

Culturele
culturele

instellingen
instellingen

en een
een

doorlopende
doorlopende

leerlijn
leerlijn

cultuuronderwijs
cultuuronderwijs

Een analyse-instrument
Fianne E.M. Konings

Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs Een analyse-instrument

Uitgave van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) te Utrecht

© Fianne E.M. Konings
Rotterdam, 2011

BEGELEIDING: Barend van Heusden (RuG) en Femie Willems (FCP)
EINDREDACTIE: Vera Haket (www.schrijfloket.nl)
GRAFISCH ONTWERP: JUSTAR - Justine van Heusden en Arnoud Beekman

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het Fonds voor Cultuurparticipatie.

MET DANK AAN: Annemarie Backes, Peter Bergen, Paul Boselie, Emiel Copini, Theisje van Dorsten, Welmoed Ekster, Paul van Homelen, Edith Janssen, Hadewijch de Jong, Jan Jaap Knol, Ton Konings, Josien Paulides, Letty Ranshuysen, Astrid Rass, Inge Roozen, Marieke Stein en Willemijn in 't Veld.



DEZE PUBLICATIE IS TE DOWNLOADEN VIA:
www.cultuurparticipatie.nl
www.cultuurindespiegel.nl
www.bureaukoningskunst.nl

Inhoudsopgave

| | |
|----|---|
| 4 | 1. Introductie |
| 4 | 1.1. Inleiding |
| 5 | 1.2. Aanleiding |
| 7 | 1.3. Onderzoeksvragen en analyse-instrument |
| 12 | 2. Afstemming: theoretisch perspectief samenwerking |
| 12 | 2.1. Inleiding |
| 13 | 2.2. Literatuuronderzoek: samenwerking in cultuureducatie |
| 16 | 2.3. Literatuuronderzoek: samenwerking |
| 23 | 2.4. Analyse-instrument: afstemming |
| 25 | 3. Inhoud: theoretisch kader <i>Cultuur in de Spiegel</i> |
| 25 | 3.1. Inleiding |
| 26 | 3.2. <i>Cultuur in de Spiegel</i> : het theoretisch kader |
| 30 | 3.3. <i>Cultuur in de Spiegel</i> : naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs |
| 31 | 3.4. <i>Cultuur in de Spiegel</i> en culturele instellingen |
| 36 | 3.5. Analyse-instrument: inhoud |
| 38 | 4. Casus: analyse van de bijdrage van een culturele instelling aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs |
| 38 | 4.1. Inleiding |
| 39 | 4.2. Analyse afstemming |
| 45 | 4.3. Analyse inhoud |
| 51 | 4.4. Conclusies |
| 54 | 5. Tot slot: conclusies |
| 56 | Literatuur |
| 61 | Bijlage 1 |
| 62 | Bijlage 2 |
| 63 | Bijlage 3 |
| 64 | Bijlage 4 |
| 66 | Noten |

1. Introductie

1.1. Inleiding

Jaarlijks ontwerpen culturele instellingen cultuureducatief aanbod voor het basisonderwijs. Via internet krijgt men een goede indruk van dit aanbod. De meeste culturele instellingen hebben op hun website wel een optie 'educatie' of 'onderwijs'. Wat hier te vinden is, varieert van kunstmenu's tot museumlessen, van erfgoedactiviteiten tot theaterprojecten.

De basisscholen, voor wie dit educatieve aanbod bedoeld is, bieden hun leerlingen expressievakken (tekenen, handvaardigheid, muziek, drama en in mindere mate dans) en incidenteel culturele activiteiten zoals een bezoek aan een culturele instelling of een cultureel project op school. Scholen wenden zich hiervoor (soms) tot culturele instellingen.¹ Zo streven basisscholen de kerndoelen primair onderwijs en de bredere maatschappelijke doelstelling, leerlingen kennis laten maken met kunst en cultuur, na.

Culturele instellingen bieden cultuureducatief aanbod en scholen nemen dit - zo nu en dan - af. Maar welke bijdrage levert dit aanbod aan het onderwijs en daarmee aan de ontwikkeling van kinderen?

Deze publicatie introduceert een instrument waarmee in kaart kan worden gebracht wat het educatieve aanbod van een culturele instelling bijdraagt aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs en hoe hierover wordt afgestemd met het onderwijs. Hiervoor wordt onder meer gebruik gemaakt van het theoretisch kader voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs dat is ontwikkeld binnen het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel (CiS)* van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG). Onder cultuuronderwijs wordt verstaan: onderwijs dat cultuur (wat mensen doen en maken²) centraal stelt en dat het vermogen van leerlingen ontwikkelt om te reflecteren op cultuur. Een *doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* sluit aan bij de ontwikkeling en cultuur van kinderen en hangt samen met het overige onderwijs.

1.2. Aanleiding

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) en sluit, zoals gezegd, aan bij het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (www.cultuurindespiegel.nl).

Het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) bestaat sinds 2009 en is opgericht om de amateurkunst, cultuureducatie en volkscultuur te stimuleren. De doelstellingen van het Fonds zijn: meer mensen actief mee te laten doen aan kunst en cultuur, en betere faciliteiten bieden.³ Cultuureducatie is een van de aandachtsgebieden van het Fonds. Medewerkers van het Fonds hebben goed zicht op de relatie tussen culturele instellingen en scholen, en op het aanbod van culturele instellingen voor scholen. Het FCP constateert dat de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen incidenteel van aard is en dat culturele instellingen hun aanbod voor scholen niet diepgaand evalueren.

Cultuur in de Spiegel (CiS) is de naam van een onderzoeksproject onder leiding van Barend van Heusden, waarbinnen een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs worden ontwikkeld. Met dit kader voor cultuuronderwijs wordt geprobeerd een antwoord te geven op de vraag naar verankering van het kunstonderwijs in het cultuuronderwijs en het onderwijs in het algemeen, en op de vraag naar een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs. Het theoretisch kader besteedt aandacht aan de inhoud van cultuureducatie, de samenhang binnen cultuuronderwijs en met andere vakgebieden én de aansluiting bij de ontwikkeling en cultuur van kinderen en jongeren. In dit onderzoeksproject wordt in en met het onderwijs de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn bij kinderen, jong adolescenten en adolescenten onderzocht. Bij het onderzoeksproject is de SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling betrokken voor de ontwikkeling van een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

De culturele instellingen bleven in het onderzoeksproject CiS voortsnog als onderzoeksobject buiten beeld. In het onderhavige onderzoek ligt de focus op de bijdrage die culturele instellingen aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (zouden kunnen) leveren. Het is onderdeel van een

promotieonderzoek van de auteur. De doelstelling van het promotieonderzoek is een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van hoogwaardig cultuureducatief aanbod.

1.3. Onderzoeksvragen en analyse-instrument

1.3.1 Het gehele onderzoek in het kort

De hoofdvraag die ten grondslag ligt aan het gehele onderzoek, is: Kan het cultuureducatieve aanbod van culturele instellingen voor het primair onderwijs verbeterd worden? Zo ja, hoe?

Deze vraag is gebaseerd op een drietal vooronderstellingen, namelijk:

- Culturele instellingen leveren met hun educatieve aanbod op dit moment niet of nauwelijks een bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.
- Culturele instellingen kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan *een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* indien gewerkt wordt vanuit een gedeeld kader.
- De *evaluatie van cultuureducatieve projecten* kan verbeterd worden indien gebruik gemaakt wordt van een theoretisch kader.

Deelvragen die beantwoord moeten worden, zijn:

- 1 **Welke aspecten van het cultuureducatieve aanbod van een culturele instelling zijn bepalend voor de bijdrage van dit aanbod aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het primair onderwijs (theorie)?**
- 2 **Hoe kunnen deze aspecten worden onderzocht (instrument en methodologie)?**
- 3 Hoe en wat draagt het huidige educatieve aanbod van culturele instellingen bij aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het primair onderwijs (inventarisatie)?
- 4 Hoe kunnen culturele instellingen met hun aanbod bijdragen aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, wanneer zij met behulp van dit instrument en theoretische onderbouwing⁴ aanbod voor het basisonderwijs ontwikkelen (ontwikkeling en eventuele verbetering)?

De laatste twee vragen staan centraal in vervolgonderzoek. In deze publicatie wordt een antwoord gegeven op de deelvragen één en twee. Centraal staat de ontwikkeling van een analyse-instrument en het gebruik ervan. Met dit instrument wordt het aanbod van culturele instellingen, en de bijdrage die zij daarmee leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, in kaart gebracht.

Vooruitlopend op wat er volgt, kan hier al worden aangegeven dat het instrument wordt ingezet om de aspecten *inhoud* en *afstemming* te analyseren – vanuit de veronderstelling (die wordt onderbouwd in de hoofdstukken 2 en 3) dat afstemming en inhoud samen bepalend zijn voor de aard en de kwaliteit van het aanbod waarmee een culturele instelling bijdraagt aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Twee met elkaar samenhangende vragen sturen dan ook de analyse van het aanbod: wat is de inhoud en hoe verloopt de afstemming ten behoeve van de inhoud? Het gebruik van het analyse-instrument wordt in hoofdstuk 4 gedemonstreerd met behulp van een casestudie.

Blijkt het analyse-instrument deugdelijk, dan kan het gebruikt worden om het aanbod van de vele verschillende culturele instellingen, en de bijdrage die zij leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, te inven-

tariseren en te evalueren. Ook zou het instrument door instellingen en scholen gebruikt kunnen worden om de kwaliteit van het aanbod (de inhoud en de afstemming) te verbeteren. Op termijn zou dit kunnen leiden tot een algemene kwaliteitsverbetering van het cultuureducatieve aanbod.

1.3.2. Analyse-instrument

Het analyse-instrument is opgebouwd uit twee delen. Een deel heeft betrekking op de *inhoud* van cultuuronderwijs en het andere op de *afstemming* ten behoeve van het cultuuronderwijs.

Hieronder zijn de aspecten waar het instrument zich op richt kort weergegeven:

| WIE, WAT (WAAR), HOE, EN WAAROM (WANNEER)? | |
|--|--|
| Afstemming | Inhoud |
| Gedeeld referentiekader | Onderwerp voor cultuuronderwijs (cultureel bewustzijn/metacognitie) |
| Gezamenlijke doelbepaling | Basisvaardigheden |
| Gezamenlijk handelen | Media en mediale vaardigheden |
| Formaliseren: Mondeling/proces: gesprekken vooraf, tussentijds, achteraf Op schrift/product: contract, evaluatie (tussentijds, achteraf) | Aansluiting: Leerlingen verticaal Leerlingen horizontaal Samenhang: Onderwijs verticaal Onderwijs horizontaal |
| Overig | |

FIGUUR 1: overzicht van de aspecten en deelaspecten van het analyse-instrument

Hieronder noem ik de vragen die gesteld worden om de gekozen aspecten en deelaspecten in kaart te brengen. Voor een onderbouwing van de aspecten, verwijs ik naar hoofdstuk 2 (afstemming) en 3 (inhoud).

Vragen gericht op het onderdeel *afstemming* zijn:

- Met betrekking tot een *gedeeld referentiekader*: wat is het referentiekader van de betrokken partijen? Is er sprake van een gedeeld referentiekader? Wat is dit? En waar 'raken' referentiekaders elkaar?
- Met betrekking tot een *gezamenlijke doelbepaling*: Wie stelt de doelen vast? Hoe worden ze vastgesteld? Is er sprake van gezamenlijke doelbepaling? Hoe zien de doelen op leerlingniveau eruit?
- Met betrekking tot het *gezamenlijk handelen*: is er sprake van gezamenlijk handelen? Wat is de rolverdeling tussen de culturele instelling en de school op directieniveau en op leerkrachtniveau? Is er een rolverdeling afgesproken? En zijn de uitvoerders (leerkrachten, kunstenaars en vakdocenten) betrokken bij de invulling van deze rolverdeling?
- Met betrekking tot het *formaliseren*: zijn er gesprekken voorafgaand aan het project gepland? En tussentijds en achteraf? Waarover gaan deze gesprekken (inhoudelijk, organisatorisch, combinatie van)? Tussen wie vinden de gesprekken plaats? Worden afspraken schriftelijk vastgelegd in een contract, evaluatie of anderszins?

Vragen gericht op het onderdeel *inhoud* zijn:

- Met betrekking tot *cultureel bewustzijn/metacognitie*: welk cultureel onderwerp staat centraal? Op welk aspect van cultuur wordt in dit project gereflecteerd? Is er sprake van reflectie op eigen of ander-mans cultuur en/of op universele aspecten van cultuur?
- Met betrekking tot de *basisvaardigheden*: welke basisvaardigheden (vormen van zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering of zelfanalyse) worden ingezet om te reflecteren? Zet de leerling de basisvaardigheden receptief in (*meemaken*) of productief (*maken*)? Op welke basisvaardigheid ligt de nadruk?
- Met betrekking tot de *media*: in welk medium komt de reflectie tot uiting? Hoe passen de leerlingen het medium toe? Zetten de leerlingen het medium zelf in om de reflectie waarneembaar te maken? Of hanteren volwassenen het medium?
- Met betrekking tot *aansluiting* en *samenhang*:
 - ▶ Wat betekent het gekozen onderwerp voor de leerlingen en wat weten zij (al) van dit onderwerp? Is rekening gehouden met wat leerlingen van een bepaalde leeftijd kunnen met betrekking tot de gekozen basisvaardigheden en media? (verticale aansluiting)
 - ▶ Hoe sluiten het onderwerp, de basisvaardigheid en het medium aan bij de cultuur van de leerlingen? (horizontale aansluiting)
 - ▶ Wordt aangesloten bij de leerling en het onderwijs? Bouwt het project voort op wat er eerder in het onderwijs is aangeboden? (verticale samenhang)
 - ▶ Wat biedt het onderwijs tegelijkertijd met het project aan, dat aansluit op het onderwerp van reflectie, de basisvaardigheid en het medium? (horizontale samenhang)

Het analyse-instrument is begin 2011 getoetst aan de hand van aanvragen die het Fonds voor Cultuurparticipatie heeft beoordeeld. Het ging daarbij om projecten van een muziekschool, een provinciale steunfunctie op het gebied

van kunst en cultuur, een landelijke organisatie op het gebied van erfgoed, een jeugdtheater, een jeugd theaterschool en twee stichtingen op het gebied van filmeducatie.

De instelling in de hoofdcasus, die in hoofdstuk 4 wordt besproken, is een jeugdtheatergezelschap dat voor, en in overleg met een school, een filmproject heeft georganiseerd. Het project (de ontwikkeling en uitvoering) en de relatie (afstemming) tussen het jeugdtheater en de school zijn met behulp van het instrument geanalyseerd. Deze casus is gekozen omdat er sprake is van een één-op-één relatie tussen een school en een culturele instelling. In het vervolgonderzoek zal gekeken worden naar aanbod van andere typen culturele instellingen zoals bijvoorbeeld een steunfunctie, een erfgoedinstelling of een kunstmuseum. Ook andersoortige (afstemmings)relaties tussen scholen en culturele instellingen zullen onderzocht worden.

Wie vooral geïnteresseerd is in de analyse, verwijs ik door naar paragraaf 2.4. (aspecten analyse *afstemming*), paragraaf 3.5. (aspecten analyse *inhoud*) en hoofdstuk 4 (analyse casus). De overige paragrafen in hoofdstuk 2 en 3 bevatten de theoretische onderbouwing van het analyse-instrument. In hoofdstuk 5 wordt afgesloten met een terugblik op de twee onderzoeksvragen die centraal staan in deze publicatie.

2. Afstemming!

2. Afstemming: theoretisch perspectief samenwerking

Too many times we confuse motions with progress
Albert Einstein

2.1. Inleiding

De vaak incidentele samenwerking tussen scholen en culturele instellingen was mede aanleiding tot dit onderzoek. Waarom is dit zo en hoe kan de samenwerking minder incidenteel worden?

Een eerste verkenning liet zien dat er weinig tot geen wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Nederlandse publicaties zijn vooral opgezet als handreiking om tot samenwerking te komen.⁵ Een aanzet tot verdieping van het onderzoek naar samenwerking is gegeven in het literatuuronderzoek van Hagenaars et al (2004).⁶

In de beleidsgerichte onderzoeken naar cultuureducatie is er meer aandacht voor samenwerking. Inhoud en effect van de samenwerking zijn echter geen onderwerp van onderzoek. In diverse landelijke monitors naar cultuureducatie⁷ wordt geïnventariseerd of er al dan niet wordt samengewerkt, maar wordt niet ingegaan op de vraag hoe een samenwerking er precies uitziet.

Internationaal is er in onderzoek meer aandacht voor effecten van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. In Engeland bijvoorbeeld kijkt men naar het effect op leerlinggedrag.⁸ In Amerika zijn de succesfactoren van een samenwerking onderwerp van onderzoek.^{9/10}

Vragen die relevant zijn: hoe ziet samenwerking tussen scholen en culturele instellingen in Nederland eruit? (paragraaf 2.2.) En kan de relatie tussen scholen en culturele instellingen profijt hebben van inzichten in samenwerking uit andere sectoren? (paragraaf 2.3.) Antwoorden zijn gevonden in onderstaand literatuuronderzoek. Dit literatuuronderzoek heeft geleid tot

de keuze om *afstemming* in plaats van *samenwerking* als aspect van cultuureducatief aanbod op te nemen in het instrument. De reden is dat voor aansluiting bij de cultuur en ontwikkeling van het kind én samenhang met het onderwijs, samenwerking niet altijd nodig is. Anders gezegd: voor samenwerking is afstemming nodig, maar voor afstemming is samenwerking niet altijd nodig. Samenwerking kan gezien worden als de meest uitgebreide vorm van afstemming. In paragraaf 2.4. zijn de geselecteerde aspecten toegelicht, op grond waarvan de afstemming tussen onderwijs en culturele instellingen wordt geanalyseerd.

