



Hanze
University of Applied Sciences
Groningen

Zoek ruimte

**Een onderzoek
naar de opstart en
het verloop van
leergemeenschappen
cultuureducatie in
Drenthe en Groningen**

Corinne van Beilen & Rhea Hummel

share your talent. move the world.

Zoek ruimte

**Een onderzoek
naar de opstart en
het verloop van
leergemeenschappen
cultuureducatie in
Drenthe en Groningen**

Corinne van Beilen & Rhea Hummel

Colofon



**Hanzehogeschool
Groningen**
University of Applied Sciences

Tekst: Corinne van Beilen & Rhea Hummel

Eindredactie: Bea Ros

Illustraties: Omslag, figuur 1 en figuur 3: Hugo & Timo, Tank Noodle Graphics.

Figuur 2:

Vormgeving: The Creative Hub Groningen - powered by Canon

Uitgave: 2022

Onderzoeksgroep Kunsteducatie

Onderzoekers: Corinne van Beilen & Rhea Hummel

c.van.beilen@pl.hanze.nl; r.a.hummel@pl.hanze.nl

hanze.nl/kunsteducatie-onderzoek

Stichting Compenta

info@compenta.nl

www.compenta.nl



Stichting Kunst & Cultuur

info@kunstencultuur.nl

www.kunstencultuur.nl



Dit onderzoek maakte deel uit van Cultuureducatie met Kwaliteit II
Drenthe/Groningen

Dankwoord

We bedanken allereerst onze samenwerkingspartners Stichting Compenta en Stichting Kunst & Cultuur, dat wij dit prachtige experiment mochten onderzoeken.

Intern gaat onze dank uit naar Evert Bisschop Boele en Elsje Huij voor het meedenken en naar ‘critical friends’ Gudrun Beckmann en Herman Veenker voor hun feedback op de eerste versie van de tool Ruimte.

Onze speciale dank gaat uit naar alle betrokkenen in de leergemeenschappen cultuureducatie bij wie wij ons mochten aansluiten, die ons te woord stonden, die reageerden op onze vragen, afspraken regelden en ons voorzagen van koffie, thee, koekjes en Engelse dropjes. We hopen jullie nog dikwijls tegen te komen en te horen hoe het jullie en jullie leergemeenschappen vergaat.

Bovenal wensen wij alle huidige én toekomstige betrokkenen in leergemeenschappen cultuureducatie veel Ruimte toe.

Corinne van Beilen en Rhea Hummel

Samenvatting

In de jaren 2017-2021 onderzochten wij binnen Cultuureducatie met Kwaliteit II (CmK II) de opstart en het verloop van 25 leergemeenschappen cultuureducatie in de provincies Drenthe en Groningen. In een leergemeenschap werken een of meerdere scholen samen met een of meerdere culturele partners.

De onderzoeksvraag luidde:

Hoe kunnen we cultuureducatie vormgeven als een 'leergemeenschap cultuureducatie' op een manier die maximaal aansluit bij de behoeften van de professionals en hun leerlingen?

We onderzochten dit met het uitgangspunt dat aansluiten bij de behoeften van de eigen leerlingen en de lokale context betekent dat elke leergemeenschap anders is en mag zijn. Wij denken dat cultuureducatie vooral betekenisvol wordt wanneer de professionals een kind helpen zich te ontwikkelen tot de culturele en kunstzinnige persoonlijkheid die het wil en kan zijn. Iedere professional vervult daarin een eigen en even waardevolle rol.

Ontwikkeld onderzoek

Vanuit deze gedachte wilden wij graag meekijken hoe de leergemeenschappen in praktijk hun gezamenlijke werkwijzen ontwikkelden. Wij deden dit in een zogenoemd 'ontwikkeld onderzoek': een vorm van evaluatie die niet gericht is op feiten, cijfers, randvoorwaarden en effectiviteitsmeting, maar op de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen of nieuw handelingsrepertoire. Een ontwikkeld onderzoeksdesign kan inzicht bieden in de gelaagdheid van de beoogde aanpak, hoe deze zich vormt en wie de diverse betrokkenen in het spel zijn en wat hun opvattingen. We werkten daarbij in nauwe afstemming met de directieleden en adviseurs van de penvoerders van CmK II in Drenthe en Groningen: Stichting Compenta en Stichting Kunst & Cultuur (K&C).

Om de processen in de leergemeenschappen beter te kunnen duiden, bestudeerden we drie benaderingen van lerend samenwerken: professionele leergemeenschappen, communities of practice en expansive learning/boundary crossing. Onze dataverzameling in de 25 leergemeenschappen is grotendeels kwalitatief geweest. We bezochten bijeenkomsten en stelden vragen en spraken met betrokkenen. We keken naar voorstellingen, woonden teambijeenkomsten bij en luisterden naar muziekoptredens van leerlingen. We interviewden, hielden de emailwisseling tussen de betrokkenen in de leergemeenschap bij en bestudeerden documentatie. We schreven veldwerknootjes, maakten transcripten en verslagen. We spiegelden wat we zagen aan de theorie die we lazen.

Ruimte

We namen waar hoe de leergemeenschappen zochten naar houvast, maar tegelijkertijd de geboden ruimte zeer waardeerden. We hoorden mensen ook vragen naar voorbeelden en naar elkaar. We zagen dus hoe leergemeenschappen in de praktijk écht vorm kregen, met vallen en opstaan. Onze voornaamste conclusie is dat ruimte de belangrijkste voorwaarde is bij het ontwikkelen van cultuureducatie binnen een leergemeenschap. Maar ruimte ontstaat niet zomaar. Tijdens bijeenkomsten klonk bijvoorbeeld weleens de vraag om een duidelijke instructie voor het vormgeven van de leergemeenschap. Dan is er behoefte aan kaders. Ook bij tijdgebrek of een overbelast lesprogramma is ruimte scheppen lastig. De leden van de leergemeenschap moeten ruimte durven/willen/kunnen/mogen/leren innemen. Alleen dan ontstaat er een gezamenlijke proces waarin uitwisseling op gang komt en mensen met nieuwe vormen van cultuureducatie kunnen experimenteren.

Hoe ontstaat ruimte?

Voor betrokkenen in de leergemeenschappen is het essentieel dat zij het vertrouwen voelen zich op hun eigen wijze tot cultuureducatie te kunnen verhouden. Daarvoor is het nodig dat zij elkaar leren kennen en zich ook tot elkaars cultuureducatieve praktijk leren verhouden. Dit werkt het beste als de rol van de culturele partners flexibel is, zodat de samenwerking van koers kan veranderen als de omstandigheden erom vragen. Daarnaast adviseren we om uitwisseling over de (les)praktijk centraal te zetten, in te zetten op diverse leerprocessen voor álle betrokkenen en actief het gesprek met kinderen te voeren over de leergemeenschap en de cultuur in de lessituatie.

Voor penvoerders en andere beleidsmakers die een lerende samenwerking willen bevorderen, is vertrouwen in de professionaliteit van de betrokkenen belangrijk: zorg ervoor dat regelgeving, systemen en structuren de ruimte niet (onnodig) inperkt. We geven penvoerders ook de suggestie mee om lerende samenwerkingen niet te begeleiden, maar alleen te ondersteunen en faciliteren. Dat kan door herkenbaarheid te creëren, bijvoorbeeld door voorbeelden en eigen netwerken te delen, ontmoetingen tussen leergemeenschappen te stimuleren en tools ter beschikking te stellen.

Tool en werkvormen

Om samenwerkingspartners te ondersteunen bij het scheppen van ruimte hebben we de tool Ruimte ontwikkeld. Deze is gebaseerd op de patronen die we ontwaarden in 136 gesprekken die wij bijwoonden. Dit maakt de tool herkenbaar voor betrokkenen. Wij noemen Ruimte een gespreks- en luistertool, omdat deze uitwisseling op gang brengt en betrokkenen een gemeenschappelijke taal biedt. De tool is te gebruiken voor oriëntatie, verdieping en evaluatie.

Om betrokkenen bij te staan in het gebruik van de tool ontwikkelden wij in aanvulling op deze rapportage een publieksversie van ons onderzoek. Deze richt zich op mensen uit het onderwijs of het culturele veld die geïnteresseerd zijn om 'lerend' samen te werken aan cultuureducatie. De publieksversie bevat werkvormen om meer grip te krijgen op dit samenwerkingsproces.

Inhoud

Een grote groep in Noordenveld	12
1. Inleiding	13
1.1 Vraagarticulatie	13
1.1.1 Drentse werkwijze en doelstellingen	13
1.1.2 Groningse werkwijze en doelstellingen	14
1.1.3 Samenwerken stimuleren	14
1.1.4 Onderzoeksvraag en -doel	16
1.2 Vormgeving van de regeling	16
1.3 Positie van de onderzoekers	17
1.4 Onderzoeksrapportage en leeswijzer	19
1.4.1 Publieksversie	19
Trots in Meppel	20
2. Ontwikkeland onderzoek	21
2.1 Ons onderzoeksdesign	21
2.2 Afstemming met de penvoerders	23
2.3 Dataverzameling en toolontwikkeling	23
2.3.1 In de leergemeenschappen	23
2.3.2 Kwaliteitscontrole en verantwoording	24
2.3.3 Beperkingen in de dataverzameling	24
2.3.4 Data-analyse	25
2.3.5 Toolontwikkeling	26
2.4 De rol van de onderzoeker	26
Ruimte voor kunst in Groningen	30
3. Lerende samenwerking	31
3.1 Professionele leergemeenschappen	31
3.1.1 Context van de school	31
3.1.2 Leren van de leerling	32
3.1.3 Leren en professionaliseren	33
3.2 Communities of practice	33
3.2.1 Leren en participeren	34
3.2.2 Praktische waarde van kennis	34
3.3 Expansive learning/boundary crossing	35
3.3.1 Verbindingen tussen praktijken	35
3.3.2 Leren als transfereren	35
3.3.3 Multi-perspectiviteit	36
3.4 Overeenkomsten en verschillen	36
3.5 Samenvatting en conclusie	38

De vitrinekastjes in Ezinge	40
4. Leergemeenschappen in de praktijk	41
4.1 Veelvormigheid	41
4.2 Structuren van de leergemeenschappen	42
4.2.1 <i>Samenstelling kerngroepen</i>	42
4.2.2 <i>Bredere kring van betrokkenen</i>	43
4.2.3 <i>Het betrekken van het schoolteam</i>	43
4.2.4 <i>De achterban van de culturele partner</i>	45
4.3 Samenwerken en samen leren	47
4.3.1 <i>Waarom samenwerken?</i>	47
4.3.2 <i>Waarom samen leren?</i>	48
4.4 Leerprocessen en -uitkomsten	49
4.4.1 <i>Leren bij het schoolteam</i>	51
4.4.2 <i>Leren bij de culturele partner</i>	51
4.4.3 <i>Leren in de kerngroepen</i>	52
4.4.4 <i>De beperkingen van het leren</i>	54
4.5 De rol en positie van de culturele partner	55
4.6 Creeëren van zichtbaarheid	56
4.6.1 <i>Activiteiten van de leergemeenschap</i>	56
4.6.2 <i>Werk van de kinderen</i>	57
4.6.3 <i>Leerprocessen en ontwikkeling van leerlingen</i>	57
4.7 Duurzame veranderingen	57
4.8 Samenvatting en conclusie	58
Uitwisseling in Groningen	60
5. Bewegen in systemen en structuren	61
5.1 Drie perspectieven op gemeenschappelijk leren	61
5.1.1 <i>De status van het leren</i>	61
5.1.2 <i>Wie krijgt toegang?</i>	62
5.1.3 <i>De onderlinge verhoudingen</i>	63
5.1.4 <i>De looptijd</i>	65
5.1.5 <i>Samenvatting en conclusie</i>	65
5.2 Procesbegeleiding in de leergemeenschappen	66
5.2.1 <i>Tussen ruimte en houvast</i>	67
5.2.2 <i>De rol van de adviseur</i>	68
5.3 Samenvatting en conclusie	69

Het klooster van Ter Apel	70
6. Ruimte creëren	71
6.1 Ontmoeting en kennisdeling	71
6.2 De tool Ruimte	71
6.2.1 <i>Van ideaaltypes naar ruimtes</i>	72
6.2.2 <i>Van testontwerp naar tool</i>	73
6.2.3 <i>De interpretatie van de betrokkenen</i>	74
6.3 De beschrijving van de ruimtes	78
6.4 De functie van de tool Ruimte	80
6.4.1 <i>Oriëntatie</i>	80
6.4.2 <i>Verdieping</i>	81
6.4.3 <i>Evaluatie</i>	82
6.4.4 <i>Werkvormen</i>	83
6.5 Samenvatting en conclusie	83
Zichtbaarheid in Groningen	84
7. Conclusie en discussie	85
7.1 <i>Aanbevelingen voor de betrokkenen in de leergemeenschappen</i>	87
7.2 <i>Aanbevelingen voor penvoerders</i>	90
7.3 <i>Tot slot</i>	92
Gebruikte literatuur	95
Bijlage A: Ambitiescenario's Drenthe en Groningen	99
Bijlage B: Evaluatieleidraad	101

Een grote groep in Noordenveld

Scholen: OBS Poolster & Ronerborg
(Culturele) partner: Cultuurcoach & Gemeente Noordenveld

Voor de oude dienstingang van het gemeentehuis van Roden verzamelen we ons die namiddag in de miezerregen. Sommigen kijken elkaar wat weifelend aan vanonder paraplu's en capuchons: hoor jij ook bij de leergemeenschap Noordenveld? De ambtenaar van cultuur, de gastvrouw van vandaag, laat het verregende groepje, dat inderdaad bij elkaar hoort, binnen en stuurt ons naar boven, naar de raadszaal. Bij het inschenken van koffie en thee praten we met elkaar over het grote nieuws dat de gemeente Noordenveld juist ontving: zij won de BNG Bank Erfgoedprijs 2020. Met onze kopjes nemen we vervolgens coronaveilig plaats aan tafels, die in een ovaal staan. Iedere spreker achter een eigen microfoon.

Deze leergemeenschap bestaat én uit een fors aantal deelnemers – waardoor niet iedereen elkaar kent - en bovendien vertegenwoordigen zij vele verschillende achtergronden: leerkrachten en directeurs van het po zitten rond de tafel naast docenten van het vo, een cultuurcoach, de ambtenaar cultuur, een adviseur en een onderzoeker. Samen ontwikkelen zij een doorlopende leerlijn muziekonderwijs po-vo.

Ondanks de formele setting doet de sfeer in de raadszaal vertrouwd aan, doordat elke deelnemer de ruimte krijgt voor eigen inbreng. De vragen vliegen tijdens de bijeenkomst over tafel: 'Hoe ziet jouw leslokaal eruit?' 'Wat vinden jouw leerlingen van de lessen?' De deelnemers zijn niet alleen benieuwd naar elkaars ervaringen, maar geven elkaar ook tips over bijvoorbeeld inspirerende digitale componeerprogramma's en hun eigen netwerken aan: 'Ik kan jou in contact brengen met een collega, zij doet precies waar je mij nu naar vraagt.'

Door de aangescherpte coronamaatregelen kon het praktijkleren – de leerlingen uit het primair onderwijs zouden de middelbare school bezoeken – niet doorgaan. Deze leergemeenschap zocht naar een andere manier om toch zinvol te leren. Ze vroegen lector Evert Bisschop Boele een expertlezing te verzorgen over idiocultureel muziekonderwijs en de doorlopende leerlijn po-vo. Zij gingen hier vervolgens met hem over in gesprek. Ze deelden hun eigen ervaringen en toetsten die aan zijn inzichten en stelden hem hier vragen over.

Nog diezelfde week kwamen de deelnemers opnieuw bijeen. Nu zonder Bisschop Boele. Ze bespraken zijn lezing na. Ze leerden onder andere van hem: 'Muziek kan overal en altijd. Iedereen kan een kind muzikles geven.' 'Muziek kan in verschillende vakken infiltreren.' 'Het vak muziek helpt bij het ontdekken van jouw culturele identiteit.' En: 'In de doorlopende leerlijn hoeft vo niet naadloos op po aan te sluiten. We mogen ruimer en vrijer hierover denken'. Deze leergemeenschap koos ervoor, op basis van Bisschop Boeles verhaal en in nabespreking met elkaar, om het volgende schooljaar te beginnen met een 'proefportfolio'. Dit betekent dat hun leerlingen hun eigen muzikale verhaal schrijven.

Zo kan gemeenschappelijk leren in leergemeenschappen eruitzien.

1. Inleiding

Hoe ontwerpen we een thematische leerlijn beeldend voor leerlingen in het speciaal onderwijs? Hoe bevorderen we de deskundigheid van leraren voor theater om zo de kinderen meer uitingsvormen te kunnen bieden? Hoe kunnen we de lokale muziekvereniging inzetten om het schoolorkest meer leven in te blazen? Dit soort vragen komen aan bod in de 25 leergemeenschappen cultuureducatie in de provincies Drenthe en Groningen die wij in de jaren 2017-2021 onderzochten.

1.1 Vraagarticulatie

Dit onderzoek vond plaats in het kader van de tweede periode van Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) 2016-2020. Dit landelijke programma is opgezet om cultuureducatie een duidelijke plek te geven in het primair onderwijs. Hiervoor heeft de rijksoverheid vier doelstellingen geformuleerd: 1. ontwikkelen van doorgaande leerlijnen; 2. ontwikkelen van een instrumentarium voor de beoordeling; 3. bevorderen van deskundigheid; en 4. versterken van de relatie tussen de school en haar sociale en culturele omgeving. Het Ministerie van OCW is initiatiefnemer en opdrachtgever van het programma, maar de uitvoering gebeurt regionaal: provinciale en regionale instellingen fungeren als penvoerders en hebben onder meer de taak scholen en cultuuraanbieders te ondersteunen bij cultuureducatie.

Wij voerden dit onderzoek uit in opdracht van de Drentse en de Groningse CmK-penvoerders: Stichting Compenta (Drenthe) en Stichting Kunst & Cultuur (Groningen). We kijken hieronder kort naar de stand van zaken in beide provincies anno 2016.

1.1.1 Drentse werkwijze en doelstellingen

Stichting Compenta heeft in 2012 voor CmK I (2012-2016) specifieke doelstellingen opgesteld voor de provincie Drenthe: 1. centraal stellen van de vraag van de school (van aanbodgericht naar vraaggericht werken); 2. (door)ontwikkelen van doorgaande leerlijnen; 3. bevorderen van deskundigheid; 4. gebruiken van netwerken.

Stichting Compenta werkt daarbij met vier ambitiescenario's (zie bijlage A voor de huidige ambitiescenario's) die per doelstelling (deskundigheid, visie, samenhang, netwerk) zijn uitgewerkt. Hiermee willen zij scholen inzicht geven in waar de school staat en wat de volgende stappen kunnen zijn om de kwaliteit van cultuureducatie te verbeteren. Scholen volgen hun eigen ontwikkeling met het zelfevaluatie-instrument Evi. Dit richt zich op de randvoorwaarden binnen CmK en gaat uit van een zekere volgordelijkheid in het proces van kwaliteitsverbetering: voldoende deskundigheid leidt tot een heldere visie, wat uitmondt in een samenhangend programma van activiteiten en zich vertaalt in een structurele samenwerking met de culturele omgeving. Dit alles beoordeelt en evalueert een school, waarna de cyclus opnieuw begint (Zernitz, 2014).

Uit het monitoring- en evaluatierapport in Drenthe (Van Zutphen, 2016) blijkt dat er vorderingen zichtbaar zijn, maar ook dat doelstellingen nog niet behaald zijn en dat het zaak is ambities van scholen blijvend te stimuleren. In het bijzonder is er winst te behalen bij meer bekendheid voor de CmK-mogelijkheden die scholen ter beschikking staan, zoals de CmK-productaanvraag, en de ondersteuning die Compenta scholen aanbiedt. Algemeen advies voor Compenta was bovendien om meer te investeren in scholen die enthousiast zijn en zich willen ontwikkelen (ib., p. 127).

1.1.2 Groningse werkwijze en doelstellingen

De provincie Groningen kende een grilliger CmK-traject in 2012-2016. Nadat in 2014 de toenmalige penvoerders afhaakten, is de Stichting Kunst & Cultuur (K&C) aangesteld om CmK naar 'Drents model' voort te zetten. In haar plan van aanpak voor de resterende periode (2015-2017) richtte K&C zich in Groningen in de eerste plaats op het verankeren van cultuur in het primair onderwijs, met cultuurmenu's en doorlopende leerlijnen. Ook samenwerken in netwerken kreeg aandacht, met als doel het sterker maken van de school en van cultuurproducten. De doelstelling voor beoordelingsinstrumenten werd betrokken op de ontwikkeling van de school als spil in het culturele netwerk (Van Es, 2016).

Het Gronings onderzoeksrapport van 2016 heeft een andere toon en inhoud dan het Drentse; vanwege het grillige voortraject kon men de situatie anno 2016 niet goed vergelijken met de eerdere situatie en monitoring en evaluatie met Evi was nog amper mogelijk. Onderzoeker Van Es (2016) kijkt daarom naar wat de geformuleerde doelstellingen precies inhouden, hoe ze samenhangen en hoe ze zijn 'terug te zien' in de praktijk (p. 11). Hij benadrukt het belang van begrips- en theorievorming binnen de school, die uiteindelijk moet leiden tot 'een situatie waarin scholen de begrips- en theorievorming rond cultuuronderwijs voortdurend zelf op gang houden, waar nodig ondersteund door de culturele of anderszins relevante omgeving' (2016, p. 21).

1.1.3 Samenwerken stimuleren

In de CmK-periode 2012-2016 is veel geïnvesteerd in doorgaande leerlijnen en deskundigheidsbevordering gericht op alle scholen. Voor de nieuwe periode willen Compenta/K&C meer investeren in de doelstelling 'netwerken' en bieden ze als een van de vervolgstappen een kleiner aantal scholen de mogelijkheid een langdurige samenwerking met een culturele partner aan te gaan. Zij waren geïnspireerd geraakt door de 'creatieve partnerschappen' zoals ontwikkeld in de stad Utrecht (Van der Geest, 2014) gedurende CmK I. Compenta/K&C benaderden ons in 2016 voor het uitvoeren van een onderzoek naar deze samenwerkingen. Wij startten begin 2017 ons onderzoek met de formulering van de onderzoeksvraag en het doel van het onderzoek. Dit gebeurde in dialoog met de directieleden van de penvoerders.

In deze fase voerden wij vooral het gesprek over het meest geschikte 'model' van samenwerken. Uit het onderzoek naar de creatieve partnerschappen (van der Geest et al (2012), geciteerd in Tal, 2015, p. 137) blijkt dat de kwaliteit van het partnerschap verbetert wanneer scholen 'zelf initiatief tonen en met ideeën komen' en dat 'flexibiliteit, dialoog en reflectie, draagvlak, tijd, energie én geld belangrijke succesfactoren zijn' voor structurele samenwerking. Hieruit kunnen we twee met elkaar samenhangende succesfactoren destilleren: een dialooggerichte aanpak en verduurzaming van de samenwerking.

Dialooggericht

Compenta/K&C voelden zich vooral aangesproken door de dialooggerichte aanpak van de creatieve partnerschappen. Deze past in een bredere tendens. De commissie-Berendse (geciteerd in Tal, 2015, p. 136) constateert dat er tussen scholen en de culturele omgeving 'oprechte belangstelling over en weer' is, 'met een toegenomen betrokkenheid van het onderwijs bij de voorbereiding en uitvoering van de plannen als resultaat'. Maar tegelijk plaatst de commissie kanttekeningen. De initiatieven en activiteiten ontstaan vooral vanuit de culturele instellingen en niet of nauwelijks vanuit de scholen. Culturele instellingen vinden het bovendien lastig echt inhoud te geven aan een vraaggerichte aanpak: er gebeurt meer vóór dan mét het onderwijs. Er lijkt wel steeds vaker een 'dialooggerichte' aanpak te ontstaan, waarbij de dialoog tussen school en culturele instelling tot uiteindelijk resultaat leidt.

Verduurzaming

Naast de dialooggerichte aanpak waarmee passende cultuureducatie kan worden ontwikkeld, speelde verduurzaming een grote rol voor de penvoerders. In CmK-projecten komt vaker de zorg naar voren dat de samenwerking stopt wanneer de bijdrage stopt. Om de resultaten van samenwerking toch te behouden zijn een goede inbedding en eigenaarschap bij de school noodzakelijk (Van den Bulk & Beemster, 2016, p. 40). Van Veen et al (2010) raden aan om voor schoolorganisatorische inbedding concepten te gebruiken als leren op de werkplek, leren in organisaties en professionele leergemeenschappen (p. 30).

Open en contextafhankelijk

Tegelijk kwam in onze gesprekken met de penvoerders naar voren dat zij weliswaar geïnspireerd waren door de dialooggerichte aanpak van de creatieve partnerschappen, maar ook moeite hadden het grootstedelijke project te vertalen naar de context en situatie van de scholen en de culturele infrastructuur in de gehele provincies Drenthe en Groningen. In de creatieve partnerschappen ligt het accent op de ontwikkeling van het 'creatief vermogen' van leerlingen in een 'gelijkwaardige co-creatie' van scholen en leerkrachten en culturele instellingen en kunstenaars en er wordt van de leerkracht gevraagd 'min of meer in de huid te kruipen van een kunstenaar en in zijn onderwijs creatief te denken en te doen' (Creatief vermogen Utrecht, 2021). Compenta/K&C aarzelden om zich aan de voorsortering 'ontwikkeling van creatief vermogen' te verbinden. Zij wilden in hun eigen plan graag voortbouwen op bestaande contacten en relaties van scholen, recht doen aan de historie en aansluiten bij lokale behoeften van scholen en leraren. Dit kan, maar hoeft niet, een focus op het creatief vermogen te zijn. Kortom, de penvoerders zochten naar een veelvormige werkwijze, waarin scholen en culturele partners samen een benadering van cultuureducatie ontwikkelen die past bij de eigen situatie, context, historie en leerlingen. Deze open, contextafhankelijke aanpak sluit ook aan bij de observatie van Van Meerkkerk (2016) dat de behoeften van scholen sterk uiteenlopen en bij zijn pleidooi voor een aanpak die ruimte biedt aan diversiteit boven een meer gestandaardiseerde aanpak.

De penvoerders besloten om de dialooggerichte aanpak en de verduurzaming van de ontwikkelingen uit te breiden met een open, contextafhankelijke aanpak en kozen voor een lerende benadering van samenwerking: leergemeenschappen cultuureducatie.

1.1.4 Onderzoeksvraag en -doel

Voorgaande vraagarticulatie leidde tot de volgende onderzoeksvraag:¹

Hoe kunnen we cultuureducatie vormgeven als een 'leergemeenschap cultuureducatie' op een manier die maximaal aansluit bij de behoeften van de professionals en hun leerlingen?

Het initiële doel van ons onderzoek was om tot een ontwerp te komen dat (toekomstige) leergemeenschappen cultuureducatie bijstaat in het vormgeven daarvan. Deze doelstelling bleef bestaan, maar het onderzoek richtte zich gedurende het onderzoeksproces ook op de vraag hoe de Groningse en Drentse CmK-penvoerders lerende samenwerkingen het beste (kunnen) faciliteren.

1.2 Vormgeving van de regeling

We beschrijven hieronder waar de scholen en culturele partners precies voor tekenen wanneer ze een leergemeenschap cultuureducatie aanvragen.

'Binnen een leergemeenschap werken één of meerdere scholen samen met één of meerdere culturele partners, bijvoorbeeld kunstenaars, kunstencentra, theatergezelschappen, musea, cultuuraanbieders, etc. Binnen de leergemeenschap wordt bepaald welke rollen de leerkracht en de culturele partner hebben in de uitvoering en hoe dat past in een gedeelde visie op cultuureducatie. Het uitgangspunt is kennisdeling van alle partijen. In leergemeenschappen wordt door het uitwisselen van expertise nieuwe vormen van cultuureducatie ontwikkeld en wordt samengewerkt in de uitvoering hiervan. Deze nieuwe vormen worden vervolgens uitgeprobeerd binnen de school en er wordt binnen de leergemeenschap op gereflecteerd door alle partijen'

(K&C/Compenta, 2019).

¹ Bij de penvoerders speelde ten tijde van de vraagarticulatie een tweede kwestie: het ontwikkelen en implementeren van werkwijzen waarmee scholen zicht kunnen krijgen op de doorlopende ontwikkeling van de individuele leerling, zoals een (digitaal) kunst- en cultuurportfolio. Wij hadden bij aanvang van ons onderzoek dus een tweede onderzoeksvraag. Gedurende het onderzoek is deze gewijzigd, omdat de vraag spanning opriep in de leergemeenschappen, maar ook omdat de schoolsluitingen en coronamaatregelen het onmogelijk maakten de dataverzameling door te zetten. Wij laten de initiële vraag zelf daarom grotendeels buiten beschouwing. Daar waar de vraag invloed heeft gehad op ontwikkelingen in de leergemeenschappen wordt dit vermeld (zie hoofdstuk 4 en 5).

Deze uitgangspunten, zoals overeengekomen door de penvoerders, zijn:

1. De samenwerkingspartners kiezen zelf met wie zij gedurende twee jaren samenwerken.
2. Elke leergemeenschap kan een eigen cultuureducatie-doel formuleren.
3. Elke leergemeenschap ontwikkelt een eigen werkwijze die aansluit bij de behoeften van de partners en bovenal bij hun leerlingen.
4. Betrokkenen krijgen de tijd om in wederzijdse (gesitueerde) leerprocessen te investeren en zodoende tot het uitwisselen van expertise te komen.
5. Betrokkenen delen de verantwoordelijkheid voor de leerling.

In de praktijk betekent bovenstaande dat iedere leergemeenschap een eigen en unieke koers vaart. Dit doet recht aan de contextafhankelijke opzet die de penvoerder nastreven. Maar dit heeft als consequentie dat er van tevoren niet vaststaat wat het doel en de opbrengsten (moeten) zijn; een leergemeenschap vertrekt vanuit een intentie.

De financiële regeling is als volgt:

- Elke leergemeenschap ontvangt een bijdrage van € 10.000 per jaar voor twee jaren.
- De leergemeenschap wordt aangevraagd met een intentieverklaring getekend door alle partners en een begroting.
- De uren besteed aan deelname aan de leergemeenschap mogen betaald worden vanuit de CmK-bijdrage, bijvoorbeeld om uitbreiding van een aanstelling te bekostigen of vervanging voor de leraar.
- De betrokkenen mogen externe experts raadplegen en/of voor langere tijd betrekken in de leergemeenschap en dit betalen vanuit de CmK-bijdrage.
- De leergemeenschap geeft na een jaar zelf aan of ze door wil met een tweede jaar.

Tot slot werd in deze beginfase aan iedere leergemeenschap een adviseur en een onderzoeker gekoppeld. De afspraak was dat de betrokkenen in de leergemeenschap zelf de 'eigenaars' van de leergemeenschap zijn en niet de adviseurs of de onderzoekers. Wij werden ook niet betaald vanuit de middelen van de leergemeenschap.

1.3 Positie van de onderzoekers

Wat verstaan wij zelf onder Cultuureducatie met Kwaliteit? Onze onderzoeksgroep doet onderzoek vanuit het uitgangspunt dat cultuureducatie² betekenisvol wordt wanneer de professionals het kind helpen zich te ontwikkelen tot de culturele en kunstzinnige persoonlijkheid die het wil en kan zijn (Bisschop Boele, 2015). Dit sluit aan op een betekenisgeoriënteerde conceptualisering van cultuur (Reckwitz, 2020) waarin cultuur – in de zin van min of meer geroutineerde 'ways of doing and saying' – in een specifieke situatie individuele betekenis krijgt. Deze conceptualisering erkent dat ieder individu op een eigen manier 'cultureel' kan zijn en cultuur dynamisch en creatief gebruikt in de eigen context. Daarmee construeert een individu zowel een persoonlijke als een sociale identiteit, inclusief de verbinding met anderen of andere groepen mensen. Cultuur wordt gezien als dynamisch en hybride: individuen worden gevormd door en geven zelf vorm aan cultuur. In die zienswijze wordt cultuur 'idiocultuur' (Bisschop Boele, 2015):

² In CmK wordt gesproken van cultuureducatie, in de onderzoeksgroep van kunsteducatie en Compenta/K&C gebruiken de term cultuuronderwijs. Wij gebruiken in dit onderzoek in navolging van CmK de term cultuureducatie.

de zeer persoonlijke manier waarop een individu zichzelf continu positioneert in de (sociale) wereld en daarin handelt.

