiten gebracht door de gemeente Bellingwedde, met betrekking tot het onderwijs (DVHN, 14 mei 2011). Vanaf 2014 is het de bedoeling dat er één schoolgebouw komt voor dorpen Wedde, Veelerveen en Vriescheloo. De scholen van Bellingwolde en Blijham zullen ook samengaan. Dit betekent dat de gemeente van tien scholen in 2011 naar drie scholen in 2014 zal gaan. Het openbaar onderwijs heeft een bestuur genaamd SOOG, het christelijk onderwijs valt onder VCPBO. Opvallend is, dat op de website van de schoolbesturen in de maanden voorafgaand aan deze beslissing weinig te lezen is over krimpende scholen en ambities hieromtrent. Een visie van het bestuur op deze beslissing wordt niet gecommuniceerd.

2.4.3 Cultuuronderwijs in Bellingwedde

Bellingwedde kent een culturele infrastructuur met een aantal kleine culturele ondernemers, waaronder beeldend kunstenaars, galeriehouders, het museum de Oude Wolden, een aantal 'open tuinen', kerken, molens, en de Burcht in Wedde. Veendam en Winschoten zijn belangrijke cultuurbronnen voor de inwoners van de gemeente Bellingwedde; hier staan de theaters en grotere musea. De instellingen in Bellingwedde zijn erg op toeristen ingesteld en hebben, behalve museum de Oude Wolden, geen educatief medewerker.

In deze paragraaf willen we kort aandacht besteden aan het cultuuronderwijs in Bellingwedde op het gebied van beleid en randvoorwaarden, met bijzondere aandacht voor de ICC (Interne Cultuur Coördinatoren). In hoofdstuk 4 en 5 wordt dan nader ingegaan op de inhoud van cultuuronderwijs.

Op de tien scholen in Bellingwedde zijn twee gecertificeerde ICC'ers aanwezig. Er zijn vijf scholen die een cultuurbeleidsplan hebben opgesteld. Dit houdt in dat cultuureducatieve activiteiten zijn gewaarborgd in een jaarplanning. Excursies naar de culturele omgeving behoren op een aantal scholen tot het onderwijsprogramma.

De vraag hoe er meer leerkrachten kunnen worden opgeleid tot ICC'er speelt al jaren voor KunstStation C, het bureau voor cultuureducatie in de provincie Groningen dat leerkrachten ook opleidt tot gecertificeerde ICC-er. Helaas is hier nog geen oplossing voor gevonden. Marije van der Heide, consulent cultuureducatie bij KunstStation C in Oost Groningen, geeft aan dat scholen in Bellingwedde weinig om hulp vragen als er begeleiding geboden wordt bij de ontwikkeling van cultuureducatie. Dit blijkt onder andere uit het lage aantal subsidieaanvragen dat wordt ingediend vanuit het gebied bij de provincie voor cultuureducatieve projecten (de provincie Groningen beschikt over een speciaal fonds genaamd het BEPP-fonds voor cultuur). Scholen zien het als een drempel om een aanvraag in te dienen, gezien de administratieve taak die erbij komt, hoewel KunstStation C hierbij kan ondersteunen. In de praktijk maken de scholen in Bellingwedde weinig gebruik van de subsidie, in tegenstelling tot de scholen in West-Groningen (Notitie Provincie Groningen 2011). Het is een gemiste kans dat scholen geen extra geld binnenhalen om hun cultuuronderwijs te versterken, vindt ook de provincie.

Daarnaast worden de netwerkbijeenkomsten cultuureducatie, die KunstStation C organiseert in de regio matig bezocht in verhouding tot andere regio's.

Cultuurnetwerken voor ICC'ers in Bellingwedde zijn sinds 2010 regiobreed georganiseerd, samen met Stadskanaal en Vlagtwedde. In deze netwerken komen cultuurcoördinatoren bij elkaar om praktijkervaringen uit te wisselen, actualiteiten in de gemeente op cultuurgebied te bespreken en nieuwe ideeën op te doen. Ook wordt hier gewerkt aan samenwerking tussen scholen. Het betrekken van de scholen bij gemeenschappelijke projecten is moeilijk, maar meer 'community art' projecten, waarin aansluiting wordt gezocht met maatschappelijke en gemeentelijke gebeurtenissen, zouden scholen wel over de streep kunnen trekken volgens Van der Heide. De aanzet hiertoe wordt vaak gedaan in de netwerken, waarin dus lang niet alle scholen vertegenwoordigd zijn.

Van der Heide signaleert dat gezien de kleine teams, de werkdruk per leerkracht hoog is. Er moeten immers meer taken verdeeld worden over minder mensen. In veel gevallen wil de directeur zaken van het team overnemen om de leerkrachten te ontlasten. Maar in de praktijk komt het erop neer dat de directeur het ook te druk heeft en zijn prioriteit niet heeft liggen bij cultuuronderwijs. Volgens KunstStation C zou het aanstellen van een 'cultuurminded' leerkracht als cultuurcoördinator, en deze faciliteren met uren, zeker kunnen bijdragen aan goed cultuuronderwijs. Deze mensen fungeren vervolgens als ambassadeurs op de scholen en inspireren het team. Enthousiasme en een 'hart voor cultuur' zijn factoren die van groot belang zijn voor een cultuurcoördinator. Deze 'begeesterde' mensen zijn momenteel wel aanwezig op een aantal scholen, maar krijgen vaak onvoldoende mogelijkheden om hun ideeën uit te werken. Van der Heide: *"Deze mensen lopen op tegen de traditionele kijk van collega's op de rol van de school. Er is geen klimaat van vernieuwing."* Uit gegevens van de Pabo blijkt dat er bijna geen LIO-stagiaires in het gebied komen. De leerkrachten die er werken komen vaak oorspronkelijk uit het gebied, zij zijn na de Pabo teruggegaan naar hun geboortegrond. Roel Smit, stagecoördinator in Oost-Groningen, heeft dit mondeling bevestigd. Hij signaleert bovendien meer 'pedagogen' dan 'didactici' op de scholen. Didactici zijn nodig om een goed overzicht te hebben op leerlijnen en waar nodig vakoverstijgend te kunnen werken. Als leerkrachten dit overzicht hebben, en cultuuronderwijs breder interpreteren dan alleen de kunstvakken, heeft goed cultuuronderwijs een grotere slagingskans.

In het volgende hoofdstuk wordt beschreven wat verondersteld wordt onder cultuuronderwijs in het primair onderwijs en de Pabo. In hoofdstuk 5 gaan we in op de vraag hoe de kwaliteit van cultuuronderwijs in kaart gebracht kan worden.



Hoofdstuk 3. Cultuuronderwijs in het primair onderwijs.

De term 'cultuuronderwijs' is nog erg jong. De begrippen kunsteducatie en cultuureducatie zijn hieraan vooraf gegaan en worden bovendien nog steeds gehanteerd. In dit hoofdstuk wordt een historisch perspectief geschetst van de manier waarop cultuur in het primair onderwijs aan de orde is vanaf de jaren '90, en wordt toegelicht waarom in dit onderzoek is gekozen voor de term cultuuronderwijs.

3.1 Van kunsteducatie naar cultuureducatie

Cultuureducatie is uitgegroeid tot een niet meer weg te denken deel van het onderwijs aan kinderen. Cultuureducatie is weliswaar nu een meer ingeburgerd begrip, maar 14 jaar geleden lag dat toch anders. In de afgelopen jaren is er geanticipeerd op de veranderende maatschappij en de daaruit voortkomende wisselende belangen. Tijdens dat proces is er veel geleerd door alle betrokkenen. Wetenschappelijk onderzoek is bijvoorbeeld steeds meer deel gaan uitmaken van het culturele educatieve veld en effecten van cultuureducatie worden gemeten. Vanaf 2008 wordt er onderzoek gedaan naar een doorgaande leerlijn cultuureducatie, waar een theoretisch kader aan ten grond slag ligt. (Van Heusden, 2010). Daarmee is het tijd geworden voor een volwassen benaming: Cultuuronderwijs.

Terug naar de jaren '90. Met de komst van de Kerndoelen Basisonderwijs in 1998 (Adelmund, 1998), ging het inhoudsgebied Kunstzinnige Oriëntatie van een nauwkeurige, gedetailleerde beschrijving van alle kunstdisciplines, naar een indeling van vier inhoudsgebieden met aandacht voor productie, receptie en reflectie. Vanaf 1998 werd zo voor het vak Tekenen en Handvaardigheid voor het eerst beeldbeschouwing benoemd. Het vak Muziek werd uitgebreid met *luisteren* naar Muziek. Het beschouwen voor alle disciplines werd als een verrijking voor de kunstvakken beschouwd, maar tegelijkertijd waren wel de concrete aanwijzingen voor het handelen in het kunstonderwijs verdwenen. Dit had te maken met het verzoek vanuit het basisonderwijs. Scholen zouden immers met een overvol programma niet kunnen voldoen aan de gedetailleerd benoemde onderwijshandelingen bij de kunstvakken. In 1997 is vanuit het ministerie OCW het project *Cultuur in School* gestart. Het doel is om leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met cultuur. De kernmissie is het leggen en onderhouden van duurzame relaties tussen

scholen en culturele instellingen en de versterking van de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma (Cultuurnetwerk). Binnen dit project gaat de aandacht eerst uit naar het Voortgezet onderwijs, maar dat wordt al snel verbreed naar basisonderwijs en de Pabo's. Deelprojecten vragen aandacht voor onderwijs in cultureel erfgoed (erfgoededucatie) en onderwijs in kunstvakken (kunsteducatie). Met de opkomst van nieuwe media wordt ook aandacht gevraagd voor inzet van deze middelen in het onderwijs (media-educatie). Met het verbinden van deze educaties, is cultuureducatie als overkoepelende educatie in het onderwijs gebracht.

Weer een stap voorwaarts wordt gezet met het rapport Hart(d)voor Cultuur (Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs, 2003), waarin de ambities worden beschreven en de daarbij mogelijke scenario's, passend bij verankering van cultuureducatie in het primair onderwijs. Kenmerkend is de beweging die in dit rapport gemaakt wordt: aan cultuureducatie zal bijgedragen moeten worden door meerdere partners.

Flankerend beleid zorgt dat het onderwijs ondersteund wordt bij de uitvoering van voorgenomen plannen. Met de regeling Versterking Cultuureducatie (OCW) worden basisscholen in staat gesteld extra gelden aan te vragen om vorm te kunnen geven aan cultuureducatie. Het bedrag van € 10,90 per gewogen leerling zal jarenlang ter beschikking staan, mits er ook aan de eis van het hebben van een cultuureducatieplan voldaan wordt. Dat scholen vervolgens problemen zouden ondervinden bij het opstellen van een dergelijk plan was ook voorzien. Mede daartoe wordt er op provinciaal niveau ondersteuning geboden in de vorm van de steunfunctieinstellingen, waarvan het bureau voor cultuureducatie voor provincie Groningen, KunstStation C te Winsum er één is.

Ondertussen worden de kerndoelen basisonderwijs nog eens aan een herziening onderworpen. Op basis van het advies van commissie Wijnen (2002) en een vervolg advies van de SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, heeft de minister van OCW het voorstel gedaan de kerndoelen te herzien. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verwijst in haar aanbieding van de herziene kerndoelen naar het adviesrapport Hart(d) voor Cultuur en zegt:

"...Ook deze kerndoelen zijn gericht op het verwerven van kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. De Taakgroep

Cultuureducatie wees in haar advies (documentnummer: OCW0300532) op het belang van interactie met de buitenwereld; daadwerkelijke 'confrontaties' met kunst en cultuur. Met voorliggend voorstel hoop ik scholen hiertoe te stimuleren. Het voorstel biedt scholen de ruimte een eigen invulling te geven aan cultuureducatie, met aandacht voor kunst- en cultuuruitingen die passen bij de school en de leerlingen." (Van der Hoeven, 2004).

Het document waarin de kerndoelen voor het Primair Onderwijs zijn geformuleerd start met een belangrijke zin:

'Onderwijs heeft drie belangrijke functies: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving.'¹

In de daaropvolgende preambule worden vervolgens drie uitgangspunten geformuleerd:²

Gezien het karakter van het basisonderwijs dienen leraren een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling van en communicatie van kinderen en deze te stimuleren.

Op de tweede plaats dienen inhouden en doelen zoveel mogelijk op elkaar te worden afgestemd, verbinding te hebben met het dagelijks leven en in samenhang te worden aangeboden. Aandacht voor cultuur is niet beperkt tot het kunstzinnig domein.

Op de derde plaats dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg voor en waardering van de leeromgeving. Scholen kunnen cultuureducatie dus verantwoorden vanuit de kerndoelen, maar zeker ook vanuit de uitgangspunten geformuleerd in de preambule.

¹ Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, p. 3.

² Idem, p. 7 en 9.

De herziening van de kerndoelen heeft weliswaar voor enige verlichting van het overvolle pakket voor de basisscholen gezorgd, maar bieden de nieuw benoemde kerndoelen wel voldoende houvast voor de inrichting van het onderwijs, omdat concrete richtlijnen ontbreken? Om hierin te voorzien heeft de SLO op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een uitgewerkte set tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld voor alle domeinen: de TULE, Tussendoelen en Leerlijnen (SLO).

3.2 Cultuureducatie binnen de Pabo' s

Het belang en de plaats van cultuureducatie in het basisonderwijs wordt steeds duidelijker.

Voor de Pabo' s betekent deze ontwikkeling een opdracht. Projecten rond erfgoed- en kunsteducatie worden opgevolgd door projecten cultuureducatie in brede context. Ook de Pabo' s verkennen de samenwerkingsmogelijkheden in de eigen culturele omgeving. Het verankeren moet echter gebeuren binnen het onderwijsprogramma. Middels participatie in diverse projecten, hebben Pabo' s hun kennis kunnen vergroten en delen met steun van Cultuurnetwerk Nederland. Dit gebeurt nog steeds op uitwisselingsbijeenkomsten en via de oplevering van diverse producten. Het Handboek en de Cultuurmonitor voor de Pabo, met als ondertitel *De kwaliteit van cultuureducatie* is een dergelijk product. Voor elke Pabo is het zaak zich te beraden op de visie omtrent cultuureducatie. Het handboek is in 2008 ontwikkeld. Het handboek, dat gebundeld is met de kwaliteitsinstrumenten van de cultuurmonitor, beoogt handvatten te geven bij het nastreven van kwaliteit op het gebied van cultuureducatie binnen de opleidingen en het werkveld. Het Handboek en de Cultuurmonitor Pabo is verspreid onder vele medewerkers van de opleidingen en uniek in het beschrijven van indicatoren voor SBL competenties in relatie tot de beroepstaken passend bij cultuureducatie.

Het aanbieden van keuzeonderwijs voor slechts een kleine groep studenten is niet voldoende om tegemoet te komen aan de wens bekwame leerkrachten op te leiden, die in staat zijn cultuureducatie te verzorgen, d.w.z. te ontwikkelen en uit te voeren. In het handboek voor Cultuureducatie in de Pabo (Cultuurnetwerk, 2009, p. 74) is te lezen dat cultuureducatie binnen het basisonderwijs geen schoolvak is, maar een domein. Cultuureducatie biedt de mogelijkheid om vanuit een culturele invalshoek samenhang te brengen

tussen de vele vakinhouden. Wanneer de aandacht voor cultuureducatie verantwoord moet worden als bijdrage aan de ontwikkeling van het kind, dan lezen we in het eerder genoemd handboek, dat vanuit de formule van hoofd, hart en handen, cultuureducatie kansen biedt tot het appelleren aan verschillende leer- en ontwikkelingsstijlen en het mobiliseren van het ontwikkelend vermogen van elk kind (Cultuurnetwerk, 2009).

Cultuurparticipatie wordt onlosmakelijk verbonden met persoonlijke ontwikkeling. Wie actief een kunstdiscipline beoefent, kennis neemt van cultuuruitingen of reflecteert op culturele keuzes van zichzelf en anderen, leert respecteren en waarderen en draagt bij aan een levendig cultureel klimaat. Voldoende redenen om binnen het Pabocurriculum aandacht te besteden aan cultuureducatie.

In 2010 is vanuit de Pabo' s een bijdrage geleverd aan de kennisbasis Cultuuronderwijs, vanuit het project WAK. In deze kennisbases, betreffende alle andere Pabovakken, is er voor landelijk gebruik geformuleerd wat een Pabostudent aan basiskennis zou moeten bezitten. Op moment van schrijven wordt onderzocht in welke mate de aangeleverde kennisbases een voorschrijvend karakter zullen krijgen, naast de reeds verplichte kennisbases Taal en Rekenen.

De Pedagogische Academie Hanzehogeschool heeft in haar nieuwe curriculum de aandacht voor cultuureducatie in een doorgaande lijn benoemd. Per jaar zal inhoud en vorm beschreven worden. Op dit moment staat het programma voor het derde en vierde leerjaar nog in de steigers.

3.3 De cultuurcoördinator in basisschool en Pabo

Zoals eerder beschreven is het zaak voor het onderwijs om de visie voor cultuureducatie te vormen en te beschrijven. Ander flankerend beleid, zoals het opleiden van beroepskunstenaars in de klas (www.kunstenaarsindeklas.nl) en sinds 2005 de landelijke certificering van Interne Cultuurcoördinatoren (www.cultuurcoordinator.nl) ondersteunt scholen bij de opzet en uitvoering van de cultuureducatieplannen. Met name de cultuurcoördinator is van groot belang. Deze kan zorgen voor structurele aandacht voor cultuureducatie in de onderwijsprogramma' s en uitvoering van de coördinerende taken.

Elke leerkracht in het basisonderwijs kan opteren voor de taak van cultuurcoördinator, als de taak op de school aanwezig is. Sinds 2005 kunnen deze leerkrachten, die na het volgen ICC cursus gecertificeerd zijn, als ICC' er

aan het werk (zie www.cultuurcoordinator.nl). Ook binnen een aantal Pabo's kunnen aankomende leerkrachten het certificaat ontvangen na het volgen van een programma.

De Interne Cultuur Coördinator heeft de taak om cultuureducatie binnen de school te coördineren. Uitvoering van het onderwijsprogramma en lijn brengen in dat programma zal plaatsvinden vanuit een geformuleerde visie op cultuureducatie. Scholen vinden dat moeilijk, zo blijkt in de praktijk, en de ICC'er speelt een cruciale rol bij het opzetten van het cultuureducatieplan. Overleg met collega's, directie en cultuurinstellingen vullen de zeer beperkte uren van de ICC'er, die daarnaast ook gewoon leerkracht van dezelfde school is. Ook de meest ervaren ICC'ers hebben moeite om tijd vrij te maken voor het evalueren van de cultureel educatieve activiteiten. In het onderzoek *De ICC'er als Don Quichot en Duizendpoot* (Osse, 2008), valt te lezen: "Voor het controleren en evalueren van het cultuurbeleid is nauwelijks tijd. Slechts een enkele ICC'er komt hier mondjesmaat aan toe, waardoor er geen ruimte is voor kwalitatieve ontwikkeling. Bovendien heeft dit ook consequenties voor de continuïteit van het beleid. "

De wens vanuit de Pabo's om ook Interne Cultuur Coördinatoren te mogen certificeren, leidt tot het benoemen van basis- en verdiepingsinhouden op de Pabo's. De beoordelingscriteria voor de Interne Cultuurcoördinator zijn opgenomen in de verdiepingsinhoud. Opleidingen kunnen met deze beschrijvingen werken aan een onderwijsprogramma dat studenten in de gelegenheid stelt, de benodigde competenties te verwerven om aan de beroepstaak te voldoen. De basisinhouden geven handvatten om onderwijsprogramma's te ontwikkelen waarbij alle Pabostudenten de minimaal benodigde competenties voor het verzorgen van cultuuronderwijs kunnen verwerven.

Leerkrachten in het werkveld kunnen bijscholingen volgen of zich laten opleiden tot ICC'er. Op moment van schrijven zijn er meer dan 4000 ICC certificaten uitgegeven.

In de praktijk zien we ook dat de taken van de cultuurcoördinator kunnen worden verdeeld over meerdere personen. Dan ontstaat bijvoorbeeld de culturele commissie op een school. Welke vorm dit ook heeft, het belang van cultuureducatie is op veel scholen onderkend en heeft vorm gekregen in het onderwijsprogramma.

3.4 Van cultuureducatie naar cultuuronderwijs

Ondanks alle voorwaartse ontwikkelingen vroegen enkele Pabodocenten zich af, of scholen wel weten in hoeverre zij met de culturele activiteiten bijdragen aan cultuureducatie. Hoe wordt die kwaliteit bepaald? Het eerder genoemde Handboek en Cultuurmonitor voor PO en Pabo, de kwaliteit van cultuureducatie, is hiervan het resultaat.

Ook andere partners in het werkveld stelden vragen, zoals de vraag of er een leerlijn cultuureducatie mogelijk is. Of wat is nu eigenlijk cultuureducatie? Welke doelen streven we na en waarop baseren we dat? Door de jaren heen was al duidelijk geworden, dat bij gebrek aan een theoretisch kader, deelnemers aan discussies rondom cultuur in een slangenkuil van verwarrende terminologie konden belanden.

KunstStation C is initiatiefnemer geweest bij het stellen van vragen naar de uitgangspunten. De wens voor een onderzoeksproject heeft geleid tot een projectaanvraag van SLO en de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). In het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (CIS) (www.cultuurindespiegel.nl), wordt naast het beschrijven van het theoretisch kader ook onderzoek gedaan naar het onderwijs in cultuur. Barend van Heusden is projectleider van dit onderzoeksproject namens de Rijksuniversiteit Groningen. Juist in een tijd van veel aandacht voor referentiekaders van taal en rekenen en de CITO toetsresultaten, is het van groot belang dat we, als opleiders en begeleiders, bewust zijn van de te verwachten onderzoeksresultaten en het kind niet met het badwater moeten weggooien.

Inmiddels is het theoretisch kader vanuit CIS opgeleverd. In het tijdschrift voor Kunst en Cultuur in het onderwijs, KUNSTZONE, is een levendige discussie te volgen. (Kunstzone, juni 2011). Barend van Heusden licht in dit artikel de term cultuuronderwijs als volgt toe:

“Toen wij twee jaar geleden aan dit project begonnen, spraken we niet van cultuuronderwijs, maar van cultuureducatie, zoals toen gebruikelijk was. De term vond ik erg ongelukkig, niet vanwege het begrip cultuur, maar omdat ik de indruk had dat de term educatie suggereerde dat cultuuronderwijs iets van een andere orde is

dan ander onderwijs. Omdat ik er vanuit ga, dat cultuuronderwijs gewoon onderwijs is, en geen bijzondere aanduiding nodig heeft, heb ik voorgesteld

om voortaan van cultuuronderwijs te spreken. Als projectteam hebben we vervolgens de daad bij het woord gevoegd.”

Samengevat kunnen we stellen dat in het werkveld nog veel wordt gesproken van cultuureducatie, maar in het ontwikkelveld, door het onderzoek Cultuur in de Spiegel, met name van cultuuronderwijs. In dit onderzoek hanteren we de term cultuuronderwijs, maar gebruiken niet het theoretische kader van Cultuur in de Spiegel, aangezien we ons op het werkveld richten en het onderzoek van Van Heusden zich nog in een te prematuur stadium bevindt om het werkveld hiermee in dit onderzoek te confronteren. De Cultuurmonitor, die is ontwikkeld in 2008, is daarom leidend bij dit onderzoek. Wel is het zo dat in de gebruikte bronnen zoals de Cultuurmonitor en het handboek Cultuureducatie in de Pabo wordt gesproken van cultuureducatie. Beide termen komen dus voor in de tekst.

In het volgend hoofdstuk zal ingegaan worden op de vraag welke actoren een rol spelen bij de kwaliteit van cultuuronderwijs.

Hoofdstuk 4. Hoe kan de kwaliteit van cultuuronderwijs in kaart worden gebracht?

4.1 Aanleiding voor de kwaliteitsvraag

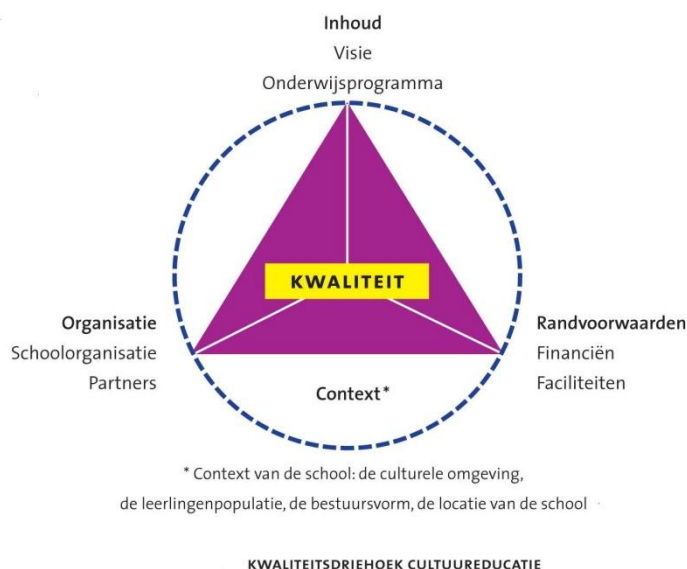
Vanuit vier Pabo' s is de vraag gesteld; hoe kan het primair onderwijs weten, werkend met al het beschikbare, kaderstellend materiaal, dat zij goed onderwijs aanbieden? Een vervolgvraag werd: wie bepaalt de kwaliteit of waardoor wordt de kwaliteit bepaald? De samenwerking tussen het projectteam Cultuurmonitor, bestaande uit Pabodocenten en Cultuurnetwerk Nederland, heeft geleid tot de oplevering van de Cultuurmonitor, een kwaliteitsinstrument dat basisscholen én Pabo' s in staat stelt de kwaliteit in kaart te brengen. De Cultuurmonitor is als uitgangspunt genomen bij dit onderzoek. Uitgangspunt voor het in kaart kunnen brengen van de kwaliteit, zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs.