2.2. Literatuuronderzoek: samenwerking in cultuureducatie

2.2.1. Algemeen

Bronnenonderzoek naar samenwerking in de cultuureducatie laat zien dat het Rijksbeleid van invloed is geweest op de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. In de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland verdrievoudigde het aantal tijdschriftartikelen over samenwerking na de introductie van *Cultuur en School* door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 1996 (Bijlage 1). Met *Cultuur en school* werd het tijdperk ingeluid waarbij de departementen Onderwijs en Cultuur tot hetzelfde ministerie behoorden.

De boeken, scripties en rapporten over samenwerking uit de bibliotheek van Cultuurnetwerk, zijn voor het grootste deel van na 1996. De eerste publicatie stamt uit 1979. Van de 1740 items die in 2010 in de bibliotheek waren, zijn 1458 gepubliceerd in de periode 1996-2010 (bijlage 2 en 3). Ook is vanaf de introductie van CKV in 1999 een toename te zien van het aantal artikelen met het onderwerp samenwerking (bijlage 1).¹¹

Voor het literatuuronderzoek naar 'samenwerking in de cultuureducatie' zijn voornamelijk onderzoeken bekeken naar beleidsmaatregelen op het gebied van cultuureducatie, die in opdracht van het ministerie zijn uitgevoerd.

In 1981 stond samenwerking in de cultuureducatie voor het eerst centraal in beleid. Toen werden de zogenoemde SECU-projecten ingevoerd.

Deze projecten hadden tot doel de samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs en culturele instellingen te stimuleren. Drie publicaties over de SECU-projecten zijn in dit literatuuronderzoek bekeken.¹² Daarnaast zijn de monitoronderzoeken in het kader van *Cultuur en school* in de periode 1997-2009 bekeken.¹³ In *Cultuur en school* is samenwerking tussen onderwijs en cultuur een belangrijk beleidspunt. Er is in de monitors onderzoek uitgevoerd naar cultuureducatie in culturele instellingen (Enquête Culturele Educatie (ECE)) het basis –en voortgezet onderwijs (Monitors Oberon en Sardes). Ton Bevers heeft in 2010 een aantal lokale monitoronderzoeken en de onderzoeken van Sardes en Oberon over de periode 2005-2009 bekeken. De bevindingen van Bevers zijn ook in dit literatuuronderzoek meegenomen.

Tot slot zijn publicaties van Cultuurnetwerk Nederland bekeken.¹⁴ Cultuurnetwerk Nederland heeft als landelijk expertisecentrum cultuureducatie in opdracht en op eigen initiatief onderzoek gedaan naar samenwerking. Cultuurnetwerk bestaat sinds 2001 (voortgekomen uit het LOKV). De eerste publicatie over samenwerking verscheen in 2002.

Alle publicaties zijn systematisch bekeken op:

- Het gebruik van het begrip ‘samenwerking’. Hoe wordt het begrip samenwerking tussen culturele instellingen en scholen opgevat en geoperationaliseerd?;
- het volume en de mate van samenwerking;

2.2.2. Resultaten literatuurstudie samenwerking in cultuureducatie

De invulling van het begrip samenwerking in de literatuur loopt van een ruime naar een meer afgebakende invulling.

Ten tijde van de SECU-projecten in 1981 wordt samenwerking breed opgevat. Haanstra et al (1988) vatten onder samenwerken ook het verzorgen van een voorbereidings –en verwerkingsles door een culturele instelling. Samenwerking wordt gedefinieerd als “alle contacten vanaf een summere uitwisseling tot geïnstitutionaliseerde gemeenschappelijke activiteiten” (p. 7).

In de Enquêtes Culturele Educatie (ECE)¹⁵ varieert de inhoud van het

begrip samenwerking per jaar. Men is zoekende naar de invulling van het begrip. ‘Samenwerking’ en ‘contact’ worden afwisselend gebruikt, en uiteindelijk wordt ‘samenwerking’ vervangen door ‘contact’.

In de monitors ‘cultuureducatie voortgezet onderwijs en primair onderwijs’ (Sardes en Oberon) wordt ook gezocht naar de invulling van het begrip. Samenwerking varieert van ‘scholen nemen aanbod af’ en ‘scholen formuleren een vraag’ tot ‘gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van een activiteit’. In de gezamenlijke peiling van Sardes en Oberon voor schooljaar 2008-2009 wordt uiteindelijk alleen gekeken naar de gevallen van samenwerking waarbij er sprake was van ‘gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten’.

In de verschillende onderzoeken is niet doorgevraagd naar de inhoud van de samenwerking, waardoor het lastig is om te achterhalen hoe er precies wordt samengewerkt tussen scholen en culturele instellingen. De verschillende onderzoekers tonen vooral aan dat er samenwerking is. Opvallend is dat er vaak gesproken wordt over de ‘samenwerking in de cultuureducatie’ en niet over ‘samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen ten behoeve van cultuureducatie’. Een samenwerking in de cultuureducatie kan ook een samenwerking tussen culturele instellingen betekenen of samenwerking tussen centra voor de kunsten. Nog opvallender is dat in bijna alle onderzoeken wordt geconstateerd dat onderwijsinstellingen zelden samenwerkingspartners zijn. Onderwijs is veel meer een afnemer van aanbod of een deelnemer aan een samenwerkingsverband en niet een (de) partner in de realisatie van cultuureducatie.

In 2006 wordt samenwerking voor het eerst gedefinieerd door Cultuurnetwerk Nederland. Deze definitie is specifiekere dan de definitie ten behoeve van de SECU-projecten en de door Sardes en Oberon gehanteerde definitie voor de peiling cultuureducatie 2008-2009.

“Bij samenwerking is sprake van een gemeenschappelijk geformuleerd doel dat de samenwerkende partners willen halen door een gezamenlijke activiteit, dienst of product, waarbij de partners ieder hun eigen expertise en/of faciliteiten inbrengen. Samenwerkingsvormen kunnen voortkomen uit het gemeentelijk beleid, het beleid van cultuureducatieve instellingen (aanbodgericht) en uit vragen.”¹⁶

Inzicht in het volume van de samenwerking in Nederland is met een analyse van de monitorstudies niet verkregen. Dit heeft enerzijds te maken met de brede definitie van samenwerking die in onderzoeken is gehanteerd en anderzijds met de verschillende doelgroepen die zijn onderzocht. Dit probleem stelt Bevers (2010) ook aan de orde bij de monitors 2005-2009. In de ECE's wordt bijvoorbeeld alleen naar samenwerking bij rijks gesubsidieerde instellingen met een educatief aanbod gekeken, terwijl Sardes kijkt naar samenwerkingen binnen cohorten van scholen die in een bepaald jaar aan een overheidsregeling¹⁷ meedoen.

De gegevens die het meeste zeggen over het volume van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen staan in de peiling 2008-2009 van Sardes en Oberon. Hierin staat in percentages weergegeven hoeveel basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs met bepaalde culturele instellingen werken aan de gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van een activiteit. Het blijkt niet om grote aantallen te gaan. Basisscholen werken het regelmatigst met bibliotheken samen. Het betreft zo'n 12% van alle basisscholen. Een vergelijkbaar percentage van de scholen voor voortgezet onderwijs werkt samen met de bibliotheek (13%). De individuele kunstenaar is bij het voortgezet onderwijs (zo'n 19%) de populairste externe partner.

2.3. Literatuuronderzoek: samenwerking

2.3.1. Algemeen

Er is een breed literatuuronderzoek uitgevoerd naar samenwerking in verschillende sectoren. In eerste instantie is gekeken naar de manier waarop samenwerking wordt gedefinieerd. Hieruit kwam afstemming naar voren als een belangrijke voorwaarde voor samenwerking.¹⁸ Begrippen gerelateerd aan afstemming zijn afhankelijkheid en vertrouwen. Deze begrippen komen vooral in beeld wanneer het om een relatie gaat tussen bedrijven die werken aan innovaties, zoals bedrijven in de technologie. In dit soort samenwerkingsverbanden is het delen van kennis van groot belang, maar ligt het tegelijkertijd heel gevoelig.¹⁹ Vertrouwen in elkaar is nodig om kennis en expertise te delen en samen meer te worden, om een product te realiseren dat er

anders niet zou zijn gekomen. De literatuur over vertrouwen vormt de basis voor het onderdeel 'afstemming' in het analyse-instrument. Met het analyse-instrument wordt gekeken naar afstemming tussen basisscholen en culturele instellingen. De vooronderstelling is dat wanneer scholen en culturele instellingen met elkaar afstemmen ten behoeve van de ontwikkeling van kinderen, het aanbod beter aansluit bij kinderen en bij het onderwijs, waardoor het educatieve aanbod een bijdrage levert aan de ontwikkeling.

2.3.2. Afstemming

Molleman (2001) stelt dat uit de mate van *afstemming* de mate van *wederzijdse afhankelijkheid* mede is af te leiden. Meer afstemming betekent meer afhankelijkheid. Afstemming heeft volgens Molleman betrekking op wederzijdse beïnvloeding, gezamenlijk zoeken naar oplossingen en van elkaar leren. Wanneer hij spreekt over het werken in teams, stelt hij dat het instellen van een autonoom team leidt tot onderlinge afhankelijkheid van de teamleden. Van Delden (2009) noemt in dit kader het gevaar voor 'eilandsamenwerking'. Dit wil zeggen dat het samenwerkingsproject los komt te staan van de organisaties waartoe het behoort. Afhankelijkheid speelt ook een rol in de sector die Klein Woolthuis (1999) onderzoekt. Het gaat daarbij om inter-organisatorische relaties in de technologische sector (chemie, verpakking, elektronica, voeding) waarbij een nieuw product, proces of technologie wordt ontwikkeld. In deze sector is openheid, het delen van informatie en het bieden van inzicht in een organisatie en werkwijze van groot belang voor het slagen van een samenwerking en daarmee voor het realiseren van het product of proces. Klein Woolthuis behandelt de zogenaamde asymmetrische afhankelijkheid, waarbij de ene partij afhankelijker is dan de andere, en de invloed hiervan op het slagen van een samenwerking. Het blijkt dat bij asymmetrische afhankelijkheid een project wel wordt afgerond, maar dat de kans op een vervolg klein is.

In relaties tussen scholen en culturele instellingen lijkt er over het algemeen geen sprake te zijn van afhankelijkheid of asymmetrische afhankelijkheid. Een school kan ook functioneren zonder het aanbod van een culturele instelling, en een culturele instelling zonder projecten voor scholen.

Omdat er geen sprake is van afhankelijkheid, is de afstemming tussen school en instelling niet urgent. Uit onderzoek blijkt dat scholen afnemers zijn van aanbod. Over het aanbod is vooral overleg tussen basisscholen in scholennetwerken of netwerken met basisscholen en lokale culturele instellingen.²⁰ Er wordt in verband met kostenbesparing door scholen gezamenlijk cultuur-educatief aanbod ingekocht. Dit is vooral het geval bij plattelandsscholen.²¹ In beperkte mate wordt er in gezamenlijkheid aanbod ontwikkeld.²²

In het theoretisch kader voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs is afstemming van groot belang. Voorwaarde voor een doorlopende leerlijn is afstemming over de ontwikkeling van kennis, capaciteiten en interesses van leerlingen én het onderwijsprogramma dat de leerling volgt. De expertise zit in dit geval bij de school, de directeur en de leerkrachten. Door te werken aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs wordt het belang van het gebruik van elkaars expertise groter. Hierdoor wordt het belangrijker de expertises op elkaar af te stemmen. Daardoor zal de wederzijdse afhankelijkheid waarschijnlijk toenemen.

2.3.3. Vertrouwen

2.3.3.1. *Vertrouwen*

Vertrouwen is van invloed op het slagen van inter-organisatorische relaties.²³ Vertrouwen is een interessant onderwerp wanneer het gaat over de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Op dit moment lijkt er in de relatie tussen scholen en culturele instellingen soms eerder sprake te zijn van wantrouwen. Scholen vinden culturele instellingen vaak niet vraaggericht en culturele instellingen vinden dat in het onderwijs niet voldoende capaciteit aanwezig is om goed cultuuronderwijs te geven. In de studie van Cultuurnetwerk Nederland naar samenwerking²⁴ wordt dit laatste bijvoorbeeld goed zichtbaar: “Daarnaast speelt het kwaliteitsvraagstuk een grote rol. Centra voor de kunsten vinden dat scholen te weinig letten op de kwaliteit van de culturele activiteiten. Medewerkers van de Centra zijn vaak veel kritischer. Zij vinden dat de kwaliteit van de culturele activiteiten op school

altijd beter kan. De kwestie is dan of je hierover van gedachten mag wisselen met het onderwijs? Leerkrachten van het primair onderwijs hebben vaak het idee dat zij al genoeg weten om het schoolvak te kunnen verzorgen en de culturele activiteiten te kunnen begeleiden. Zij vertrouwen op hun eigen kennis en kunde maar onderkennen niet dat die expertise over het algemeen van een laag niveau is.”²⁵

Klein Woolthuis (1998, 1999) onderscheidt drie grondbeginselen van vertrouwen, namelijk bereidheid om te vertrouwen, oftewel vertrouwen als basishouding (‘trust propensity’), vertrouwen op basis van kennis over het gedrag en de prestaties van de partners (competentie-vertrouwen, ‘cognition based trust’) en affectief vertrouwen (‘affect based trust’). Affectief vertrouwen is vertrouwen dat een persoon gevoelsmatig ervaart. Men kan rationeel afwegen dat iemand te vertrouwen is, maar dit intuïtief anders voelen. Als partners meer op elkaar lijken, met andere woorden dezelfde achtergrond hebben en dus dezelfde taal spreken, dan zal men elkaar sneller vertrouwen.²⁶ Scholen en culturele instellingen spreken over het algemeen een andere ‘taal’, waardoor er naast een lager vertrouwen in elkaars competenties, ook minder affectief vertrouwen is. Het blijkt overigens dat deze laatste vorm van vertrouwen, het affectief vertrouwen, ervoor zorgt dat een samenwerking bovengemiddeld functioneert. De twee andere vormen van vertrouwen fungeren als basis voor een goede samenwerking.²⁷

2.3.3.2. *Gezamenlijk handelen en doelbepaling*

Meerdere onderzoekers behandelen de relatie tussen vertrouwen en andere factoren die van invloed zijn op een samenwerking. Een van de aspecten die van invloed is op het vertrouwen in een samenwerking, is het gezamenlijk handelen. Nooteboom (2002) benadrukt dat interactie tussen de partijen het vertrouwen kan vergroten.²⁸ Van Delden (2009) spreekt over een realistische taakopdracht in een gezamenlijk werkproces. Het doel van de samenwerking moet helder zijn, anders is er sprake van schijnsamenwerking. Hij legt hierbij overigens geen verband tussen het gezamenlijke werkproces en vertrouwen. Nooteboom en Van Delden stellen beiden wel dat door gezamenlijk handelen exploratie in een samenwerking mogelijk is. Exploratie wil zeggen

dat men gezamenlijk meer bereikt en te weten komt, dan wanneer men alleen zou zijn.

2.3.3.3. *Formaliseren en referentiekader*

Vlaar behandelt de relatie tussen formaliseren en vertrouwen. Hij introduceert een ruime invulling van het begrip formaliseren. Vlaar benadrukt naast materiële formalisering, zoals een contract, ook het belang van het proces van afstemming, wat weer zichtbaar wordt in formalisering. ²⁹ Hij bouwt hiervoor onder meer voort op de theorie over sensemaking van Karl Weick. ³⁰

De theorie van Weick laat een meer procesmatige benadering van het ontstaan en de ontwikkeling van organisaties zien. ³¹ ‘Sensemaking’ is een proces dat Weick samenvat in de zin “how can I know what I think until I see what I say”. ³² Mensen geven in organisaties zelf ‘betekenis’ aan hun organisatie. Waar iemand vandaan komt, is van invloed op de betekenis die hij of zij aan de organisatie geeft. Het referentiekader bepaalt hoe iemand naar zichzelf en de wereld om zich heen kijkt. Gesproken en geschreven taal zijn belangrijk bij ‘sensemaking’. Het maakt de betekenis waarneembaar. Vlaar et al (2006) stellen dat samenwerkingspartners elkaar soms niet begrijpen. Door formalisering als proces te benaderen, kunnen partners elkaar beter leren kennen. ³³ Nooteboom (2002) stelt dat met name het niet uitspreken van impliciete kennis en waarden ervoor kan zorgen dat mensen elkaar niet begrijpen. Door interactie kunnen gezamenlijke referentiekaders (‘shared categories’) ontwikkeld worden. ³⁴ Formaliseren zorgt voor een gezamenlijke taal en het uitspreken van impliciete kennis en ervaringen. Van Delden (2009) stelt dat het afronden van onderhandelingen belangrijk is. Zo bereiken de samenwerkingspartners een akkoord over de belangen van de verschillende partners en het maatschappelijk doel dat men wil bereiken (p. 196). Dit onderhandelen is een voorbeeld van formaliseren als proces.

