

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/158713>

Please be advised that this information was generated on 2019-04-21 and may be subject to change.

Radboud Universiteit



CULTUUREDUCATIE MET LEERKRACHTEN

Het CMK-programma vanuit de klas gezien

dr. Edwin van Meerkerk

Algemene cultuurwetenschappen,
Radboud Universiteit Nijmegen

in opdracht van Cultuurmij Oost

CULTUUR
& MIJ
OOST

CULTUUR
EDUCATIE
MET
KWALITEIT

I SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

BINNEN HET PROGRAMMA CULTUUREDUCATIE MET KWALITEIT VAN DE PROVINCIE Gelderland is een onderzoek uitgevoerd vanuit de Radboud Universiteit Nijmegen in opdracht van Cultuurmij Oost en de provincie Gelderland. De hoofdvraag van het onderzoek luidde: Welke transformatie van de leerkrachten wordt in de verschillende projecten beoogd en op welke manier wordt aan dit proces vorm gegeven? Op basis van het onderzoek worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Leerkrachten dienen een programma als Cultuureducatie met kwaliteit te zien als een leerproces waarin reflectie centraal staat. De beste manier om daarmee om te gaan is om dat als team te doen.

Schoolleiders moeten zorgdragen voor deelname van het hele team. Dat is een voorwaarde voor het slagen van het programma in de school. Daarnaast moeten schoolleiders zich rekenschap geven van de relatie tussen hun schoolvisie en het doel van het programma. Uit het onderzoek werd duidelijk hoe deze visie zowel bevorderend als belemmerend kan werken.

De belangrijkste bijdrage van *kunstdocenten* is het aanleren van een onderzoekende houding bij de leerkracht, een manier van werken haaks staat op wat veel leerkrachten gewend zijn. Door een stapsgewijze aanpak, kleine concrete opdrachten en goede feedback kan echter veel bereikt worden.

Beleidsmakers van instellingen en overheden kunnen uit de resultaten van het onderzoek afleiden dat de behoeftes van scholen sterk uiteenlopen, en dat dit een gediversifieerde aanpak van een programma als CMK vergt. Beleid dat voor die diversiteit ruimte biedt lijkt dan ook aan te bevelen boven een meer gestandaardiseerde aanpak.

De ontwikkeling van de leerkrachten verliep in drie fasen: aarzeling, verleiding en toe-eigening. In de eerste fase is het van belang de aarzeling om te zetten in nieuwsgierigheid (in plaats van terughoudendheid). Die wordt bevorderd door duidelijkheid over het programma, vertrouwen in de aanpak en een gedeeld gevoel onder collega's. In de fase van verleiding speelt de samenwerking tussen kunstdocent en leerkracht een centrale rol. Een veilige omgeving, kleine opdrachten en persoonlijk enthousiasme waren hierin doorslaggevende factoren. In de fase van toe-eigening werd duidelijk dat ondanks alle inspanningen de kunst een min of meer vreemd domein bleef. Weliswaar ontwikkelden leerkrachten nieuwe competenties en zelfvertrouwen, maar het gegeven dat het iets anders was dan de overige lessen maakt dat externe prikkels nodig blijven om de verbinding te laten voortduren.

INHOUD

I SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN	1
Inleiding	3
II OPZET VAN HET ONDERZOEK.....	4
Onderzoeksontwerp	4
Theoretisch kader	5
Methode	9
Materiaal.....	13
III RESULTATEN	15
Ontmoeting en desoriëntatie	15
<i>Eigen competenties.....</i>	<i>16</i>
<i>Schoolorganisatie en team.....</i>	<i>17</i>
<i>Samenwerking met de omgeving</i>	<i>19</i>
<i>Interactie in de klas.....</i>	<i>20</i>
Experiment en twijfel.....	21
<i>Eigen competenties.....</i>	<i>22</i>
<i>Schoolorganisatie en team.....</i>	<i>23</i>
<i>Samenwerking met de omgeving</i>	<i>24</i>
<i>Interactie in de klas.....</i>	<i>25</i>
Zelfbegrip en zelfvertrouwen	26
<i>Eigen competenties.....</i>	<i>27</i>
<i>Schoolorganisatie en team.....</i>	<i>28</i>
<i>Samenwerking met de omgeving</i>	<i>30</i>
<i>Interactie in de klas.....</i>	<i>32</i>
IV CONCLUSIES.....	33
Inzichten	33
<i>Perspectieven</i>	<i>34</i>
<i>Analyse.....</i>	<i>35</i>
Aanbevelingen.....	38
Literatuur	41
 Bijlage: logboeken, interviews en voorgesprekken.....	 44
<i>Logboeken</i>	<i>44</i>
<i>Interviews</i>	<i>44</i>
<i>Voorgesprekken projectleiding</i>	<i>45</i>

Inleiding

GEDURENDE HET VIERJARIGE PROGRAMMA CULTUUREDUCATIE MET KWALITEIT VAN DE provincie Gelderland is een onderzoek uitgevoerd vanuit de Radboud Universiteit Nijmegen in opdracht van Cultuurmij Oost en de provincie Gelderland. Het doel van het onderzoek was het inzicht in het proces en de uitkomsten van de projecten binnen het Gelderse programma Cultuureducatie met kwaliteit te vergroten met het oog op de overdracht van deze kennis en inzichten naar scholen en cultuuraanbieders en om als basis te dienen voor verder wetenschappelijk onderzoek naar cultuureducatie.

Het onderzoek was kwalitatief van aard: door middel van het bestuderen van documenten, het voeren van gesprekken en het doen van observaties is een 'thick description' van de praktijk gegeven, waarmee in beeld wordt gebracht op welke wijze de cultuureducatie gestalte krijgt. Het onderzoek bouwt voort op een breder scala aan eerder onderzoek, waaraan de begrippen kunnen worden ontleend die nodig zijn om de bestudeerde praktijk te analyseren. Het onderzoek liep parallel aan, en is tussentijds afgestemd met, het traject van monitoring en evaluatie. De uitkomsten van de nulmeting en latere tussentijdse metingen, zijn in het onderzoek meegenomen.

Het onderzoek had nooit in deze vorm kunnen worden afgerond zonder de steun en feedback van de medewerkers van Cultuurmij Oost, in het bijzonder de leiders van de projectteams en natuurlijk Esther Tobé als programmamanager, de inbreng van de deelnemers aan de *communities of practice*, Titia Lefers, die de monitoring en evaluatie van het programma uitvoerde, en de medewerking van alle geïnterviewden en logboekschrijvers. Ook het overleg met onderzoekers van het LKCA, dat een landelijke monitor van het CMK-programma aan de hand van negen gevalsstudies uitvoerde, scherpte mijn gedachten. Dankzij al deze inbreng werd het onderzoek voortdurend terug gekoppeld aan de vragen die in de praktijk leven. Hopelijk is die praktische insteek terug te lezen in het resultaat.

Edwin van Meerkerk, Nijmegen, 29 april 2016

II OPZET VAN HET ONDERZOEK

Onderzoeksontwerp

HET ONDERZOEK IS IN SEPTEMBER 2013 VAN START GEGAAN MET EEN INVENTARISATIE VAN de binnen het Gelderse programma goedgekeurde plannen, gesprekken met projectleiders en observaties bij enkele projecten. Hierin is gezocht naar een manier om de programmaliijnen te verbinden. Bij de gesprekken en observaties van de verschillende deelprojecten kwam een aantal mogelijke onderzoeksthema's naar voren. Allereerst was er in veel voorstellen sprake van aansluiting bij ontwikkelingen op het gebied van de zogeheten 21st Century Skills en de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen. Daarnaast viel op dat een aantal projecten wil voortbouwen op de ervaringen met het programma Muziek in de klas, de Gelderse aanvraag binnen Muziek in ieder kind van het Fonds Cultuurparticipatie. Beide thema's zijn van belang en verdienen onderzoek, maar zullen hier niet centraal staan. Beide onderwerpen verbinden namelijk slechts een deel van het totale programma. Daarom is gekozen voor een derde verbindend element van de projecten, de rol en veranderende positie van leerkrachten tijdens en na het project.

De gekozen insteek in het onderzoek sluit weliswaar het meest direct aan bij het door het Fonds uitgezette thema 'deskundigheidsontwikkeling van docenten', maar uit de eerste ronde van gesprekken en observaties kwam naar voren dat alle projecten, ook die, die zich richten op de andere thema's (doorgaande leerlijnen, het versterken van de band met de culturele omgeving of het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten), van de betrokken leerkrachten een verandering van rol, gedrag en/of vaardigheden verwachten. De manier waarop die verandering plaats zal vinden, verschilt per project. Bij een beleidsmaatregel die een structurele verandering in het onderwijs teweeg wil brengen, mag ook niet anders worden verwacht. Tegelijkertijd is het verbinden van kunst en cultuur aan de rest van het curriculum wellicht het belangrijkste doel van het programma voor de langere termijn. Ook internationaal bestaat veel aandacht voor initiatieven in 'arts integration', dat voor zowel het leren in klassieke zin als op sociaal vlak hoge verwachtingen wekt (Nixon-May & Robinson 2015). Door in het onderzoek de nadruk te leggen op de verbindende rol van de leerkracht kan daarom een belangrijke bijdrage worden geleverd aan de evaluatie van Cultuureducatie met kwaliteit, ook met het oog op toekomstige beleidsprogramma's.

Dit onderzoek zal in kaart brengen welke verschillende benaderingen worden gehanteerd om de beoogde verandering bij de leerkrachten te voltrekken, met welke doelstelling dat gebeurt en welke resultaten dat heeft

gehad. Hoewel het onderzoek zoals hierboven aangegeven beschrijvend van aard is, kan de insteek worden samengevat in de vraag:

Welke transformatie van de leerkrachten wordt in de verschillende projecten beoogd en op welke manier wordt aan dit proces vorm gegeven?

Om die vraag te beantwoorden, is gekeken naar de rol van de leerkracht, diens zelfbeeld ten aanzien van kunstonderwijs, de wijze van samenwerken met kunstvakdocenten en culturele instellingen, de aard van de scholing en training van de leerkrachten in de projecten en de institutionele en culturele context waarbinnen dit proces zich afspeelt. Daartoe zijn in het laatste deel van onderwijsjaar 2013-2014 de deelvragen nader toegespitst en zijn uit de projecten casussen gekozen om deze deelvragen mee te beantwoorden. Daarnaast is in februari 2014 gestart met de observatie en analyse van één van de projecten, die in Groesbeek (acht deelnemende scholen), met als doel een eerste inzicht in de randvoorwaarden voor het transformatieproces te verkrijgen en de deelvragen nader aan te scherpen.

Theoretisch kader

DE CENTRALE THEORETISCHE NOTIE VAN DIT ONDERZOEK IS TRANSFORMATIE. DE TERM verwijst naar de *Transformation Theory* van Jack Mezirow, die een basis biedt voor het bestuderen en begrijpen van het leerproces bij, met name, volwassenen. Mezirows onderzoek toonde aan dat het bestaande wereldbeeld, de 'belief systems' het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden in de weg staan. Om een succesvolle verandering te ondergaan, zal de lerende volwassene daarom in staat moeten zijn zijn of haar onderliggende culturele en psychologische 'systeem' kritisch te bevragen. Mezirow schrijft hierover:

'Transformation Theory's focus is on how we learn to negotiate and act on our own purposes, values, feelings, and meaning rather than those we have uncritically assimilated from others – to gain greater control over our lives as socially responsible, clear-thinking decision makers.' (Mezirow, 2000: 8)

In de praktijk verloopt de ontwikkeling van het leren van volwassenen op een complexe manier. Mezirow beschreef in eerste instantie een vaste, lineaire ontwikkeling die cognitief van aard zou zijn. Ook onderzoek van anderen bevestigde in grote lijnen Mezirows theorie, maar bracht ook nuanceringen aan. Zo is geleidelijk aan de nadruk meer komen te liggen op het organische karakter

van de ontwikkeling en op de emotionele en sociale aspecten van het proces (Baumgartner 2001). Ook Mezirow zelf erkent in latere publicaties de veelvormigheid van de praktijk van het leren van volwassenen. De grote lijn van het transformatieproces volgens Mezirow, die ook voor anderen nog altijd als de basis geldt, is als volgt:

1. een desoriënterend dilemma
2. zelfonderzoek, gecombineerd met gevoelens van schuld of schaamte
3. het kritisch bevragen van de eigen aannames ten aanzien van waarneming, sociaal-culturele omgeving of psychologische aannames
4. erkenning dat de eigen twijfels en ongemak en het proces van transformatie door anderen worden gedeeld en dat zij een vergelijkbare verandering hebben ondergaan
5. verkenning van mogelijke nieuwe rollen, relaties en handelingspatronen
6. plannen van toekomstige activiteiten
7. bewust vergaren van kennis en vaardigheden om het plan uit te kunnen voeren
8. voorzichtig uitproberen van nieuwe rollen
9. opbouw van competentie en zelfvertrouwen in de nieuwe rol en nieuwe verhoudingen
10. terugkeer in het oude leven op grond van de voorwaarden die uit de nieuw verworven perspectieven voortkomen

Deze beschrijving van het leerproces toont parallellen met het 'Conscious Competence Model', dat vooral buiten de wetenschap, in onder meer managementtraining, zeer invloedrijk is (Howell 1982; Cannon, Feinstein & Friesen 2010, 176). Dat model beschrijft een leercurve die loopt van onbewuste onbekwaamheid via bewuste onbekwaamheid en bewuste bekwaamheid naar onbewuste bekwaamheid. Hoewel dat model voor de praktijk zeer instructief is, legt het de nadruk sterk op de intern-psychologische processen en is het moeilijker in empirisch onderzoek te operationaliseren dan het model van Mezirow, waarin zichtbaar gedrag centraal staat.

In een recent kwantitatief verkennend onderzoek naar transformatief leren kwam naar voren dat de effecten van een transformatief leerproces onder te verdelen zijn in vier categorieën: gedrag, zelfbewustzijn, perspectief en wereldbeeld (Stuckey et al. 2013: 217). Opvallend daarbij is dat drie van de vier effecten niet met de inhoud te maken hebben, maar met (intra-)persoonlijkheid. Tegelijkertijd gaat het hier niet om een individueel, informeel, leerproces, maar

om georganiseerd leren op de werkvloer (Illeris 2014, 135). In een proces van 'organizational learning', waar door anderen uitvoerig onderzoek naar is gedaan, wordt van professionals gevraagd van 'single-loop learning' te komen tot 'double-loop learning'. Het eerste is het aanleren van routinematige vaardigheden, terwijl het tweede betrekking heeft op de routines zelf en op de eigen rol in de organisatie. De verschillen tussen beide soorten leren zijn groot en vragen een fundamenteel andere aanpak (Argyris 1999, 67-71).