Zoals eerder gesteld, krijgt de provincie Groningen de komende jaren in toenemende mate te maken met krimp van het bewonersaantal in bepaalde gebieden. Het dalend aantal huishoudens, zo stelt het TOPteam, zal directe invloed hebben op het onderwijs en de kwaliteit daarvan (TOPteam 2009). In de volgende paragraaf ontleden we de kwaliteitsaspecten.

4.2 Wat is kwaliteit?

Uit het Handboek Cultuureducatie in de Pabo citeren we: "Voor cultuureducatie in zowel de basisschool als de Pabo geldt niet alleen de vraag: doen we de goede 'dingen', dat wil zeggen de dingen die passen bij de ambitie ten aanzien van cultuureducatie, maar ook: doen we de dingen goed? Of anders gezegd, is de kwaliteit voldoende, heeft cultuureducatie het effect bij aanstaande leraren dat we ons er van voorstellen? Wat maakt de kwaliteit van cultuureducatie? 'Kwaliteit' is een waardering die is gerelateerd aan één of meer normen, die veelal aan voortdurende verandering onderhevig zijn. Cultuureducatie vindt plaats binnen de algemene context van de basisschool of de Pabo. Er is dynamiek en er zijn relaties tussen actoren (personen, organisaties) en factoren (beschikbare tijd, middelen) die in de kwaliteitsdriehoek in figuur 5 zichtbaar kunnen worden gemaakt. Interactie en de verhouding(en) tussen actoren

bepalen de kwaliteit van de inrichting van cultuureducatie. De samenhang en het evenwicht tussen de diverse actoren laat de mate van consistentie zien.”



Figuur 5. De kwaliteitsdriehoek.

Alle actoren spelen een rol bij het nastreven van kwaliteit. De Pabo is als opleidingsinstituut van leerkrachten benieuwd naar de actor leerkracht. In bovenstaande figuur maakt de leerkracht onderdeel uit van de organisatie. Zoals ook in het handboek (Handboek Cultuureducatie Pabo, p. 21) beschreven staat:

“Een gedegen plan voor cultuureducatie is nog geen garantie voor de kwaliteit van cultuureducatie. Een onderwijsprogramma gebaseerd op een geformuleerde visie (inhoud) is weliswaar een voorwaarde voor doelgerichte cultuureducatie, maar levert niets op als de onderwijsorganisatie, het personeelsbeleid en het financieel beleid tekortschieten.”

Van scholen wordt verwacht dat zij aangeven in de schoolgids wat hun visie is en hoe zij dit in de praktijk realiseren. Sommige scholen laten de keuzes vooral aan de leerkrachten zelf over. Voor kinderen bepaalt de leerkracht dan of er veel of weinig aandacht besteed wordt aan cultuuronderwijs. Hier ligt een taak voor de directie om voor afstemming te zorgen. De directie moet met zijn team expliciete keuzes maken over welke doelen gerealiseerd worden en in welk leerjaar deze aan bod komen. Daarbij draagt de directie zorg voor de doorgaande lijn (Wolsing, 2011, p. 45). Juist voor cultuuronderwijs is het van belang dat er nagedacht wordt over de invulling van het cultuureducatieplan.

Juist dan is het van belang dat er ook nagedacht wordt over het verschil tussen activiteitgericht en doelgericht werken. Doelgericht werken is voorwaarde voor opbrengstgericht werken. De leerkracht vraagt zich af wat belangrijk is voor de leerlingen om te leren, gaat na of de activiteiten leiden tot het gewenste resultaat en checkt na afloop of de doelen behaald zijn. De onderwijsveranderingen die de PO-raad in 2009 voorstelt in haar Kwaliteitsagenda gaan over het verbeteren van taal- en rekenprestaties, met als oogmerk het aanbrengen van een solide basis voor alle leerlingen op school. De leerkracht is daarbij sleutelfiguur.

Michael Fullan is van grote invloed geweest op dit voorstel en hij schrijft dan ook voor, dat een goede basis aangebracht moet worden. Bijvoorbeeld: schep een onderzoekende en lerende cultuur, vergroot de verbeter- en verandercapaciteit in en om de scholen en voer actie op alle lagen. Het gaat niet alleen om de leraar in de klas. Ook het management, de leiding, het bestuur, de onderwijsinfrastructuur en de beleidsmakers hebben hun steentje bij te dragen (Wolsing, 2011, p. 219).

4.3 De kwaliteitsinstrumenten

De afgelopen jaren is vanuit Cultuurnetwerk Nederland projectmatig gewerkt aan de ontwikkeling van bruikbare handvatten bij het verzorgen van cultuuronderwijs. Voor de Pabo werden de basis- en verdiepingsinhouden in kaart gebracht, inclusief de competenties voor de Interne cultuurcoördinator. Daarnaast heeft een ontwikkelteam gewerkt aan de Cultuurmonitor. Dit kwaliteitsinstrument is ontwikkeld voor zowel basisschool als voor de Pabo. De monitor bestaat uit drie instrumenten die de kwaliteit en de actoren in kaart kunnen brengen, waaronder:

- Het gestuurde gesprek cultuureducatie, een vragenlijst waarmee de discussie over visie en beleid van cultuureducatie met het team kan worden gevoerd;
- Een vragenlijst cultuureducatie, waarmee alle actoren die van invloed zijn bij de inrichting van cultuureducatie in de basisschool of in de opleiding in kaart kan worden gebracht;
- Een vragenlijst culturele educatieve activiteit, waarmee zichtbaar kan worden gemaakt wat de succesfactoren zijn bij de voorbereiding, organisatie, uitvoering en evaluatie van een activiteit.

Scholen kunnen via de website www.cultuurnetwerk.nl/cultuurmonitor de monitor digitaal invullen en de eigen kwaliteit meten ten opzichte van een landelijk ontstaan beeld.

Uitgangspunt voor het gesprek over kwaliteit is de kwaliteitsdriehoek. De actoren, zoals zichtbaar bij de kwaliteitsdriehoek, spelen allemaal een rol. De mate van kwaliteit hangt af van de ruimte die de actor kan krijgen en van de aanwezige consistentie tussen de verschillende actoren. Dat betekent dat de kwaliteitsdriehoek wel de gelijkzijdigheid moet blijven behouden. Immers, men kan wel een heel ambitieus onderwijsprogramma opgesteld hebben aan de hand van de visie, maar als er geen middelen zijn of partners om het uit te voeren, dan is de gewenste kwaliteit niet te bereiken. Andersom, veel handen die het werk kunnen uitvoeren, maar geen visie, zal ook niet werken. Wanneer de lijn ontbreekt, er geen doelen gesteld worden, zal men niet bewust aan het resultaat kunnen werken. Kortom, elke actor is bepalend binnen de driehoek voor de kwaliteit.

Bij de interviews is de kwaliteitsdriehoek op tafel gelegd. Geen van de directeuren herkenden het model. De bevroegde scholen hebben geen Cultuurmonitor ingevuld om zicht te krijgen op de eigen kwaliteit van cultuureducatie. In hoofdstuk 6 komen we hierop terug.

4.4 Partners in cultuuronderwijs.

De kwaliteitsdriehoek heeft drie pijlers: inhoud, organisatie en randvoorwaarden. Onder organisatie vallen ook de partners, die we hier in het bijzonder willen toelichten. Bij de organisatie van cultuuronderwijs spelen de partners en de schoolorganisatie een bepalende rol. Zo kan de schoolorganisatie op basis van de schoolvisie zich kenmerken door bijvoorbeeld vaste tijden voor cultuuronderwijs op het rooster. Het onderwijsconcept laat zich bijvoorbeeld ook concretiseren in de samenstelling van de leerlingengroepen. Heeft een school een jaargroepensysteem of is er sprake van combinatieklassen? Deze organisatievormen spelen ook bij de kwaliteit een rol, evenals de inzet van de partners.

De partners van de school zijn divers. Bij externe partners kunnen we denken aan de ouders. Deze groep kent een grote betrokkenheid bij de school en het onderwijs. Niet alleen het aantal ouders is een bepalende factor, maar ook de expertise of beschikbaarheid van ouders kunnen kwaliteitsbepalend zijn. Andere externe partners in het cultuuronderwijs zijn de culturele instellingen. Van ondersteunende tot aanbiedende instellingen, allemaal kunnen ze kleur geven aan de kwaliteit van cultuureducatie op een basisschool. Eén van de taken van de Interne Cultuurcoördinator is het onderhouden van contacten met de culturele instellingen. Niet alleen om aanbod in te kopen, maar ook om vanuit de onderwijsvisie van de school een gerichte vraag neer te leggen bij de culturele partner. Dat kan een vraag zijn voor hulp bij het opstellen van een cultuureducatieplan, maar kan ook veel concreter, de vraag naar het adres zijn van een beroepskunstenaar in de klas. Een ander voorbeeld: de wens uitspreken voor een set passende bibliotheekboeken in een bepaalde periode. Zoals eerder gezegd, die ICC' er vervult binnen de school meestal ook de functie als leerkracht. Deze persoon is één van de teamleden en is medeverantwoordelijk voor het uitvoeren van beleid. De leerkrachten op de school zijn de interne partners op de kwaliteitsdriehoek. Zij zijn degenen, die het cultuureducatieplan met elkaar vormgeven en tot uitvoer brengen. De ICC' er kan daar een leidende rol in nemen, met ondersteuning van directie en teamleden.

Maar wat als de school geen ICC' er in huis heeft? Het team zo klein in aantal is, dat elke leerkracht diverse taken bekleedt? Hoe krijgt het geformuleerde cultuureducatieplan dan vorm? Hoe wordt het uitgevoerd? Wie bespreekt dan de mogelijkheden van de excursie naar het museum of het binnenhalen van de jeugdtheatervoorstelling in samenwerking met andere scholen? Wie ontwikkelt dan het onderwijs dat voorbereidt op deze culturele activiteiten en wie zorgt dat de activiteiten niet enkel voor de leuk is, maar behoort tot effectief onderwijs? De leerkracht. Elke leerkracht.

4.5 De leerkracht als kwaliteitsactor

Vanuit de Pabo' s worden leerkrachten voor het basisonderwijs opgeleid. Sinds 2006 geven, geformuleerd vanuit de beroepsgroep, de SBL competenties kader aan de opleidingseisen. Studenten worden beroepsbekwaam wanneer zij zich competent tonen in de 7 SBL competenties.

Zij zijn interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorisch competent en kunnen samenwerken met collega's en met de schoolomgeving en bovendien zijn ze in staat zich te blijven ontwikkelen als professional d.m.v. reflectie.

Deze competenties in combinatie met de in het HBO gehanteerde Dublin descriptors moeten de leerkracht voldoende in zijn kracht zetten om vanuit transfer probleemoplossend te kunnen handelen, waarbij het probleem geïnventariseerd en geanalyseerd wordt en vervolgens methodisch naar een oplossing wordt gewerkt. Deze leerkracht kan dat op micro niveau, dus in de klas laten zien. Ook op meso niveau kan dat getoond worden; de leerkracht realiseert zich dat samenwerken met collega's van belang voor de schoolontwikkeling en de kwaliteit van onderwijs en zet zich daarvoor in. Omdat de school geen gesloten instituut is, maar midden in de maatschappij staat, is het voor de leerkracht een vereiste dat hij zich kan bewegen op macroniveau: als vertegenwoordiger van de school is hij in staat samen te werken met de schoolomgeving. Hij weet contacten te onderhouden, die een bijdrage kunnen leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. Voor cultuuronderwijs betreft dat dan niet alleen de ouders, maar ook de partners uit de culturele omgeving van de school.

Zoals hierboven te zien is, is het opleidingskader nogal veranderd ten opzichte van eerdere jaren. De opdracht van de leraar is toegenomen in complexiteit. Als we inderdaad met cultuuronderwijs *onderwijs* beogen, is het noodzakelijk daar ook doelen aan te hangen die bereikt zullen moeten worden. Onderzoek naar verschillen in aanpak van het onderwijs, (Hattie, 2009) laat zien dat bij elke aanpak de invulling van de leerkracht cruciaal is. De factor leerkracht heeft de meeste invloed op de leerprestaties.

De verantwoording t.a.v. resultaten vraagt dat een leraar zich meer dan ooit bewust is van visie, gestelde doelen en gehanteerde werkvormen en is in staat is dit te communiceren. Opleidingen stellen huidige studenten in staat zich te bekwamen in dit mooie, maar complexe beroep. Binnen het werkveld van het basisonderwijs zien we nu een diversiteit aan leerkrachten. Zo heeft men verschillende opleidingen doorlopen, van KLOS (kleuterleidster opleiding school) tot Pabo. En sinds de komst van de Pabo, worden zelfs vanuit de Pabo's leerkrachten met een eigen profilering afgeleverd: specialisten jonge kind of oudere kind, vaak aangevuld met een eigen gekozen specialisatie. In de komende jaren zal de beroepsgroep nog uitgebreid worden met

leerkrachten met een academische Pabo achtergrond. Het is aan de professional om een baan te zoeken die past bij eigen onderwijsconcept, passend niveau en gewenste werkwijze.

In Nederland is al jaren een tekort aan leerkrachten voorspeld en heeft de Pabo in het verleden, om aan deze maatschappelijke vraag te voldoen, in opdracht van de staatssecretaris de toelatingseisen moeten aanpassen. Studenten met mbo, havo en vwo zijn toelaatbaar. Het werkveld toont dus niet alleen een keur aan diploma's, maar ook een groot verschil in vooropleidingen.

In de laatste vier jaar is een nieuwe trend binnen de Pabo's zichtbaar. Strengere selectie vindt plaats na het eerste jaar door aangescherpte eisen t.o.v. eigen taal en rekenvaardigheden. Landelijke kennisbases zijn en worden benoemd en zijn uitgangspunt voor curriculumontwikkelaars. Het HBO-niveau wordt geborgd door de aanwezigheid van de onderzoeksopdracht naast de opdracht van het LIO-schap.

Met al deze maatregelen binnen de verschillende Pabo-curricula zullen nieuwe leerkrachten het werkveld betreden. Deze nieuwe leerkrachten nemen niet alleen een nieuwe competentieset mee, maar ook nieuwe terminologie. Zij kunnen het werkveld veel brengen, m.n. op het gebied van cultuuronderwijs. Veel Pabo's hebben de laatste jaren gewerkt aan de implementatie van cultuureducatie in het curriculum, in meer of mindere mate. Pabo's zijn uitgenodigd om samenwerkingsverbanden aan te gaan met culturele partners en steeds meer opleiders worden betrokken bij de taak van cultuuronderwijs. Het Handboek voor cultuureducatie Pabo's laat zien aan welke competentie indicatoren gewerkt kan worden binnen de basis- en verdiepingsfase van de opleiding (zie Handboek Cultuureducatie p. 47). Sommige Pabo's kennen daarnaast nog een minor of specialisatie waarbij de leerkrachten in spé worden voorbereid op de taak als ICC'er. Ook bij de Pabo van de Pedagogische academie Hanzehogeschool Groningen kan gekozen worden voor een dergelijke specialisatie: Muziek en cultuureducatie. Vanuit de expertise van één kunstvak, in dit geval muziek, wordt de toekomstige leerkracht in staat gesteld zich voor te bereiden op de taken van ICC'er.

Het lijkt er op dat met een dergelijke opleiding voldoende geboden wordt om de toekomstige leerkracht voor te bereiden op het leraarschap. Maar houdt de

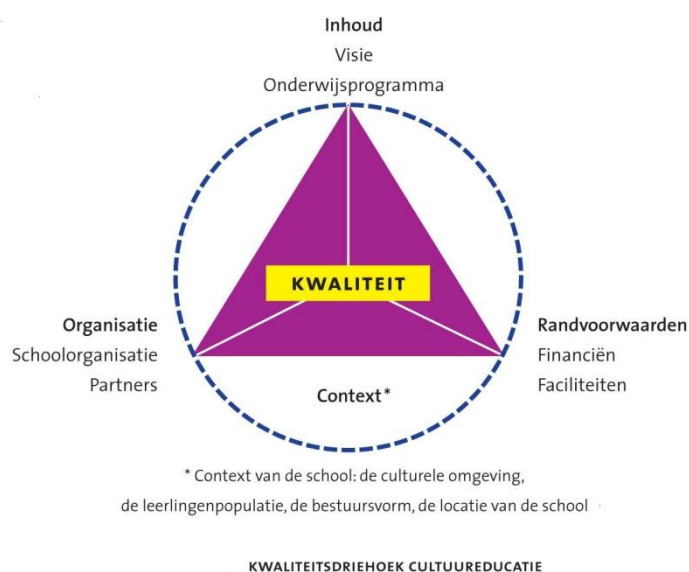
opleiding wel voldoende rekening met de veranderende context in de regio? Zoals eerder beschreven in H3 heeft cultuuronderwijs in de regio nog wel wat te winnen. Vanuit de kwaliteitsdriehoek weten we dat er meerdere factoren zijn die de kwaliteit beïnvloeden, maar in dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in de leerkrachten zelf. Wat vinden zij dat een leerkracht moet kunnen en kennen om goed cultuuronderwijs te kunnen verzorgen? Welke houding is vereist en wat maakt dat een leerkracht competent is in het verzorgen van cultuuronderwijs?

In het nu volgende empirische deel van dit onderzoek, dat vooraf gaat aan een hoofdstuk over de gehanteerde methode, presenteren we eerst de resultaten uit interviews met schooldirecteuren die aangeven wat de stand van zaken is en waar hun wensen liggen. In hoofdstuk 7 komen de leerkrachten vervolgens zelf aan het woord.

Hoofdstuk 5. Methodische verantwoording

5.1 Beschrijving van de onderzoeksmethode

Dit onderzoek is exploratief van aard dat wil zeggen dat het object cultuuronderwijs wordt verkend in een bepaald gebied, waarbij bepaalde factoren (variabelen) een rol spelen (Baarda en de Goede, 2001, p.93). Basis voor dit onderzoek vormt het model de kwaliteitsdriehoek, die meerdere malen in dit onderzoek zal terugkomen als model.



Figuur 5. De kwaliteitsdriehoek.

De onderzoekers willen nagaan welk verband er is tussen kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs (vanuit de kwaliteitsdriehoek) en krimpproblematiek. Het speerpunt van dit onderzoek is het aspect: de rol van de leerkracht. De leerkracht is een onderdeel van de kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs, want hij moet deze faciliteren en uitvoeren. Dit onderzoek wil dan ook meer duidelijkheid opleveren over de inhoud van deze rol.

De afgelopen jaren is er veel aandacht geweest voor de leerkracht in het dichtbevolkte Randstedelijk gebied. We kennen, met name door de media-aandacht, de situaties van zwarte scholen en de sociale problematiek die daarbij komt kijken. Er is pas sinds het laatste decennium aandacht voor scholen die functioneren in een krimpregio. De rol van de leerkracht in een

krimpregio is nog helemaal een onontgonnen gebied. Er kan daarom maar in beperkte mate worden aangesloten bij bestaand onderzoek.

5.1.1 Case study strategie

Dit onderzoek is afgebakend door de keuze van een bepaalde regio, een bepaalde gemeente, bepaalde scholen en een bepaald vakgebied (cultuuronderwijs). De scholen zijn de casussen die worden bestudeerd op kwaliteitsaspecten van het cultuuronderwijs; zij worden getypeerd door een bepaald verschijnsel, namelijk krimp. Door diepte-interviews, afgewisseld met enquêtes om de onderzoeksgroep te vergroten, krijgen de onderzoekers grip op de relaties tussen de onderzoeksaspecten en worden er ook voorbeelden verkregen. Deze methoden worden in de volgende twee paragrafen toegelicht.

5.2 Selectie van de scholen

In Groningen zijn meerdere regio's die kampen met krimp. Bij de start van het onderzoek hebben een aantal oriënterende gesprekken plaatsgevonden. In de eerste fase is regelmatig gesproken met Hanneke van Brakel, projectleider van het bureau Scholenbouwmeester, in de vervolgfase met KunstStation C, het bureau voor cultuureducatie in de provincie Groningen. Dit bureau heeft kennis van de stand van zaken in de regio's m.b.t. cultuur en onderwijs. Directeur Gerdie Klaassen en regioconsulent Marije van der Heide gaven, net als Hanneke van Brakel, aan dat de regio Bellingwedde een geschikt onderwerp zou zijn voor dit onderzoek, omdat de effecten van krimp hier het meest voelbaar zijn. Deze keuze is ook voorgelegd aan de stagebegeleider van de Pabo in het gebied, Roel Smit.

De gemeente Bellingwedde bestaat uit de volgende plaatsen: Bellingwolde, Blijham, Oudeschans, Veelerveen, Vriescheloo, Rhederbrug en Wedde. In totaal staan er tien scholen in het gebied met een gemiddeld leerlingenaantal van 72 leerlingen (meer informatie vindt u in hoofdstuk 2). Al deze scholen zijn benaderd met de vraag mee te werken aan het onderzoek. Van deze tien

scholen zijn er zes bereid om mee te doen. De onderzoekers hebben hier verder geen invloed op uitgeoefend.

De onderzoeksgroep zijn de leerkrachten en de directeuren die werkzaam zijn op deze scholen. Dat betekent dat niet alle onderwijsgeevenden ondervraagd worden; de lerares godsdienst of de leraar bewegingsonderwijs die eens per week de school bezoeken, worden niet meegerekend. In totaal is er een onderzoeksgroep van 48 leerkrachten en vier directeuren. Eén directeur heeft drie scholen onder haar hoede.

5.3 Interviews en gestuurde gesprekken

De interviews worden mondeling afgenomen met de directeur en de ICC' er. Het betreft hier een combinatie van een gestructureerd en een open interview (zie bijlage 1). Als er wordt gevraagd naar de invulling van cultuuronderwijs zijn dit met name gesloten vragen. Als er wordt gevraagd naar de rol die de leerkracht speelt, zijn dit open vragen. Hierbij maken de onderzoekers ook gebruik van een onderdeel van de cultuurmonitor: *het vraaggestuurde gesprek*.

Bij de aanmelding van de scholen moeten de onderzoekers rekening houden met het non-respons verschijnsel, dat betekent dat uit de onderzoeksgroep wellicht niet de juiste of te weinig informatie kan worden verkregen. Dit is, gezien de beperkte omvang, duur en tijd van het onderzoek, moeilijk te vermijden. De onderzoekers hebben geprobeerd een zo divers mogelijke onderzoeksgroep samen te stellen. Echter, door de werkdruk waarmee scholen te maken hebben, is het niet zeker of deze groep volledig meedoet.

Daarnaast bestaat er het gevaar, zoals bij elk interview, van de sociale wenselijke antwoorden. De meeste scholen hebben een relatie met zowel de Pedagogische Academie als met KunstStation C wat het risico op sociale wenselijkheid vergroot.

5.4 Enquêtes

Bij de opstelling van de enquêtes (zie bijlage 5) moeten de onderzoekers rekening houden met dezelfde mogelijke 'vertekeningen' in de resultaten

als genoemd bij interviews, maar ook met het volgorde-effect die antwoorden kan beïnvloeden (Baarda en de Goede, 2001, p.245).

De enquêtevragen zijn een combinatie van gesloten en aantal open vragen, waarbij de nadruk ligt op de gesloten vraag. De respondent kan dan antwoorden in vijfpuntsschalen met geprecodeerde antwoorden, zoals *'vaker dan één keer per week'* of *'minder dan eens per jaar'*.

De enquêtes worden afgenomen bij de leerkrachten op de scholen, nadat er interviews zijn afgenomen. In de enquête wordt de term *'cultuuronderwijs'* gebruikt, die wel wordt toegelicht maar waarbij moet worden opgemerkt dat cultuuronderwijs een redelijk nieuw begrip is. Vanaf 2004 bestaan er aparte gelden voor vanuit het Rijk en is de steunfunctie-instelling KunstStation C ontstaan voor de begeleiding ervan. Dit betekent dat de generatie leerkrachten die daarvoor is opgeleid, niet de mogelijkheden van deze instelling in de opleiding heeft meegekregen. Daarbij waren er in de jaren '80 en '90 op veel scholen vakleerkrachten aanwezig voor de kunstvakken, waardoor leerkrachten bepaalde expertises ook niet hoefden te ontwikkelen. In de enquête is hier rekening mee gehouden door vooral een beroep te doen op de *ervaring* van de leerkracht.

Daarnaast hebben de onderzoekers bepaalde vragen afgeleid van de gehanteerde SBL-competenties. Een deel van de leerkrachten heeft de opleiding tot leraar basisonderwijs genoten *voor* de tijd van de SBL-competenties. Dit hoeft geen probleem te zijn aangezien de term SBL niet is gebruikt in de enquête. De aanbevelingen worden wel naar aanleiding van deze enquêteresultaten gebaseerd op de huidige SBL-competenties.