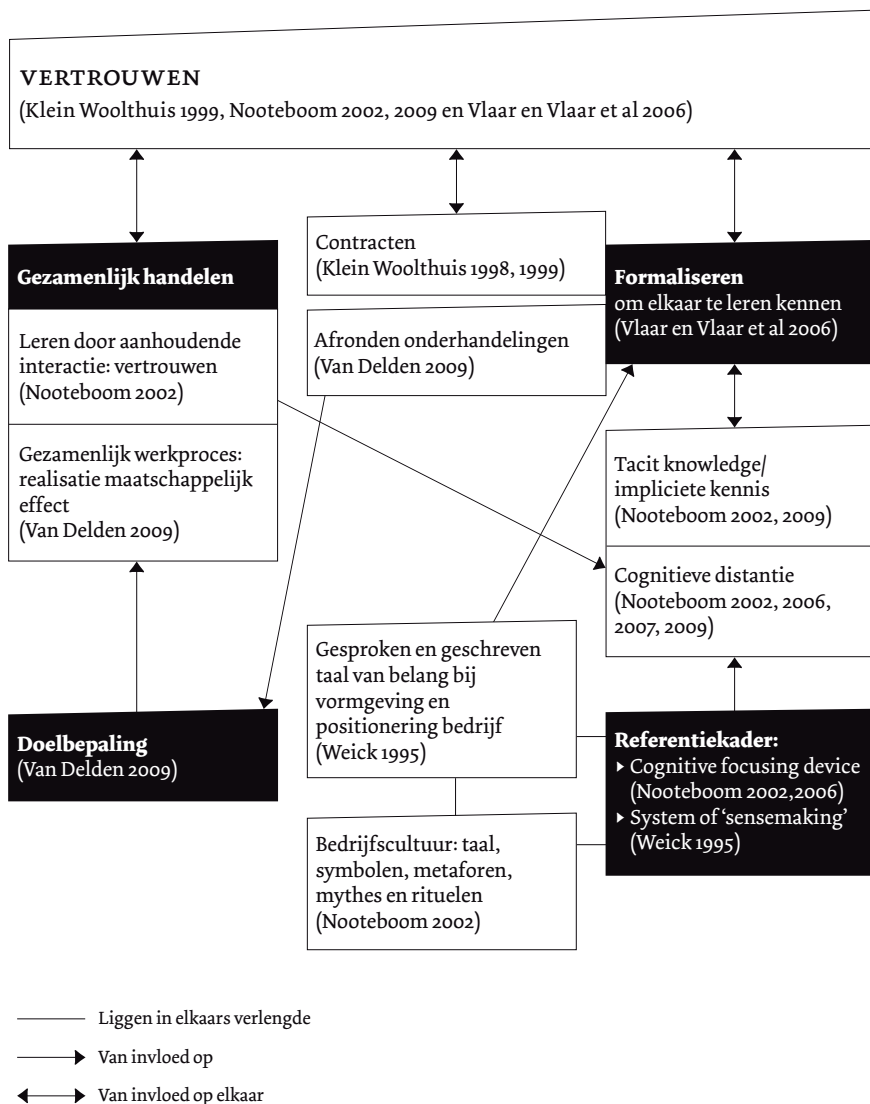
Formaliseren als product en proces komt ten goede aan een beter begrip voor elkaar en aan het vertrouwen in de samenwerking. Nootebooms (2002, 2006, 2007, 2009) begrip ‘cognitieve distantie’ is in dit kader functioneel. De optimale cognitieve distantie is volgens Nooteboom dat samenwer-

kingspartners dicht genoeg bij elkaar zitten om elkaar te begrijpen en ver genoeg van elkaar af staan om van elkaar te leren. Dit geldt zowel voor individuen als organisaties. Bij organisaties wordt dit referentiekader ook wel het ‘cognitive focusing device’ ³⁵ of system ‘sensemaking’ ³⁶ genoemd. Dit referentiekader wordt waarneembaar in de bedrijfscultuur door symbolen, metaforen, mythes, rituelen ³⁷ en gesproken en geschreven taal ³⁸.

Formaliseren om referentiekaders te ontdekken en een gezamenlijk referentiekader te realiseren is ook van belang in de samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen. Een product van formaliseren is het contract. Vanuit de theorie werd aangenomen dat wanneer er sprake is van vertrouwen tussen bedrijven, een contract minder uitvoerig zal zijn. Het tegendeel werd aangetoond. Wanneer er sprake is van vertrouwen wordt het juist goed geregeld. Drie vormen van contracten zijn ‘commitments contracts’ (contract met daarin weergegeven de doelen, de investeringen en het projectplan) ‘safeguard contracts’ (afspraken over eigendom van kennis, product, methode) en ‘Spill-over contracts’ (afspraken over conflicthantering en eventuele beëindiging). Wanneer er sprake is van vertrouwen kiest men vaak voor een commitment contract. ³⁹

2.3.3.4. *Referentiekader, doelbepaling, gezamenlijk handelen, en formaliseren*

Bovenstaande inzichten zijn hieronder schematisch weergegeven. De vetgedrukte woorden zijn aspecten waar het analyse-instrument zich op richt. Aan de hand van deze aspecten wordt dieper ingegaan op de afstemming tussen scholen en culturele instellingen. Het gaat om de aspecten, referentiekader, doelbepaling, gezamenlijk handelen en formaliseren.



FIGUUR 2: schematische weergave inzichten literatuuronderzoek samenwerking

2.4. Analyse-instrument: afstemming

Ten behoeve van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs is afstemming tussen scholen en culturele instellingen van belang. Het gaat bij de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs vooral om inhoudelijke afstemming. Wat een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs is en hoe het educatieve aanbod van een culturele instelling kan bijdragen aan een doorlopende leerlijn, wordt behandeld in het volgende hoofdstuk.

Vanuit de behoefte aan een helder kader, waarmee gekeken kan worden of en op welke manier culturele instellingen en scholen onderling afstemmen, is bovenstaand literatuuronderzoek naar samenwerking uitgevoerd. De literatuur is voor een groot deel gebaseerd op onderzoek naar samenwerking tussen bedrijven die innoveren of nieuwe processen en producten ontwikkelen. Deze bedrijven willen 'samen meer worden'. Hiervoor is vertrouwen nodig in elkaars intenties, expertise en werkwijze. De aspecten die een positief effect hebben op de relatie tussen organisaties zijn:

- ▶ gedeeld referentiekader;
- ▶ gezamenlijke doelbepaling;
- ▶ gezamenlijk handelen;
- ▶ formaliseren.

Voorzichtig zou gesteld kunnen worden dat wanneer aan deze aspecten voldaan is, er sprake is van samenwerking waarin men 'samen meer wordt'.

Bij een 'gedeeld referentiekader' gaat het om de terreinen waarop de partijen elkaar gevonden hebben. Is er herkenning op een bepaald gebied? Is er een gedeelde achtergrond (opleiding, interesse, ervaringen)? Verdiept men zich in elkaars achtergrond? Hoe heeft men zich hiervan op de hoogte gesteld? Bij een gedeeld referentiekader tussen scholen en cultuurinstellingen gaat het om de kennis en ervaring die men met elkaar deelt om een cultuureducatief product of project te realiseren voor leerlingen.

Bij 'doelbepaling' gaat het om het doel op leerlingniveau. Wie stelt het doel vast? Hoe komt het doel tot stand? Wat is de invloed van de school en van de culturele instelling? Wanneer bij de doelbepaling de school en de culturele instelling zijn betrokken, op zowel directie- als uitvoerend niveau, dan is er



3. Inhoud:

theoretisch kader *Cultuur in de Spiegel*

sprake van gezamenlijke doelbepaling. De kans is dan groot dat er een realistische taakopdracht ligt met een maatschappelijk effect. In dit geval gaat het om het effect op leerlingen. Wanneer er sprake is van een gezamenlijke doelbepaling, is de kans ook groot dat er sprake is van gezamenlijk handelen.

Bij 'gezamenlijk handelen' gaat het om het handelen van alle betrokkenen. In de school gaat het om de directeur, leerkrachten en eventuele andere betrokkenen. In de culturele instelling gaat het om de directie, educatief medewerker en de uitvoerend vakdocent. Er wordt gekeken naar het gezamenlijk werkproces en de momenten van interactie tussen betrokkenen. Zijn er vooraf duidelijke afspraken gemaakt over de rolverdeling, en op welk moment in de voorbereidingen zijn de diverse betrokkenen erbij gekomen? Wanneer er vooraf afspraken zijn gemaakt over de rolverdeling in het project en de betrokkenen daar zelf een keuze in hebben gehad, dan is er sprake van gezamenlijk handelen.

'Formaliseren' heeft betrekking op proces en product. Zijn er voorafgaand aan, tussentijds en na het realiseren van het project momenten van uitwisseling tussen de diverse betrokkenen geweest? Zijn er gesprekken geweest waarin men elkaar beter heeft leren kennen? Is dit bewust gebeurd? Op welke wijze zijn afspraken over doel en handelen tot stand gekomen en vastgelegd? Is het project geëvalueerd? Is dit ook schriftelijk vastgelegd? Is er geëvalueerd op leerlingniveau over het bereiken van de doelen? Zijn de afspraken tussen de school en culturele instelling contractueel vastgelegd?

Mama, hoe denk je?..... met je oor of je neus? En hoe komt het er dan uit?
Noor, 5 jaar

3.1. Inleiding

In het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel (CiS)* worden een theoretisch kader en raamleerplan ontwikkeld voor cultuuronderwijs. Het onderzoek poogt een antwoord te geven op de vraag wat cultuureducatie is en hoe een doorlopende leerlijn voor kunst en cultuur in het onderwijs ontwikkeld kan worden.

Van Heusden (2010) spreekt over de onzekerheid die heerst met betrekking tot wat cultuureducatie is. "Niet alleen in het basisonderwijs heeft men veel vragen (over de inhoud van cultuureducatie), maar ook in het voortgezet onderwijs – van vmbo tot vwo -, bij de ondersteunende instellingen zoals de SKVR in Rotterdam of Kunstfactor in Utrecht, bij de aanbieders van cultuur zoals schouwburgen, orkesten, theater- en dansgezelschappen en musea, en bij de overheid – op gemeentelijk en provinciaal niveau."⁴⁰ Deze onzekerheid wordt de overheid aangerekend, die het begrip 'cultuureducatie' heeft geïntroduceerd.⁴¹ Expliciet wordt het beleidsstuk *Cultuur en school* uit 1996 genoemd. "In de nota lopen allerlei cultuurbegrippen door elkaar: kunst, culturele instellingen, erfgoed, media, jeugdcultuur en niet-westerse culturen."⁴²

Dan is er nog de kwestie van de gewenste doorgaande leerlijn voor cultuuronderwijs. Onderzoek⁴³ laat zien dat zowel bij culturele instellingen als scholen (voor voortgezet onderwijs) een doorgaande leerlijn hoog op de agenda staat. Een doorgaande leerlijn wordt door instellingen en scholen genoemd als middel om cultuureducatie structureel aan de orde te laten komen in scholen. Er lijkt dus behoefte aan een doorgaande, of doorlopende leerlijn.⁴⁴ Onderzoek van Scholten (2007) geeft aan dat er verschillende opvattingen bestaan over de invulling van zo'n leerlijn.

Van Heusden presenteert in het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*⁴⁵ een theoretisch kader voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. De invulling van de leerlijn is afhankelijk van de context (school, thuiscultuur) waarin de leerling zich bevindt. Vooralsnog richt het onderzoek zich op scholen.

In dit hoofdstuk staan culturele instellingen in relatie tot cultuuronderwijs centraal. In de eerste twee paragrafen wordt ingegaan op het theoretisch kader (3.2.) en de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (3.3.). Vervolgens wordt aandacht besteed aan de theorie in relatie tot het aanbod van culturele instellingen (3.4.). Tot slot worden aspecten van de inhoud van het aanbod van culturele instellingen voor basisschoolkinderen onderscheiden, die met behulp van het analyse-instrument nader bekeken zullen worden (3.5.). De tekst is gebaseerd op meerdere publicaties van Van Heusden (1997, 1999, 2003, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011).

3.2. **Cultuur in de Spiegel: het theoretisch kader**

Het theoretisch kader dat binnen *Cultuur in de Spiegel (CiS)* wordt ontwikkeld, gaat uit van het onderscheid tussen cultuur-in-ruime-zin (wat mensen maken en doen) en cultuur-in-beperkte-zin (het individuele en collectieve zelfbewustzijn van mensen).

Cultuur, of *culturele cognitie*, is een proces waarbij mensen omgaan met het verschil tussen het hier en nu (de actualiteit) en hun herinneringen (het geheugen). Dit verschil levert een spanning op, omdat 'het hier en nu' altijd anders is dan de herinnering. Het geheugen is bepalend voor de manier waarop mensen omgaan met de spanning (lees: onzekerheid) die dit verschil kan oproepen. De ervaring van dit verschil en de manier waarop men ermee omgaat, zijn twee aspecten van cultuur. Een derde aspect is het vermogen van mensen om op dit proces te reflecteren. Dit derde aspect wordt *metacognitie of cultureel (zelf)bewustzijn* genoemd.

Cultuuronderwijs zou volgens Van Heusden (2010) cultuur centraal moeten stellen en het cultureel (zelf)bewustzijn van en bij kinderen en jongeren moeten ontwikkelen. Cultureel zelfbewustzijn is belangrijk omdat het van invloed is op gedrag, het handelen van de mens. Cultureel zelfbewust-

zijn vormt mede de identiteit (zelfbeeld), maar ook de houding ten aanzien van "anderen" en van cultuur in het algemeen. Het cultureel zelfbewustzijn is gebaseerd op herinneringen. Wie veel herinneringen heeft, heeft meer mogelijkheden om te (her)kennen.

Cultureel bewustzijn veronderstelt het vermogen om te reflecteren op cultuur (betekenis te geven aan cultuur), om te reageren op het culturele handelen van mensen. Volgens Van Heusden reflecteren mensen met behulp van vier culturele basisvaardigheden, namelijk waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.

Bij *zelfwaarneming* kan gedacht worden aan het herkennen van geuren, smaken en beelden. Zo kan een foto een zelfwaarneming (voor de kijker) zijn, maar als de foto gemanipuleerd wordt door bijvoorbeeld de keuze voor een bepaald standpunt of computerprogramma als photoshop, dan is er sprake van zelfverbeelding (voor de maker). Bij *zelfverbeelding* voegt de maker, of 'mee'maker, zelf iets toe. Zelfverbeelding kan zijn: ontwerpen, verzinnen, construeren, fantaseren, etc. Kunst is een vorm van zelfverbeelding. De kunstenaar voegt op basis van zijn waarnemingen iets toe, maakt een beeld, voorstelling of object en reflecteert daarmee op een aspect van cultuur (op zichzelf, op andermans cultuur of cultuur in zijn algemeenheid).

Bij *zelfconceptualisering* reflecteert de mens door te categoriseren. Men benoemt, classificeert, labelt, waardeert. Geschiedschrijving is een voorbeeld van zelfconceptualisering (en deels ook zelfanalyse). De geschiedschrijver of maker van geschiedenismethodes bepaalt wat belangrijk is. Hij of zij selecteert, benoemt en waardeert. Geschiedschrijving is dan ook verschillend al naar gelang de tijd, de plaats of de persoon.

Zelfanalyse vindt plaats aan de hand van een bepaalde systematiek of structuur. Zelfanalyse wordt vaak met wetenschap verbonden, maar wetenschappers zijn zeker niet de enigen die analyseren. In het dagelijks leven analyseren mensen ook. Bijvoorbeeld door bij een belangrijke beslissing vragen te stellen als: wat is het voordeel, wat is het nadeel, waarom moet ik iets wel of niet doen? Analyseren gebeurt door te testen, te verklaren, verbanden te leggen en te evalueren.⁴⁶

De basisvaardigheden worden door mensen productief of receptief ingezet. Productief wil zeggen dat met de basisvaardigheden een werkelijk-

heid wordt gemaakt. Receptief is het 'meemaken' van cultuur. Een kunstwerk *maken* is een vorm van productieve zelfverbeelding, naar een kunstwerk kijken is een vorm van receptieve zelfverbeelding. Productief of receptief – cultuur is altijd een *actief* proces.

De reflectie op een onderwerp met de basisvaardigheden krijgt vorm in een medium (dit hoeft niet altijd waarneembaar voor anderen te zijn). Media zijn de dragers waarin cultuur tot uiting komt. De media zijn te onderscheiden in vier typen: het lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens.