Juist bij Cultuureducatie met kwaliteit is men op zoek naar deze 'double-loop learning': het ontwikkelen van nieuwe routines in het (kunst)onderwijs. Grootschalig onderzoek naar 'double-loop learning' laat zien dat dit veel vraagt van de lerende. Die moet zich bewust zijn van wat hij of zij moet leren en moet een strategie ontwikkelen om zelf te veranderen. Een dergelijk proces blijkt tot mislukken gedoemd als de organisatie geen zorg draagt voor de juiste omgevingsvoorwaarden zoals een gezamenlijk gedragen proces, zichtbaarheid van de effecten van het eigen handelen en het ontbreken van een defensieve houding bij medewerkers (Argyris 1999, 83, 182). Dat zijn, met de categorieën van Stuckey, belangrijke perspectieven om mee te nemen naar de interpretatie van de uitkomsten van dit onderzoek naar het programma Cultuureducatie met kwaliteit Gelderland.

Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit staat niet op zich. Zo zijn er vergelijkbare projecten uitgevoerd in Groot Brittannië en Canada. Bij het Britse Creative Partnerships-programma (Hall & Thomson 2007) stond de samenwerking met de culturele omgeving van de school centraal. Het concept Creative Partnerships is zeer invloedrijk geweest en heeft ook in Nederland navolging gekregen, onder meer in de provincie Utrecht (Dircken 2012). Een belangrijk doel van het programma was om door een hernieuwde aandacht voor het kunstzinnige proces het kunstonderwijs op basisscholen een nieuwe impuls te geven. Bij het Canadese programma Teachers As Artists (TAA) ging de aandacht uit naar de culturele competenties van reguliere docenten. In een intensief bijscholingsprogramma maakten zij zich verschillende kunstdisciplines eigen om die vervolgens in hun reguliere werk in te kunnen zetten. (Patteson 2002) In onderzoek naar het TAA-programma is ook gebruik gemaakt van het theoretisch kader van Transformation Theory. Rena Upitis, een van de onderzoekers, beschrijft het proces dat de Canadese leerkrachten doormaakten als volgt:

'Transformative learning can occur when such processes lead people to open up their frames of references, discard a habit of mind, seek new

alternatives, and consequently, act differently in the world.' (Upitis, 2010: 2)

Upitis' collega-onderzoeker in het TAA-programma Ann Patteson (2002) vat Mezirows theorie samen in drie stappen. De eerste is die van de ontmoeting en desoriëntatie. Een nieuwe, verwarrende situatie dwingt de persoon zekerheden en principes kritisch tegen het licht te houden. Hierdoor geprikkeld een nieuwe rol aan te nemen, experimenteert de lerende hiermee en komt in een fase waarin onzekerheid en twijfel worden afgewisseld met het gevoel van overwinning en trots. In deze fase wordt geregeld contact gezocht met andere lerenden die zich in dezelfde situatie bevinden. In de laatste fase ontwikkelt de lerende een nieuw, vergroot zelfbegrip en het vertrouwen om de nieuw geleerde kennis en vaardigheden in praktijk te brengen. Zo kort samengevat biedt het model een helder inzicht in de achterliggende structuur van de ontwikkeling en enkele van de belangrijkste voorwaarden ervoor. Zonder de noodzaak te eigen waarheden in twijfel te trekken, bijvoorbeeld zal er geen leren plaatsvinden. Ook de tweede, reflexieve fase met haar afwisseling van twijfel en trots om voorrang strijden is van wezenlijk belang voor het proces.

Bestaand onderzoek dat van deze theorie gebruik maakt laat echter wel zien dat, hoewel er goede resultaten kunnen worden geboekt, het proces van transformatie van een leerkracht naar iemand die kunst in de eigen les constructief kan inzetten, zwaar is. In die onderzoeken staat steeds een leerproces centraal waarin de bestaande kennis, houding en vaardigheden ter discussie worden gesteld en waarin van de leerkracht gevraagd wordt een gedeeltelijk nieuwe professionele identiteit aan te nemen. Hoewel dat niet expliciet is benoemd, is dit bij Cultuureducatie met kwaliteit ook het geval: het is de ambitie om veel verder te gaan dan het ontwikkelen van lessenreeksen en werkvormen en het opzetten van bestuurlijk geborgde samenwerkingsverbanden: cultuuronderwijs moet een vaste plek krijgen in het onderwijs, en onderdeel worden van de competenties van de leerkrachten.

Een transformatief leerproces is er een van vallen en opstaan, en kan bovendien niet plaatsvinden zonder de juiste omgevingsfactoren. Hierdoor is goed te zien aan welke algemene voorwaarden een veranderingsproces zoals dat bij CMK beoogd wordt moet voldoen: geduld en doorzettingsvermogen bij de leerkracht, steun en ondersteuning vanuit de school en de vakdocent(en) en een achterliggende visie die verder reikt dan een schooljaar. De reeds beschikbare literatuur bood zo een stevig kader voor de beschrijving van het transformatieproces dat een reguliere leerkracht door moet maken. Want hoewel iedereen verschillend is, en elke leerkracht anders zal reageren, is het

juist het persoonlijke niveau waarop het succes of falen van een dergelijke operatie bepaald wordt. Er is voor gekozen het onderzoek alleen te richten op de reguliere leerkracht, en niet ook de ontwikkeling van de buitenschoolse vakdocent te onderzoeken, hoewel ook van hem of haar natuurlijk wordt gevraagd zich aan te passen aan een nieuwe situatie. Die op zich zinvolle toevoeging zou het onderzoek echter te omvangrijk hebben gemaakt.

Een laatste perspectief op het proces van transformatief leren komt van de Deense hoogleraar Knud Illeris, die in het transformatieproces de nadruk legt op de identiteit van de docent. Ten eerste is het, stelt hij, een doelgericht en heuristisch (onderzoekend) proces, een ontwikkeling die erop gericht is zowel het gedrag als het begrip van de lerende te veranderen. Daarnaast bevat het transformatieve leerproces altijd een confrontatie met macht en een verkenning van verschillen, en onthult het de structuren die schuil gaan achter de ‘normale’ situatie. Ten derde beschrijft hij transformatief leren als een proces van verbeelding. Verder benadrukt Illeris dat transformatief leren de lerende tot aan de rand van hun kunnen leidt. Ook bevat het proces altijd een stimulans voor reflectie en ten slotte spelen rolmodellen, van leraren of mentoren, altijd een belangrijke rol (Illeris 2014). Deze vijf concepten vormen, samen met de drie fasen van Pattenon, de basis voor de analyse van het materiaal (tabel 1).

<i>Kenmerken van transformatief leren (Illeris 2014)</i>	<i>Fasen van transformatief leren (Pattenon 2002)</i>	<i>Effecten van transformatief leren (Stuckey et al. 2013)</i>
doelgericht en heuristisch	nieuwe, verwarrende situatie	gedrag
confrontatie met macht en een verkenning van verschillen	onzekerheid, twijfel, overwinning en trots	zelfbewustzijn
proces van verbeelding	nieuw zelfbegrip en zelfvertrouwen	perspectief
tot aan de rand van hun kunnen gedreven		wereldbeeld
belang van rolmodellen		

Methode

NA EEN EERSTE BESTUDERING VAN DE EISEN DIE HET FONDS VOOR CULTUURPARTICIPATIE AAN het programma heeft gesteld en de projectplannen, is een inventarisatie en analyse van de wetenschappelijke literatuur op het gebied van deskundigheidsbevordering van leerkrachten en docenten, veranderings-trajecten in scholen, samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en het leren van volwassenen in een professionele context gemaakt. Op grond hiervan is een onderzoeksvraag opgesteld, die is besproken met de projectcoördinatoren van Cultuurmij Oost (toen nog EduArt). Deze vraag is verder aangescherpt in gesprekken met de lokale projectleiders. Ook is tussentijds feedback gegeven in de bijeenkomsten van de *communities of*

practice die rond de vier themalijnen waren geformeerd en waarin de projectleiders van de verschillende projecten ervaringen uitwisselden. Om op de onderzoeksvraag een goed antwoord te kunnen geven, zijn twee instrumenten gebruikt, logboeken en interviews. Hieronder worden beide benaderingen beschreven.

Logboeken

Binnen de deelnemende projecten is gezocht naar leerkrachten die gedurende een heel schooljaar een logboek bij wilden houden. Deze onderzoeksmethode, die in de wetenschap een ‘research solicited diary’ wordt genoemd, is een krachtige manier om veel te weten te komen over de praktijk van cultuureducatie door de ogen van de leerkracht en een dieper inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de leerkracht als professional. Research solicited diaries zijn een al langer bestaand instrument dat al wel in onderzoek naar zorg en welzijn is ingezet, maar in onderzoek naar onderwijs nog zelden is gebruikt (een uitzondering is McBrien 2008). Het overgrote deel van het wetenschappelijk onderzoek dat van dag- en logboeken gebruik maakt is historisch van aard. Het belangrijkste verschil met de hier gehanteerde methode is dat de aanleiding voor het bijhouden van het dagboek de vraag van de onderzoeker is. Dat maakt het in theorie minder spontaan, maar wel beter bruikbaar voor vergelijkend onderzoek, zo stellen onderzoekers. Research solicited diaries zijn met name zinvol voor het achterhalen van persoonlijke ervaringen van betrokkenen en het in beeld brengen van afwijkingen van procedures (Sheble & Wildemuth 2009). Ze bieden ‘snapshots of particular social spaces, embodied and emotional practices in the making.’ (Morrison 2012: 74)

Net als bij interviews is er bij solicited diaries een onderscheid te maken in de mate waarin de bijdragen van tevoren door de onderzoeker zijn gestructureerd. Voor dit onderzoek wordt uitgegaan van het semi-gestructureerde model zoals dat is ontwikkeld door Meth (2003), waarbij de participanten weliswaar een lijst met vragen gepresenteerd krijgen, maar tegelijkertijd vrij worden gelaten in de manier waarop ze die vragen beantwoorden of zelfs van de vragen afwijken om andere ervaringen te noteren, zodat het persoonlijke en tijd- en plaatsgebonden karakter van de data bewaard blijft. Het doel van diary studies is namelijk altijd persoonsgebonden en niet-experimenteel, en leidt, indien succesvol, tot inzicht in ‘within-person change’ (Bolger, Davis & Rafaeli 2003).

In alle bekende gevallen waarin research solicited diaries worden gebruikt, worden deze, net als in het voorliggende onderzoek, aangevuld met interviews met de betrokkenen en/of focusgroep gesprekken. Het is immers niet

mogelijk, noch wenselijk om alle informatie uit de logboeken te verkrijgen (vgl. Rausch 2013). Hier is gekozen voor een ook door anderen gebruikte vorm, waarbij zowel vooraf als achteraf een gesprek met de logboekschrijvers is georganiseerd. De uitkomsten zijn verder gecontroleerd en geobjectiveerd door middel van desktopresearch naar secundaire literatuur en de projectplannen, door observatie van nascholingsprogramma's, leerlijnen en lessen en met behulp van interviews met collega's, leidinggevenden, leerlingen en buitenschoolse kunstdocenten.

Op het verzoek om aan het onderzoek deel te nemen kwamen tien reacties binnen. Door baanverandering, werkdruk en ziekte hebben uiteindelijk zes leerkrachten door middel van een logboek het hele jaar mee kunnen werken aan het onderzoek. De deelnemende leerkrachten ontvingen vooraf een instructie en een format als houvast voor de logboekbijdragen. Van de deelnemende leerkrachten werd gevraagd om voor en na iedere CMK-activiteit (bijvoorbeeld een gastles of workshop) verslag te doen van de verwachtingen en ervaringen. Voor de leerkrachten zelf kon het logboek daarnaast functioneren als onderdeel van de activiteit, die immers bedoeld was om van te leren. Reflectie op dit leerproces kan ervoor zorgen dat de geleerde lessen beter beklijven en dat de leerkracht iets heeft om op terug te vallen als hij of zij later gebruik zou willen maken van wat het geleerde, of om bij een volgende workshop of gastles door te vragen op de punten die achteraf gezien onduidelijk of moeilijk bleken.

Het logboek was in de praktijk een e-mail die de leerkracht na ieder 'CMK-moment' aan de onderzoeker stuurde, met daarin een kort verslag van wat was gebeurd. Het bijhouden van het logboek nam per keer ongeveer een half uur in beslag, afhankelijk van de frequentie. Bij projecten die gedurende het jaar slechts een beperkt aantal keren plaatsvinden, zoals een reeks workshops, was het alleen rond de workshop nodig het logboek in te vullen, maar kostte het achteraf meer tijd per logboek. Bij een doorlopend project, zoals een wekelijkse gastles van een muziekdocent, konden leerkrachten steeds met een kort logboek volstaan, waarin vooral nieuwe ervaringen werden vermeld. De tijd die met het invullen van het logboek gemoeid is, is gecompenseerd vanuit het CMK project en ging niet ten koste van de reguliere werkzaamheden.

De instructie voor de leerkrachten luidde als volgt: 'Je mag opschrijven wat je wil, maar ik ben met name geïnteresseerd in hoe jij als leerkracht kunstonderwijs ervaart en eventueel toepast of meeneemt in je lespraktijk. Ik zou het op prijs stellen als je op alle onderstaande punten in kunt gaan, liefst in lopende zinnen, al dan niet ondersteund door (of zelfs in de vorm van) beeld en geluid. Het mag zo kort of lang zijn als je zelf wil. Zijn er andere dingen die bij je

opkomen, aarzel dan niet die ook te vermelden. Mocht het niet lukken om zowel voor- als achteraf iets op te schrijven, dan mag je de eerste vragen ook naderhand beantwoorden.' Daarbij kregen de leerkrachten de volgende richtvragen mee:

Vooraf

- Hoe kijk je op de afgelopen periode terug?
- Wat verwacht je van de komende activiteit?
- Heb je er zin in, en waarom?

Achteraf

- Wat heb je gedaan en met wie? (Je mag ook een programma en/of deelnemerslijst bijvoegen.)
- Wat was je eigen rol ten opzichte van de anderen?
- Wat vond je er moeilijk aan, en wat makkelijk?
- Wat vond je er leuk aan, en wat niet?
- Wat ben je hiermee van plan te gaan doen?

Interviews

Na afloop van het schooljaar zijn de scholen van alle deelnemende leerkrachten bezocht en zijn semi-gestructureerde interviews (Witzel 2000) gehouden met collega's, leidinggevend en leerlingen van deze scholen, evenals met de deelnemende leerkrachten zelf. Ook is gesproken met een aantal externe kunstdocenten die in het traject hebben meegewerkt. Op die manier kon de informatie in de logboeken van een verdere context worden voorzien. Bij de interviews met leidinggevend en leerkrachten, kunstdocenten en icc'ers golden de volgende vragen als leidraad:

1. Waarom doet de school mee? (niet voor de kunstdocenten)
2. Hoe verhoudt zich de onderwijskundige visie van de deelnemende school tot CMK?
3. Schets afgelopen schooljaar in grote lijnen.
4. Kun je de belangrijkste opbrengst benoemen?
5. Zie je een verandering in houding en gedrag van leerkrachten tussen het begin en nu?
6. Zie je een verandering in houding en gedrag van leerlingen tussen het begin en nu?
7. Zie je een verandering in houding en gedrag van ouders tussen het begin en nu?