5.5 Tijdpad

De diverse activiteiten van de CWP hebben plaats gevonden gedurende de laatste anderhalf jaar. De oriënterende fase voor dit hoofdonderzoek heeft voldoende tijd gekend, zodat het onderzoeksgebied in kaart gebracht kon worden. Gesprekken met mogelijke partners hebben deel van die fase uitgemaakt. Een eerste opzet voor het onderzoek en contract is geleverd in het najaar. Voor de looptijd van dit specifieke onderzoek is uitgegaan van zes maanden, te beginnen in januari 2011. De periode van dataverzameling is zes weken verspreid over maart/april.

Het tijdpad is als volgt:

Week 1 t/m 3:	onderzoeksofzet definitief vormgegeven
Week 3 t/m 6:	theoretisch kader vormgeven
Week 7:	scholen benaderen
Week 7:	interviews en enquêtes opstellen
Week 9:	afspraken maken
Week 10 t/m 16:	afname interviews en enquêtes.
Week 17 t/m 20:	analyse en verwerking resultaten
Week 20 t/m 28:	afronding onderzoek

5.6 Methode en analyse

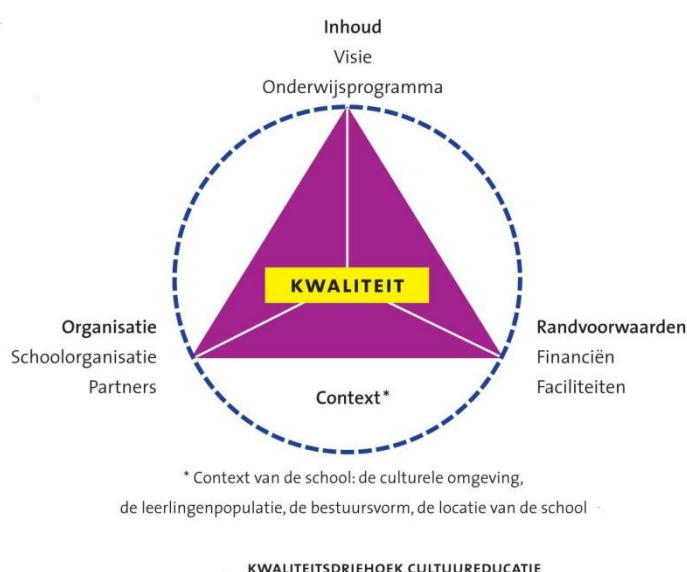
Voor wat betreft de enquêtes, worden voor de gesloten vragen beschrijvende statische technieken gebruikt, die weergegeven worden in bijvoorbeeld staafdiagrammen. Het is prettig om een aantal van de resultaten in percentages weer te geven, dat vergemakkelijkt de analyse en ook de presentatie van het onderzoek. De resultaten van open vragen worden beschreven op het gebied van samenhang.

De interviews worden opgenomen en hiervan worden schriftelijke analyses gemaakt op themaniveau; bepaalde thema's worden gedestilleerd uit de antwoorden. Dit vergemakkelijkt het vergelijken, het zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de scholen, maar ook het doen van algemene uitspraken n.a.v. de interviews.

Vanuit de interviews en de enquêteresultaten worden een aantal criteria opgesteld die van belang zijn voor het verzorgen van goed cultuuronderwijs in een krimpgebied. Deze criteria zijn leidend bij het uitkiezen van de indicatoren die juist van belang zijn voor de (toekomstige) leerkracht in een krimpgebied uit het Handboek Cultuureducatie Pabo. Deze indicatoren vormen een deel van het advies aan de Pabo, het doel van dit onderzoek.

Hoofdstuk 6. Hoe gaan de onderzochte scholen in Bellingwedde om met cultuuronderwijs?

Om bovenstaande deelvraag te beantwoorden, zijn onder meer de vier directeuren van de onderzochte basisscholen in Bellingwedde geïnterviewd. Eén van deze directeuren heeft drie scholen onder haar hoede. De kwaliteitsdriehoek van de cultuurmonitor, zoals beschreven in hoofdstuk 5, was leidend bij het stellen van de vragen en lag letterlijk op tafel. Hier laten we het figuur nogmaals zien:



Figuur 5. De kwaliteitsdriehoek.

De gesprekken zijn uitgewerkt en te vinden in bijlage 3. De gesprekken schetsen een divers beeld van hoe de scholen omgaan met cultuuronderwijs. Het onderwerp krimp keert bij elk onderdeel van de kwaliteitsdriehoek terug. In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten van de gesprekken aan de hand van de drie kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs. De bronnen die zijn gebruikt zijn de interviews met directeuren, de consultant cultuureducatie, een aantal enquêtevragen en de cultuureducatieplannen van de scholen.

6.1 Inhoud

Boven aan de driehoek staat het onderdeel *inhoud*. Is het leren van de leerling bijvoorbeeld het uitgangspunt, dan is dat opgenomen in de visie en geeft het vervolgens kleur aan het onderwijsprogramma.

6.1.1 Visie

Zoals eerder genoemd hebben twee van de zes ondervraagde scholen (zie H3.3) een cultuurbeleidsplan opgesteld, namelijk 't Vrieske Honk en de Wegwijzer. De Westerschool heeft alleen een visie op cultuureducatie opgesteld.

De directeur van de Oosterschool benadrukt dat de visie van de school gestoeld is op leesonderwijs. 'Lezen is de basis' is het devies. Daarnaast is techniek een speerpunt van één van de scholen van deze directeur. Ook de directeur van de Westerschool noemt het taalonderwijs als belangrijkste vak. Taalonderwijs zou een mogelijk uitgangspunt voor cultuuronderwijs kunnen zijn, maar de directeuren zien hiervoor niet direct mogelijkheden.

De directeur van de Wegwijzer noemt als grondslag voor de schoolvisie het werken aan mens-zijn. Een school heeft daar een taak in, vindt zij. De vieringen, die overgenomen zijn van het Jenaplanconcept, helpen om deze grondslag uit te werken. Ouders en leerkrachten werken samen. Er wordt gepraat over de houding van kinderen bij een viering, hoe je omgaat met de ander, hoe je je presenteert en hoe je als toeschouwer reageert. Tijdens creamiddagen worden alle leerlingen gemixt. Het omgaan met elkaar, houding, oudere kinderen verantwoordelijkheid geven zijn belangrijk aspecten. De Wegwijzer heeft verschillende onderwijsconcepten verwerkt in de onderwijsvisie, dit maakt het volgens de directeur eigentijds en passend. Deze school wordt vooral gekozen door hoogopgeleide ouders, die veelal vanuit de stad komend, rust en kwaliteit zoeken voor hun kinderen. Bij de Oosterschool komen veel kinderen van families die al jaren in het gebied wonen.

't Vrieske Honk ontwikkelt op een flink aantal gebieden zelf onderwijs en probeert haar activiteiten te koppelen aan ICT-onderwijs. Opvallend is echter dat in het cultuureducatieplan niet gesproken wordt over het verband tussen cultuureducatie en ICT-onderwijs, terwijl de school zich een ICT-school noemt.

6.1.2 Onderwijsprogramma

In de interviews viel het de onderzoekers op dat de directeuren van Ooster- en Westerschool cultuuronderwijs in eerste instantie interpreteren als kunstonderwijs. Als de onderzoekers benadrukken dat cultuuronderwijs breder is dan alleen kunst, noemen de directeuren ook erfgoedprojecten als onderdeel van het programma. Op deze scholen wordt het taalonderwijs als grootste aandachtspunt genoemd. Directeur Lamfers van de Oosterschool legt uit: *"Kinderen zijn op onze school niet zo taalvaardig, omdat de ouders niet taalvaardig zijn. Kinderen leren zich niet uit te drukken. De leerkrachten werken hard om de leerlingen taalvaardiger te maken en geven ook tips en ideeën aan ouders over voorlezen, taalspelletjes etc."* Op deze scholen is veel extra leerlingenzorg nodig voor de 'basisvaardigheden' zoals Lamfers het benoemd. Directeur Van der Weerd van de Westerschool beaamt dit: 60% van de onderwijstijd gaat naar het taalonderwijs. Taalonderwijs wordt door deze scholen niet ingezet als een (mogelijk) onderdeel van cultuuronderwijs. De basisvakken, zoals de directeuren taal en rekenen noemen, kosten zoveel tijd dat andere vakken in de verdrukking komen.

Op de Westerschool is de methode Moet je Doen aanwezig, maar ook met deze methode in de kast komen de kunstvakken nog niet vaak aan bod. De Westerschool heeft wel een visie op cultuureducatie geformuleerd, maar hier geen jaar -of meerjarenplanning aan gekoppeld. Muziek is typisch een vak dat niet veel aan bod komt volgens de heer Van der Weerd; er bestaat op school geen leerlijn voor en het komt neer op de affiniteit van de leerkracht voor het vak. Er is eens geëxperimenteerd met een uitwisselingssysteem; leerkrachten met een bepaalde expertise gaven die vakken in meerdere klassen. Dit heeft geen vervolg gekregen.

Op 't Vrieske Honk en de Wegwijzer is cultuuronderwijs georganiseerd. Er is een cultuurbeleidsplan opgesteld en er is een jaarplanning. In dit plan is te zien dat de scholen zorgen voor een gevarieerd aanbod van cultuur in het onderwijs. Daarnaast hechten beide scholen waarde aan

'presentatiemomenten' zoals optredens en tentoonstellingen. Op beide scholen ontwerpen de leerkrachten deels zelf hun onderwijs. Leerkrachten zijn volgens de directeuren daarom in staat om cultuuronderwijs te koppelen en te integreren met alle vakken. In diverse projectweken, zoals kunstweken, wordt er dieper ingegaan op de materie. De kunstweek staat niet los van de methodes maar deze zitten er in verweven. De directeuren betrekken de

omgeving bij de school waar mogelijk. Een voorbeeld is de geschiedenis van de smokkelroute, de kerk en de boeren. De christelijke traditie is op de Wegwijzer zichtbaar in het onderwijs, maar ouders kiezen minder bewust voor christelijk onderwijs dan vroeger. Wel grijpt de school momenten voor vieringen aan om alle groepen samen te laten werken en zoveel mogelijk ouders te betrekken.

6.2 Organisatie

Onder (school)organisatie verstaan we het functioneren van de school, de taakverdeling onder leerkrachten, de mate van samenwerking onderling en met externen, en de vertaling van beleid (als dat geformuleerd is) in activiteiten.

6.2.1 Schoolorganisatie

Er zijn grofweg twee groepen scholen te onderscheiden in de onderzoeksgroep: de 'reguliere' scholen die methodegebonden werken en taal en rekenen als basisvaardigheden hanteren, waaronder de Oosterschool, de Rhederbrug, de Wiekslag en de Westerschool, en de scholen die flexibel omgaan met methoden en zelf onderwijs ontwerpen, beperkt werken met methoden en gebruik maken van vernieuwende onderwijsconcepten zoals Dalton en Jenaplan waaronder 't Vrieske Honk en de Wegwijzer. Leerkrachten op deze scholen ontwerpen een deel van hun onderwijs zelf, omdat dit werkbaarder is in de combinatiegroepen, zo vinden de directeuren. De combinatiegroepen dwingen de leerkrachten tot nieuwe werkvormen, die zij zelf invulling geven. Een voorbeeld is het gebruik van mindmaps op 't Vrieske Honk.

De ondervraagde scholen hebben gemiddeld 8 tot 9 leerkrachten, waarvan de grootste school twaalf leerkrachten heeft en de kleinste school vier leerkrachten. Er zijn veel deeltijders op de scholen aanwezig. Op één school is een gecertificeerde ICC'er aanwezig. Zoals op alle scholen zijn er veel parttimers aanwezig. Alle directeuren geven aan dat het van belang is dat de leerkrachten een sterk team vormen, elkaar aanvullen, elkaar kunnen ontlasten, en expertises met elkaar delen. Opvallend is dat het effect van krimp niet op alle scholen voelbaar is. De Wegwijzer heeft de afgelopen jaren

bijvoorbeeld een groei doorgemaakt van 50 %, en ook het Vrieske Honk geeft aan te groeien. Beide scholen ontvangen ook leerlingen uit omliggende dorpen. De Oosterschool ontving tot voor kort ook leerlingen uit Duitsland, maar sinds het onderwijssysteem daar veranderd is, steeds minder.

Van de zes onderzochte scholen hebben er twee een cultuureducatieplan, namelijk ' t Vrieske Honk en de Wegwijzer. Deze scholen hebben onder begeleiding van KunstStation C het cultuurspoortraject gevolgd, dat KunstStation C heeft ontwikkeld voor de ontwikkeling van cultuurplannen. Een cultuureducatieplan helpt bij de borging van cultuureducatie op een school. Daarnaast is het een document waaruit geput kan worden voor het aanvragen van subsidies. Officieel is het zelfs verplicht voor het ontvangen van de €10,90 per leerling die scholen ontvangen van het Rijk voor cultuureducatie, maar hier wordt niet streng op gelet.

Marije van der Heide, consulent cultuureducatie in Bellingwedde, is in 2008/2009 een cultuurspoortraject op maat gestart met de directeuren van de Oosterschool, Rhederbrug, de Wiekslag en de Westerschool, met als doel ook op deze scholen een cultuureducatieplan te ontwikkelen. Dit is alleen deels gelukt bij de Westerschool, er is hier namelijk wel visie en doelen opgesteld maar geen jaar/meerjarenplanning opgenomen. Er kan daarom niet gesproken worden van een cultuureducatieplan op deze school.

6.2.2 Partners

Onder partners worden zowel interne als externe betrokkenen verstaan, zoals leerkrachten, ouders, en instellingen.

Ouders

Ouders spelen op alle scholen een grote rol. De invulling van die rol verschilt wel. Op de Wegwijzer en ' t Vrieske Honk werken ouders ook mee aan workshops, vieringen en wordt er een beroep gedaan op hun expertise. Op de Oosterschool is de bijdrage door ouders met name organisatorisch en ondersteunend van aard, bijvoorbeeld begeleiding tijdens een excursie. Een beroep doen op de ouders bijvoorbeeld als leesmoeder, ligt moeilijk vanwege de eigen vaardigheden van ouders op dit gebied. Lamfers geeft aan dat er sprake is van minder diversiteit in de ouderpopulatie. Dit merkt ze ook aan de algemene kennis van de leerlingen die niet zo omvangrijk is. Hoogopgeleide ouders trekken steeds meer naar de stad of naar de westkant van Groningen,

is de indruk van Lamfers, met een mogelijk gevolg van een groeiend percentage zorgleerlingen in de klas.

Instellingen

Alle scholen noemen de bibliotheek als belangrijke partner. De scholen maken dankbaar gebruik van het aanbod van de bibliotheek. Zeker voor de scholen met taalzwakke leerlingen is de bibliotheek van groot belang. De educatiespecialist van de bibliotheek, Hennie Nijmeijer, merkt op dat kinderen vooral thuis steeds minder lezen. De leerkracht moet daarom nog meer als intermediair fungeren en het lezen ook thuis stimuleren. Scholen kunnen intekenen voor projecten maar hier blijkt dat geld soms een probleem is, ook al zijn de kosten laag. Een bedrag van € 10 per leerkracht of € 1,90 per leerling kan soms al teveel zijn en een reden zijn om niet mee te doen met een project. De Westerschool gaat elke drie weken met alle klassen naar de bibliotheek toe, en toont zich daarmee als een uitzondering. De bibliotheek ligt vlakbij de school en dit is volgens Hennie Nijmeijer wel een belangrijke voorwaarde voor de bezoeken.

't Vrieske Honk noemt kunstenaars uit de omgeving ook als partner. ICC'er José Oosten merkt op dat de kwaliteit van kunstenaars en kunst en cultuurinstellingen steeds meer achteruit gaat door de krimp. Voor goed theater moet je nu eigenlijk al naar de stad Groningen gaan, en dat is al gauw een uur rijden. Hierdoor is het aanbod van deze instellingen minder toegankelijk en duurder voor deze scholen. Dat er minder faciliteiten in de dorpen zijn, merken alle scholen. José Oosten van 't Vrieske Honk: *"We maken van de nood een deugd. Immers, wij hebben hier een omgeving die een stadsschool niet heeft. Daar maken we gebruik van: we starten binnenkort een groot land-art project in de omgeving!"* KunstStation C wordt door een aantal scholen ook gezien als partner, maar in de praktijk blijken de scholen weinig beroep te doen op deze organisatie, zo blijkt uit de enquête (zie hoofdstuk 7).

Leerkrachten

Er wordt volgens directeur Lamfers op haar scholen namelijk een bovengemiddeld beroep gedaan op de leerkrachten. Met name op het gebied van zorg, waarin de leerkrachten ook duidelijk expertise op hebben gedaan de afgelopen jaren. Daarbij komen nog eens veel 'rand' taken zoals het stickeren van boeken of het ordenen van de boekenkasten. *"Leerkrachten zijn*

duizendpoten' vertelt zij. Er wordt erg planmatig gewerkt, anders is dit niet vol te houden. Dit werd eerder al beaamd in hoofdstuk 3 door consulent cultuureducatie Marije van der Heide.

Door de heer Van der Weerd wordt vergrijzing in het lerarenbestand genoemd als beperking voor de diversiteit in het team. Van mobiliteit is weinig sprake, en als dit aan de orde is, vindt dit alleen binnen het bestuur of de schoolvereniging plaats. Een directeur heeft dus niet te kiezen en kan geen team samenstellen op basis van diversiteit of culturele expertise. Daarnaast merkt Van der Weerd op dat leerkrachten op zijn school zich weinig competent voelen in de kunstvakken. Dit klopt met het beeld dat blijkt uit de enquêtes: leerkrachten doen een beroep op collega's voor organisatorische zaken, maar slechts een vijfde deel van de ondervraagde leerkrachten doet een beroep op collega's voor culturele expertise. Leerkrachten op de Wegwijzer werken samen aan het onderwijsconcept. Zij moeten volgens Bakker flexibel zijn, soepel omgaan met de leerstof, gedreven zijn en didactisch sterk. Daarnaast moeten ze in staat zijn te kunnen werken met verschillende niveaus in een groep.

Leraren in opleiding of derde jaars studenten komen niet voor de stage naar deze scholen. Reden daarvoor is de bereikbaarheid van de scholen. Op alle scholen zijn de LIO stagiaires wel van harte welkom. Een LIO student brengt vernieuwing; nieuwe kennis en vaardigheden en kunnen tevens het team ontlasten, volgens de directeuren. Dit beeld werd al eerder geschetst door Roel Smit, werkplekbegeleider van de Pedagogische Academie.

6.3 Randvoorwaarden

De randvoorwaarden voor het bereiken van kwaliteit zijn in het model van de kwaliteitsdriehoek beperkt tot financiën en faciliteiten. Opvallend was dat de scholen met name tijd als beperkende randvoorwaardelijke factor voor de ontwikkeling en uitvoering van cultuureducatie noemden, maar niet of zeer beperkt spraken over gebrek aan geld of faciliteiten voor cultuureducatie. De tijdsfactor is een veelgehoorde beperking in onderwijsland. Met weinig middelen en beperkte facilitering kunnen echter nog steeds juweeltjes worden opgeleverd, zo blijkt uit praktijkverhalen van Pabostudenten, Pabodocenten en KunstStation C.

6.3.1 Financiën

Alle scholen maken gebruik van de €10,90 per leerling die zij ontvangen van het Rijk.

't Vrieske Honk vraagt daarnaast zelf ook vaak subsidie aan voor activiteiten, waaronder culturele educatieve activiteiten die een verband hebben met ICT. De directeur noemt het 'vinden' van subsidies en het invullen van subsidieformulieren wel als een specifieke vaardigheid, die ontwikkeld moet worden. De huidige directeur heeft de kunst afgekeken van zijn voorganger. Van Ravenhorst: *"Het loont de moeite om door te gaan. Natuurlijk wordt er wel eens iets afgewezen, maar daar leer je van. De volgende keer kies je een ander subsidieloket. Je moet er iets voor over hebben"* .

Daarnaast schaft de school minder boeken aan wat ook weer geld bespaart. De overige ondervraagde scholen vraagt niet of nauwelijks extra subsidie aan voor cultuur. Dit blijkt uit een notitie van de Provincie Groningen (Provincie Groningen, 2010).

KunstStation C kan scholen ondersteunen bij het aanvragen. Idealiter zou zijn wanneer de ICC' er of een leerkracht belast met die taak de weg weet te vinden naar extra financiële steun.

6.3.2 Faciliteiten

Het onderdeel faciliteiten is beperkt aan bod gekomen in de interviews. Naast tijd, verstaan we hieronder voorzieningen op school en in de omgeving.

Over de hoeveelheid tijd die scholen beschikbaar stellen voor cultuureducatie, is in dit onderzoek moeilijk iets te zeggen. Tijdens de interviews wordt aangegeven dat als het belang van cultuureducatie in de visie is verwoord, er ook tijd voor wordt vrijgemaakt. Doordat er duidelijk gezocht wordt naar vakoverstijgende oplossingen, is de te besteden tijd ook moeilijk te benoemen.

De schoolgebouwen kenmerken zich allemaal door voldoende ruimte om de school heen. Schoolpleinen bestaan vaak uit de standaard grijze stoeptegels en zandbak; het plein van de ICT school is een uitschieter in vormgeving en inhoud. De gebouwen zijn in veel gevallen licht en kleurrijk, maar nooit nieuw

of luxe. Het is een scholenbouw dat zich richt op klassikaal onderwijs en dat wringt af en toe met bepaalde werkvormen. Overige bijzondere faciliteiten zijn door de onderzoekers niet waargenomen. Tijdens de interviews gaat het gesprek dan ook al gauw over de culturele activiteiten buiten de school. De culturele omgeving werd in 3.4.3 al kort beschreven. De scholen maken dankbaar gebruik van het aanbod in de omgeving. Vervoer van leerlingen met het openbaar vervoer is een genoemd probleem, maar dit deden de scholen eigenlijk al nooit met het openbaar vervoer, maar altijd met behulp van ouders. Omdat steeds meer ouders werken wordt het moeilijker om hier een beroep op te doen. De bereikbaarheid van de dorpen is de afgelopen jaren wel minder geworden; er rijden bijvoorbeeld beduidend minder bussen in de regio dan twintig jaar geleden.

De bibliotheek, al eerder genoemd als partner, is in dit geval ook een faciliteit omdat dit een instelling is waar scholen een beroep op kunnen doen. Daarnaast kunnen leerlingen er terecht om boeken te lenen. De bibliotheek draagt bij aan het leesonderwijs en sinds een aantal jaar ook aan het bevorderen van mediawijsheid. Door de effecten van krimp en algemene bezuinigingen is besloten om de vestiging in Blijham in de toekomst te sluiten, maar de vestiging in Bellingwolde in stand te houden (interview educatiemedewerker Hennie Nijmeijer, zie bijlage 4). De dienstverlening van de bibliotheek voor de scholen in Blijham zal hierdoor een probleem worden volgens Nijmeijer.

Van de ondersteunende en adviserende instelling KunstStation C maken scholen in Bellingwedde weinig gebruik in verhouding tot andere gemeenten, zo blijkt uit de gegevens van KunstStation C. Zoals de consulent cultuureducatie het verwoordde: *“Scholen vragen weinig om hulp”* .

6.4 Conclusie

Tot besluit van dit hoofdstuk destilleren we een aantal conclusies uit de interviews omtrent de deelvraag: *hoe gaan de onderzochte scholen om met cultuuronderwijs?*

We constateren dat de onderzochte scholen verschillend omgaan met cultuuronderwijs.

Twee scholen hebben een plan dat zij kunnen overleggen, waardoor duidelijk wordt welke doelen zij met cultuuronderwijs willen behalen en op welke momenten er aandacht wordt besteed aan cultuuronderwijs. Deze scholen besteden met regelmaat aandacht aan cultuuronderwijs. De directeuren en ICC' er laten zien dat cultuur is ingebed in hun onderwijs en is gekoppeld aan andere vakken. De organisatie is op orde, evenals het programma dat is vastgelegd. Dit zijn belangrijke voorwaarden voor kwaliteit.

De andere vier scholen hebben geen plan en niet vastgelegd wanneer op welk moment zij cultuuronderwijs aanbieden. Hier gebeurt het ad hoc en niet binnen een bepaalde (leer)lijn. Voor deze scholen heeft cultuuronderwijs geen prioriteit. Wel zouden de directeuren van deze scholen graag meer aandacht willen besteden aan cultuur, maar geven aan dat het gezien de taken van de school niet haalbaar is.

De scholen hebben dezelfde omgeving maar er zit met name een verschil in de ouderhulp en betrokkenheid. Ook hebben ze toegang tot dezelfde financiële middelen. Opvallend is dat geld niet als een beperking wordt genoemd door de scholen, maar voornamelijk tijd. Om extra geld te generen, is natuurlijk wel tijd nodig, zo blijkt uit het verhaal van de directeur van ' t Vrieske Honk. Deze school kan, doordat het zich profileert als ICT-school, aanspraak maken op andere subsidies die vervolgens ook weer voor cultuur-gerelateerde activiteiten kunnen worden ingezet.