Evolutionair gezien bouwen de basisvaardigheden en de media op elkaar voort. Met andere woorden, zonder waarneming geen verbeelding, zonder verbeelding geen conceptualisering en zonder conceptualisering geen mogelijkheid tot analyse. Dit geldt ook voor de media. Zonder lichaam waren er geen voorwerpen. De voorwerpen hebben het mogelijk gemaakt taal te ontwikkelen (om te categoriseren). En door taal bleken grafische tekens functioneel en mogelijk. Elke basisvaardigheid heeft een dominant medium, een medium waarin de basisvaardigheid op een natuurlijke manier tot uiting komt. Voor waarnemen is dit het medium lichaam, voor verbeelding het medium voorwerpen, voor zelfconceptualisering het medium taal en voor analyse grafische tekens. Basisvaardigheden en media zijn met elkaar verweven, omdat we continue reflecteren met behulp van basisvaardigheden in media. Culturele cognitie, cultuur, is een continu en cyclisch proces.

Bovenstaande kan geïllustreerd worden aan de hand van het culturele verschijnsel 'basisschool'. Wanneer je, als ouder, voor de eerste keer een basisschool binnenkomt, dan roept dit herinneringen op aan je eigen schooltijd, door de geur van de school of het plaatsnemen op een van de stoeltjes in de kleuterklas. Dit is culturele (zelf)waarneming op grond van herinneringen aan de eigen basisschool.

Ook het reilen en zeilen van een school is een vorm van cultuur. Een school maakt keuzes. Deze keuzes zijn enerzijds gestoeld op traditie (zelfconceptualisering), waarbij te denken valt aan denominatie of onderwijsvisie, en anderzijds op de huidige inzichten in hoe een kind in deze tijd leert en hoe je dit in een school kunt vormgeven (zelfanalyse en zelfverbeelding). Dit alles wordt zichtbaar in beleidsplannen (taal), schoolmotto (taal), school-

lied (taal), lesmateriaal (voorwerpen), schoollogo (grafische notatie) en het daadwerkelijke lesgeven (lichaam, voorwerpen en taal).

Een concreet voorbeeld: de openbare basisschool Jacob Maris te Rotterdam is een Montessorischool. Binnen het Montessorionderwijs is het belangrijk dat het kind zich in zijn of haar eigen tempo ontwikkelt en zelf ook zicht heeft op deze ontwikkeling. De zorg van kinderen voor elkaar is het andere belangrijke aandachtspunt. Deze aandachtspunten komen terug in het motto van de school: 'zie jezelf en zie elkaar'. Dit komt visueel tot uiting in het logo, bestaande uit een gezicht dat met behulp van een cirkel twee gezichten wordt.



FIGUUR 3: Logo Openbare Montessori basisschool Jacob Maris in Rotterdam

Samengevat: cultuur (culturele cognitie) is de manier waarop mensen op hun omgeving reageren. Een belangrijk aspect van cultuur is dat mensen in staat zijn tot reflectie, zelfbewustzijn. Cultuur kent een aantal basisvaardigheden: (zelf)waarneming, (zelf)verbeelding, (zelf)conceptualisering en (zelf)analyse. Deze vaardigheden worden productief (maken) of receptief (meemaken) ingezet, waarbij gebruik wordt gemaakt van vier typen media: het lichaam, voorwerpen, de taal en grafische tekens.

3.3. **Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs**

Wanneer is er nu sprake van cultuuronderwijs en wanneer niet? Cultuuronderwijs gaat over cultuur. Het onderwerp ‘water’ is een goed voorbeeld om het verschil tussen wat wel en wat geen cultuuronderwijs is te illustreren. Water is op zichzelf geen onderwerp voor cultuuronderwijs, eerder voor biologie of aardrijkskunde. Dan gaat het om water als natuurkundig verschijnsel. ‘Water’ wordt echter een onderwerp voor cultuuronderwijs wanneer het gaat over de vraag hoe de mens leeft met water, wat zij doet om zich er tegen te beschermen en om zich ermee te voeden. Een voorbeeld van water als natuurverschijnsel is de watersnoodramp in 1953, een gebeurtenis die nog bij veel mensen onderdeel is van het collectief geheugen. De overstroming is in eerste instantie natuurlijk geen onderwerp voor cultuuronderwijs; hij was het gevolg van natuurlijke oorzaken. Het wordt pas een onderwerp van cultuuronderwijs (een ‘ramp’) wanneer het gaat om “onze” reactie op de gebeurtenis en de plaats die het inneemt in onze geschiedenis. Tot de watersnoodramp als cultuurverschijnsel horen de hulpacties en natuurlijk het besluit tot de bouw van de stormvloedkering. De ramp is verbeeld, zoals in 2009 in de speelfilm *Storm* van regisseur Ben Sombogaart. De film maakt deel uit van het Nederlandse collectieve (zelf)bewustzijn. Andere voorbeelden van zelfbewustzijn met betrekking tot de watersnoodramp zijn de diverse tentoonstellingen die musea hebben gemaakt bij de herdenking in 2003. Het Nederlands Fotomuseum te Rotterdam had een fototentoonstelling met de titel *De ramp van '53 door het oog van de media*. De tentoonstellingsmaker heeft de waarnemingen gecategoriseerd om te laten zien welke aspecten van de ramp via foto's (in kranten), films en tv-beelden aan het Nederlandse volk werden gecommuniceerd.

Om de vraag te kunnen beantwoorden of er sprake is van cultuuronderwijs moet dus worden nagegaan op welk onderwerp wordt gereflecteerd en of dat onderwerp een vorm van cultuur is.

Maar wanneer is er sprake van een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs? Het doorlopende aan ‘de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs’ is dat de leerervaringen cumulatief zijn en dus op elkaar voortbouwen. Dit

geldt voor de onderwerpen in het cultuuronderwijs, voor de culturele basisvaardigheden en voor de vaardigheid in het hanteren van de media (mediale vaardigheden). Kinderen hebben eerdere ervaringen met en herinneringen aan een onderwerp dat wordt behandeld. Wanneer kinderen naar de tentoonstelling van het fotomuseum gaan, dan geven ze betekenis en reageren ze op de tentoonstelling, op basis van hun geheugen. Wellicht hebben ze gehoord over de watersnoodramp, zijn ze een keer naar de stormvloedkering geweest of hebben ze op het journaal een watersnoodramp in het buitenland gezien. Wanneer de kinderen vervolgens een tekening moeten maken over de tentoonstelling, dan wordt de vraag wat de kinderen al beheersen op het gebied van zelfverbeelding relevant. Zijn zij gewend een tentoonstelling “om te zetten” in een tekening? Wanneer zij de tekening bijvoorbeeld in houtskool moeten maken, is het de vraag of zij eraan gewend zijn hun zelfverbeelding in dit medium, met papier en houtskool, vorm te geven.

Ook zou moeten worden aangesloten bij de algemene ontwikkeling op een bepaalde leeftijd van het vermogen tot zelfbewustzijn, van de culturele basisvaardigheden en van de mediavaardigheden.⁴⁷

3.4. **Cultuur in de Spiegel en culturele instellingen**

Culturele instellingen leveren een bijdrage aan het cultureel zelfbewustzijn. *Kunstinstellingen* presenteren en stimuleren vooral de *receptieve zelfverbeelding* in de verschillende media. Een theatergezelschap gebruikt voor het tonen van de zelfverbeelding vooral een combinatie van het lichaam en taal. Een dansgezelschap maakt vooral gebruik van het medium lichaam en bij een orkest zijn instrumenten onmisbaar. De *historische en ‘toegepaste’ musea* (havenmuseum, belastingmuseum, natuurmuseum) conceptualiseren vooral met behulp van voorwerpen. *Beeldende kunstmusea* maken het mogelijk tweedimensionale (grafische tekens) en driedimensionale (voorwerpen) zelfverbeelding te zien en te ervaren. Deze instellingen richten zich meer op de receptieve zelfverbeelding en zelfconceptualisering. Er zijn ook instellingen voor het productieve cultuuronderwijs, zoals de *centra voor de kunsten en muziekscholen*, met aanbod voor kinderen om productief hun verbeelding in een bepaald medium vorm te geven. De instellingen die aanbod

verzorgen en die bemiddelen naar het onderwijs, hebben in het aanbod de diverse basisvaardigheden en media op een productieve en receptieve manier gecombineerd.

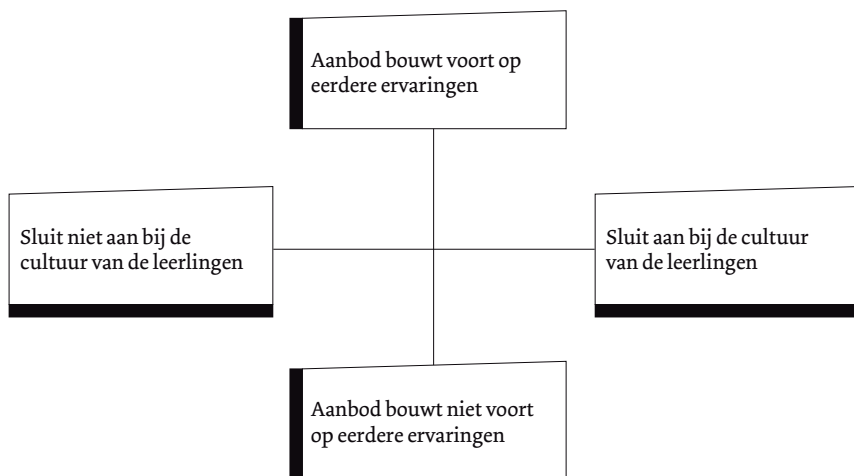
Voor culturele instellingen is het gegeven van de herkenning op basis van het geheugen van belang. “Het publiek wordt geconfronteerd met een vorm van bewustzijn (kunst), die men kan herkennen of niet. Het criterium dat uiteindelijk doorslaggevend is voor de waarde van het kunstwerk, is of de toeschouwer het verbeelde bewustzijn overtuigend vindt [...] Het publiek moet het bewustzijn dat verbeeld wordt – in woorden, in beeld, een toneelstuk of videoclip – ‘erkennen.’” (Van Heusden 2003, p 366) Vóór erkenning kan plaatsvinden, moet er herkenning zijn geweest. Wanneer iets niet herkend wordt (er geen herinnering aan is), wordt het als het ware genegeerd (niet verwerkt). Dit proces van herkennen en erkennen, of niet herkennen, is belangrijk voor culturele instellingen. Kinderen die een culturele instelling bezoeken, zullen het aanbod dat zij te zien of te horen krijgen herkennen of niet herkennen. Herkenning garandeert geen erkenning, maar maakt de kans dat iets verwerkt wordt groter.

Wanneer kleuters vandaag de dag in een historisch museum, in het kader van een tentoonstelling over hergebruik, een kommetje gemaakt van een grammofoonplaat zien, zullen zij het kommetje zien, maar de grammofoonplaat en het hergebruik ervan niet herkennen. Wellicht zal dit anders zijn bij de werken *Exactitudes* van Ari Versluis en Ellie Uyttenbroek⁴⁸ die bijvoorbeeld in Villa Zebra in twee tentoonstellingen zijn gebruikt. Het werk van Versluis en Uyttenbroek bestaat uit telkens 12 foto's van een groep mensen die herkenbaar is op basis van hun kleding, haardracht of accessoires. De twaalf mensen worden in dezelfde pose gefotografeerd. Villa Zebra heeft een werk met de titel 'grannies' (1998) gebruikt in de tentoonstelling 'Roodkapje' om met kinderen te praten over de oma van Roodkapje. In de tentoonstelling 'Vaders en moeders' zijn de series 'Mothercare- Casablanca' (2000) en 'CarryDaddies-Rotterdam' (2005) getoond. De foto's van de moeders in Casablanca laten vrouwen zien die hun kinderen in een rugdoek dragen. De vaders dragen hun kinderen in een draagzak aan de voorkant. Aan de hand van deze foto's worden de kinderen uitgenodigd om te praten over (hun) ouders.

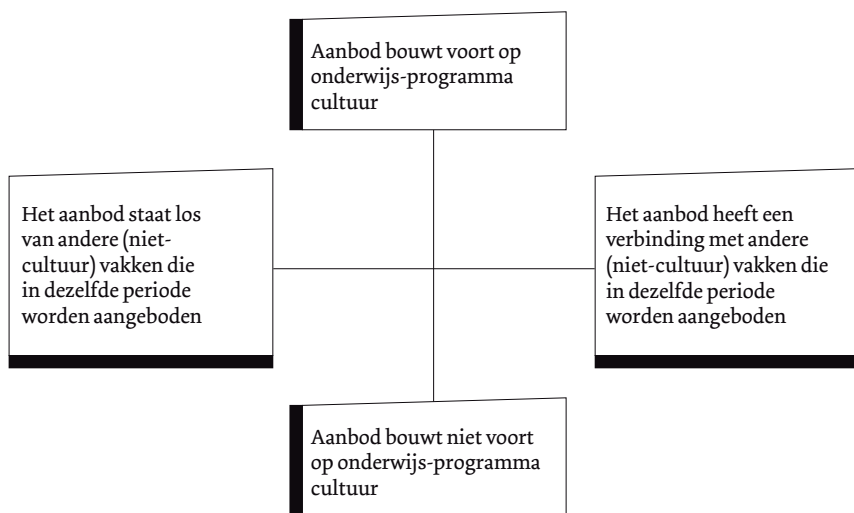
Bij de beeldende kunst zal niet altijd aan het kind waarneembaar zijn of er sprake is van herkenning. Hier hebben de jeugdtheatergezelschappen een voorsprong. Het ontbreken van herkenning is vaak merkbaar in een afname van concentratie. Dit is iets wat jeugdtheatergezelschappen gedurende een voorstelling direct merken. De zaal wordt onrustig, kinderen gaan praten of lopen weg. Het jeugdtheater kan op basis van deze reactie, en dit zal over het algemeen ook gebeuren, een voorstelling aanpassen.

Dit wil overigens niet zeggen dat culturele instellingen alleen herkenbaar aanbod moeten aanbieden. Maar culturele instellingen dienen zich wel rekenschap te geven van het culturele geheugen van kinderen. Nu is de gedachtengang vaak: we hebben een aanbod, dat is ook leuk voor kinderen en daarom maken wij er een programma bij. Het zou moeten zijn: elk kind heeft een cultureel geheugen en hoe kan dit met mijn aanbod verder uitgebreid en ontwikkeld worden?

In het analyse-instrument wordt daarom gekeken naar de *aansluiting* bij de cultuur en de ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast wordt ook gekeken naar de *samenhang* met het onderwijs, zowel op het gebied van cultuuronderwijs als niet-cultuuronderwijs. Schematisch ziet dit er als volgt uit (pag. 34):



FIGUUR 4: Aansluiting bij leerlingen



FIGUUR 5: Samenhang met het onderwijs

VERTICAAL wordt bekeken waar culturele instellingen op voort kunnen bouwen bij het kind en het onderwijs (aansluiting bij de ontwikkeling van de leerlingen en de samenhang met het cultuuronderwijs in een leerjaar en de leerjaren daarvoor en daarna).

Wanneer het bijvoorbeeld om de ontwikkeling van kleuters gaat, is het goed dat we ons realiseren dat kleuters leren door te spelen, door te doen alsof, door te manipuleren.⁴⁹ Dit betekent dat kleuters als vanzelf materiaal aanraken en uitproberen. Musea bieden kleuterprogramma's aan. Meestal wordt aan het begin van een activiteit gestart met de huisregel dat de kinderen nergens aan mogen komen. Dit is begrijpelijk vanuit de kwetsbaarheid van de tentoongestelde werken, maar breekt ook direct in op het spel dat zich had kunnen ontwikkelen en zou kunnen zorgen voor een leerervaring.

Met betrekking tot het onderwijs kan de culturele instelling nagaan welke eerdere projecten (in voorgaande jaren en het jaar van het project) zijn uitgevoerd en welke cultuurvakken de leerlingen aangeboden krijgen, om te weten waar hun project aan bijdraagt en wat zij bij en voor kinderen ontwikkelen op het gebied van het onderwerp voor cultuuronderwijs, de basisvaardigheden en media. Dit zal niet altijd mogelijk zijn, zoals wanneer het een eenmalig bezoek betreft aan een culturele instelling. Het is in alle gevallen van belang dat het onderwijs zelf zicht heeft op wat ze wil ontwikkelen met en in het cultuuronderwijs.

HORIZONTAAL kijkt men naar de context (cultuur) van het kind en het programma voor niet-cultuuronderwijs (aansluiting bij de cultuur van de leerlingen en de samenhang met niet-cultuurvakken).

De tentoonstelling *Het onbekende Rusland. Oriëntalistische schilderkunst 1850-1920*⁵⁰ van het Groninger Museum gaat bijvoorbeeld over de historische band tussen Rusland en Oezbekistan, Georgië, Armenië en de Krim. De gedeelde fascinatie in schilderkunst uit deze landen in deze periode is het Oriëntalisme. Met de tentoonstelling wordt gereflecteerd op de betekenis, in de genoemde landen, van de cultuur van het Midden-Oosten en Noord-Afrika. In Nederland leven veel leerlingen met een geheugen dat in ieder geval deels bepaald is door deze cultuur. Je zou mogen vooronderstellen dat het Groninger Museum, wanneer leerlingen met een Arabische afkomst het museum bezoeken, met hun achtergrond rekening is gehouden.