Hieruit volgt dat we cultuureducatie niet zien als een 'vak apart' dat tot het domein van de vakleraar behoort of waarin de professionele kunsten richtinggevend zijn. Cultuur hoort niet alleen 'apart' of als 'specialisme' te worden aangeboden, maar ook door de dag heen verweven te worden. Dit kan van alles zijn: zingen op de fiets naar gym, praten over de Voice Kids bij het fruit eten, de dag openen met een gedicht, een verwerkingsopdracht bij wereldoriëntatie, een spreekbeurt over filmmuziek, een vlog maken, et cetera. Het gaat er vooral om dat erfgoed, muziek, beeldende kunst, vormgeving, theater, dans, literatuur, poëzie, film, fotografie, media, et cetera aandacht krijgen op school, dat professionals kijken naar wat leerlingen aanspreekt en hen daarin op verschillende manieren stimuleren (Bisschop Boele, 2019). Daarin spelen de eigen leraren, maar ook onder meer vakdocenten, kunstenaars, artiesten, musici, film, dans- en theatermakers, fotografen, schrijvers, dichters, bibliotheken, musea, schouwburgen en concertzalen een eigen en onmisbare rol.

Het onderzoek van onze onderzoeksgroep leidt in de regel niet tot algemene aanwijzingen voor curricula en uitgewerkte leerlijnen, maar bijvoorbeeld wel tot aanwijzingen voor het vormgeven van een kunsteducatieve taak of de leeromgeving, handvatten voor het verbeteren van het (eigen) professioneel handelen in kunsteducatieve contexten, en een beter begrip van de betekenis die alledaagse kunstbeoefening heeft voor kinderen en volwassenen. Dit laatste kan professionals in de kunsteducatie weer helpen hier beter op in te spelen - bij zichzelf én bij hun leerlingen, studenten of cursisten.

In dit onderzoek richten wij ons specifiek op de professionals rondom het kind; en hoe ze betekenis geven aan cultuureducatie in het brede onderwijsproces en hoe ze daarover met elkaar en met het kind het gesprek voeren. Volgens ons werkt dit het beste als professionals dit zelf vormgeven en we de 'agency' van betrokkenen bevorderen. We bedoelen in dit onderzoek met 'agency' iets dat mensen of gemeenschappen doen of hoe zij handelen, en niet een individuele eigenschap (vermogen). Agency staat niet op zichzelf – het is niet iets dat er is – maar is ingebed in een complexe wisselwerking van individuele mogelijkheden en collectieve culturen en structuren. Dit is dus een dynamisch en sociocultureel perspectief op agency (Biesta & Tedder, 2007). Begrip van de dynamiek van agency geeft ook zicht op de factoren die het belemmeren dan wel bevorderen. Zo is het bevorderen van 'teacher agency' niet alleen afhankelijk van de individuele denkbeelden en waarden van een leraar, maar vergt het ook collectieve ontwikkeling en beschouwing (Biesta, Priestley & Robinson, 2017).

1.4 Onderzoeksrapportage en leeswijzer

Een praktijkonderzoek als dit laat zich niet eenvoudig beschrijven. Een rapportage vraagt om een logische opbouw en structuur, terwijl de onderzochte praktijken en het onderzoeksproces vaak grillig waren. Theorie, dialoog met de praktijk en dataverzameling in de praktijk beïnvloedden elkaar; dit ontwarren en in stukken opdelen doet het doorlopen onderzoeksproces tekort, want deze verstrengeling is inherent aan de methodologie van ontwikkelend onderzoek. We schrijven bovendien voor een divers publiek en hopen dat deze rapportage voor iedere lezer toegankelijke, relevante en herkenbare passages bevat. Mede hierom voegen we korte praktijkbeschrijvingen als intermezzo toe aan het rapport; daar wordt op enkele plaatsen in de lopende tekst naar verwezen.

We beginnen met een beknopte beschrijving van ons onderzoeksdesign en onze dataverzameling (hoofdstuk 2). Daarop volgt in hoofdstuk 3 het theoretische gedeelte, waarin we drie benaderingen van lerend samenwerken bespreken. In hoofdstuk 4, 5 en 6 gaan we in op het onderzoek in de praktijk.

In hoofdstuk 4 behandelen we de ontwikkelprocessen die we observeerden en beluisterden in de leergemeenschappen cultuureducatie zelf; dit hoofdstuk is vooral beschrijvend en analyserend van aard. We schetsen wat er gebeurt binnen de leergemeenschappen en hoe deze – in de brede zin – in de praktijk vormkrijgen.

Hoofdstuk 5 bouwt daarop voort, maar hierin richten we ons specifiek op de invloed van de systemen en structuren waarbinnen de leergemeenschappen functioneren en gaan we dieper in op de invloed die deze hadden op de processen in de leergemeenschappen.

In hoofdstuk 6 lichten we toe hoe wij de tool Ruimte ontwikkelden en de functies die deze volgens betrokkenen kan hebben.

We sluiten deze rapportage ten slotte af met concrete aanbevelingen voor de betrokkenen in de leergemeenschappen en voor penvoerders die geïnteresseerd zijn in het faciliteren van lerende samenwerkingen.

1.4.1 Publieksversie

In aanvulling op deze rapportage is er een publieksversie beschikbaar (van Beilen & Hummel, 2022); deze richt zich op de direct betrokkenen in de leergemeenschappen.

Trots in Meppel

School: Mackayschool. School voor speciaal onderwijs (so)/voortgezet speciaal onderwijs (vso) voor zeer moeilijk lerende kinderen

Culturele partner: Docent beeldend (zzp'er)

'Dat leerlingen zich trots voelen op hun werk, dat het zichtbaar is wat ze maken en dat het gewaardeerd wordt.' Zo formuleerden de leden van de leergemeenschap in Meppel hun drijfveer om in 2018 een samenwerking te starten. In de daaropvolgende jaren werkten een intern cultuurcoördinator (icc'er), een vso-docent en de docent beeldend samen met het schoolteam, aan een traject 'procesgericht beeldend werken in het speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso)'.

De leden van de leergemeenschap zochten hiervoor aansluiting bij de thematische werkwijze in de so-groepen. De culturele partner ontwikkelde een format, waarmee je lessen en thema's zowel voor een leeftijdsgroep als op het beeldend ontwikkelingsniveau gedifferentieerd per groep kunt aanbieden. Leerkrachten ontwierpen iedere drie weken in roulatie beeldende lessen voor alle klassen. Ook de andere leerkrachten gaven de les in de eigen groep. Zo leerden ze van elkaar. De docent beeldend coachte tijdens de lesontwerpen en keek op verzoek mee in de klas. Ze ontwikkelde op verzoek een aanvullende training 'leerkracht aan de slag', waar leraren zich desgewenst voor konden inschrijven. De icc'er bundelde alle gemaakte lessen in multomappen. Zo ontstond er gaandeweg een leerlijn.

Samen met de intern begeleider creëerden de leden van de leergemeenschap ruimte in het rooster om de beeldende les te kunnen verlengen en ze pasten de leerdoelen in het leerlingvolgsysteem aan, zodat deze meer betekenis kregen. 'Dat het kind wordt uitgenodigd om de wereld om zich heen te verkennen, zich daar een beeld van te vormen en hier uitdrukking aan te geven', formuleerde de docent beeldend het. 'Terwijl je dat doet, kun je ook wel leren op een rechte lijn te knippen.'

Eigen maken

Ruim twee jaar pandemie maakte continuïteit niet eenvoudig. Er was ook veel verloop in het docententeam en de coördinerende vso-docent ging bij een andere school werken. Toch pakten de leden van de leergemeenschap na de zomer 2020 de draad weer op. Een vso-onderwijsassistent nam plaats in de leergemeenschap, de icc'er maakte een tentoonstellingsplek in de school en de lesontwerpen werden hervat. Dit zorgde ervoor dat ook de nieuwe leerkrachten zich de ontwikkelde werkwijze eigen konden maken.

Bovendien waren er ook weer nieuwe initiatieven om bij aan te haken. Zo begon een collega een vlog waarin ze iedere drie weken het nieuwe thema introduceerde. 'Kunnen wij daar niet bij aansluiten voor de creatieve activiteit?', stelde de icc'er voor. De docent beeldend reageerde enthousiast: 'Daar kan ik zeker wel wat mee!'

2. Ontwikkend onderzoek

Wij noemen dit onderzoek in navolging van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) een ontwikkelend onderzoek. Dit overkoepelende begrip verwijst naar een vorm van evaluerend praktijkonderzoek waarin penvoerders CmK nauw met onderzoekers samenwerken. In een ontwikkelend onderzoek is zowel aandacht voor leer- en veranderingsprocessen als voor kennis- en productontwikkeling (zie voor deze doelen ook Greven & Andriessen (2019)) en onderzoek vindt in verschillende contexten plaats. Het vertrekt vanuit de gedachte dat er voor complexe praktijkkwesities geen eenduidige antwoorden zijn; evaluatie is dan ook niet gericht op feiten, cijfers, randvoorwaarden en effectiviteitsmeting, maar op de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen of nieuw handelingsrepertoire.

Ontwikkend onderzoek sluit daarmee nauw aan bij praktijkgerichte onderzoeksbenaderingen als ontwerp- en actieonderzoek. Toch is ons onderzoek ontwerp- noch actieonderzoek geweest. Het voert te ver voor een praktijkgerichte publicatie als deze om methodologische keuzes diepgaand te bespreken; wij volstaan daarom met de duiding dat wij methodologische kennis van actie- en ontwerp onderzoek gebruikten en dat ons onderzoek van beide benaderingen trekken vertoont, bijvoorbeeld in de ontwikkeling van de tool (zie hoofdstuk 6) en in de afstemming met de penvoerders (zie paragraaf 2.2 en hoofdstuk 5). Maar onze dataverzameling was grotendeels kwalitatief en niet ontwerpend of participatief. Wij voelen ons wellicht nog het meest thuis bij de opvatting dat een ontwikkelend onderzoeksdesign inzicht moet bieden in de gelaagdheid van de beoogde aanpak, hoe deze zich in de praktijk vormt, de diverse betrokkenen die in het spel zijn en hun specifieke opvattingen (Van der Kamp, 2002). Dit is hoe wij ons onderzoeksdesign hebben ingericht.

2.1 Ons onderzoeksdesign

Bij aanvang was dit onderzoek nog geen ontwikkelend onderzoek, maar een praktijkgerichte onderzoeksopdracht van de penvoerders. Daarbij werken onderzoekers vanuit het perspectief van de professional die een praktijkkwesitie ‘oplost’ of daarvoor nieuw handelingsrepertoire ontwikkelt. Dan is de vraag natuurlijk: wie is de professional en wat is de praktijk? In ons initiële onderzoeksdesign kozen wij conform de afspraak met de penvoerders voor het perspectief van de professionals die samen een leergemeenschap vormen.

De penvoerders wilden het project beginnen met vier pilot-leergemeenschappen. Wij stelden voor om met (participerende) observatie en open (groep)interviews te achterhalen wat belangrijk is voor het vormgeven van een leergemeenschap cultuureducatie wanneer betrokkenen deze volgens de eigen behoeften en die van hun leerlingen vormgeven. Hiermee wilden we vervolgens bestaande kennis over ‘lerend samenwerken’ aanscherpen en concrete handvatten formuleren voor de betrokkenen. Deze handvatten zouden we bij betrokkenen in de volgende zes tot acht leergemeenschappen toetsen en consolideren bij nogmaals zes tot acht leergemeenschappen.

Het liep anders. Bij aanvang van ons onderzoek, in september 2017, waren er geen pilot-leergemeenschappen. Veel schoolleiders waren huiverig om een leergemeenschap op te starten vanwege de tijdsinvestering en de belasting voor hun team: de werkwijze was nog nieuw en onzeker. Bovendien hadden de penvoerders uiteenlopende opvattingen over wat een leergemeenschap cultuureducatie precies is, wie die kan vormen en hoe mensen daarin werken. Er was dus zowel bij potentiële leergemeenschappen als de penvoerders zelf nog te weinig grip op wat een leergemeenschap cultuureducatie ‘is’ of ‘kan zijn’ en het project kwam moeilijk op gang.

In overleg met de directieleden werkten wij daarom vanaf januari 2018 met de projectleider en de adviseurs – belast met de concrete uitwerking van het leergemeenschappenproject – samen om hier meer grip op te krijgen. Het werd daarmee een ontwikkelend onderzoek. Vanaf januari 2018 voerden wij ons onderzoek uit vanuit twee professionele perspectieven: (1) de faciliterende professional (lees: adviseur) van de penvoerder, waarbij de praktijk de ontwikkeling van het gehele leergemeenschappenproject behelst, en (2) de culturele en onderwijsprofessionals (lees: de directe betrokkenen in de leergemeenschappen), waarbij de praktijk de vormgeving van de eigen leergemeenschap behelst. Ook de dataverzameling vond in deze verschillende lagen plaats. Dit vergrootte de schaal en complexiteit van ons onderzoek aanzienlijk.

Voorjaar 2018 lieten de penvoerders de opzet van pilot-leergemeenschappen los; het project begon te lopen en langzamerhand startte een aantal leergemeenschappen. Deze volgden wij conform het plan voor de pilot-leergemeenschappen. Toen er teveel leergemeenschappen tegelijk gingen lopen, wijzigden we onze plannen: we volgden een deel intensief en een deel op afstand (zie paragraaf 2.3.1 voor de verschillen in de dataverzameling). In 2019 besloot de Groningse penvoerder om vanaf september 2020 nog zeven leergemeenschappen mogelijk te maken. Het totaal kwam daarmee op 25. Hiervan wilden wij er nog twee intensief volgen en vijf op afstand. Dit bleek uiteindelijk niet mogelijk vanwege het uitbreken van de coronapandemie. Hierdoor hebben we de latere leergemeenschappen allemaal op afstand gevolgd.

Wij kozen voor het volgen van een grote groep leergemeenschappen, omdat de schaal, omvangrijke dataverzameling en gelaagdheid van ons onderzoek ons een ongekend inzicht gaf in het systemische niveau van dit project en de vele op elkaar inwerkende processen. Hier waren wij in geïnteresseerd. Bovenstaande maakte wel een zekere bescheidenheid nodig in de dataverzameling binnen iedere afzonderlijke leergemeenschap; vanwege de schaal en focus van het onderzoek hebben we geen microprocessen in de leergemeenschappen kunnen bestuderen.

2.2 Afstemming met de penvoerders

Onze afstemming met de penvoerders vond grotendeels in werksessies plaats met thema's als eigenaarschap, rolinvulling en kennisdeling; de projectleider organiseerde deze sessies. We stemden daarnaast geregeld af met de verschillende adviseurs (email, telefonisch of in de wandelgangen³) over een specifieke leergemeenschap en voerden verschillende gesprekken met adviseurs, projectleider en directieleden, ook naar aanleiding van de jaarlijkse tussenrapportages. De afstemming is gecontinueerd tot november 2021, maar nam in frequentie af.

Tabel 1. Overzicht van afstemming met penvoerders gedurende het onderzoek

Periode	Penvoerders	Dataverzameling	Vastleggen van data
September 2016-november 2021	Directieleden	8 gesprekken	Veldwerknooties
November 2017-november 2021	Projectleider	18 overleggen + wandelgangen	Veldwerknooties
Maart 2018-september 2019	Projectleider & adviseurs	8 werksessies	Veldwerknooties
Mei 2018-juni 2021	Adviseurs	Wandelgangen	Veldwerknooties

2.3 Dataverzameling en toolontwikkeling

De focus van ons onderzoek lag op de dataverzameling in de leergemeenschappen en de ontwikkeling van de tool Ruimte (zie ook figuur 1 op p. 25).

2.3.1 In de leergemeenschappen

De periode van dataverzameling in de leergemeenschappen liep van mei 2018 tot juni 2021. Wij koppelden steeds één onderzoeker aan een leergemeenschap voor de dataverzameling.

Wij volgden negen leergemeenschappen intensief, drie in Drenthe en zes in Groningen.

Tabel 2. Overzicht van dataverzameling bij intensief volgen.

Dataverzameling	Vastleggen van data
(Participerende) observatie van bijeenkomsten van kerngroepen	Onderzoeksverslagen van de bijeenkomsten Schematische voorstelling van de ontwikkelprocessen
'In de wandelgangen'	Veldwerknooties
Observatie van (enkele/een selectie van) activiteiten	Veldwerknooties
Interviews of individuele gesprekken	Gespreksverslagen en transcripten.
Tussen- en/of eindevaluatie met leidraad (bijlage A)	Gespreksverslagen en transcripten.
Documentatie en emailcorrespondentie	Veldwerknooties

Wij volgden zestien leergemeenschappen op afstand, vier in Drenthe en twaalf in Groningen.

3 Met 'wandelgangen' bedoelen wij de informele contactmomenten tussendoor, zoals voor en na een bijeenkomst en bij (toevallige) ontmoetingen in andere netwerken.

Tabel 3. Overzicht van dataverzameling bij volgen op afstand.

Dataverzameling	Vastleggen van data
Een of meer (evaluatie)gesprekken met een of meer betrokkenen	Gespreksverslagen en transcripten van evaluaties en interviews
In de wandelgangen	Veldwerknootities
Documentatie en emailcorrespondentie	Veldwerknootities

2.3.2 Kwaliteitscontrole en verantwoording

De onderzoeksverslagen van bijeenkomsten, gespreksverslagen en transcripten/verwerkingen van evaluaties en interviews zijn altijd gedeeld met deelnemers ter controle (*member check*). De onderzoeksverslagen van bijeenkomsten zijn geregeld besproken in volgende bijeenkomsten. Aanvullingen en wijzigingen hebben wij daarna verwerkt. Op gespreksverslagen en transcripten/verwerkingen van evaluaties en interviews reageerden in de regel een of twee deelnemers met aanvullingen/kleine correcties. Deze hebben wij verwerkt.

Bij film- of geluidsopnames hebben wij eerst om toestemming gevraagd; de opnames zijn na het maken van de transcripten vernietigd. Wij hebben ervan afgezien in dit onderzoek te fotograferen en we zijn terughoudend geweest in het observeren van leerlingen. Natuurlijk konden en wilden we niet vermijden af en toe kinderen of jongeren tegen te komen, maar gesprekken of activiteiten met hen zijn nooit opgenomen, gefotografeerd of getranscribeerd. Ze zijn wel verwerkt in veldwerknootities of gespreksverslagen.

In deze onderzoeksrapportage zijn alle persoonsgegevens geanonimiseerd en voor zover mogelijk hebben wij ervoor gezorgd dat personen of instellingen niet herleidbaar zijn. Daar waar personen en instellingen met naam genoemd zijn, hebben betrokkenen toestemming voor publicatie gegeven.

Het noordelijk kunstonderwijs- en cultureel veld is zeer verstrengd: in de leergemeenschappen en onder de adviseurs bevonden zich (oud-)collega's, alumni, studenten, burens en docenten van onze kinderen. Dit had ook consequenties voor ons werk: wij speelden geen examinerende rol bij de betreffende studenten en wanneer betrokkenen te dichtbij de ene onderzoeker stonden, hebben we de ander aan die leergemeenschap gekoppeld. We zijn daarin altijd zorgvuldig geweest, maar konden niet voorkomen onze kennissen in meet-ups, werksessies, focusgroepen of in de wandelgangen tegen te komen.

2.3.3 Beperkingen in de dataverzameling

In ons onderzoek was de systematische verzameling van data om verschillende redenen problematisch. Dit behoeft in de pandemische tijd waarin dit onderzoek plaatsvond wellicht weinig toelichting. Maar ook al voor maart 2020 waren de opstartmomenten en doorlooptijden van leergemeenschappen vaak grillig door organisatorische, budgettaire of personele knelpunten.

Na maart 2020 gooiden bovendien schoolsluitingen en coronamaatregelen roet in het eten. Betrokkenen en/of hun familieleden werden ziek, raakten overwerkt of hadden andere prioriteiten. Hierdoor zijn veel interviews afgezegd, konden we geen afspraken maken en kenden de meeste leergemeenschappen een

langere doorlooptijd, waardoor geplande dataverzameling, zoals evaluaties, niet kon doorgaan. Gelukkig kon veel wel digitaal. Toch, ondanks de inmiddels opgedane ervaring met online werken, is het voeren van focusgroep- en evaluatiegesprekken of het afnemen van interviews online niet optimaal, vanwege de alom bekende haperende microfoons, echo's en beperkte interactie.

De toegang tot de leergemeenschappen was een punt van aandacht. Deelname aan het onderzoek hadden de penvoerders weliswaar als voorwaarde gesteld voor deelname aan de leergemeenschap, maar dat betekende niet dat betrokkenen daar altijd op zaten te wachten. Wij stelden hen met een informatiebrief over ons onderzoek op de hoogte en vooral de participerende observatie en het onderzoek naar de leeropbrengsten was geregeld onderwerp van gesprek in de leergemeenschappen. We probeerden waar nodig onze dataverzameling hierop aan te passen en waren in principe alleen op uitnodiging aanwezig bij activiteiten en bijeenkomsten. Ook lieten wij de wensen van de betrokkenen meewegen in onze keuze om een leergemeenschap intensief of op afstand te volgen. Overigens was dit vooral in de opstartfase een aandachtspunt; toegang krijgen tot een onderzoekssituatie heeft bij participerend onderzoek altijd tijd en aandacht nodig. Tot slot hebben wij onze tweede onderzoeksvraag gewijzigd en uiteindelijk laten vallen (zie ook paragraaf 1.1.4).

Kortom, het was onder deze omstandigheden niet altijd mogelijk data systematisch te verzamelen, te transcriberen en te coderen. Wij hebben ons gedurende het onderzoek daarom steeds afgevraagd: wat is op dit moment, in deze situatie, een praktisch relevante en toch methodologisch verantwoorde keuze? Daartoe hebben we extra vormen van kwaliteitscontrole ingezet, zoals onderzoekerstriangulatie in tweewekelijkse onderzoeksbijeenkomsten, *member checks* en een feedbacksessie met experts.

Het kind

Tot slot denken wij achteraf dat we in de dataverzameling meer aandacht voor de stem van het kind hadden kunnen hebben. We zijn hierin afwachtend geweest, met het idee dat dit soort initiatieven bij voorkeur vanuit de leergemeenschappen zelf komen. Dit kwam in enkele gevallen ook voor, maar we hadden hierin zelf meer het voortouw kunnen nemen door gesprekken met kinderen of jongeren systematisch onderdeel van de dataverzameling te maken. De eigen stem van het kind hebben we beperkt gehoord in dit onderzoek en wij bevelen in vervolgonderzoek zeker meer aandacht aan voor deze stem.

2.3.4 Data-analyse

Onze data-analyse in de leergemeenschappen was zowel inductief als deductief. We bestudeerden literatuur over multi-professioneel én lerend samenwerken en wat daarin belangrijke aandachtspunten zijn. Wij begonnen met modellen van professionele leergemeenschappen, aangevuld met kennis vanuit communities of practice en nog later met expansive learning/boundary crossing. Geen van deze benaderingen sloot naadloos aan bij wat we in de praktijk in de leergemeenschappen observeerden en daarom ontwikkelden wij vanuit onze dataverzameling (deductief) een synthese van de verschillende benaderingen (zie hoofdstuk 3) om recht te doen aan de open en contextafhankelijke context van de leergemeenschappen. Deze synthese gebruikten wij vervolgens om een gefocuste analyse (inductief) uit te voeren.

2.3.5 Toolontwikkeling

Bij aanvang van dit onderzoek bleek dat er meer houvast nodig was voor de leergemeenschappen en de penvoerders over wat een leergemeenschap cultuureducatie 'is' of 'kan zijn'. Onze tussentijdse data-analyse wees uit dat de ingeslagen koers van de penvoerders ook ongewenste effecten met zich meebracht (zie hoofdstuk 5). De penvoerders vroegen ons een oplossing te ontwerpen. Wij benoemden hiervoor twee strategieën: het faciliteren van ontmoetingen tussen leergemeenschappen en het ontwikkelen van een gespreks- en luistertool waarmee we betrokkenen in de leergemeenschappen een gezamenlijke taal bieden om processen beter te kunnen duiden en te bespreken. Wij ontwikkelden onze eerste versie van deze tool inductief op basis van onze dataverzameling in de leergemeenschappen. De eerste versie is daarna verder ontwikkeld in gesprek met de betrokkenen en in focusgroepen.

Tabel 4. Overzicht van het proces van toolontwikkeling.

Periode	Toolontwikkeling	Dataverzameling	Vastleggen van data
Februari 2020-juni 2021	Leergemeenschappen, projectleider & adviseurs	5 meet-ups (2x offline, 3 x online)	Geluidsopname en transcript (eenmalig) Veldwerknooties
Februari 2021	Adviseurs	Focusgroep (online)	Video-opname en transcripten
Maart 2021	Betrokkenen leergemeenschappen	2 focusgroepen (online)	

De focusgroepgesprekken zijn verbatim uitgewerkt en vervolgens geanalyseerd. Ze zijn open gecodeerd (zie verder hoofdstuk 6).

2.4 De rol van de onderzoeker

We stipten al enkele keren de rol, of de invloed, van de onderzoeker aan. Dit kwam vooral tot uiting in onze participerende aanwezigheid en in de initiële koppeling van leeropbrengsten aan de leergemeenschappen (zie hoofdstuk 5).

Bij aanvang van ons onderzoek bleek dat betrokkenen bepaalde verwachtingen van ons onderzoek hadden. Samengevat waren deze als volgt:

- De onderzoekers reiken ons werkwijzen en methoden aan op basis van hun inhoudelijke kennis over cultuureducatie.
- De onderzoekers beoordelen de kwaliteit van de door ons ontwikkelde cultuureducatie.
- De onderzoekers beoordelen de professionele processen binnen de leergemeenschappen ('Doen we het zo goed?').

Wij zagen bovenstaande niet als onze rol. Wel begrijpen wij de verwarring; deze kwam onder meer voort uit onze initiële tweede onderzoeksvraag (zie paragraaf 1.1.4) en uit de bestaande perceptie over wat een onderzoeker doet of hoe deze te werk gaat. Het was niet onze intentie om leerresultaten te 'meten' met externe kwaliteitscriteria. Wij wilden juist de leergemeenschap-eigen doelstellingen beluisteren en in kaart brengen hoe de verschillende leergemeenschappen dat deden.

De verwachtingen hadden in de beginfase invloed op de processen in de leergemeenschappen, maar die nam af naarmate wij de betrokkenen beter leerden kennen en nadat wij de tweede onderzoeksvraag in de zomer 2019 hadden losgelaten. Wij vermeden vanaf 2019 het woord 'leeropbrengsten', maar ook andere woorden, zoals ontwikkeling, groei, resultaten, waarde en ontplooiing riepen soortgelijke spanning op. We leerden dat betrokkenen zelf eigen woorden moesten geven aan hun doelen voor de leergemeenschap. Maar daar was de tijd ook niet altijd rijp voor (zie ook paragrafen 5.1.3 en 5.1.4).

Hoe zagen wij onze rol wel? Wij onderzochten participierend en van binnenuit, en waren zodoende ook gesprekspartner binnen de leergemeenschappen. Wij bestudeerden hoe een leergemeenschap cultuureducatie in de praktijk vormgeeft aan cultuureducatie. Dit betekende dat zoveel mogelijk een van ons een leergemeenschap volgde om langer lopende processen in kaart te kunnen brengen.

Daarnaast stelden betrokkenen ons dikwijls vragen over wat een leergemeenschap cultuureducatie nu precies is en hoe ze deze het beste vorm konden geven ('Hoe pakken we dit aan?') en wat de eisen waren ('Wat wordt er van ons verwacht?'). Ook de adviseurs kregen deze vragen vaak (zie hoofdstuk 5). Bij aanvang gaven wij daar antwoord op vanuit onze inhoudelijke kennis over professionele leergemeenschappen, werkplekleren en gesitueerde leerprocessen. Wij benadrukten daarin het procesmatige, contextafhankelijke karakter van de leergemeenschap, het primaire onderwijsproces (de lespraktijk) als focus, het bredere bereik van de leergemeenschap en de uitwisseling van expertise tussen betrokkenen.

In latere leergemeenschappen werden wij daarin terughoudender, omdat wij ons bewuster werden van de invloed die systemen en structuren uitoefenden op de leergemeenschappen. Bij de opstart van het leergemeenschappen-project dachten wij dat de adviseurs in een procesbegeleidende rol de leergemeenschappen houvast kon geven. Wij hebben na enkele ervaringen onze positie daarover bijgesteld (zie hoofdstuk 5). Mede daardoor werden wij ons bewuster van onze eigen vooringenomenheid over wat een leergemeenschap 'is' of 'zou moeten zijn'. Na het eerste jaar zijn we daarom opener gaan kijken naar wat een leergemeenschap allemaal 'kan zijn' en schoven wij van participerende observatie meer naar observatie.

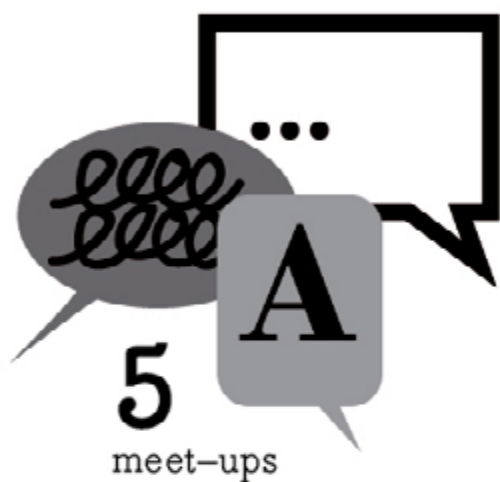
Wij zijn in de leergemeenschappen voorzichtig geweest met inhoudelijke feedback. Ze waren niet opgezet vanuit een inhoudelijk onderzoeksprogramma⁴ en wij wilden deze betrokkenen ook niet opleggen, omdat we daarmee leergemeenschappen die een andere koers willen varen, zouden uitsluiten. Dat gaat in tegen het open, contextafhankelijke uitgangspunt. Daarmee impliceren we niet dat leergemeenschappen niet gebaat zijn bij advies van inhoudelijke experts, noch dat leergemeenschappen geen inhoudelijk onderzoeksprogramma kunnen uitvoeren. Maar dit was niet de opzet van het leergemeenschappenproject; voor ons is altijd leidend geweest hoe de betrokkenen daaraan zelf invulling gaven.

4 In de onderzoeksgroep kunsteducatie wordt onder meer onderzoek gedaan vanuit het thema 'Curious Minds', maar dat is niet als uitgangspunt gehanteerd in dit onderzoek.

DATAVERZAMELING

I36

bijeenkomsten | activiteiten | gesprekken



Figuur 1: Dataverzameling en toolontwikkeling

Natuurlijk hebben wij wel met een zekere blik naar de professionele, pedagogische en cultuureducatieve processen in de leergemeenschappen gekeken (zie paragraaf 1.3). Deze blik beïnvloedt ook de adviezen die we penvoerders en betrokken meegeven nu dit onderzoek is afgerond. Wij hebben dit gezichtspunt bij aanvang altijd gedeeld met de betrokkenen.

Ruimte voor kunst in Groningen

School: IKC Borgman Oosterpark

Culturele partner: Kunstencentrum Vrijdag

In een gloednieuw schoolgebouw in de Oosterparkwijk van Groningen bevinden zich een beeldend en een theateratelier. Leerlingen scheppen daar papier van eierdozen of schilderen met kleurstoffen verkregen uit voedsel. Zij laten nieuwe werelden ontstaan met behulp van podium, kostuums, licht, spiegels en muziek. Kunst heeft letterlijk een eigen plek in deze school.