Ondanks het drukke onderwijsprogramma, de noodzakelijke aandacht voor taalonderwijs en de werkdruk waarmee de scholen te maken hebben, constateren we dat er meer aan cultuuronderwijs wordt gedaan dan de directeuren aangeven en dat er nog legio kansen liggen:

- Taalonderwijs is een zeer belangrijk onderdeel op deze scholen. Taal is een onderdeel van cultuur en is een uitdrukingsvorm. Ter illustratie: als er bijvoorbeeld een verteller op school komt die in het Gronings vertelt, is dat een vorm van cultuuronderwijs. De onderzoekers vermoeden dat er zo nog veel meer activiteiten plaatsvinden die door de school niet als cultuuronderwijs worden gezien. Echter, met een beetje hulp kunnen leerkrachten de taalactiviteiten op een nog hoger plan brengen door het te koppelen aan cultuur, als ze zich hiervan bewust worden;

- De scholen die regelmatig culturele activiteiten uitvoeren, verstaan de kunst van het combineren van cultuureducatie met veel verschillende vakken.
De leerkrachten zien cultuureducatie als een paraplu die boven het onderwijs hangt. Vakken combineren en integreren vergt echter wel een stevige didactische basis. In het volgende hoofdstuk komen we hierop terug;
- De scholen werken weinig met elkaar samen op het gebied van projecten. Door dit wel te doen, kan ook expertise onderling worden gedeeld en de lasten van organisatie en het schrijven van bijvoorbeeld een subsidieaanvraag;
- De scholen zonder cultuureducatieplan hebben ook niet gesproken over presentatiemomenten zoals tentoonstellingen of uitvoeringen van bijvoorbeeld projecten. Deze momenten kunnen echter ook weer tot cultuureducatieve activiteiten uitgroeien, zoals bij de Wegwijzer het geval is;
- Scholen kunnen voor de versterking van cultuuronderwijs geld aanvragen per project bij de provincie, maar benutten deze kans nauwelijks. Door extra geld te genereren kan er meer kwaliteit de school binnengehaald worden.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op wat de leerkracht in een krimpgebied nodig heeft om goed cultuuronderwijs uit te voeren. De ontwikkeling ervan hoort daar uiteraard ook bij. De bovenstaande conclusies worden hierin meegenomen als resultaat.

Hoofdstuk 7. Resultaten. Wat is de rol van de leerkracht bij de kwaliteit van cultuuronderwijs in een krimpgebied?

De leerkracht is vanuit de kwaliteitsdriehoek gezien een belangrijke kwaliteitsfactor binnen cultuuronderwijs, zoals hij dat ook is bij het verzorgen van taal- en rekenonderwijs. Met behulp van een enquête is getracht een beeld te krijgen van de huidige rol van de leerkracht bij cultuuronderwijs op de onderzochte scholen. In de enquête is voornamelijk gevraagd naar de randvoorwaarden en expertises waarvan de leerkrachten gebruik maken voor de ontwikkeling en uitvoering van cultuuronderwijs. Deze uitkomsten worden in de conclusie van dit hoofdstuk gevormd tot criteria, wat het vergelijken vergemakkelijkt, en in hoofdstuk 8 vergeleken met de SBL competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) en de indicatoren zoals benoemd in het Handboek Cultuureducatie in de Pabo. Deze indicatoren zijn in 2009 speciaal voor cultuureducatie op de Pabo beschreven en geven aan wat een leerkracht zou moeten kennen en kunnen om de SBL competenties op dit gebied te kunnen staven. Deze competenties zijn bedoeld voor leraren die zich specifiek bekwamen in cultuureducatie. Voor de opleiding zijn ze uitgeschreven op het niveau van zowel de basis- als de verdiepingsinhoud. De beschreven niveaus zijn niet per definitie de niveaus in major/minor structuur, maar kunnen daar wel goed aan gekoppeld worden.

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de verschillende taken die leerkrachten vervullen op het gebied van cultuuronderwijs in Bellingwedde.

Om de rol van de leerkracht te kunnen achterhalen is een enquête afgenomen onder alle leerkrachten van de onderzochte scholen. Hier hebben van de 48 leerkrachten, 25 leerkrachten gereageerd, verdeeld over vijf scholen. Er zijn echter zes scholen ondervraagd; van één van deze scholen hebben de leerkrachten wegens tijdgebrek alleen de laatste vraag ingevuld die gaat over krimp (voor de opbouw van de enquête, zie bijlage 5). Op deze school zitten acht leerkrachten (zie H3.3). Deze groep is dan ook niet meegeteld in de responsgroep, maar de antwoorden op vraag veertien zijn apart geregistreerd en worden apart beschreven.

De verdeling van de respondenten over de verschillende groepen is bijna gelijk. Twaalf respondenten geven in de bovenbouw les (groep vijf tot en met acht), tegenover elf in de onderbouw.

We hebben gevraagd naar de functie van de leerkracht binnen de school. Onder de respondenten bevonden zich één IB-er, één RT-er, één cultuurcoördinator en één leescoördinator.

7.1 Onderwijs verzorgen: de culturele educatieve activiteit

We hebben naar de rol van de leerkracht gevraagd aan de hand van een concreet voorbeeld. Er is gevraagd een succesvolle culturele educatieve activiteit uit eigen praktijk te benoemen. Vervolgens zijn meerdere vragen gesteld over de ontwikkeling en uitvoering van deze activiteit.

Op de vraag om een recente, succesvolle culturele educatieve activiteit te beschrijven hebben elf leerkrachten een activiteit omtrent de Kinderboekenweek beschreven. Vijf leerkrachten noemden een kunst/cultuur themaweek als succesvolle activiteit. Drie leerkrachten noemden excursies in de naaste omgeving. Eenmaal werden genoemd de voorleeswedstrijd, het Sinterklaasfeest, een voorstelling, het Paasontbijt, en een les over schilders. We hebben gevraagd naar wat deze activiteit zo succesvol heeft gemaakt. De respondenten hebben alle in de enquête genoemde factoren genoemd, maar drie factoren vier keer of vaker, namelijk:

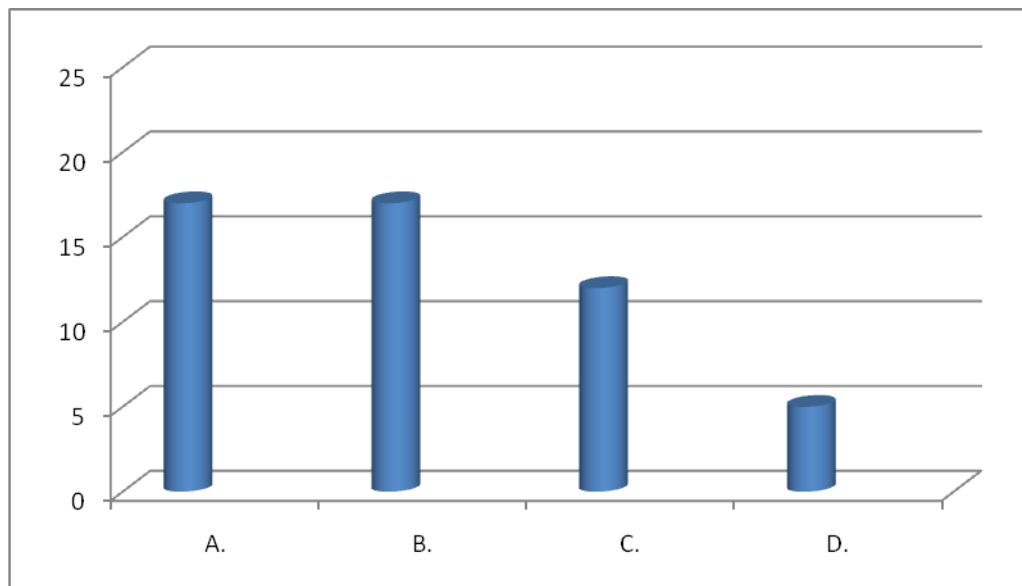
- De activiteit sloot af met een eindpresentatie;
- Er werd schoolbreed samengewerkt;
- Kinderen waren enthousiast.

Leerkrachten waarderen in het bijzonder schoolbreed samenwerken. Dit schept verbondenheid in de school, want iedereen is bezig met een zelfde project. De leerkracht kan daardoor ook makkelijker ervaringen delen. Een eindpresentatie maakt dat je de resultaten kunt delen met anderen (ouders, leerkrachten, leerlingen, kortom de partners). De derde genoemde is enthousiasme. Als leerlingen enthousiast zijn over een activiteit, betekent dit vaak dat de leerkracht de leerling heeft geënthousiasmeerd. Enthousiasme is belangrijk voor het leren. Opvallend is dat het leerresultaat hier niet genoemd wordt. Het gemiddelde cijfer dat werd gegeven voor de activiteit was een 8.

7.2 Onderwijs verzorgen: de ontwikkeling van de culturele educatieve activiteit

We hebben gevraagd naar wat de leerkracht heeft gedaan om deze activiteit te ontwikkelen. Vijfentwintig leerkrachten hebben deze vraag beantwoord.

Binnen de school heeft de leerkracht gebruik gemaakt van de volgende zaken:

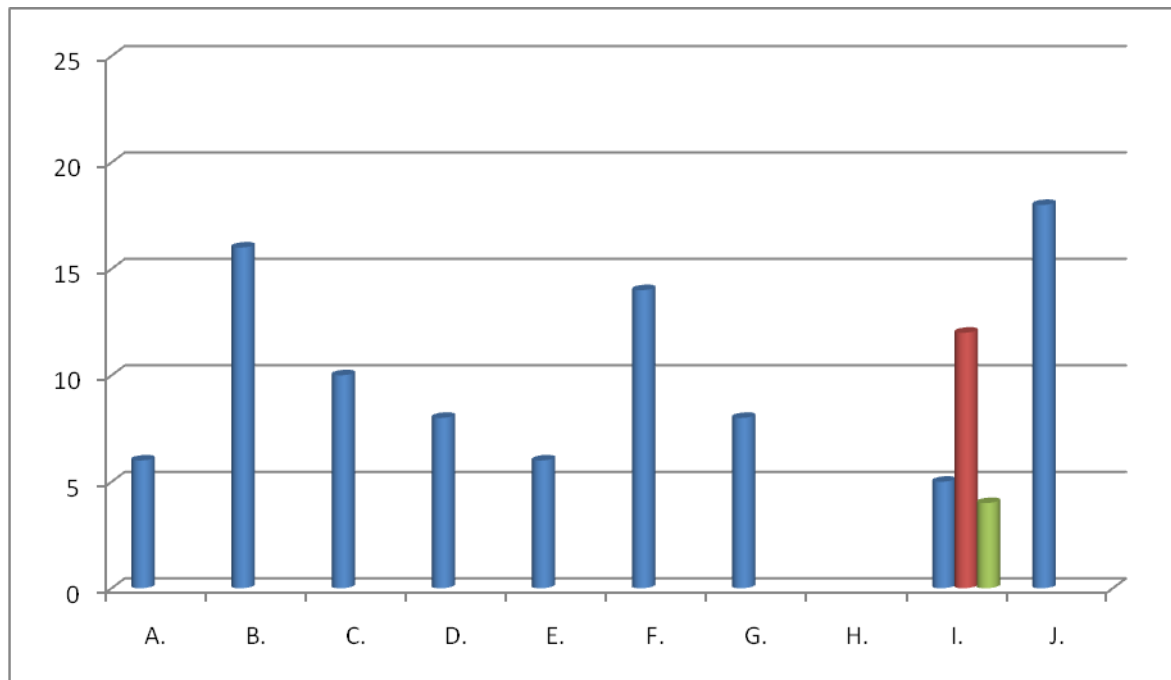


Figuur 6. Ontwikkeling activiteit binnen de school. Verticaal het aantal leerkrachten. N=25.

- A. Materialen (methodes, kunstzinnig materiaal)
- B. Ruimte elders dan de klas
- C. Collega' s voor de organisatie
- D. Collega' s voor culturele expertise

Opvallend is hier het antwoord op vraag D. Leerkrachten doen weinig beroep op hun collega' s voor kennis en kunde op het gebied van cultuur. 75 % van de leerkrachten heeft een ruimte gebruikt elders dan de klas zelf. Of dit buiten het schoolgebouw is, is hier niet bevestigd.

De werkzaamheden die de leerkracht heeft verricht om deze activiteit te ontwikkelen zijn de volgende:



Figuur 7. Werkzaamheden t.b.v. ontwikkeling. Verticaal het aantal leerkrachten. N=25.

A. De cultuurcoördinator of cultuurcommissie ondersteund

B. Inhoudelijke bronnen geraadpleegd (tijdschriften, boeken, internet)

C. Vanuit mijn eigen expertise op het gebied van kunst onderwijs ontworpen

D. Ouders ingeschakeld voor culturele expertise

E. Contact gezocht met instellingen

F. Draagvlak in het team bewerkstelligd

G. Budget binnen de school gereserveerd

H. Extra subsidie aangevraagd

I. Gecheckt of de activiteit past binnen de visie en doelen van de school middels:

- overleg met de cultuurcoördinator

- overleg met het team

- het cultuureducatieplan geraadpleegd

J. Zorg gedragen voor verbinding tussen de activiteit en andere vakken

Uit het diagram blijkt dat leerkrachten geen beroep hebben gedaan op extra subsidiepotjes. 30 % heeft wel budget binnen de school gereserveerd. Toch suggereert dit antwoord dat voor een succesvolle activiteit geld geen belemmering is. Hoog scoort antwoord J: er is veel zorg gedragen voor de verbinding van de activiteit met andere vakken. Dit correspondeert met de antwoorden die de directeuren geven in de interviews, namelijk dat het integreren van cultuur in het onderwijs wel een wens is, zonder dat het tijd opslokt van het taal- en rekenonderwijs. De voorbeelden die worden aangedragen, zoals de Kinderboekenweek, een excursie over cultuurhistorie of een themaweek over een cultureel onderwerp, geven legio mogelijkheden hiervoor, maar hoe dit is gebeurd is niet bevestigd.

7.3 Frequentie van de ontwikkeling en uitvoering

Daarnaast hebben we gevraagd naar de frequentie van de genoemde taken voor de ontwikkeling en uitvoering in een jaar. In onderstaande tabel zijn de antwoorden van de leerkrachten weergegeven in percentages, omwille van de duidelijkheid. Deze vraag is niet door alle leerkrachten op alle activiteiten beantwoord en dat verklaart waarom de 100% niet gehaald wordt.

Frequentie van de werkzaamheden t.b.v. *ontwikkeling* het afgelopen jaar weergegeven in percentages geeft het volgende beeld:

Activiteiten	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Frequentie											
Dagelijks		10 %				5%	15 %		5%	10 %	
Wekelijks		55 %	35%	15 %		20 %			10 %	20 %	
Maandelijks	35 %	25 %	30%	15 %	10 %	30 %	15 %		35 %	45 %	
Zelden	5%	10 %	30%	40 %	65 %	30 %	45 %	20%	35 %	10 %	
Nooit	45		5%	10	5%	5%	20	60%	10		

	%			%			%		%		
--	---	--	--	---	--	--	---	--	---	--	--

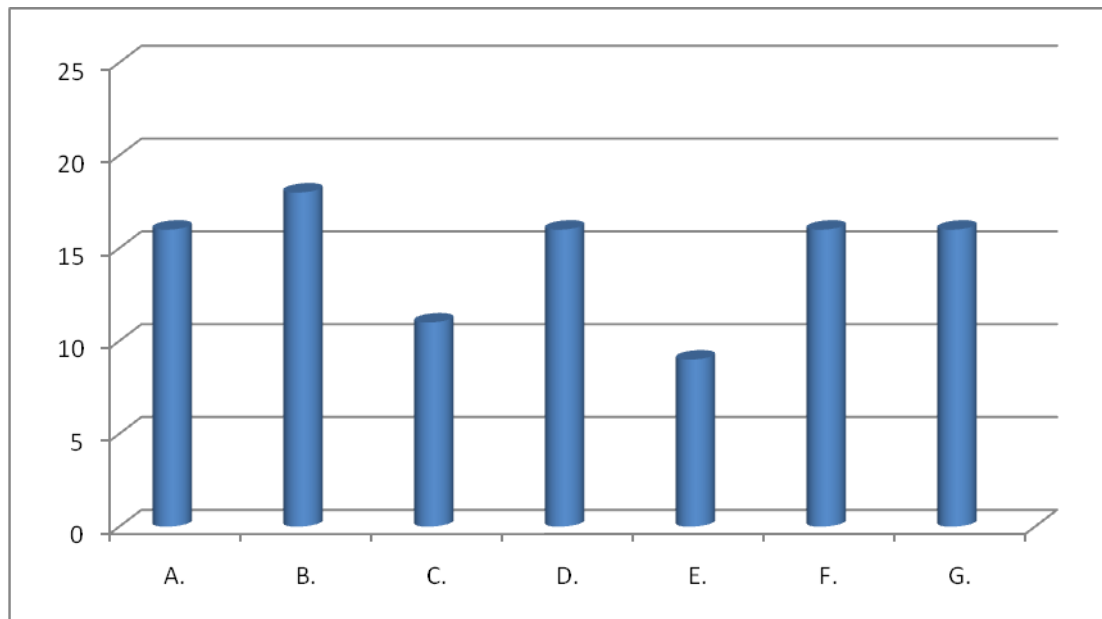
Figuur 8. Frequentie werkzaamheden t.b.v. ontwikkeling.

- A. De cultuurcoördinator of cultuurcommissie ondersteund
- B. Inhoudelijke bronnen geraadpleegd (tijdschriften, boeken, internet)
- C. Vanuit mijn eigen expertise onderwijs ontworpen
- D. Ouders ingeschakeld voor culturele expertise
- E. Contact gezocht met instellingen
- F. Draagvlak in het team bewerkstelligd
- G. Budget binnen de school gereserveerd
- H. Extra subsidie aangevraagd
- I. Gecheckt of de activiteit past binnen de visie en doelen van de school
- J. Zorg gedragen voor verbinding tussen de activiteit en andere vakken

Opnieuw springt de vraag over subsidie aanvragen eruit, dit gebeurt zelden of nooit. 35 % ondersteunt maandelijks de cultuurcoördinator of de culturele commissie. Dit suggereert dat cultuur bij de scholen van deze leerkrachten maandelijks op de agenda komt in de team/bouwvergadering. Opvallend is dat de wens om integratie hoog is, en dat leerkrachten naar eigen zeggen hier ook zorg voor dragen (antwoord J), maar toch ontwerpt 30 % van de leerkrachten zelden zelf onderwijs.

7.4 Uitvoering van de activiteit

Op het gebied van uitvoering hebben de leerkrachten de taken verricht:



Figuur 9. Uitvoering taken t.b.v. cultuuronderwijs. Verticaal het aantal leerkrachten. N=25.

- A. Mijn eigen expertise betreffende een kunstvak ingezet
- B. Mijn eigen expertise betreffende cultuur ingezet
- C. Ouders ingeschakeld ter ondersteuning van de uitvoering
- D. Tijd bewaakt
- E. Budget bewaakt
- F. Taken gedelegeerd
- G. De activiteit geëvalueerd

De eigen expertise m.b.t. kunst en cultuur is door 16 tot 18 van de 25 leerkrachten ingezet bij de uitvoering van de activiteit. Uit de interviews met de directeuren blijkt dat tenminste één directeur graag méér expertise in het team zou willen hebben op dit gebied.

Daarnaast voert meer dan de helft van de leerkrachten organisatorische taken uit bij de uitvoering. Naar wie de leerkrachten taken hebben gedelegeerd (vraag F) is niet duidelijk, dit kunnen collega's, ouders maar ook instellingen in de omgeving zijn.

7.5 Frequentie van de uitvoeringstaken

Ook hier hebben we gevraagd naar de frequentie van deze taken gedurende het afgelopen jaar. Opnieuw willen we vermelden dat deze vraag niet door alle leerkrachten op alle activiteiten is beantwoord, wat verklaart waarom de 100% niet gehaald wordt.

Activiteiten	A	B	C	D	E	F	G
Frequentie							
Dagelijks	5%	5%		10%	5%	15%	15%
Wekelijks	40%	45%	20%	45%	10%	15%	20%
Maandelijks	25%	20%	25%	5%	5%	30%	25%
Zelden	20%	20%	35%	25%	40%	25%	20%
Nooit	5%		5%	5%	20%	10%	5%

Figuur 10. Frequentie werkzaamheden t.b.v. uitvoering.

- A. Mijn eigen expertise betreffende een kunstvak ingezet
- B. Mijn eigen expertise betreffende cultuur ingezet
- C. Ouders ingeschakeld ter ondersteuning van de uitvoering
- D. Tijd bewaakt
- E. Budget bewaakt
- F. Taken gedelegeerd
- G. De activiteit geëvalueerd

De antwoorden zijn zeer verspreid. Wekelijks en zelden zijn het vaakst ingevuld, *dagelijks* en *nooit* zijn matig ingevuld. De inhoudelijke expertise op

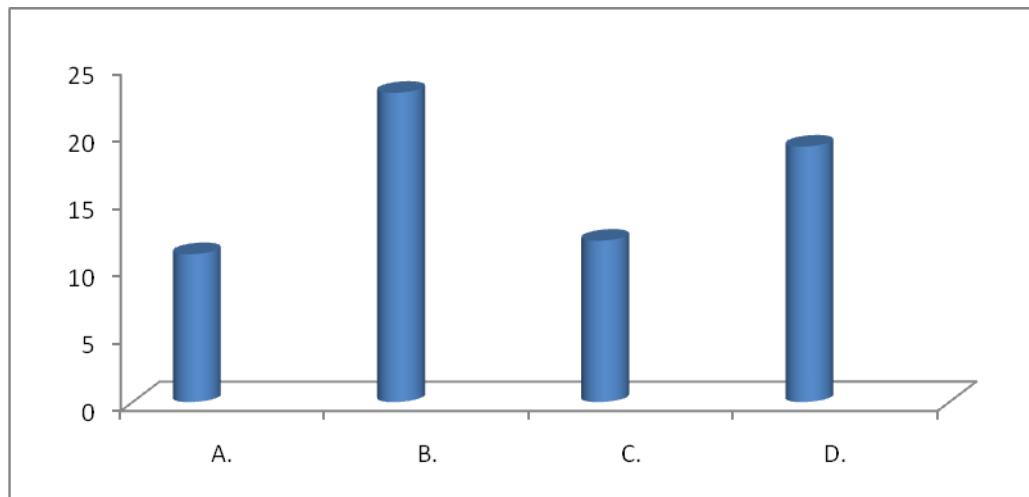
het gebied van kunst en cultuur wordt door het merendeel wekelijks ingezet, gevolgd door maandelijks. Budgetbewaking komt opnieuw zelden voor. Op het gebied van evaluatie lopen de antwoorden sterk uiteen. 20% doet dit wekelijks, 25 % maandelijks en 20 % weer zelden. Opvallend is dat de eigen expertise veel wordt ingezet, 45 % doet dit wekelijks.

7.6 Krimp en cultuuronderwijs

Tot slot hebben we de expertise van de leerkracht geraadpleegd: *wat heeft een leerkracht in een krimpgebied nodig om goed cultuuronderwijs te kunnen verzorgen?* We hebben dit gedaan naar aanleiding van drie onderdelen, namelijk kennis, houding en vaardigheden waaruit een (SBL)competentie is opgebouwd. Hierbij moet worden opgemerkt dat een deel van de leerkrachten opgeleid is in de tijd dat er nog niet werd gesproken over SBL-competenties. De aanbevelingen die worden gedaan naar aanleiding van deze enquêteresultaten zijn wel gebaseerd op de huidige SBL-competenties. Daarbij komt dat cultuuronderwijs een redelijk nieuw begrip is: vanaf 2004 bestaan er aparte gelden voor vanuit het Rijk en is de steunfunctie-instelling KunstStation C ontstaan voor de begeleiding ervan. Dit betekent dat de generatie leerkrachten die daarvoor is opgeleid, tijdens de opleiding hier niets over heeft meegekregen. Daarbij waren er in de jaren ' 80 en ' 90 op veel scholen vakleerkrachten aanwezig voor de kunstvakken, waardoor leerkrachten bepaalde expertises ook niet hoefden te ontwikkelen. In de enquête is hier rekening mee gehouden door vooral een beroep te doen op de *ervaring* van de leerkracht.

De centrale vraag luidde: wat heeft een leerkracht in een krimpgebied nodig om goed cultuuronderwijs te verzorgen? De leerkrachten mochten per onderdeel een keuze maken uit maximaal **twee** antwoorden, om zo de meest belangrijke aspecten te kunnen destilleren. De antwoorden van de Westerschool worden steeds apart benoemd.

Wat betreft de kennisaspecten leverde dit het volgende beeld op:



Figuur 11. Kennisaspecten. Verticaal het aantal leerkrachten. Er waren max. twee antwoorden mogelijk.