Daarnaast is het van belang, wanneer er een cultureel project voor een school wordt georganiseerd, om te kijken naar wat er tegelijkertijd nog meer op de school speelt. Wordt er in andere vakken aandacht besteed aan dit onderwerp, deze basisvaardigheden en deze media? Wanneer een school de tentoonstelling in het fotomuseum over de watersnoodramp bezoekt, dan kan er bij het vak aardrijkskunde bijvoorbeeld aandacht zijn voor de topografie van rivieren in Nederland. Wanneer het gaat over het beheersbaar houden van de rivieren door bijvoorbeeld dijkverbetering en dijkverlegging, raken cultuuronderwijs en aardrijkskunde elkaar. Door hier aandacht aan te besteden, kan samenhang tussen cultuuronderwijs en andere onderwijsgebieden bewerkstelligd worden. Ook hier geldt, dat de school deze samenhang zelf ook moet nastreven. Sterker nog, dit is de hoofdtaak van het onderwijs. De culturele instelling kan hierin slechts een dienende rol hebben.

3.5. **Analyse-instrument: inhoud**

Het theoretisch kader biedt een raamwerk voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. In het analyse-instrument zal met behulp van vier deelaspecten uit het theoretisch kader naar de bijdrage van het educatieve aanbod van culturele instellingen voor basisscholen gekeken worden. De deelaspecten zijn:

- cultureel zelfbewustzijn (metacognitie): op welk onderwerp (welk aspect van cultuur) wordt gereflecteerd? Is dit de eigen cultuur, andermans cultuur of cultuur in het algemeen?
- Basisvaardigheden: Met welke basisvaardigheden wordt gereflecteerd? Wat maken leerlingen mee (receptief) en wat maken ze (productief)?
- Media: In welk medium wordt de receptieve reflectie gerealiseerd (welk medium/welke media maakt het kind mee)? In welk medium reflecteert het kind door iets te maken (productieve reflectie)?

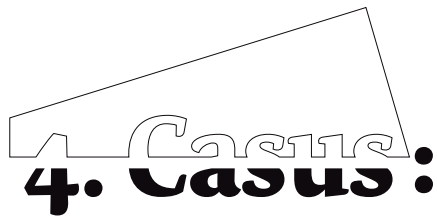
- Aansluiting en samenhang: Hoe wordt aangesloten bij de cultuur en ontwikkeling van het kind en hoe wordt samenhang in het onderwijsprogramma bewerkstelligd?

VERTICAAL: Waar bouwt het aanbod op voort?

- ▶ Wat beheerst het kind van een bepaalde leeftijd met betrekking tot het onderwerp van reflectie, basisvaardigheden en media (aansluiting)?
- ▶ Wat krijgt het kind van een bepaalde leeftijd aangeboden in het onderwijs op het gebied van cultuur waarop kan worden aangesloten en voortgebouwd (samenhang)?

HORIZONTAAL: Waar past het aanbod in/tussen?

- ▶ Wat is bekend over de 'eigen' cultuur waarin het kind of de kinderen zich bevinden (aansluiting)?
- ▶ Wat biedt de school tegelijkertijd met betrekking tot het onderwerp, basisvaardigheden en media in andere (niet-cultuur) vakken aan (samenhang)?



4. Casus:

analyse van de bijdrage van een cultuur-educatief project aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

4.1. Inleiding

Het project dat in deze casus met het analyse-instrument wordt geanalyseerd, is ontwikkeld door een Nederlands jeugdtheatergezelschap. Dit jeugdtheater heeft in overleg met een basisschool, en met medewerking van een organisatie die gespecialiseerd is op het terrein van mediakunst⁵¹, een filmproject over het onderwerp 'sprookjes' opgezet. De mediakunstorganisatie levert de vakkrachten op het gebied van film.

Het project is bedoeld voor groep 1 t/m 8. Iedere klas maakt een film naar aanleiding van een sprookje. De nadruk ligt op sprookjes uit het Midden-Oosten. Zeventig procent van de leerlingen heeft ouders van niet-Nederlandse afkomst. De grootste groep is Turks. De sprookjes zijn deels ingebracht door de leerlingen. Hen is gevraagd in de zomervakantie sprookjes uit hun eigen cultuur (herkomstland ouders) te verzamelen.

Voor de film "vertalen de leerlingen het verhaal in beelden, maken teksten voor scènes, maken decors en kostuums, oefenen het acteren en filmen de scènes zelf" (uit: projectaanvraag). De leerlingen filmen met behulp van de 'blauwe wand'-techniek. Dit wil zeggen dat de kinderen voor een blauw doek het verhaal spelen en dat met een andere camera het decor wordt gefilmd. Beide opnames komen tijdens het spelen samen op een projectiescherm. De filmopnames worden door vakdocenten gemonteerd tot een film waarin de acht sprookjes door twee professionele acteurs in een raamvertelling met elkaar worden verbonden. Elk kind krijgt een dvd van de film.

Het project neemt op school drie weken in beslag, waarbij elke klas iedere dag 45 minuten les krijgt binnen het project. De afsluiting vindt twee weken na afloop plaats, in de vorm van een presentatie van het eindresultaat (film) aan ouders en kinderen. Naast de filmvertoning treedt ook het jeugdtheater met een sprookjesvoorstelling op.

Deze casestudie is uitgevoerd door het instrument te gebruiken voor een analyse van de *projectaanvraag* en de *evaluatiedocumenten*.⁵² Op basis van de resultaten van de analyse zijn de betrokkenen geïnterviewd. Ook die *interviews* zijn vervolgens met behulp van het instrument geanalyseerd. Dit resulteerde in drie analyses die zijn samengebracht tot één analyse. Deze analyse heeft geleid tot de uiteindelijke conclusies. Als kritische mee-lezer van de analyses trad Barend van Heusden op.⁵³

4.2. Analyse afstemming

4.2.1. Referentiekader

Een aspect van het referentiekader van de school is de opvatting dat de leerlingen een breed cultureel aanbod geboden zou moeten worden. Cultuur is een aspect van het onderwijs dat de directeur wil borgen. Hij wordt hier door de inspectie niet op beoordeeld en zoekt daarom naar een balans tussen, zoals hij zegt, "leerrendement en cultuur". De directeur heeft deze balans gevonden door per week anderhalf uur handvaardigheid en drie kwartier muziekles te laten onderwijzen. Daarnaast krijgen de leerlingen via de lokale steunfunctie, minimaal een keer per jaar, culturele activiteiten aangeboden. Ook organiseert de school op initiatief van de directeur jaarlijks een schoolbreed project van maximaal drie weken. Elk jaar kiest de directeur een nieuw project. Of er een vervolg komt met het jeugdtheater laat hij open. Voor volgend schooljaar denkt hij aan een multicultureel project.

De culturele instelling maakt jeugdtheatervoorstellingen. De artistiek leidster, initiatiefnemer en leider van het project, is opgeleid als regisseur aan een theateropleiding. Daarnaast volgt zij een master kunsteducatie. Een passie van de artistiek leidster is het vertellen van verhalen. Zij heeft een belangstelling voor sprookjes en is geïnteresseerd in sprookjes van het Midden-Oosten. Ter voorbereiding op het maken van een voorstelling gaat zij altijd naar verschillende scholen om het verhaal van de voorstelling te vertellen. Ze gaat dan in gesprek met de kinderen en ziet wat er werkt in het verhaal.

Het idee voor het project ontstond deels als een reactie op het overheidsbeleid, waarin samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wordt gestimuleerd. De artistiek leidster stelde zich vragen als: waarom samenwerking, en hoe? Ze besloot ervaring op te doen door samenwerking met een school te zoeken. De culturele instelling heeft gekozen voor deze school, omdat de school zich weliswaar niet profileert met cultuur, maar wel jaarlijks een schoolbreed project organiseert.

De artistiek leidster is door een verkoopmedewerker van het jeugdtheater, die jaarlijks scholen met nieuw aanbod bezoekt, geattendeerd op de school. De school heeft, op de eindpresentatie van het project na, geen voorstelling van het jeugdtheater gezien. Dit gebrek aan bekendheid met de voorstellingen was overigens ook een van de redenen voor het jeugdtheater om met deze school samen te gaan werken.

De artistiek leidster heeft de schooldirecteur benaderd met het idee een project te organiseren rondom sprookjes uit het Midden-Oosten. Een sprookjesproject voor kinderen sprak de directeur aan. De school heeft tien jaar geleden via de lokale steunfunctie al eens een sprookjesproject gedaan. Ook toen werden gespeelde sprookjes van verschillende klassen met behulp van een raamvertelling in een voorstelling door leerlingen aan elkaar verbonden. Voor de directeur was dit een positieve ervaring. Met de artistiek leidster heeft hij over het onderwerp sprookjes verder niet inhoudelijk doorgepraat.

Beiden delen, naar eigen zeggen, de interesse voor kinderen, met name kinderen uit het Midden-Oosten. De artistiek leidster hierover: "Als je ze kent, wil je plaats maken voor hun culturele achtergrond." Ook ziet zij de sprookjes uit het Midden-Oosten als materiaal voor toekomstige voorstellingen.

Het gedeelde referentiekader lijkt summier. Het is er wel, maar men is inhoudelijk niet de diepte ingegaan. Het sprookje en de allochtone leerlingen lijken vooral een uitgangspunt voor het project. Over de onderwerpen sprookjes, de specifieke cultuur van de kinderen en de relatie hiertussen is niet doorgepraat.

4.2.2. Gezamenlijke doelbepaling

Met betrekking tot de gezamenlijke doelbepaling valt op dat de school de kaders uitzet waarbinnen de culturele instelling de eigen interesse, een project rondom sprookjes uit het Midden-Oosten, kan vormgeven. De schooldirecteur wil een schoolbreed project dat drie weken mag duren en waarbij de leerlingen met name kunstzinnig productief bezig zijn (hun artistieke vaardigheden ontwikkelen). Deze wensen zijn in het project meegenomen en in de doelen herkenbaar. Die doelen zelf zijn heel algemeen (zie bijlage 4) en uitgewerkt in beschrijvingen van wat de kinderen gaan doen, zoals; 'kinderen verzamelen interculturele sprookjes en verdiepen zich in verhalen uit eigen en andere culturen', 'een sprookje omzetten in een film betekent keuzes maken: wat vind je belangrijk, wat breng je in beeld, en hoe moet dat beeld er uitzien' en 'de kinderen ontdekken de basisprincipes van film en nieuwe media in het doorlopen van alle stappen die bij het maken van film gezet moeten worden'. (Uit het projectplan.)

De artistiek leidster heeft de inhoud in grote lijnen bepaald en het projectplan geschreven. De schooldirecteur heeft zijn akkoord gegeven. De artistiek leidster heeft gekozen voor het maken van een film, omdat film volgens haar het meest geschikte medium is om het gestelde doel te bereiken: het vormgeven en in beeld brengen van een verhaal door de kinderen. De directeur had een toneelvoorstelling als eindresultaat ook goed gevonden.

Uit het interview blijkt dat de artistiek leidster een bepaalde overtuiging heeft die zichtbaar wordt in het project, maar die niet expliciet is gemaakt in het projectplan. De artistiek leidster wil kinderen leren dat verhalen manipulaties zijn waarmee emoties worden opgeroepen en wil kinderen laten ervaren hoe dit gebeurt. De kinderen ervaren dit door als een regisseur na te denken over hoe een verhaal zo in beeld gebracht kan worden dat het een bepaald (emotioneel) effect heeft op de toeschouwer.

Van een gezamenlijke doelbepaling is feitelijk geen sprake. De school stelt de kaders vast en de culturele instelling geeft daarbinnen vorm aan de inhoud. De culturele instelling formuleert de doelstellingen en de schooldirecteur stemt hiermee in.

De doelstellingen zijn algemeen en beschrijven hoofdzakelijk wat de kinderen gaan doen. De achterliggende doelstelling van de artistiek leidster is niet expliciet gemaakt en is dus ook niet bekend bij de school. De school heeft geen zicht op hetgeen wat op cultureel gebied bij de kinderen ontwikkeld wordt. Dit sluit aan bij de visie van de directeur, die aangeeft dat het jeugdtheater en niet de school op dit terrein de expert is. De directeur heeft volledig vertrouwen in het jeugdtheater.

4.2.3. Gezamenlijk handelen

Bij de voorbereiding is sprake geweest van een gezamenlijk handelen van de directeur en de artistiek leidster, hoewel ook hier geldt dat de directeur aangaf wat de mogelijkheden waren, waarbinnen de artistiek leidster vervolgens haar idee heeft vormgegeven. De noodzaak om meer gezamenlijk te handelen ontstond tijdens de uitvoering. Dit was het gevolg van een probleem, namelijk dat de groepsleerkrachten niet tevreden waren over de structuur in de lessen van de vakdocenten. De artistiek leidster en de directeur besloten om de groepsleerkrachten meer te betrekken bij de uitvoering van het project. Hen werd gevraagd de lessen met de vakleerkrachten voor te bespreken, didactisch verantwoordelijk te blijven in de klas en de lessen met de gastdocenten te evalueren. Vanaf dat moment was er ook sprake van gezamenlijk handelen tussen de groepsleerkrachten en vakdocenten.

Kortom: toen de urgentie er was, werd er gezamenlijk gehandeld, zowel op directie- als op leerkrachtniveau. Over de rolverdeling tussen leerkrachten en gastdocenten zijn vooraf geen afspraken gemaakt.

4.2.4. Formaliseren

De formalisering, in de vorm van gesprekken, heeft voorafgaand aan dit project vooral tussen de *directeur en artistiek leidster* plaatsgevonden. Dit proces heeft zo'n twee jaar geduurd. Gedurende die periode werden vijf à zes gesprekken gevoerd. De gesprekken tussen de artistiek leidster en de direc-

teur lijken zich vooral te hebben geconcentreerd op de organisatie: hoe wordt het project op school opgezet, wat is de tijdsplanning en hoe kan het jeugdtheater de ouders erbij betrekken? Er lijkt minder aandacht te zijn geweest voor wederzijdse kennismaking en verkenning, voor de belangen van de twee partijen, de redenen om het project uit te voeren en om het in deze vorm te doen.

De *leerkrachten* zijn twee keer op een teamvergadering door het jeugdtheater geïnformeerd. Tijdens een van deze vergaderingen, negen maanden van tevoren, hebben de teamleden ingestemd met het project. Verder is de communicatie van de culturele instelling met de leerkrachten (drie weken voorafgaand aan het project en gedurende het project) vooral via digitale nieuwsbrieven verlopen. De artistiek leidster wilde voor de leerkrachten een masterclass 'sprookjes vertellen' organiseren, maar is hier op advies van de directeur van afgestapt. Hij vond dat de artistiek leidster de leerkrachten beter kon vertellen over het project. Dit weet de directeur zelf niet meer. Hij gaat ervan uit dat de masterclass heeft plaatsgevonden, indien dit in de projectaanvraag staat.

De *vakleerkrachten* hebben voorafgaand aan het project een instructiemoment gehad en een instructiemoment samen met de groepsleerkrachten. De vakkrachten die in de onderbouw werken hebben een extra bijeenkomst ten behoeve van deze doelgroep met een dramadocente gehad. De dramadocente heeft ook een dossier met achtergrondinformatie over kleuters en een uitgewerkte lessenserie gemaakt.

De gesprekken tussen *vakdocenten en groepsleerkrachten* zijn pas in een laat stadium geïnitieerd. Het eerste gesprek was een week voor de start van het project. Dit bleek achteraf te laat. De vakkrachten en de groepsleerkrachten hadden, zo concludeerden de directeur en de artistiek leidster, eerder met elkaar rond de tafel moeten zitten om te bespreken hoe zij samen de kinderen een film konden laten maken. Het belang van de didactische bijdrage van de groepsleerkrachten aan het project lijkt te zijn onderschat. Dit is tijdens het project wel onderkend. Hierop is gereageerd door overleg tussen vakdocenten en leerkrachten onderdeel te maken van de verdere projectuitvoering.

Het jeugdtheater heeft voorafgaand aan het project *kinderen en ouders* geïnformeerd over, en geënthousiasmeerd voor het project. In de

voorbereidende fase heeft de artistiek leidster (op initiatief van de directeur) ook een gesprek gevoerd met twee Turkse moeders over de vraag of dit project voor deze school en deze leerlingen geschikt zou zijn. Het jeugdtheater heeft op drie momenten voorafgaand aan het project (voor de zomervakantie) contact gezocht met alle kinderen en ouders. De artistiek leidster heeft de raamvertelling in de groepen 1 t/m 7 voorgelezen. De ouders zijn benaderd op een koffieochtend en gedurende een dag op het schoolplein. Aan de kinderen en hun ouders is verteld over het project en gevraagd sprookjes uit de eigen cultuur in te brengen.