Kunst voor ieder kind

De ateliers vonden hun oorsprong in een leergemeenschap cultuureducatie, een samenwerking van twee scholen en een kinderopvang in de Oosterparkwijk met het kunstencentrum in de stad. Ruimte voor kunst én kunst voor ieder kind stonden centraal. Juist omdat er in de wijk veel kinderen wonen die niet deelnemen aan de cursussen van het kunstencentrum, brachten zij de ateliers en de kunstdocenten in de school. Kinderen konden dan gemakkelijker kennismaken met het werken en leren in ateliers.

Deze ateliers ontstonden niet zomaar. De leden van de leergemeenschap werkten met man en macht om ze in te richten, mede dankzij een donatie van de coöperatieve wijkraad. Zij improviseerden in de (te) krappe behuizing van de voormalige schoolgebouwen. Het beeldend atelier was eigenlijk te klein en het theateratelier deed ook dienst als speellokaal. Dat doet iets met de ruimte. De inbedding komt geregeld ter sprake: 'Hoe vinden we in de ateliers aansluiting bij het onderwijsconcept als dat nog volop in ontwikkeling is?' 'Komen er straks in de nieuwbouw ook ateliers?'

Kunstdocenten bespraken met leerkrachten de aansluiting van de ateliers op de thematische lessen en schreven handleidingen voor de apparatuur. Dan konden leerkrachten ook met hun eigen groep naar het atelier. Het lukte vaak

niet om met een hele groep tegelijk in het atelier te werken. De overgebleven kinderen bleven dan bij de leerkracht. De kunstdocenten hechten aan het werken in kleine groepen: 'Anders is er geen kwaliteit.' Maar hoe realiseer je dan de plannen van de leergemeenschap om leerkrachten en kunstdocenten ook samen les te laten geven?

Geen pasklare antwoorden

'Het is soms een hele zoektocht', verzuchtte de coördinator van de leergemeenschap. Ook het openstellen van de ateliers voor de wijk lukte niet zonder slag of stoot. Want: 'Wie beheert dan de voorraad?' 'Wie onderhoudt de lichtset?' 'Hoe bewaken we samen de pedagogische en artistieke waarden van het werken in de ateliers?' Pasklare antwoorden waren er niet. In het midden van deze zoektocht kwam de pandemie roet in het eten gooien. De leden van de leergemeenschap ontwikkelden toch samen door, met vallen en opstaan.

Nu, twee jaar later, zijn de nieuwe ateliers volop in gebruik. Nog niet op alle vragen zijn er antwoorden. Maar de ateliers maken nu deel uit van een breed naschools programma - de Verlengde Schooldag - met theater, kunst, dans, muziek, de Jonge Onderzoekers, koken en sport & spel. Ruim zestig kinderen nemen hier wekelijks aan deel. Het programma sluit aan op de thema's in de Kernconcepten waar de school nu mee werkt. 'Juist de verbinding van binnen- en buitenschools slecht de drempels voor kinderen om na school kunstlessen te volgen', aldus de coördinator, 'omdat zij de plek en de kunstdocenten al kennen'.

3. Lerende samenwerking

Er bestaat nog veel theoretische ruis over ‘lerende samenwerkingsverbanden’. Dat uit zich onder meer in de diversiteit aan termen, zoals innovatiewerkplaatsen, field labs, living labs, professionele leergemeenschappen en communities of practice. Maar de dynamische praktijk bemoeilijkt vooralsnog ook theoretisering (Science Guide, 2021). Dit geldt ook voor de leergemeenschappen cultuureducatie, waarbij de vraag vanuit de praktijk en de behoefte van de betrokkenen en hun leerlingen de basis vormen voor de invulling ervan. Wanneer iedere leergemeenschap cultuureducatie een eigen, unieke koers vaart, is dat slecht in bestaande theoretische modellen te vatten. Eraut (2007) adviseert in deze gevallen om vragen over leergemeenschappen niet theoretisch, maar praktijkgericht te behandelen en ervan uit te gaan dat deze in verschillende contexten verschillende antwoorden genereren.

Toch zochten wij ook theoretisch houvast om de processen die wij tegenkwamen in de leergemeenschappen te kunnen duiden. Om een breder beeld te krijgen bestudeerden wij daarom niet één, maar drie benaderingen van lerend samenwerken. Elk daarvan legt een eigen accent dat relevant leek te zijn voor de leergemeenschappen cultuureducatie: de specifieke context van de school in professionele leergemeenschappen, de wederzijdse leerprocessen in communities of practice, en de multi-professionele samenwerking in expansive learning/boundary crossing. Wij realiseren ons dat dit slechts een kleine selectie van benaderingen is en dat wij deze slechts oppervlakkig bespreken; een diepgaande theoretisering voert te ver voor deze rapportage. Wij vatten deze benaderingen nu eerst kort samen en bespreken vervolgens de verschillende accenten die ze leggen.

3.1 Professionele leergemeenschappen

Een bekende term binnen professionalisering van leraren is de professionele leergemeenschap. ‘In professionele leergemeenschappen leren onderwijsprofessionals van en met elkaar in een groep, met als eigenschappen het ontstaan van een groepsidentiteit, gekoppeld aan een gedeeld inhoudelijk domein, gedeelde doelen en een gedeeld repertoire voor interactie’ (Admiraal et al, 2012, p. 359). Van Keulen et al, (2015) stellen dat er in het onderwijs tegenwoordig veel behoefte is aan deze vorm van professionalisering, omdat deze (in potentie) grote groepen bereikt, de vertaling naar de lespraktijk en de inbedding in het schoolbeleid centraal zet en gepaard gaat met zelfgekozen betrokkenheid van de leraren.

3.1.1 Context van de school

Modellen van professionele leergemeenschappen zijn gefundeerd in de theorie van de ‘lerende organisatie’ (Senge, 1990) en van organisatieleren (Argyris & Schön, 1978) en zij gaan uit van de context van de school. Er ligt in deze modellen veel nadruk op de cruciale rol die (formeel) leiderschap en de cultuur van de school spelen bij het formeren van leergemeenschappen (Blankenship & Ruona, 2007). Professionele leergemeenschappen komen geregeld voort uit professionaliseringstrajecten (top-down) en ze worden daarbij in toenemende mate ingezet als instrument van onderwijsonderzoekers en bijvoorbeeld van lerarenopleidingen om nieuwe kennis te implementeren in de onderwijspraktijk (Van Keulen et al, 2015). De top-downbenadering heeft voordelen, maar is ook een flinke uitdaging. Uit veel onderzoek blijkt dat wanneer de doelen van de leergemeenschap niet samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf, zij deelname vooral als werkdruk verhogend ervaren (Schaap et al., 2018). Ook is het een hele uitdaging om ervoor te zorgen dat leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor hun professionele ontwikkeling (Van Keulen et al, 2015, p. 147-148).

3.1.2 Leren van de leerling

Veel literatuur over professionele leergemeenschappen legt het accent op het leren van de leerling, niet alleen als de reden voor het bestaan ervan, maar ook als de fundamentele verantwoordelijkheid van de schoolorganisatie (DuFour & Eaker, 1998). Vaak richt onderzoek zich op de vraag of professionele leergemeenschappen leerlingresultaten verbeteren (Vescio et al, 2008; Lomos et al, 2011; Stoll et al, 2006). Kortom, in professionele leergemeenschappen draait het grofweg om de vraag: hoe kunnen wij met elkaar zorgen dat de leeropbrengsten van leerlingen verbeteren?

Om deze vraag te beantwoorden inventariseerden Stoll et al. in hun overzichtsstudie (2006) de volgende kenmerken:

- Gedeelde waarden en visie als kader voor besluitvorming. Dit betekent niet per se een inhoudelijke gezamenlijke visie of waarden, maar dat partners elkaar steunen bij het uitvoeren van overeengekomen standpunten ten behoeve van de leerling.
- Collectieve verantwoordelijkheid voor de leerling om zodoende meer verbinding tot stand te brengen, mensen niet geïsoleerd te laten werken en elkaar rekenschap af te leggen.
- Reflectieve en professionele vraagstelling, reflectieve dialoog, gesprekken over dilemma's in de dagelijkse onderwijspraktijk, het observeren van eigen en andermans praktijk, gezamenlijke planning, curriculumontwikkeling, expliciteren van impliciete kennis om te komen tot gedeelde kennis, en nieuwe ideeën, informatie en oplossingen te genereren.
- Samenwerking die verder gaat dan oppervlakkige uitwisseling van informatie of assistentie bij elkaars projecten, maar met een duidelijk verband tussen een gezamenlijk activiteit en gedeelde doelstellingen.
- Ondersteuning van collectief en individueel leren.
- Vertrouwen, respect en steun in de gemeenschap.
- Includerend lidmaatschap. Dit betekent een schoolbrede gemeenschap in plaats van afgebakende groepjes stafleden.
- Openheid, netwerken en partnerschappen. Dit betreft het verder kijken dan het eigen netwerk om nieuwe ideeën op te doen.

Wanneer is dan een professionele leergemeenschap succesvol? Kort en goed wanneer leerlingresultaten meetbaar gestegen zijn. Maar dit vergt wel flinke nuancering. Vanwege de vele variabelen in en de complexiteit van de onderwijspraktijk is een causaal verband tussen activiteiten in een leergemeenschap en het leren van leerlingen niet eenvoudig aan te tonen (Scheerens, 2014). Dit wordt erkend in de meeste modellen van professionele leergemeenschappen. Bovendien, aldus Van Keulen et al. (2015, p. 151), 'wringt de eis van meer evidence-based werken met de kleinschaligheid, flexibiliteit en autonomie die nodig zijn om van professionele leergemeenschappen überhaupt een succes te maken. Het lijkt daarom gerechtvaardigd en verstandig om ook indirecte opbrengsten als een indicator voor het succes van professionele leergemeenschappen te beschouwen'. Een indirecte indicator is bijvoorbeeld het opstellen van een gezamenlijk visiedocument, het formuleren van gezamenlijke criteria voor de aanschaf van een nieuwe muziekmethode of het stimuleren van professionele ontwikkeling van leraren (Admiraal et al, 2012). Ook is er in de literatuur steeds meer aandacht voor het bevorderen van agency van leraren (van Keulen et al, 2015) en schoolontwikkeling (Imants & Van der Wal, 2020).

3.1.3 Leren en professionaliseren

In modellen van professionele leergemeenschappen krijgt leren van leraren veel aandacht. Wat is er van belang in hun professionalisering? Van Veen et al. (2010) concluderen onder meer dat er substantieel tijd beschikbaar moet zijn, dat leraren het beste actief, onderzoekend en samen met anderen leren, met inbreng van hun eigen ervaring, dat er langere tijd coaching en ondersteuning beschikbaar moet zijn, dat de inhoud bij voorkeur betrekking heeft op de eigen lespraktijk (vakinhoud, vakdidactiek), dat er voldoende toegang is tot nieuwe kennis en expertise van buiten de school, en dat het geleerde samenhangt met problemen die leraren zelf ervaren, maar óók met het schoolbeleid.

Wat opvalt in bovenstaande, is dat het accent ligt op de 'lerende organisatie' en op professionalisering van leraren, en niet op het belang van de sociale leerprocessen in het ontstaan van nieuwe kennis en kennisoverdracht. Er is wel belangstelling voor collectieve leerprocessen van leraren in leergemeenschappen (Doppenberg, 2012; Horn & Little, 2010; Meirink et al, 2007), maar doorgaans is er beperkt zicht op hoe leden nu precies van elkaar leren (Van Lare & Brazer, 2013). Daarom wordt in de literatuur over professionele leergemeenschappen dikwijls verwezen naar leertheorieën als sociaal en gesitueerd leren (Lave & Wenger, 1991) en naar lerend samenwerken in de vorm van communities of practice (Wenger, 1998).

3.2 Communities of practice

Wenger et al. (2002, p. 4) definiëren een community of practice als volgt: 'groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.' Een belangrijk verschil met professionele leergemeenschappen is dat communities of practice niet gekoppeld zijn aan de context van de school of onderwijsprofessional. Ook ligt het accent in de literatuur niet op betere leerlingresultaten, maar op de wederzijdse leerprocessen waarmee betrokkenen een gezamenlijke praktijk verbeteren. Modellen van communities of practice vinden hun oorsprong dan ook niet in organisatieleren, maar in werkplektheorieën als sociaal en gesitueerd leren (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Wenger (1998) onderscheidt drie kenmerken van een community of practice:

- **Domein**
De gemeenschap heeft een identiteit die tot stand komt door een gezamenlijk domein. Het onderdeel zijn van de gemeenschap vraagt ook om een zekere toewijding aan het domein en een bekwaamheid in het domein dat de deelnemers onderscheidt van anderen.
- **Gemeenschap**
De gemeenschap omvat een groep mensen die interactie hebben, samen leren, in discussie gaan, elkaar helpen en informatie delen en zo een band opbouwen met elkaar.
- **Praktijk**
Het gemeenschappelijk fundament bevindt zich in een gedeelde praktijk in een selectie van bronnen, zoals ervaringen, verhalen en manieren om met een probleem om te gaan. Partners zijn zelf beoefenaar van de praktijk.

3.2.1 Leren en participeren

In een community of practice ligt de focus op hóe mensen van elkaar leren in een gedeelde praktijk en hoe dit bij hen tot kenniscreatie en nieuw handelingsrepertoire leidt.

Wenger (1998) onderscheidt drie dimensies van gesitueerde leerprocessen:

- **Wederzijdse betrokkenheid**
Deze leerprocessen gaan om het ontdekken hoe je je tot de ander verhoudt en om het ontwikkelen van wederzijdse verbindingen: wie is wie, wie is waar goed in, wie weet wat en met wie kun je makkelijk en minder makkelijk overweg?
- **Gezamenlijke activiteiten**
Deze leerprocessen gaan om het begrijpen en verfijnen van te ondernemen activiteiten, niet alleen als een gezamenlijk doel, maar als een gezamenlijke verantwoordelijkheid: hoe verbinden we ons aan deze activiteiten en hoe geven we daar rekenschap van? Hierbij hoort een constante dialoog in de gemeenschap over de definiëring van de activiteiten en verschillende interpretaties daarvan.
- **Archivering**
Deze leerprocessen draaien om het bouwen aan een gedeeld repertoire, een gezamenlijk archief van leerervaringen, definiëringen, taal, verhalen, routines en dergelijker.

Gesitueerde leerprocessen vinden plaats in de deelname aan en de reïficatie van de praktijk (Wenger, 1998). Actieve participatie dient de directe interactie, terwijl reïficatie –bijvoorbeeld het creëren en uitvoeren van lessen, ideeën, werkwijzen, projecten – belangrijk is als ankerpunt. Participatie en reïficatie moeten in balans zijn. Wanneer leren en participeren als het ware hand in hand gaan, krijgt de mate van betrokkenheid van deelnemers veel nadruk. Leerprocessen worden gereproduceerd wanneer nieuwkomers steeds meer in de gemeenschap deelnemen en zich manifesteren, er als het ware ‘deel’ van worden. Communities of practice zijn dan ook vaak gestructureerd in kerngroepen, daaromheen bevinden zich kringen van deelnemers met een afnemende mate van betrokkenheid (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2021).

3.2.2 Praktische waarde van kennis

Wat maakt een community of practice succesvol? De impact ervan wordt vaak vastgesteld aan de praktische waarde van de kennis die mensen opdoen, creëren en delen. Kortom, in een community of practice draait het grofweg om de vraag: hoe kunnen wij met elkaar komen tot (nieuwe) kennis die de praktijk verbetert? Of: hoe kunnen wij met elkaar ons individuele en collectieve handelingsrepertoire vergroten? Het succes is uit te drukken in concrete veranderingen in het werk (Mittendorf, 2004), maar ook in de waarde die betrokkenen hechten aan deelname (Wenger et al, 2011).

Volgens Coenders (2008) is het creëren en benutten van ruimte essentieel. En het gaat dan niet om het toekennen van uren voor deelname (al is dat ook belangrijk), maar om ‘een speelveld dat ontstaat tussen mensen waarin ze betekenis kunnen geven aan hun waarnemingen en ervaringen; waarin zij zich erkend voelen’. Het bekwamen in het creëren en het benutten van ruimte is volgens Coenders iets dat deelnemers zelf moeten doen. De coördinatie van de community of practice – door een van de deelnemers – is dan ook een belangrijke voorwaarde voor succes (Wenger et al, 2002, p. 80). Kortom, literatuur over communities of practice richt zich minder op effectiviteit, organisatorische inbedding en formele hiërarchische structuren, maar juist op de informele en wederzijdse verbindingen en de ruimte voor betrokkenheid van deelnemers.

3.3 Expansive learning/boundary crossing

De derde benadering van lerende samenwerking waar wij in dit onderzoek naar kijken, is expansive learning/boundary crossing. De theorie van expansive learning richt zich op nieuwe activiteiten die mensen al doende leren. Denk aan situaties waarin praktijkproblemen zich aandienen waar (nog) geen oplossingen voor zijn, er geen 'expert' voorhanden is met het juiste antwoord, er geen organisatorische richtlijnen in werking te zetten zijn of bestaande praktijken aan te passen zijn. Hieruit volgend omschrijft Engeström (2009, p. 67) lerende samenwerkingen als 'multiple individuals and/or subgroups who share the same object'.

3.3.1 Verbindingen tussen praktijken

Engeström (2009, pp. 54-57) positioneert zijn theorie van expansive learning binnen Batesons systeemtheorie en binnen de derde generatie van de *activity theory*. Hierin is Vygotsky's gedachtegoed aangevuld met concepten als interne contradictie, dialoog, multi-perspectiviteit, netwerken en boundary crossing (Engeström, 2009, p. 58). Boundary crossing is een concept dat op expansive learning voortbouwt. Akkermans en Bakker (2012, p. 12) beschrijven boundary crossing als 'het opheffen van de discontinuïteit door het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren'.

3.3.2 Leren als transfereren

De pedagogische focus in expansive learning ligt op de hulp die mensen elkaar bieden en wat ze van de ander nodig hebben om de volgende stap te kunnen zetten (Vygotsky's zone van de naaste ontwikkeling) om het praktijkprobleem op te lossen.

Akkermans en Bakker (2012) noemen boundary crossing een 'moeizaam proces', maar ook een proces met leerpotentieel. Zij identificeren vier leermechanismen bij processen van boundary crossing (ib. p. 18):

- Identificatie: hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken zich (complementair) van elkaar onderscheiden
- Coördinatie: inzet van nieuwe of alternatieve middelen en procedures om effectieve afstemming tussen praktijken mogelijk te maken
- Reflectie: definiëring en uitwisseling van perspectieven uit verschillende praktijken
- Transformatie: vorming van nieuwe praktijken (boundary practices) of identiteit

Wel temperen de auteurs de hoogdravende claims van boundary crossing – die zou leiden tot kennisinnovatie, hybridisatie van concepten en culturen, nieuwe perspectieven en vernieuwing van gehele beroepen. Maar Akkermans en Bakker (2012, p. 12) stellen dat het vooral gaat over het leggen van verbindingen tussen praktijken en het voorkomen van discontinuïteit ('het tegen grenzen aanlopen') op momenten dat mensen zich tussen deze praktijken bewegen.

3.3.3 Multi-perspectiviteit

In de benadering van expansive learning/boundary crossing staat de multi-perspectiviteit en multi-professionaliteit van de leergemeenschappen cultuureducatie centraal. Hier draait het om de vraag: hoe kunnen wij met elkaar dit specifieke praktijkprobleem oplossen? Dit is succesvol wanneer betrokkenen benoemen hoe de expertise van de ander hen een stap verder geholpen heeft in het oplossen van het probleem en wanneer zij deze inbreng als constructief hebben ervaren. Het succes is uit te drukken in concrete innovaties, nieuwe werkwijzen, afspraken of procedures (*pathways*), waarin gebruik is gemaakt van kennis, ervaring en expertise vanuit de verschillende praktijken.

3.4 Overeenkomsten en verschillen

De hierboven besproken modellen spreken elkaar niet tegen, maar zijn eerder complementair. In de literatuur wordt ook over en weer naar elkaar verwezen. De drie benaderingen zijn het aardig eens over het belang van de volgende zaken: actief en onderzoekend leren in en van de praktijk; samen ontwikkelen van nieuwe werkwijzen; aansluiten op vakinhoud of domeinkennis; wederzijds leren en uitwisseling; toegang tot nieuwe kennis van 'buiten'; onderlinge steun en vertrouwen; substantiële tijd voor deelname; gezamenlijke verantwoordelijkheid (voor de leerling); eigen inbreng van betrokkenen; creëren van ruimte door en het bevorderen van agency voor betrokkenen; samenhang van activiteiten met persoonlijke doelen; en de samenhang van activiteiten met organisatorische doelen en beleid.

Daarnaast leggen de verschillende benaderingen ieder eigen accenten.

Tabel 5. De eigen accenten van de drie benaderingen voor collectief leren.

	Professionele leergemeenschappen	Communities of practice	Expansive learning/ boundary crossing
Centrale vraag	Hoe kunnen wij met elkaar zorgen dat de leeropbrengsten van leerlingen verbeteren?	Hoe komen wij met elkaar tot (nieuwe) kennis die de praktijk verbetert? Of: hoe kunnen wij met elkaar ons individuele en collectieve handelingsrepertoire vergroten?	Hoe hebben wij elkaar en elkaars expertise nodig om de volgende stap te kunnen zetten in het oplossen van de praktijkkwesitie?
Vertrekpunt	Organisatie-eenheid (school)	Gemeenschap	Praktijkprobleem
Fundering	Organisatieleren (Argyris & Schön, 1978) en de lerende organisatie (Senge, 1990)	Sociaal en gesitueerd leren (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).	Derde generatie <i>activity learning</i> en systeemtheorie (Engeström, 2009)
Impact	Verbetering van leerlingresultaten, maar ook indirecte opbrengsten zoals een gezamenlijk visiedocument.	Concrete veranderingen in het werk; de waarde die betrokkenen hechten aan deelname.	Het ontstaan van concrete innovaties, nieuwe werkwijzen, afspraken of procedures (<i>pathways</i>)
Structuren	Formeel, hiërarchisch	Informeel, vanuit gezamenlijk domein en gedeelde praktijk	Gebaseerd op de benodigde expertise
Leren	Professionalisering van leraren	Wederzijdse leerprocessen tussen betrokken	Het leggen van verbindingen tussen praktijken en het voorkomen van discontinuïteit

Communities of practice en professionele leergemeenschappen leggen beide het accent op het gemeenschappelijke en niet op diversiteit; beide modellen gaan uit van homogene groepen in een 'gedeelde praktijk'. Wenger et al. (2002, p. 58) benadrukken daarbij het belang van de wandelgangen en de vertrouwde met de interne organisatie, en spreken van een 'identiteit dat tot stand komt door een gezamenlijk domein'. Wel kennen deze twee modellen waarde toe aan de openheid naar netwerken, toegang tot nieuwe kennis en expertise van buiten, maar de rol van deze 'expert' plaatsen ze in de periferie van de gemeenschap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2021). In het derde model is juist veel meer ruimte voor verschillen: betrokkenen kunnen verschillende praktijken hebben, maar delen wel een gemeenschappelijk doel.

Daarnaast ligt in communities of practice meer de nadruk op informeel leren en in professionele leergemeenschappen meer op de formele aspecten van leren (Colley et al, 2003), al (h)erkennen beide modellen zowel de formele als informele aspecten. Modellen van communities of practice geven meer ruimte aan wederzijdse (gesitueerde) leerprocessen en de persoonlijke en professionele behoeften van betrokkenen daarin. In professionele leergemeenschappen en in communities of practice is er

een gezamenlijke context, praktijk of een gezamenlijk domein. Deze ontbreekt juist in het model van expansive learning/boundary crossing. Dat kijkt vooral naar nieuwe activiteiten die mensen al doende leren. Er is niemand met de benodigde kennis, ervaring of het juiste antwoord; mensen gaan gezamenlijk een *learning challenge* aan. Ze leren door elkaars expertise te benutten bij het oplossen van het praktijkprobleem of kennis, ervaring en expertise vanuit verschillende praktijken te gebruiken.

3.5 Samenvatting en conclusie

Uit de verschillende accenten kunnen we concluderen dat een open, contextafhankelijke invulling van de leergemeenschappen meer behelst dan alleen verschillen in de invulling van de cultuureducatie (dus het interessegebied, domein of inhoud: het 'wat'). Er zijn veel meer aspecten aan lerende samenwerking waarin leergemeenschappen kunnen verschillen. We noemen de volgende aspecten:

- De betrokkenen of de gemeenschap
Het gaat dan om wie er deelnemen aan de leergemeenschappen en welke (verschillende) praktijk zij vertegenwoordigen. Welke expertise brengt een ieder in? Welke rollen heeft een ieder? Hoe verhouden zij zich tot elkaar?
- De waarde die betrokkenen hechten aan deelname
Het gaat dan om de redenen dat mensen deelnemen aan een leergemeenschap. Wat is hun mate van betrokkenheid? Wat levert deelname op voor hun eigen praktijk? Delen zij een doel of een object?
- De impact op de praktijk
Het gaat dan om de praktische waarde die de leergemeenschap heeft voor de praktijk of voor de betrokkenen zelf. Waartoe leidt het? Welke merkbare verandering vinden plaats door de tijd?
- De leerprocessen en de leeractiviteiten
Het gaat dan om de opvattingen die betrokkenen hebben over wat leren is. Hoe en wat leren ze in een leergemeenschap en van wie?
- De invloed van de structuren op de leergemeenschap
Het gaat dan om de ruimte die betrokkenen voelen in hun deelname. Nemen ze vrijwillig deel? Welke invloed hebben de onderlinge verhoudingen en machtsstructuren? Is er ruimte voor eigen inbreng en welke invloed hebben de structuren op de 'agency' van betrokkenen?

Bovenstaande geeft de betrokkenen wellicht weinig steun om invulling te geven aan een nieuwe lerende samenwerking. We kunnen deze punten niet als handelingsvoorschrift ('zo werkt het het beste') opvatten. Maar ze geven ons wel houvast om de processen in de leergemeenschappen beter te duiden. We gebruiken deze aspecten dan ook in een gefocuste empirische analyse van de leergemeenschappen.

De vitrinekastjes in Ezinge

School: Samenwerkingsschool Op Wier
Culturele partner: Museum Wierdenland

Niet ver van het wad, in het noorden van Groningen, ligt het wierdendorp Ezinge (in het Gronings: Aisen of Aizing). Een beschermde dorpskern met klinkerstraten, daaromheen gevouwen straten met nieuwere woningen. Een kerk uit de dertiende eeuw, met een losstaande toren, hoog op de wierde. Wat winkels, een museum, een school én een leergemeenschap cultuureducatie.

In Ezinge komt de samenwerking tussen school en museum voort uit een lokale verbondenheid, die beide voelen en dragen. Krimp is een hardnekkig probleem in dit dorp en dit beïnvloedt de invulling van de leergemeenschap. Teruglopende leerlingenaantallen kleuren het schoolleven.

De school en het museum voelen een gedeelde urgentie: zij willen dat kinderen zich bewuster worden van de bijzondere omgeving waarin zij opgroeien en trots ervaren als zij vertellen waar ze vandaan komen. Het gebied staat ook bekend door de eeuwenoude wierdendorpen en opgravingen, die Ezinge de bijnaam 'Pompeï van het Noorden' opleverde. Hier wil de leergemeenschap nieuwe verhalen aan toevoegen.

Op de bovenverdieping van het Wierdenmuseum in Ezinge zitten de museumdirecteur, een leerkracht en cultuurcoördinator van de plaatselijke basisschool Op Wier, een adviseur van K&C en een onderzoeker van de Hanzehogeschool die middag rond de tafel. Deze leergemeenschap loopt al langer en vandaag brengen ze een van hun plannen ten uitvoer. Daarvoor verlaat de cultuurcoördinator even het museum. Ze haalt de kinderen op die samen een leerlingenraad vormen. De museumdirecteur en leerkracht willen van hen weten wat zij van het museum denken. Wat vinden de kinderen bijzonder aan hun dorp? Hoe beleven zij hun eigen omgeving?

Even later schuiven meisjes en jongens uit verschillende groepen aan bij de grote tafel. Sommigen kijken eerst wat onwennig rond; anderen doen vanaf het begin volop aan het gesprek mee. Alle kinderen komen aan het woord. Ze vertellen over de ruimte rondom hen: hun huis, de wierde in het buurweiland en een door hun vader ontworpen rooimachine. Ze komen met een stortvloed aan ideeën over wat ze willen doen in het museum. Van virtual reality tot een trein over de wierde.

Ze richten daarna, onder begeleiding van hun leerkrachten en vrijwilligers van het museum, vitrinekastjes in met van huis meegenomen materialen. De hele gemeenschap raakt betrokken bij de activiteiten.

In de filmzaal van Museum Wierdenland hangen in november 2019 34 van deze vitrinekastjes aan de muur, gevuld met stilleven over Ezinge van de kinderen van Op Wier. De kinderen laten de dorpskerk zien, hun huisdier, de winkel en de school. Elk vitrinekastje geeft elk kind letterlijk een eigen ruimte in het museum. Hierdoor kunnen zij anderen laten zien wat Ezinge voor hen betekent.

4. Leergemeenschappen in de praktijk

We bespreken hieronder de aandachtspunten die we bij onze analyse tegenkwamen in de leergemeenschappen cultuureducatie. Deze betreffen de veelvormigheid van de leergemeenschappen, de structuren die ze aannamen, de redenen om samen te werken en samen te leren, wat en hoe betrokkenen dan leren, de rol en positie van de culturele partner in de leergemeenschappen, de rol van zichtbaarheid in de leergemeenschappen en de duurzaamheid van de veranderingen.

4.1 Veelvormigheid

Een cruciaal uitgangspunt in het project is dat iedere leergemeenschap cultuureducatie een eigen invulling kiest, passend bij de behoeften van de eigen leerlingen en de lokale context. Dit leidt ertoe dat elke leergemeenschap op haar eigen manier uniek is: de verschillen zijn talrijker dan de overeenkomsten. Overal werken scholen en culturele partners samen aan het ontwikkelen van cultuureducatie, maar de samenstelling van leergemeenschappen verschilt behoorlijk, net als de diverse vormen van cultuureducatie die deelnemers ontwikkelen.

Verschillende types scholen vormen leergemeenschappen, zoals grote scholen midden in de stad of juist gelegen in een dorp met een streekfunctie; kleine scholen in afgelegen dorpen, die met sluiting worden bedreigd; scholen voor speciaal onderwijs, gericht op verschillende leeftijdscategorieën (po en vo), openbare en christelijke scholen, Internationale Schakelklassen (ISK), Integraal Kind Centra (IKC) en scholen die lid zijn van koepels of juist niet. Er is zelfs één leergemeenschap zonder po of vo school, namelijk met een mbo-opleiding, een kinderopvangorganisatie en een beeldend kunstenaar.

Ook de culturele partners zijn divers. Scholen werken samen met culturele instellingen zoals kunstencentra, musea, bibliotheken of theatergezelschappen, maar ook soms met zzp'ers zoals een muziek- of dansdocent. Ook bestaan er combinaties met meer culturele partners.

Veelvormigheid is dus een sleutelbegrip. Niet alleen werken verschillende types scholen samen met diverse culturele partners, ook de regio waarbinnen ze opereren is divers. Ze beslaan het gebied van Zuid-Drenthe tot Noord-Groningen.