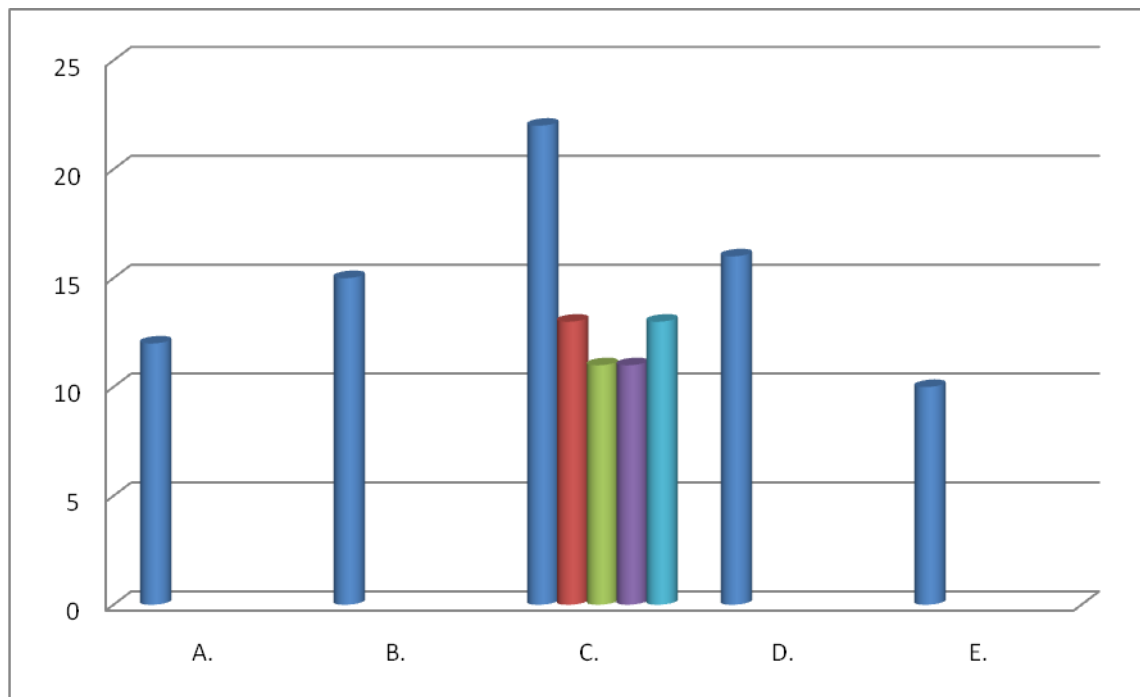
- A. Ruime hoeveelheid kennis hebben van cultuuronderwijs (kunstdisciplines, erfgoed, media)
- B. Kennis van de culturele omgeving van de school
- C. Kennis van de cultuureducatieve visie en doelen van de school
- D. Kennis van de cultuur van de leerlingen om hierop te kunnen inspelen

Bij deze vraag valt op dat leerkrachten vooral de culturele omgeving van de school belangrijk vinden om op aan te sluiten. Opvallend is dat van de leerkrachten van de Westerschool, die alleen deze vraag invulden, slechts twee van de acht leerkrachten aangaven dit belangrijk te vinden. Deze school scoorde vooral hoog met onderdeel A: zes van de acht leerkrachten gaven aan de hoeveelheid kennis belangrijk te vinden.

Wanneer we cultuuronderwijs breed opvatten, dan is zeker zowel specifieke als brede kennis nodig. Als we de omgeving in ogenschouw nemen, zien we dat instellingen steeds meer noodgedwongen weg trekken. Instellingen zoals de bibliotheek en de muziekschool. Beide instellingen werken met de scholen en benaderen leerlingen in hun vrije tijd. In Blijham bijvoorbeeld, zal de bibliotheek als fysiek gebouw verdwijnen. Wat de muziekschool betreft; die is nu niet beschikbaar binnen de gemeente.

Zowel locatie en bereikbaarheid als inhoud zijn aspecten die in sommige gevallen kunnen uitgroeien tot problemen waarbij de leerkracht een belangrijke rol kan spelen bij de oplossing door goed te organiseren en inhoud te genereren.

Wanneer we kijken naar kennis, dan is er wellicht specifieke kennis in de omgeving aanwezig, maar om die kennis te kunnen aanboren, is er eerst kennis bij de leerkracht betreffende de culturele omgeving nodig. Mocht de kennis niet meer voorhanden zijn in de culturele omgeving, dan is het aan de school en daarmee aan de leerkrachten om de hiaten op te vullen. Ook is gevraagd naar de soort vaardigheden die een leerkracht moet bezitten:



Figuur 12. Vaardigheden. Verticaal het aantal leerkrachten. Er waren max. twee antwoorden mogelijk.

A. Het hebben en kunnen uitvoeren van een specifieke kunstzinnige expertise zoals Muziek, Drama, Dans of Beeldend

B. Diverse vakinhouden zoals WO, geschiedenis en taal kunnen koppelen aan cultuuronderwijs

C. Het hebben van specifieke communicatieve vaardigheden zoals

-enthousiasmeren

-presenteren

-overtuigen

-feedback geven

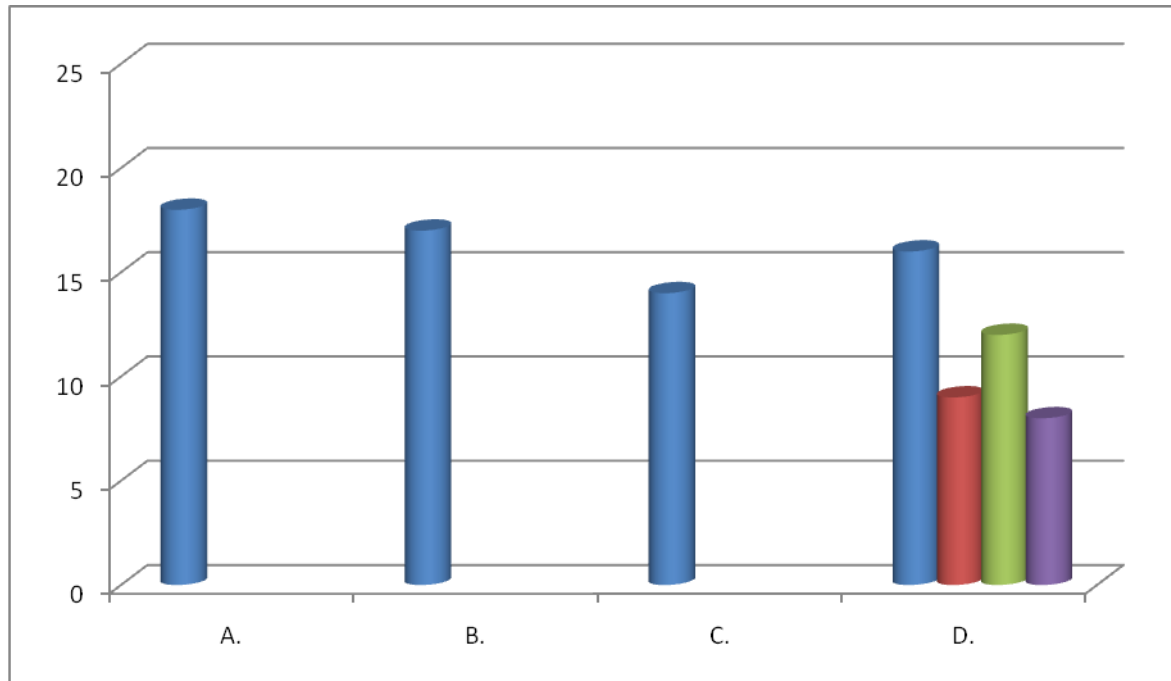
-contact onderhouden

D. Het kunnen verzorgen van cultuuronderwijs in combinatiegroepen

E. Het kunnen signaleren van kunstzinnig talent bij leerlingen

Antwoord B scoort redelijk hoog, maar niet zo hoog als verwacht gezien de andere vragen waarbij dit onderdeel aan bod is gekomen. De Westerschool, die apart bevraagd is, scoorde hierop erg hoog: alle acht leerkrachten kozen antwoord B. Bij deze vraag is tevens opvallend dat antwoord C, kunnen enthousiasmeren, zo van belang is voor leerkrachten (ook de Westerschool scoorde hier hoog, zes van de acht leerkrachten). Helaas is niet duidelijk wie de leerkrachten bedoelen te enthousiasmeren: kinderen, collega's, ouders of omgeving. Dit antwoord roept tevens de vraag op: wat behelst precies dit enthousiasme? En waarom is dit in deze omgeving zo belangrijk volgens deze leerkrachten? Bij enthousiasme gaat het om bezieling, om toewijding en om passie. In een omgeving waar niet zoveel culturele prikkels zijn vanuit instellingen of andere voorzieningen zoals in Bellingwedde, kan enthousiasme van de leerkracht een tegenwicht bieden.

Tot slot hebben we gevraagd naar vier aspecten die het begrip houding typeren:



Figuur 13. Houdingsaspecten. Verticaal het aantal leerkrachten. Er waren max. twee antwoorden mogelijk.

A. Op een open en constructieve manier contact kunnen onderhouden met partners van de school (het team, ouders, instellingen)

B. De bereidheid hebben om verantwoordelijkheid te delen met collega's voor de ontwikkeling, organisatie en uitvoering van cultuuronderwijs

C. De inzet hebben om 'de wereld de school in te halen'

D. Gedreven zijn, door

- **inzet en motivatie te tonen**

- **doorzettingsvermogen te tonen en doelgericht te zijn**

- **anderen kunnen motiveren vanuit visie**

- **meer dan gemiddeld belangstelling hebben voor cultuur**

De antwoorden A en B geven aan, dat samenwerking in het team en met partners voor ca. 18 van de 25 leerkrachten van groot belang is. Op de Westerschool kozen zeven van de acht leerkrachten voor antwoord A. Daarnaast scoort 'inzet en motivatie tonen' hoog bij beide groepen, wat in

het verlengde ligt van enthousiasmeren. Echter is voor motivatie ook nog een andere eigenschap nodig, namelijk stimulatie. Mensen die inzet en motivatie tonen voor een bepaald onderwerp of activiteit, met andere woorden ondernemingszin hebben, willen dat iets 'slaagt' en stimuleren anderen om hun doel te bereiken (Gramsbergen-Hoogland, 1999, p. 63).

7.7 Conclusie

De deelvraag van dit hoofdstuk luidde: wat is de rol van de leerkracht bij het verzorgen van goed cultuuronderwijs in een krimpgebied?

De antwoorden van de leerkrachten liggen veelal dichtbij elkaar en hierdoor kan er een standvastig beeld worden gevormd van wat de leerkracht zou moeten kennen en kunnen volgens de onderzoeksgroep. Na elk diagram is al een korte toelichting gegeven, maar samengevat zijn de belangrijkste uitkomsten dat:

- Enthousiasmeren voor leerkrachten een van de belangrijkste vaardigheden is;
- Kennis hebben van de culturele omgeving van de school van groot belang is;
- Zorgdragen voor verbinding van de activiteiten met andere vakken van groot belang is.
- Leerkrachten zich op organisatorisch en uitvoerend gebied meer competent voelen, en ook hun collega's meer inzetten, dan op inhoudelijk gebied. Meer dan de helft gebruikt de eigen kennis en kunde op het gebied van cultuuronderwijs wel tijdens de uitvoering van de activiteit, maar minder dan de helft van de ondervraagden ontwerpt zelf cultuuronderwijs. Op het gebied van ontwikkeling van activiteiten zet de leerkracht dus in mindere mate de eigen expertise en die van collega's in. Dit geldt ook voor ouderhulp.

Opvallend is dat op inhoudelijk gebied leerkrachten weinig beroep doen op ouders, collega's of instellingen. Op organisatorisch vlak doen zij dit wel. De eigen inhoudelijke expertise zetten zij wel in ten bate van het cultuuronderwijs. Daarnaast is het opvallend dat leerkrachten zich niet

bezighouden met het genereren van extra geld en zelden budget reserveren of bewaken.

De antwoorden die zijn gegeven in de frequentietabellen (figuren 8 en 10) komen overeen met de antwoorden uit de diagrammen. De mate van handelen bij de als succesvol beschreven activiteit komt overeen met de 'gemiddelde' jaarlijkse frequentie van het handelen.

In het volgende hoofdstuk geven we antwoord op de laatste deelvraag: welke competenties heeft de leerkracht nu nodig om kwalitatief goed cultuuronderwijs te verzorgen?

Uit alle indicatoren die zijn opgesteld voor de basis- en verdiepingsfase van de Pabo in het Handboek Cultuureducatie in de Pabo is een selectie gemaakt. De selectie geeft aan welke indicatoren specifiek gelden voor een leerkracht in een krimpgebied.

Vanuit de gegeven antwoorden in de enquête en de interviews in hoofdstuk 6 en 7 kunnen nu een aantal criteria worden gedestilleerd op basis waarvan de keuze voor de indicatoren wordt gemaakt. De onderstaande criteria helpen daarbij.

De resultaten samengenomen, inclus de wensen van de directeuren, brengen de resultaten ons tot de volgende zes criteria:

1. Vakken kunnen combineren met en kunnen integreren in cultuuronderwijs (blijkt uit antwoorden bij paragraaf 7.4., 7.6. en uit de interviews);
2. Zelf onderwijs op maat kunnen ontwerpen m.b.v. kerndoelen en leerlijnen vanuit een stevige didactische basis (blijkt uit de interviews);
3. Kunnen verzorgen van cultuuronderwijs in combinatiegroepen (blijkt uit paragraaf 7.6. en uit de interviews);
4. Inhoudelijke culturele expertise en eigen expertise omtrent cultuuronderwijs bezitten, kunnen inzetten en deze kunnen delen (paragraaf 7.4., 7.5. en 7.6. en de interviews);
5. Kennis hebben van de culturele omgeving van de school (paragraaf 7.6.);

6. Kunnen samenwerken met collega's, ouders, omgeving, draagvlak kunnen creëren, kunnen enthousiasmeren en motiveren (blijkt uit paragraaf 7.3., 7.4. en 7.6.);

Wat betekenen de resultaten nu voor het Pabo-onderwijs, dat leerkrachten opleidt in de buurt van krimpgebieden? In het volgende hoofdstuk zal een aanbeveling voor Pabo's worden geschetst vanuit deze criteria en de indicatoren uit het Handboek Cultuureducatie in de Pabo.

Hoofdstuk 8. Welke competenties heeft de leerkracht nodig om de gewenste kwaliteit van cultuuronderwijs te bereiken?

In dit hoofdstuk kiezen de onderzoekers een aantal indicatoren, afkomstig uit het Handboek Cultuureducatie in de Pabo, die van belang zijn voor toekomstige leerkrachten die willen/gaan werken in een krimpgebied. Daarbij moet worden opgemerkt dat in het handboek wordt gesproken van cultuureducatie in plaats van cultuuronderwijs, het begrip dat in dit onderzoek gehanteerd wordt. Deze indicatoren zijn zorgvuldig geselecteerd op basis van de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 6 en 7. De indicatoren vormen het advies dat aan de Pabo wordt gegeven. Bij elke gekozen indicator wordt het nummer van het bijbehorend criterium genoemd uit hoofdstuk 7.

8.1 Handboek Cultuureducatie in de Pabo

In het handboek staan zes beroepstaken. De beroepstaken zijn verdeeld over basis –en verdiepingsinhouden, en zijn voor veel Pabo' s te vertalen naar major en minor structuur.

Alle Pabostudenten in de majorfase kunnen werken aan indicatoren, behorende bij de beroepstaken A, B en C. In een gekozen minor kunnen studenten de beroepstaken B en C verdiepen en verbreden naar D, E en F. Een andere variant is waarbij zowel het basisniveau als het verdiepingsniveau wordt aangeboden in de majorfase van de opleiding. Een derde niveaubeschrijving is te lezen in de beschrijving van de indicatoren speciaal voor de ICC' er.

De beroepstaken hebben inhoud gekregen door een combinatie te maken van SBL competenties en wenselijke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten vanuit cultuureducatie. Dit heeft geresulteerd in het benoemen van 48 indicatoren voor de basisinhoud en 48 voor de verdiepingsinhoud, waarbij sommigen elkaar overlappen. De indicatoren verwijzen indirect naar te verwerven kennis, vaardigheden en houdingsaspecten. Dat is dan ook het verschil met de inmiddels aangeleverde kennisbasis Cultuuronderwijs. De indicatoren staan lerenden ter beschikking als concretisering van de competenties en kunnen in dienst worden gesteld bij de

competentieverwerving, teneinde de beroepstaken te kunnen uitvoeren. De onderzoekers geven in 8.2 een keuze van de meest relevante indicatoren.

8.2 Samengestelde indicatoren

De gekozen indicatoren worden nu één voor één opgenoemd en toegelicht. De eerste nummers verwijzen naar de indicatoren in het handboek. Sommige indicatoren worden in het handboek meerdere malen genoemd bij verschillende beroepstaken. In dit samengestelde profiel is er bewust voor gekozen om alle indicatoren maar één keer te benoemen.

Achter elke indicator staat tussen haakjes het nummer van het criterium uit hoofdstuk 7, op basis waarvan is gekozen voor de indicator. Ook is de betreffende SBL-competentie genoteerd.

SLB competenties

1.	Interpersoonlijk competent
2.	Pedagogisch competent
3.	Vakinhoudelijk en Didactisch competent
4.	Organisatorisch competent
5.	Competent in samenwerken met collega' s
6.	Competent in samenwerken met anderen in de schoolomgeving
7.	Competent in reflectie en professionele ontwikkeling

Figuur 14. De zeven SBL competenties.

Allereerst worden de basisindicatoren benoemd, die zeker gelden voor de majorfase van de Pabo. Vervolgens wordt er ingegaan op de indicatoren voor de verdiepingsfase, die ook in een minor of specialisatiefase van belang zijn. De indicatoren zijn onderverdeeld in beroepstaken. Deze beroepstaken zijn verdeeld onder de basis en de verdieping.

Hieronder ziet u een model waarin dit duidelijk wordt:

Beroepstaken
Verdieping

Basis

A. Inspireren als cultuurdrager en cultuuroverdrager	X	
B. Ontwikkelen van een visie op cultuureducatie		X
X		
C. Ontwerpen van cultuureducatieve activiteiten		X
X		
D. Onderzoeken naar aanleiding van vragen uit het werkveld		
X		
E. Coördineren van cultuureducatieve activiteiten		
X		
F. Verwerven van inhoudelijk vakmanschap		X

Figuur 15. Model beroepstaken cultuureducatie.

8.2.1 Basisindicatoren gekoppeld aan criteria uit 7.7.

Bij de gekozen onderstaande **vijftien basisindicatoren** gaat het zoals gezegd om de eerste jaren van het Pabo-onderwijs, het basiscurriculum (major) voor alle Pabostudenten.

Beroepstaak A. Inspireren als cultuurdrager en overdrager

3. Je kunt kinderen inspireren, motiveren, informeren over en begeleiden bij cultuureducatieve activiteiten, aansluitend bij de eigentijdse ontwikkeling van het kind (5). SBL 1.

8. Je ontwerpt activiteiten en een leeromgeving waarin kinderen de kunstvormen, de media en het erfgoed bewust leren waarnemen (2). SBL 3.

9. Je motiveert, inspireert en informeert collega's vanuit je rol van cultuur(over)drager (5). SBL 6.

Beroepstaak B. Ontwikkelen van een visie op cultuureducatie

18. Je neemt constructief deel aan de ontwikkeling en uitvoering van het schoolbeleid voor cultuureducatie (5).

SBL 5.

19. Je kent de culturele kaart van de schoolomgeving (4). SBL 6.

20. Je weet welke samenwerkingsmogelijkheden er bestaan tussen de basisschool en de culturele instelling (4). SBL 6.

Beroepstaak C. Ontwerpen van cultureel educatieve activiteiten

27. Je kunt kinderen leren eigen ervaringen met betrekking tot cultuur op verschillende manieren uit te drukken, rekening houdend met de eigentijdse ontwikkeling van het kind, omgevingsfactoren en moderne media (1 en 4). SBL 2.

30. Je hebt kennis van de leerlijnen en kerndoelen die samenkomen in cultuureducatie (1).

SBL 3.

31. Je kunt culturele educatieve activiteiten ontwerpen en uitvoeren, waarbij vakoverstijgend wordt gewerkt, met een variatie aan werkvormen en materialen in een rijke culturele omgeving (1, 2 en 5). SBL 3.

38. Je maakt gebruik van elementen uit de directe omgeving om de leeromgeving van de kinderen betekenisvol te verrijken (5). SBL 4.

39. Je kunt een bestaand cultuurproject inplannen in het programma van de klas en de onderwijsleeractiviteiten, de werkvormen en de leeromgeving plannen, inrichten en organiseren (1, 2, 3 en 5). SBL 4.

41. Je haalt de wereld de school in door aandacht voor actualiteiten op het gebied van cultuur (2, 4, 5). SBL 6.

43. Je brengt in kaart hoe je met ouders kunt samenwerken op het gebied van cultuureducatie (6). SBL 6.

45. Je kent de uitgangspunten van culturele instellingen om aanbod voor scholen te ontwikkelen en je kunt in overleg met een culturele instelling een passend aanbod voorstellen (1, 5 en 6). SBL 6.

47. Je kunt kritisch kijken naar je eigen functioneren bij het uitvoeren van cultuureducatie en je gebruikt evaluatie en reflectie om dat verder te ontwikkelen (4 en 6). SBL 7.

8.2.2 Verdiepingsindicatoren gekoppeld aan criteria uit 7.7.

Hieronder de door het onderzoeksteam gekozen onderstaande **zeventien verdiepingsindicatoren**, die passen bij een specialisatie binnen de major of in een minor. Veel van de verdiepingsindicatoren in het handboek zijn ook terug te vinden als indicatoren van het ICC competentieprofiel (p. 58 Handboek Cultuureducatie).

Beroepstaak B. Ontwikkelen van een visie op cultuureducatie.

49. Je kunt in gesprek met collega' s binnen en buiten de school persoonlijke opvattingen ten aanzien van de inhoud en de plaats van cultuureducatie op de desbetreffende basisschool op een constructieve wijze kenbaar maken (4 en 6). SBL 1.

50. Je kunt binnen de taak van cultuurcoördinatie leerlingen en collega' s motiveren, inspireren, informeren en begeleiden (6). SBL 1.

52. Je kunt vanuit je ontwikkelde visie op cultuureducatie een vertaling maken in activiteiten en een voorstel doen voor inbedding in het onderwijsprogramma (1, 2, 3, 4, 5, 6). SBL 2.

53. Je kunt de kwaliteit van het aanbod aan kunst, media en erfgoed activiteiten beoordelen en op basis hiervan een beargumenteerde keuze maken (4, 5, en 6). SBL 3.

54. Je verantwoordt je vakinhoudelijke en didactische opvattingen op basis waarvan je culturele educatieve activiteiten ontwerpt en uitvoert. Daarbij maak je gebruik van relevante actuele en methodische inzichten (4, 6). SBL 3.

57. Je kunt vanuit jouw visie op cultuureducatie een bijdrage leveren aan innovatie en ontwikkeling op het gebied van cultuureducatie waarbij je systematisch evalueert en reflecteert (6). SBL 7.

Beroepstaak C. Ontwerpen van cultureel educatieve activiteiten.

58. Je specialiseert je op het niveau van startbekwaam in minstens één cultuurvak en hebt affiniteit met overige vak- en vormingsgebieden (kunsteducatie, media-educatie, erfgoededucatie en literatuureducatie) (4). SBL 3.

60. Je ontwerpt cultureel educatieve activiteiten die aansluiten bij het schoolprogramma van de school/groep: daarmee werk je aan vakoverschrijdende doelen en doe je recht aan culturele diversiteit (1,2 3). SBL 3.

62. Je kunt op het gebied van cultuureducatie onderwijs- en leeractiviteiten, groeperingvormen, leeromgeving en middelen op schoolniveau op elkaar afstemmen en in verband brengen met mogelijkheden binnen en buiten de school wat betreft ruimte, tijd, financiën en faciliteiten (1, 2, 3, 5 en 6). SBL 4.

63. Je kunt vanuit de vraag van de school projecten op het gebied van cultuureducatie selecteren, initiëren en organiseren. Je kunt activiteiten met en voor kinderen naar cultuurinstellingen organiseren, met een reële inschatting hoe collega's, ouders en anderen daarbij ingezet kunnen worden (5, 6). SBL 4.

65. Je kunt als contactpersoon fungeren tussen de instellingen en de school, je kunt overleggen en duidelijk aangeven wat gewenst en mogelijk is in samenwerking tussen

school en culturele instelling en je kunt (hulp)vragen uit de school inventariseren (5,6). SBL 6.

Beroepstaak D. Onderzoek doen naar aanleiding van vragen uit het werkveld.

67. Je kunt de kwaliteit van het aanbod aan kunst-, media- en culturele educatieve activiteiten beoordelen en op basis hiervan beargumenteerde keuzes maken (4, 5). SBL 3.

Beroepstaak E. Coördineren van culturele educatieve activiteiten zowel intern als extern gericht.

75. Je kunt een planmatige manier van aanpak voor interactie met collega's en personen uit het culturele netwerk van de desbetreffende basisschool bedenken (5, 6). SBL 1.

78. Je kunt binnen de taak van cultuurcoördinatie leerlingen en collega's motiveren, inspireren, informeren en begeleiden (6). SBL 1.

81. Je kunt vanuit de vraag van de school projecten op het gebied van cultuureducatie selecteren, initiëren en organiseren (6). SBL 4.

82. Je kunt activiteiten met en voor kinderen naar cultuurinstellingen organiseren, met een reële inschatting hoe collega's, ouders en anderen daarbij ingezet kunnen worden (5,6). SBL 4.

86. Je kunt ouders, leerkrachten en derden inzetten bij het vormgeven en uitvoeren van cultuureducatie (6). SBL 5.

In het volgende hoofdstuk gaan we verder in op de geselecteerde indicatoren en de verhouding tot de SBL-competenties en de Pabo-beroepstaken.