Er is geëvalueerd met de directies, het schoolteam en de vakdocenten. Onder meer de expertise en de vaardigheden van de vakdocenten en groepsleerkrachten, evenals de samenwerking tussen beide groepen en de samenwerking in het algemeen zijn uitgebreid onderwerp van evaluatie en leiden tot aanbevelingen voor verbetering. Verder zegt men in de evaluatie in te gaan op het bereiken van de doelstellingen. Wat echter opvalt, is dat er in het evaluatieverslag niets wordt gezegd over het bereiken van de doelstellingen, bijvoorbeeld hoe de interculturele kennismaking is verlopen en wat dit opleverde, of wat de ontwikkelde vaardigheden zijn op het gebied van filmen en zelf decors maken, en of men die in een eventueel volgend project zou kunnen ontwikkelen. Er is ook geen aandacht voor de ontwikkeling van de kinderen. Evenmin is er inzicht in de inhoudelijke oogst met betrekking tot sprookjes uit het Midden-Oosten. Wel wordt aangegeven dat de oogst groter is dan de leerkrachten hadden verwacht. De directeur heeft de door de culturele instelling geschreven evaluatie een maand na het verschijnen hiervan nog niet ontvangen.

Andere producten dan de evaluatie zijn: het projectplan, het dossier voor vakdocenten in de onderbouw, een handleiding om het project te herhalen (overdraagbaarheid voor derden) en de nieuwsbrieven voor de leerkrachten. Contractueel is er niets vastgelegd (Wel heeft de school op verzoek van het jeugdtheater een financiële bijdrage aan het jeugdtheater betaald).

De procesmatige formalisering heeft vooral op directieniveau plaatsgevonden, in de vorm van gesprekken voorafgaand aan het project. De groepsleerkrachten en vakleerkrachten zijn in een later stadium met elkaar in gesprek gekomen.

Als producten van formalisering kunnen gezien worden: het projectplan, de evaluatie, het dossier van vakdocenten in de onderbouw, een handleiding om het project te herhalen en de nieuwsbrieven. Hier lijkt sprake van eenrichtingsverkeer. Deze producten zijn allemaal geschreven door de culturele instelling.

4.3. **Analyse inhoud**

4.3.1. Op welk onderwerp wordt gereflecteerd?

In het project lag de nadruk op tien sprookjes. Acht sprookjes zijn door leerlingen bewerkt. In elke klas is een van de acht sprookjes bewerkt tot een korte film. Deze sprookjesfilmpjes zijn gebundeld in een film met behulp van een raamvertelling (ook een sprookje), gespeeld door twee professionele acteurs. Alle kinderen hebben deze film gezien, en ook een voorstelling van het jeugdtheater, gebaseerd op een Turks sprookje. Deze voorstelling is geregisseerd door een Turkse regisseur. De muziek is van een Turkse componist.

De sprookjes in de klas zijn deels ingebracht door kinderen. De kinderen is gevraagd op zoek te gaan naar sprookjes uit de eigen cultuur. De schooldirecteur en de leerkrachten verwachtten dat niet veel kinderen een sprookje zouden inleveren. In het projectplan wordt een algemeen beeld geschetst van ouders die niet veel sprookjes voorlezen, waardoor ze bij de kinderen ook niet bekend zijn. Uiteindelijk zijn er 35 sprookjes door kinderen uit verschillende leerjaren (van groep 4 t/m groep 7, ongeveer 100 leerlingen) ingeleverd. Dit was meer dan de betrokken leerkrachten verwachtten. De sprookjes zijn ingeleverd bij de groepsleerkrachten. Hoe deze leerkrachten de sprookjes in de klas hebben behandeld is niet bekend bij de projectleiding. Dit is aan de leerkrachten overgelaten. Uiteindelijk zijn er door de artistiek leidster uit de ingeleverde sprookjes vier geselecteerd. Zij heeft daarnaast zelf nog vier andere sprookjes ingebracht. Het selectie criterium voor de artistiek leidster was de verfilmbaarheid van het sprookje. Dit criterium was bij de kinderen bekend.

Er is met opzet niet voor gekozen om het culturele verschijnsel sprookjes en de levenslessen die in sprookjes verpakt zitten te behandelen. Deze keuze is gemaakt door de artistiek leidster, die aangeeft te geloven in de kracht van een verhaal. In een 'goed' verhaal komt de boodschap volgens haar altijd over. Zij baseert zich hierbij op een boek van Bruno Bettelheim. Opvallend is dat de directeur ervan uitgaat dat de artistiek leidster in de klassen heeft gesproken over de moraal in de verschillende sprookjes. Hij verwijst hiervoor naar het bezoek van de artistiek leidster aan de diverse klassen om de keuze van het sprookje toe te lichten. De artistiek leidster geeft aan in de klassen alleen het voor die klas gekozen sprookje te hebben verteld.

4.3.2. Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

De nadruk in het project lag op productieve zelfverbeelding. De kinderen verbeeldden een sprookje met behulp van het medium film. De kinderen maakten een sprookje door scènes te schrijven (medium: taal), scènes te spelen (medium: taal en lichaam) en decors en kostuums (medium: voorwerpen) te maken.

Verder was er op momenten sprake van receptieve zelfverbeelding. Dit wil zeggen dat de kinderen het sprookje meemaakten. Dit gebeurde toen het sprookje werd voorgelezen (medium: taal), de kinderen het verhaal doorleefden (medium: lichaam/hoofd) en de kinderen de film (medium: grafisch) en theatervoorstelling (medium: taal en lichaam) zagen.

Tot slot is er na afloop van de theatervoorstelling een uitwisseling geweest over het spelen van een Turks sprookje tussen leerlingen van groep 6 en de acteurs van het jeugdtheater. Dit is te duiden als zelfconceptualisering en zelfanalyse met behulp van het medium taal.

Hoe, en in welk medium werd gereflecteerd, was een keuze van de artistiek leidster. Vanuit haar achtergrond als theatermaakster en regisseur, gelooft zij, zoals gezegd, in de kracht van een verhaal. Voor haar eigen werk doorleeft zij een verhaal om vervolgens een voorstelling samen te stellen en te regisseren. In het project wilde zij dat ook de kinderen het verhaal doorleefden en vervolgens keuzes zouden maken om het visueel vorm te geven. De artistiek

leidster wilde de nadruk niet leggen op het inleven in een personage en daarbij behorende vaardigheden als het onthouden van tekst en het verstaanbaar spreken. Een van de redenen voor deze keuze is dat een deel van de kinderen de Nederlandse taal onvoldoende beheerst. Zij heeft gekozen voor het medium film en mediadocenten⁵⁴ als vakleerkrachten bij het project betrokken. Haar vooronderstelling was dat deze mensen in staat zijn kinderen te begeleiden bij het neerzetten van een filmisch beeld. In de praktijk bleken de vakdocenten met name beeldend kunstenaars, die weinig ervaring met film en het primair onderwijs hadden. Dat er geen nadruk is gelegd op theatervaardigheden van de leerlingen is te zien in het eindproduct, de film. Sommige kinderen staan wat ongemakkelijk voor en met hun rug naar de camera én zijn inderdaad soms slecht verstaanbaar.

De artistiek leidster zou in een vervolgpriject mensen met expertise op het gebied van film inzetten. Ze denkt hierbij aan HBO-studenten film. In de evaluatie is als verbeteringsuggestie een werksessie met een dramaturg voor de mediadocenten opgenomen. Verder zou de artistiek leidster in het traject meer tijd willen inbouwen om kinderen de ruimte te geven het verhaal te doorleven. In het huidige project was hier weinig tijd voor. Het eindproduct moest binnen vier weken af zijn. De vakkrachten waren hierdoor vooral bezig met het toewerken naar het eindproduct.

4.3.3. Hoe wordt aangesloten bij kinderen van verschillende leeftijden en het onderwijsprogramma (van de school)?

De artistiek leidster heeft bij de keuze van de sprookjes rekening gehouden met de verschillende leeftijdsgroepen. Vanuit haar expertise - zij heeft meerdere sprookjesvoorstellingen voor verschillende doelgroepen gemaakt -, is zij tot een selectie gekomen. Daarbij heeft zij onder meer gekeken of de moraal in de sprookjes relevant is voor de betreffende leeftijdsgroep.

Door de nadruk te leggen op sprookjes uit het Midden-Oosten is aangesloten bij de cultuur van de kinderen. Van de acht sprookjes die in de klas zijn bewerkt, zijn drie sprookjes uit Turkije afkomstig (waarvan twee door de artistiek leidster ingebracht), een uit Afrika (afkomstig van een leerling), een

uit het Midden-Oosten (door leerlingen ingebracht), twee sprookjes uit Duitsland (een door een leerling ingebracht) en een uit de regio van het jeugdtheatergezelschap (ingebracht door de artistiek leidster). Terwijl werd verwacht dat de leerlingen de sprookjes niet zouden kennen, blijkt met name de Turkse verteltrant (een bepaalde manier van vertellen van een verhaal, vergelijkbaar met “Er was eens...”) voor Turkse kinderen heel herkenbaar. De kinderen uit groep 6 die een Turks sprookje hebben gespeeld met dezelfde thematiek als de voorstelling van het jeugdtheater, herkenden daarnaast veel in de voorstelling van het jeugdtheater en zochten om die reden op eigen initiatief contact met de professionele acteurs.

In de opzet van het project is verder geen aandacht besteed aan de verschillen tussen leeftijden als het gaat om de betekenis van sprookjes, het maken van decors en kostuums, het spelen en filmen. Het lijkt erop dat de verantwoordelijkheid voor het ‘op maat’ maken bij de vakdocenten is gelegd. De aansluiting van de mediadocenten bij hun doelgroep verliep niet altijd goed. De directeur en de artistiek leidster hadden voorzien dat de kleutergroepen voor de vakdocenten onbekend terrein waren. Voor de kleuters was dan ook een dramadocente bij het project betrokken. In het materiaal van de dramadocente is te zien dat zij goed weet hoe kleuters begeleid kunnen worden bij het spelen van sprookjes. De lessen in de onderbouw zijn volgens de directeur en de artistiek leidster dan ook goed verlopen. In de midden- en bovenbouw bleek de aansluiting van de mediadocenten bij de leerlingen lastiger te zijn. Om dit probleem op te lossen zijn, zoals gezegd, de groepsleerkrachten geleidelijk meer bij het project betrokken om de vakdocenten pedagogisch en didactisch te ondersteunen.

Er is met het project niet aangesloten bij het reguliere onderwijsprogramma. De artistiek leidster heeft wel gevraagd naar eerdere ervaringen met het medium film. Deze waren er niet. Uit het interview met de schooldirecteur blijkt dat er wel eerder een filmproject van de lokale steunfunctie op school heeft plaatsgevonden. De directeur beschrijft dit echter als ‘hap snap’ en daardoor als niet relevant.

De school geeft wekelijks handvaardigheid en muziek. Op de vraag aan de artistiek leidster waarom deze vakken niet zijn betrokken bij het pro-

ject, blijkt zij hier niet van op de hoogte. Zij geeft aan dat ze hierbij had kunnen aansluiten. De directeur vindt een aansluiting bij andere vakken geforceerd. Op andere lesmomenten gedurende de weken dat het project liep is er wel, zij het ongepland, aandacht geweest voor het project. Door een gebrek aan tijd zijn de hogere groepen in de reguliere taallessen bezig geweest met tekstschrijven. Daarnaast heeft groep 1 op eigen initiatief wat met hun sprookje ‘De wolf en de zeven geitjes’ gedaan. Op de klasramen zag de artistiek leidster geknutselde geitjes. Wat er verder is gebeurd, is niet bekend bij de projectleiding.

| Afstemming | Inhoud |
|---|--|
| <p>GEDEELD REFERENTIEKADER: De basis om met elkaar in gesprek te gaan is de wens om een project te realiseren voor leerlingen. Herkenning is er tussen beide partijen op het gebied van het onderwerp sprookjes. Voor het jeugdtheater is het een onderwerp van het repertoire. De school heeft tien jaar eerder al een project over sprookjes gedaan.</p> | <p>ONDERWERP VOOR CULTUURONDERWIJS (CULTUREEL BEWUSTZIJN/METACOGNITIE): 10 specifieke sprookjes uit Europa (Nederland en Duitsland), Afrika en Midden-Oosten (waaronder Turkije).</p> |
| <p>GEZAMENLIJKE DOELBEPALING: De school heeft de kaders uitgezet waarbinnen de culturele instelling de inhoud heeft gerealiseerd.</p> | <p>VAARDIGHEDEN: Productieve zelfverbeelding: scènes bedenken, spelen, decors, attributen en kostuums maken en filmen.</p> <p>Receptieve zelfverbeelding: sprookjes lezen en doorleven (ervaren). Een theatervoorstelling bezoeken.</p> |
| <p>GEZAMENLIJK HANDELEN: Er is vooral op directieniveau gezamenlijk gehandeld. Tijdens het project is er, als gevolg van een probleem op klasniveau, ook gezamenlijk gehandeld door de groepsleerkrachten en de mediadocenten.</p> | <p>Groep 6: zelfanalyse/zelfconceptualisering: gesprek met de acteurs van het jeugdtheater over het spelen van een Turks sprookje.</p> |
| <p>FORMALISEREN: Zes gesprekken op directieniveau voorafgaand aan het project. Een gesprek tussen artistiek leidster en twee Turkse moeders. Overleg gedurende het project op directieniveau. Bijeenkomsten op leerkrachtniveau voorafgaand aan het project. Dagelijks overleg tussen leerkrachten en vakkrachten gedurende het project. De leerkrachten ontvangen zes nieuwsbrieven van het jeugdtheater per email, drie voorafgaand aan en drie gedurende het project. Tot slot zijn er een projectplan, evaluatieverslag, dossier over kleuters en lessenreeks voor deze doelgroep én een handleiding om het project te herhalen.</p> | <p>MEDIA: Filmen (grafisch productief) (de montage ligt in handen van volwassenen)</p> <p>Scenario bedenken en schrijven (taal productief)</p> <p>Spelen (lichaam en taal, productief)</p> <p>Decors en kostuums ontwerpen en maken (voorwerpen productief)</p> |
| | <p>AANSLUITING (LEERLINGEN) EN SAMENHANG (ONDERWIJS):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leerlingen verticaal (culturele ontwikkeling): minimaal ▶ Leerlingen horizontaal (cultuur van de leerlingen): minimaal ▶ Onderwijs verticaal (opbouw cultuuronderwijs): nee ▶ Onderwijs horizontaal (relatie met andere vakken): minimaal en door toeval |

FIGUUR 6: De analyse van de casus in hoofdlijnen

4.4. Conclusies

4.4.1. Afstemming

Geconcludeerd kan worden dat er met name tussen de schooldirecteur en artistiek leidster is afgestemd. De artistiek leidster is de initiatiefnemer geweest in de afstemming. Zij heeft veelvuldig en op verschillende manieren met de school contact gelegd en onderhouden. Er is echter vooral organisatorisch en nauwelijks inhoudelijk afgestemd. Er is bijvoorbeeld niet doorgespraakt over het belang van verhalen vertellen en sprookjes voor kinderen, de inhoud van sprookjes, en de manipulerende werking van verhalen. Ook is niet doorgespraakt over de bijdrage van het project aan het lesprogramma van de verschillende klassen. Leerkrachten waren in het projectplan vooral de toegang tot de leerlingen. Er werd minder aan hun expertise ten behoeve van het project gedacht. Hier kregen de directeur en de artistiek leidster wel oog voor gedurende het project, omdat de leerkrachten aangaven dat de kinderen niet werden bereikt door de vakdocenten. Vanaf dat moment is een beroep gedaan op de pedagogisch-didactische vaardigheden van de groepsleerkrachten, waardoor er wel afstemming op klasniveau plaatsvond. Deze afstemming tussen leerkrachten en vakdocenten heeft voor de relatie tussen de school en de culturele instelling op lange termijn geen meerwaarde. De directeur laat het open of er een vervolgpriject met het jeugdtheater komt, waardoor met name het gezamenlijk handelen tussen leerkrachten en vakdocenten en het eventuele vertrouwen dat tussen hen is opgebouwd, geen vervolg krijgt.

4.4.2. Inhoud

Wat kinderen hebben geleerd over de verschillende sprookjes of over sprookjes in het algemeen is niet goed vast te stellen. Het sprookje was vooral een uitgangspunt om samen met klasgenoten een verhaal te doorleven en vervolgens in beeld te brengen. Het gegeven dat de sprookjes uit andere culturen komen wordt in eindproduct en de eindevaluatie niet expliciet zichtbaar.

De artistiek leidster is zelf expert in theatertaal (met lichaam en taal). Zij heeft er in dit project voor gekozen de leerlingen zich te laten

uiten met het medium film. Dit was een bewuste keuze, omdat ze wilde voorkomen dat er een te grote nadruk zou komen te liggen op theatrale vaardigheden als verstaanbaarheid, het onthouden van tekst en de positie ten opzichte van een publiek. Om die reden betrok zij dan ook mensen bij het project die wel geschoold zijn op het gebied van film. De vakdocenten die als mediadocenten waren aangenomen, bleken echter vooral beeldend kunstenaars. Hierdoor lijkt de essentie van het project, het doorleven van een verhaal, naar de achtergrond te zijn verdwenen. De school, die dacht de expertise in huis te halen van mensen die kinderen kunnen begeleiden bij het maken van een film over het onderwerp sprookjes, bleek deze expertise niet te krijgen.

De vraag is of het project anders was verlopen als men dichter bij het medium theater was gebleven, met de daarbij behorende experts op het gebied van theater door en voor kinderen. En of een voorstelling van het jeugdtheater, met een gesprek vooraf en achteraf, hetzelfde effect zou hebben gehad.