8. Als je een advies aan een andere school mag geven, wat zou dat dan zijn?

Bij de gesprekken met de leerlingen werden de volgende vragen als uitgangspunt genomen:

1. Wie weet er wat ik zou kunnen bedoelen met cultuur?
2. Wie kent er nog meer voorbeelden?
3. Wie kan me iets vertellen over de laatste keer dat jullie iets met muziek hebben gedaan?
4. Was dat moeilijk of makkelijk, leuk of saai, gek of gewoon?
5. Wie kan me iets vertellen over de laatste keer dat jullie iets met dans of toneel hebben gedaan?
6. Was dat moeilijk of makkelijk, leuk of saai, gek of gewoon?
7. Wie kan me iets vertellen over de laatste keer dat jullie iets met schilderen, knutselen of tekenen hebben gedaan?
8. Was dat moeilijk of makkelijk, leuk of saai, gek of gewoon?
9. Is een les cultuur anders dan een les taal of rekenen? Hoe dan?
10. Wat leer je eigenlijk van een les kunst en cultuur?
11. Is dat even belangrijk als wat je leert bij taal en rekenen, of meer of minder?
12. Komt er ook wel eens een speciale juf of meester om jullie te helpen met muziek, dans of schilderen?
13. Wat vind je daarvan?
14. Zou je eigen juf of meester dat ook kunnen, denk je?
15. Wie doet er thuis of na school wel eens iets met kunst en cultuur?
16. Is dat anders dan op school?
17. In welke groep zitten jullie?

Deze vragen waren het startpunt voor een semi-gestructureerd interview, waarin op reacties van de gespreksdeelnemers nader werd ingegaan wanneer dat voor de onderzoeksvraag relevant leek, ook al week dit van de vooraf opgestelde vragen af. De interviews zijn integraal uitgetypt en geanonimiseerd voordat ze zijn verwerkt in dit rapport. In de bijlage is een lijst met alle gesprekken en logboeken opgenomen.

Materiaal

IN HET ONDERZOEK IS ZODOENDE EEN AANZIENLIJKE HOEVEELHEID MATERIAAL VERZAMELD. In de eerste fase van het onderzoek zijn vijftientig voorgesprekken met

projectleiders van de deelnemende projecten gehouden door de onderzoeker en zijn twee dubbelinterviews afgenomen met de icc'ers van deelnemende scholen in Groesbeek en zijn twee nascholingsdagen in het kader van de CMK-regeling geobserveerd en geanalyseerd door een masterstudent. In de kernfase hebben zes leerkrachten een logboek bijgehouden. Deze logboeken tellen bij elkaar 16.618 woorden. Daarna zijn twintig interviews afgenomen met vierentwintig volwassenen (achttien reguliere leerkrachten, drie icc'ers en drie locatieleiders) en vijf schoolklassen. De totale duur van deze interviews is 9 uur, 22 minuten en 58 seconden.

De informatie uit de getranscribeerde interviews en logboeken is samengevoegd en gecodeerd. Het materiaal is geordend op basis van uitspraken van geïnterviewden en logboekschrijvers. Dat is gebeurd in meerdere rondes van afnemen van het audiomateriaal en het lezen van de transcripties en de logboeken, tot een punt van verzadiging was bereikt (Guest et al. 2006) en de belangrijkste factoren en actoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van de leerkracht overbleven. Dat waren:

- eigen competenties,
- schoolorganisatie en team,
- samenwerking met de omgeving en
- de interactie in de klas.

Op velerlei manieren kwamen de leerkrachten, hun collega's, leidinggevenden en leerlingen hierop terug. Na het coderen van dat materiaal bleef deze lijst over, met daarnaast de onvermijdelijke factor tijd. Toch is er hier niet voor gekozen om tijd(-gebrek) apart te thematiseren, maar om dit juist steeds te verbinden aan een van de andere factoren om zo een basis te bieden voor een constructieve oplossing voor de gesignaleerde tijdsdruk. Ook in de logboeken en interviews werd de factor tijd steeds gekoppeld aan een van de andere factoren, of werd het gerelativeerd, zoals in één interview gesteld werd: 'Wij zijn druk, we werken hard, en soms laten we dat ook graag weten.'

Hieronder worden de bevindingen geordend naar deze drie fasen in het ontwikkelingsproces van de leerkracht die hierboven zijn beschreven: ontmoeting en desoriëntatie, experiment en twijfel en zelfbegrip en zelfvertrouwen. Binnen iedere fase komen steeds dezelfde perspectieven naar voren, die voortvloeien uit de codering van het materiaal: de eigen competenties, de schoolorganisatie en het team en de interactie in de klas.

III RESULTATEN

HIERONDER WORDEN DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK GEPRESENTEERD AAN DE HAND van de drie hoofdfasen van het transformatief leren: ontmoeting en desoriëntatie, experiment en twijfel en zelfbegrip en zelfvertrouwen. Ieder onderdeel is uitgesplitst in de onderdelen eigen competenties, schoolorganisatie en team, samenwerking met de omgeving en interactie in de klas.

Ontmoeting en desoriëntatie

WANNEER IEMAND MET EEN DESORIËNTEREND DILEMMA GECONFRONTEERD WORDT, ontstaat de noodzaak tot verandering. Een dergelijk dilemma kan met een schok komen, maar kan ook geleidelijk ontstaan. De uitkomst is hetzelfde: mensen zien zichzelf en de wereld door een andere bril (Baumgartner 2001: 16). Er is in deze fase de meest zichtbare confrontatie met macht en verkenning van verschillen, zoals Illeris (2014) die benoemt. Het overgrote deel van het onderzoek naar transformatief leren richt zich op individuele leerprocessen en beschrijft het ontstaan van een dilemma dat de aanleiding is voor het leerproces. In het programma Cultuureducatie met kwaliteit lag die aanleiding buiten de leerkracht. Het probleem dat werd gesignaleerd lag grotendeels evenmin bij de leerkracht, maar bij de schoolorganisatie, toetsing, curriculum en samenwerking. De regeling, die in 2012 werd aangekondigd in de cultuurnota *Meer dan kwaliteit* (Zijlstra 2012: 7-8) en die zijn uitgewerkt door het Fonds voor Cultuurparticipatie, ondersteunde:

- activiteiten gericht op de ontwikkeling, de verdieping en de vernieuwing van het curriculum voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie teneinde doorgaande leerlijnen te realiseren door scholen die zich daarmee willen onderscheiden;
- activiteiten die bijdragen aan de vakinhoudelijke deskundigheid van leerkrachten inclusief vakdocenten en educatief medewerkers op het gebied van cultuureducatie. Het gaat hierbij zowel om pedagogisch-didactische vaardigheden als ook om vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines en kennis over het cultureel erfgoed;
- activiteiten gericht op het versterken van de relatie van de school met de lokale culturele en sociale omgeving ten behoeve van de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen. Het gaat om duurzame en intensieve samenwerking;
- activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen en toepassen van een instrumentarium voor het beoordelen van de culturele ontwikkeling van

leerlingen. Hierbij wordt de leeropbrengst centraal gesteld en een duidelijke relatie gelegd met de kerndoelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie binnen het primair onderwijs. (Knol 2012)

Daarmee gaf de staatssecretaris gehoor aan het advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren* van de Raad voor cultuur en de Onderwijsraad (2012), waarin de gebrekkige verbinding tussen cultuureducatie en de school en de samenhang in het binnenschoolse aanbod als problemen werden gesignaleerd.

In de deelprojecten is daardoor steeds pas na het eerste ontwerp met de leerkrachten gedeeld wat er te gebeuren stond. Vanuit de schoolleiding was het doel echter wel een duidelijke transformatie van de leerkracht. Een schoolleider zei in een interview: 'ik wil een kritische, creatieve houding creëren bij de leerkrachten'. De vraag is dan hoe zij de 'ontmoeting' met CMK en de achter het programma liggende problematiek hebben ervaren. Was er, zoals op basis van het theoretisch kader mag worden verwacht, wel sprake van een desoriënterend dilemma? Werden ze gedwongen om anders naar zichzelf en hun omgeving te kijken? Werd door het programma voor hen zichtbaar welke politieke en bestuurlijke keuzes ten grondslag lagen aan de manier waarop cultuureducatie tot dan toe werd georganiseerd? En waren dit momenten van schok, of vond er een geleidelijk proces plaats – als het plaatsvond? Met deze vragen in het achterhoofd worden hieronder de vier thema's die uit de logboeken en interviews naar voren zijn gekomen behandeld.

Eigen competenties

Leerkrachten in het basisonderwijs zijn opgeleid om een breed scala aan vakken te verzorgen. Ze zijn eraan gewend om zelf nieuwe informatie te verzamelen voor onderwerpen die nieuw voor hen zijn en op veel scholen is er een formele of informele vorm van uitwisseling en wederzijdse ondersteuning hierbij. Toch is een rode draad in de logboeken de omvang en complexiteit van het CMK-project. Een leerkracht noteerde in het logboek: 'Ik zag soms door de bomen het bos niet meer. Voor mij waren het teveel nieuwe dingen ineens. (Ik word oud...)' Ook anderen gaven, in diverse bewoordingen, aan zich met de grenzen van hun kennis, competenties en tijd geconfronteerd te voelen. Daar kwam nog bij dat het niet voor iedereen vanzelfsprekend was om iets met kunst en cultuur te doen. Hoewel, een leerkracht speculeerde dat het misschien eerder om zelfvertrouwen zou kunnen gaan: 'de ene collega heeft er iets minder affiniteit mee, [maar dat] zal ook, als ik naar mezelf kijk, misschien een stukje onzekerheid kunnen zijn.'

Het project werd door de meeste leerkrachten ervaren als iets van buiten, iets vreemds. '[Ik] vergeet het gewoonweg', noteerde een leerkracht in het logboek, het moet 'een gewoonte worden.' Dat direct zichtbaar was dat er iets anders aan de hand was, is natuurlijk verklaarbaar vanuit de omvang van het landelijke project. Alle deelnemende leerkrachten waren zich daar terdege van bewust. Dat gaf het project ook gewicht en motiveerde er de extra tijd in te steken die nodig was: 'de afgelopen weken heb ik regelmatig avonden zitten werken om het project vorm en inhoud te geven.' Dat het nieuw, anders en belangrijk was, wil echter niet zeggen dat de confrontatie met CMK leidde tot een nieuwe, kritische blik op de bestaande situatie. In tegendeel: leerkrachten probeerden het project juist vorm te geven volgens de bestaande manier van werken. In zowel de logboeken als de interviews gold het aanreiken van kant-en-klare oplossingen als het hoogste compliment voor het programma. Een schoolleider verzuchtte dan ook in een interview 'ze zitten natuurlijk heel erg vast aan die oude methodes'.

De kunstdocenten keken zonder uitzondering tevreden terug op wat ze in gang hadden gezet, al was de vooruitgang in de ogen van de meesten nog zeer bescheiden van aard. Leerkrachten zijn eenvoudigweg nog niet zo ver, werd gezegd, en de ambitie van het programma om daar een fundamentele verandering in aan te brengen werd als hoog, zelfs te hoog, gezien. Het verlagen van de drempel was voor hen een belangrijker doel dan het veranderen van de leerkracht. 'Het is een denkwijze die veranderd moet worden, die langzaam in moet slijten', stelde een kunstdocent. Op het aanbrengen van een andere denk- of kijkwijze, een 'attitudewijziging', kwamen kunstdocenten herhaaldelijk terug. Een onderzoekende houding, 'durf te vragen, durf te falen en durf te delen', dat was in de ogen van de vakdocenten de richting waarin de leerkrachten gestuurd moesten worden.

Schoolorganisatie en team

Het vooronderzoek in Groesbeek liet zien dat nascholing van leerkrachten op het gebied van kunst en cultuur vereist dat op de juiste manier en op het juiste niveau wordt ingestoken. Bij een studiedag die begon met een workshop die de creativiteit en het out-of-the-box-denken van de leerkrachten moest prikkelen, waren de reacties afwachtend. Doordat vervolgens niet direct werd ingegaan op de relatie met de kunstvakken keken de betrokken ict'ers er, ondanks de inhoudelijke kwaliteit van de workshop, met gemengde gevoelens op terug. Kortstondige en losstaande nascholing had, zo bleek direct, feitelijk geen zin.

Wat deelnemers wel als positief aspect aan de bijeenkomst noemden, was het collectieve karakter ervan. Doordat op meerdere van de deelnemende

scholen de ict'er het leeuwendeel van het cultuureducatieve werk voor zijn of haar rekening moest nemen ontbrak voor hen vaak de massa om een verandering in gang te zetten. Een collectieve aftrap maakt duidelijk wie er deelnemen en dat zorgt voor vertrouwen. Dat was lang niet overal het geval. Op het formulier waarop de logboek-schrijvende leerkrachten hun basisgegevens aanleverden noteerde er één op de vraag hoeveel collega's er mee doen: 'Geen, dacht ik'. Ook op andere scholen was niet duidelijk hoe groot de groep deelnemers was, iets wat achteraf terug te zien was in de resultaten van het programma, die weinig weerklank vonden in de school of zelfs niet tot een tevredenstellend resultaat voor de leerkracht leidden.

Op alle deelnemende scholen maakten kunstlessen altijd al deel uit van het programma. Een wekelijks 'crea-uur', periodieke themaweken en, met name in de onderbouw, het zingen van liedjes, behoort tot het vaste repertoire. Juist dat was voor de deelnemende scholen reden om aan het CMK-programma mee te doen. Te weinig variatie, diepgang en creativiteit maakte de kunstlessen tot weinig meer dan een leuke afwisseling van de overige lessen. Het bestaande aanbod aan lesmateriaal voldeed niet om hierin verandering aan te brengen: 'We hebben natuurlijk wel een methode, *Moet je doen*, en daar staan ook muzieklessen in, maar daar staan toch altijd losstaande muzieklessen in. Ja, dan zou je alles van A tot Z helemaal moeten volgen en dan kom je nooit uit want dat zijn veel te veel lessen.'