Hoofdstuk 9. Conclusie en aanbevelingen

De leerkrachten hebben aangegeven wat wenselijk is voor een leerkracht die cultuuronderwijs wil verzorgen in hun regio, een regio die zich kenmerkt als krimpgebied. Deze criteria hebben we naast de competentie-indicatoren vanuit het handboek gelegd in dit vorige hoofdstuk. Die competenties kunnen worden ingezet bij bepaalde benoemde beroepstaken. Pabostudenten kunnen competent worden door leerdoelen te stellen bij de indicatoren en het competente gedrag te tonen in het handelen. In dit laatste hoofdstuk zetten we alles op een rij. De verhoudingen tussen de indicatoren, de competenties en de beroepstaken, kortom belangrijke facetten van het Pabo-onderwijssysteem waarmee Pabodocenten en studenten werken, worden zichtbaar gemaakt. Het hoofdstuk sluit af met een aantal aanbevelingen voor de Pabo' s in een krimpgebied .

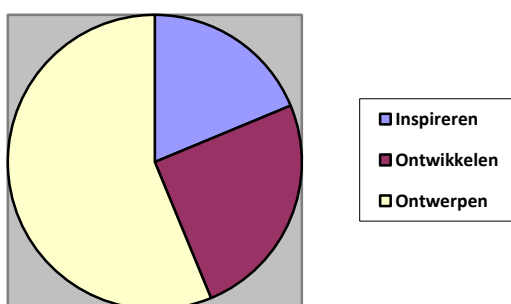
9.1 Conclusies

Ter illustratie is in het volgende cirkeldiagram nog eens geschetst welke beroepstaken vanuit de onderzoeksresultaten het meeste aan bod komen uit de gekozen indicatoren in de **basis**.

Beroepstaak A: inspireren als cultuurdrager en cultuuroverdrager;

Beroepstaak B: ontwikkelen van een visie op cultuureducatie;

Beroepstaak C: ontwerpen van cultuureducatieve activiteiten.

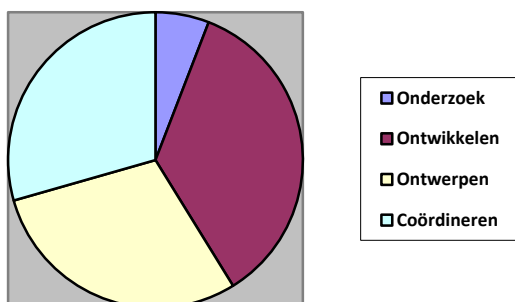


Figuur 16. Verhouding beroepstaken in de basis.

De beroepstaak *ontwerpen* komt het vaakst voor onder de gekozen indicatoren voor de basis.

In de **verdieping** komen meer beroepstaken aan de orde zoals te zien in figuur 17. De verdeling is hier als volgt:

Beroepstaak B: ontwikkelen van een visie op cultuureducatie;
 Beroepstaak C: ontwerpen van cultuureducatieve activiteiten;
 Beroepstaak D: onderzoeken naar aanleiding van vragen uit het werkveld;
 Beroepstaak E: coördineren van cultuureducatieve activiteiten;
 Beroepstaak F: verwerven van inhoudelijk vakmanschap.



Figuur 17. Verhouding beroepstaken in de verdieping.

Duidelijk wordt dat het ontwikkelen van visie en coördineren van cultuureducatieve activiteiten bij de verdiepingsfase het meest van belang is. Naast de vergelijking met de beroepstaken, willen we hier ook in kaart brengen wat de verhouding van de resultaten zijn tot de SBL-competenties:

A. SBL competenties in de 15 basisindicatoren

1.	Interpersoonlijk competent	X1
2.	Pedagogisch competent	X1
3.	Vakinhoudelijk en Didactisch competent	Xxx3
4.	Organisatorisch competent	Xx2
5.	Competent in samenwerken met collega' s	X1
6.	Competent in samenwerken met anderen in de schoolomgeving	Xxxxx6
7.	Competent in reflectie en professionele ontwikkeling	X1

B. SBL competenties in de 17 verdiepingindicatoren

1.	Interpersoonlijk competent	Xxxx4
2.	Pedagogisch competent	X1
3.	Vakinhoudelijk en Didactisch competent	Xxxxx5
4.	Organisatorisch competent	Xxxx4

5.	Competent in samenwerken met collega' s	X1
6.	Competent in samenwerken met anderen in de schoolomgeving	X1
7.	Competent in reflectie en professionele ontwikkeling	X1

Figuur 18. Verdeling van de geselecteerde basisindicatoren over de SBL competenties.

Zouden we geen keuze hebben gemaakt in indicatoren naar aanleiding van de criteria zoals benoemd in H7.7., dan zouden de 48 basis indicatoren als volgt verdeeld zijn over de SBL competenties:

C. SBL competenties in de 48 basisindicatoren in Handboek blz. 47

1	Interpersoonlijk competent	Xxx3
2	Pedagogisch competent	Xxxxxx6
3	Vakinhoudelijk en Didactisch competent	Xxxxxxxxxxxx11
4	Organisatorisch competent	Xxxx4
5	Competent in samenwerken met collega' s	Xxxx4
6	Competent in samenwerken met anderen in de schoolomgeving	Xxxxxxxxxxxx10
7	Competent in reflectie en professionele ontwikkeling	Xxxxxxxxxxxx10

D. SBL competenties in de 48 verdiepingsindicatoren

1	Interpersoonlijk competent	Xxxxxxx7
2	Pedagogisch competent	Xx2
3	Vakinhoudelijk en Didactisch competent	Xxxxxxxxxxxx12
4	Organisatorisch competent	Xxxxxxxx8
5	Competent in samenwerken met collega' s	Xxxxx5
6	Competent in samenwerken met anderen in de schoolomgeving	Xxxxxx6
7	Competent in reflectie en professionele ontwikkeling	Xxxxxxxx8

Figuur 19. Verdeling van de geselecteerde verdiepingsindicatoren over de SBL competenties.

Alle competenties worden in tabel A en B in meer of mindere mate benoemd. Dat klopt ook met de opzet van de bekwaamheidseisen, vastgelegd in de Wet BIO. Om een minimale kwaliteit van het onderwijspersoneel te waarborgen is met ingang van 2004 de Wet Beroepen in het onderwijs van kracht. De wet bevordert dat het personeel ook tijdens de loop van de loopbaan aan een minimale kwaliteit blijft voldoen. De bekwaamheidseisen omvatten alle 7 competenties.

Tabel A laat een grote aandacht zien voor competentie 6, Samenwerken met anderen in de schoolomgeving zien, wanneer we de resultaten uit het onderzoek koppelen aan SBL competenties.

Tabel B laat een grote aandacht voor competentie 3, Vakinhoudelijk en didactisch zien, wanneer we de resultaten uit het onderzoek koppelen aan SBL competenties.

Tabel C laat een grote aandacht voor competentie 3, Vakinhoudelijk en didactisch zien. Tevens een even grote aandacht voor competentie 6, Samenwerken met anderen in de schoolomgeving.

Tabel D laat een grote aandacht voor competentie 3, Vakinhoudelijk en didactisch zien.

Tabel A geeft aan dat een nieuwe collega sterk moet zijn in de competentie 6; Samenwerken met anderen in de schoolomgeving. Dat is niet alleen van belang ter ondersteuning van het didactisch ontwerpen, maar is ook van belang bij visie vormen en beleid maken.

Vanuit de door de leerkrachten benoemde good practices, kunnen we ook zien, dat deze vaak tot stand zijn gekomen met hulp van anderen in de schoolomgeving. Samenwerken is van groot belang, evenals het kunnen vinden van inzetbare specifieke expertise in de omgeving van de school, zoals bijvoorbeeld plaatselijke kunstenaars of de bibliothecaris. Dit resultaat is te spiegelen aan de uitkomst in tabel C.

De gegevens afkomstig van de bevroegde leerkrachten uit Bellingwedde laten ons zien dat de leerkrachten een nieuwe collega zouden adviseren zich sterk te ontwikkelen op didactisch gebied. Uit de genoemde voorbeelden komt naar voren dat het leerstofvervangend onderwijs kunnen ontwerpen erg belangrijk wordt gevonden. Juist bij cultuuronderwijs kan door het combineren van diverse vakinhouden betekenisvol onderwijs ontworpen worden, dat wanneer het leerstofvervangend is, zelfs tijdwinst kan betekenen. Om niet alleen activiteitgericht te zijn, maar juist resultaatgericht cultuuronderwijs te verzorgen is het noodzakelijk dat een leerkracht in staat is leerdoelen te formuleren, leeractiviteiten uit te laten voeren en te evalueren. Zie tabel B en figuur 17.

Dit resultaat is te spiegelen met tabel C en D.

Voor de bevroegde scholen komt de krimp (nog) niet als bedreiging naar voren. De bevroegde scholen hebben altijd al in een landelijk gebied gefunctioneerd en diverse directeuren geven aan, dit jaar een zelfde aantal leerlingen op school te hebben als voorheen. In deze omgeving is altijd gewerkt met een minimaal aanbod van culturele instellingen. Er is ook al jaren gewerkt in combinatieklassen met inzet van veel parttime leerkrachten. Kortom, de leerkrachten worden nu niet gehinderd in hun onderwijs door de gevolgen van krimp. Zij geven aan te denken dat de genoemde good practise over 5 jaar weer herhaald kan worden (zie H7.1).

Dat krimp wel op korte termijn gevolgen zal hebben, blijkt uit het gesprek met Hennie Nijmeijer. De aanwezigheid van bibliothecarissen in de regio staat onder druk. Ook de locatie of fysieke aanwezigheid van bibliotheekvestigingen staat onder druk. Een bijkomende ontwikkeling is ook dat, door bezuinigingen, er steeds minder HBO opgeleide bibliothecarissen kunnen werken in de lokale bibliotheken. Er verdwijnt dus expertise uit de bibliotheek. Ook willen sommige goed opgeleide bibliotheekmedewerkers niet een kleine bibliotheek leiden in Oost-Groningen, vanwege de afstand of de kleinschaligheid van het gebied. Dit betekent dat er geen nieuwe projecten worden ontworpen en dat scholen ook minder worden geïnspireerd. De bibliothecarissen zijn dan vooral locatiebeheerders.

Juist in een gebied waarbij scholen sterk de nadruk leggen op taalonderwijs, kan dit grote gevolgen hebben voor de kwaliteit van cultuuronderwijs. De

bibliotheek beweegt zich actief op het gehele vlak van cultuureducatie, zo blijkt uit het interview (zie bijlage 3).

Wil de kwaliteitsdriehoek in balans blijven, dan zal bij de poot van de partners gecompenseerd moeten worden. De competenties van leerkrachten zullen in sterke mate worden aangesproken, wil de school tegemoet komen aan de gestelde ambitie.

De huidige leerkrachten geven nu hun wensen aan wat betreft competenties van toekomstige collega's. Zij wensen collega's die op vakdidactisch en inhoudelijk terrein sterk ontwikkeld zijn en eveneens op het gebied van samenwerken met anderen in de schoolomgeving hun mannetje kunnen staan.

Zoals eerder beschreven zal ook de scholenbouw veranderen. Vanaf 2014 is het de bedoeling dat er één schoolgebouw komt voor dorpen Wedde, Veelerveen en Vriescheloo. De scholen van Bellingwolde en Blijham zullen ook samengaan. Dit betekent dat de gemeente van 10 scholen in 2011 naar 3 scholen in 2014 zal gaan. Leerlingen zullen naar een gebouw komen dat niet als vanzelfsprekend in hun directe omgeving hoeft te staan.

De leerkracht moet zich realiseren dat dit niet alleen een kwestie van vervoer is, maar ook een omslag is in cultuurbeleving. Kennis van de omgeving, kennis van de regionale geschiedenis en cultuurverschillen wordt nu al door de zittende leerkrachten aangegeven als vereiste kennis voor een nieuwe collega. De sterk ontwikkelde competentie nr. 6: Het kunnen samenwerken met anderen in de schoolomgeving, is noodzakelijk om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen borgen. De leerkracht weet een beroep te doen op de schoolomgeving en voelt zich zo gesteund bij de uitvoering van het leraarschap. Andersom kan de leerkracht ook een motor zijn door zowel leerlingen als collega's en andere betrokkenen te motiveren en te enthousiasmeren.

Deze samenwerking zal ook een verbreding van kennis tot gevolg hebben, immers weten twee meer dan één. Ook innovaties komen zo makkelijker bij de leerkracht. Uit het onderzoek blijkt dat de huidige leerkrachten de aanwezige expertise en aanbod op de school tot nu toe veel te weinig benutten (zie H7.2).

Voor kwalitatief goed cultuuronderwijs is het niet alleen noodzakelijk dat er een visie en een cultuureducatieplan op school aanwezig is, maar dat leerkrachten en andere partners met de faciliteiten die tot hun beschikking staan, resultaatgericht werken aan het cultuuronderwijs en aan de ontwikkeling van de school. Wanneer elke leerkracht in staat zou zijn resultaatgericht cultuuronderwijs te verzorgen, zou de ontwikkeling van cultuuronderwijs op school een vanzelfsprekend gevolg zijn. Visie, programma en coördinatie zouden vanuit de samenwerking door leerkrachten ontstaan. Het belang van cultuuronderwijs in een doorlopende leerlijn staat niet iedere leerkracht of directeur helder voor de geest. Dat je als school en als leerkracht in een krimpgebied wel in staat kunt zijn breed cultuuronderwijs vanuit visie te verzorgen, is te zien op twee van de onderzochte scholen. De leerkracht is onmisbaar bij het verzorgen van cultuuronderwijs. Maar wil de culturele activiteit ook echt onderwijs worden, dan is een competente leerkracht nodig.

Het wordt tijd om de blik te richten. In de volgende paragraaf worden vanuit de conclusies nu aanbevelingen beschreven voor het Pabo-onderwijs.

9.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek doet aanbevelingen, die tot doel hebben het onderwijs op Pabo' s die te maken hebben met een werkveld gelegen in een krimpregio, m.b.t. cultuuronderwijs te versterken. De aanbevelingen zijn tweeledig. Enerzijds richten deze zich op het beleid van de Pabo ten aanzien van het krimpgebied, anderzijds richten deze zich op wat de student mee moet krijgen om leerkracht te worden in een krimpgebied. De aanbevelingen richten zich in eerste instantie tot de Pedagogische Academie (PA) van de HanzeHogeschool. In tweede instantie kunnen andere Pabo' s of ondersteunende instanties, zoals in de provincie Groningen, KunstStation C, voordeel halen uit de aanbevelingen.

9.3 Huidige situatie

Wat we nu zien, is dat studenten afkomstig vanuit het gebied, de eerste twee jaar nog wel de stage willen doen in het gebied, omdat dit vaak gepaard gaat

met de woonsituatie. Zij wonen nog thuis, de stageschool is dichtbij en heeft voor de studenten ook een herkenbaar beeld. Studenten blijven in de eigen sfeer en concentreren zich vaak enkel op het lesgeven.

In het derde jaar zijn de meeste van deze studenten in de stad op kamers gegaan en richten zich op andere gebieden. Na een jaar blijkt de eigen regio niet zo aantrekkelijk om alweer terug te gaan voor een LIO-stage van minimaal 16 weken.

Studenten afkomstig uit de stad Groningen hebben niet snel de neiging om naar Oost-Groningen te gaan. Studenten uit andere delen van Nederland zijn juist naar Groningen gekomen voor de stad en hebben ook de blik niet in eerste instantie gericht op Oost- Groningen. Onbekend maakt onbemind speelt hierbij misschien ook een rol. En daarbij komt dat de bereikbaarheid van de scholen beperkt is met het openbaar vervoer.

Het effect is, dat innovaties vanuit de Pabo amper in dit werkveld doorsijpelen door de afwezigheid van LIO-stagiaires.

9.4 Beleid t.a.v. het krimpgebied

Wil de Pabo dit veranderen, dan is het belangrijk om bewust om te gaan met de krimpregio. Tot op heden is hier geen specifiek beleid op gevoerd en is het geen besproken item in het onderwijsaanbod. Met een dalend aantal scholen in de regio, komt de plaatsing van studenten op een leerwerkplek ook onder druk te staan. Elke school is nodig. De leerwerkplek is dé plaats waar de Pabostudent zich kan bekwamen in het beroepsmatig handelen. Gekoppeld aan de bestudeerde theorie kan dit handelen in de beroepspraktijk onderbouwd en waar nodig verbeterd worden. De PA kan het zich niet permitteren om scholen niet te benutten. Juist nu er fusies plaatsvinden en er een sfeer van verandering hangt, zou het goed zijn om deze scholen te omarmen en mee te nemen in de verbetering van het onderwijs in het algemeen en cultuuronderwijs in het bijzonder.

De PA die uitspreekt voor 'goud onderwijs' te willen gaan, zou dit ook alle leerlingen in het krimpgebied moeten gunnen en daarmee haar positie moeten innemen.

Nadat de Pabo stelling heeft genomen t.a.v. de rol die zij wil spelen voor het onderwijs in de krimpregio in het algemeen en cultuuronderwijs in het bijzonder, zou dit geconcretiseerd kunnen worden in:

Een versterkte aandacht voor het werkplekleren in de krimpregio met betrekking tot cultuuronderwijs.

Dat betekent:

- Zorgen dat innovaties ook plaats krijgen binnen regionaal basisonderwijs. Vanuit dit onderzoek in het bijzonder voor cultuuronderwijs, d.m.v. de aanwezigheid van werkplekstudenten en studenten vanuit de specialisatie Muziek en cultuureducatie;
- Zorgen voor een scholingsaanbod m.b.t. de uitkomsten van dit onderzoek voor de zittende leerkrachten (dus niet alleen de ICC' er) Dit aanbod zou zich kunnen kenmerken door een combinatie van expertise vanuit de Pabo en vanuit Kunststation C. In hoeverre dit aanbod gewenst is, zou nader bekeken moeten worden;
- De Pedagogische Academie zou na moeten denken over oplossingen betreffende de bereikbaarheid van de leerwerkplekken. In plaats van individuele studenten een vergoeding te geven voor extra kosten voor het vervoer, zou nagedacht kunnen worden over het ter beschikking stellen van een auto voor 16 weken, waarbij meerdere LIO-stagiaires zich kunnen verplaatsen naar de regio;
- Zorgen dat studenten die uit die regio komen, in het blikveld liggen. Deze studenten zouden gedurende de eerste twee jaar voor het werkplekleren geplaatst moeten worden in andere regio' s, bij andere scholen en in andere professionele culturen. Daarna zouden zij de keus moeten hebben om als 3^e of 4^e jaars student terug te keren naar de regio van herkomst, maar dan wel bewust en met bagage. Vanuit de regio zou een dergelijke 3^e of 4^e jaars student ook warm binnengehaald moeten worden, als drager van nieuwe kennis. En mogelijk zelfs een baan in het vooruitzicht, opdat een dergelijke investering van de student, met liefde voor de eigen regio ook een duurzame investering kan betekenen. Daartoe overlegt de PA met de onderwijsbesturen. Dat deze studenten wellicht specifieke externe coaching zouden moeten krijgen, moge duidelijk zijn. De Pabo zou na het afstuderen hier ook een belangrijke rol, d.m.v. actief alumni beleid, moeten spelen. Een krachtige cultuurbewuste leerkracht kan alle leerlingen laten groeien.

Wanneer de PA de studenten in de regio geplaatst heeft, zal dat nog niet volstaan. De blik moet verder gericht worden om het cultuuronderwijs te versterken.

Uit het onderzoek blijkt dat er wel een specifieke focus nodig is, om in het krimpgebied als leerkracht krachtig te kunnen functioneren op het gebied van cultuuronderwijs. Er zijn twee SBL-competenties die dan specifiek aandacht behoeven en die we hier willen aanbevelen.

Een versterkte aandacht voor SBL 3; de vakinhoudelijke en didactische competentie met betrekking tot cultuuronderwijs.

In het nieuwe curriculum van de PA zien we dat een versterkte aandacht voor vakdidactiek is ingezet. Deze aandacht geldt voor vakdidactiek en alle vakinhouden. Vakinhouden, anders dan rekenen en taal, hebben een beperkte plaats gekregen in dit nieuwe curriculum. Handvatten, zoals de kennisbases van Cultuuronderwijs en andere vakgebieden, zullen ter ondersteuning staan voor prioritering bij de keuzes van inhouden. Onderzoekresultaten van het project Cultuur in de spiegel zullen ter onderbouwing en inspiratie dienen bij de versterking van cultuuronderwijs op de PA.

De student moet leren betekenisvol en resultaatgericht cultuuronderwijs te ontwerpen en te verzorgen, rekening houdend met de beginsituatie van de leerlingen. Daarvoor moet de student voldoende vakinhoudelijke bagage op het gebied van cultuuronderwijs bezitten. De PA moet het behalen van leerdoelen door studenten, die leerkracht willen worden in het krimpgebied, faciliteren.

De tweede SBL-competentie is de volgende:

Een versterkte aandacht voor SBL 6; kunnen samenwerken met anderen, met betrekking tot cultuuronderwijs.

Deze competentie is momenteel de zwakste schakel bij de Pabostudenten. Studenten hebben weinig zicht op de omgeving van de school. Zaken als bijvoorbeeld: 'kennis hebben van de culturele omgeving' kunnen eenvoudig worden opgenomen als werkplekopdracht. Dat die omgeving een rol speelt bij de kwaliteit van het onderwijs verdient extra aandacht, ook in

Pabo drie en vier. De PA kan zelf ook de deuren naar partners in het werkveld open zetten en studenten meer dan voorheen voorlichten over mogelijke andere expertise in de schoolomgeving, waarbij dan de blik ook gericht moet worden op de culturele partners. De inzet van de leerkracht in de regio kan zoveel meer opbrengen als men samen weet te werken aan planning, uitvoering en financiering van 'goud' cultuuronderwijs. Het bevragen van de student op de competentie Samenwerken met anderen in de schoolomgeving moet een plaats krijgen in de totale toetsing en daarmee meer inhoud krijgen dan in het voormalige curriculum het geval was.

Samengevat betekent dit ten aanzien van de PA:

- Aandacht voor de krimpregio als woon- en werkgebied, vanuit cultureel en onderwijskundig uitgangspunt;
- Een blijvende en versterkte aandacht voor cultuuronderwijs voor jaar drie en vier;
- Een opdracht voor de hogeschooldocent clusters, om te informeren over cultuuronderwijs en te stimuleren dat collega docenten van andere vakgebieden de blik kunnen richten op resultaatgericht onderwijs ontwerpen vanuit meerdere vakgebieden. Het denken in leerdoelen naast het kunnen denken vanuit vakinhouden is noodzakelijk om studenten het voorbeeld te geven van onderwijs clustering ten behoeve van het behalen van leerdoelen. De PA is reeds hiermee gestart.

Een krachtige module Cultuureducatie voor alle studenten in het derde jaar en een keuze specialisatie Muziek en Cultuureducatie zijn winst gebleken in het 2005 ontwikkelde curriculum. Vanaf 2010-2011 wordt dit curriculum vervangen. Op dit moment is het tweede jaar ontwikkeld en staan jaar drie en vier in de steigers. De Pabo heeft cultuureducatie weliswaar verweven in het curriculumontwerp, maar daarmee is het nog geen zichtbare rode draad geworden. Het cluster Kunst en cultuur lijkt weer de drijvende kracht, maar kan net zelf het hoofd boven water houden. Vooral nog is het moeilijk om vakinhouden vrijelijk toe te passen in het curriculum, immers de kennisbases rekenen en taal hebben een verplichtend karakter en zetten de toon. Voor de docenten van de overige vakgebieden lijkt het vooral zaak de student kennis

te laten nemen van de diverse vakinhouden in de spaarzame tijd. Ook het cluster Mens en Samenleving heeft cultuureducatie meegekregen als opdracht, maar dit is nog niet zichtbaar aanwezig. Het cluster Science en het cluster Sensomotoriek, kortom alle clusters zouden gevraagd moeten worden de bijdrage en behaald resultaat aan cultuureducatie te benoemen. Met dit in handen kan er vervolgens een lijn getrokken worden naar Taal en zelfs Rekenen. Op deze manier kan cultuureducatie door de hele Pabo gedragen worden en met een gerichte blik ook cultuuronderwijs worden.

Het handhaven van het idee dat cultuuronderwijs bij de kunstdocenten hoort, zal leiden tot afschuiven van verantwoordelijkheden. Het is wenselijk dat de Pedagogische Academie stelling neemt: niet de ICC' er, maar de competente leerkracht als belangrijkste factor bij de kwaliteit van cultuuronderwijs in een krimpgebied!

Literatuurlijst

Adelmond, K. (1998). *Kerndoelen Basisonderwijs 1998*.

Baarda, D.B. en Goede, M.P.M., de (2001). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese, derde herziene druk.