Enkele vragen die eigenlijk aan het begin van dit project gesteld hadden moeten worden door het jeugdtheater en de school, zijn: kan elke leeftijdsgroep (van groep 1 t/m 8) een verhaal doorleven en in beeld brengen? Is dit relevant voor de betreffende doelgroep? Wat is precies relevant voor de kinderen? Op welke eerdere ervaringen kunnen we voortbouwen? En welke expertise is nodig om het gestelde doel te bereiken?

4.4.3. Doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

De vraag die met dit analyse-instrument beantwoord zou kunnen worden, is: hoe en wat draagt cultuureducatief aanbod bij aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs?

Om als culturele instelling een bijdrage te leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs moet er door de school een leerlijn zijn vastgesteld, waar het aanbod bij kan aansluiten. Dit is in deze casus niet het geval.

De directeur heeft de artistiek leidster niet verteld over de wekelijkse muziek- en handvaardigheidlessen. Het aanbod van de lokale steunfunctie-instelling wordt door de school ad hoc en incidenteel genoemd en niet

gezien als aanbod waarop voortgebouwd kan worden. De artistiek leidster heeft hier ook niet op doorgevraagd.

Daarnaast is er niet gekeken naar leeftijdspecifieke kenmerken. Alle leerlingen doorlopen het proces van scènes bedenken, kostuums en decors maken en filmen. Vragen zijn: kunnen leerlingen uit groep 1 of 3 scènes bedenken en wat is er het nut ervan om hen te laten filmen? En wat is de betekenis van sprookjes voor leerlingen uit bijvoorbeeld de groepen 7 en 8? Deze laatste vraag is voor cultuuronderwijs cruciaal, want het gaat hier uiteindelijk om het onderwerp van cultuuronderwijs. Het is het onderwerp dat vraagt om reflectie - met de verschillende basisvaardigheden en in verschillende media. In deze casus lijkt het onderwerp - sprookjes - ondergeschikt te zijn aan het eigenlijke doel van het project. In plaats van sprookjes hadden ook andere kinderverhalen gekozen kunnen worden.

Sprookjes zijn echter een belangrijk aspect van cultuur en daarom ook een interessant onderwerp voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. De omgeving van de leerlingen in de casus geeft aan dat de leerlingen geen grote bagage hebben waar het sprookjes betreft. Enerzijds neemt niemand de verantwoordelijkheid op zich om dit onderwerp gedurende meerdere jaren met de leerlingen te behandelen. Anderzijds blijkt de verteltrant van de Turkse sprookjes voor kinderen uit deze cultuur wel herkenbaar. Er is dus wellicht meer basis om op voort te bouwen dan men zich realiseert. En 'voortbouwen op en aansluiten bij' is wat leerlingen kan verrijken en onderwijs kan verdiepen.

De culturele instelling in de casus heeft een goede basishouding om een relatie met een school op te bouwen en te werken aan een doorlopende leerlijn. Zij neemt het initiatief om een school beter te leren kennen.⁵⁵ Deze relatie zou verder uitgebouwd kunnen worden, door andere vragen te stellen en vooral door verder te vragen. Voor zowel culturele instellingen en scholen zouden vragen als deze centraal moeten staan: waarom bieden wij iets aan? Hoe bieden wij het aan? Wat draagt dit bij aan de ontwikkeling van kinderen? En waarom is dit de beste manier? Een voorwaarde daarvoor is wel dat de school zich daar ook voor wil inzetten. Een culturele instelling kan alleen een bijdrage leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, wanneer scholen hierover (ook) nadenken.

Tot slot!

5. Tot slot!

conclusies

Deze publicatie gaat over de ontwikkeling van een instrument waarmee de bijdrage van het educatieve aanbod van culturele instellingen aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (in het primair onderwijs) in kaart kan worden gebracht. In de tekst staan twee onderzoeksvragen centraal.

Welke aspecten van het cultuureducatieve aanbod van een culturele instelling zijn bepalend voor de bijdrage van dit aanbod aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het primair onderwijs?

De twee hoofdaspecten waar we naar kijken om een uitspraak te doen over de bijdrage van het educatieve aanbod van een culturele instelling, zijn *inhoud* en *afstemming* (ten behoeve van de inhoud).

De analyse van de *inhoud* van het educatieve aanbod, wordt bepaald door een theoretisch kader voor cultuuronderwijs, waarin centraal staat dat dit onderwijs over cultuur moet gaan en het cultureel zelfbewustzijn van mensen ontwikkelt. Voorwaarden om het cultureel zelfbewustzijn te kunnen ontwikkelen, zijn voorkennis en inbedding. Om met het cultuureducatieve aanbod het cultureel zelfbewustzijn van kinderen te kunnen ontwikkelen, is kennis nodig over de cultuur en ontwikkeling van de leerlingen en over de inbedding van het aanbod in het onderwijs. Om over deze kennis te kunnen beschikken, is *afstemming* tussen de culturele instelling en de basisschool nodig. Aan een goede afstemming ligt vertrouwen in onder meer elkaars capaciteiten ten grondslag, waardoor de kennis over de leerlingen, het onderwijs en de cultuur in de voor de leerlingen meest effectieve vorm samenkomt.

De tweede deelvraag is:

Hoe kunnen deze aspecten worden onderzocht?

De aspecten *inhoud* en *afstemming* worden onderzocht door een analyse van de deelaspecten. Voor het aspect *inhoud* betekent dit dat wordt nagegaan:

- op welk cultuur-onderwerp leerlingen met het aanbod reflecteren;
- welke basisvaardigheden (zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfconceptualisering en zelfanalyse) leerlingen met het aanbod ontwikkelen;
- in welk medium de leerling zijn of haar reflectie uit (lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens);
- op welke ontwikkeling en cultuur van de leerlingen het aanbod aansluit en wat de samenhang van het aanbod met het overige onderwijs is.

Om de *afstemming* over het aanbod te analyseren wordt nagegaan of er tussen culturele instelling en school sprake is van een gedeeld referentiekader, gezamenlijke doelbepaling en gezamenlijk handelen, en wordt bekeken of er sprake is van formaliseren, zowel in de vorm van producten (contracten, evaluaties) als processen (formele en informele gesprekken).

De deelaspecten worden geanalyseerd op basis van documenten (projectplannen, evaluaties, lesmateriaal), (video)materiaal van het eindresultaat en interviews met betrokkenen (in het geval van casus: de schooldirecteur en de artistiek leidster). Het analyseproces is opgebouwd uit een analyse van het projectplan, gevolgd door de analyse van evaluaties en beeldmateriaal en afgesloten met interviews over de eerdere analyses. In de eindfase van de gehele analyse zijn er een of meer kritische meelezers betrokken.

Tot slot is het belangrijk om te vermelden dat het in deze publicatie toegelichte analyse-instrument niet is bedoeld als handreiking voor culturele instellingen. Dit sluit overigens niet uit dat het op termijn wel als zodanig gebruikt kan worden. Voor het zover is, moet het instrument echter in onderzoek uitgebreider en grondiger getoetst worden. Voorsnog laat dit artikel vooral zien hoe *systematisch* naar cultuureducatief aanbod gekeken kan worden en zet het wellicht aan tot denken over de inhoud van het huidige aanbod en de afstemming hierover tussen culturele instellingen en scholen.

Literatuur

- ^B — Bergman, V., Hagenaars, P., Kommers, M-J en Liefstink J. (2002). *Cultuureducatieve netwerken in Noord-Brabant. Een inventarisatie van samenwerkingsvormen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bevers, T. (2010). Kanttekeningen bij de monitoronderzoeken cultuureducatie 2005-2009. In: *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2010. Bijdragen over kennis en beleid*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Brandligt, J. (1985). *SeCu: de onvoltooide van O&W en W.V.C.* Utrecht: LOKV Publicatie tbv overdrachtskonferentie.
- ^C — Cultuurnetwerk Nederland (met een inleiding van P. Vogelesang) (2002). *Zicht op..... samenwerking in cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Cultuurnetwerk Nederland (2004a). *Netwerken primair onderwijs. Een inventarisatie van cultuureducatieve netwerken in Nederland*.
- Cultuurnetwerk Nederland (2004b). *Rapportage Nul-meting Regeling 'Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs'*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Cultuurnetwerk Nederland (2007). *Stappenplan Brede school en cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Cultuurnetwerk Nederland (met een inleiding van J. Poll en M. Tal) (2009). *Zicht opsamenwerking in cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- ^D — Delden, van, P. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening. Ontwikkelingsverloop en resultaten*. Delft: Eburon (dissertatie).
- ^H — Haanstra, F., Oud, W. en Veen. A. *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen. SCO Rapport 165*. Amsterdam: SCO.
- Hagenaars, P., Bergman, V., Liefstink, J., Kommers, M-J., Poll, J., Sluis, van, M. en Vingerhoets, C. (2004). *Cultuureducatie in gemeenten. Een studie naar samenwerkingsverbanden in zes gemeenten*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P., Liefstink, J., Poll, J. en Tal, M. (2006a). *Cultuureducatie, samenwerking in de praktijk. Een studie naar samenwerkingsvormen van culturele instellingen in gemeenten*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P., Liefstink, J. en Vingerhoets, C. (2006b). *Samenwerken is een kunst. Een inventarisatie van een handreiking voor samenwerking en netwerkvorming tussen Centra voor de Kunsten en het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heusden, van B. (1997). *Why literature? An inquiry into the nature of literary semiosis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Heusden, van, B. (1999). The emergence of difference: Some notes on the evolution of human semiosis. In: *Semiotica Special Issue on Biosemiotics*, 127 (1/4), pp. 631-646.
- Heusden, van B. (2003). De maker. Notities naar aanleiding van *Wij zagen ons in een kleine groep mensen veranderen* van Tonnu Oosterhof. In: *Spiegel der Letteren*, themanummer 'Literatuur en nieuwe media' (gastredactie Jan van Looy en Barend van Heusden), 45, 4, pp. 361-377.
- Heusden, van, B. (2007). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de literaire mimesis. In: *Neerlandistiek.nl* 07.08c.
- Heusden, van, B. (2008). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie, Projectplan voor subsidiepartners*.
- Heusden, van B. (2009a). Dealing with Difference: From cognition to semiotic cognition. In: *Cognitive semiotics, issue 4, 2009*.
- Heusden, van B. (2009b). Semiotic cognition and the logic of culture. In: *Pragmatics & cognition* 17:3, 611-627.
- Heusden, van, B. (2010a). *Cultuur in de Spiegel naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: RuG en SLO.
- Heusden, van, B. (2010b). *De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?* (Oratie).
- Heusden, van, B. (2011). *Presentatie Cultuur in de Spiegel naar een doorlopende leerlijn Cultuuronderwijs. Dag van Taal, Kunst & Cultuur 4 februari 2011*.
- Hilverda, W. (2006). *Oriëntatie op cultuureducatie: Praktische handleiding voor cultuurmakers*. Delft: Loket Cultuureducatie Zuid-Holland.
- Hoogeveen, K., Blanken, M., den en Vegt, van der, A.L. (2007). *Cultuur blijft beweging Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.
- Hoogeveen, K., Vegt, van der, A. (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Eindrapportage Regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- ^{IJ} — IJdens, IJ. (2000). *Enquête Culturele Educatie 1998 en 1999 Educatieve activiteiten van culturele instellingen die meerjarig worden gesubsidieerd door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.
- IJdens, IJ. (2001). *Enquête Culturele Educatie 1997-2000 Samenvattend rapport. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van OC&W*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

Ijdens, T. en Berg, H., van den (2007) *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksge subsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies.

Ijdens, T., Hoogenberg-Engbers, I. en van den Bogaard, M. van den. (2004). *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2003 onder rijksge subsidieerde instellingen*. Tilburg: IVA: Beleidsonderzoek en Advies.

Ijdens, T. en Silfhout, W. (2002) *Enquête Cultuureducatie en Cultuurbereik 2001 onder rijksge subsidieerde instellingen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen.

^K — Kaats, E., Klaveren, van, P. & W. Opheij (2005). *Organiseren tussen organisaties. Inrichting en besturing van samenwerkingsrelaties*. Schiedam: Scriptum.

Kant, A., Jager, J. en de Clerq, A. (2008). *Critical Friends Ontmoetingen tussen school en cultuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Kendall, L., Morrison, J., Sharp, C. en Yeshanew T. (2008). *The Impact of creative partnerships on pupil behaviour: final report*. NFER.

Klein Woolthuis, R. (1999). *Sleeping with the enemy. Trust, dependance and contract in interorganisational relationships*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).

Klein Woolthuis, R. (1998). *Winnen kan ook samen. Handleiding voor samenwerking*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.

^M — Ministerie van OC en W (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: SDU.

Ministerie van OC en W (2004). *Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs*. In: Gele katern nr. 4. 25 februari 2004.

Ministerie van OC en W (tekst Jan Greven & Jos Letschert SLO) (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Ministerie van OC en W (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*.

Molleman, E. (2001). *Samenwerken: tussen afhankelijkheid en autonomie: over de kenmerken van teamwerk*. (inaugurale rede). Rijksuniversiteit Groningen.

^N — Nootboom, B. (1992). 'Towards a dynamic theory of transactions. In: *Journal of Evolutionary Economics*. 2: 281-299.

Nootboom, B. (2002). *A cognitive theory of the firm. Paper for a workshop on theories of the firm, Paris, November 2002*. Rotterdam: Rotterdam School of Management, Erasmus University Rotterdam.

Nootboom, B. (2006). *Cognitive distance in and between COP's and firms: where do exploitation en exploration take place, and how are they connected. Paper for DIME workshop on Communities of Practice, Durham, 27-28 October 2006*. Tilburg: Tilburg University.

Nootboom, B., Haverbeke, van, W., Duysters, G., Gilsing, V. en Oord, van den, A. (2007). Optimal cognitive distance and absorptive capacity. In: *Research Policy* 36, 1016-1034.

Nootboom, B. (2009). *A cognitive Theory of the Firm. Learning. Governance and Dynamic Capabilities*. Cheltenham: Edward Elgar.

^O — Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2006). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2007). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Kruiter, J., Grinten, van der, M., Zuidam, M en Kieft, M. (2008a). *Kunst en cultuur in de brede school. Een onderzoek naar de randvoorwaarden*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der, en Haanstra, F. (2008b). *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2008*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. en Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Sardes / Oberon.

^P — Parreren, C.F. (2001). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/ Leusden: Acco.

^Q — Quick, A.A.M. (voorzitter) (1985). *Adviesbrief van de Landelijke werkgroep SeCu-projecten*. Ministerie van WVC.

^R — Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kagonoff, T. en Robyn A. (2004). *Arts Education Partnerships. Lesson learned from One District's Experience*. Santa Monica: Rand.

^S — Scholten, S. en B. van Heusden. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijnen cultuureducatie*. Groningen: RUG.

Schönaau, D. (2011). *Het einde van cultuureducatie*. In kunstzone 32 (februari/maart 2011).

Seidel, S., Eppel, M. en Martiniello, M. (2001). *ARTS SURVIVE: A Study of Sustainability in Arts Education Partnerships*. Massachusetts: Project Zero.

Slot, E., Kappers, J. (2010). *Kunst in cijfers*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- ^T Thomas, G. (2011). *How to do your Case Study*. London: SAGE Publications Ltd.
- ^V Vegt, A.L., van der en Hoogveen, K. (2006). *Cultuur in beweging Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Sardes.
- Vlaar, P. (2006). *Making Sense of Formalization in Interorganizational Relationships. Beyond Coordination and Control*. Rotterdam: EUR (dissertatie).
- Vlaar, P., Bosch, van den, F., Volberda, H. (2006b). *Coping with problems of understanding in interorganizational relationships: using formalization as means to make sense*. Rotterdam: ERIM Report Series Research in management.
- ^W Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California: Sage publications.
- Weick, K., Sutcliffe, K., Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. In: *Organization Science*, Vol 16, 4, p 409-421.
- Weiss, C. en Leigh Lichtenstein, A. (2008). *AIMprint New relationships in the arts and learning*. Chicago: Columbia College Chicago.

Bijlage 1

Tijdschriftartikelen trefwoord 'samenwerking': peiling 2 augustus 2010

| JAARTAL | AANTAL |
|---------|--------|
| 2010 | 28 |
| 2009 | 49 |
| 2008 | 51 |
| 2007 | 53 |
| 2006 | 47 |
| 2005 | 51 |
| 2004 | 35 |
| 2003 | 35 |
| 2002 | 37 |
| 2001 | 33 |
| 2000 | 32 |
| 1999 | 45 |
| 1998 | 35 |
| 1997 | 31 |
| 1996 | 10 |
| 1995 | 12 |
| 1994 | 7 |
| 1993 | 6 |
| 1992 | 4 |
| 1991 | 2 |
| 1990 | 1 |
| 1989 | - |
| 1988 | 1 |
| 1987 | 5 |
| 1986 | - |
| 1985 | 6 |
| 1984 | 1 |
| 1983 | - |
| 1982 | 1 |
| 1981 | 1 |
| 1980 | - |
| 1979 | 1 |
| TOTAAL | 620 * |

* Het zoekresultaat van trefwoord samenwerking – artikelen liet 618 artikelen zien. Een medewerker van de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland gaf op 3 augustus 2010 aan dat er voor het verschil geen verklaring is, maar dat dit wel eens voorkomt.