Vanuit het perspectief van de school was er nauwelijks sprake van desoriëntatie, zoals in de ontwikkelingsfasen van Mezirow verondersteld wordt. Hier golden veel zakelijker argumenten: een ingezet veranderingsproces op het gebied van de onderwijsfilosofie was op het punt aangekomen dat de kunstvakken daarin mee konden worden genomen, een eerder programma was ten einde gekomen, uit de aangeboden mogelijkheden was dit de aantrekkelijkste, in inhoudelijk of financieel opzicht. Een schoolleider formuleerde dat als volgt: 'je hebt allemaal dingen die op je school afkomen, gesubsidieerd of niet, waarvan mensen willen dat je er graag aan deelneemt. En bijna allemaal zijn ze mooi, maar je moet keuzes maken'. Dat betekende in alle gevallen dat de aanleiding en start van het programma niet voortkwamen uit een dilemma dat bij de leerkrachten leefde. Ook andere directies benadrukten het collectieve en van bovenaf gestuurde karakter van het programma.

Dat het programma zich niet alleen op de leerkrachten richtte, was een gegeven. Een verbetertraject voor een school staat of valt bij een focus op de leerling en de leerkracht, stellen Lieberman en Miller (1999: 7). Hun onderzoek laat zien dat verandering op schoolniveau afhangt van de verandering bij de leerkracht, en dat die alleen plaatsvindt onder voorwaarden die ook door

Mezirow geschetst worden: vertrouwen, op een fundamenteel andere manier naar het werk kunnen en durven kijken en het bevragen van de professionele identiteit (Lieberman & Miller 1999, 12). De rol van de school hierin bestaat, vanuit het perspectief van de leerkracht, in het stimuleren en ondersteunen van samenwerking, zowel binnen het team als met partners buiten de school (Lieberman & Miller 1999, 64-65).

Het gevolg van de veelal als centralistisch ervaren benadering vanuit de school was dat voor leerkrachten lang niet altijd van tevoren duidelijk was wat hen te wachten stond wanneer de vakdocent zou arriveren. 'Ik heb geen idee wat er in dat uur gaat gebeuren', noteerde er een in het logboek. Die onwetendheid werd overigens niet als nadeel ervaren, er was vooral veel nieuwsgierigheid, maar een desoriënterend dilemma was het niet. Daardoor kwam de nadruk van meet af aan op de organisatie en de tijdsdruk te liggen: 'Wat mij tijdens deze eerste bijeenkomst opvalt, is dat er zorgen zijn over de hoeveelheid "werk" dat deze scholing in zijn totaliteit met zich meebrengt', stond in een ander logboek. Waar leerkrachten de keuze hadden uit meerdere kunstdisciplines lijkt er een persoonlijker motivatie te zijn: 'Zwart-wit gezegd zie je daar twee stromen in: degene bij wie het kriebelt en dat over wil kunnen dragen, en degene die denkt dat hij er zelf ook steviger van in zijn schoenen kan gaan staan', zei een kunstdocent over de deelnemers aan de workshops.

Samenwerking met de omgeving

Het samenwerken met de omgeving is binnen het programma Cultuureducatie met kwaliteit een doel op zich. Dat impliceert dat dit voor de school en de leerkracht geen vanzelfsprekendheid is. Onderzoek van Van Heusden en Konings (2014) liet dat al zien op het niveau van scholen en instellingen. Het is dan niet overal de gewoonte om buitenstaanders in de klas te halen en het viel te verwachten dat leerkrachten daar enige twijfel of onzekerheid bij zouden voelen. Er spreekt uit de logboeken en interviews vooral een behoefte aan duidelijke kaders. Een leerkracht vond de collectieve aftrap 'heel warrig': 'Ik ben zo van: ik wil weten, dit moet ik doen, of dat gebeurt er, klaar.' Een icc'er benadrukte daarnaast dat er voor de middenbouw en bovenbouw een extra drempel is voor muziekonderwijs: 'jammer dat het toch in de middenbovenbouw heel erg van de leerkracht afhankelijk is of die het nog leuk vindt om muziek te geven'. Dat heeft te maken, zo bevestigden de andere leerkrachten, dat leerlingen zich op deze leeftijd ongemakkelijk voelen bij het musiceren en zingen, activiteiten die met de onderbouw worden geassocieerd. Meerdere keren werd de methode *Moet je doen* als oorzaak hiervoor aangewezen. Hierin zouden 'kinderachtige' liedjes staan voor de hoogste groepen.

Van de verwachte twijfels was in de logboeken en de interviews echter geen sprake. Eerder waren de verwachtingen te hoog gespannen, want in veel van de eerste logboeken was teleurstelling te lezen over de insteek van de kunstdocent. Dat gold alleen voor de projecten waar een kunstdocent in de klas lessen kwam verzorgen, hoewel ook bij samenwerking met externe instellingen die met de klas bezocht werden de samenwerking als 'heel divers' werd getypeerd. Het oordeel van de leerkrachten was niet mild. 'Er is nog geen balans of afstemming in vraag en aanbod!', noteerde er één. Anderen benadrukten de inschatting van het niveau. De kunstdocent maakte het te moeilijk, of mikte, uit angst hiervoor juist te laag, waarna de leerkracht schreef dat 'wij dit zelf ook heel goed kunnen doen'. Dat kostte energie, en maakte meerdere leerkrachten in het vervolg afwachtender. Bij één school kwam het hierbij zelfs tot een conflict, waar de schoolleiding de partijen om de tafel heeft moeten zetten. De leerkrachten hadden een creatievere aanpak verwacht, met voor hen onbekende werkvormen en materialen. Die wens was kennelijk niet zo overgekomen bij alle kunstdocenten. Pas wanneer er iets was aangereikt dat de leerkrachten zelf goed konden toepassen, keerde het enthousiasme terug: 'Ik vond nieuwe geleerde manieren ontzettend leuk, want ik kon het met de kinderen uitproberen.'

De kunstdocenten ervoeren minder duidelijk deze problematiek, zo bleek in de interviews aan het einde van het schooljaar. Er werd een keer opgemerkt dat er 'de eerste keer [...] vrij veel weerstand' was, maar verder zagen de kunstdocenten vooral een ontwikkeling van aarzeling naar enthousiasme bij de door hen begeleide leerkrachten. Wel zagen zij grote verschillen in achtergrond en karakter: 'De een is meteen al, hé, je reikt iets aan en ze bedenken van alles en een andere [...] gaat haast kopiëren'. De voorwaarde om die stap te maken is ervaring: 'als ze het eenmaal gedaan hebben, dan gaan ze inderdaad wel ook andere weggetjes inslaan', vertelde een kunstdocent. Ook kwam terug wat vanuit de schoolleiding en ict'ers als probleem naar voren werd geschoven, dat oudere leerkrachten op de Pabo meer culturele bagage hebben meegekregen dan jongere, en dus makkelijker de stap kunnen maken naar een creatieve les. De kunstdocenten benadrukten juist wel dat de leerkrachten een flinke draai dienden te maken, naar een meer onderzoekende, open houding. Achteraf herkenden enkele leerkrachten dat wel: 'Meer expressie, en minder techniek [...], meer: hé, wat heb ik in mijn hoofd en kan ik dat ook eruit krijgen'.

Interactie in de klas

Niet alleen de leerkrachten, ook veel leerlingen zijn bij aanvang onzeker bij een kunstles, zo kwam uit de logboeken en interviews herhaaldelijk naar voren: 'Kinderen zijn heel nieuwsgierig maar vinden het ook heel spannend'. Maar ook

hier zijn de verschillen groot. Zoals een leerkracht in een interview zei: ‘alle kinderen zijn anders, daar komt toch van allerlei verschillende dingen uit. Dat is met rekenen en taal toch wel heel anders. Veel vaster.’ In de gesprekken met klassen was duidelijk te zien dat sommigen veel van thuis hebben meegekregen, en dan ook enthousiaster waren over kunstlessen op school. Bij een uitspraak als ‘ik vind wel dat kunst en cultuur bij school hoort. Daar kan je evenveel van leren dan van rekenen en taal, soms zelfs meer’, zou ook wel eens de mening van de ouders terug te horen kunnen zijn. Andere kinderen reageerden op vragen naar hun eigen kunstbeoefening en het aanbod op school heel anders:

Vraag: waarom wil je [meer muzieklessen]?

Kind 1: Omdat, de instrumenten klinken altijd zo mooi en de liedjes zijn altijd zo leuk.

En jij?

Kind 2: Muziekles.

Meer muziekles?

Kind 3 Meer buitenspelen. [bijval van de hele klas]

In die context moesten de leerkrachten een nieuwe rol voor zichzelf ontdekken en dat was voor sommigen niet makkelijk. Het zelfbeeld van veel leerkrachten is laag, en dat doet hen twijfelen aan hun eigen kunnen. Een leerkracht kon achteraf aanwijzen wanneer dat begonnen was. Een collega die hem aan het einde van het traject hoorde zingen zei: “ik zat er blijkbaar een paar jaar geleden helemaal naast toen ik zei dat jij vals zong.” Dat heb ik ooit natuurlijk een keer gehoord en dan denk ik: oké, dan zal dat wel en dan neem je dat toch mee.’

Leerkrachten zijn vakmensen als het gaat om het aansturen van leerlingen, het introduceren van werkvormen en het differentiëren binnen de klas. Wanneer het om kunstlessen ging, verdween het zelfvertrouwen op juist dat punt. Kunstlessen zijn anders, en daar zal een klas ook anders op reageren. Hoe daarmee om te gaan wisten ze niet, en dat ervoeren ze als ‘confronterend’: ‘hoe ga ik dat in vredesnaam doen met 31 kinderen? En het was vorig jaar best een drukke klas, drukke kinderen, dat ik echt dacht: ik zie dat niet zitten. Ik ga dat echt niet doen, hoe ga ik dat doen?’

Experiment en twijfel

WIE IETS WIL LEREN, MOET BEREID ZIJN FOUTEN TE MAKEN. NA HET OVERWINNEN VAN DE eerste onzekerheid begint een lerende als het goed is te experimenteren. Omdat dat lang niet altijd goed gaat, kan het opnieuw twijfel veroorzaken: doe ik het wel goed, kan ik het wel? Illeris benadrukt dan ook dat transformatief leren niet

alleen een cognitieve ontwikkeling is, maar vooral ook een proces van verbeelding (Illeris 2014, 11): het kunnen loslaten van bestaande ideeën en een voorstelling kunnen maken van een nieuwe situatie van essentieel belang bij een leerproces.

Eigen competenties

Er is een verschil tussen weten wat je wil en het omzetten in activiteit, zo bleek ook uit het leerproces dat de deelnemers doormaakten. ‘De ideeën zijn er wel, maar het uitvoeren ervan loopt bij mij nog niet’, schreef een leerkracht in het logboek. Anderen maakten vergelijkbare opmerkingen; sommige dingen lukten bijvoorbeeld wel in een workshop of training, maar bleken in de praktijk lastiger in de les toe te passen. Dat is een belangrijke hindernis op weg naar het echte uitproberen. Experiment gaat hand in hand met reflectie – vandaar ook de gelijktijdige twijfel waar Mezirow op wijst. ‘Om hier een stap in te maken heb je denk ik ook een bepaalde ruimte nodig in jezelf, in je agenda, in je hoofd’, zei een leerkracht in een interview. Kennelijk moet worden geconstateerd dat het reflecteren op de eigen lessen geen onderdeel uitmaakt van de dagelijkse praktijk. De opdracht een les stapsgewijs voor te bereiden vergeleken de leerkrachten met een ‘paboklusje’: “Maar jullie maken toch wel vaker lessen?” vroeg ik, waarop ze antwoordden dat ze dat eigenlijk niet deden. Ze halen hun lessen uit methodes.’

In de trajecten waar buiten de lessen, al dan niet buiten de schoolomgeving, onder begeleiding van een kunstdocent kon worden geoefend, was dat de plaats om te experimenteren. In een andere context dan de klas is dat ook makkelijker. Een kunstdocent zou graag de sfeer van het eigen atelier hebben meegenomen: ‘ik kan ook niet de hele werkplaats meenemen, en dat is toch het liefst dat ik zou doen’. Een dergelijke uitspraak sluit direct aan bij een veel breder gehoord pleidooi om in kunstlessen het schoollokaal te zien en gebruiken als atelier, niet per se in materiële zin, maar in de manier waarop gedacht en gewerkt wordt (vgl. Kirchner & Peez 2001; Hetland et al. 2007). Om in die context de leerkrachten aan het experimenteren te krijgen, vergde al een omslag in het denken van de kunstdocenten, ze moesten er een beroep voor doen op een andere ‘taal’ dan die ze gewend waren, en dat confronteerde hen met hun *eigen* professionele identiteit: ‘ik moet hun nu op hun verstand aan gaan spreken en dat is killing voor je, eh, geloof, ego.’ Dat heeft direct te maken met het verschil in doelstelling tussen de leerkracht en de vakdocent. Voor de eerste kan het proces van experimenteren en onderzoeken een middel zijn om te komen tot een goede kunstles, voor de laatste is het onderzoek doel op zich, iets zonder (toetsbaar) einddoel.

Waar geen vrijplaats was gecreëerd voor experiment buiten de lessen bleven de leerkrachten dan ook allemaal binnen de bestaande manieren van werken, zo blijkt uit de logboeken en interviews. Dan bleef het soms toch bij kopieergedrag: 'bij goed aantekeningen maken is het eenvoudig nadoen'. De eenduidigheid van de opdracht staat bij de reguliere leerkracht meestal voorop. Ook de leerlingen ervaren dat zo: 'Als je aan het werk gaat met de meester of juf dan moet je het heel vaak binnen zijn stijl doen, vind ik', klaagde een van de kinderen. De norm in de klas is daardoor niet het experiment, maar de participatie en het product. Een les heet vaak geslaagd als alle kinderen betrokken waren. Daarbij werd vooral een beroep gedaan op de al aanwezige pedagogische kennis en expertise, als de inschatting was het de door anderen gesuggereerde materiaal onvoldoende aansloot: 'ik merk voor mezelf dat ik er liever nog wat liedjes gewoon ingooi en tekenopdrachten aanpas omdat ik dat toch te beperkt vind voor de kinderen.'

Een leerkracht verwoordde het doel van het project dan ook als: 'de goeie, perfecte les geven, dat iedereen echt gewoon meedoet.' Het feit dat diverse projecten werkten met voorbeeldlessen door de kunstdocent, afgewisseld met herhalingslessen door de leerkracht versterkte deze neiging alleen maar. Bij de voorbeeldles lette de leerkracht extra goed op, 'want het moet herhaald worden.' Toch durfde een enkeling het juist wel aan om in het diepe te springen:

dat is inderdaad even een drempeltje die je over moet stappen, en moet denken: oké, ik ga het ook maar gewoon doen en niet bang zijn om te vallen, dat is ook wel weer: dat leer ik de kinderen ook. Weet je, van: doe het maar en als je valt, dan weet je in ieder geval waarom je valt.