Brakel, H, van. 2009. *Scholen van het noorderland*. Scholenbouwmeesters. Binnengehaald op 10 februari 2011 van <http://www.scholenbouwmeester.nl/uploaded/170%20scholen%20van%20het%20noorderland.pdf>

C.M.O. Groningen (2010). *Kiezen voor kwaliteit. Onderzoek naar de keuze voor een basisschool in Bellingwedde*. Binnengehaald op 10 april 2011 van <http://www.cmogroningen.nl/site/publicaties/onderzoek>

COM (2006). *De demografische toekomst van Europa: probleem of uitdaging?* Samenvatting, binnengehaald op 21 mei 2011 van http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/situati on_in_europe/c10160_nl.htm

Cultuurnetwerk (sd). Binnengehaald op juni 3, 2011, van www.cultuurnetwerk.nl: http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/cultuur_en_school.html

Cultuurnetwerk (2009). *Handboek Cultuureducatie in de Pabo*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Dijkstal, H.F., Mans, J.H. (2009). *Krimp als structureel probleem*. TOPteam. Binnengehaald op 10 maart 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2009/11/03/rapport-topteam-krimp-groningen/rapporttopteamkrimpgroningen2009-10-12.pdf>

Gramsbergen Hoogland, Y.H., Deveer, M.A.J. e.a. (1999). *Persoonlijke kwaliteit. Inzicht, oefening en ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, eerste druk.

Heusden, B, van. (2011). *Cultuur in de Spiegel*. Kunstzône 6 , pag. 31.

Heusden, B, van. (2010). *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: SLO/RUG.

Hoeven, M. v. d. (2004). *www.rijksoverheid.nl/ herziening kerndoelen*.

Opgeroepen op juni 3, 2011, van www.rijksoverheid.nl:
www.rijksoverheid.nl/...herziening...kerndoelen.../brief2k-2004-doc-8526.pdf

Hospers, G.J. (2010). *Krimp!* Nijmegen: Sun, eerste druk.

KEI-kenniscentrum. *Gevolgen van krimp*. Binnengehaald op 17 maart 2011 van http://www.kei-centrum.nl/view.cfm?page_id=3878

Nationaal Netwerk Bevolkingsdaling, netwerk krimp en onderwijs (2009). *Positionpaper Krimp en onderwijs*. Binnengehaald op 10 maart 2011 van <http://www.kei-centrum.nl/websites/kei/files/positionpaper%20krimp%20en%20onderwijs.pdf>

OCW. (sd). Binnengehaald op juni 3, 2011, van <http://overheidsloket.overheid.nl>:
http://overheidsloket.overheid.nl/index.php?p=product&product_id=2207

Primos. *Bevolkingsprognose totaal 0-14 jaar*. Binnengehaald op 11 april 2011 van <http://primos.abfresearch.nl/>

Provincie Groningen (2009). *Krimp in Groningen*. Binnengehaald op 11 mei 2011 van <http://www.provinciegroningen.nl/actueel/dossiers/krimp/>

Provincie Groningen. Brief aan de Provinciale Staten. *Stand van zaken BEPP 2010*. Binnengehaald op 1 juni 2011 van http://www.provinciegroningen.nl/fileadmin/user_upload/Documenten/Brief/2011-19938.pdf

Auteur onbekend, 31 maart 2011. *Een nieuwe school voor Wedde, Vriescheloo en Veelerveen*. Dagblad van het Noorden. Binnengehaald op 1 april van <http://www.dvhn.nl/nieuws/groningen/article6712104.ece/E%C3%A9n-nieuwe-school-voor-Wedde%2C-Vriescheloo-en-Veelerveen>

SBO (2010). *Krimp als kans. Leerlingdaling in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag.

SLO. (sd). *TULE, inhouden en activiteiten*.

Taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs. (2003). *Hart(d) voor Cultuur*.

Wolsing, J.L.A.H., Verbiest, E (red.) (2011). *Schakels in de school. Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs*. Bussum, Coutinho, eerste druk.

Bijlage 1. Interviewleidraad

Opzet voor het interview met de directeur en de ICC-er

Half gestructureerd interview

Tijd: 1,5 uur

Doel:

- we willen weten hoe de stand van zaken is van de kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs op de basisscholen;
- we willen weten of en hoe de relatie tussen krimp en deze kwaliteitsaspecten is op de scholen;
- we willen weten of en hoe er een relatie is tussen krimp en de rol van de leerkracht/ICC-er;
- we willen weten welke vaardigheden de ICC-er in een krimpgebied nodig heeft om goed cultuuronderwijs te verzorgen;
- we willen weten welke vaardigheden de leerkrachten in een krimpgebied nodig hebben om goed cultuuronderwijs te verzorgen.

Vooronderstellingen die we willen toetsen:

- we denken dat er een negatief verband is tussen krimp en de kwaliteitsaspecten van cultuuronderwijs;
- we denken dat de leerkracht in een krimpgebied een meer actieve rol moet spelen dan een leerkracht in een stedelijk gebied;
- we verwachten dat er bepaalde SBL competenties zijn die een leerkracht in een krimpgebied beter moet ontwikkelen of beter ontwikkeld heeft.

Het interview start met voorstellen, ontstaan C.W.P., toelichting onderzoeksonderwerp, de waarde ervan, en het doel van de PA. Toestemming vragen voor opname.

Elsje geeft een inleiding op de kwaliteitsdriehoek van cultuureducatie. We hanteren de term cultuureducatie i.p.v. cultuuronderwijs omdat scholen nog niet zo bekend zijn met de laatste term.

We nodigen de mensen uit om met de driehoek als uitgangspunt iets te vertellen over hun eigen schoolpraktijk/onderwijsprogramma.

Als u kijkt naar het culturele onderwijsprogramma op uw school;

- Wat kunt u ons dan vertellen over het aspect inhoud? (visie, programma). Zijn er bedreigingen? (hier uithalen wat de doelen zijn, omgevingsonderwijs).
- Wat kunt u ons dan vertellen over het aspect randvoorwaarden? (financiën, faciliteiten)
- En over organisatie? (partners- Ik, ouders, instellingen, excursies, samenwerking met omgeving). Bedreigingen en **kracht** van de partners en dan naar de kracht van de leerkracht.

(Er wordt doorgevraagd naar 'pareltjes' om de ondervraagden enthousiast te maken.)

De interviewers spelen hierop in, vragen door, zoomen in op de samenhang tussen de actoren en krijgen helder wat de school doet door de volgende soort vragen:

- Zijn er knelpunten, beperkingen, waar zitten die en wat is de oorzaak hiervan;
- Speelt de individuele leerkracht hierbij een rol? En het schoolteam als geheel?

Indien krimp nog niet of onvoldoende aan de orde is gekomen, stellen de interviewers dit even centraal en nodigen de geïnterviewden uit om hierover mee te denken.

- Ervaart u momenteel effecten van krimp? Zo ja, welke?
- Verwacht u de komende jaren ontwikkelingen op uw school gerelateerd aan krimp? Zo ja welke?
- Wat doen deze ontwikkelingen voor beroep op de rol van de leerkracht? Kunt u daar voorbeelden van geven?
- Heeft u ideeën over de (veranderende) rol van de leerkracht in een krimpgebied?

Directeur met vragen achterlaten. Team opbreken- hoe doen die leerkrachten dat dan?

(in het algemeen, ook andere scholen). Als er geen bedreigingen worden gesignaleerd door de school, dan schetsen we een mogelijk scenario. Bijv.: als hier geen kunstenaars meer wonen, of als er geen musea meer zijn... Hoe belangrijk zijn deze omgevingsfactoren? Is er een minimum nodig?

Bijlage 2. Uitwerking interview Marije van der Heide

Opzet voor interview met Marije van der Heide op 2 februari 2011

Het idee is om een open gesprek te voeren met een aantal concrete vragen over kenmerken van het onderwijs in Oost-Groningen.

- Geschiedenis van het gebied; hoe is KstC gestart in 2004? Wat was toen de indruk van het gebied, de scholen, de leerkrachten?
- Wat is je indruk van de uitvoering van cultuureducatie op de scholen op dit moment? Kun je hiervan een aantal voorbeelden geven? (bijv. methodes, projecten, doorgaande lijnen, ICC-ers)
- Zijn er projecten waarbij scholen samenwerken?
- Zijn er externe partners in het gebied die scholen voorzien van cultuureducatie?
- Spelen de netwerken hier een rol bij?
- Waar loop je tegenaan als begeleider van scholen op het gebied van cultuureducatie?

De werkdruk per leerkracht is hoog op een kleine school. In een eerder gesprek met Marije heb ik geconstateerd dat hierdoor op een aantal scholen in Bellingwedde geen leerkracht verantwoordelijk is gemaakt voor cultuur (de directeur neemt het graag zelf op zich maar doet vervolgens niks).

- We hebben een aantal aspecten van de krimpproblematiek voor scholen uiteengezet. Heeft Marije hier nog zaken aan toe te voegen?
- Verschilt het werk van een leerkracht op een kleine school in een krimpgebied van het werk van een leerkracht op een grote school? Waarin dan bijvoorbeeld?
- Is er een manier/hulpmiddel denkbaar om scholen in een krimpgebied hierin tegemoet te komen/hiermee te helpen? Wat zouden aanknopingspunten kunnen zijn? (bijvoorbeeld het onderzoekje naar kansrijke taal)

In het kader van ons onderzoek willen we in gesprek met scholen. We denken aan enquêtes voor alle scholen en interviews voor een selecte groep.

- Wat zou een goede benaderingswijze kunnen zijn naar de scholen?
- Welke scholen zouden geschikt zijn om een interview mee af te nemen?

Uitwerking interview met Marije van der Heide op 2 februari 2011

We hebben gebrainstormd over wat de kwaliteit zou kunnen zijn van een ICC-er die het verschil maakt. We denken aan *begeisting*, enthousiasme. De vraag is; is dit te ontwikkelen? Nadeel als het alleen hierbij blijft, is dat het niet beklijft op lange termijn. De energie van een goed cultuurbeleid zit soms alleen in een directeur of ICC-er en niet in een team. Dat betekent dat als de sleutelpersoon wegvalt, er niks overblijft. Marije heeft twee van deze ervaringen benoemd in haar werkgebied.

Marije heeft het gevoel dat de 'sterke' mensen, de sleutelpersonen van wie een inspirerende werking uitgaat, oplopen tegen een muur in hun werk, tegen de traditionele rol van de school. Daarom verdwijnen deze mensen vervolgens ook weer. Ze krijgen onvoldoende mogelijkheden. Er is geen klimaat van vernieuwing. Ook zijn er bijna geen LIO-ers in Oost Groningen. De genoemde personen zijn wel de mensen die de verbanden in het onderwijs kunnen leggen, tussen cultuur en andere vakken bijvoorbeeld, en vernieuwing brengen. Elsje merkt vervolgens op dat zij al jaren groepen van studenten met een meer pedagogische en didactische inslag signaleert op de Pabo. De eerste groep heeft gekozen voor de Pabo omdat ze graag met kinderen werken, niet zozeer voor de inhoud en met ambitie om het onderwijs te verbeteren. De tweede groep denkt na over het ontwerpen van onderwijs.

De Pabo merkt dat de studenten die een baan krijgen in Oost Groningen, ook vaak degenen zijn die ervandaan komen. Weinig import dus in het personeelsbestand. De stagecoördinator van de Pabo voor dit gebied geeft aan dat het te maken heeft met 'de taal spreken' in spreekwoordelijke zin.

Geluiden Roel Smit uit eerder gesprek die hierop aansluiten:

-Leerkrachten in een krimpgebied moeten kunnen ontwerpen. Meer didactici, minder pedagogen. Overzicht doorlopende leerlijnen, stevige kennisbasis om zo overzicht te hebben op leerlijnen en vakoverstijgend efficiënt te kunnen werken, verbanden zien;

- Veel deeltijders in personeelsbestand van de basisscholen in Bellingwedde. Deze mensen zijn vaak ook nog inwoners van het gebied;

- Ziekteverzuim is hoog, dus veel wisseling in leerkrachten;
- Een groot aantal zorgleerlingen (groter dan gemiddeld?);
- Een derdejaars of vierdejaars student komt zelden in Oost-Groningen om stage te lopen. (wordt bevestigd door stagebureau-Elsje).

Marije merkt ook dat de hulpvraag in Oost Groningen ontbreekt. Scholen vragen Marije niet gauw te ondersteunen.

Is er een relatie tussen deze elementen en de krimpproblematiek?

Op een krimpschool heb je leerkrachten nodig die duizendpoten zijn. Er is eigenlijk een overkoepelende visie nodig vanuit bovenschools bestuur hiervoor, zodat je ook met mensen kunt schuiven of mensen voor meerdere scholen kunt inzetten t.b.v. goed onderwijs. Expertise moet je immers delen als er minder van is.

Bijlage 3. Uitwerking interviews met de scholen.

Uitwerking interview mevr. Lamfers.

OBS Oosterschool, OBS Rhederbrug en OBS de Wiekslag.

25 maart 2011

Elsje legt de kwaliteitsdriehoek uit, en vraagt de directeur naar de visie op cultuur.

Visie

“Cultuur hangt er helaas toch een beetje bij. We moeten veel tijd steken in de basisvaardigheden. Cultuur is bij ons wel gekoppeld aan projecten, maar komt het ene jaar meer dan het andere jaar aan bod. De nadruk ligt dan meestal op kunst. De omgeving wordt ook betrokken, de ene leerkracht weet meer van de omgeving dan de andere. Daar hangt het ook wel van af.”

Organisatie

De basisvaardigheden; rekenen, taal en vooral lezen, kosten veel tijd.

Daarnaast zijn er nog andere zaken die veel tijd vragen omdat de school in een langgerekt dorp staat: de kinderen moeten bijvoorbeeld met de bus naar gym. Dit legt ook weer druk op het programma.

Er is weinig aandacht voor de Groninger taal. Ouders spreken geen Gronings met hun kinderen uit angst voor een taalachterstand. Lamfers denkt dat het spreken van dialect geen taalachterstand tot gevolg heeft, maar het probleem ligt elders; ouders communiceren niet voldoende met hun kinderen. Ze lezen weinig voor, spreken in de gebiedende wijs. Ouders zijn niet taalvaardig. De school probeert ouders tegemoet te komen door in de nieuwsbrief tips te zetten voor voorlezen en taalspelletjes etc. leesmoeders leveren niet veel op, mede door de taalzwakke ouders. De school doet wel aan tutorlezen en boekpromoties.

Eens per jaar komt er iemand op school die in het Gronings voorleest. Maar de kinderen begrijpen dit dus niet zo goed omdat ze niet echt opgroeien met de taal.

Veel kinderen van de Oosterschool komen uit het dorp. Er zitten 90 tot 100 leerlingen op de school verdeeld over 4 groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Er staan 12 leerkrachten voor de groep. De school ziet zichzelf genoodzaakt de groepen zo in te delen vanwege het aantal leerlingen.

De Rhederbrug heeft 41 leerlingen en 4 leerkrachten.

De Wiekslag 110 leerlingen en heeft 11 leerkrachten.

Naast krimp merkt mevr. Lamfers ook vergrijzing, zowel in het dorp als in het lerarenbestand. Een jonge leerkracht aannemen is niet meer zo makkelijk, terwijl dat soms wel goed is voor de diversiteit in het team. "De leerkrachten zijn duizendpoten" vertelt de directeur. Het aantal zorgleerlingen neemt toe, en de afgelopen jaren is dan ook vooral ingezet op het signaleren en het opstellen van handelingsplannen. De leerkrachten hebben hierin echt expertise opgebouwd. Er wordt heel planmatig gewerkt en dat moet de leerkracht op deze school kunnen, vindt mevr. Lamfers. Er wordt een bovengemiddeld beroep gedaan op de leerkrachten m.b.t. zorg maar ook zijn er veel 'rand' taken zoals het stickeren van boeken, het zetten van boeken in de kast etc.

Krimp wordt ook zichtbaar in de omgeving: bijvoorbeeld de bibliotheek verdwijnt.

Er kwamen ook leerlingen uit Duitsland, maar daar is sinds kort ook een ander onderwijssysteem waardoor de Duitse leerlingenaantal vermindert.

De school heeft ook een afdeling anderstaligen. Er is weinig contact tussen de leerlingen van deze afdeling en de leerlingen van de school. In het verleden is er wel samengewerkt.

De leerlingen zijn taalzwak van huis uit. de ouderpopulatie is ook veranderd; er zijn minder hoogopgeleide ouders. De algemene ontwikkeling van de leerlingen heeft mevr. Lamfers de laatste tien jaar zien afnemen; kinderen weten minder, komen weinig met zaken in aanraking die buiten hun omgeving liggen. De school wil hierin wel voorzien, wil algemene kennis meegeven.

De administratie kost de leerkrachten veel energie en dit gaat ten koste van het ontwerpen van lessen.

Er wordt methodisch gewerkt. Clustering in vakken past niet bij de school.

Cultuuronderwijs

Op de Wiekslag werkt een leerkracht die belangstelling heeft voor cultuur, techniek is ook een speerpunt. De CE plannen zijn nooit echt goed van de grond gekomen. Er wordt bij aanname niet gekeken naar affiniteit met cultuur, vooral wordt er gekeken naar zorg.

Ouders ondersteunen bij van alles, handvaardigheid, sport, vervoer, excursies. Bij de kunstvakken wordt ook vooral expertise van ouders ingezet. De ouderhulp wordt gekoesterd, maar desondanks ook minder.

Muziek is een vak dat niet veel aan bod komt, er bestaan geen leerlijnen voor, het komt neer op de affiniteit van de leerkracht.

Er is eens geëxperimenteerd met een uitwisselingssysteem; leerkrachten met een bepaalde expertise gaven die vakken in meerdere klassen.

Lezen is ook cultuuronderwijs!

Er komen weinig LIO-ers op de school. Dit komt mede door vervoersproblemen. Lamfers: *je investeert in stagiaires zeker het eerste jaar, en hoopt dat in het vierde jaar er iets voor terug te krijgen. Op kleine scholen zijn lio-ers zeer welkom.*

Uitwerking interview directeur Van Ravenhorst en mevr. Oosten

OBS 't Vrieske Honk

18 maart 2011

Organisatie

6 leerkrachten waarvan 1 locatieleider en 1 ICC-er, conciërge, directeur voor 2 uur per week, 48 leerlingen.

De ICC-er heeft uren in de normjaartaak.

Sinds 11 jaar is de school bezig met de Dalton principes. Leerlingen hebben geen eigen plaats maar werken aan groepstafels. Leerlingen werken op hun eigen niveau maar werken ook veel samen. De lat ligt altijd erg hoog. Het internet wordt veelvuldig gebruikt want de leerkrachten vinden dat dit de toekomst heeft. Middels het internet maken leerlingen kennis met verschillende terreinen waar ze anders niet mee in aanraking zouden komen. De leerlingpopulatie is veranderd de afgelopen jaren. 20 % van de leerlingen komt uit omliggende dorpen. De onderbouw groepen zijn kleiner dan de bovenbouwgroepen. Dit komt omdat sommige kinderen pas in een later stadium, als het spaak is gelopen op de vorige school, op 't Vrieske Honk worden aangemeld. Momenteel zitten er 48 leerlingen op school. Het aantal schommelt al sinds de jaren '70, dus de school is gewend aan groei en krimp. De komende jaren is er geen vrees voor de 23 leerlingen grens, maar er wordt wel over fusie gesproken. 1 april hoort de school meer.

Financiën

Financiën zijn geen probleem voor de school. Wel moet de directeur creatief en inventief zijn met geld; zowel hoe je ermee omgaat en hoe je het binnenhaalt. De school schaft bijvoorbeeld minder boeken aan dan er leerlingen zijn; dit is een bewuste keuze, zo wordt samenwerking gestimuleerd. De directeur is aardig bedreven in het binnenhalen van gelden. Dit heeft hij geleerd van de vorige directeur, maar daarnaast moet je ook beschikken over doorzettingsvermogen (door schade en schande wijs worden) en het vermogen om goed te kunnen formuleren. 'Je moet er iets voor over hebben, het loont' .

Activiteiten

Per jaar is er een kunstweek gepland. De kunstweek staat niet los van de methodes maar deze zitten er in verweven. Thema's van W.O. zijn leidraad, de manier van werken. Hier koppelen leerkrachten dus cultuuronderwijs aan. De ICC-er heeft een afvinklijst gemaakt met daarin leerdoelen voor cultuuronderwijs die worden ingepast in het onderwijs. Dit is ook verwerkt in een mindmap. Mindmapping doen ze ook met kinderen. Ze verwerken hun weektaak in mindmaps. Andersom werkt het ook: de algemene schooldoelen worden ook behaald in het kunstproject. De school heeft de visie dat cultuuronderwijs noodzakelijk is voor de ontwikkeling van kinderen. Tijdens de kunstweek wordt er groepsdoorbrekend gewerkt.

Er is een jaarplanning waar cultuur in is opgenomen. De directeur stelt een DNA profiel aan het begin van het jaar op - dit is de jaarplanning. Deze wordt ook geëvalueerd. De ICC-er beheert het programma op microniveau. Cultuur is regelmatig een agendapunt op de vergadering.

De bovenbouw gaat standaard naar het NNO elk jaar. Vervoer wordt geregeld door ouders. Nu kan dit nog. Als dit niet meer kan omdat ouders geen tijd meer hebben, zal de school uitwijken naar een excursie waarbij de leerlingen op de fiets kunnen.

Krimp

De school merkt dat er weinig mogelijkheden zijn in het dorp. De omgeving daarbuiten biedt nog wel voldoende, maar José merkt op dat het wel een kwaliteitsverschil is of je in de stad Groningen een voorstelling bezoekt of in Winschoten. Van Ravenhorst: de gemeente moet visie hebben over een dorp. Wat voor dorp moet het zijn? Wat voor populatie? Past een school in dat plaatje of niet?

Kinderen komen ook van buiten het dorp. Dit maakt het wel eens complex, vooral door BSO voorzieningen die nog niet gemeentebreed zijn georganiseerd. Hierdoor is de school leerlingen kwijt geraakt.

Er zijn ook steeds minder faciliteiten in het dorp. Een geluk is dat ouders van oudsher al gewend zijn om te reizen voor bepaalde zaken. Een ander voordeel van verspreide gezinnen is dat de school makkelijk toegang heeft tot de culturele omgeving in de omgeving waar deze gezinnen wonen. Bijvoorbeeld Bourtange; het is vanzelfsprekend dat de school daar naar toe gaat en het contact is makkelijk gelegd via de ouders.

Mevr. Oosten: cultuuronderwijs op een kleine school in dit gebied wordt anders vormgegeven, maar niet minder. 'We proberen dingen aan elkaar te plakken; W.O., geschiedenis, canons, zijn aanleiding voor cultuuronderwijs. En: we hebben ook veel dingen die een stadsschool weer niet heeft; natuur, ruimte...we gaan binnenkort een land-art project doen op een groot veld naast de school!

Praktische problemen zijn er wel, vooral vervoer. Voorstellingen en musea bezoeken zijn een probleem. Dit ervaart de ICC-er wel als een groot gemis.

Partners

Er is een ouder die begeleidt bij toneelvoorstelling en er is ook een leerkracht die goed is in drama. Binnen een team moet je elkaar aanvullen en dat is bij ' t Vrieske Honk het geval. Dan ben je een sterk team. Verschillende persoonlijkheden zijn ook belangrijk vindt de directeur. Dit moet ook stichtingbreed bekeken worden (mobiliteit dus van belang!).

Kunstenaars worden uit de naaste omgeving aangetrokken. De school beschikt over een kunstroute waarin deze kunstenaars zijn opgenomen.

Leerlingen bezoeken het atelier.

Het team is daarnaast flexibel, maakt van de nood een deugd en zit op dezelfde lijn. Administratie is een struikelblok, maar de school heeft besloten om geen werk meer na te kijken. Ze leren kinderen van jongs af aan dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces, dus ze kijken zelf na. Dit spaart een hoop tijd.

Uitwerking interview directeur mevr. Bakker

CBS de Wegwijzer

25 maart 2011

Organisatie

Er zijn 5 groepen, waarover 106 leerlingen verdeeld zijn. De school heeft een groei doorgemaakt van 58 leerlingen naar 106. Momenteel merkt de school dus niks van krimp. Er zijn 12 leerkrachten werkzaam, waaronder 2 à 3 Gronings spreken.

Er zijn de groepen 1/2, 3, 4, 5/6, 7/8. De zorgleerlingen in groep 3 worden expres als aparte groep gehouden.

10 % van de leerlingen zijn rugzakleerlingen. Op de school zitten een aantal beperkte kinderen, zowel verstandelijk als lichamelijk.

Werkwijze

Er wordt niet alleen methodisch gewerkt, leerkrachten ontwerpen ook een deel van hun onderwijs zelf. De directeur benadrukt dat deze manier ook 'werkbaarder' is in een gemixte groep. Een voorbeeld is het taalonderwijs: hierbij wordt geen methode gehanteerd. Leraren kijken wat er uit de kinderen komt, sluiten aan bij de geschreven teksten. De directeur stimuleert de leerkrachten vertrouwen te hebben in eigen kunnen. Er zijn veel handelingsplannen, en dat is soms een probleem; door de administratie komt de leerkracht niet meer toe aan ontwikkelen.

Alle RECS zijn vertegenwoordigd. Er komt dus veel expertise de school in zoals fysiotherapeuten, logopedisten etc.

Visie van de school

Er zitten een aantal jenaplan-concepten verwerkt in het onderwijs op de wegwijzer, zoals de vieringen, het werken met teksten en de kringen.