De veelvormigheid komt ook terug in de kernactiviteiten binnen de leergemeenschappen cultuureducatie, zoals onderstaand overzicht laat zien:

- experimenteren met instrumentale muzieklessen onder schooltijd
- inbandige beeldende en theaterateliers met oog op openstelling voor de wijk
- vakoverstijgend project (poëzie, beeldend en muziek) voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis
- verdiepen van de bibliotheekactiviteiten met aansluitend cultureel aanbod
- vakintegratie van muziek & Engels
- thematische leerlijn beeld voor so en vso met procesgerichte didactiek
- bevestiging van de band tussen leerling en omgeving met het museum als vertolker ervan
- kunst & filosofielab als ruimte voor de 'vrije handeling' (Beekman, 2021)
- een breed cultuuraanbod ontwikkelen voor een IKC (scholen en nascholen) in samenwerking met partners in de wijk
- leerlijn 'leren discussiëren' met de culturele vakken en kunstuitingen
- jezelf leren presenteren in dans, muziek en drama

- innovatiewerkplaats kunst & cultuur mbo en kinderdagverblijf
- onderzoekende vaardigheden ontwikkelen in de cultuurvakken
- muzikaal geïnspireerd evenement om po en vo te verbinden
- cultuureducatie gekoppeld aan de locatie en CIS (Cultuur in de Spiegel)
- creativiteitsontwikkeling voor zml-leerlingen
- ontwikkelen gepersonaliseerde leerlijn cultuureducatie en zaakvakken
- deskundigheid van leraren bevorderen in theater om de leerlingen meer uitingsvormen te kunnen bieden
- werkwijze voor projecten met een beeldend muziektheater in het speciaal onderwijs
- verbindingen leggen tussen leerlingen van de ISK met culturele instellingen in de omgeving aan de hand van het thema: 'wat vieren we'.

Ondanks de veelvormigheid bestonden er ook overeenkomsten die in meer leergemeenschappen voorkwamen. We zagen gemeenschappelijke thema's, zoals vakoverstijgend werken en creativiteit, kansengelijkheid en talentontwikkeling of de koppeling van cultuureducatie aan een specifieke problematiek zoals een taalachterstand.

De deelnemers van de leergemeenschappen zoeken vaak zelf ook naar overeenkomsten en voorbeelden. 'Zijn er meer leergemeenschappen op het platteland, en hoe gaan zij dan om met het bezoeken van culturele instellingen?', vragen ze dan bijvoorbeeld. Andere veelgestelde vragen: 'Hoe enthousiasmeren anderen het team?' en 'Welke rol heeft de culturele partner in andere leergemeenschappen en werkt dat?' Er bestaat hoe dan ook een grote behoefte om te leren van andere leergemeenschappen.

4.2 Structuren van de leergemeenschappen

De meeste leergemeenschappen werken in een betrekkelijk kleine kerngroep. Daaromheen bevindt zich de bredere kring van betrokkenen.

Dit onderscheid tussen kerngroep en kring van betrokkenen is belangrijk. De grenzen daartussen zijn weliswaar diffuus, maar er zijn grote verschillen in wat ze doen, hoe ze leren en hoe ze zich tot elkaar verhouden. In ons onderzoek verstaan wij onder leergemeenschap cultuureducatie de bredere kring van betrokkenen. We benadrukken wel dat de betrokkenen zelf meestal op de kerngroepen duiden wanneer zij het over de leergemeenschap hebben. Veel van onze dataverzameling heeft ook in de kerngroepen plaatsgevonden; hierdoor hebben we meer zicht gekregen op de kerngroepen dan op de bredere kring van betrokkenen.

4.2.1 Samenstelling kerngroepen

De mensen in de kerngroep bepalen de koers en de activiteiten van de leergemeenschap. Zij doen dat vaak in plenaire overleggen en via de email. Voor iedere leergemeenschap is de samenstelling van de kerngroep anders; ook verandert die gaandeweg. Soms wordt de kerngroep (tijdelijk) aangevuld met een extra deelnemer of een externe. De kern bestaat gewoonlijk uit drie tot vijf vertegenwoordigers van de school en de culturele partner. Het laagste aantal is twee personen en het hoogste aantal tien personen; de aantallen fluctueren geregeld.

De cultuurcoördinator⁵ in de school neemt een centrale positie in en is in een aantal leergemeenschappen ook de schoolleider. Andere leraren zijn minder vaak betrokken in de kerngroepen; wanneer zij dat wel zijn, betrekken zij geen centrale positie. Wanneer zij zitting nemen in de kerngroep, is dat ten dele ‘vrijwillig’ of voortkomend uit persoonlijke interesse of affiniteit; even vaak nemen mensen deel uit collegialiteit of als deel van hun takenpakket (aangewezen door de schoolleider). Wanneer de culturele partner een grotere instelling betreft, zoals een museum, een centrum voor de kunsten, een bibliotheek of een theatergezelschap, neemt meestal de educatiemedewerker/programmeur, en soms de directeur, deel in de kerngroep. In andere leergemeenschappen is de culturele partner een zelfstandige kunstdocent, kunstenaar of theatermaker (zzp’er).

Tabel 6 Overzicht van de samenstelling van kerngroepen.

Percentage ⁶ kerngroepen met	
cultuurcoördinator	80%
1-2 andere leraren	60%
schoolleiders	70%
pedagogisch medewerkers	10%
kunstdocenten (zzp’er)	60%
educatiemedewerker/programmeur	60%
leiders culturele instelling	10%
gemeenten	5%

4.2.2 Bredere kring van betrokkenen

De bredere kring van betrokkenen kent meer variatie en betreft meestal het schoolteam en directieleden, collega’s of medewerkers van de culturele partner. In verschillende leergemeenschappen betreft het ook (enkele) leerlingen, een (tijdelijke) tweede of derde culturele partner, een inhoudelijk expert, medewerkers van de gemeente, cultuurcoaches of vertegenwoordigers van andere organisaties/subsidiegevers. De afstemming tussen de kerngroep en de kring is een factor van belang voor het verloop van de leergemeenschap. Het merendeel van de kerngroepen verwijst daar vaak naar met de vraag ‘hoe betrekken we het schoolteam?’.

4.2.3 Het betrekken van het schoolteam

In de kerngroepen is zoals gezegd veel aandacht voor het betrekken van – vaak – het onderwijsteam en – soms – de ouders. Dit geldt zowel voor de onderwijspartner als voor de culturele partner. De cultuurcoördinator neemt daarin een centrale positie in, conform opdracht (LKCA, 2020). Ook veel schoolleiders doen liever niet te veel zonder ‘draagvlak bij het team’ en zijn huiverig om het team ‘te veel te belasten’. De activiteiten in de kerngroepen bestaan voor een groot deel uit het betrekken van het schoolteam, deze zijn:

5 Wij kiezen hier voor de overkoepelende term cultuurcoördinator(en). Hiermee bedoelen we de intern cultuurcoördinator (icc’er) in het po en (vaak) kunstvakdocenten in het vo. Een icc’er is een leerkracht met een taak voor cultuureducatie.

6 Dit is een indicatie; aantallen zijn altijd diffuus.

- Inhoudelijk
 - het kunstvak zelf te (laten) ervaren (vaak door de culturele partner)
 - teamleden zelf lesmateriaal te laten ontwikkelen
 - training -op -maat geven voor het hele team of enkele teamleden (vaak door de culturele partner)
 - coaching on the job (vaak door de culturele partner)
 - voorbeeldlessen (van culturele partner)
 - zichtbaar maken van leerlingenwerk of uitspraken van leerlingen
 - uitwisseling organiseren over de (positieve) ervaring van leerlingen
- Faciliterend
 - het schoolteam regelwerk uit handen nemen
 - schoolbreed evenement/project organiseren
 - het aantrekkelijk ('als cadeautje') presenteren van projectactiviteiten/materialen
 - laten aansluiten van cultuureducatie bij bestaande lesactiviteiten
- Informerend/participerend
 - inventariseren van de wensen/behoefte van leraren
 - team betrekken in strategische keuzes van de leergemeenschap
 - een kick-off van de leergemeenschap organiseren met het hele team
 - deelname aan de leergemeenschap (vaak met één of meer leraren/docenten)
 - informeren van team over de activiteiten van de leergemeenschap (in nieuwsbrief of bijeenkomsten)

Actieve cultuurcoördinatoren en culturele partners zijn dikwijls de grondleggers van de leergemeenschap. Hun persoonlijke agenda en visie op cultuureducatie is dan ook vaak het uitgangspunt van de kerngroep en daarmee van de leergemeenschap. De kerngroepen zijn zich zeer bewust van het risico te ver af te komen staan van de wensen van het onderwijsteam. Ze proberen dit te voorkomen door het team te informeren, inspraak te geven, te laten participeren, bij ze aan te sluiten en door trajecten op maat te ontwikkelen. Veel leergemeenschappen doen dit vaak - maar niet altijd - met medewerking van de culturele partner.

Hoezeer de kerngroepen ook proberen om het schoolteam actief te betrekken, lukt dit maar ten dele. Ze noemen in de evaluaties startactiviteiten met het schoolteam, schoolbrede evenementen of projecten vaak als hoogtepunten in het traject, maar zien tegelijkertijd – en dit geldt vooral voor de culturele partner - de betrokkenheid van het schoolteam als het grootste obstakel van de leergemeenschap. 'Waar is het draagvlak?', klinkt het dan. Of culturele partners vertellen zich niet altijd welkom te voelen in de school. 'Dan weten ze niet dat ik kom of mijn materialen zijn weggehaald'. Cultuurcoördinatoren benoemen dat er een 'lange adem' nodig is en houden oog voor de kleine stapjes die ze vaak wel degelijk zetten. 'Ze wennen eraan, het wordt steeds een beetje normaler.' Ze wijzen ook vaak op de werkdruk: veel leraren willen wel, maar voelen niet de ruimte. Maar ook bij cultuurcoördinatoren overheerst soms de frustratie: 'Het is soms net trekken aan een dood paard.'

Juist door de wens het schoolteam te ontlasten vertalen kerngroep de behoeften, wensen en aarzelingen van het schoolteam in concrete plannen. Dit waardeert het schoolteam vaak zeer, maar soms kan het anders uitpakken. Een voorbeeld is het onvoorziene gevolg van een coachingstraject in een muziekmethode: sommige leraren bleken hierdoor juist minder muzikles te geven. Waarom? De muziekmethode was nieuw en ze voelden zich er niet vertrouwd mee, ondanks coaching en voorbeeldlessen. 'Toen heb ik dus niets met muziek gedaan die week', zei een leraar. Toch had het schoolteam zelf bij de schoolleider om de

muziekmethode en om coaching gevraagd. 'Dan weten we zeker dat we aan de eisen voldoen.' Nog liever had om die reden een deel van het schoolteam een vakdocent in dienst, terwijl, zo bleek tijdens een gesprek, zij het pedagogisch belang van de eigen rol in het muziekonderwijs wel degelijk zagen: 'Ik zou de muziekles wel missen, je ziet dan toch weer een andere kant van kinderen.' Uit dit voorbeeld blijkt dat inventarisatie soms te snel tot concrete uitwerking leidt, waardoor het verdiepende gesprek over de muziekles uitblijft. Wellicht zou het beter werken met de leraren een open gesprek te voeren over de muziekles en de (persoonlijke en professionele) dilemma's hieromtrent (zie ook paragraaf 4.4.4).

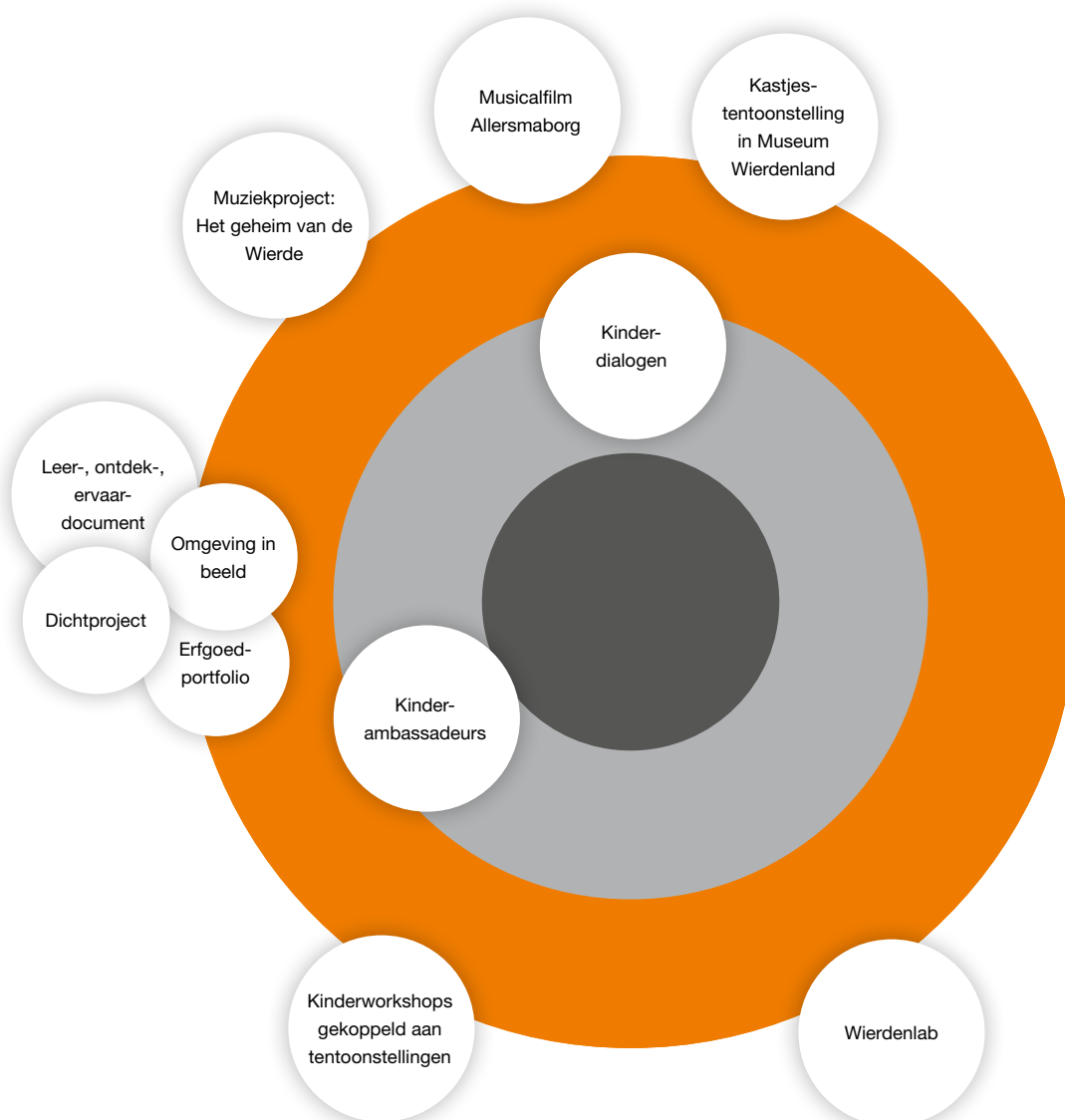
Kortom, het betrekken van het schoolteam krijgt veel aandacht, maar is in de meeste leergemeenschappen bepaald nog geen gelopen race. De leergemeenschap Wies op Wier in Ezinge pakte het anders aan en creëerde een gedeelde praktijk tussen schoolteam en culturele partner (zie figuur 2 op p. 45). In deze gedeelde praktijk wordt bij iedere activiteit bepaald wie welke rol krijgt. De cultuurcoördinator benoemt als cruciale succesfactoren in deze aanpak de blijvende aandacht voor draagvlak van het schoolteam. Deze bewaakte zij door het schoolteam in iedere fase te blijven raadplegen en inspraak te geven over de volgende stap. Daarnaast noemt zij als belangrijke factoren de betrokkenheid van de schoolleider of meer algemeen de aanwezigheid van een 'aanjager', de korte lijnen tussen het museum, het dorp en de school, en het expliciteren van het belang voor de kinderen (hun gezamenlijke drijfveer).

4.2.4 De achterban van de culturele partner

Wat opvalt is dat er in de afstemming tussen de kerngroepen en de kring van betrokkenen veel minder aandacht is voor het betrekken van de (achterban van de) culturele partner. Soms komt dit omdat er helemaal geen achterban is, bijvoorbeeld wanneer de culturele partner een zzp'er is. Maar bij een grotere culturele instelling neemt vaak de directeur, programmeur of educatiemedewerker deel aan de kerngroep. Zij zetten dan hun docenten, rondleiders of vrijwilligers in voor het uitvoeren van de activiteiten.

Soms betreft de kerngroep de culturele achterban bewust niet of beperkt. 'Zij hebben minder affiniteit met het onderwijs' of 'ik wil de vrijwilligers niet overvragen', klinkt het dan. In enkele gevallen nodigt de culturele partner de achterban uit bij een bijeenkomst van de kerngroep, bijvoorbeeld tijdens de evaluatie, en zzp'ers vragen soms een andere zzp'er erbij. Deze wordt dan tijdelijk of langer opgenomen in de leergemeenschap. Maar meestal houdt de culturele partner het contact met de kring los van de kerngroep, bijvoorbeeld in informatiebijeenkomsten of brainstormsessies voor de achterban.

In de grotere culturele instellingen ontstaat soms wel een wisselwerking tussen de activiteiten in (een van) de leergemeenschappen en andere activiteiten. Een voorbeeld: een docent beeldend en een theaterdocent ontwikkelden in een leergemeenschap in het so/vso een werkwijze voor beeldend muziektheater. Zij hadden voor een van de projecten behoefte aan muzikale input. De docent beeldend ontwikkelde daarom tijdens een interne labdag van de culturele instelling samen met een muziekdocent nieuw interdisciplinair lesmateriaal dat direct in te zetten was in de leergemeenschap. Een andere uitzondering betreft een leergemeenschap waar het betrekken van andere culturele instellingen juist een van de doelen was.



■ drijfveer

De betrokkenen willen dat kinderen trots zijn op hun woonomgeving en dat ze weten hoe bijzonder deze plek is. Hoe kunnen we kinderen in het dorp Ezinge zich bewust laten worden in welke omgeving ze leven en dat deze omgeving een waardevol deel van hun verhaal is? Dit leidde tot de naam van de leergemeenschap: Wies op Wier.

■ werkwijze

De betrokkenen gaan uit van de eigen inbreng van het kind, bijvoorbeeld door kinderdialogen te voeren, door samen te werken met kinderambassadeurs of door met de kinderen iets te creëren. Ze koppelen de projecten aan de kunstvakken, zodat kinderen hun omgeving op verschillende manieren kunnen ervaren.

■ Gedeelde praktijk

Het Museum Wierdenland, kunstenares Matty de Vries, het schoolteam van Op Wier, kinderen, ouders en het dorp Ezinge werken samen in projecten en activiteiten. Zo ontwierpen ze een leer-, ontdek-, ervaringsdocument met bijbehorend portfolio waarin de kinderen hun werk kunnen bewaren. Matty bracht hiervoor de omgeving in beeld. Het portfolio wordt aangevuld met andere projecten over de omgeving. Die worden soms in het museum georganiseerd en gekoppeld aan de tentoonstelling die er te zien is. Andere keren wordt er samengewerkt met netwerkpartners, zoals de Allersmaborg, en met andere partners, zoals muziekschool Noordakkoord of kunstenaar Koos Buist. Ook de kinderhoek van Museum Wierdenland, het Wierdenlab, hoort bij de leergemeenschap.

In iedere project, workshop of activiteit bepalen de betrokkenen wie welke rol heeft. Soms ligt het initiatief bij het museum, soms bij de school en soms bij een derde partner. Maar altijd ligt de gezamenlijke drijfveer eraan ten grondslag en werken ze vanuit de eigen inbreng van de kinderen.

Figuur 2: gedeelde praktijk in Ezinge

4.3 Samenwerken en samen leren

De vraag ‘waarom samen?’ is vrijwel altijd onderdeel van gesprek in de startfase van de leergemeenschap. De leden van de kerngroepen noemen – zonder uitzondering – de waarde van cultuureducatie voor leerlingen als voornaamste reden om een leergemeenschap te beginnen. Maar daarmee is de kous vaak niet af. Leerlingen, onderwijs en cultuureducatie zijn wellicht de drijfveer voor hun werk, maar niet noodzakelijkerwijs ook de drijfveer om samen te werken of om samen en van elkaar te leren. Ook zien betrokkenen zichzelf niet altijd als ‘lerend’; zij zien bij aanvang vooral de leerlingen als de lerende partij. Vaak moeten betrokkenen er dan ook aan wennen dat de focus in de leergemeenschappen op professioneel leren ligt. Zij vinden het lastig te benoemen wat ze dan willen leren en hoe. Gemakkelijker benoemen zij de redenen tot samenwerking.

4.3.1 Waarom samenwerken?

We inventariseren de redenen om samen te werken hieronder:

- duurzaamheid en verdieping
- specifieke kennis/expertise, bijvoorbeeld het bereiken van een bepaalde doelgroep (culturele partner) of kennis over erfgoed of een kunstdiscipline (schoolteam)
- werk/betaalde opdrachten (culturele partner)
- efficiëntie en effectiviteit
- steun aan elkaar
- financiële middelen (samenwerken is een voorwaarde om de financiële bijdrage te ontvangen)

De behoefte aan duurzaamheid en verdieping noemen betrokkenen vaak. De cultuurcoördinatoren, leraren en schoolleiders noemen vaak de behoefte aan meer verdieping. Dit lijkt te verwijzen naar een (verticale) leerlijn (het teruggrijpen op eerdere lessen of al aangeleerde technieken, zodat leerlingen de volgende stap kunnen zetten) en ook naar meer samenhang in het onderwijs (thematisch, in relatie tot de leefwereld van de kinderen of tot andere activiteiten of vakken). De verwachting in de leergemeenschappen is vaak dat de leergemeenschap, of de culturele partner, deze verdieping zal brengen.

De behoefte aan duurzaamheid en verdieping is vaak niet los te koppelen van de behoefte aan efficiëntie en effectiviteit (school) en de behoefte aan betaald werk (culturele partner). Twee vliegen in één klap, bij wijze van spreken. Hoe dan? Vanwege de werkdruk, het overladen lesprogramma en het ‘draagvlak bij het onderwijsteam’ zoeken de betrokkenen naar efficiënte manieren om leerlingen cultuureducatie met kwaliteit te kunnen bieden, bijvoorbeeld door inzet van vakdocenten in de klas, coaching bij het ontwikkelen van gedegen leerlijnen of het uitbesteden van lesontwerpen. Culturele partners zien de leergemeenschappen als een mogelijkheid meer te kunnen doen in een school en er langer te kunnen blijven. Hierin spelen zowel persoonlijke belangen (betaald werk) als cultuureducatieve belangen en de behoefte aan verdieping mee: ‘Ik doe vaak ad hoc projecten. Dan bouw je iets op en dan moet je ook alweer weg, dan is er geen verdieping. Die mogelijkheid biedt het werken in de leergemeenschap wel.’

Onderlinge steun noemen betrokkenen doorgaans niet als initiële reden om te gaan samenwerken, maar dit wordt gedurende het proces vaak belangrijker. ‘Het is heel fijn om het samen te doen, dat ik niet alleen de kar hoeft te trekken’. Wanneer de situatie op school moeilijk is – bijvoorbeeld vanwege vertrekkende leraren, ziekte, onrust bij ouders, schoolsluitingen en corona-uitbraken – geeft de leergemeenschap houvast. ‘Dat het er is en dat je er samen voor getekend hebt, dan blijf je ook aan elkaar vasthouden en dan verdwijnt het niet zomaar’, aldus een culturele partner. In het bijzonder in de

coronatie vervulde de leergemeenschap die steunende functie. 'Ik heb me wel heel erg gesteund gevoeld door de leergemeenschap in deze periode', zegt een leraar, 'we konden niet heel veel doen in de praktijk, maar zijn elkaar wel blijven spreken en plannen maken, dan blijf je ook moed houden.' Maar het werkte ook andersom, dat de leergemeenschap juist uit elkaar viel, omdat er geen concrete activiteiten of ontmoeting mogelijk was en zij daardoor het contact verloren.

Laten we tot slot niet vergeten dat samenwerking een voorwaarde is of door betrokkenen als zodanig wordt ervaren.⁷ Er zijn ook scholen die wel een leergemeenschap cultuureducatie willen maar daarbij niet noodzakelijkerwijs een samenwerkingspartner zoeken. Dan wil een schoolleider bijvoorbeeld eerst met het eigen team een koers uitzetten alvorens dat met een culturele partner te doen. Dit was voor één leergemeenschap ook aanleiding om te stoppen en voor andere potentiële leergemeenschappen om niet te starten. Sommige samenwerkingen zullen dus bij aanvang niet geheel vrijwillig zijn ontstaan; wellicht was er een voorkeur om iets anders te doen.

4.3.2 Waarom samen leren?

De behoefte om samen te leren is wezenlijk anders dan de behoefte om samen te werken. Zoals gezegd verwoorden betrokkenen hun leerbehoeften meestal minder gemakkelijk, al zijn er ook kerngroepen waarin dat wel gebeurde.

Culturele partners die willen werken met of lesgeven aan een bepaalde doelgroep waar ze geen ervaring mee hebben, formuleren dat vaker als leren. Denk bijvoorbeeld aan werken in het speciaal onderwijs. Deze behoefte komt ook voort uit de wens, of de noodzaak, een inclusiever cultuureducatiebeleid te voeren; daarom zijn er samenwerkingen met ISK's populair, evenals die met het speciaal onderwijs of scholen met een leerlingenpopulatie die van huis uit minder vaak deelneemt aan buitenschoolse cultuureducatie. Beleidsmatige en ideologische overwegingen spelen een rol in de wens om meer leerlingen te bereiken en deze kan artistiek gedreven zijn. Zo noemt een culturele partner dat verhalen van multiculturele groepen haar inspireren en haar eigen artistieke proces verdiepen. Anderen zeggen te willen leren lesgeven aan leerlingen die daar niet zelf voor gekozen hebben. Zij hopen daarmee een bredere groep te kunnen bereiken. In het bijzonder in deze leergemeenschappen waardeert de culturele partner de expertise van de school en de leraren.

Wanneer het in de leergemeenschappen gaat over het leren van de onderwijspartners, bedoelen ze hiermee meestal het leren van het schoolteam. Soms noemt het schoolteam dit zelf als 'behoefte', maar veel vaker is 'het team vaardiger maken' een doel van de kerngroepen. Leren wordt dan opgevat als de professionalisering van het team in een bepaald kunstvak, vaak met trainingen en scholingstrajecten door de culturele partner: beter muziekonderwijs geven, beeldende technieken leren kennen, artistieke verdieping van maandafsluitingen, et cetera. De alledaagse, informele aspecten van leren (Colley, Hodgkinson, & Malcolm, 2003) benoemt men nauwelijks, terwijl deze wel veel voorkomen, vooral in de kerngroepen (zie ook paragraaf 4.4). De leergemeenschappen waarin het leren van het schoolteam centraal staat, hebben vooral in de beginfase veel kenmerken van reguliere trajecten voor deskundigheidsbevordering of scholing.

⁷ Er waren ook leergemeenschappen met andere samenstellingen (zie voorbeeld op p. 9), maar dit waren uitzonderingen

Kortom, betrokkenen benoemen bij aanvang beperkt wat hun leerbehoeften zijn. Wanneer het wel gebeurt, ligt het accent bij het schoolteam op het verwerven van nieuwe (disciplinaire) kennis & vaardigheden in meer formele trainingen en scholingen, terwijl de culturele partners zich vaker richten op een groter pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire voor een specifieke doelgroep. Hierin gaat het dikwijls om een informelere ('on the job') benadering.

4.4 Leerprocessen en -uitkomsten

In aanvulling op waarom mensen samenwerken of samen leren keken wij in de leergemeenschappen naar wat, hoe en waartoe ze leren, zowel in de kring van betrokken als in de kerngroepen (zie Tabel 8).

Tabel 8. Wat, hoe en waarom betrokkenen in leergemeenschappen leren.

<i>Over (cultuur)educatie</i>	Hoe vaak
nieuwe disciplinaire kennis en vaardigheden (filosofie, kunstvak, erfgoed of anders)	Meerdere
nieuw pedagogisch of didactisch handelingsrepertoire (met doelgroepen, grotere groepen of vakgerelateerd)	Meerdere
(nieuwe of andere) artistieke/filosofische/pedagogische waarden kennen (bijvoorbeeld subjectificatie)	Enkele
over theorieën/modellen van cultuureducatie	Enkele
thematisch of vakoverstijgend onderwijs ontwikkelen	Meerdere
<i>Met elkaar door...</i>	
samen lessen te ontwerpen	Enkele
samen projecten/leerlijnen te ontwikkelen	Enkele
<i>Van elkaar door...</i>	
workshop, scholing of training (van de ander) te volgen	Meerdere
lesmateriaal te ontwikkelen onder begeleiding (van de ander)	Enkele
coaching on the job (door de ander)	Meerdere
de ander te observeren in de lespraktijk	Enkele
<i>In de lespraktijk door...</i>	
met de leerlingen de lessen, workshops of rondleidingen na te bespreken	Meerdere
de leerlingen te observeren	Enkele
nieuw onderwijs uit te proberen in de klas en met de leerlingen	Meerdere
<i>Van de leerlingen door...</i>	
met ze in gesprek te gaan over hun ervaringen en wensen (bijvoorbeeld: Kinderdialogen)	Enkele
ze inspraak te geven in de lessen of activiteiten of ze deze mede te laten vormgeven	Enkele

Betrokkenen (in kerngroepen) leren:

<i>Over samenwerken</i>	Hoe vaak
nieuwe contacten leggen/netwerken aanspreken	Meerdere
nieuwe tools ontwikkelen om de andere partij mee te ondersteunen (zoals een digitale lesontwerpmethodiek)	Enkele
ontdekken randvoorwaarden voor bepaalde activiteiten	Meerdere
projectorganisatie en coördinatie	Meerdere
elkaars organisaties begrijpen en hoe systemen daarin functioneren	Meerdere
omgaan met verschillen in tempo en dynamiek	Meerdere
de waarde van kleine stapjes te zien	Meerdere
afstemmen	Meerdere
<i>Over de ander</i>	
de ander begrijpen, zich ertoe te verhouden en tot de cultuureducatieve praktijk van de ander	Meerdere
de ander te vinden (wie kan wat, wie vindt wat interessant?)	Meerdere
aannames over de ander bijstellen	Enkele
<i>Over zichzelf</i>	
de waarde van de eigen bijdrage herkennen	Enkele
de eigen weg vinden binnen de collectieve structuren	Meerdere
vertrouwen krijgen in het proces (ruimte durven innemen)	Enkele
zich beter uitdrukken	Meerdere
meebewegen	Enkele
<i>Met elkaar door...</i>	
oplossingen te zoeken voor concrete praktische obstakels (zoals het rooster)	Meerdere
ontwikkelen van gezamenlijke werkwijzen/projecten	Meerdere
de leergemeenschap te organiseren en te coördineren	Meerdere
vragen te stellen en bevraagd te worden	Enkele
samen te reflecteren op een activiteit	Enkele
in kaart te brengen hoe processen verlopen zijn in de tijd	Enkele
verhalen en anekdotes van anderen	Enkele
samen les te geven	Enkele
<i>Zelf door...</i>	
deel te nemen aan meet-ups of andere netwerken	Meerdere
conferenties/seminars/symposia/lezingen te bezoeken	Enkele
literatuur/bronnen te raadplegen	Enkele
<i>Van experts van buiten</i>	Meerdere

Uit bovenstaande komt in eerste instantie een vrij breed beeld van de leerprocessen in de leergemeenschappen naar voren. Dit laat vooral zien hoe divers dit leren kan zijn en ook hoe breed wij leren hebben geïnventariseerd. Tegelijk werkt dat vertekenend. Zoals uit rechterkolom van Tabel 8 blijkt, kwamen niet in alle leergemeenschappen alle vormen van leren in gelijke mate voor. In sommige was het schoolteam bijvoorbeeld nauwelijks in beeld en meestal bleef het gesprek met de leerlingen zeer beperkt. In de praktijk was het leren dus minder divers. Desalniettemin geeft deze tabel wel weer wat leren in leergemeenschappen in potentie kan zijn en waar betrokkenen in leergemeenschappen (nog meer) aandacht aan zouden kunnen besteden.