Schoolorganisatie en team

Het toestaan van experiment vergt ook een investering in tijd. Bij de schoolleiding leeft dat besef. Juist de ervaring met korter lopende, en daardoor tijdsefficiënte projecten was vaak een reden om aan het CMK-programma deel te nemen, zoals een locatieleider stelde in een interview: 'projecten van twee, drie weken doen we niet meer.' Juist het doorbreken van bestaande patronen is, geheel in lijn met het landelijke programma, een duidelijk doel vanuit de scholen. 'Hoe krijgen we ze wel zover dat ze in ieder geval alle takken gevoeld, geproefd, geroken hebben', verwoordde een locatieleider de vraag die de aanleiding was om aan het programma mee te doen. Daar staat tegenover dat het programma bij de scholen vaak voortkwam uit een (nieuwe) opzet van het onderwijs, of in ieder geval een nieuw cultuureducatie-beleidsplan. Het maakt

de speelruimte voor leerkracht en kunstdocent beperkt als de leidinggevende stelt 'Wij hebben op een heleboel gebieden al een vaststaande visie.'

Een belangrijk onderdeel van het experimenteren is de organisatie van feedback. Vooral de terugkoppeling door de vakdocent bleek daarbij zeer waardevol te zijn. Een locatieleider beschreef dat als volgt:

Wat me wel opviel is dat leerkrachten elke week lessen hadden, daarop, en de dramadocente stond er eigenlijk op dat die lessen werden geëvalueerd in een nagesprek, na schooltijd. Wat mij opviel is dat veelal duurden die gesprekken gewoon een uur. En daar kwamen leerkrachten, ik zit te denken aan verschillende leerkrachten, die kwamen daar altijd uit met de opmerking: 'dat was leerzaam'.

Naast het vergroten van de eigen competenties is ook het veranderen van de achterliggende kijk op de kern van het cultuuronderwijs een essentieel onderdeel van de experimenteerfase. Zoals gezegd bleek dat wat betreft de doelstelling van de lessen moeilijk haalbaar, maar wat betreft de definitie van de inhoud van het vak vond er wel degelijk een verschuiving plaats. Een buitenschoolse docent signaleerde dat er bij aanvang 'een hele smalle kunst- en cultuuropvatting' heerste, maar dat deze gaandeweg werd 'opgerekt'. Een dergelijke verbreding van de kijk op het vakgebied lijkt een belangrijke voorwaarde voor het veranderen van de lespraktijk. Een locatieleider stelde de onderzoekende houding dan ook als doel van het project: 'zodra ik zie dat het betrokkenheid stimuleert en dat ze willen onderzoeken en dat ze willen ontdekken [...] dan vind ik het alleen maar heel positief.'

Samenwerking met de omgeving

Samenwerking vond in de onderzochte projecten op verschillende manieren plaats. In de vorm waarin die samenwerking plaatsvond was geen ruimte voor experiment: dat was van tevoren vastgesteld. Geen van de betrokkenen in de scholen ervoer dat als een bezwaar. Onder kunstdocenten leefde juist wel twijfel. Als het mogelijk zou zijn geweest van omgeving te veranderen, dan zou dat zijn uitgeprobeerd. Terugblikkend had een kunstdocent liever met de leerkrachten in het eigen atelier gestart, 'Nu is het meteen de les en vaak ook, en soms is het ook meteen themagebonden, dat zet je ook weer vast. Dat kadert je ook weer.' Met name voor de beeldende kunst werkt de schoolcontext belemmerend, omdat leerkrachten hiermee al wel werken: 'ik merk dat beeldend heel erg geïntegreerd is ergens, hè? En dat dat ook een valkuil is.' Dit wordt bevestigd door een andere kunstdocent, die wel deze – in dit geval vooraf geplande –

mogelijkheid had, en daar erg tevreden over was. Hoewel dit gevoel niet expliciet geuit werd door leerkrachten en schoolleiding is het een opvallend gemis in de programma's, ook gezien de eerder aangehaalde literatuur over de meerwaarde van het atelier als leeromgeving.

Hoewel ook de keuze voor de samenwerkingspartners en de inhoud en aanpak van de lessen en workshops bij voorbaat vaststonden lijkt de samenwerking met kunstdocenten en andere externe partners voor veel leerkrachten wel het gevoel van een experiment te hebben opgeroepen. Voorafgaand aan uitstapjes, trainingen en gastlessen is in de logboeken vaak een gespannen verwachting terug te lezen. 'We hebben zin', 'ik heb geen idee wat er gaat gebeuren', 'ik ben benieuwd'. Voor de school- en projectleiding was dat vaak ook een achterliggend doel van het programma. Juist het nieuwe karakter maakt een open houding en experiment mogelijk. Een locatieleider gaf nadrukkelijk aan dat dergelijke projecten ook niet te lang moeten duren: 'op een gegeven ogenblik is het toch een sleur geworden'. Het is natuurlijk de vraag of dat risico bij Cultuureducatie met kwaliteit ook bestaat.

Voor de kunstdocenten was het experiment de kern van het hele project. 'Er is geëxperimenteerd, er is onderzocht, er is naar gekeken, en hoe dat dan op papier komt, dat bepalen de kinderen dan zelf', werd in een interview gezegd. Dat staat haaks op een uitspraak van een locatieleider, die de ontwikkeling van expressieve vaardigheid en zelfvertrouwen van de kinderen in *andere* leergebieden veel belangrijker vond – 'daar zal de dramadocent het niet mee eens zijn.' Toch boekten de kunstdocenten in hun ogen wel vorderingen. 'Het zit er niet vanuit de basis in om continu nieuwsgierig te zijn,' zei er één, maar na een jaar was de onderzoekende houding wel degelijk zichtbaar verbeterd. Wel leeft de vrees dat dit niet zal beklijven wanneer er geen periodieke opfrismomenten worden georganiseerd. Daarvoor zou een blijvende samenwerking met de externe partners noodzakelijk blijven.

Interactie in de klas

'Ik vond nieuwe geleerde manieren ontzettend leuk, want ik kon het met de kinderen uitproberen', schreef een leerkracht na afloop van een training in het logboek. Het vertalen van een voorbeeldles of een in een workshop ontwikkelde werkvorm naar de eigen lessen was voor de leerkrachten veelal een experiment op zich. De vorm en de inhoud van de les wijken af van het normale, en de eigen rol was een andere. Maar het belangrijkste verschil was het gedrag van de kinderen. Kunstlessen roepen een heel andere reactie op dan reguliere lessen. De leerkrachten zagen zich daarbij direct geconfronteerd met de regels en omgangsvormen in de les: 'kinderen zijn erg enthousiast tijdens de les (te

merken aan voor de beurt praten, het moeilijk kunnen stilzitten/luisteren en het vaak willen aanraken van de instrumenten).’ Dergelijk leerlinggedrag bleek voor veel leerkrachten niet makkelijk te accepteren.

De positieve tegenhanger van het min of meer ongeremde gedrag tijdens de kunstlessen was het groeiende zelfvertrouwen bij de leerlingen, wat juist als heel positief werd ervaren: ‘Je merkt in de afgelopen weken dat niemand zich schaamt of bang is als iets niet goed gaat.’ Dat zit, zo benadrukten leerkrachten van een van de deelnemende scholen, ook in de uitdaging die de kunstlessen aan de leerlingen boden, ‘waardoor kinderen er misschien wat langer plezier in krijgen, of anders geïnspireerd worden.’ De belangrijkste term daarbij, die dan ook voortdurend terugkeerde in de gesprekken met leerkrachten, was het plezier van de kinderen. Daardoor ontstaat voor hen de vrijheid om het experiment aan te gaan. De leerlingen zelf deelden die ervaring. Op de vraag wat ze leuk vonden aan kunstlessen, ontstond op een school het volgende gesprekje:

Kind 1: Ja, je kunt gewoon even overdreven doen, en, ja het is gewoon leuk om te doen.

Kind 2: Je hoeft je eigenlijk nergens voor te schamen want iedereen doet het gewoon dan zo.

Kind 1: Ja, je kunt niks fout doen.

Kind 2: Ja, kan wel, maar ja.

Toch was ook voor de kinderen de mentale ruimte voor het experiment beperkt, gewend als ze zijn aan lessen waarin uiteindelijk het goede antwoord op de vraag het belangrijkste is. Wanneer daar teveel van af werd geweken, stuitte dat op onbegrip bij zowel de leerlingen als de leerkracht: ‘Ik had al eerder genoemd dat ze het graag goed willen doen. Daar hoort in hun beleving het ‘nep’ vals zingen niet bij.’

Zelfbegrip en zelfvertrouwen

DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN DE LEERKRACHT IS ALTIJD EEN AFSPIEGELING VAN rolmodellen uit het verleden en de omgeving (Illeris 2014). In onderzoek naar transformatief leren is veel aandacht voor deze rolmodellen (Anagou & Fragoulis 2014), maar de rol van mentor en voorbeeld wordt daarin vrijwel altijd vervuld door iemand uit het eigen vak. Hiervan wijkt de ontwikkeling die bij het CMK-programma van de leerkracht wordt gevraagd op een belangrijke manier af. De kunstdocenten werden door de leerkrachten dan ook niet gezien als rolmodel, maar juist als iemand met een heel ander vak. ‘Wij zijn allemaal wel leerkracht, maar dramadocent is toch wel echt een andere discipline’, zei een

van de deelnemers, en ook de kunstdocenten benadrukten vooral de verschillen in achtergrond en competenties: 'ik heb er vier jaar voor gestudeerd, het is gewoon mijn vak. Dat is het voor hen niet.' Dat betekent dat de leerkrachten geen voorbeeld voor handen hadden om een nieuw zelfbeeld te ontwikkelen. De belangrijkste ontwikkeling bleek dan ook, in afwijking van wat op basis van het theoretisch kader kon worden verondersteld, elders te liggen. De grootste verandering vond niet zozeer plaats in kennis of vaardigheden, maar in het gegroeide zelfvertrouwen.

Eigen competenties

In de logboeken en de interviews komen niet zozeer de competenties in het uitvoeren van kunstlessen als grote uitdaging naar voren, als wel het zelfvertrouwen dat daarvoor als voorwaarde kan worden beschouwd. Een leerkracht noteert na een aantal lessen: 'Ik merk zelf dat ik niet zo onzeker meer ben over het inzetten van de liederen.' Dat zelfvertrouwen werd van meerdere kanten gevoed. Ten eerste door de vakdocent, die als motivator, achtervang en aanbieder van handvatten een belangrijke rol speelde. Dat laatste aspect vraagt daarbij wel aandacht: het aanreiken van werkvormen en materiaal kan juist ook in de hand werken dat de kunstlessen in het normale worden getrokken. Dat heeft te maken met het niveau van de kunstles. Is het te moeilijk, dan voelt de leerkracht zich niet in staat daar iets mee te doen. Ook speelt mee dat een als afgerond geheel gepresenteerde les niet prikkelt om daar een eigen draai aan te geven: 'dat wordt zo goed voorgedaan, dat kun je bijna niet anders als gewoon zo nadoen.'

Het ontstaan van samenhang in de kunstlessen zorgde daarnaast voor een groter gevoel van controle op wat er in de kunstlessen gebeurde. Door intensieve begeleiding en training kregen de leerkrachten meer zicht op deze samenhang, maar bovenal voelden ze zichzelf beter in staat om die samenhang aan te brengen. Terugkijkend zei een van de leerkrachten over haar ontwikkeling: 'dat waren dan echt van die losse, ja, flodders, en nu is het veel meer ingebed in informatie vooraf, spelletjes, liedjes, knutselen en ook achteraf weer een stukje bewustwording van wat zijn we nou aan het doen geweest en wat heb je ervan geleerd, dus dat is wel het verschil met een aantal jaren geleden.' Een belangrijke voorwaarde om die stap aan te durven, was het inzicht in de aard van een kunstles. Waar leerkrachten deze voorheen behandelden als iedere andere les, met een min of meer standaard lengte, een uitgewerkte werkvorm, ontdekten zij nu dat het bij een kunstles ook anders kan en mag. Juist het experimentele karakter en de mogelijkheid tot korte interventies spraken

daarbij tot de verbeelding: ‘dat is zo lekker, dat je de tools hebt gekregen om dat in tien minuten even te doen.’

Overigens zijn de verschillen op dit laatste punt groot. Waar sommige leerkrachten een draai maakten en het vertrouwen en de vaardigheid hadden om op deze andere manier aan de slag te gaan, bleven anderen vasthouden aan het al bekende stramien. Leerkrachten hadden vaak de neiging voorbeeldlessen te beschouwen als een een-op-een te kopiëren werkvorm, schreven mee tijdens de voorbeeldles en voerden dat vervolgens precies zo uit. Waar de mogelijkheid bestond met collega’s de ontwikkelde kunstlessen uit te wisselen, werd daar gretig gebruik van gemaakt, en waar dat niet zo was, bestond die behoefte nadrukkelijk: ‘als er dan een soort verzamelbox komt, dan kun jij daar weer uit putten’. En waar de kunstdocenten aangaven voor de langere termijn blijvende ondersteuning nodig te vinden, maakten deze leerkrachten zich geen zorgen over de toekomst: ‘want dat is cultuur. Daar heb je een middag voor.’ Voor hen was de belangrijkste verandering het vermogen de kunstles in te brengen in de bestaande werkwijze, terwijl anderen hun competenties, en daarmee vaak ook hun onderwijs in zijn geheel, hadden ontwikkeld. Deze groep kon terugkijken op een jaar waarin ze zich als professional hadden ontwikkeld. Een leerkracht omschreef dat als volgt: ‘Je roest dan soms teveel vast of zo, in je vaste patronen, en dan doe je prima je ding, wat je moet doen, maar, ja. Er kan veel meer dan dat je dan doet.’

Schoolorganisatie en team

Een nieuw zelfbegrip zoals Mezirow dat aanduidt, staat nooit los van de (professionele) context. Het is een zelfbegrip dat gevormd wordt in relatie tot een omgeving, en dat ook invloed heeft op die omgeving. In een programma als Cultuureducatie met kwaliteit, dat zich niet zozeer richt op de ontwikkeling van de individuele leerkracht als wel op het onderwijs als geheel is dat een belangrijk perspectief. Bij het transformatieproces biedt de schoolorganisatie een kader dat de ontwikkeling mogelijk maakt, maar in theorie ook zou kunnen hinderen. De meeste van de deelnemende scholen ambiëerden niet ook als organisatie een veranderingsproces te ondergaan en de organisatiestructuur en onderwijsfilosofie verregaand te wijzigen. In de ontwikkeling van Cultuureducatie met kwaliteit is dat een belangrijke keuze. Stelt de school zich in het kader van het programma op als lerende organisatie (Fullan 1995), dan maakt de verandering van de leerkracht deel uit van een grotere beweging. Gebeurt dat niet, dan wordt de leerkracht er min of meer toe gedwongen het veranderingsproces te beperken tot de eigen lessen en de eigen competenties. Om een dergelijke beweging in de organisatie mogelijk te maken, is het

noodzakelijk dat er binnen de schoolorganisatie overeenstemming bestaat over de gedeelde waarden, de ruimte om aan die waarden een praktische invulling te geven en, soms haaks op deze voorwaarden, de openheid om de organisatie te (blijven) veranderen (Watson 2014).