Bijlage 2

Peiling 2 augustus 2010 bibliotheek Cultuurnetwerk:
trefwoord 'samenwerking'

| TREFWOORD SAMENWERKING TOTAAL: 1740 | | | | | |
|-------------------------------------|--------|------------|--------|-------|-------|
| | TOTAAL | NEDERLANDS | ENGELS | DUITS | FRANS |
| BOEKEN, SCRIPTIE EN RAPPORTEN | 981 | 754 | 186 | 39 | 1 |
| ARTIKELEN | 618 * | 526 | 82 | 10 | - |

| TREFWOORD SAMENWERKING VANAF EEN BEPAALD JAARTAL | | | | | |
|--|--------|--------|-----------------------|-----------|--------------------------|
| | TOTAAL | BOEKEN | NEDERLANDSE BOEKEN | ARTIKELEN | NEDERLANDSE ARTIKELEN |
| 2005-2010 | 756 | 440 | 331 | 279 | 240 |
| 2000-2010 | 1205 | 682 | 516 | 450 | 388 |
| 1996-2010 | 1458 | 803 | 607 | 570 | 501 |

* Het zoekresultaat van trefwoord samenwerking – artikelen liet 618 artikelen zien. Een medewerker van de bibliotheek van Cultuurnetwerk Nederland gaf op 3 augustus 2010 aan dat er voor het verschil geen verklaring is, maar dat dit wel eens voorkomt.

Bijlage 3

Bibliotheek Cultuurnetwerk Nederland: peiling 2 augustus 2010
Trefwoord 'samenwerking' in combinatie met andere trefwoorden en
zoektermen.

| TREFWOORD 1 | TREFWOORD 2 | TREFWOORD 3 | TOTAAL AANTAL ITEMS |
|--------------|------------------------|----------------------|---------------------------|
| SAMENWERKING | | | 1740 |
| SAMENWERKING | CULTURELE INSTELLINGEN | | 601 |
| SAMENWERKING | ONDERWIJS | | 251 |
| SAMENWERKING | BASISONDERWIJS | | 440 |
| SAMENWERKING | VOORTGEZET ONDERWIJS | | 489 |
| SAMENWERKING | CULTURELE INSTELLINGEN | ONDERWIJS | 99 |
| SAMENWERKING | CULTURELE INSTELLINGEN | BASISONDERWIJS | 172 |
| SAMENWERKING | CULTURELE INSTELLINGEN | VOORTGEZET ONDERWIJS | 178 |
| | | | |
| TREFWOORD 1 | ALLE WOORDEN | ALLE WOORDEN | |
| SAMENWERKING | SAMENWERKING | EN/OF SAMENWERKEN | 73 |

Bijlage 4

Het project van de casus is een project van een jeugdtheater voor een basisschool. Het wordt uitgevoerd door mediadocenten.

Het is een filmproject rond het thema sprookjes. Iedere klas van de school maakt een film van een sprookje. Ten behoeve van het project is de leerlingen gevraagd sprookjes uit de thuis-cultuur in te brengen. 70% van de leerlingen heeft ouders van niet-Nederlandse afkomst. De grootste groep is Turks.

Voor de film vertalen de leerlingen het verhaal in beelden, maken ze decors, kostuums en teksten voor scènes, en oefenen en filmen ze de scènes. De leerlingen filmen met behulp van de 'blauwe wand'-techniek. Dit wil zeggen dat de kinderen voor een blauwe wand spelen en het decor erin gemonteerd wordt. De kinderen worden begeleid door mediadocenten. Per klas zijn er drie mediadocenten aan het werk. De mediadocenten die met de kleuters werken, worden vooraf ingewerkt door een dramadocente. Gedurende het project begeleidt de artistiek leidster van het jeugdtheater en een dagelijks projectcoördinator (een dramadocente in opleiding) de mediadocenten. Verder is er nog een textielkunstenares bij betrokken, om de kinderen te helpen bij het maken van kostuums.

De doelstellingen van het project zijn:

- 1 Bijdragen aan culturele diversiteit, aan interculturele kennismaking en respect.
- 2 Ontwikkeling van de kunstzinnige bagage, verbeeldingskracht en artistieke competenties van de leerlingen.
- 3 Ontwikkelen van kennis en vaardigheden van leerlingen op het gebied van nieuwe media, stimuleren van kunstzinnig gebruik van nieuwe media.
- 4 Schoolbreed samenwerken aan een kunstproduct, verstevigen van onderlinge banden.
- 5 Doorbreken van vaste rollen in de klas.

De sprookjes per leerjaar zijn:

- ▶ De wolf en de zeven geitjes (groep 1)
- ▶ De visser en de Djinn (groep 2)
- ▶ De kraai met een doorn in zijn poot (groep 3)
- ▶ Hoe een haas een prins werd (groep 4)
- ▶ Het zeehaasje (groep 5)
- ▶ De namaakbruid (groep 6)
- ▶ Ali Baba en de veertig rovers (groep 7)
- ▶ Old Minneke (groep 8)

De acht sprookjes van de acht klassen worden in de film door twee professionele acteurs in een raamvertelling met elkaar verbonden. De opnames worden door de mediadocenten gemonteerd tot een film. Elk kind krijgt een dvd van de film. De afsluiting, met ouders en kinderen, bestaat uit een presentatie van de film, en een voorstelling van het jeugdtheater. Dit is een Turks sprookje. De afsluiting vindt buiten school plaats.

Het project op school duurt drie weken, elke dag 45 minuten (totaal: 11 uur en 15 minuten), van 13 september t/m 3 oktober 2010. Voorafgaand aan het project in de klas zijn leerlingen voor de schoolvakantie in de klas door de artistiek leidster van het jeugdtheater gevraagd sprookjes in hun vakantie te verzamelen en deze na de zomervakantie bij de leerkracht in te leveren. Om het project en de vraag naar sprookjes ook bij ouders onder de aandacht te brengen, zijn mensen van het jeugdtheater naar een koffieochtend voor ouders op school gegaan en hebben zij een dag op het schoolplein gestaan om brengende en halende ouders te informeren. Uiteindelijk zijn 35 sprookjes door de leerlingen van de school ingeleverd. Acht sprookjes en een raamvertelling worden in de film verwerkt, waarvan vier door de kinderen ingebracht. De overige sprookjes zijn door de artistiek leidster geselecteerd. Het project op school is als volgt uitgevoerd:

Week 1:

- ▶ Alle kinderen luisteren naar het sprookje van hun klas. Dit wordt voorgelezen of verteld.
- ▶ Kleuters spelen het verhaal na. Ze doen spelletjes en oefeningen naar aanleiding van emoties en personages.
- ▶ Oudere groepen werken aan een storyboard voor delen van het verhaal.
- ▶ Start met het tekenen van personages en decors.

Week 2:

- ▶ Alle groepen werken aan kostuums.
- ▶ Kleuters: spelen (eerste scènes gefilmd), decors.
- ▶ Groep 4-5-6: animaties.
- ▶ Groep 4-5-6: scènes schrijven en uit het hoofd leren (dramadocente in opleiding pleit ervoor geen teksten te schrijven, maar de kinderen te helpen de emoties van de personages te benoemen, en zich een zelfde emotie van henzelf te herinneren. Van daaruit komen ze dan tot geïmproviseerde teksten, die daarna eventueel herhaald kunnen worden. Mediadocenten missen dramadocenten in team).
- ▶ Groep 7-8: driedimensionale decors.
- ▶ Groep 7-8: storyboards van leerlingen blijken niet toereikend. Daarom gaan mediadocenten deze maken om te kunnen functioneren als draaiboek.

Week 3:

- ▶ Laatste hand leggen aan decors en kostuums.
- ▶ Spelen scènes door leerlingen.
- ▶ Maken opnames van scènes en decor door leerlingen.

Presentatie (in week 5^{se}): film van de kinderen, voorstelling jeugdtheater en multiculturele maaltijd.

Noten

- 1 Een uitgebreider overzicht van de invulling van cultuur in het basisonderwijs is te vinden in de monitoronderzoeken van de onderzoeksbureaus Sardes en Oberon. Zie: Hoogeveen en van der Vegt (2008) (hoofdstuk 4) en Oomen et al (2009) (hoofdstuk 3).
 - 2 Handreiking onderzoeksteam Cultuur in de Spiegel: omgeving - cultuur - cultureel zelfbewustzijn. (intern)
 - 3 http://www.cultuurparticipatie.nl/over_het_fonds/wie_zijn_wij/missie_en_doelstelling/
 - 4 Hiermee worden de resultaten van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel bedoeld.
 - 5 Cultuurnetwerk 2007, Hilverda 2006.
 - 6 In de publicatie worden op basis van theorie acht samenwerkingsvormen onderscheiden. De samenwerkingsvormen zijn: detachering, uitbesteding, co-makership, partnership, joint venture, federatie, concern of conglomeraat. Het gaat hierbij niet alleen om samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, maar ook om samenwerking tussen culturele instellingen, veelal centra voor de kunsten.
 - 7 IJdens 2000, IJdens 2001, IJdens en Silfhout 2002, IJdens et al 2004, IJdens en van den Berg 2007, Oomen et al 2006, Oomen et al 2007, Oomen et al 2008b en Oomen et al 2009, Van der Vegt en Hoogeveen 2006, Hoogeveen et al 2007, Hoogeveen en van der Vegt 2008.
 - 8 Kendall et al 2008.
 - 9 Seidel et al 2001, Rowe et al 2004, Weiss & Leigh Lichtenstein 2008.
 - 10 Bij deze onderzoeken wordt voor de omschrijving van de samenwerking vaak gebruik gemaakt van de term "(creative) partnerships". Het gaat om samenwerkingsvormen van scholen met individuele kunstenaars en culturele organisaties. De nadruk lijkt hierbij te liggen op de samenwerking tussen de kunstenaar en de leerkracht/docent.
 - 11 Een uitgebreidere analyse van de zoektermen is terug te vinden in bijlage 3.
 - 12 Brandligt 1985, Quick 1985 en Haanstra et al 1988.
 - 13 Hoogeveen et al 2007, Hoogeveen en van der Vegt 2008, IJdens 2000, IJdens 2001, IJdens en Silfhout 2002, IJdens 2004, IJdens et al 2004, IJdens en van den Berg 2007, Oomen et al 2006, Oomen et al 2007, Oomen et al 2008a, Oomen et al 2008b, Oomen et al 2009, Van der Vegt en Hoogeveen 2006.
 - 14 Bergman et al 2002, Cultuurnetwerk 2002, Cultuurnetwerk 2004a, Cultuurnetwerk 2004b, Cultuurnetwerk 2007, Cultuurnetwerk 2009, Hagenaars et al 2004, Hagenaars et al 2006a, Hagenaars et al 2006b.
 - 15 ECE 1998-1999, ECE 1997-2000, ECE 2001, ECE 2003 en ECE 2006.
 - 16 Hagenaars et al 2006b. p. 5 en 6.
 - 17 De regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs.
 - 18 Van Delden 2009, Kaats et al 2005, Molleman 2001.
 - 19 Klein Woolthuis 1999.
 - 20 Hoogeveen & van der Vegt 2008 p. 42.
 - 21 Hoogeveen et al 2007 p. 62.
 - 22 Oomen et al 2009.
 - 23 Klein Woolthuis 1998, 1999, Nootboom 2002, 2009 en Vlaar 2006, Vlaar et al 2006.
 - 24 Hagenaars et al (2006b).
 - 25 Ibidem, p. 19.
 - 26 Dit lijkt ook het geval te zijn bij organisaties. Zo stelde Van Delden (2009, p 120) dat diepere verschillen tussen organisaties de ontwikkeling van samenwerkingsverbanden remt.
 - 27 Klein Woolthuis 1999, p. 188.
 - 28 "When trust is not prior to a relation, it can be built up, in prolonged interaction. A first stage is the building of empathy, whereby people learn about a partner's cognitive and other characteristics, which enables a more reliable assessment of the limits of trustworthiness. A further stage is the development of identification, in the sharing of evaluations, norm, aims, and the like (Mc Allister 1995, Lewicki and Bunker 1996)." (Nootboom 2002, p. 6).
 - 29 "Formalization concerns the process of codifying and enforcing inputs, outputs, and behavior (Ouchi 1979), and the outcomes of this process in the form of contracts, rules, standards policies, procedures and regulations (Hage and Aiken, 1996)." (Vlaar 2006, p 29).
 - 30 Vlaar 2006 en Vlaar et al 2006.
 - 31 Weick 1995 en Weick et al 2005.
 - 32 'Sensemaking' is een proces:
 1. dat gebaseerd is op identiteitconstructie ("Who am I as indicated by discovery of how and what I think.")
 2. dat retrospectief plaatsvindt ("To learn what I think, I look back over what I said earlier.")
 3. dat wordt bepaald door het gezichtspunt van de 'sensemaker' ("I create the object to be seen and inspected when I say when I say or do something.")
 4. dat sociaal bepaald is ("what I say and single out and conclude are determined by who socialized me and how I was socialized, as well as by the audience I anticipate will audit the conclusion I reach.")
 5. dat continu is ("My talking is spread across time, competes for attention with other ongoing projects, and is reflected on after it is finished, which means my interests may already have changed.")
 6. dat gericht is op 'extracted cues' ("The "what" that I single out and embellish as the content of the thought is only a small portion of utterance that becomes salient because of context and personal dispositions.")
 7. waarbij plausibiliteit (in plaats van accuraatheid) van belang is ("I need to know enough about what I think to get on with my projects, but no more, which means sufficiency and plausibility take precedence over accuracy.")
- 33 "Formalization involves processes of arguing, listening and working to reconcile difference (see Weick 2004; Weick and Roberts 1993), enabling individuals to 'express their opinions and beliefs, engage in constructive confrontations, and challenge each other's viewpoints' (Zollo and Winter 2002: 341). In this way, participants in collaborative relationships come and synthesize knowledge sets, implicit assumptions and mental models (Kotabe et al 2003)." (Vlaar et al 2006, p. 14)
 - 34 "People properly understand each other only if they sufficiently share underlying categories. When those are tacit and incongruent , there is a problem." (Nootboom 2002, p. 7)
 - 35 Nootboom 2002, 2006.
 - 36 Weick 1995.
 - 37 Nootboom 2002.
 - 38 Weick 1995, Nootboom 2002.
 - 39 Klein Woolthuis 1999.
 - 40 Van Heusden 2010a, p 11.
 - 41 Van Heusden 2010a, Schönau 2011.
 - 42 Schönau 2011.
 - 43 Oomen et al. 2008b
 - 44 Van Heusden 2010, Schönau 2011.
 - 45 Van Heusden, 2008, 2010a.
 - 46 Voor de beschrijvingen van de basisvaardigheden met behulp van werkwoorden is geput uit materiaal van de aio's Emiel Copini, Theisje Van Dorsten en Welmoed Ekster.
 - 47 Zie hierover de dissertaties van Copini, Van Dorsten en Ekster (naar verwachting 2013).
 - 48 <http://www.exactitudes.com/>
 - 49 Profiel kenmerken per vaardigheid, Theisje van Dorsten, september 2011 (intern) en Van Pareren 2011, p. 112.
 - 50 Tentoonstelling van 19 december 2010 t/m 8 mei 2011.
 - 51 Mediakunst wordt door de betreffende organisatie op de website genoemd, maar niet gedefinieerd. Wel wordt omschreven wat mediadocenten zijn en hoe zij leerlingen begeleiden. Mediadocenten zijn kunstenaars die leerlingen begeleiden bij het maken van video- en geluidswerken die zichtbaar worden gemaakt via internet. Daarnaast worden leerlingen begeleid bij het maken van fotocollages die afgedrukt worden.
 - 52 Methodologisch is de casestudie gebaseerd op Thomas (2011). Thomas maakt in de casestudie onderscheid tussen het onderwerp ('subject'; de praktische eenheid) en het analytische raamwerk ('object'). In dit onderzoek is het onderwerp het uitgevoerde cultuureducatieve project van het jeugdtheater. Het analytische raamwerk is het analyse-instrument, opgebouwd uit de deelaspecten die zijn gebaseerd op het theoretisch kader voor cultuuronderwijs (inhoud) en literatuuronderzoek naar samenwerking (afstemming).
 - 53 In het vervolg van dit onderzoek, waarbij meerdere casussen beschreven zullen worden, zal een team van kritische meelezers onderdeel van de methodologie worden.
 - 54 Mediadocenten: docenten gespecialiseerd in nieuwe media.
 - 55 Om de casus in perspectief te plaatsen zijn uit de door het Fonds voor Cultuurparticipatie aangeleverde projectaanvragen drie aan de casus gerelateerde projectaanvragen geanalyseerd. De overeenkomst tussen de vier projecten was ofwel het gebruik van hetzelfde medium (film) of het onderwerp (sprookjes). In de drie projecten die extra zijn geanalyseerd was geen aandacht voor de afstemming met het onderwijs. Aansluiting bij leerlingen (van een bepaalde leeftijd) en samenhang met het overige onderwijs was niet of slechts heel summier beschreven.
 - 56 In de week na afronding van het project in de klas en voor de presentatie is alles gemonteerd.