4.4.1 Leren bij het schoolteam

Bij het schoolteam domineert leren over cultuureducatie in vakinhoudelijke deskundigheidsbevorderingstrajecten, met als doel dat leraren zelf kunstlessen (gaan) geven. Denk hierbij aan voorbeeldlessen of coachingstrajecten gekoppeld aan een nieuwe muziekmethode of een training beeldende technieken. Deze leeractiviteiten gaan vooral uit van vakdidactische leerdoelen en normen: Hoe ziet een goede beeldende les eruit? Hoe leer ik een kind een (Engels) liedje aan? Hoe kun je improviseren met kinderen van groep 5? Hoe stel je een verdiepende filosofische vraag?. Daarnaast leren de leraren ook vaak van de culturele partner door onder zijn of haar begeleiding lessen te ontwerpen of door coaching on the job.

In veel mindere mate kwamen gezamenlijke lesontwerpen, thematische afstemming, gelijkwaardige ontwerpessies of vormen van co-teaching voor. Integendeel, meestal krijgt de culturele partner de rol als coach of als vakexpert. Wel is er meestal aandacht voor zowel enthousiasmeren en inspireren van het schoolteam als de vakinhoud zelf.

4.4.2 Leren bij de culturele partner

De betrokkenen hebben doorgaans beperkt aandacht voor de inhoudelijke leerprocessen van de culturele partners. De nadruk in de leergemeenschappen is dat culturele partners de school iets komen brengen. Soms houden culturele partners zelf ook aanpassingen af. 'Ik denk dat het goed is dat we vast hebben gehouden aan het werken met kleine groepen leerlingen', zegt een kunstdocent bijvoorbeeld, 'anders is er geen kwaliteit.' Toch betekent dat niet dat culturele partners niets leren; zij leren vaak in de praktijk, bijvoorbeeld over vakoverstijgend onderwijs, over schoolbrede aanpakken als De Vreedzame School of de specifieke behoeften van leerlingen. Ook het werken met grotere groepen leerlingen omarmen enkele culturele partners.

Opvallend is dat de leraren meestal geen rol als expert of coach krijgen, maar eerder als sparringpartner of vraagbaak. De leraar als sparringpartner ervaart de culturele partner vaak als waardevol. Zo beschreef iemand het als 'goud waard'. Dit gebeurt vooral bij leergemeenschappen in het speciaal onderwijs of een ISK. Hier wisselen deelnemers meer concrete tips uit over de specifieke behoeften van de leerlingen: Wat kun je wel of niet verwachten? Hoe kunnen we inspelen op wat er in de groep gebeurt? Hoe kunnen we onze producten of educatief aanbod aanpassen voor deze leerlingen? En: hoe zorgen we dat onze eigen organisaties beter inspelen op de verhalen van deze leerlingen? Het blijft meestal bij een informele uitwisseling, maar in het voorbeeld van Uitwisseling in Groningen (zie pagina 58) leidde dit uiteindelijk tot een training van de docent beeldend van de school voor de vrijwilligers van het museum.

4.4.3 Leren in de kerngroepen

Zoals blijkt uit de inventarisatie ligt de nadruk in de kerngroepen niet op vakdidactiek, cultuureducatie of pedagogische aspecten, maar op het vlak van het samenwerken zelf en de vraag hoe je verschillende praktijken aan elkaar verbindt. Het gaat dan om zaken als netwerken, projectorganisatie, de organisatie leren kennen en te leren wat de randvoorwaarden zijn voor specifieke projecten of groepen leerlingen. Betrokkenen benoemen deze aspecten meestal pas na doorvragen zelf als leren.

Organisatie en coördinatie

Het leren van elkaar in gesprekken over de directe lespraktijk komt weinig voor in de kerngroepen. Hier voeren deelnemers vaker uitwisselingsgesprekken op organisatieniveau. Dit is niet opmerkelijk gezien de samenstelling van de meeste kerngroepen (zie paragraaf 4.2.1). Mensen leren over elkaar en elkaars praktijken door het oplossen van logistieke en organisatorische obstakels, zoals verschillende roosters, beschikbare ruimte en het verdelen van taken. Keerzijde is dat er veel tijd in deze logistieke en organisatorische leerprocessen gaat zitten, waardoor eigen inhoudelijke leerbehoeften minder aan bod komen en het leren eenzijdig is. 'Ik had zelf ook graag artistiek meer met de verhalen van de leerlingen willen doen', zegt bijvoorbeeld een culturele partner.

Verschillen in tempo en dynamiek

De betrokkenen hebben vaak moeite om te gaan met verschillen in tempo en dynamiek tussen de professionele domeinen. Waar de culturele partner vaak snel schakelt, heeft de school dikwijls te maken met ver vooruit geplande jaarroosters, een overladen lesprogramma en een overbelast team. De lange doorlooptijden leiden weleens tot frustraties. 'Dan hadden we een overleg gehad en dan werd er een volgend overleg gepland voor over twee maanden. Maar wat gaan we in de tussentijd dan doen?', zegt een culturele partner. 'Toen ben ik het rooster op een gegeven moment zelf maar gaan inplannen.' Vooral vanwege tegenvallers in coronatijd en de ruis die het digitale werken oplevert, ontstaan soms frustratie en twijfel.

Leren van experimenteren

Het leren van experimenteren in een actie-reflectie-cyclus kent voor- en nadelen. Soms pakt het goed uit of kijkt men er positief op terug. 'We zijn heel snel begonnen, want we wilden dat alle kinderen voor de zomer een keer in het atelier gewerkt zouden hebben', aldus een schoolleider. 'En toen zijn we later gaan bijstellen. Als we dat niet gewoon gedaan hadden, waren we nu nog aan het praten.'

Dat experimenteren nieuwe inzichten kan opleveren, blijkt ook uit onbedoelde experimenten, bijvoorbeeld tijdens de lockdowns. 'Ik vond altijd dat we alle activiteiten voor de hele groep moesten organiseren. Tijdens de lockdowns boden we de hele groep een startactiviteit en zij die meer verdieping wilden, konden doorgaan met de culturele instelling. Voor andere kinderen is het niet zo hun "cup of tea", die gaan dan niet door', zegt een vakdocent vo. Of ze deze werkwijze in het vervolg vaker kunnen gebruiken – ook zonder beperkingen vanwege corona – hebben ze nog niet besloten, maar wordt wel onderzocht.

Maar experimenteren, (snel) beginnen en gaandeweg oplossen heeft ook een keerzijde: wanneer praktische obstakels ook de rest van het team raken, kan dit de bredere betrokkenheid negatief beïnvloeden. Er zijn dan ook veel leergemeenschappen die veel minder experimenteren, bijvoorbeeld omdat de schoolleider liever voorzichtig begint, de coördinator heel nauw wil aansluiten bij bestaande activiteiten of een gedegen plan wil uitwerken, of omdat de partners elkaar al jaren kennen en al precies weten wat ze aan de ander hebben. Dit laatste heeft veel voordelen, maar risico is dat partners snel

in oude patronen vallen, zichzelf en elkaar te weinig uitdagen en blind zijn voor nieuwe kansen die de samenwerking kan bieden (van Beilen & Hummel, 2021).

De onstaansgeschiedenis van een leergemeenschap had een zekere invloed op de mate van experiment: een al eerder ingezette werkwijze werd veelal voortgezet. Bijvoorbeeld het herhalen en verbeteren van een eerder ontwikkeld project of werkwijze (naar aanleiding van een CmK-productaanvraag), het voortzetten van coaching (naar aanleiding van de regeling Muziekimpuls) of het afstemmen van kunstlessen in het speciaal onderwijs (naar aanleiding van Cultuurprofs).⁸

Expertise aanscherpen

Betrokkenen noemden soms 'bevraagd worden door de anderen' als een belangrijke factor voor aan het aanscherpen van de eigen expertise. 'Jullie vroegen toen: "Wat bedoel je nu precies met betekenisvol?". Toen ben ik dat voor mezelf eens gaan opschrijven', aldus een culturele partner. In de kerngroepen is die tijd voor reflectie nodig, vooral wanneer 'regelzaken' de boventoon dreigen te gaan voeren is er behoefte om met elkaar te spreken over het hoe en waarom van de activiteiten. Waarom wilden we ook alweer ateliers in de school? Lukt het zo inderdaad om *alle* kinderen te bereiken? Geven de ruimte en het rooster voldoende mogelijkheden voor de kunstdocenten om hun lessen op de eigen manier te kunnen geven? Sluit het pedagogische klimaat in het atelier voldoende aan op de pedagogische visie van de school? Maar er staat ook spanning op deze momenten; er wordt veel herhaald en mensen willen juist aan de slag of plannen concretiseren.

Kennis van buiten

Een andere leeractiviteit in de kerngroepen betreft het raadplegen van experts, soms voor een gerichte volgende stap. Zo raadpleegde een leergemeenschap die muziek en Engels wilde integreren, een specialist Engels. Een andere leergemeenschap betrok een expert voor een concrete activiteit (zoals Kinderdialogen). Enkele leergemeenschappen hebben een netwerkend karakter en betrekken steeds nieuwe mensen en instellingen, afhankelijk van het project. De culturele partner dan wel de cultuurcoördinator is dan de spil die de werkwijze bewaakt of de pedagogische waarden overbrengt.

Enkele leergemeenschappen nodigden een expert uit om een impasse te doorbreken met nieuwe kennis of ter inspiratie, bijvoorbeeld door een lezing te geven over procesgerichte didactiek of door met de deelnemers inhoudelijk in gesprek te gaan over hun visie op muziekonderwijs (zie ook het voorbeeld van Noordenveld, pagina 10). 'Dat geeft ook echt weer nieuwe energie', aldus een cultuurcoördinator. Tegelijk pakt het niet altijd zo uit: de input van experts kan mensen op een nieuw spoor zetten, maar dit kan ook verwarring veroorzaken of men ervaart de inbreng als 'te theoretisch'.

De mensen in de kerngroepen bezoeken ook conferenties, symposia en andere scholen. Zij waarderen dit vooral wanneer dat gezamenlijk gebeurt: 'Het was ook heel fijn om het samen te doen.' Soms gaan mensen ook alleen naar lezingen; het deelnemen aan een leergemeenschap geeft ze dan net het zetje dat er nodig was om iets te ondernemen. 'Ik vond het heel leuk dat je die uitnodiging stuurde, anders was ik daar waarschijnlijk niet naartoe gegaan', aldus een cultuurcoördinator. Ze waarderen de leergemeenschap

8 Project (2016-2018) van tien scholen voor speciaal (basis) onderwijs in Groningen die hun cultuuronderwijs willen ontwikkelen, verdiepen en versterken

dan als een vehikel om even uit de eigen bubbel te komen. Niet alle plannen lukken: zo sprak een leergemeenschap geregeld over het observeren op een tweetalige school en wilden de betrokkenen graag docenten van de pabo raadplegen. Beide zijn er door de waan van de dag en met de beperkingen van de coronamaatregelen, niet van gekomen.

4.4.4 De beperkingen van het leren

In de leergemeenschap spraken mensen niet vaak over persoonlijke dilemma's uit de eigen lespraktijk of eigen handelingsverlegenheid. Deze behoefte is er wel, blijkt tijdens trainingen of teambijeenkomsten. Leraren beschrijven dit vaak als 'heel praktisch': 'Ik wil het eerst in de klas proberen en dan maak ik de verdiepende vragen daarna af.' Toch worden lessen volgens betrokkenen zelden nabesproken met de leerlingen; dit schiet er grotendeels bij in door tijdgebrek.

Wat mogelijk meespeelt, is dat leraren en ook culturele partners weliswaar gemakkelijk over de eigen 'beperkingen' in kennis en vaardigheden lijken te spreken, maar veel minder gemakkelijk over hoe zij hun eigen handelingsverlegenheid ervaren. Zo zeggen ze graag meer te willen weten van beeldende technieken alvorens zich capabel te voelen om lessen te ontwerpen. Of ze geven aan niet graag muziekles te geven: 'Daar heb ik niet zoveel mee' of 'Ik zing nooit, want dan loopt iedereen mijn lokaal uit.' Maar zij uiten zich niet of nauwelijks over hun handelingsverlegenheid in het kunstzinnig of cultureel georiënteerde contact met de leerlingen, hoe zij dit ervaren in hun lespraktijk of wat daar de achterliggende oorzaak van is. Bijvoorbeeld hoe zij omgaan met seksueel expliciete songteksten in de muziekvoorkeuren van leerlingen. Of met de tegenzin van leerlingen om hun handen vies te maken bij de beeldende les. Of met leerlingen die in de theaterles uit hun comfortzone raken of simpelweg alle kunstlessen 'stom' vinden. Er waren in de leergemeenschappen nog weinig voorbeelden waarin betrokkenen structureel leerden van concrete situaties (casuïstiek). Daar waar het een enkele keer voorkwam (zie het voorbeeld Uitwisseling in Groningen, pagina 57) leverde het waardevolle input op voor gesitueerde leerprocessen en uitwisseling van expertise.

Hoe concreter een leergemeenschap is, hoe meer de bijeenkomsten ook de vorm krijgen van een overleg waarin logistieke, organisatorische en financiële onderwerpen de boventoon voeren en notulen vooral afspraken en takenlijstjes bevatten. Dit kan ten koste gaan van inhoudelijkere discussies en ontwikkelingen in de cultuureducatie en/of pedagogiek. Betrokkenen hebben dan sterk de neiging de eigen leergemeenschap te evalueren op basis van concrete resultaten: Ligt er nu een leerlijn? Zijn alle kinderen nu op excursie geweest? Welke lessen zijn er gegeven? Risico is dat andere belangrijke uitkomsten dan uit het oog raken. Zo voelde één cultuurcoördinator zich dermate gesteund door de gesprekken in de leergemeenschap, dat zij zich uit durfde te spreken over cultuureducatie tijdens een inspectiebezoek: 'Ik kan nu veel beter woorden vinden voor wat we willen bereiken en waarom.'

Niet alleen groeit de waardering voor de eigen en elkaars bijdrage aan het proces, maar ook groeit het begrip voor ieders aarzelingen, wat ertoe leidt men wederzijdse aannames bijstelt. Een voorbeeld betreft een gesprek over een nieuwe leerling in een school voor zeer moeilijke lerende kinderen. Deze leerling heeft zoveel aandacht nodig dat de leraar – die al wat aarzelend deelnam aan de beeldende lesontwerpen – de geplande les niet had kunnen geven. In het gesprek nam de kerngroep de gehele situatie in ogenschouw en niet alleen de handelingsverlegenheid of 'onwil' van de leraar en dacht men samen na over wat in zo'n situatie dan wel mogelijk zou zijn. Dit vergt tijd en ruimte en ook in deze leergemeenschap was de oplossing voor het probleem nog niet gevonden, maar het openen van deze

conversatieruimte leidde tot meer wederzijds begrip en waardering voor de kleinere stappen. Wanneer deelnemers de tijd nemen om terug te kijken op het gehele proces en hierop te reflecteren, wordt deze waarde ook zichtbaarder. Dit is vaak de reactie in evaluatiegesprekken: 'Wat hebben we eigenlijk veel gedaan.'

Kinderen

Ondanks de uitspraak 'het kind staat centraal', spraken de kerngroepen wel veel óver kinderen, maar (nog) niet heel veel mét kinderen. De wens was er vaak wel, maar de uitvoering bleef achter. Drie leergemeenschappen zochten de oplossing door vormen van kinderparticipatie in te zetten. Toch bleef ook hier de volwassen interpretatie - wat te doen - vaak overheersen (van Beilen & Hummel, 2021). Zo reageerde één leergemeenschap wel op de wens van kinderen om meer met digitaal componeren te doen - dit paste bij een bestaand programma - maar niet op hun wensen meer naar buiten te gaan en meer te bewegen tijdens de muzikles. Ook zocht ze niet naar nieuwe betekenissen van muziek die voortkwamen uit muzikale ervaringen van kinderen, terwijl deze wel werden opgehaald. Een uitzondering betrof de leergemeenschap waar de ruimte voor de 'vrije stem' van kinderen het primaire doel van het ontwikkelde kunst & filosofielab was om daarmee subjectificatie een plaats in het onderwijs te geven (Beekman, 2021).

4.5 De rol en positie van de culturele partner

Hierboven is de rol en positie van de culturele partners in de leergemeenschappen al een aantal keren aangestipt. We gaan daar hieronder dieper op in.

Een van de uitgangspunten van de leergemeenschappen (zie 1.2) is de uitwisseling van expertise tussen scholen en culturele partners. Dit gaat uit van wederkerigheid. Maar een deel van de culturele partners ziet dat anders: 'Het is toch meer iets van de school.' Dit is ook letterlijk zo: de school beheert de financiële middelen en een leergemeenschap is ook een zakelijke overeenkomst. Schoolleiders en cultuurcoördinatoren selecteren bijvoorbeeld met welke culturele partner ze willen samenwerken. Soms vragen ze offertes op om te vergelijken of voeren ze gesprekken met potentiële partners. De vraag van de school is dan leidend en de culturele partner komt in de antwoordrol terecht. Maar het kan ook anders.

We inventariseren daarom eerst de verschillende rollen die we hebben gezien voor de culturele partners:

- vakdocent (voor leerlingen op school)
- vakdocent/workshopgever (voor leerlingen in de eigen culturele instelling)
- coach-on-the-job (voor de leraar in de klas)
- coach bij het ontwerpen van lessen (met het schoolteam)
- facilitator van teamtrainingen
- zelfstandig lesontwerper
- expert (meedenken/advies geven vanuit een bepaalde expertise)
- projectorganisator (samen met de school)
- maker (van artistieke producties met, voor of door leerlingen)
- vormgever (van lesmaterialen of locatie)
- liaison
- frisse wind

In sommige leergemeenschappen is er een duidelijke rolafbakening: de culturele partner is bijvoorbeeld coach bij het ontwerpen van de leerlijn. Elders zijn er meer rollen weggelegd voor de culturele partners. Soms vervullen verschillende mensen verschillende rollen (bijvoorbeeld in de grotere instellingen), maar even vaak wisselt de culturele partner voortdurend van rol. Zo zagen wij een culturele partner die als coach-on-the-job, coach bij lesontwerpén vakdocent werkte, daarnaast een training voor leraren ontwikkelde, projecten initieerde, sparringpartner en steun voor de cultuurcoördinator was, de schoolleider adviseerde en ook mee ging werken aan vlogs in de coronatijd. Deze wendbaarheid kan ontstaan wanneer er veel onderling vertrouwen, nauw contact met het schoolteam en ruimte voor reflectie op de lespraktijk is (zie ook 4.4.2).

Met een flexibele rolinvulling kun je aansluiten bij bestaande en nieuwe activiteiten en inspelen op actuele gebeurtenissen of perikelen in het team. Moeilijker is het wanneer het voor culturele partners niet duidelijk is wat er van hen verwacht wordt en ze bang zijn er wel op afgerekend te worden. ‘Geef ik die lessen nu als vakdocent of als coach?’, vroeg een muziekdocent bijvoorbeeld meermalen aan de schoolleider. Soms ook moet iemand eerst zelf nog bijleren, bijvoorbeeld over vakoverstijgend werken, alvorens de eigen rol in te kunnen vullen. Culturele partners ervaren niet altijd ruimte voor het eigen leerproces, vooral niet in leergemeenschappen waar ze als coach of expert zijn aangetrokken.

De artistieke kwaliteit is voor veel culturele partners leidend, terwijl voor de school de educatieve of pedagogische kwaliteit, de aansluiting bij de leefwereld van kinderen, vakintegratie of een breder perspectief op cultuureducatie beter aansluit. Dit kan spanning opleveren: de culturele partner wordt tenslotte binnengehaald als expert, maar met deze expertise komt ook een visie op kwaliteit. Deze visie blijft vaak impliciet, maar de veronderstelling is ook vaak dat de inbreng van de culturele partner automatisch ‘kwaliteit’ heeft. De culturele partner heeft dus vaak een positie van inhoudelijke autoriteit naast financiële afhankelijkheid.

Scholen vragen van de culturele partner vaak veel flexibiliteit: wanneer plannen veranderen, verandert hun rol in de leergemeenschap ook – van vakdocent naar coach of van artistiek leider naar projectontwikkelaar. Ook zetten scholen hen soms in de wachtstand wanneer ze zelf overbelast raken. Dit is vooral veel voorgekomen gedurende de lockdowns vanwege corona. Een gevolg hiervan kan zijn dat culturele partners in de leergemeenschappen graag snel plannen maken en uitvoeren.

4.6 Creeëren van zichtbaarheid

De cultuurcoördinatoren en culturele partners richten zich beiden sterk op het creëren van zichtbaarheid, van de activiteiten van de leergemeenschap zelf en van het werk van de kinderen.

4.6.1 Activiteiten van de leergemeenschap

Veel betrokkenen werken aan zichtbaarheid van de leergemeenschap zelf: weet de bredere kring voldoende van wat ze bespreken en doen? Geregeld besteden ze daar tijdens teambijeenkomsten of in nieuwsbrieven aandacht aan. Soms krijgt de leergemeenschap aandacht in de pers en wordt deze genoemd bij school- of instellingsbezoeken van de inspectie of de gemeente. In één culturele instelling die in meer leergemeenschappen participeert, is ‘het vormen van een leergemeenschap’ opgenomen in hun programma voor scholen. Ze besteedt daaraan ook geregeld aandacht in de eigen communicatiekanalen, zoals website, sociale media of nieuwsbrieven.

4.6.2 Werk van de kinderen

Leergemeenschappen maken het werk van de kinderen zichtbaar in tentoonstellingen, vieringen, maandafsluitingen, voorstellingen, concerten, films, pop-up ateliers, foto's, poëzie voordrachten, gespreksverslagen, et cetera (zie ook het voorbeeld op pagina 82). Deze dienen uiteraard als een betekenisvolle afsluiting van het onderwijs ('dan werk je ergens naartoe'), maar daarnaast om leerlingen te tonen dat de volwassenen hun werk gezien hebben, het waarderen en er trots op zijn. Zichtbaarheid is bij uitstek belangrijk voor de culturele partners en uitblijven ervan beschrijven zij dikwijls als 'demotiverend' voor henzelf en voor de leerlingen: 'Je wilt toch weten waar je het voor doet.'

De zichtbaarheid heeft een tweede belangrijke functie: betrokkenen willen daarmee het belang van cultuureducatie laten zien in de school. Ze willen daarmee laten zien dat muziek, kunst, film, dans, erfgoed, et cetera leven in de school en een eigen (tijdelijke) plek hebben. Zij willen daarmee ook (andere) leraren inspireren en op ideeën brengen en ouders meenemen in deze activiteiten. Het creëren van zichtbaarheid is daarnaast sterk gekoppeld aan het betrekken van het schoolteam. Ook komt het voor dat tentoonstellingen en dergelijke juist in de culturele instelling plaatsvinden, bijvoorbeeld om daarmee ook de band te benadrukken die de instelling met de school en de leerlingen heeft.

4.6.3 Leerprocessen en ontwikkeling van leerlingen

De leergemeenschappen werkten beperkt aan het inzichtelijk maken van het leerproces van en voor de leerlingen, bijvoorbeeld met een portfolio of een meetinstrument. Een aantal scholen werkt hier wel aan; zo doet één school mee aan het onderzoek hiernaar binnen het onderzoeksprogramma Cultuur in de Spiegel. Hoewel dit in de leergemeenschap wel ter sprake komt, blijft deze er feitelijk van losstaan, omdat het onderzoek niet direct gekoppeld is aan de activiteiten van de leergemeenschap.

4.7 Duurzame veranderingen

Een volgend punt van aandacht is welke veranderingen de leergemeenschappen teweegbrengen. We inventariseren deze hieronder:

Betrokkenen ontwikkelen:

- nieuwe werkwijzen (zoals kinderp participatie) of tools (zoals een digitaal lesontwerpmodel)
- nieuwe leeruitkomsten of aanpassingen van leerlingvolgsysteem
- lessen en lesbrieven
- projecten (draaiboeken of projectomschrijvingen)
- terugkerende evenementen
- leerlijnen en methoden
- portfolio's
- ateliers
- scholingen en trainingstrajecten
- een gezamenlijke visie
- ruimte en tijd voor voorstellingen en tentoonstellingen

Betrokkenen borgen cultuureducatie met:

- producten (zie hierboven)
- inhoudelijke deskundigheid van schoolteam
- nieuwe subsidieaanvragen
- een vaste plek voor ontwikkelde activiteiten in het curriculum
- blijvende betrokkenheid van de culturele partner (in school of als externe locatie)

In de leergemeenschappen gaat er veel tijd zitten in afstemming, uitvoering van de plannen, de leeractiviteiten met het team, et cetera. De vrees bestaat dat wanneer het geld wegvalt, ook de behaalde resultaten wegvallen. Daarom werken betrokkenen graag aan leerlijnen, concreet aanbod en vakinhoudelijke scholingen van het onderwijsteam, omdat deze wel overeind blijven.

Betrokkenen spreken daarnaast over het belang van blijvende betrokkenheid van de culturele partner. Dit gebeurt vooral om het 'niet weer te laten doodbloeden', maar ook om bij veel verloop in het team vakinhoudelijke basiskennis en vaardigheden vast te houden. Want dat lukt onvoldoende met een multimap of SharePoint vol eerder – en door anderen – gemaakte lessen. Die behoefte aan blijvende betrokkenheid heeft raakvlakken met de looptijd van twee jaar die veel betrokkenen kort vinden. De inbedding van nieuwe cultuureducatieve vakkennis of -vaardigheden kost tijd; leraren moeten 'eraan wennen', het 'gewoon gaan vinden'. Dat lukt niet in twee jaar.

Voorals een leergemeenschap heeft gekozen voor de culturele partner als vakdocent, een deel van de cultuureducatie aan deze partner heeft uitbesteed of de leerlingenpopulatie om een zekere expertise vraagt, zoeken leergemeenschappen vaak naar borging met nieuwe (externe) financiële middelen. Sommige werken dus al veel langer samen en de huidige 'leergemeenschap cultuureducatie' is dan een zoveelste in een lange lijst van (kortdurende) regelingen en financiële bijdragen, zoals de CmK-productaanvraag, regeling Muziekimpuls of Cultuurprofs. Deze leergemeenschappen zetten meestal de werkwijze uit de eerdere regeling(en) voort, soms ten koste van het experimenteren. Dit roept ook vragen op bij de betrokkenen: 'Zo werkten we ook al tijdens de productaanvraag, wat is er dan nu anders?' Andersom gebeurt dit overigens ook: waar in één school de leergemeenschap overging in de Verlengde Schooldag, spraken de betrokkenen zelf de wens uit te blijven werken zoals ze dit in de leergemeenschap gewend waren te doen: 'zoekend en ontwikkelend'.

Kortom, in de looptijd van de leergemeenschappen gebeurt er weliswaar heel veel, maar van (financiële) inbedding van de lerende samenwerking zelf is maar beperkt sprake. Betrokkenen zoeken de borging vaak in de vorm van professionalisering, producten of leerlijnen en aanvullende financiering om de samenwerking voort te zetten.

4.8 Samenvatting en conclusie

Zoals voorspeld zien wij in de leergemeenschappen niet één model of concept van lerend samenwerken terug. Waar de ene leergemeenschap wellicht meer trekken van een professionele leergemeenschap heeft, lijkt de andere op een community of practice, probeert de volgende vooral grenzen te overbruggen en zijn de meeste 'van alles wat'. Een cruciaal punt blijkt de veelvormigheid: geen enkele leergemeenschap is vergelijkbaar met een andere.

Toch kunnen we ook overeenkomsten benoemen, bijvoorbeeld in de structuren, de leeractiviteiten en de obstakels die leergemeenschappen tegenkomen. We zagen dat de structuur van kerngroepen en de bredere kring veel invloed had op de geobserveerde leerprocessen en -activiteiten. In de kerngroepen waren deze praktijkgericht, divers en veelsoortig; in de bredere kring werden ze veelal gericht op professionalisering in de vorm van scholingen en trainingen, met de culturele partner als coach, trainer of expert. Dit kwam de betrokkenheid van het schoolteam en de leerprocessen van de culturele partner niet ten goede.

De beste voorbeelden van lerende samenwerking zagen wij in leergemeenschappen waar een gedeelde praktijk tussen culturele partner en schoolteam ontstond in een uitwisseling van expertise. Wij omschrijven een gedeelde praktijk niet als behorend tot dezelfde professie of organisatie, maar als een praktijk waarin betrokkenen uit verschillende domeinen – schoolteam en culturele partner – samen activiteiten, een project, leersituaties, et cetera organiseren en daarin samenhang aanbrengen (zoals een gezamenlijke werkwijze, doel of drijfveer).

Een gedeelde praktijk heeft zelden een gelijke vorm: bij iedere activiteit of project wordt bepaald wie welke rol krijgt. Dit betekent voor de culturele partners ook dat zij het beste een flexibele rol aannemen, zodat de leergemeenschap indien nodig van koers kan veranderen. Wanneer leergemeenschappen een gedeelde praktijk nastreven, moeten coördinatoren (vaak de kerngroep) de achterliggende doelstelling voor de actieve betrokkenheid van de bredere kring scherp benoemen. Als het doel is dat het schoolteam zelf de lessen gaat geven, vraagt dat iets heel anders van leraren en hun betrokkenheid dan een gezamenlijk project als doel of samen een museumbezoek afstemmen en evalueren. Onderscheid maken in de diverse leerprocessen kan de koers van de leergemeenschap aanscherpen en verhelderen.

Wij denken dat het goed is dat betrokkenen in leergemeenschappen een zo breed mogelijke blik hebben op wat 'leren' is en wanneer ze 'leren' – zowel formeel als informeel, zowel leren in de directe lespraktijk als bij de facilitering ervan. Zo zoeken betrokkenen naar een diversiteit van leerprocessen. Het is belangrijk dit te benoemen en het leren – ook voor de culturele partner – te faciliteren en af te stemmen wat alle betrokkenen – zowel kerngroep als kring – nu en in de toekomst nodig hebben. Leren kan blijken uit de doorvertaling naar de klas, maar ook uit de waarde die deelname aan de leergemeenschap heeft voor de betrokkenen (zoals nieuwe werkwijzen of gevonden oplossingen). Ook in zogenaamde mislukte of vastgelopen leergemeenschappen kunnen mensen leren. In dat geval is procesevaluatie door de betrokkenen zelf of het volgen van een actie-reflectiecyclus belangrijk.

Een brede blik op leren kan als keerzijde hebben dat betrokkenen vinden dat ze van iedere actie automatisch leren. Dit is mogelijk wel het geval op individueel niveau, maar het doel van leergemeenschappen behelst meer dan de individuele leerprocessen of de waarde die een ieder persoonlijk hecht aan deelname. Leergemeenschappen richten zich juist op om leerprocessen te delen en overdraagbaar te maken. Daarom verdienen archivering (zie paragraaf 3.2), nieuw ontwikkelde pathways (zie paragraaf 3.3) of tussentijdse opbrengsten (zie paragraaf 3.1) ook aandacht. Om deze betekenisvol voor anderen te laten zijn, moet er blijvend aandacht zijn voor de behoeften van nieuwe betrokkenen en de implicaties van nieuwe ontwikkelingen. Iets is nooit 'af'. Schoolteam en culturele partner moeten blijvend vragen stellen als: Wat betekent ons idee/ onze koers voor de lespraktijk of voor een specifiek kind? Wat betekent het voor mij persoonlijk? Hoe passen we onze koers aan de nieuwe omstandigheden aan? Welke (nieuwe) professionele en persoonlijke dilemma's levert een (nieuw) plan op? Welke oplossingen kunnen we hiervoor verzinnen?

Uitwisseling in Groningen

School: Dr. J. de Graafschool. Voortgezet speciaal onderwijs voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

Culturele partners: GRID & Poëziepaleis

‘Zou er nog meer verdieping mogelijk zijn in de vertaalslag van gedicht naar beeld?’, vraagt het hoofd educatie van het Grafisch Museum in Groningen aan twee kunstvakdocenten van de betrokken school. Zij bespreken het project Dichten & Drukken dat zij samen voor de tweede keer uitvoeren. In dit vakoverstijgend project leren leerlingen over poëzie, de Werkmantetechniek en boekbinden; ze schrijven gedichten, geven deze vorm, maken er soundscapes van en leren ze voor te dragen. Dichten, verbeelding en voordragen is voor de leerlingen van deze school een uitdaging.