Om binnen een ongewijzigde context de leerkrachten in contact te brengen met cultuureducatie kiezen scholen, meer specifiek de ict'ers ervoor het voor de leerkrachten zo makkelijk mogelijk te maken om zich op de cultuureducatie te storten. Een ict'er zei in een interview aan het eind van het schooljaar: 'Je moet niet zeggen: jij moet het doen, je moet het eigenlijk uitkauen helemaal. We timmeren het helemaal af, en dit is wat je moet doen en dan voeren ze dat braaf uit.' Die structuur biedt een 'stok achter de deur'. Een leerkracht van dezelfde school liet merken dat juist deze structuur ervoor zorgde dat de kunstlessen geen tijdrovende extra taak was: 'Het is geen onderbreking, want het staat natuurlijk in je rooster.'

De ambitie van het CMK-programma gaat veel verder dan de hierboven geschetste gang van zaken, maar is wel een afspiegeling van de dagelijkse praktijk. Zoals in het rapport *Hartd voor cultuur* (Wagemakers et al. 2003; Wervers 2014) wordt geschetst is het ontwikkelingsniveau van basisscholen op het vlak van de cultuureducatie zeer uiteenlopend. Niet alleen functioneert cultuur op verschillende manieren (als vak, als deel van het leerklimaat of als didactisch uitgangspunt), scholen hebben verschillende ambities, oplopend van 'wij doen wat kan' tot 'wij integreren'. Op het eerste ambitieniveau kan het al winst zijn wanneer de uitkomst is dat cultuureducatie vanzelfsprekend is omdat het op het rooster staat en omdat de structuur dichtgetimmerd is. Bij andere scholen is dat een punt dat allang gepasseerd is. Wanneer een locatieleider stelt: 'Wij hebben op een heleboel gebieden al een vaststaande visie', dan staat de integratie van de cultuurlessen voorop. Leerkrachten op deelnemende scholen met een ver uitgewerkte onderwijsvisie besteedden in het logboek dan ook meer aandacht aan integratie en ervoeren eerder problemen met de gebrekkige aansluiting van buitenschoolse aanbieders bij het didactisch concept van de school.

Onder de deelnemende scholen is een tweedeling zichtbaar tussen scholen die een ver uitgewerkt didactisch concept hebben met een breed door het docententeam gedragen onderwijsfilosofie aan de ene kant, en scholen waar een dergelijk overkoepelend concept afwezig is of een minder prominente rol speelt aan de andere. Bij de eerste groep zijn de laatste twee genoemde functies van cultuur, als leerklimaat of als didactisch uitgangspunt, geen terrein waar in het CMK-programma veel winst te behalen valt. Het integreren van kunstvakken betekent dan eerder een aanpassen van de kunstlessen aan de onderwijsvisie,

dan het inzetten van de kunstvakken voor de ontwikkeling van een onderwijsvisie. De groep scholen met een minder dominante onderwijsfilosofie zouden dat wel kunnen doen, en in interviews wordt door de schoolleiding en icc'ers ook wel aangegeven dat daar een ambitie ligt, maar kijkend naar de manier waarop de leerkrachten zelf werken met kunst en cultuur in hun lessen, is dat veel meer vanuit kunst en cultuur als losstaand vak. Beide groepen komen daardoor uit op hetzelfde punt: de verbetering van de kunstlessen zelf. Juist op dat concrete niveau waren de meeste veranderingen zichtbaar. Een buitenschoolse kunstdocent bevestigde dat aan de hand van het theoretisch kader van Cultuur in de spiegel, dat aan de orde was gekomen: 'Dat raakte nergens. Het was op een verkeerd niveau, of te compact, een verhaal waar ze vrij weinig mee kunnen, vrij theoretisch.'

Samenwerking met de omgeving

In het interview na afloop van het schooljaar gaf een van de buitenschoolse kunstdocenten aan hoe ambitieus het project eigenlijk was geweest: 'Enerzijds is het natuurlijk ook een waanzinnig goddelijk streven wat we met z'n allen hebben om iets wezenlijks in die mensen te veranderen in vijf keer twee uur.' Toch keken alle geïnterviewde kunstdocenten positief terug op de voorgaande periode. Zij constateerden een ontwikkeling bij de leerkrachten richting een zelfstandiger rol ten opzichte van de kunstlessen. Wanneer er in het rooster plaats wordt ingeruimd, en het hele team er achter blijft staan, zei een kunstdocent, dan zou het beklijven, 'met een keer in het jaar een inspiratiemiddag, dan blijf je ook weer geïnspireerd. Dat moet blijven.' Dergelijke uitspraken werden wel altijd gedaan nadat was geconstateerd dat er een groot verschil blijft tussen het vak van kunstdocent en dat van leerkracht – voor het 'echte werk' blijven altijd professionals nodig. De grootste winst was dat de ogen van de leerkrachten voor een andere aanpak en voor andere onderwerpen waren geopend: 'hun concept kunst en cultuur wordt opgerekt.'

Ook leerkrachten zagen dat zij op de langere termijn ondersteuning nodig zouden blijven hebben, anders zou de fut eruit gaan: 'als je er geen affiniteit mee hebt en die ondersteuning is weg, dan denk ik dat dat lastiger is.' Wat ze hebben geleerd door het project duiden de leerkrachten in interviews meestal aan als 'handvatten' of 'tools', zoals ook de kunstdocenten spraken over hun 'gereedschapskist' (die bij hen veel beter gevuld zou zijn). Die praktische benadering bepaalde ook sterk de evaluatie van de samenwerking en de kijk op het vervolg. Over hoe de culturele omgeving de school binnenkomt, maakten de leerkrachten zich in hun logboeken en de interviews niet druk. Zij wilden tips, werkvormen, oefening en feedback en verwachtten van een buitenschoolse

docent of een te bezoeken locatie een aanbod dat past bij de ontwikkeling van de kinderen, dat verder gaat dan wat zij zelf kunnen aanbieden en dat, in het ideale geval, over te nemen is in de eigen lessen. Want: 'het moet wel nut hebben.'

Een kunstdocent van buiten brengt, zo kwam herhaaldelijk in de interviews naar voren, de leerkracht en de leerlingen 'inspiratie'. Ook 'uitdaging' en 'expressie' werd wel genoemd. Een andere manier van werken prikkelt de kinderen en helpt de leerkracht verder, en dat werd erg gewaardeerd: 'Ze bouwde dat heel mooi op, op een heel andere manier dan ik op de Pabo had gedaan, dus dat was echt grote meerwaarde.' Maar uiteindelijk moet het wel aansluiten op wat er verder in de klas gebeurt: 'dat ze precies weet, de leeftijd van deze kinderen, hoe ze die pakken moet. En ze kent de lesstof.' Die praktische insteek was ook terug te horen bij de schoolleiding. Daar ging het niet zozeer om de afzonderlijke lessen, maar om de samenhang in het extra aanbod. 'Het moet in de school helemaal ingebed zijn.' Op een aantal scholen fungeerde het CMK-programma daarin ook als aanjager en werd parallel aan de samenwerking met kunstdocenten geschreven aan een cultuurbeleidsplan dat deze samenhang moest aanbrengen. Dat is ook een financiële overweging: de schaarse middelen moeten zo effectief mogelijk worden ingezet, en dat betekent minder losse projecten. 'Dat kost zo vier-, vijfduizend euro en je budget is weg.' Scholen die al langer werken met een cultuurbeleidsplan gebruikten Cultuureducatie met kwaliteit om het aanbod juist meer af te stemmen op de eigen visie en behoeften.

Een structurele samenwerking tussen school en culturele instelling, en dus tussen leerkracht en kunstdocent, is een van de lastigste aspecten van een transformatief proces. De bijdrage van buiten, de 'outside knowledge', blijft volgens de Amerikaanse onderzoekers Lieberman en Miller vaak een 'add on', een niet geïntegreerde toevoeging aan de 'inside knowledge' van leerkracht en school (Lieberman & Miller 1999, 63-64). De ontdekking en erkenning van het bestaan van meerdere bronnen van kennis en meer manieren van werken is een begin van een andere houding bij leerkrachten, die hiervoor ook deels hun 'schoolse' manier van werken moeten leren loslaten (o.c. 64-65). Wat zichtbaar is geworden in het onderzochte schooljaar is dat in een aantal gevallen, zoals hierboven al duidelijk is geworden, leerkrachten nieuwe manieren van werken hebben ontdekt, verkend en zich tot op zekere hoogte hebben eigengemaakt. Daar staat tegenover dat er nog altijd een zeer nadrukkelijk bewustzijn leeft van de verschillen tussen de 'inside knowledge' en de 'outside knowledge' en dat van beide zijden de samenwerking gezien blijft worden als een 'add on', een toepassing die *anders* is, en blijft, dan het reguliere schoolwerk.

Interactie in de klas

Leerkrachten voelden zich aan het begin van het jaar nog vaak onzeker over hun rol bij het verzorgen van een kunstles. Het beheersen van de specifieke technieken voor een kunstles is een voorwaarde om met de kinderen aan de slag te kunnen en durven. Een leerkracht blikte hierop in een interview terug: 'ik had geen tools om de kinderen te zeggen, van nou, dit doe je, maar wat is de volgende stap?' Uit het logboek van een andere leerkracht blijkt dat het project hierin verandering heeft aangebracht: 'Ik krijg er ook veel plezier in doordat ik zie dat de kinderen ook dit van mij aannemen.' De aangeleerde vaardigheden hielpen om iets nieuws los te maken in de kinderen: 'Ik vond nieuwe geleerde manieren ontzettend leuk, want ik kon het met de kinderen uitproberen. Ik kon hun creativiteit ontwikkelen aan de hand van verschillende creatieve apps, passend bij het thema', schreef een leerkracht in het logboek.

In de interviews met de leerlingen op de verschillende scholen kwam echter wel naar voren dat zij ook na afloop van het schooljaar duidelijke verschillen bleven zien tussen de manier waarop de kunstdocent les gaf en hoe de eigen leerkracht dat deed. De eigen juf of meester houdt in de beleving van de kinderen veel strakker vast aan tijdschema's en lesdoelen, waar de kunstdocent met beide lossers om zou gaan: bij hen is het niet snel verkeerd en heb je als leerling meer eigen inbreng. Of de eigen leerkracht door de coaching en bijscholing op een andere manier les was gaan geven, of meer zelfvertrouwen had gekregen, was niet aan de kinderen te ontlokken.

De buitenschoolse kunstdocenten zagen wel verschil in de interactie tussen de leerkracht en de klas. 'Ik vind ook dat dat dan iets verandert in hoe zij zelf op de klas gaan reageren', werd in een interview gezegd. De leerkrachten kregen in hun beleving langzaam de smaak te pakken en begonnen hun kunstlessen anders te benaderen. Opnieuw viel daarbij de term onderzoek: 'Wat echt is veranderd, is het onderzoekgedeelte, dat veel groter is geworden.' Dat effect zou wel van persoon tot persoon verschillen, waarbij vooral de oudere leerkrachten, die in hun opleiding meer met kunst en cultuur hebben gewerkt, en leerkrachten die in hun vrije tijd creatief bezig zijn in staat waren de 'switch' te maken. Een andere buitenschoolse docent gaf echter juist aan dat een jong team meer bereidheid leek te vertonen om deze verandering door te maken. Dat is een heel ander perspectief dan dat van de leerkrachten, die meer op zoek waren naar vormen om de culturele inhoud mee in de les te brengen en de ontwikkeling van kinderen daarin te ondersteunen. Juist een praktische handreiking hielp in hun ervaring om de interactie in de klas te verbeteren. Dat is echter wel een verandering in didactisch repertoire, niet in onderwijsvisie of professionele identiteit.

IV CONCLUSIES

Inzichten

VAN ZES LEERKRACHTEN IS EEN SCHOOLJAAR LANG HET TRANSFORMATIEPROCES INTENSIEF geobserveerd door middel van logboeken. Waren zij aan het einde van dat jaar nu andere docenten dan aan het begin? Op welke vlakken zijn ze veranderd, en hoe is dat proces verlopen? In drie stappen is deze ontwikkeling hierboven verkend, van 'Ontmoeting en desoriëntatie', via 'Experiment en twijfel' naar 'Zelfbegrip en zelfvertrouwen'. Deze stappen zijn ontleend aan Mezirows model van transformatief leren, waarin het, vaak moeizame, proces van leren door volwassenen wordt beschreven. Dat proces is geen rechtlijnig proces met gegarandeerde uitkomst. Wanneer een leerkracht iets nieuws wil leren dat verder gaat dan het verbreden van het repertoire aan onderwijs en werkvormen, vraagt dat iets van zijn of haar professionele identiteit en stelt het de relatie met de omgeving – leerlingen, school, buitenschoolse partners – op de proef. Dat kan alleen slagen als er tegelijkertijd een duidelijk doel wordt gesteld, én ruimte wordt gelaten voor het heuristische, letterlijk: onderzoekende, karakter van dit proces (Illeris 2014).

Een terugkerend thema in met name de interviews met buitenschoolse kunstdocenten was de nadruk op juist dat onderzoekende aspect van de kunstlessen. Dat bleek te vragen om een vrij fundamentele verandering in de houding en werkwijze van de leerkrachten, en daarmee ook van de hele schoolomgeving. 'Flow is wel een heel moeilijk woord in het onderwijs', stelde een kunstdocent dan ook licht cynisch in een interview. Het was, met andere woorden, een onzeker en onderzoekend proces, met als beoogde uitkomst een meer onderzoekende manier van in het onderwijs staan. Daartoe werden de leerkrachten, zo werd in het voorgaande duidelijk, bevraagd op hun gedrag, hun zelfbewustzijn en hun perspectief op het onderwijs. Daardoor was de praktijk van het programma Cultuureducatie met kwaliteit voor de deelnemende leerkrachten een leerproces dat niet alleen cognitief was, maar ook emotioneel en sociaal van aard, zoals eerder onderzoek al heeft gesuggereerd (Stuckey et al. 2013: 217).

Het succes van een transformatief leerproces kan volgens Argyris (1999, 83, 182) worden afgemeten aan de mate waarin sprake is van een gezamenlijk gedragen proces, van de zichtbaarheid van de effecten van het eigen handelen en van het ontbreken van een defensieve houding bij medewerkers. In de analyse hierboven is daar vanuit vier perspectieven naar gekeken: de competenties van de leerkracht, de schoolorganisatie en het team, de samenwerking met de omgeving en de interactie in de klas.