"Het mens-zijn staat bovenaan bij ons. Natuurlijk zijn opbrengsten belangrijk, maar hoe wil je mens zijn?" vertelt Petra. Het sociale aspect is erg belangrijk voor de Wegwijzer. Leerkrachten werken hieraan middels de vieringen. Bij creatieve vakken, zoals bij workshops en creamiddagen, wordt er

gewerkt in mixgroepen. Het omgaan met elkaar, houding, oudere kinderen verantwoordelijkheid geven zijn belangrijk aspecten.

Mevr. Bakker noemt het voorbeeld van een grote kerstviering, waarin alle groepen samenwerken en ouders een grote rol vervullen. Ook de godsdienstige vorming is een aanleiding om gezamenlijk te vieren; week en maandvieringen. Er wordt gepraat over de houding van kinderen bij een viering, hoe je omgaat met de ander, hoe je je presenteert en hoe je als toeschouwer reageert.

De school heeft verschillende concepten verwerkt in de onderwijsvisie, dit maakt het eigentijds en passend. Ouders kiezen bewust voor de school, en dat is niet zozeer de lokale bevolking, maar vooral hoogopgeleide mensen die uit de stad of daarbuiten nog komen en zijn gaan wonen in de provincie. Dat zie je bijvoorbeeld aan de weinig oorspronkelijk Groningse kinderen.

Partners

Ouders zijn een belangrijke partner en nemen de leerkrachten veel werk uit handen op organisatorisch gebied. De ouders hebben veel kwaliteiten, worden ingezet op inhoudelijke expertise bij workshops (voorbeeld van ouder die kunstenaar is). De ouderbetrokkenheid is hoog en er bestaan zeer goed relaties tussen leerkrachten, directeur en ouders.

De kracht van de leerkracht zit volgens de directeur in het kunnen opvangen van verschillende soorten leerlingen, het ontwerpen van onderwijs, het werken met passie en visie. Hier geeft zij als directeur ook ruimte voor. In het aannamebeleid betekent dit dat de directeur passievolle leerkrachten wil, met hart en ziel open staan voor alle leerlingen, ook bijzondere leerlingen met een beperking. Daarnaast moeten ze in staat zijn te kunnen werken met verschillende niveaus in een groep. Flexibiliteit, soepel omgaan met de leerstof, gedrevenheid, didactisch sterk.

Cultuuronderwijs

Er is een gevarieerd aanbod aan cultuuronderwijs. Er worden tentoonstellingsmomenten in de school ingepland en presentatiemomenten op het podium, schoolbreed.

De directeur komt uit de omgeving en betreft de omgeving bij de school. Een voorbeeld is de geschiedenis van de smokkelroute, de kerk, de boeren.

De christelijke traditie is zichtbaar in het onderwijs, maar ouders kiezen minder bewust voor christelijk onderwijs dan vroeger.

Krimp

Er wordt nog weinig gemerkt van de krimp, maar de leerlingen moeten nu al wel verder reizen voor met name de podiumkunsten; het aanbod van de Klinker is bijvoorbeeld weggefallen. Van het reizen leren kinderen ook weer, benadrukt Petra. Vervoer is wel een probleem maar lukt tot nu toe bijna altijd nog met ouders; een positief bericht is dat de BSO bus geleend mag worden door de school.

Leerlingen komen uit allerlei omliggende gemeenten waaronder Vlagtwedde, Blijham, Nieuweschans en zelfs uit Duitsland.

Uitwerking interview met de heer H.P. van der Weerd

Westerschool, Bellingwolde.

30 maart 13.00- 14.00 uur.

We worden welkom geheten door de heer Van der Weerd, die iets verlaat is. Marije van der Heide is ook aanwezig bij het interview.

Allereerst wordt door Elsje uitgelegd wat het onderzoek inhoudt en hoe de CWP Hanze is ontstaan. De directeur, die bij het eerste telefoongesprek enigszins gereserveerd reageerde, maakt nu echt tijd voor dit interview. Hij kent Marije al, als contactpersoon, o.a. in verband met de cultuurcoördinator van de school. Elsje legt aan de hand van de Kwaliteitsdriehoek uit, welke rol de leerkracht speelt in de kwaliteit van het cultuuronderwijs.

Organisatie

Er werken 8 leerkrachten, meeste collega's in een duobaan. De school bevindt zich in een krimpgebied, maar telt nog steeds zo'n 83 leerlingen verdeeld over 4 groepen. 1 en 2, 3 en 4, 5 en 6, 7 en 8. De directeur staat af en toe ook voor groep 8.

Ligging

De school ligt aan de westkant van het dorp Bellingwolde. De gevel lijkt jaren dertig bouw, straatgericht met een plein voor de deur. Door de grote parkeerplaats naast de school kom je echter via de zijkant aan. De parkeerplaats is tevens bedoeld voor bezoekers van de naastgelegen sportvelden en bibliotheek.

Cultuuronderwijs

De heer van der Weerd vertelt over de school.

Cultuuronderwijs, geeft hij aan, is wel belangrijk, maar ja, zo vertelt hij, er gaat momenteel heel veel tijd naar het taal- en rekenonderwijs. Taalonderwijs neemt 60% van het lesprogramma in beslag. Tekenen, muziek of drama

komen niet elk veel voor in het lesprogramma. Er wordt gewerkt met de methode Moet je Doen.

Binnen het schoolteam zijn er twee collega's met talenten op het gebied van kunst. Er is ook een (niet gecertificeerde) cultuurcoördinator, een leerkracht die de taak heeft van een ICC'er. Het wordt wel als moeilijk ervaren, gezien het overvolle verplichte programma op school. En natuurlijk worden er wel van uit de bibliotheek activiteiten en aanbod georganiseerd. Daar maakt de school dan ook dankbaar gebruik van. Interviewster legt nog uit dat het ook niet alleen gaat om kunstonderwijs, maar inderdaad ook om activiteiten die bijdragen aan het cultuuronderwijs of cultuureducatie.

Van der Weerd geeft aan dat hij als directeur ook best wel meer zou willen doen, maar dat het team ook duidelijk aangeeft, te kort te schieten in het zelf aanbieden van cultuuronderwijs in de klas. Volgens Van der Weerd is er zelfs sprake van een niet competent voelen. Vroeger waren er vakleerkrachten, dat was een prima oplossing. Die zijn er nu niet meer en ja, daar zou de school best ondersteuning kunnen gebruiken, m.n. op het gebied van muziek. De school zou ook graag meer gebruik willen maken van de muziekschool. Marije noemt initiatieven de regio en zegt toe de gegevens door te mailen. LIO-studenten komen niet op deze school, vanwege de bereikbaarheid. Ten aanzien van het personeelsbeleid wordt nog opgemerkt door Van der Weerd, dat er geen keuze mogelijk is. Alle personeelsbezetting gaat via SOOG.

Partners

De bibliotheek ligt naast de school en die voorziet scholen van boeken en culturele educatieve activiteiten op het gebied van taal. Daarnaast wil de school graag meer samenwerken met de muziekschool. LIO studenten komen niet op de school vanwege de bereikbaarheid.

Krimp

Op de vraag of de school last zou hebben van de krimp, is het antwoord; dat het aantal leerlingen vooralsnog voldoende is. De school trekt voldoende leerlingen om de school te kunnen runnen, maar Van der Weerd geeft ook aan een voorstander te zijn van een grote, brede school. Zelf staat hij op punt van pensioen, maar ziet een fusie toch echt als mooie oplossing. Zoveel zaken kunnen dan efficiënter geregeld worden. Voor- en naschoolse opvang, waar cultuur dan ook een plaats zou kunnen krijgen. Nu zijn de kinderen toch afhankelijk van ouders die de kinderen moeten brengen naar muziekonderwijs bijvoorbeeld in Winschoten.

Elsje geeft aan dat dus juist de rol van de leerkracht hier belangrijk is. En dat we juist van de expertise van de leerkrachten gebruik willen maken door een enquête te laten invullen. Van der Weerd zegt medewerking toe, maar benadrukt nogmaals dat er momenteel te weinig wordt gedaan aan cultuuractiviteiten in het programma. Natuurlijk doen de leerlingen een soort van historische speurtocht in de eigen omgeving en op het einde van het jaar zijn er ook extra activiteiten. En natuurlijk, met de kinderboekenweek doen ze ook volop mee.

Elsje zegt toe de digitale versie te sturen, en ook antwoordenvoloppen, zodat de leerkrachten de enquête zelf kunnen retourneren. Marije zegt nogmaals toe contact te houden en de beloofde informatie toe te sturen. We bedanken de directeur voor de ontvangst.

Bijlage 4. Interview Henny Nijmeijer, bibliotheek Bellingwedde.

Interview met Hennie Nijmeijer

Locatie: Bibliotheek Scheemda

22 juli 2011

Elsje en Inger stellen zich voor. Elsje licht de context van het onderzoek toe en vervolgens de kwaliteitsdriehoek.

Hennie vertelt iets over het gebied Bellingwedde. Het is een weinig dichtbevolkt gebied. Er wonen veel kunstenaars. De mensen die er wonen hebben uiteenlopende opleidingsniveaus. Het opleidingsniveau komt volgens Hennie wel steeds lager te liggen. Dat is bijvoorbeeld te zien aan het Dollard college, die nu meer basiskadergerichte leerlingen heeft dan ooit tevoren.

Lezen

De bibliotheek heeft altijd hard gewerkt aan leesbevordering. Als kinderen veel lezen, gaat het niveau omhoog. Echter wordt er thuis steeds minder gelezen dus staat het in de vakantie stil...de bibliotheek heeft programma's die zowel lezen thuis als lezen op school bevorderen. Leerkrachten zouden wel ambassadeurs moeten zijn voor het lezen en ook het lezen thuis moeten stimuleren vindt Hennie Nijmeijer. Vooral thuis lezen kinderen minder dan vroeger, merkt Hennie op.

Gemeente

In Groningen is een goede spreiding van bibliotheken in de provincie, t.o.v. bijvoorbeeld Zuid Holland. Dit heeft te maken met keuzes van gemeenten. In de jaren '60/'70 zijn deze keuzes vooral gemaakt en dat werkt nog steeds door.

De gemeente Bellingwedde heeft het jonge kind hoog in het vaandel staan. De bibliotheek mag dit gelukkig breed opvatten: ook projecten t/m de onderbouw van het voortgezet onderwijs vallen hieronder.

Activiteiten

Op het Dollard college doen docenten veel met boeken maar hier merkt Hennie dat de docenten blijven 'hangen' in gebruik van oude boeken zoals van Evert Hartman. De bibliotheek wil het gebruik van recente boeken stimuleren door bijvoorbeeld het project De Jonge Jury te introduceren op de school

Een ander mooi voorbeeldproject, waarbij ook ouders werden betrokken, is *Spraakmakend*. Dit richtte zich vooral op de peuterspeelzalen. Er werden verteltassen gemaakt die vervolgens weer werden uitgeleend. Het project werd afgesloten met een voorstelling waar ook ouders bij betrokken werden. Ouders kregen ook een soort van training door de bibliotheek. Dit was een groot succes.

De bibliotheek probeert steeds meer allerlei elementen/vakgebieden te koppelen aan hun projecten. Toch blijft ene belangrijk punt hoe de school het oppakt. Scholen kunnen intekenen maar blijken erg gevoelig te zijn voor het kostenplaatje. 10 euro per leerkracht of 1,90 per leerling blijkt soms al een reden te zijn om niet mee te doen met een project.

De bibliotheek heeft ook een eigen doorgaande lijn met producten en activiteiten voor groep 1 t/m 8. Daarnaast kunnen scholen projectlecties aanvragen en nog extra projecten afnemen op het gebied van mediawijsheid zoals Parents are watching en Nettiquetten.

Scholen

Uit het verhaal van Hennie blijkt dat van de onderzochte scholen de Westerschool zeer actief is. Elke drie weken gaan zij met alle groepen naar de bibliotheek. De bibliotheek is vlakbij, wat ook een belangrijke randvoorwaarde is volgens Hennie. Zo' n 20 jaar geleden was dat anders omdat de bibliotheken in de grotere plaatsen zaten en de buitengebieden niet tot hun werkgebied mochten rekenen. Er waren daar wel wisselposten, kleine ruimtes met boeken die geleend konden worden en twee keer per jaar werden boeken

uit de wisselpost omgeruild. Voor de scholen betekende dit dat zij geen aanspraak konden maken op de educatieve dienst.

Andere scholen in Bellingwedde doen wel regelmatig, maar niet structureel elk jaar mee met de projecten van de bibliotheek. De leerkracht moet wel affiniteit hebben met het programma en daar loopt het soms op stuk, zeker als er veel invallers zijn.

In de enquête is de Kinderboekenweek als succesactiviteit bestempeld door leerkrachten. Hennie licht toe dat er voor twee jaren achtereen een gezamenlijk project werd georganiseerd met museum De Oude Wolden en de bibliotheek omtrent de Kinderboekenweek. Dit werd door scholen goed ontvangen. Nu staat dit even stil doordat de directeur van het museum is vertrokken en het museum wordt verbouwd.

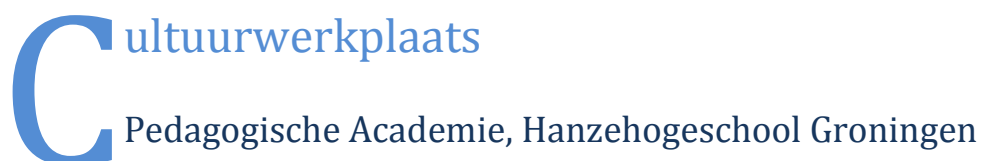
Toekomst

De toekomst van de bibliotheek is dat de bieb in Blijham verdwijnt maar die in een Bellingwolde willen ze in stand houden. Dit heeft te maken met de bezuinigingen, maar ook deels met krimp. De dienstverlening voor de scholen in Blijham wordt dus een probleem.

Een bijkomende ontwikkeling is dat, door bezuinigingen, er steeds minder HBO opgeleide bibliothecarissen kunnen werken in de lokale bibliotheken. Er verdwijnt dus expertise uit de bibliotheek. Ook willen sommige goed opgeleide bibliotheekmedewerkers niet een kleine bibliotheek leiden in Oost-Groningen wegens de afstand of de kleinschaligheid van het gebied. Dit betekent dat er geen nieuwe projecten worden ontworpen en dat scholen ook minder worden geïnspireerd. De bibliothecarissen zijn dan vooral locatiebeheerders.

Elsje vraagt ten slotte of de bibliotheek ook de Groninger Taal stimuleert. De bibliotheek doet aan bevordering van de Groninger Taal voor de bevolking, veel i.s.m. het Gruninger Cultuurcentrum.

Bijlage 5. Enquête



Groningen, 28 maart 2011

Beste leerkracht,

De Cultuurwerkplaats van de Pedagogische Academie wil graag de leerkrachten van scholen in een krimpgebied bevragen op het volgende: wat betekent krimp voor het opleiden van leerkrachten, en wat heeft een leerkracht in een krimpgebied nodig om goed cultuuronderwijs te geven? Onlangs heeft het onderzoeksteam een bezoek aan uw school gebracht en wil, na overleg met directie, u het volgende voorleggen:

Voor u ligt de enquête van de Cultuurwerkplaats van de Pedagogische Academie van de Hanzehogeschool die gaat over krimp en cultuureducatie oftewel cultuuronderwijs.

Meedoen aan deze enquête betekent niet alleen vanuit uw expertise een bijdrage leveren aan het opleiden van toekomstige leerkrachten, maar ook even stil staan bij de parel van uw onderwijsactiviteiten.

In deze enquête willen we u bevragen n.a.v. een culturele activiteit en uw rol als leerkracht daarbij. Het invullen zal max. 15 minuten duren. De enquêteresultaten worden zodanig verwerkt, dat anonimiteit gewaarborgd wordt.

De enquête kunt u, wanneer u deze als WORD bestand heeft ontvangen, terugsturen naar

e.g.huij@pl.hanze.nl .

Vult u de enquête in op papier, maak dan gebruik van de antwoordenvlop.
We ontvangen het materiaal graag in week 17 (26- 29 april).


Na ontvangst van de enquêtes, zal de school een boekenbon t.w.v. € 50,-
ontvangen!

Het onderzoeksteam realiseert zich dat tijd kostbaar is in het onderwijs.
Daarom willen we de dingen graag goed doen, samen! Voor elkaar, met
elkaar! Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Vriendelijke groeten,

Elsje Huij

Hogeschooldocent Cultuur

 **ultuurwerkplaats**
Pedagogische Academie, Hanzehogeschool Groningen

Enquête krimp en cultuuronderwijs

De enquête bestaat deels uit open en deels gesloten vragen. We vragen u aan
te geven wat van toepassing is, een antwoord aan te kruisen of een
beschrijving te geven.

Algemeen

1. Ik ben werkzaam op de volgende school:

H. Culturele instellingen zoals musea/theaters	0	
I. Begeleidende instellingen zoals KunstStation C/ Onderwijsbegeleidingsdienst	0	
J. Externe professionals zoals kunstenaars (bijv. BIK-kers)		0
K. Ruimte (binnen/buiten)	0	
L. Anders, namelijk:		

7. Welke werkzaamheden heeft u verricht om eerder genoemde activiteit **te ontwikkelen?**

(meerdere antwoorden mogelijk)

A. De cultuurcoördinator of cultuurcommissie ondersteund	0	
B. Inhoudelijke bronnen geraadpleegd (tijdschriften, boeken, internet)	0	
C. Vanuit mijn eigen expertise op het gebied van kunst onderwijs ontworpen	0	
D. Ouders ingeschakeld voor culturele expertise		0
E. Contact gezocht met instellingen	0	
F. Draagvlak in het team bewerkstelligd	0	
G. Budget binnen de school gereserveerd		0
H. Extra subsidie aangevraagd	0	
I. Gecheckt of de activiteit past binnen de visie en doelen van de school middels:		
- overleg met de cultuurcoördinator	0	
- overleg met het team	0	
- het cultuureducatieplan geraadpleegd	0	
J. Zorg gedragen voor verbinding tussen de activiteit en andere vakken	0	
K. Anders, namelijk:		

8. Welke van bovenstaande werkzaamheden op het gebied van **ontwikkeling van cultuuronderwijs** heeft u het afgelopen jaar op uw school uitgevoerd en

hoe vaak? Plaats een kruisje in de betreffende vakjes (*meerdere antwoorden mogelijk*).

<i>Activiteit n</i>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
<i>Frequentie</i>											
Dagelijks											
Wekelijks											
Maandelijks											
Zelden											
Nooit											

9. Welke werkzaamheden, heeft u verricht om de door u beschreven activiteit bij vraag 4

uit te voeren? (meerdere antwoorden mogelijk)

- A. Mijn eigen expertise betreffende een kunstvak ingezet 0
- B. Mijn eigen expertise betreffende cultuur ingezet 0
- C. Ouders ingeschakeld ter ondersteuning van de uitvoering 0
- D. Tijd bewaakt 0
- E. Budget bewaakt 0
- F. Taken gedelegeerd 0
- G. De activiteit geëvalueerd 0
- H. Anders, namelijk:

10. Welke van bovenstaande werkzaamheden op het gebied van uitvoering van cultuuronderwijs heeft u het afgelopen jaar op uw school uitgevoerd en hoe vaak? Plaats een kruisje in de betreffende vakjes (meerdere antwoorden mogelijk).

Activiteit	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>n</i>								
<i>Frequentie</i>								
Dagelijks								
Wekelijks								
Maandelijks								
Zelden								
Nooit								

11. Zou de activiteit die u beschreef bij vraag 4 **over 5 jaar** op dezelfde school herhaald kunnen worden in dezelfde vorm, denkt u?

- A. Ja (ga verder met vraag 14) 0

B. Nee (ga verder met vraag 12) 0

12. Bij nee: welke factoren, denkt u, liggen hieraan ten grondslag?
(meerdere antwoorden mogelijk)

A. Er zijn dan minder voorzieningen in de omgeving 0

B. Er is dan geen expertise in de omgeving meer aanwezig 0

C. Er zullen minder ouders zijn om een beroep op te kunnen doen 0

D. Onze visie op cultuur zal gewijzigd zijn, deze activiteit past
dan niet meer bij ons onderwijs 0

E. Onze leerling-populatie zal veranderd zijn 0

G. Er zal minder geld voor cultuuronderwijs beschikbaar zijn 0

F. Er zal minder tijd voor cultuuronderwijs beschikbaar zijn 0

G. Er zal geen specifieke expertise in het team meer aanwezig zijn 0

H. Alle cultuureducatieve activiteiten zullen verplaatst zijn
naar het buiten/ naschoolcurriculum 0

I. Anders, namelijk:

13. Wat heeft u nodig om toch succesvolle culturele activiteiten uit te kunnen uitvoeren? Beschrijf wie of wat u nodig heeft:

14. Startbekwame leerkrachten voldoen sinds 2006 aan SBL-competenties: *interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch, organisatorisch competent, ook competent in samenwerking met collega's en omgeving en tot slot competent in reflectie en ontwikkeling*. Elke competentie is een integraal geheel van kennis, houding en vaardigheden, dat nodig is voor het handelen van een leerkracht.

Stel dat een pas afgestudeerde leerkracht met enkel stage-ervaringen in een stedelijk gebied bij u op school komt werken. Waar moet deze persoon zich in bekwamen om goed **cultuuronderwijs** te geven op uw school? Kruis per onderdeel maximaal 2 onderdelen aan die het meest belangrijk zijn.

Kennis

- A. Ruime hoeveelheid kennis hebben van cultuuronderwijs
(kunstdisciplines, erfgoed, media) 0
- B. Kennis van de culturele omgeving van de school 0
- C. Kennis van de cultuureducatieve visie en doelen van de school
o
- D. Kennis van de cultuur van de leerlingen om hierop te kunnen inspelen
0
- E. Anders, namelijk:

Vaardigheden

- A. Het hebben en kunnen uitvoeren van een specifieke kunstzinnige
expertise zoals Muziek, Drama, Dans of Beeldend 0
- B. Diverse vakinhouden zoals WO, geschiedenis en taal kunnen
koppelen aan cultuuronderwijs 0
- C. Het hebben van specifieke communicatieve vaardigheden zoals
 - enthousiasmeren 0
 - presenteren 0
 - overtuigen 0
 - feedback geven 0
 - contact onderhouden 0
- D. Het kunnen verzorgen van cultuuronderwijs in combinatiegroepen 0
- E. Het kunnen signaleren van kunstzinnig talent bij leerlingen
0
- E. Anders, namelijk:

Houding

- A. Op een open en constructieve manier contact kunnen onderhouden
met partners van de school (het team, ouders, instellingen)
0
- B. De bereidheid hebben om verantwoordelijkheid te delen met collega' s
voor de ontwikkeling, organisatie en uitvoering van cultuuronderwijs
0

C. De inzet hebben om 'de wereld de school in te halen'

0

D. Gedreven zijn, door

- inzet en motivatie te tonen 0

- doorzettingsvermogen te tonen en doelgericht te zijn

0

- anderen kunnen motiveren vanuit visie

0

- meer dan gemiddeld belangstelling hebben voor cultuur 0

E. Anders, namelijk:

Hartelijk dank voor uw medewerking! U kunt hieronder in het vak nog opmerkingen plaatsen:

De school zal op de hoogte gehouden worden van de ontwikkelingen van het onderzoek.

Mocht u nog vragen hebben dan kunt u contact opnemen met:

Elsje Huij, hogeschooldocent Cultuur aan de Pedagogische Academie

Hanzehogeschool, Groningen

e.g.huij@pl.hanze.nl

Inger van Til, consulent Kunststation C, Winsum

Inger.vantil@kunststationcultuur.nl



Inger van Til en Elsje Huij

Elsje Huij is werkzaam als hogeschooldocent Cultuur en Beeldende Vorming bij de Pedagogische Academie van de Hanzehogeschool. Opgeleid in Groningen als eerstegraads docent Tekenen is zij een aantal jaren werkzaam geweest in het Voortgezet Onderwijs. Haar vierjarig verblijf in de Verenigde Staten heeft haar op het spoor van museumeducatie gezet. Terug in Groningen maakt zij deel uit van het educatief team in het Groninger Museum. Zij heeft haar medewerking verleend aan diverse Pabo projecten bij Cultuurnetwerk Nederland. *Tastbaar Verleden* en *de Cultuurmonitor* zijn daar voorbeelden van. In 2010 werkte zij aan de kennisbasis Cultuuronderwijs op uitnodiging van de HBO raad. Momenteel combineert zij haar werkzaamheden bij de Hanzehogeschool met het coördinatorschap van de Interfaculteit bij ArtEZ, hogeschool voor de kunsten.

Inger van Til heeft de lerarenopleiding basisonderwijs aan de Stenden Hogeschool gevolgd en de opleiding Kunsten, Cultuur en Media aan de Rijksuniversiteit Groningen. In 2007 begon zij aan een stage bij de minor cultuureducatie aan de Pabo Groenewoud in Nijmegen, en in 2008 en 2009 werkte zij daar als docent kunstbeschouwing. Sinds 2009 werkt ze bij KunstStation C als consulent cultuureducatie, waar zij ook ICC-cursussen ontwikkelt en uitvoert. Tevens heeft Inger in 2010/2011 vanuit een pilot, die is ondersteund door het Expertisecentrum Mediawijsheid, een mediawijsheidspel ontwikkeld voor schoolteams, getiteld de *MediaMatching Game*. Hiermee verkent een team spelenderwijs expertise en visie op mediawijsheid.