Opfrissen

De workshopgevers willen graag meer drukken, de gedichten kleurrijker vormgeven en met de leerlingen meer ‘experimenteren’ met letters, letterbakken en typografieën. ‘Hoe kunnen ze dit het beste aanpakken?’, vraagt het hoofd educatie aan de docenten.

De docent beeldend noemt het ophalen van voorkennis, ‘het idee opfrissen’. Er zit veel tijd tussen het schrijven van het gedicht en het drukken van een beeldende vertaling. ‘De leerlingen herinneren zich dan vaak het gedicht niet meer.’ Samen bedenken ze dat de workshopgevers het gedicht bij aanvang voor kunnen dragen. De docent beeldend benoemt dat veel leerlingen jonger zijn qua beleving dan in levensjaren. Per klas zijn er verschillende niveaus, van praktijkonderwijs tot havo. Je moet dus altijd inspelen op de individuele behoeften van elke leerling. ‘Er gebeurt ook al veel op school voordat ze in de workshop zijn, verdere verdieping is misschien niet mogelijk.’

De docent beeldend suggereert nog om de leerlingen bij iedere regel één beeld te laten verzinnen. Zij bereidt dat soort strategieën vaak voor. ‘Waar mag je wel helpen en waar niet? In

dit type onderwijs kun je niet zeggen, ik blijf er af of ik doe het niet.’ Het is nodig om de leerling vertrouwen te geven dat het zo ook af komt en dat er uiteindelijk iets ligt waar ze zich niet voor hoeven te schamen. ‘Je moet ze ook de tijd geven om even te prutsen’, voegt ze toe, ‘iets niet weten en ploeteren hebben ze ook nodig.’ Verbeelding is lastig voor veel leerlingen. Daarom mogen ze ook even op internet kijken hoe je bijvoorbeeld een uil kunt tekenen.

Puzzeltjes

Het hoofd educatie vraagt naar andere ingangen, zoals: ‘Aan welke kleur denk je?’ De docent beeldend suggereert om een aantal beginzinnen voor te bereiden. De muziekdocent vult aan: ‘Wanneer je een activiteit voorbereidt, bereid dan ook al simpelere opties voor: treetje eronder en treetje erboven.’ Ook weet hij dat klassikale instructie vaak niet werkt. ‘Je moet met elke leerling individueel opstarten, één voor één even kijken wat ze nodig hebben.’

De docent beeldend vertelt ten slotte dat woorden belangrijk zijn. ‘Wat gebeurt er bij de leerlingen met de woorden die je gebruikt? Welk woord heb ik gebruikt dat deze reactie getriggerd heeft? Het zijn een soort puzzeltjes, dat gaat niet vanzelf.’

5. Bewegen in systemen en structuren

In hoofdstuk 4 beschreven wij hoe de leergemeenschappen cultuureducatie als lerende samenwerkingen in de praktijk vorm kregen. In dit hoofdstuk bespreken wij in hoeverre betrokkenen binnen een financiële regeling daartoe de ruimte ervaren en (konden) creëren. De penvoerders baseerden enkele van hun keuzes op benaderingen van lerende samenwerking. We doelen op uitgangspunten als het centraal zetten van de behoeften van de betrokkenen zelf en uitwisseling, maar ook randvoorwaarden zoals een (wat) langere looptijd, bevorderen van deelname aan de leergemeenschap (door bijvoorbeeld vervanging van de leraar te betalen uit de regeling) en de mogelijkheid externe expertise in te huren.

In de benaderingen van lerende samenwerking (zie hoofdstuk 3) komt de invloed van machtsverhoudingen, belangen, (bestaande) beleidsstructuren en regelgeving op de leergemeenschappen minder sterk naar voren. Erauts (2002) drie perspectieven op gemeenschappelijk leren staan los van een specifieke benadering en zijn behulpzaam om deze invloeden te kaderen.

5.1 Drie perspectieven op gemeenschappelijk leren

Eraut (2002, pp. 1-2) stelt dat gemeenschappelijk leren vanuit drie verschillende perspectieven te benaderen is:

- **Ecologische dimensie**
Deze belicht de positie die mensen innemen binnen een bepaalde organisatie of deel van de samenleving en wat dat betekent voor de kansen die mensen krijgen om te leren.
- **Politieke dimensie⁹**
Deze is gericht op de beschikbare (schaarse) middelen voor leren en de status die de verschillende vormen van leren hebben. Financiering voor leren richt zich meestal op kwalificerend leren binnen het formele en non-formele educatieve systeem en veel minder op informeel leren in de praktijk. Dat vertaalt zich in de status die aan daar opgedane kennis wordt toegekend.
- **Ideologische dimensie**
Deze belicht de term gemeenschap als de 'ideale' gemeenschap waar een cultuur heerst van inclusie, gelijkwaardigheid, wederkerigheid, democratisering en menselijke interactie.

Wij bestudeerden de processen in de leergemeenschappen vanuit deze drie perspectieven. Dit leidde tot vier specifieke aandachtspunten: de status van het leren, de toegang tot de regeling, de onderlinge verhoudingen en de looptijd van de leergemeenschap.

5.1.1 De status van het leren

De penvoerders erkennen met dit leergemeenschappenproject expliciet de status van werkpleklernen en informele leerprocessen. Tegelijk bleek uit hoofdstuk 4 ook dat betrokkenen zelf het leren in en van de praktijk (het alledaagse leren) veel minder erkenden. Zij associeerden leren vooral met professionalisering in de vorm van trainingen, scholingen of het raadplegen van experts. Dilemma's uit de eigen lespraktijk, de persoonlijke leerbehoeften of de eigen beleving van handelingsverlegenheid kregen minder ruimte in de leergemeenschappen.

⁹ Wij denken dat het woord 'politiek' in de Nederlandse context een andere lading krijgt en verwijzen daarom vanaf hier naar deze dimensie met de termen 'beleidsstructuren en regelgeving'.

5.1.2 Wie krijgt toegang?

Een leergemeenschap cultuureducatie ontstaat niet in een vacuüm, zeker niet als er sprake is van een financiële bijdrage. We noemden al eerder een voorbeeld van een schoolleider die wel graag een leergemeenschap cultuureducatie wilde vormen, maar dat (nog) niet samen met een culturele partner wilde. De insteek van een leergemeenschap mét culturele partner is een beleidsmatige keuze, gebaseerd op de derde pijler in de landelijke CmK-regeling en niet op de specifieke behoefte van de betreffende school. Kortom, er is een regeling, een instantie of een persoon die bepaalt wat een leergemeenschap cultuureducatie is en daarmee welke partners in aanmerking komen om daaraan deel te nemen. Hoe ging dit bij onze leergemeenschappen?

De penvoerders stelden bij aanvang een beschrijving van een leergemeenschap cultuureducatie op (zie paragraaf 1.2). Een potentiële leergemeenschap diende vervolgens een intentieverklaring en begroting in, waarin zij de aanleiding voor het vormen van een leergemeenschap beschreven plus hun onderzoeksvraag of ontwikkeldoelstelling en hoe resultaten duurzaam inzetbaar zouden kunnen zijn. De CmK-stuurgroep besloot op basis hiervan of een leergemeenschap wel of niet in aanmerking kwam voor een financiële bijdrage. Er is geen enkele kandidaat afgewezen op basis van de intentieverklaring.

Tot zover de formele procedure. Maar hier ging een fase aan vooraf waarin eigenlijk de selectie al plaatsvond. Wie komt er dus in aanmerking om een intentieverklaring in te dienen en wie bepaalt dat? Dit vond in feite plaats in het initiële contact met de adviseur.

Bij aanvang speelde dit nog niet. De eerste leergemeenschappen dienden zich mondigesmaat aan en alle aanvragen werden gehonoreerd. Maar het selectievraagstuk begon zich aan te dienen toen begin 2019 de leergemeenschappen bekender werden. In de provincie Groningen en in enkele regio's in Drenthe bleek toen meer belangstelling dan er budget beschikbaar was. Er kwam dus druk op de regeling. Dit leidde tot discussies in de kring van adviseurs: Moet de 'aarzeling' van de ene school plaatsmaken voor het 'goede plan' van de andere school? Moet er regionale spreiding zijn of spreiding over kunstdisciplines? Mag één koepelorganisatie meer leergemeenschappen hebben? Moeten bepaalde scholen in het licht van kansengelijkheid voorrang krijgen? Is een leergemeenschap vooral geschikt voor een scenario- 3 of 4 school (zie bijlage A)?

De penvoerders kozen formeel voor een neutrale selectieprocedure op basis van 'wie het eerst komt, wie het eerst maalt'¹⁰. Ze verspreiden de informatie wijd om zoveel mogelijk scholen te bereiken. Maar een selectie kan per definitie nooit helemaal neutraal zijn. Ten eerste omdat dit bijvoorbeeld op gespannen voet staat met actuele overwegingen om extra financiële middelen voor kansengelijkheid juist wél voor specifieke scholen, regio's of kinderen te reserveren. Ten tweede omdat het altijd afhangt van de voorlichting, de persoonlijke contacten met individuele adviseurs en adviesstijlen (zie ook paragraaf 5.2) in hoeverre potentiële leergemeenschappen bekend zijn met en toegang krijgen tot deze financiële bijdrage. Bovendien ontvingen de leergemeenschappen dikwijls feedback op de ingevulde intentieverklaring (zie ook paragraaf 5.1.3) van de adviseur of van de projectleider voordat deze ter goedkeuring naar de stuurgroep ging.

10 Omdat hierdoor ook leergemeenschappen achter het net visten, kregen in een latere fase nogmaals zeven leergemeenschappen de bijdrage en werd de regeling voortgezet in de derde CmK-periode. In hoeverre er in deze periode wel selectiecriteria zijn geformuleerd is ons niet bekend.

5.1.3 De onderlinge verhoudingen

Het is de vraag hoe reëel het is om gelijkwaardigheid te ontwikkelen en te behouden in een kleine gemeenschap wanneer die niet aanwezig is binnen de grotere organisatie(s) of context waarin deelnemers functioneren. Die ongelijkwaardigheid werd zichtbaar in de leergemeenschappen cultuureducatie, vooral in de rol van de culturele partner en in de relatie tot de penvoerder.

De school is de aanvragende partner. Hierdoor komt de culturele partner vaak in een afhankelijke positie terecht. Zo kwam het voor dat een school na één of meer jaren de samenwerking opheft, bijvoorbeeld omdat er geen 'klik' is of omdat de school andere vervolgplannen heeft. De culturele partner zegt zelden de samenwerking op. Er was één maal een wederzijdse beslissing te stoppen, omdat de doelstellingen te ver uiteen liepen en ook heeft één maal de culturele partner een time-out ingelast. Maar vaak heeft de culturele partner behoefte aan vastigheid: er moet brood op de plank komen en het bestaan als zzp'er of als zelfstandig gezelschap is onzeker. Hetzelfde geldt voor de grotere (door gemeenten gesubsidieerde) instellingen: zij moeten aan doelstellingen of 'targets' voldoen, soms ook voortkomend uit beleidsdoelstellingen voor inclusiviteit en kansengelijkheid. Meedoen in een leergemeenschap biedt dan kansen.

De culturele partner heeft dus een zeker belang bij de samenwerking. Dit leidt soms tot concurrentie met andere potentiële culturele partners en soms ook tot ongelijke machtsverhoudingen. De school krijgt tenslotte de financiële bijdrage en zij bepaalt met wie ze samenwerkt en waaraan precies. Uiteraard bepaalt de culturele partner ook zelf of hij zich nog kan vinden in de werkwijze, maar van de ideologische dimensie, van de 'ideale, gelijkwaardige samenwerking' is in een leergemeenschap zelden sprake.

Dit is niet opmerkelijk, want opstartproblemen, machtsverhoudingen, framing, belangenverstrengeling en groepsdynamische complexiteit zijn inherent aan het werken in gemeenschappen (Boog et al, 2005, p. 157). Het is in zulke situaties van belang om verschillende opvattingen, belangen, fricties en uiteenlopende posities te verhelderen, zodat een tijdelijk werkbare overeenstemming ontstaat. De intentieverklaring kreeg in de praktijk vaak de functie om deze overeenstemming te bereiken, al was deze daar oorspronkelijk niet voor bedoeld.

De intentieverklaring

In de intentieverklaring schetsten betrokkenen de inhoudelijke contouren van de leergemeenschap (waar gaan we aan werken), maar legden ze tegelijk de machtsverhoudingen en de verschillende perspectieven bloot, tussen de partners onderling als tussen de partners en de penvoerder.

De verschillende perspectieven compliceerden vaak het invullen van de intentieverklaring. Partners die elkaar, en de penvoerder, al langer kenden, en waar de onderlinge verhoudingen goed waren, hadden hier weinig moeite mee. Maar in veel leergemeenschappen kostte het tijd en afstemming en leidde de intentieverklaring dikwijls tot vertraging en frustratie. Dit gold ook voor de penvoerder, want een leergemeenschap was formeel nog geen leergemeenschap zolang er geen intentieverklaring getekend en goedgekeurd was. Bij één leergemeenschap duurde het opstellen van deze verklaring een vol jaar, terwijl de inhoudelijke activiteiten allang begonnen waren.

Bij het invullen van de intentieverklaring kwam dikwijls aan het licht hoe de verhoudingen lagen: Was de leergemeenschap ‘van’ de school of betrof het een gezamenlijke constructie? Welke rol ‘kreeg’ de culturele partner? Wie besluit uiteindelijk wat erin komt te staan? De intentieverklaring kon ook de betrekkingen op scherp zetten. ‘We zouden toch creatieve experimenten gaan doen, waar zie ik dat dan terug?’, zo zei een culturele partner. Maar eenmaal getekend kon een intentieverklaring betrokkenen ook verenigen. Dit heeft vooral in de coronatijd leergemeenschappen bij elkaar gehouden: ‘We hebben dat toch zo afgesproken samen’, zoals een cultuurcoördinator zei. En: ‘Je hebt er toch voor getekend met elkaar’, sprak een culturele partner.

De reacties van de verschillende mensen op de intentieverklaring spraken soms boekdelen. Zo keken betrokkenen in de ene leergemeenschap vooral naar de gedeelde waarde en visie en in de andere naar wat de leergemeenschap concreet aan activiteiten (‘maandvieringen’) of producten (‘een leerlijn’) moest opleveren. De intentieverklaring kon een open en ontwikkelend karakter krijgen, maar ook een afgebakend plan worden wanneer er behoefte aan houvast was. ‘We hebben precies gedaan wat er in ons plan stond’, zei een cultuurcoördinator in een evaluatiegesprek.

Ook werd zichtbaar waar de aandacht van de adviseur zich op richtte. Zo benadrukte de ene adviseur de activiteiten voor leerlingen, een andere dat alle partners iets ‘leren’ en of de partners ‘gelijkwaardig’ waren, een derde hoe de ‘onderzoeksvraag’ was geformuleerd en een vierde de inhoudelijke coherentie van de plannen of de verwachte resultaten. Soms wilde de adviseur duidelijkheid: ‘We moeten wel eerst een plan hebben, anders is het veel te vaag’, zei een van hen. Maar voor andere adviseurs mocht het weer ‘niet teveel een plan zijn’, want ‘daar zijn andere CmK-gelden voor’. De aanwezigheid van de adviseur had in de leergemeenschappen op verschillende manieren invloed op de relatie tussen de betrokkenen en de penvoerder. Zo werd bij één leergemeenschap het advies van de adviseur zeer op prijs gesteld - ‘nu wordt het helder!’ - bij een andere vonden de betrokkenen dat de adviseur de intentieverklaring zelf maar moest schrijven en bij een derde veroorzaakte de feedback van een adviseur veel wrijving: ‘We bepalen zelf wat we doen op school.’

Tot slot zijn een intentieverklaring en de inbreng van de adviseur hierin niet volledig open of contextvrij. Het kader was de CmK-regeling. De landelijke, en door de penvoerders regionaal vertaalde doelstellingen (zie paragrafen 1.1.1 en 1.1.2) kwamen in de meeste intentieverklaringen terug. Zo wilde men veel werken aan visievorming, samenhang, leerlijnen en deskundigheidsbevordering. Ook refereerden vooral de cultuurcoördinator en de schoolleider geregeld aan de bevindingen vanuit Evi en baseerden zij hun keuzes voor de leergemeenschap op de ‘volgende stappen’ die uit deze zelfevaluatie kwamen.

Kortom, de intentieverklaring had veel invloed op de processen in de leergemeenschap, maar de invloed was niet eenduidig. De verklaring invullen werkte zowel vertragend en conflicterend als verbindend en verhelderend.

De leeropbrengsten

Het spreken over leeropbrengsten creëerde spanning in de leergemeenschappen wanneer zij dit als een opdracht van de penvoerder opvatten. Dit laatste was ten dele het geval: de penvoerders koppelden het ‘zichtbaar maken van leeropbrengsten’, bijvoorbeeld in culturele portfolio’s, inderdaad aan de leergemeenschappen of, correcter, aan het onderzoek naar de leergemeenschappen (zie ook paragraaf 1.1.4). Zij legden de leergemeenschappen deze portfolio’s niet op en het stond hen vrij hun

eigen manier te vinden, maar het ‘zichtbaar maken van leeropbrengsten’ was wel een vraag. Het woord ‘leeropbrengsten’ bleek bij veel betrokkenen associaties op te wekken met effectstudies, toetsing en extern opgelegde kwaliteitscriteria. Dit stuitte op bezwaren en wierp vragen op als: ‘Wat komen jullie dan meten?’. Zo was er een leergemeenschap waar ‘subjectificatie’ (Biesta, 2015), vertaald als ‘het creëren van een ruimte voor de vrije handeling’ van leerlingen (Beekman, 2021) het doel was. Deze doelstelling verhiel zich slecht tot een term als ‘leeropbrengsten’.

Enkele andere leergemeenschappen waren juist geïnteresseerd in het meten van de leeropbrengsten. Dit kwam ook vaak voort uit de behoefte ‘aan de eisen te voldoen’ of ‘weten dat het zo goed is’. De betrokkenen vroegen dan om beoordelingsmodellen of vroegen ons of de adviseur hoe het moest (zie ook paragrafen 2.4 en 5.2). Het antwoord dat ze zelf (moesten) bepalen hoe ze de betekenis voor de leerling wilden interpreteren, was dan ook wel eens een tegenvaller.

Maar voor het merendeel van de leergemeenschappen ging het gesprek over zichtbaarheid (nog) een brug te ver. Dit kwam wellicht doordat in de opstartfase de aandacht vooral lag bij de vormgeving van de leergemeenschap zelf. De gesprekken gingen weliswaar dikwijls over de gewenste ontplooiing van leerlingen – of de waarde van cultuureducatie voor hen – maar dit mondde nog niet uit in concrete plannen om het proces van leerlingen zichtbaar te maken, noch in een analyse wat hun wensen of waarde dan betekenden voor het te ontwikkelen onderwijs. Daarom hebben de penvoerders de koppeling van de culturele portfolio’s aan de leergemeenschappen in hun plan voor CmK III losgelaten.

5.1.4 De looptijd

Veel leergemeenschappen vonden de looptijd van twee jaar kort. Hoe belangrijk de factoren tijd en geld waren, is al deels besproken, maar hoe groot deze invloed was, werd echt duidelijk vanaf 16 maart 2020. Plannen werden stilgelegd vanwege schoolsluitingen en coronamaatregelen en middelen bleven onbesteed. De gesprekken in de periode 2020-2021 bestonden dan ook veelal uit vragen aan de adviseurs en de projectleider: Mogen we langer door? Wanneer moet het geld zijn uitgegeven? De rol van de adviseur en vooral die van de projectleider kreeg daarmee een uitermate beleidsmatig karakter, want ook zij waren gebonden aan de landelijke regeling en moesten daar verantwoording over afleggen. Het geld moest ongeacht een pandemie zoveel mogelijk worden uitgegeven volgens de uitgangspunten van de penvoerders. Deze hebben zich coulant opgesteld, maar konden niet voorkomen dat gesprekken over de financiële afhandeling domineerden in de periode 2020-2021, omdat er weliswaar uitstel mogelijk was, maar de looptijd ook een limiet kende vanwege het aflopen van de tweede CmK-periode.

5.1.5 Samenvatting en conclusie

Vanuit de ecologische dimensie zagen we dat de toegang van een school of culturele partner tot het leergemeenschappenproject onvermijdelijk afhangt van de persoonlijke contacten en voorgeschiedenis die ze hebben met de penvoerders. Daarbij speelt de mate waarin plannen of ambities passen in gevoerde beleid ook een rol. Het is wellicht een illusie om helemaal geen selectiecriteria te hanteren – juist vanuit het perspectief van kansengelijkheid zouden er andere keuzes te maken zijn – maar voor de penvoerders betekent dit vooral dat expliciete selectiecriteria transparant dienen te zijn, dat zij zelf ook kritisch kijken naar de invloed van (impliciete) selectiecriteria en dat betrokken medewerkers reflexief zijn ten opzichte van de eigen rol in de selectie. We gaan hier verder op in paragraaf 7.2.

Vanuit de ‘politieke’ dimensie kunnen we concluderen dat de status van het leren een zekere invloed heeft op de processen in de leergemeenschappen. De penvoerders willen met de financiële bijdrage weliswaar graag informeel leren bevorderen, tegelijk was het zichtbaar dat enkele adviseurs – en ook de betrokkenen zelf – dit informele leren een lagere status toekenden dan het meer kwalificerend leren (van experts, in scholingen en professionaliseringstrajecten). Daarbij rest de vraag wie er bepaalt wat leren is en wat niet? Is dat de penvoerder, de adviseur, de onderzoeker, de culturele partner, de expert van buiten, de schoolleider, de ambitie scenario’s? Of bepaalt iedere betrokkene dat voor zichzelf? Er is veel voor dat laatste te zeggen; in aanvulling geven we ook de suggestie mee om hiervoor peer reviews en collectieve beschouwing binnen de leergemeenschap te gebruiken.

Vanuit de ideologische dimensie kunnen we stellen dat de betrekkingen binnen de leergemeenschappen dikwijls op scherp gezet werden. Dit ging om de onderlinge verhoudingen, bijvoorbeeld tussen school en culturele partner of tussen schoolleider en icc’er, maar ook tussen de betrokkenen en de adviseurs, als medewerker van de ‘machthebbende’ instelling. De intentieverklaring en de leeropbrengsten, maar ook de looptijd speelden een belangrijke rol in die onderlinge verhoudingen. We adviseren daarom een flexibele looptijd waarin betrokkenen zelf aangeven over welke termijn ze de financiële bijdrage willen spreiden. De functie en de werking van de intentieverklaring waren minder eenduidig. We adviseren dat deze verklaring zich vooral richt op de intentie met elkaar een leergemeenschap aan te gaan en de ambities en doelen van de samenwerking zoveel mogelijk open te laten. Een leergemeenschap vertrekt vanuit een vraag of een gezamenlijke drijfveer. Schein (2005) raadt bij procesgericht werken zelfs het sluiten van een ‘psychologisch contract’ af – laat staan een ‘echt’ – en adviseert juist om afspraken ‘vaag’ te houden: ‘het allesoverheersende criterium moet zijn, wat zinvol is en wat gezien de nieuwe werkelijkheden...het nuttigst zal zijn’ (ib. p. 251).

Maar helemaal geen kaders of onderlinge verwachtingen uitspreken, is ook niet aan te raden. In hoofdstuk 6 introduceren we een tool die als alternatief te gebruiken is voor de intentieverklaring en ook als ‘peer review’ of instrument voor collectieve beschouwing kan dienen.

5.2 Procesbegeleiding in de leergemeenschappen

Hiervoor stipten wij al enkele situaties aan waaruit de invloed van (bestaande) beleidsstructuren bleek. In deze paragraaf bespreken we de rol van (externe) procesbegeleiding in de leergemeenschappen.

Onder meer uit Heron (1999) en Remmerswaal (2018) valt af te leiden dat (externe) procesbegeleiding of -advisering (Schein, 2005) participatieve groepsprocessen kan bevorderen. Wel is het (extern) begeleiden van lerende professionals zeer tijdsintensief en vraagt het om veel deskundigheid, maatwerk, onafhankelijkheid en neutraliteit (Mackewn, 2008; Schein, 2005). Maar in de modellen van lerende samenwerking vonden wij geen overeenstemming over de rol van (externe) procesbegeleiding of leiderschap. In professionele leergemeenschappen is meestal sprake van formele hiërarchische structuren (lees: de schoolleider) en in de community of practice creëren betrokkenen het liefst zelf ruimte (Coenders, 2008) en hetzelfde geldt voor de coördinatie van een leergemeenschap (Wenger et al, 2002, p. 80). Ook bestaat er literatuur over de begeleiding van leergemeenschappen door onderzoekers of andere experts, zie bijvoorbeeld Van Keulen et al (2015); dan ligt er vaak een specifieke onderzoeksvraag of doel aan ten grondslag. In veel actieonderzoek is er procesbegeleiding met het doel het handelingsrepertoire van betrokkenen te vergroten (zie bijvoorbeeld Mead (2008)).

In ons onderzoek is, zoals gezegd, sprake van een open, contextafhankelijke invulling van de leergemeenschappen. Wij hebben daarom opnieuw praktijkgericht naar het vraagstuk van procesbegeleiding gekeken: wat zagen wij in de leergemeenschappen gebeuren?

5.2.1 Tussen ruimte en houvast

Betrokkenen spraken in opstartbijeenkomsten vaak over wat nu precies de bedoeling was en wat in een leergemeenschap wel en niet ‘mag’. Zij moesten wennen aan de open, contextafhankelijke en procesmatige invulling van de leergemeenschappen, waarin geen doelen gehaald moesten worden, maar een intentie of een gezamenlijke vraag centraal stond. Veel betrokkenen vonden het ‘vaag’. Dit kwam vaak voort uit onzekerheid; vertrekken vanuit een intentie zonder vastomlijnd doel was nieuw voor veel betrokkenen. Dit bleek vooral bij het invullen van de intentieverklaring (zie ook paragraaf 5.1.3). Maar deze werkwijze was ook nieuw voor de adviseurs. We schreven al dat iedere adviseur eigen accenten legde in de leergemeenschappen. Dit was vooral afhankelijk van hun persoonlijke historie met de betrokkenen en van de werkwijze van de eigen instelling.¹¹ De betrokkenen in de leergemeenschappen en de adviseurs raakten in dit project dan ook verward in een zoektocht naar de rol van de adviseur.

Wij zagen in de opstartfase hierin drie bewegingen ontstaan: de vraag om procesbegeleiding, de behoefte aan ruimte en de adviseur als vertrouwde partner. Alle drie kwamen ongeveer even vaak voor.

De vraag om procesbegeleiding

Betrokkenen in opstartende leergemeenschappen keken vaak naar de adviseur als procesbegeleider, moderator, voorzitter of inhoudelijk expert. Zij zochten bij hem of haar – en soms bij ons (zie paragraaf 2.4) – naar richtlijnen en kaders, bijvoorbeeld bij het invullen van de intentieverklaring. Betrokkenen wisten niet altijd goed wat de consequentie van deze verklaring was. ‘Worden we er straks op afgerekend?’, zo klonk het geregeld. Veel leergemeenschappen waren dan ook blij wanneer de adviseur zich bij aanvang als moderator opwierp of bijeenkomsten voorzat. ‘Fijn dat jij dat doet, wij weten ook niet goed hoe we dit moeten doen’, aldus een culturele partner. Een andere culturele partner zag een duidelijke rol weggelegd voor de adviseur om ‘het ontwikkelende karakter van de leergemeenschap te bewaken’ toen de school naar haar mening teveel in de rol van opdrachtgever ging zitten. Ook werd er soms aan de adviseur gevraagd om de CmK-doelstellingen of de inhoudelijke kwaliteit goed te bewaken, of de uiteindelijke besluiten te nemen. ‘Dan weten we zeker dat we aan de eisen voldoen.’

Behoeftte aan ruimte

Er was ook een andere kant. Zo leidde bij de eerste bijeenkomst van de eerste leergemeenschap de modererende rol van de adviseur – evenals de participerende aanwezigheid van de onderzoeker – tot veel frictie. Vooral de culturele partner had die rol en aanwezigheid niet verwacht en stelde die ook niet op prijs. Deze voelde zich geconfronteerd met het leergemeenschappenproject, terwijl ze ‘gewoon’ wilde samenwerken met de school.

¹¹ Bij de Drentse penvoerder, Stichting Compenta, zijn vier instellingen betrokken. Zij hebben ieder een eigen werkwijze. Ook is soms de culturele partner als zzp’er bij de eigen instelling aangesloten.

Dit voorbeeld kwam wellicht voort uit de nieuwigheid, maar er bleken meer voorbeelden van leergemeenschappen die zich beperkt voelden in hun ruimte. Zo vreesde één leergemeenschap dat de adviseur de bestaande groepsdynamiek zou beïnvloeden of zou bepalen met welke kunstenaars of cultuuraanbieders ze mochten samenwerken. Ook waren er leergemeenschappen waarbij de feedback van de adviseur op de intentieverklaring wrijving veroorzaakte. En in veel leergemeenschappen riep de aanwezigheid van de adviseur en de onderzoeker geregeld vragen op: 'Wat doe jij hier dan precies?' Dit zette de adviseurs soms ook voor het blok. Stelde deze leergemeenschap wel prijs op procesbegeleiding, en zo niet, wat was dan wel hun rol?

De adviseur als vertrouwde partner

Wij zagen ook een derde weg. Enkele leergemeenschappen kenden de adviseur al goed en vonden zijn of haar aanwezigheid vooral 'ondersteunend'. Of ze beschouwden de adviseur als één van de betrokkenen. De vraag naar procesbegeleiding dan wel het afwijzen daarvan was hier nauwelijks aan de orde.

5.2.2 De rol van de adviseur

De rol van de adviseur was dus vaak onderwerp van gesprek en betrokkenen, inclusief de adviseur, hadden behoefte aan duidelijkheid hieromtrent. Het is de vraag hoe de ambivalentie rondom procesbegeleiding of de rol van de adviseur zich verhoudt tot het open, contextafhankelijke karakter van de leergemeenschap en tot de ruimte van betrokkenen.

Op basis van onze observaties denken wij dat een vaste rolomschrijving van de adviseur indruist tegen het uitgangspunt van een open, contextafhankelijke invulling van de leergemeenschappen. Wat handvatten biedt voor de een, neemt ruimte weg bij de ander, en de mogelijkheid bestaat dat dit potentiële leergemeenschappen uitsluit. Los van de vraag of iedere adviseur over de benodigde tijd en deskundigheid beschikt om participatieve groepsprocessen op maat te begeleiden, denken wij dat deze rol de adviseur in een bijzonder lastig parket zet. Ten eerste zijn procesbegeleiders bij voorkeur onafhankelijk en neutraal, maar de adviseurs zijn dat niet. Ze zijn medewerkers van de instelling die de financiële bijdrage toekent en dit kan leiden tot controle, in werkelijkheid of alleen in de perceptie van betrokkenen. Bovendien vertegenwoordigen enkele adviseurs ook de culturele partner of treden zij op als matchmaker. Ten derde hebben ook 'stagnatie en conflict' een functie in groepsprocessen (Hargreaves, 2003) en moet je processen soms op beloop laten. Dit is moeilijk te verenigen met de ondersteunende en aanjagende functie die de adviseur ook dikwijls heeft.

5.3 Samenvatting en conclusie

Een project als de leergemeenschappen cultuureducatie was nieuw voor zowel de penvoerders als voor de betrokkenen. Wat werd er nu verwacht en waar worden we op afgerekend? Dit leidde tot onzekerheid en behoefte aan houvast, maar tegelijk waardeerden betrokkenen de ruimte om zelf invulling aan de samenwerking te geven heel erg.

Desondanks zagen we dat beleidsstructuren en regelgeving sterk aanwezig waren in de leergemeenschappen. Dit was zichtbaar in de rol van de adviseur,¹² bijvoorbeeld bij het invullen van de intentieverklaring, het bepalen van de looptijden, de selectie van de leergemeenschappen, in het gesprek over leeropbrengsten en in de ambivalentie rondom procesbegeleiding. Het kost tijd om te wennen aan lerende vormen van samenwerking, en wanneer deze gepaard gaan met een financiële bijdrage en bijbehorende voorwaarden, zullen betrokkenen altijd beperkingen ervaren, hoe ruim de voorwaarden ook zijn.