Perspectieven

Zijn de *competenties van de leerkrachten* in het geven van kunstlessen gedurende het onderzochte schooljaar gegroeid? Daar is geen algemeen geldend antwoord op te geven – en dat is het eerste antwoord op deze vraag: de individuele verschillen zijn niet alleen groot, maar ook belangrijk in dit ontwikkelingsproces. De achtergrond van de leerkracht speelde hier ten eerste een belangrijke rol in. Ten eerste betreft dat de vooropleiding, waarbij oudere leerkrachten in het voordeel lijken te zijn doordat aan de Pabo in het verleden meer aandacht aan kunst en cultuur werd gegeven. Maar ook de persoonlijke voorkeuren speelden een rol: leerkrachten die in hun vrije tijd met een kunstvorm bezig zijn, of van wie het een oude hobby of ambitie is, maken makkelijker de stap naar het zelf verzorgen van een kunstles. Toch was overal wel een gelijksoortige verschuiving te zien van een afwachtende nieuwsgierigheid naar zelfvertrouwen, van het spannend vinden naar het met trots terugkijken op een kunstles. De mate van succes van die ontwikkeling bleek afhankelijk van de overige onderzochte aspecten, en in het bijzonder van de afstemming met de kunstdocent.

Bij de bespreking van uitspraken over de *schoolorganisatie en het team* kwam een tweedeling naar voren tussen scholen met een uitgesproken visie op onderwijs en cultuur en de daartoe geëigende didactiek en scholen die een dergelijke visie niet hebben of nog aan het ontwikkelen zijn. Duidelijk werd dat in het eerste soort school de benadering van kunstlessen erop gericht was deze in te passen in de bestaande manier van werken. De andere scholen gebruikten ofwel het CMK-programma om de visie van de school op het onderwijs en de plaats van kunst en cultuur daarbinnen verder te helpen ontwikkelen, ofwel waren vooral gericht op de meer praktische organisatie van het kunstonderwijs, met betrekking tot roostering en samenhang, waarbij de inhoud en vorm van de kunstlessen niet ter discussie werd gesteld. Voor de leerkrachten leek deze tweedeling veel minder van belang: voor hen stond de les zelf centraal.

De *samenwerking met de omgeving*, wat in dit onderzoek vooral neerkwam op die tussen de leerkracht en de kunstdocent, kende in een aantal gevallen een moeizaam begin. Er was in de beleving van de leerkrachten onduidelijkheid over wat hen te wachten stond. Ook bleek de afstemming in de praktijk niet altijd naar wens. In een geval werd deze kwestie niet opgelost: de betreffende kunstdocent kon niet met de klas omgaan en er ontstond een onoverbrugbaar meningsverschil met de leerkracht over de gewenste insteek in de kunstlessen. Dit, geïsoleerde, voorbeeld maakt duidelijk dat onvoldoende overeenstemming over vorm en inhoud van de samenwerking uiteindelijk wel degelijk verstrekken gevolgen kan hebben. In de meerderheid van de

onderzochte projecten verliep de samenwerking wel naar wens en werd zichtbaar dat deze juist dan productief werd, wanneer de kunstdocent in staat was de eigen bijdrage aan te laten sluiten bij de manier van lesgeven van de leerkracht en de stijl en vorm van de schoolorganisatie. In dat geval kon een ontwikkeling in gang worden gezet die leidde tot een vorm van transformatief leren door de leerkracht.

Uiteindelijk de belangrijkste toets voor het slagen van een programma als Cultuureducatie met kwaliteit is of er in de lessen iets structureel verandert. De vraag of de *interactie in de klas* in het onderzochte schooljaar is veranderd, blijkt echter moeilijk te beantwoorden. Het gaat immers niet om de vraag of er andere werkvormen of onderwerpen aan de orde komen, maar of dat op een andere manier gebeurt. Het lijkt er wel op dat de deelnemende leerkrachten met meer zelfvertrouwen een kunstles aanpakken. Dat vertrouwen heeft te maken met de eigen competentie en het hebben van ervaring met een andere aanpak, maar ook met het besef dat door die andere aanpak iets nieuws aan de kinderen ontlokt kan worden. De meermaals in de interviews gemaakte, haast clichématig overkomende uitspraak ‘wow, ik heb mijn kind nog nooit zo gezien’ is een essentiële stap in deze ontwikkeling. Mezirows Transformation Theory suggereert dat een wezenlijke verandering niet alleen de interactie met de klas beïnvloedt, maar vooral ook de professionele identiteit van de leerkracht (Mezirow 2000; Illeris 2014). Het zou echter te ver gaan te stellen dat dat punt in dit jaar is bereikt.

Analyse

In dit onderzoek is een alledaagse praktijk van kunstonderwijs in de basisschool uiteengegrafen aan de hand van concepten uit wetenschappelijke theorie om op die manier een dieper inzicht te kunnen geven in het transformatieproces van de leerkracht. Net zoals de thema's van het CMK-programma in de dagelijkse praktijk nauwelijks los van elkaar kunnen worden gezien, is dat ook bij deze analyse niet het geval. De vraag is echter welke samenhang als meest relevant wordt gezien door de leerkrachten en scholen. Is er door een jaar lang gastlessen, workshops en inspiratiesessies iets veranderd aan de inhoud van de kunstlessen, aan de manier waarop leerkrachten voor de klas staan, of misschien zelfs aan het curriculum dat de school aanbiedt? Of, meer toegespitst op het programma: is er gewerkt aan het vak, het leergebied cultuureducatie, aan het onderwijs, de leerkracht of aan de school?

Uit de verzamelde gegevens kunnen wat dit betreft twee conclusies worden getrokken. Ten eerste zien de scholen en de leerkrachten vooral een samenhang *binnen* het domein cultuureducatie. De locatieleider van een school

die aan twee projecten tegelijk deelnam zei: 'Dat wordt dan al snel één ding, dan wordt het al snel één impuls die gegeven is aan ons cultuuronderwijs.' Met andere woorden: de verbetering heeft plaatsgevonden binnen de cultuureducatie en heeft, voor zover in dit onderzoek te zien was, niet of slechts in zeer beperkte mate invloed gehad op de rest van het onderwijs. De andere manier van werken die door buitenschoolse docenten werd aangereikt heeft tot een verbetering van het kunstonderwijs geleid, maar bleef daartoe beperkt. Het verschil in aanpak bevestigde het al bestaande verschil met andere leerdomeinen. Of, om in termen van de gebruikte theorieën te blijven, het onderscheid met de 'inside knowledge' (Lieberman & Miller 1999) bleef voor een belangrijk deel bestaan. Dat maakt de suggestie die met name vanuit de buitenschoolse docenten werd gedaan, dat na afloop van het project 'nazorg' nodig zal blijven belangrijk: inhoud en didactiek van het kunstonderwijs is nog altijd niet het eigen vakgebied van de leerkracht geworden, en kan dat misschien ook wel niet zijn.

Ten tweede werd duidelijk dat, ondanks het voorgaande, de onderwijsfilosofie, didactiek en organisatie van de school wel een cruciale factor is in de manier waarop kunstonderwijs in de school verankerd is, en de manier waarop verandering in de kunstlessen tot stand komen. Zoals in de bespreking van de resultaten al is aangegeven is de visie en visieontwikkeling van de school zowel een voorwaarde als een beperkende factor voor een succesvolle kwaliteitsverbetering van het kunstonderwijs (Hooiveld 2011). Het is een voorwaarde in de zin dat zonder een heldere, door het hele team gedragen onderwijsvisie de kunstlessen niet kunnen aanhaken bij wat de leerkracht doet en waar hij of zij behoefte aan heeft. Het is een beperkende factor waar de onderwijsfilosofie van de school zover is uitgekristalliseerd dat al het overige er aan ondergeschikt wordt gemaakt. In het eerste geval kan een programma als Cultuureducatie met kwaliteit een motor zijn voor de verdere ontwikkeling van de visie, en ontstaat ruimte voor een andere aanpak van de kunstlessen. In het tweede geval dreigt de bijdrage beperkt te blijven tot een aanvulling op het inhoudelijk repertoire van de leerkracht.

Tot slot moet iets gezegd worden over het transformatieproces van de leerkrachten. Dat was immers de theoretische insteek van het onderzoek. Het onderscheid in de verschillende fases van de ontwikkeling en de kenmerken die dat volgens de theorie zou hebben heeft een waardevolle functie gehad in het onderzoek. Door het programma langs deze meetlat te leggen, konden andere zaken aan het licht worden gebracht dan zonder dit kader mogelijk was geweest. Tegelijkertijd kan het onderzoek ook als een toets worden gezien voor de waarde van dit theoretisch kader in de context van het CMK-programma. Het is

duidelijk dat de ontwikkeling niet precies verliep zoals in het model van Mezirow is geschetst (Mezirow 2000). Een belangrijke verklaring daarvoor is de duur van de onderzochte ontwikkeling. Het aangehaalde onderzoek van Upitis en Smithrim (2003) en Patteson (2002) liet al zien dat transformatie een proces van lange adem is. Voor een fundamentele verandering lijkt een traject van vier jaar het minimum te zijn. En hoewel Cultuureducatie met kwaliteit als programma een looptijd van vier jaar had, bleven de activiteiten per school in de onderzochte scholen veelal beperkt tot een jaar. Uit praktische overwegingen is er bovendien voor gekozen dit onderzoek tot een schooljaar te beperken, waardoor ontwikkelingen op de langere termijn niet konden worden onderzocht.

Ook binnen de ontwikkeling van dat ene jaar is echter ook al een nuanceverschil zichtbaar geworden. Deze heeft te maken met wat hierboven werd aangeduid als het overeind blijven van een onderscheid tussen het domein kunst en cultuur en de overige leergebieden in het primair onderwijs. Ook met het oog op de vraag hoe leerkrachten, schoolleiders, kunstinstellingen en overheden nu verder moeten met de bevindingen uit dit onderzoek, lijkt het daarom verstandig om de fasen van het transformatieproces in net iets andere woorden te formuleren. Ik stel voor te kijken naar drie meer gematigd omschreven ontwikkelingsfasen: aarzeling, verleiding en toe-eigening – waarbij gezegd moet worden dat enkele onderzoekers en theoretici in het domein van de Transformation Theory dat niet meer als een vorm van *transformatief* leren zouden beschouwen (Taylor & Snyder 2012).

Aarzeling is de kenmerkende houding van de leerkrachten in de beginfase van het project. Een van de deelnemende leerkrachten stuurde met het eerste logboek een tekening mee van zichzelf, die ze tijdens een eerste bijeenkomst had geschetst. In een spreekwolkje boven het hoofd staat: 'Kiezen! Wat – hoe?' Aarzeling is een munt die twee kanten op kan vallen: terughoudendheid en nieuwsgierigheid. In projecten die nieuwsgierig wisten te maken, was er een duidelijk beeld van het programma, bood de aanpak vertrouwen en was er een gedeeld gevoel onder collega's, die meestal ook collectief meededen. Hoe minder van deze drie elementen sprake was, hoe terughoudender de leerkrachten werden.

Verleiding om de stap te zetten zelf actief te worden was in het onderzochte schooljaar de voornaamste taak van de buitenschoolse kunstdocent. Een veilige omgeving, kleine opdrachten en persoonlijk enthousiasme waren hierin doorslaggevende factoren. Het is van de school en de leerkracht afhankelijk wat als veilig wordt ervaren. Bij een gezamenlijke scholing van verschillende docententeams in een van de projecten ontstond daar

discussie over. Het ene team bleef liever op eigen terrein, het andere zocht juist een verandering van context. Ook de kunstdocenten gaven aan dat de plaats waar gewerkt werd van groot belang was voor het succes van training en nascholing van leerkrachten.

Toe-eigening van de kunstles, het zichzelf eigen maken van dit nieuwe domein door de leerkracht is een centrale doelstelling van het hele CMK-programma. Het gaat immers om een impulsregeling, een subsidie die ooit zal ophouden, maar wel een blijvende verandering beoogt teweeg te brengen. Zoals aangegeven is de mate van toe-eigening nauw verbonden met de ontwikkeling en inrichting van de school. Hoewel het geen doel is van het programma Cultuureducatie met kwaliteit om vanuit de kunsten het hele curriculum van een school in verandering brengt, kan het programma daar wel een katalysator voor zijn en is enige mate van veranderingsbereidheid wel degelijk een voorwaarde voor een hogere mate van ontwikkeling van de leerkracht. Voor de leerkrachten in de onderzochte scholen bleef het een vorm van toe-eigening van een nog altijd min of meer vreemd domein. Daarbinnen ontwikkelden zij nieuwe competenties en zelfvertrouwen, maar het gegeven dat het iets anders was dan de overige lessen maakt dat externe prikkels nodig blijven om de verbinding te laten voortduren.

Aanbevelingen

HOE NU VERDER? DE AANPAK VAN HET PROGRAMMA VERSCHILT PER PROJECT. OP EEN AANTAL plaatsen duurden de activiteiten in het kader van het programma binnen de school een jaar, elders was een vierjarig traject per school opgezet. Het is van die context afhankelijk wat er met de aanbevelingen uit dit onderzoek gedaan kan worden. Ook zal niet overal worden aangehaakt bij het vervolg van de subsidieregeling vanaf 2017, of althans niet noodzakelijkerwijs op dezelfde manier. Toch is een aantal praktische handreikingen in algemene zin wel te doen voor de belangrijkste actoren: de leerkrachten, de schoolleiders, de kunstdocenten en voor beleidsmakers. Projectleiders, schooldirecties, culturele instellingen, centra voor de kunsten en overheden kunnen hun programma's en beleid hiermee hopelijk aanscherpen en verbeteren.

Voor *leerkrachten* die betrokken (willen) zijn bij een programma als Cultuureducatie met kwaliteit is het om te beginnen goed te weten dat een project als dit een vorm van scholing is, een 'paboklusje', zoals hiervoor al werd aangehaald. Dat betekent dat het een proces is waarin reflectie centraal staat, waarin nieuwe dingen moeten worden geleerd, maar waarin anders dan op de Pabo ook een aantal dingen zal moeten worden afgeleerd. Het is anders om als

leerkracht je een nieuwe manier van lesgeven eigen te maken dan als student. Dat zorgt voor twijfel en onzekerheid in het begin. De beste manier om daarmee om te gaan is, zo kan worden geconcludeerd, om dat als team te doen.

Voor *schoolleiders* is dat laatste wellicht de belangrijkste les. Deelname van het hele team is een voorwaarde voor het slagen van het programma in de school. Zoals bij de resultaten al is aangegeven staat of valt een project als dit bij steun vanuit team en schoolleiding. Een andere taak voor de schoolleiding betreft de relatie tussen de schoolvisie en een veranderingstraject als CMK. Uit het onderzoek werd duidelijk hoe deze visie zowel bevorderend als belemmerend kan werken voor het programma. Het is belangrijk om vooraf duidelijk te omschrijven wat het doel van het programma is ten opzichte van het hele curriculum en de onderwijsfilosofie van de school. Gaat het primair om het verbeteren van de kunstlessen als eigen lesdomein, of ligt de nadruk op het veranderen van de didactische kwaliteit en de samenhang in het curriculum door middel van lessen in en over kunst en cultuur? Is er een vaststaande didactiek waarin het kunstonderwijs zich zal moeten voegen, fungeert het vernieuwingstraject als aanjager van een dergelijke verandering, of blijven kunstlessen een eigen gebied, met een eigen didactiek? In de antwoorden op dergelijke vragen bestaat geen goed of fout – alleen ze niet stellen zou een misser zijn.

Van *kunstdocenten* vergt de samenwerking met leerkrachten ook aanpassing. Het gaat bij Cultuureducatie met kwaliteit er immers niet om kunstlessen te ontwikkelen die alleen door de buitenschoolse docenten kunnen worden verzorgd, maar om een verandering in en van de school. Het aanbod moet daarom aansluiten bij de didactiek en organisatie op een manier die het mogelijk maakt dat de reguliere leerkracht de draad later op kan pakken. Hoewel dit ontwikkelingsproces hier niet is onderzocht, zal ook van de kunstdocent een verandering van de rolopvatting, binnen de context van de samenwerking met de school en de leerkracht, geëist worden. Eerder onderzoek liet zien dat kunstdocenten in samenwerkingsprojecten moeite kunnen hebben hun kunstom-de-kunst-benadering los te laten (Nixon-May & Robinson 2015) De belangrijkste verandering die kunstdocenten teweeg kunnen brengen bij de leerkracht is de verandering van houding die door de geïnterviewden steeds als ‘onderzoekend’ werd omschreven. Het is voor kunstdocenten van belang in te zien dat deze manier van werken haaks staat op wat veel leerkrachten gewend zijn. Door een stapsgewijze aanpak, kleine concrete opdrachten en goede feedback kan echter veel bereikt worden.

Beleidsmakers van instellingen en overheden hebben met het programma Cultuureducatie met kwaliteit een gedurfde stap gezet. Voor een regeling met een dergelijke omvang waren de doelen bijzonder ruim geformuleerd en ook in de uitvoering werden vrijwel alle opties open gehouden. Dat resulteerde in een grote diversiteit aan projecten. Behalve als instrument om bepaalde doelen te behalen kunnen deze vier jaar daarom ook worden gezien als een proeftuin voor toekomstig beleid.

De onderlinge verschillen tussen de projecten binnen CMK Gelderland – dat op zichzelf al weer afweek van andere programma's in den lande – laten zien dat de behoeftes van scholen meer dan voldoende aanleiding geven voor de ontstane diversiteit. Of een school nu op het platteland of in een stedelijke omgeving staat, welke signatuur de school heeft, hoe groot, oud en divers het team is, het is allemaal van groot belang voor wat er mogelijk en nodig is in een verbetertraject als CMK. Beleid dat voor die diversiteit ruimte biedt lijkt dan ook aan te bevelen boven een meer gestandaardiseerde aanpak. Daarbij kan de indeling van scholen zoals die in het rapport *Hartd voor cultuur* (Wagemakers et al. 2003; Wervers 2014) is geschetst nog altijd als eerste leidraad worden genomen. Het programma, zoals gezien vanuit de onderzochte casussen, laat zien dat er een wil tot verandering bestaat ten opzichte van de plaats van cultuureducatie in het curriculum en de samenwerking met buitenschoolse partners. Die bereidheid biedt een goede voedingsbodem voor verdere ontwikkeling van het onderwijs in en over kunst en cultuur. Een programma als Cultuureducatie met kwaliteit lijkt zeer geschikt om deze ontwikkeling in gang te zetten en ook de visieontwikkeling van de school op het onderwijs in bredere zin te stimuleren, gezien de nauwe verbanden die zichtbaar werden tussen het succes van de regeling en de typologie van de school. Oog voor deze verbinding met de didactische en pedagogische context lijkt daarom voor de volgende vier jaar van het CMK-programma een belangrijk aandachtspunt.

Literatuur

- ANAGNOU, E. & FRAGOULIS, I. (2014) The Contribution of Mentoring and Action Research to Teachers' Professional Development in the Context of Informal Learning. *Review of European Studies*, vol. 6(1) 133-142.
- ARGYRIS, C. (1999 [1992]) *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- BAUMGARTNER, L. M. (2001) An Update on Transformational Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 89, 15-24.
- CANNON, H. M., FEINSTEIN, A. H., & FRIESEN, D. P. (2010) Managing Complexity: Applying the Conscious-Competence Model to Experiential Learning. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, Vol. 37, 172-182.
- DIRCKEN, C. (2012) Klaar voor het culturele werkveld. *Cultuurplein magazine* 4, 20-22.
- FULLAN, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, vol.34(4) 230-235.
- GUEST, G., BUNCE, A. & JOHNSON, L. (2006) How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, vol. 18(1) 59-82.
- HALL, C., & THOMSON, P. (2007) Creative Partnerships? Cultural Policy and Inclusive Arts Practice in One Primary School. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315-329.
- HERFS, J., & VAN HOEK, E. (2013) *Muziekles is anders*. Amsterdam: AHK.
- HETLAND, L., et al. (2007) *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York, London: Teachers College Press.
- HEUSDEN, B. Van, & KONINGS, F. (2014) Evaluating Partnership, or how to Evaluate the Contribution of Cultural Institutions to an Integrated Curriculum for Culture Education in Primary Schools. *International Yearbook for Research in Arts Education*, vol. 2, 66-78.
- HOLDHUS, K., & ESPELAND, M. (2013) The Visiting Artist in Schools: Arts Based or School Based Practices? *International Journal of Education and the Arts*, vol. 14(SI 1-10) 1-20.
- HOOIVELD, J. (2011) *Typologie van scholen*. Utrecht: APS.
- HOWELL, W. S. (1982) *The Empathic Communicator*. Belmont: Wadsworth.
- ILLERIS, K. (2014) *Transformative Learning and Identity*. London et al.: Routledge.
- KIRCHNER, C. & PEEZ, G. (2001) *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover: BDK-Verlag.
- KNOL, J. J. (2012) Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016, *Staatscourant*, nr. 15826, 13 augustus 2012.

- KONINGS, F., & VAN HEUSDEN, B. (2014) Evaluating Partnership, or how to Evaluate the Contribution of Cultural Institutions to an Integrated Curriculum for Culture Education in Primary Schools. *International Yearbook for Research in Arts Education*, vol. 2, pp. 66-78
- LIEBERMAN, A., & MILLER, L. (1999) *Teachers – Transforming their World and their Work*. New York: Teachers College Press.
- HOWELL, W.S. (1982) *The Empathic Communicator*. Belmont: Wadsworth.
- MCBRIEN, J. L. (2008) The World at America's Doorstep: Service Learning in Preparation to Teach Global Students. *Journal of Transformative Education*, vol. 6(4), pp. 271-285.
- MCKEAN, B. (1999) Arts Every Day: Classroom Teachers' Orientations Towards Arts Education. *The Journal of the Arts and Learning Special Interest Group of the American Educational Research Association*, vol. 161, pp. 177-194.
- METH, (2003) Entries and Omissions: Using Solicited Diaries in Geographical Research. *Area* vol.35(2), 195-205.
- MEZIROU, J. (2000) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORRISON, C.-A. (2012) Solicited Diaries and the Everyday Geographies of Heterosexual Love and Home: Reflections on Methodological Process and Practice. *Area* vol. 44(1) 68-75.
- NIXON-MAY, B., & ROBINSON, N.R. (2015) Arts Teachers' Perceptions and Attitudes on Arts Integration While Participating in a Statewide Arts Integration Initiative. *Journal of Music Teacher Education* [March 6, 2015] 1-15.
- OWEN, N. (2012) Outsiders | Insiders. Becoming a Creative Partner with Schools. SEFTON-GREEN, J., et al., eds. *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Abingdon: Routledge.
- PATTESON, A. (2002) Amazing Grace and Powerful Medicine: A Case Study of an Elementary Teacher and the Arts. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 27(2/3) 269-289.
- RAAD VOOR CULTUUR & ONDERWIJSRAAD (2012) *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Raad voor cultuur & Onderwijsraad.
- SHEBLE, L. & WILDEMUTH, B. (2009). Research diaries. In: B. Wildemuth, ed. *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*, 211-221.
- STUCKEY, H. L., TAYLOR, E. W. & CRANTON, P. (2013) Developing a Survey of Transformative Learning Outcomes and Processes Based on Theoretical Principles. *Journal of Transformative Education*, vol. 11(4) 211-228.
- TAYLOR, E. W., & SNYDER, M. J. (2012) A Critical Review of Research on Transformative Learning Theory, 2006-2010. In: E. W. Taylor, P. Cranton eds,

The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 37-55.

UPITIS, R., & SMITHRIM, K. (2003) *Learning through the Arts: National Assessment, 1999-2002. Final Report to the Royal Conservatory of Music.* Toronto: Royal Conservatory of Music.

WAGEMAKERS, J., et al. (2003) *Hartd voor cultuur. Eindrapport taakgroep cultuureducatie in primair onderwijs.* Utrecht: Cultuurnetwerk.

WATSON, C. (2014) Effective professional learningcommunities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research*, vol. 40(1) 18-29.

WERVERS, E. (2014) *Hartd voor cultuur. Herziene versie.* Utrecht: LKCA.

WITZEL, A. (2000) The Problem-Centered Interview. *Forum. Qualitative Social Research*, Vol. 1(1) art.22.

ZIJLSTRA, H. (2012) *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Bijlage: logboeken, interviews en voorgesprekken

Logboeken

- Leerkracht groep 1/2 en 3/4. Voortijdig afgehaakt in het project.
- Leerkracht groep 3. 20 jaar werkervaring. Aanstelling 0,8 fte.
- Leerkracht groep 4. 6 jaar werkervaring. Aanstelling 1,0 fte.
- Leerkracht groep 4. 32 jaar werkervaring. Aanstelling 0,8 fte.
- Leerkracht groep 3/4/5. 15 jaar werkervaring. Aanstelling: 0,8 fte.
- Leerkracht groep 3/4/5. 15 jaar werkervaring. Aanstelling 0,7 fte.
- Leerkracht groep 7/8. Voortijdig afgehaakt in het project.
- Leerkracht groep 7/8 (tevens locatieleider). 11 jaar werkervaring. Aanstelling 1,0 fte.
- Leerkracht groep 8. Voortijdig afgehaakt in het project.
- Leerkracht diverse groepen S.O. Voortijdig afgehaakt in het project.

Interviews

- Leerkrachten BS Het Prisma (4 personen). Doetinchem, 1-05-2015.
- Leerlingen De Plotter, groepen 3/4/5 en 6/7/8. Zutphen, 22-06-2015.
- Directie Prins Clausschool (2 personen). Tiel, 2-07-2015.
- Leerkracht groep 3 Prins Clausschool. Tiel, 2-07-2015.
- Leerkracht groep 4 Prins Clausschool. Tiel, 2-07-2015.
- ICC'ers Prins Clausschool (2 personen). Tiel, 2-07-2015.
- Leerlingen groep 3 Prins Clausschool. Tiel, 2-07-2015.
- Leerlingen groep 4 Prins Clausschool. Tiel, 2-07-2015.
- Leerkrachten OBS De Sieppe (2 personen). Groesbeek, 6-07-2015.
- Leerlingen leerlingenraad OBS De Sieppe (5 personen). Groesbeek, 6-07-2015.
- Leerkracht groep 1/2 Sint Laurentiusschool. Kekerdom, 7-07-2015.
- Leerkracht groep 3/4 Sint Laurentiusschool. Kekerdom, 7-07-2015.
- Leerlingen groep 3/4 Sint Laurentiusschool. Kekerdom, 7-07-2015.
- ICC'er Het Talent. Harderwijk, 16-09-2015.
- Leerkracht Het Talent. Harderwijk, 16-09-2015.
- Leerkracht groep 8 en locatieleider Het Talent. Harderwijk, 16-09-2015.
- Kunstdocent Creativiteit en nieuwe media Cultuurmij Oost. Arnhem, 9-10-2015.
- Theaterdocent De Gruitpoort. Arnhem, 16-10-2015.
- Kunstdocenten beeldend, dans, nieuwe media en theater De Gruitpoort (5 personen). Doetinchem, 7-12-2015.

- Kunstdocent beeldend Cultuurknooppunt Wijchen. Nijmegen, 29-01-2016.

Voorgesprekken projectleiding

- 'Coaching modules', Cultuurkust Harderwijk. Harderwijk, 22-10-2013.
- 'Cultuur als middel om samen te werken', Open Academie Lingewaard. Nijmegen, 13-11-2013.
- 'Cultuureducatie Achterhoek met kwaliteit', Muziekschool Boogiewoogie / de Muziekschool Oost Gelderland. Winterswijk, 11-11-2013.
- 'Cultuureducatie geen vak apart', Stichting Archipel Zutphen. Zutphen, 30-10 en 26-11-2013; 14-01-2014.
- 'Cultuureducatie vanuit de scholen', Scholen Renkum. Arnhem, 24-10-2013.
- 'De school, het dorp, de kunst', Muziektheatergezelschap De Plaats. Arnhem, 3-03-2014
- 'Doorontwikkeling Muziek in de Klas', De Plantage Tiel. Tiel, 31-10-2013.
- 'Laten groeien van talenten', Stichting primair onderwijs Groesbeek. Groesbeek, 21-10-2013.
- 'Leerlijnen muziek en media', De Maartenschool en Werkenrodeschool. Nijmegen, 29-10-2013.
- 'Leerlijnen muziek', Het Venster Wageningen. Wageningen, 24-03-2014.
- 'Leerling competenties vanuit erfgoed', Stichting Primair Onderwijs Condor Beek-Ubbergen. Beek-Ubbergen, 8-05-2014.
- 'Meesters in de Kunsten', De Gruitpoort Doetinchem. Wehl, 8 november 2013; Doetinchem, 9 oktober 2013; 26-08-2014.
- 'Music4all', Stichting Kans en Kleur Wijchen / Stichting Oeverwal Beuningen. Wijchen, 1-11-2013.
- 'Muziek in de school', Stichting PCO Gelderse Vallei. Barneveld, 10-03-en 24-06-2014.
- 'Nieuwe media en creativiteitsontwikkeling', Stichting Proo. Harderwijk, 16-01-2014
- 'NME binnen een doorgaand leerlijn cultuur', Stichting Brede scholen Culemborg. Culemborg, 17 oktober 2013; 1-04-2014.
- 'Pleinkunst', Beweeg Wijs Berkelland. Neede, 21-01-2014.
- 'Reizen in de tijd', Gelders Erfgoed. Tiel, 25 oktober 2013; 29-04-2014.
- 'Samen leren', Cultuurplein Noord Veluwe. Heerde, 17-02-2014.
- 'Zmart-artZ', De Muzehof Zutphen. Lochem, 6-01-2014; Eerbeek, 6-03-2014.