Wij vinden onder deze omstandigheden procesbegeleiding of een andere vaste rol voor de adviseur niet de juiste oplossing voor de behoefte aan houvast die veel betrokkenen hebben. Wat dan wel? In de leergemeenschappen draait het om practice-based kennis, leren van elkaar en ruimte voor betrokkenen. We denken dat er andere manieren zijn om dat te bevorderen. We raden daarom geen (externe) procesbegeleiding aan binnen de leergemeenschappen, maar adviseren dat penvoerders hun ondersteuning faciliterend en collectief aanbieden in de vorm van kennisdeling en onderlinge ontmoetingen. We gaan daar in hoofdstuk 6 verder op in.

We denken niet dat de aanwezigheid van een adviseur onmogelijk of ongewenst is. Wel benadrukken we dat deze aanwezigheid geen voorwaarde zou moeten zijn, maar alleen op uitnodiging van betrokkenen. Het is, afhankelijk van de leergemeenschap, denkbaar dat de adviseur een ondersteunende rol speelt, bijvoorbeeld door het eigen netwerk in te zetten, naar andere initiatieven te verwijzen, op maat mee te denken of om zelf te leren van de ontwikkelingen in de leergemeenschap. Dit vergt deskundigheid in procesadvisering en reflexiviteit. Wij denken daarom dat het recht doet aan de professionaliteit van de adviseur om de complexiteit van de aanwezigheid in lerende samenwerkingen te erkennen.

¹² Ook de rol van de onderzoeker had een beleidsmatige invloed, zie paragraaf 2.4.

Het klooster van Ter Apel

School: RSG Ter Apel

Culturele partner: Museum Klooster Ter Apel

Het Groningse platteland spreekt tot de verbeelding. Hier vind je het oudste, door mensen bedachte en ingerichte cultuurland van Nederland. De luchten zijn hoog en weids; op sommige plekken voelt het als het einde van de wereld. Kunstenaars, film- en theatermakers, dansers, schrijvers en musici voelen zich geïnspireerd door deze plek. De uitgestrekte gebieden lenen zich goed voor een festival als Hongerige Wolf in het gelijknamige dorp, met muziek, dans, theater, film, beeldende kunst en literatuur. Het Groningse platteland vormt ook het decor voor de televisieserie en muziektheatervoorstelling *Hollands hoop*.

De plek kent ook een andere kant. In geheel Groningen speelt de aardbevings-problematiek. Het platteland kampt met krimp. Uit onderzoek blijkt dat in de top tien van kansarme gemeentes de helft in Groningen ligt. Deze problemen spelen ook in de leergemeenschappen. Op weg daarnaartoe zien we met houten platen dichtgetimmerde ramen, een uitgewoond bankstel in de tuin, roodstenen rijtjeswoningen die kleiner ogen dan elders. Maar juist hier komen we ook *noaberschap* tegen: armoede lossen de bewoners onderling op door bijvoorbeeld hun moestuinooft te delen; wie gaat verbouwen, kan rekenen op de hulp van anderen.

Een van de leergemeenschappen ligt in oost-Groningen en schampt bijna tegen Duitsland aan. In de omgeving van het dorp vind je een strak lijnenspel van wegen en kanalen. Maar ook oerbossen. Te midden daarvan ligt een eeuwenoud gotisch klooster, dat sinds 1988 in gebruik is als museum voor kerkelijke kunst en religieuze geschiedenis. Dit is het decor van de leergemeenschap Ter Apel. De wouden rondom het klooster benadrukken 's avonds de duisternis en de stilte. In deze donkerte komt in december een groep samen.

Leerlingen uit de vierde klas van de plaatselijke middelbare school krijgen de opdracht rond te dwalen in het klooster. Daar gaan ze, in groepjes van twee, door de kille, spaarzame verlichte eeuwenoude gangen. Hun twee docenten, de directeur van het kloostermuseum en de onderzoeker horen hun voetstappen wegsterven; de leerlingen dolen rond over de zolder, door expositieruimtes, verdwalen in gangen, treffen elkaar in de kerk en struikelen in het donker door de kruidentuin.

Deze leergemeenschap wil onderzoeken of zij de leerlingen kunnen aanzetten tot het ophalen van hun eigen verhalen en het omzetten hiervan in visuele objecten. Het valt op dat de jongeren na de vrije opdracht benieuwd zijn of ze deze goed uitvoerden; terwijl de docenten en de museumdirecteur juist geen kennis willen overdragen, maar een ervaring willen delen en deze samen verwerken. De aansluitende opdracht doet een appel op de zintuigen.

De leerlingen schrijven na afloop hun ervaringen op in hun zine. Ze beantwoorden in het kleine, gevouwen boekje vragen als: Hoe ruikt het in het klooster? Wat hoorde je in de stille gangen? Zoals het klooster een belangrijke rol speelt in Ter Apel, zoekt de leergemeenschap naar verbindingen tussen de plek waar de jongeren vandaan komen en hun familieverhaal. Hun verhaal verwerken zij vervolgens in een visueel object dat zij mogen exposeren op een passende plek in het klooster. Zodat het een verbinding met de omgeving aan kan gaan.

6. Ruimte creëren

Gedurende het onderzoek vroegen de penvoerders ons een oplossing te ontwikkelen voor de spanning tussen het scheppen van ruimte en het geven van houvast. Wij zagen hiervoor twee vormen van ondersteuning:

1. Ontmoeting en kennisdeling *tussen* de leergemeenschappen onderling, ondersteund en gefaciliteerd door de penvoerders.
2. Een gespreks- en luistertool die handvatten geeft voor het vormgeven van de eigen leergemeenschap. Deze kunnen betrokkenen zelf *binnen* de leergemeenschappen inzetten als zij daar behoefte aan hebben.

Wij bespreken in dit hoofdstuk deze vormen van ondersteuning nader.

6.1 Ontmoeting en kennisdeling

De betrokkenen in de leergemeenschappen hadden veel belangstelling om van andere leergemeenschappen te leren. Zij vroegen geregeld naar voorbeelden. Omdat de leergemeenschap een nieuwe samenwerkingsvorm betreft, waren deze nog weinig voorhanden. Er bleek behoefte om elkaar te ontmoeten. Wij en de projectleider adviseerden de directieleden daarom gezamenlijk om deze onderlinge ontmoetingen mogelijk te maken en hieraan gaven ze gevolg.

De projectleider organiseerde met een collega in de periode februari 2020-juli 2021 een totaal van vijf meet-ups. Dit zijn bijeenkomsten waarin ze betrokkenen van alle leergemeenschappen uitnodigden om gemeenschappelijke vraagstukken, ingebracht door de deelnemers zelf, te bespreken. Deze meet-ups worden voortgezet in de derde Cmk-periode.

Wij denken dat er in aanvulling op de meet-ups andere mogelijkheden tot kennisdeling bestaan, bijvoorbeeld in kleinere ontwikkelgroepen. Volgens ons kunnen niet alleen intervisie, maar vooral ook het werken vanuit voorbeelden, de eigen verhalen en de archivering van leergemeenschappen behulpzaam zijn in kennisdeling. Leren van de processen van anderen is niet eenduidig, er is ook vaak een zekere vertaling nodig om het proces betekenisvol te laten zijn voor anderen. Deze vorm van ondersteuning hebben wij niet nader onderzocht en we kunnen daar dus weinig uitspraken over doen. Wij denken wel dat in het faciliteren van deze ontmoetingen de ondersteunende rol van de adviseur het beste tot zijn recht komt.

6.2 De tool Ruimte

Wij hebben ons in dit onderzoek gericht op de tweede vorm van ondersteuning. Daarvoor ontwikkelden wij, samen met de adviseurs en vooral samen met betrokkenen in de leergemeenschappen, de gespreks- en luistertool Ruimte. Deze bestaat uit negen 'ruimtes', gebaseerd op de gesprekken die wij in de leergemeenschappen beluisterden en de patronen die wij daarin ontwaarden (zie ook paragraaf 6.3). Het begrip ruimte komt ook direct van de deelnemers van leergemeenschappen en is een voorbeeld van zo'n patroon. Wij denken dat het betrokkenen kan helpen om 'ruimte' op te delen in verschillende, van elkaar te onderscheiden, maar deels overlappende, ruimtes en deze met elkaar te bespreken. De tool staat nader beschreven in de publieksversie van ons onderzoek (van Beilen & Hummel, 2022), samen met werkvormen die de mogelijkheden van het gebruik illustreren. Voordat we nader ingaan op de functie van de tool, beschrijven we eerst hoe wij deze ontwikkelden.

6.2.1 Van ideaaltypes naar ruimtes

Wij hadden in dit onderzoek een brede blik: samen zagen wij alle leergemeenschappen en we deelden onze bevindingen en observaties tijdens frequente intervisiebijeenkomsten. Vanwege de grote hoeveelheid verzamelde data zochten we een hulpmiddel om de informatie te ordenen. Dit zou niet alleen onszelf, maar ook de betrokkenen helpen om grip te krijgen op het vormgeven van een leergemeenschap cultuureducatie.

Zo kwamen we uit op 'ideaaltypes'. Max Weber (1864-1920) is de grondlegger hiervan. De indeling in ideaaltypes is, zoals het woord al zegt, ideaaltypisch en geeft dus een versimpeld beeld van de werkelijkheid weer (Weber, 1922, p. 190). Een ideaaltype is met andere woorden een overdrijving: we kijken naar wat domineert in het geheel, naar de grote lijn, en dus kunnen nuances wat wegvallen. Een indeling is ook niet statisch.

Om tot een indeling te komen gebruikten we het principe van de 'negatieve case' (Glaser & Strauss, 1967, p. 104) en volgden we grofweg onze eigen interpretatie van Seale (1999, p. 83): (1) construeer de ideaaltypes, (2) onderzoek in iedere leergemeenschap of deze één van de ideaaltypes ondersteunt, (3) als het niet past, herdefinieer dan de ideaaltypes, (4) blijf zoeken totdat er geen negatieve cases meer zijn.

Aan dit proces besteedden we enkele maanden, maar gaandeweg ontdekten we dat met de ideaaltypes de herkenbaarheid voor de leergemeenschappen verloren ging. Toch hielp de eerste, grove indeling in ideaaltypes ons wel om een nieuwe indeling te ontwikkelen. Die ontstond omdat wij, ondanks de vele verschillen, ook overeenkomsten ontwaarden. Wij konden *patronen* aanwijzen binnen alle leergemeenschappen. Een van die patronen was, zoals gezegd, ruimte.

De deelnemers spraken veelvuldig over de ruimte om uit te proberen wat werkt, wat anders kan, de ruimte om te experimenteren of om het even niet te weten. 'Een leergemeenschap betekent proberen, leren en gewoontes doorbreken; vallen en weer opstaan als het een keer niet lukt', aldus een deelnemer van een van de focusgroepen. Maar ook spreken zij vaak over de ruimte voor kunst en cultuur in de school. Kort en goed: wij zagen dat ruimte een belangrijke voorwaarde is om een leergemeenschap te kunnen vormgeven. Welke ruimte een leergemeenschap schept en ze deze invult, is voor elke leergemeenschap anders.

Wij noemden de patronen daarom ruimtes en onderscheidden de volgende negen: de overtuiging; het kind; het lesgeven; de plek; de vakinhoud; de relatie; het experiment; de twijfel; en de lege ruimte.

We zagen ook dat ruimte niet zomaar ontstaat. De leden van de leergemeenschappen moeten de ruimte ook durven/willen/kunnen/mogen/leren innemen of van koers durven te veranderen als de omstandigheden daarom vragen. We vonden daarmee dat de ruimtes niet langer een indeling waren om informatie te ordenen, maar hoopten dat ze een praktische toepassing zouden krijgen.

Doorontwikkeling van de ruimtes was destijds – juni 2020, kort na de eerste coronagolf, lockdown en schoolsluiting – nog niet mogelijk. Daarom kozen we in eerste instantie voor de term testontwerp, om aan te geven dat het om een eerste stap in een ontwikkelproces ging.

6.2.2 Van testontwerp naar tool

De betrokkenen van de verschillende leergemeenschappen maakten met de eerste negen ruimtes kennis tijdens meet-ups en in een enkel geval ook bij bijeenkomsten van (nieuwe) leergemeenschappen. Hier lieten we de ruimtes zien, legden we uit hoe deze tot stand kwamen en vertelden we wat wij eronder verstonden.

De reacties van deelnemers waren overwegend positief. Zij zeiden dat dit hen veel houvast gaf omdat het herkenbaar was. Maar we merkten ook dat zij de ruimtes soms anders invulden dan wij. Zij legden de ruimtes als het ware ‘over’ de eigen leergemeenschap heen. Zij gebruikten het om zelf grip te krijgen op de eigen leergemeenschap, niet om ervaringen te delen of er samen het gesprek over aan te gaan.

In de kick-off met de nieuwe leergemeenschappen probeerden we het anders: we legden de woorden neer op verschillende tafels – zonder toelichting – en lieten mensen vanuit verschillende leergemeenschappen vrij associëren op de woorden. Dit leidde tot levendige uitwisseling, maar we ontwaarden ook veel associaties die niet of nauwelijks meer te maken hadden met de invulling die wij aan de ruimtes gaven. Maar deze waren ten slotte wel uit de data van de leergemeenschappen zelf voortgekomen. Waren deze ruimtes dan te geabstraheerd?

Daarnaast belegden we een (online) expertoverleg met enkele leden van de onderzoeksgroep kunsteducatie, verbonden aan het Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen. Deze bijeenkomst initieerden we ook om eventuele tunnelvisie te voorkomen. De experts droegen onder andere ideeën aan voor het omgaan met de ruimtes, zoals het gebruik van werkvormen, stellingen om deelnemers uit te nodigen om zich uit te spreken en een woordwolk om onze eigen opvatting van de ruimte beter te duiden. Ook kwam de vraag voorbij wat de positie is van cultuureducatie en de kunsten zelf; een vraag die ook enkele betrokkenen – vooral culturele partners – stelden.

We kwamen onder andere tot de conclusie dat de term testontwerp niet goed gekozen was en besloten het om te dopen tot tool. Zo ging het steeds verder naar een praktische toepassing. In de daaropvolgende (online) meet-up bespraken we de tool opnieuw. Na de ervaring op de kick-off vroegen we ons af of de losse woorden voldoende richting gaven. Met het advies van de experts in het achterhoofd introduceerden we de ruimtes met een korte powerpointpresentatie, waarin we ook korte beschrijvingen opnamen. In twee verschillende sessies, met vertegenwoordiging vanuit diverse leergemeenschappen, voerden we de gesprekken met de volgende vragen:

1. Herken je de ruimtes?
2. Hoe zie je deze terug in je eigen leergemeenschap?
3. Ontbreken er ruimtes of zou je ruimtes willen toevoegen?

We ontwikkelden de tool vervolgens door met de informatie die hieruit naar voren kwam, de doorgaande dataverzameling in de leergemeenschappen zelf en onze eigen inzichten over de tool. Op basis hiervan kregen sommige ruimtes een andere, meer passende titel. In de tweede versie kwamen ‘de overtuiging’, ‘het lesgeven’, ‘de vakinhoud’ en ‘de relatie’ niet meer terug; daarvoor in de plaats kwamen ‘de drijfveer’, ‘de toekomst’, ‘de kunsten’ en ‘de dynamiek’.

6.2.3 De interpretatie van de betrokkenen

De tweede versie is besproken in drie focusgroepen: één focusgroep met vijf adviseurs en twee focusgroepen met betrokkenen uit leergemeenschappen. In deze focusgroepen waren negen leergemeenschappen uit Drenthe en Groningen en stad en regio vertegenwoordigd. Daarnaast waren culturele partners, leraren en schoolleiders evenwichtig vertegenwoordigd. Deelnemers hebben zich vrijwillig aangemeld.

De deelnemers ontvingen voorafgaand aan de bijeenkomsten een korte powerpointpresentatie ter voorbereiding. Bij alle ruimtes voegden we, als woordwolk, associaties met de betreffende ruimte of synoniemen van de titels toe. Wij stelden de deelnemers drie nieuwe vragen:

1. Wat zijn je eigen associaties met de ruimtes?
2. Kun je een voorbeeld bedenken vanuit je eigen leergemeenschap bij één of meer ruimtes?
3. Denk je de ruimtes te kunnen gebruiken in je leergemeenschap? Zo ja, hoe en wat heb je daarvoor (van ons) nodig?

Bij de eerste focusgroep bleek dat het niet goed werkte om onze eigen associaties, de woordwolk, op te nemen. Halverwege de sessie haalden we deze dan ook weg; bij de andere twee focusgroepen gaven we alleen nog een eenregelige omschrijving van de ruimtes.

De analyse van de focusgroepen lees je vooral terug in de functie van de tool, zoals hierna beschreven in paragraaf 6.4. De data vanuit de focusgroepen heeft daarnaast input geleverd voor de beschrijving van de verschillende ruimtes. Hiermee konden we bijvoorbeeld de reikwijdte aanduiden van de betreffende ruimte. Een analyse van iedere ruimte apart bleek weinig toegevoegde waarde te hebben; daarvoor liepen de gesprekken te veel uiteen en waren de verschillen tussen de focusgroepen ook te groot. Een conclusie is dan ook dat het voor de praktische toepassing van de tool niet zozeer van belang is wát er gezegd wordt als wel dát er door de tool uitgewisseld wordt.

Hieronder lichten we kort toe wat de betrokkenen gezegd hebben in de bespreking van de verschillende ruimtes.

De drijfveer

Met de drijfveer (voorheen: overtuiging) bedoelden we in eerste instantie de verschillende pedagogische en theoretische benaderingen van cultuureducatie. Deze kwamen vooral naar voren in leergemeenschappen die vanuit een bepaalde overtuiging of theorie werken. Voorbeelden hiervan zijn een leergemeenschap die vanuit Cultuur in de Spiegel een doorlopende leerlijn ontwikkelt, een school die het eigen onderwijsconcept uitwerkt, een cultuurbegleiter die haar meesterproef rondom vakintegratie muziek en Engels verder wilde ontwikkelen of een culturele partner die vanuit een bepaald oogmerk – subjectificatie – een kunst & filosofielab ontwikkelde en onderzocht. Kortom, aan onze originele invulling van de ruimte was ook vaak onderzoek gekoppeld. Dat was niet herkenbaar voor alle leergemeenschappen en daarom kozen wij voor de term drijfveer. Deze term roept veel op bij deelnemers. Drijfveren zijn vaak de eigen thema's van de leergemeenschap, zoals 'kunst voor ieder kind' of 'meer vakintegratie'. De drijfveer die betrokkenen noemen, betreffen wat zij voor het kind willen betekenen, maar ook wat de leergemeenschap voor henzelf en hun professionalisering kan betekenen ('van de partner leren'). Ze noemen ook persoonlijke inspiratie: 'kunst, verbeeldingskracht en fantasie'.

Het kind

'Het kind staat centraal' is een van de meest gehoorde uitspraken in de leergemeenschappen. Waar we minder goed grip op kregen, was *waarin* de kinderen volgens de betrokkenen centraal staan. Als belanghebbende in de leergemeenschap? In het handelen van de professional? In het onderwijs? En er is nog een vraag: *wat* staat dan precies centraal. Hun leren? Hun wensen? Hun achtergrond? Hun kansen? Hun persoonlijkheid? Hun leefwereld? Hun denken? Hun culturele ontwikkeling? Hun spel? Hun identiteit? Hun creativiteit? Hun geluk? Hun bewustwording? Hun talenten? Hun verwondering? Hun subjectwording? Hun sociaal-emotionele ontwikkeling? Hun trots? Hun verbeelding? Hun eigen culturele praktijken? Hun plezier? Hun culturele bagage? In de leergemeenschappen zijn al deze woorden – en meer – gevallen. Kortom, over de uitspraak 'het kind staat centraal' valt nog veel door te vragen.

In de verschillende sessies waarin we de tool uitprobeerden, merkten we dat de ruimte kind veel opriep en tot geëngageerde uitwisseling leidde. Voor de betrokkenen vertoonde het overlap met drijfveer ('daar doe je het voor'), maar ook met kunsten, bijvoorbeeld in de uitspraak: 'Dat kunst ook een middel is om iets over die wereld te vertellen. Om die vorm te geven. Dus dat je handvatten geeft om die belevingswereld of de verbeelding van het kind vorm te geven.' Of: 'Dat sommige dingen misschien ook alleen maar te zeggen zijn met kunst. Door kunst. Dat je daar misschien als kind achter komt, dat je in klare, banale taal niet kunt zeggen wat je wilt zeggen, maar wel middels een van de disciplines.' We hebben de naam daarom gehouden en de ruimte lesgeven ermee geïntegreerd.

De relatie met het pedagogisch handelen in de ruimte kind wordt wellicht het beste geïllustreerd met het volgende citaat uit de eerste focusgroep:

'Het kind staat centraal, terwijl je eigenlijk aan je eigen pedagogische of je eigen tools werkt. Dus het is ook een spiegel voor de leerkracht of voor de vakdocent ... Zo heb ik het zelf heel erg gevoeld...we proberen iets, een verschuiving, en uiteindelijk geeft dat kind dat terug aan jou of dat aansluit of niet. Of dat die ruimte er werkelijk ontstaat of niet. Dus dat is een heel waardevolle bron ook voor jezelf in je handelen.'

De toekomst

De toekomst bracht een adviseur als nieuwe ruimte in tijdens een van de sessies in de tweede meet-up. De toekomst komt op vele manieren terug in de leergemeenschappen, zoals het opnemen van projecten in het curriculum, het zoeken van nieuwe financiering, de bestendinging van de samenwerking, het vastleggen in (nieuwe) organisatorische structuren (roosters, leerlijnen, leerlingvolgsystemen). De toekomst vraagt ook juist om het 'meestromen met veranderingen', zoals een cultuurcoördinator het verwoordde, en om kansen grijpen, zoals IKC-vorming. In de toekomst bevindt zich ook de individuele ontwikkeling van de professional. En natuurlijk de toekomst van het kind. De leden van de leergemeenschap interpreteren het vaak heel concreet en vullen deze ruimte met toekomstige plannen of wensen (zoals een portfolio) of borging van cultuureducatie (in een leerlijn of in het blijvend engagement van het team). In de leergemeenschappen zijn voorbeelden van activiteiten die zich specifiek richten op

de toekomst: het team zelf lessen laten ontwerpen, zodat iedereen zijn steentje heeft bijgedragen en er 'eigenaarschap' ontstaat of terugkommomenten/herhalingen van activiteiten voor het team plannen om nieuwe teamleden ook in het geleerde te introduceren.

De kunsten

De kunsten is onze nieuwe naam voor vakinhoud. Het geheel van de originele ruimtes associeerden mensen te sterk met 'de school' en 'het curriculum'; dit kwam vooral naar voren in de kick-off. 'Ik mis de kunst een beetje', zoals één deelnemer het formuleerde. We hebben lang nagedacht of deze ruimte niet 'cultuur' moest heten of 'kunst & cultuur', maar besloten toch tot de kunsten zelf om ook ruimte te geven aan het discipline-eigen karakter van de kunsten. Deze ruimte legden de focusgroepen vooral uit als het maken en beschouwen van de kunsten, het laten inspireren en uitdagen door de kunsten of leerlingen laten maken en creëren. Maar ook keerde in de eerste focusgroep het curriculum of de didactiek terug, met woorden als 'vakintegratie', 'procesmatig werken' en 'verbinding met wereldoriëntatie'. Daarin komt toch weer een bredere invulling van de kunsten naar voren. Soms koppelde men de invulling van de kunsten ook aan een bepaalde (theoretische of pedagogische) benadering van cultuur of de kunsten.

De plek

Met de plek bedoelden we de verbinding met de geografische omgeving – vaak gekoppeld aan erfgoed – en ook de beschikbare ruimte (in de school of daarbuiten) en waar die toe uitlokt of beperkt. De plek speelt niet in alle leergemeenschappen een even grote rol, maar wanneer ze ter sprake komt, blijkt het vaak een belangrijke, maar vergeten, ruimte te zijn. De plek herkennen culturele partners meer dan de school. De letterlijke plek voor kunst in de school en hun rol daarin zegt de partners veel over de waarde die de school aan hun werk of bijdrage toekent. 'Met een goede plek geef je ook aan dat je het serieus neemt. Als er een ruimte voor is die er speciaal voor is ingericht.'

In sommige leergemeenschappen is de plek een leidend principe. Zo was de keuze om met de leerlingen naar het museum toe te gaan, voor één leergemeenschap van belang om zodoende leerlingen die daar meer moeite mee hebben, begeleid en onder schooltijd die kans te bieden. Elders waren atelierruimtes ingericht in de school en ging het vooral om de 'waarde van die ruimte' en de aan die waarde gekoppelde werkwijzen. De zichtbaarheid van werk in de school (tentoonstellingen, voorstellingen, et cetera) zijn ook manieren om cultuureducatie een plek te geven. Voorbeelden van onverwachte plekken zijn er ook, zoals de schooltuintjes of het eerder genoemde pop-upatelier in de gang. Andere invullingen van de plek richten zich meer op de culturele omgeving van het kind, bijvoorbeeld door keuzes af te stemmen op de belangstelling van leerlingen in een bepaalde regio, in te spelen op wat ze van huis uit wel en niet mee krijgen aan cultuur of de waarde van de eigen culturele omgeving benadrukken.

De dynamiek

De dynamiek beschreven we als de samenwerking en relatie tussen alle betrokkenen onderling - in het bijzonder die van de culturele partner en de school - en met invloeden van buitenaf. Dit is een nieuwe titel voor 'de relatie', waarin het vooral over de interactie tussen de leden van de leergemeenschap ging. De meest ervaren invloed op de dynamiek was corona. Heel veel ging daardoor niet door en dit beïnvloedde ook de relatie tussen de betrokkenen, bijvoorbeeld door het digitale werken: 'Dat zorgde wel voor wat ruis op de lijn.' Andere voorbeelden zijn de moeizame samenwerking met collega's of 'de dekking van de directie'. Nieuwe dynamiek komt vaak van de 'doe-dingen' en schoolbrede evenementen of het invliegen van een expert: 'Dat heeft ook weer dynamiek gegeven.'

Het experiment

Het experiment beschreven we als het creëren van heel andere vormen van cultuureducatie of ideeën heel snel uitproberen. Niet iedereen herkende deze beschrijving goed. Soms viel ook het woord proces als synoniem. Het experimenteren omvat de leergemeenschap zelf, als 'één groot experiment omdat je van tevoren geen idee hebt wat je moet gaan doen', maar ook inhoudelijk, door te experimenteren met nieuwe werkwijzen zoals een try-out van een theatervoorstelling of werken in een pop-up atelier in de gang als oplossing voor ruimtegebrek in de school. Een andere invulling van experiment is de leraar voor wie het een experiment was om meer met cultuureducatie te doen of die leerde meer te experimenteren in de lessen. Het experiment ziet men als tegengesteld aan 'het voldoen aan de leerdoelen'.

De twijfel

De twijfel beschreven we als: dat het in een leergemeenschap niet altijd vanzelf gaat. Dit bedoelden we niet negatief, maar iemand in de tweede focusgroep vatte dit wel zo op. Deze persoon benoemde het zelf als volgt: 'Twijfel is eigenlijk een startpunt voor verschillende standpunten delen en niet alleen: maar zijn we wel op de goede weg.' Het woord twijfel roept bij betrokkenen veel voorbeelden en het lijkt daarmee ook een bevrijdende werking te hebben: twijfel hebben mag, door dat te bespreekbaar te maken neem je druk weg. Voorbeelden van twijfels zijn soms gerelateerd aan de (gepercipieerde) voorwaarden: Wat moet de leergemeenschap opleveren? Hoe halen we een doel? In hoeverre mag je afwijken van de intentieverklaring? Een culturele partner zei daarop ook: 'We hoeven geen doel te halen. We hebben een onderzoeksvraag.' Maar zij vertelde ook dat ze in het begin heel erg twijfelden of de leergemeenschap iets zou gaan opleveren. Twijfel gaat ook over inhoudelijke keuzes en planningen: wel of niet ook nog een leerlijn muziek ontwikkelen en is de vakintegratie muziek & Engels wel geschikt voor anderstalige kinderen? Of de twijfel of de samenwerkingspartner het nog wel ziet zitten. En corona zorgt voor veel twijfel: komt het wel goed en hoe gaan we het nu doen?

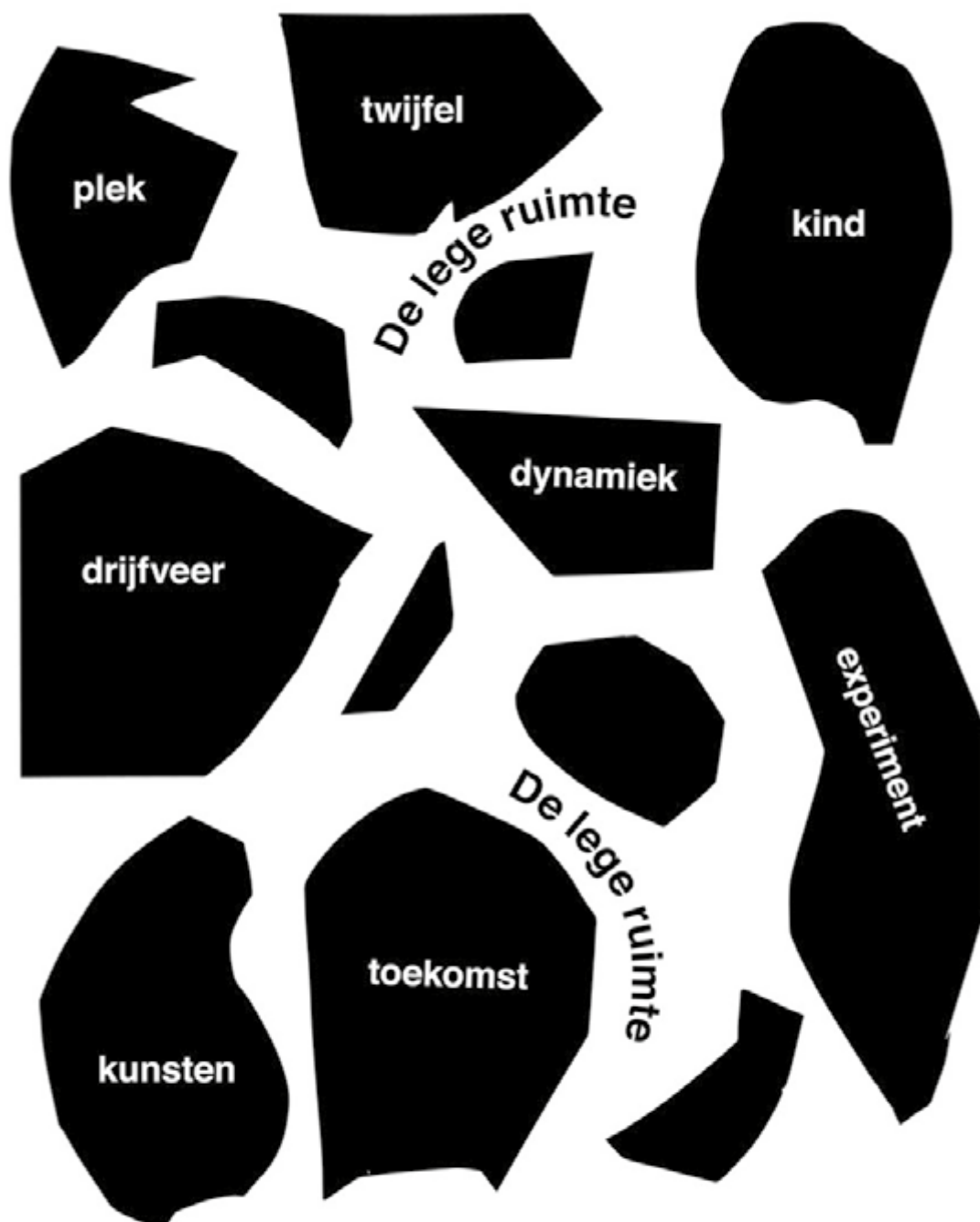
De lege ruimte

De laatste ruimte hielden we leeg. In de verschillende sessies zagen we twee tegenovergestelde bewegingen bij de lege ruimte: (1) deze zoveel mogelijk leeg te laten, als letterlijke ruimte om te ademen of (2) deze te vullen met eigen woorden en ideeën, zoals 'toeval', 'leerkracht', 'een grote €', 'lesgebonden vrije uren', 'eigenheid', 'vrijheid', 'durven' en 'loslaten'.

6.3 De beschrijving van de ruimtes

Na de focusgroepen stelden wij onze beschrijvingen van de ruimtes als volgt bij:

- **De drijfveer**
Met de drijfveer bedoelen we de persoonlijke drijfveren van mensen om aan de leergemeenschap deel te (willen) nemen. Deze kan inhoudelijk, pedagogisch of didactisch gedreven zijn, maar ook voortkomen uit professionaliseringsbehoeften.
- **Het kind**
Met het kind doelen we op zowel het kind of de jongere zelf – de eigenheid, biografie en relaties met anderen en de wereld om zich heen – als het pedagogisch handelen van de culturele of onderwijsprofessional.
- **De toekomst**
Met de toekomst bedoelen wij de inbedding van de leergemeenschap op lange termijn, welke duurzame veranderingen deze realiseert en hoe deze doorwerken naar de betrokkenen, de leerlingen, de school, de ouders, de culturele instellingen en de omgeving.
- **De plek**
Met de plek bedoelen we de verbinding met de geografische omgeving en de achtergrond van de leerlingen – vaak, maar niet altijd, gekoppeld aan erfgoed. Met de plek bedoelen we ook de beschikbare ruimte (in de school of daarbuiten) en waar deze toe uitlokt of beperkt.
- **De kunsten**
Aan de kunsten geven wij een brede invulling. Muziek, beeldende kunst, vormgeving, bouwkunst, dans, theater, film, fotografie, literatuur, popcultuur, poëzie, et cetera uit alle tijden en in alle uitingen, vormen, betekenissen, genres en cross-overs. Het lesgeven in de kunsten hoort voor ons ook bij de kunsten en heeft veel overlap met de ruimte kind. Wij zien bij het lesgeven het belang van de alledaagse omgang met cultuur in de klas van dag tot dag, maar ook een gespecialiseerdere invulling tijdens bijvoorbeeld lessen door vakspecialisten.
- **De dynamiek**
Met de dynamiek bedoelen we de samenwerking en relatie tussen alle betrokkenen onderling, in het bijzonder die van de culturele partner en de school, en de dynamiek van invloeden van buitenaf. Het gaat ook om de dynamiek in hoe je samenwerkt, met verschillende snelheden en organisaties, het belang van de kleine gebaren, het samen iets eten of drinken, en de vraag of de culturele partner als ‘externe’ dan wel als teamlid wordt gezien.
- **Het experiment**
Wij vullen het experiment in als speelruimte voor de mensen die graag praktisch bezig zijn. Wij benadrukken de actie-reflectiecyclus in het experiment: na de actie stilstaan bij wat je deed en wat dat voor jou en de anderen betekent. Visievorming en borging kunnen voortkomen uit praktische toepassing, spel en snelle experimenten.
- **De twijfel**
Met de twijfel bedoelen we de acceptatie en omarming van het twijfelen in een leergemeenschap, zoeken, vinden, loslaten, botsen, vallen en weer opstaan als onderdeel van het proces.
- **De lege ruimte**
We laten deze leeg. Sterker nog: wij denken dat er nog veel meer lege ruimte kan zijn als voorwaarde om in de andere ruimtes te kunnen werken.



RUIJME
leergemeenschappen cultuureducatie

Figuur 3: tool Ruimte

Niet iedere ruimte komt in iedere leergemeenschap voor en waar ze wel voorkomen, zeker niet op dezelfde manier. Dat hoeft ook niet. Het is niet de bedoeling dat leergemeenschappen de ruimtes gaan 'invullen'; de tool is bedoeld om ze te helpen om te gaan met de onzekerheid van een procesgerichte werkwijze en tegemoet te komen aan de behoefte naar een resultaat toe te werken. In het bespreken van de ruimtes wordt vaak ook zichtbaar welke resultaten behaald zijn en waar betrokkenen nog verder aan willen werken.

6.4 De functie van de tool Ruimte

De tool is bedoeld als een gespreks- en luistertool waarmee betrokkenen in de leergemeenschappen een gezamenlijke taal aangeboden krijgen. Het geeft hen handvatten om zich tot elkaar en elkaars cultuureducatieve praktijk te verhouden en zij krijgen hierdoor inzicht in de processen binnen een leergemeenschap cultuureducatie. Een van de deelnemers gaf het volgende voorbeeld tijdens een focusgroep:

'Ik had net een gesprek met een school en een buurtcoach. We hebben één uur gepraat. Maar je denkt: Wie heeft de leiding van dit gesprek? Hoe begint het? Waar gaat het heen. Het is eigenlijk zonde van de tijd. Wat zou het mooi zijn als je in sommige gesprekken uitwisselt en echt gaat luisteren aan de hand van thema's. Dat leer je niet op de opleiding. Je leert het nergens. Waar leer je nou een goed gesprek te voeren? Om echt te luisteren naar wat een visie van de school is en wat de aanbieder wil en zo bij de inhoud te komen.'

Vanuit het uitgangspunt dat betrokkenen ruimte het liefst zelf creëren, denken wij dat zij de tool in de leergemeenschappen bij voorkeur zelf gebruiken. Maar desgewenst kunnen door (externe) procesbegeleiders deze inzetten. De tool kan helpen verschillende opvattingen, belangen, fricties en posities te verhelderen, zodat er een tijdelijk werkbare overeenstemming komt (Boog et al, 2005, p. 157). De tool kan ook helpen om de eigen ervaring en die van andere leergemeenschappen, ondanks onderlinge verschillen, vergelijkbaar te maken. Wellicht is deze dan ook in te zetten in kennisdeling tussen leergemeenschappen, maar dit hebben wij (nog) niet onderzocht.

Uit de analyse van de data in de focusgroepen bleek dat de deelnemers oriëntatie, verdieping en evaluatie als belangrijkste functies van de tool zien.

6.4.1 Oriëntatie

Het concept leergemeenschappen cultuureducatie is nieuw. 'Het is een moeilijk te vatten iets', zoals een deelnemer aan de focusgroep zei. Deelnemers zoeken dan ook naar houvast en een veel gestelde vraag is wat is een leergemeenschap nu eigenlijk is. Iemand verzuchtte: 'Dat is een hele zoektocht voor ons allemaal.'

Het ligt dus voor de hand dat deelnemers naar manieren zoeken om grip te krijgen op wat een leergemeenschap kan inhouden en welke rol zij daarin kunnen spelen. Uit de focusgroepen komt naar voren dat de tool hierbij kan ondersteunen. 'Deze ruimtes kunnen natuurlijk helpen om een beeld te krijgen van hoe je tegen een leergemeenschap aan kan kijken', zei een van hen. Een ander opperde: 'Ik kan mij wel voorstellen dat elk traject begint met het doornemen van deze ruimtes om te zien waar iedereen staat. De eerste kennismaking. Dat je het hier al even over hebt en kijkt hoe iedereen erin staat.' Als werkvorm denken deelnemers aan het presenteren van de ruimtes op tafel en daarover vragen stellen, zoals: We willen nu werken aan trots en aan presentatievaardigheden, maar hoe verhoudt zich dat tot deze ruimtes?. De tool fungeert dan als oriëntatiegesprek, waarbij je spelenderwijs nieuwe aspecten bespreekt, zoals: Wacht eens even, waar is dan de rol van de kunst hier? Of het gaat toch om aanbodgestuurd. Is dit wat we willen?'

De woorden 'houvast' en 'kader' horen we veelvuldig. Dat is logisch, want een leergemeenschap betekent volgens een van de deelnemers 'een andere manier van werken, waar het veld nog aan moet wennen' en 'een groot experiment'. De ruimtes kunnen dan fungeren als handvatten. 'Ik vind het fijn dat het nu toch stiekem ook wel een kader heeft', zei een ander. Dat kader is ook prettig 'naar school toe straks, want die vinden het ook lastig. Nu kan ik toch iets laten zien'. En een derde stelde: 'Ik denk dat het ons in het begin wel meer houvast had gegeven. Wij waren heel erg zoekende. Ik denk dat het ook scheelt of alle neuzen dezelfde kant op staan of iedereen vanuit die passie bezig is of dat sommigen het meer zien als van "oh ja, dit is ook een taak die ik heb".' Een belangrijk inzicht is ook dat de tool dit soort vooroordelen filtert. Hierover schrijven we verderop meer.

De tool kan functioneren als ijsbreker, als mensen voor het eerst samenkomen. 'Als je een gezelschap hebt dat heel moeilijk aan het praten komt, dan kun je ook vragen: wat riep het bij jou op?' Het is, volgens deze deelnemer, vaak verrassend wat zulke vragen opleveren. 'Het een linkt wel weer aan het andere en dan ontstaat er vaak wel iets.'

In de oriënterende fase wordt de tool omschreven als 'een handleiding om te kunnen starten'. Na deze beginfase, waarin betrokkenen meer over elkaar en elkaars drijfveren te weten zijn gekomen, kunnen zij daarop voortborduren in de volgende, verdiepende fase. Het lijkt erop dat alle leergemeenschappen deze fases doorlopen en dat ze als voorwaarden voor het ontwikkelen van cultuureducatie gelden.

6.4.2 Verdieping

In deze fase kennen de deelnemers elkaar inmiddels wat beter: het ijs is gebroken en dat betekent dat ze de diepte in kunnen gaan. Het kan nu dan ook beter over onderlinge verhoudingen gaan. In een leergemeenschap werken diverse partijen samen en dat betekent ook dat het soms wat stroef loopt. Dat kan te maken hebben met de onderlinge verhoudingen; de culturele partner en de leraar moeten bijvoorbeeld aan elkaar wennen. Het kan ook zijn dat de leraren zich niet vrij voelen, omdat zij het gevoel hebben dat de directeur hun op de vingers kijkt. De tool kan dan handvatten geven om in gesprek te gaan en naar elkaars verwachtingen te luisteren.

De ruimtes geven veel gelegenheid tot associëren. Hierdoor leren de deelnemers elkaars ideeën daarover kennen. Door deze werkvorm komen de eigen zienswijzen beter naar voren, maar wordt ook duidelijk hoe zij elkaar zien. Tijdens de focusgroepen schetsen de adviseurs, culturele partners en mensen uit de onderwijspraktijk met de ruimtes een beeld van hoe zij over de werkwijze van de andere deelnemers

denken. Uit de data blijkt dat als men wel de diepte ingaat, sommige veronderstellingen niet kloppen. Zo vertelt een deelnemer dat zij zich afvroeg of de school het wel ging dragen. Zij ging het gesprek aan met een van de leraren en in groter comité met de directeur en vroeg: 'Haak je nog wel aan?' Het bleek dat ze juist enthousiast waren. 'Hij wist helemaal niet dat die vraag bij ons speelde. Dus het is goed om het in elk geval te benoemen.'

De vraag om verdieping is groot bij de deelnemers van de leergemeenschappen. Vaak ligt de nadruk vooral op 'iets doen' en praten ze weinig of niet over wat een leergemeenschap betekent of hoe de verschillende deelnemers elkaar zien. Deelnemers geven aan dat ze bijvoorbeeld de dynamiek tussen hen willen bespreken: Waar loopt het stroef en waar loopt het goed? Wat hebben we wel en niet aan elkaar?

Het gaat niet altijd vanzelf in een leergemeenschap. Verdieping betekent ook extra je best doen of er harder aan trekken om toch iets tot stand te brengen. Een deelnemer vertelde dat ze soms dacht: 'Waarom doen we nu zo moeilijk? Moeten we niet gewoon een methode nemen?' Ook komt het voorbeeld van trekken aan een dood paard. Maar wie doorzet, de verdieping opzoekt, merkt ook dat de metafoer van de rimpeling in het water opgaat. 'Een rimpeling in het water, die langzaam groter wordt, want die pakt het op en die krijgt ineens plezier erin om het zo te doen. Je moet ineens op een heel andere manier gaan denken over iets en dat kost best wel tijd om dat je eigen te maken.' De verdiepende fase houdt dus ook in dat je stilstaat bij de vertraging die eigen is aan processen en daar tijd voor neemt.

De tool zorgt ook voor een individuele invulling die passend is bij leergemeenschappen.

'Ik vind deze ruimtes zo goed. Ik zou zo graag willen dat je denkt: waar gaan we ons op richten? Er is een groot bos en welke bomen staan erin? Elke school mag zijn eigen bos vormgeven. Ik denk dat luisteren naar elkaar heel erg belangrijk is. Dat je luistert naar wat er speelt in school. Wat leeft er bij de kinderen? Wat houdt ze bezig? Wat is er in hun eigen omgeving te zien en te beleven? Op grond daarvan kleur je je bos verder in.'

6.4.3 Evaluatie

In een leergemeenschap werken mensen met verschillende achtergronden in elk geval twee jaar samen aan het ontwikkelen van nieuwe vormen van cultuureducatie. Na de oriënterende fase en gedeeltelijk tijdens en na de verdiepende fase kunnen ze de tool gebruiken om dit proces te evalueren. Gedurende het proces kan de leergemeenschap de ruimtes nog eens bij langsgaan: Hoe is het nu met onze drijfveer? Zijn we tevreden met de plek? Experimenteren we voldoende? Willen we het anders? Dan gaat het om een tussentijdse evaluatie.

Ook is de tool te gebruiken aan het begin en het einde van de looptijd van de leergemeenschap. Ze biedt dan een duidelijk instrument om het gehele proces te evalueren.

Aan het einde van de rit is de tool te gebruiken 'om op je eigen doen en laten binnen de leergemeenschap te reflecteren, met elkaar'. Een ander suggereert: 'je kunt over een aantal jaar ook zeggen wat het teweeggebracht heeft.'

6.4.4 Werkvormen

Als we willen dat betrokkenen de tool echt kunnen gebruiken om meer grip te krijgen op de een leergemeenschap cultuureducatie, is meer nodig dan de ruimtes zelf. De deelnemers van de focusgroepen hadden behoefte aan werkvormen bij de ruimtes, bij voorkeur zonder te veel voorsortering.

Het heeft dan ook onze voorkeur dat betrokkenen zelf werkvormen bedenken. Wel hebben wij besloten om ter illustratie van de mogelijkheden suggesties voor werkvormen bij de tool te leveren die synchroon lopen aan de verschillende fases: oriënteren, verdiepen en evalueren. Ze zijn te vinden in de publieksversie van dit onderzoek (van Beilen & Hummel, 2022). Zo wordt Ruimte concreet. Maar we benadrukken dat deze werkvormen slechts suggesties zijn; we willen de betrokkenen vooral de ruimte geven de tool op eigen wijze te gebruiken.

6.5 Samenvatting en conclusie

Wij ontwikkelden op vraag van de penvoerders een oplossing om de spanning tussen het scheppen van ruimte en het geven van houvast te stroomlijnen.

Wij zagen hiervoor twee vormen van ondersteuning:

1. Ontmoeting en kennisdeling *tussen* de leergemeenschappen onderling; wij denken dat in het faciliteren van deze ontmoetingen de ondersteunende rol van de adviseur het meest tot zijn recht komt
2. Handvatten voor het vormgeven van de *eigen* leergemeenschap.

De eerste vorm van ondersteuning vergt nader onderzoek; onze focus in dit onderzoek lag op de tweede vorm met de ontwikkeling van de gespreks- en luistertool Ruimte. Doordat de tool gebaseerd is op de gesprekken en de processen die wij in de leergemeenschappen observeerden en de patronen die wij hierin ontwaarden, is de tool herkenbaar voor betrokkenen.

In onze tool noemen we de patronen ruimtes, omdat uit elke leergemeenschap naar voren komt dat ruimte een belangrijke voorwaarde vormt voor het vormgeven van een leergemeenschap. De betrokkenen gebruiken zelf dit woord vaak. We kwamen samen met betrokkenen uiteindelijk uit op negen ruimtes: de drijfveer; het kind; de toekomst; de kunsten; de twijfel; het experiment; de dynamiek; de plek; de lege ruimte.

Wij noemen Ruimte een gespreks- en luistertool, omdat betrokkenen hiermee uit kunnen wisselen. Ze raken in gesprek en de tool biedt hun een gemeenschappelijke taal. Er zijn verschillende manieren om de tool te gebruiken. We onderscheiden daarin de fases oriëntatie, verdieping en evaluatie. Om betrokkenen bij te staan in het gebruik van de tool ontwikkelden wij in aanvulling op deze rapportage een publieksversie van ons onderzoek (van Beilen & Hummel, 2022), waarin werkvormen staan die betrokkenen desgewenst kunnen gebruiken om meer grip te krijgen op een 'lerend' samenwerkingsproces.

De luister en gesprekstoel kan samenwerkingspartners dus ondersteunen bij het scheppen van ruimte. Welke ruimte een leergemeenschap schept en hoe ze die invult, is voor elke leergemeenschap anders. Wij concluderen dat het voor de praktische toepassing van de tool niet zozeer van belang is wát mensen zeggen of hoe ze de verschillende ruimtes onderscheiden, maar vooral dát ze samen uitwisselen. De tool helpt zo om recht te doen aan de collectieve beschouwing die juist in een *leergemeenschap* van groot belang is.

Zichtbaarheid in Groningen

School: W.A. Van Lieflandschool voor speciaal onderwijs (so)/voortgezet speciaal onderwijs (vso)
Culturele partner: Kunstencentrum Vrijdag

In een school in de stad Groningen bevindt zich in de gang een nisje met verrijdbare tafels en steeds wisselende materialen. Het is een pop-upatelier. Een kunstdocent werkt daar telkens met groepjes van 3-4 leerlingen. Leerkrachten en onderwijsassistenten halen er inspiratie op om daarna zelf in de klas met de ideeën verder te kunnen. 'Ruimtegebrek was weliswaar de directe aanleiding voor het pop-upatelier, maar het is niet alleen een kwestie van van de nood een deugd maken', zegt de programmeur onderwijs van het kunstencentrum. Het gaat om zichtbaarheid. Dat je er letterlijk niet omheen kan.

De samenwerking tussen de school en de culturele partner vond haar oorsprong in het project Cultuurprofs en werd doorgezet in een leergemeenschap cultuureducatie. Hierin werken een theaterdocent en beeldend docent samen met de icc'er en het schoolteam aan multidisciplinaire kunstprojecten en met beeldend theater.

Duurzame projecten

De kunstdocenten hebben gaandeweg geleerd wat de verschillende leeftijdsgroepen nodig hebben, en ook wat de individuele behoeften van de leerlingen en de variëteit aan niveaus betekenden voor hun lessen. Zo bleek de oorspronkelijke aanpak van de theaterdocent om steeds een kwartiertje in elke groep langs te komen, niet werkbaar te zijn. Het was voor haar niet mogelijk om zo snel te schakelen. Ze moesten dus een nieuwe aanpak ontwikkelen. Door met elkaar en met het schoolteam nieuwe werkwijzen uit te proberen ontstond de multidisciplinaire samenwerking tussen de theaterdocent en de docent beeldend. Zij legden hun gezamenlijk werkwijze vast in vijf duurzame projecten en lesbrieven.

De continuïteit in de school is van groot belang. 'Dat je het vasthoudt', aldus de icc'er. Dat is nodig, want op die manier worden de projecten 'gewoner'. De inbedding heeft constant aandacht nodig, want de praktische uitvoering van de projecten is niet eenvoudig te realiseren. Elk project wordt daarom afgesloten met een voorstelling of expositie, zodat de ervaringen van leerlingen zichtbaar worden voor het schoolteam. 'Langzamerhand is er een verandering merkbaar in het team', zegt de icc'er, 'het wordt iets makkelijker voor ze en ze rekenen erop.'

Herkenning

Er zijn vijf projecten vastgelegd. Voor de kunstdocenten is dat wennen. 'Kunstdocenten willen heel graag steeds iets nieuws', vertelt de programmeur onderwijs, 'ik ga toch niet weer hetzelfde doen', zeggen ze dan.' Maar voor de leerlingen is juist de verdieping belangrijk. Dit vraagt ook om discipline en zorgvuldigheid van de docenten. Om met de leerlingen stil te staan bij wat er al is gedaan en daarop voort te bouwen.

De verdieping creëert herkenning bij de leerlingen. 'De 'oh ja-ervaring' voelt heel veilig', zegt de icc'er. Ze weten al wat er gaat komen, ze anticiperen erop en dan gaat het ook veel meer leven in de school. 'Je ziet dat leerlingen eraan wennen, al makkelijker dingen gaan doen en durven, het niet gek meer vinden.'

7. Conclusie en discussie

De penvoerders in Groningen en Drenthe CmK 2016-2020 zochten een werkwijze waarin scholen en culturele partners, in de vorm van een leergemeenschap cultuureducatie, een gezamenlijke benadering van cultuureducatie ontwikkelen die passend is voor de eigen situatie, context, historie en leerlingen. Wij onderzochten de opstart en het verloop van deze leergemeenschappen in de periode september 2017-juli 2021 met de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we cultuureducatie vormgeven als een 'leergemeenschap cultuureducatie' die maximaal aansluit bij de behoeften van de professionals en hun leerlingen?

Al snel bleek in ons onderzoek dat we nader moesten bepalen wie de 'we' was in de onderzoeksvraag. Het bleek voor betrokkenen in de leergemeenschappen, maar ook voor de penvoerders én de onderzoekers moeilijk om grip te krijgen op hoe multi-professionele 'lerende' samenwerkingen in de cultuureducatieve praktijk eruit kunnen zien. Wij benaderden daarom het leergemeenschappenprojecten met een onderzoeksdesign dat inzicht biedt in de gelaagdheid van de beoogde aanpak, hoe deze zich in de praktijk vormt en in de diverse betrokkenen die in het spel zijn. We bespraken het leergemeenschappenproject in zijn totaliteit, de processen in de leergemeenschappen zelf en de wisselwerking tussen deze twee. De 'we' uit de onderzoeksvraag betreft dus de culturele en onderwijsprofessionals, de penvoerders, de adviseurs en wijzelf.

Dan komen we bij het volgende deel van de vraag: hoe kan 'cultuureducatie' vorm krijgen als een 'leergemeenschap cultuureducatie'? Het vormgeven van cultuureducatie en van de leergemeenschap cultuureducatie zien veel betrokkenen als één en hetzelfde, terwijl: dit toch twee verschillende zaken zijn. We adviseren dan ook om beide conceptueel te scheiden, en het ontwikkelen en verduurzamen van cultuureducatie als het *doel* van een leergemeenschap cultuureducatie te zien.

Terwijl de betrokkenen aan cultuureducatie werken, gebeurt er nog veel meer: het draait in een leergemeenschap ook om het ontwikkelen of verduurzamen van een gedeelde praktijk. Daarbij komt het volgende kijken: (1) het betrekken van het schoolteam en de achterban van de culturele partner bij de activiteiten van de leergemeenschap en de cultuureducatie zelf, (2) het bepalen van de rol en de positie van de culturele partner en het schoolteam in de leergemeenschap, (3) het samenkomen van de logistieke, organisatorische en projectmatige structuren van twee verschillende organisaties en (4) het bewegen in de systemen en structuren van de financiële regeling. Wij denken dat het goed is dat betrokkenen de vorderingen in deze samenwerkingsprocessen ook als (tussentijdse) uitkomsten van een leergemeenschap cultuureducatie beschouwen en zich niet alleen op de cultuureducatie zelf richten. Dit doet meer recht aan de inbeddingsdoeleinden die ten grondslag liggen aan een regeling als CmK.

We gaan nu dieper in op de cultuureducatie zelf en de cultuureducatieve praktijk. Wij hebben in dit onderzoek geen effectstudie gedaan of de kwaliteit van de ontwikkelde cultuureducatie langs een meetlat gelegd. Wij keken in plaats daarvan hoe cultuureducatie vorm krijgt binnen een leergemeenschap cultuureducatie. We zien daarin grofweg twee smaken. De eerste is dat de leergemeenschap zich richt op professionalisering van het schoolteam met de intentie dat leraren de cultuurlessen zelf gaan geven.

De culturele partner is dan meestal de coach, trainer of inhoudelijk expert. In het tweede geval richt de leergemeenschap zich op gezamenlijke projecten, activiteiten of de inzet van kunstenaars, kunstdocenten of culturele instellingen binnen de structuren van de school. De culturele partner is dan vaker de vakdocent, artistiek maker of de projectcoördinator.

We zien in beide smaken terug dat leergemeenschappen cultuureducatie vooral opvatten als een specialisme van de culturele partner en dat er minder aandacht is voor het verweven van cultuur van dag tot dag in de bezigheden in de klas. Deze opvatting van cultuureducatie maakt veel verschil, in het bijzonder met het oog op 'het betrekken van het schoolteam', een belangrijke activiteit in de leergemeenschappen. We zagen daarin vijf doelstellingen door elkaar lopen: (1) het team *enthousiasmeren* voor cultuureducatie, (2) het team *scholen* in het lesgeven in cultuureducatie, (3) het team *ontlasten* door de inzet van de culturele partner (4) het team *betrekken bij* de plannen en activiteiten van de leergemeenschap en (5) de activiteiten van de leergemeenschap laten *aansluiten* bij bestaande activiteiten en wensen van het team.

Wat daarin opvalt, is dat leer- of professionaliseringsactiviteiten zich zeer beperkt richten op de eigen kunstzinnige en culturele persoonlijkheid en biografie van de leraar, en dat leergemeenschappen beperkt rekening houden met de leerbehoeften of hoe de leraar zelf zijn of haar eigen handelingsverlegenheid in de kunstles ervaart. De leerbehoeften of handelingsverlegenheid van de leraar zullen wellicht heel anders zijn wanneer de school zich ook richt op het verweven van cultuur in de alledaagse werkelijkheid van de klas en niet uitgaat van kunst-als-specialisme. Kortom, leraren worden nu vooral erkend in hun pedagogische deskundigheid, maar veel minder als de cultuureducator die zij (ook) al zijn. Wij denken dat het verleggen van de focus naar de kunstzinnige en culturele persoonlijkheid van de leraar zelf een belangrijke stimulans kan zijn voor cultuureducatie in het onderwijs.

Iets soortgelijks gaat op voor de culturele partner: deze wordt juist erkend als cultuureducator of expert, maar veel minder als pedagoog. Het accent ligt in plaats daarvan op de pedagogische waarden van de kunsten of het erfgoed zelf. We denken dat meer aandacht voor de culturele partner-als-pedagoog geen kwaad kan. Wat betekent het voor de eigen cultuureducatieve praktijk wanneer zij deze met een pedagogische blik beschouwen? Wat betekent dat ook voor de relatie met de leerlingen? We zagen daarvan al enkele mooie voorbeelden in het speciaal onderwijs, maar we denken dat er meer in het vat zit.

We komen op basis van voorgaande besprekingen tot een voorlopige definitie van een leergemeenschap cultuureducatie:

Een leergemeenschap cultuureducatie is een multi-professionele groep van verschillende en dikwijls wisselende structuur, waarin de betrokkenen *al doende* leren zich tot elkaar en elkaars cultuureducatieve praktijk te verhouden, met als doel het ontwikkelen en verduurzamen van betekenisvolle cultuureducatie.

Dit is een open beschrijving die veel ruimte geeft aan wat een leergemeenschap allemaal kan zijn. Ook laat ze zien hoe essentieel de onderlinge verhoudingen zijn, dat de samenstelling diffuus is en wat het belang van een actie-reflectiecyclus is. Wij denken dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van cultuureducatie niet primair bij het onderwijs óf de culturele sector ligt, maar ontstaat in een ecosysteem waarin alle betrokkenen handelen vanuit het idee dat je gezamenlijk – in het moment – een situatie creëert die ontwikkelingskansen biedt voor de leerling. De leergemeenschappen zijn een plek waar dit – in potentie – kan. In deze samenwerking valt volgens ons nog meer winst te behalen.

We bespraken de verschillende elementen in onze onderzoeksvraag; we zullen deze nu beantwoorden met concrete aanbevelingen voor de betrokkenen in de leergemeenschappen zelf en aan de penvoerders die lerende samenwerkingen willen stimuleren. We baseren deze aanbevelingen op onze dataverzameling in de leergemeenschappen en op de drie theoretische benaderingen van lerend samenwerken die we bestudeerden.

7.1 Aanbevelingen voor de betrokkenen in de leergemeenschappen

Vanwege de open, contextafhankelijke uitgangspunten van het leergemeenschappenproject zagen wij niet één model of concept van lerend samenwerken die alle mogelijke invullingen van een leergemeenschap cultuureducatie omvat. Het bleek weinig zinvol om ons steeds af te vragen of iets nu een community of practice was of een leergemeenschap. Iedere leergemeenschap vaart een eigen, unieke koers. Wij zijn gedurende het onderzoek opener gaan kijken naar wat een leergemeenschap kan zijn en ervan uitgegaan dat deze in verschillende contexten verschillende antwoorden genereert. Met die blik kwam wij tot de volgende algemene aanbevelingen.

1 *Zet uitwisseling over de (les)praktijk centraal*

Wat de verschillende benaderingen van lerend samenwerken delen, is het belang van de praktijk in de leergemeenschappen. Activiteiten dienen weliswaar samen te hangen met organisatorische doelen en beleid, maar óók met persoonlijke doelen en de eigen inbreng van de betrokkenen. Dat laatste moet niet ondergesneeuwd raken. Alle modellen van lerend samenwerken benadrukken het belang van actief en onderzoekend leren in en van de praktijk, het (samen) ontwikkelen van nieuwe werkwijzen, de aandacht voor vakinhoud of domeinkennis en het wederzijds leren en de uitwisseling. Dit kan het beste door de eigen praktijk van mensen zoveel mogelijk centraal te zetten. Dit is vaak de lespraktijk, maar het kan ook de organisatorische of logistieke praktijk zijn.

Wanneer het doel is om een groot bereik te hebben en nauw aan te sluiten bij de lesgevende praktijk, is het zaak juist de uitwisseling tussen leraren en kunstdocenten in en over het primaire onderwijsproces aandacht te geven. Wij observeerden in de leergemeenschappen al enkele gezamenlijke lesontwerpen en uitwisselingen over dilemma's in de dagelijkse onderwijspraktijk (vooral in het speciaal onderwijs). In deze uitwisselingen bevinden zich waardevolle leerprocessen voor het eigen (pedagogisch) handelen en die van de ander in de context van cultuureducatie. In veel leergemeenschappen verdienen deze gesitueerde leerprocessen –en de eigen inbreng– nog meer aandacht. Kansrijke vormen van kennisontwikkeling voor leergemeenschappen cultuureducatie zijn bijvoorbeeld vormen van co-teaching (Bremmer & Van Hoek, 2020), professionele dialogen (Castelijns,

2021), Lesson Study (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016; Bulterman-Bos, 2021), werken vanuit casuïstiek, en vooral de reflectie en evaluatie van de les met leerlingen.

2 *Zet in op diverse leerprocessen voor alle betrokkenen*

De structuur van kerngroepen en de bredere kring heeft veel invloed op de leerprocessen en -activiteiten. In de kerngroepen waren deze praktijkgericht, divers en veelsoortig; in de bredere kring waren ze veelal gericht op professionalisering in de vorm van scholingen en trainingen met de culturele partner als coach, trainer of expert. Dit had in het bijzonder invloed op de 'betrokkenheid van het schoolteam', maar ook op de eigen leerprocessen van de culturele partner. Deze focus op scholingen en trainingen doet weinig recht aan de vragen die voortkomen uit de concrete lespraktijk of uit het contact met de leerling. Het doet ook weinig recht aan de visievorming en leerbehoeften van (vooral) het schoolteam en de achterban van de culturele partner.

Wij denken dat het goed is dat betrokkenen een zo breed mogelijke blik hebben op wat leren is en wanneer er geleerd wordt – formeel, informeel, leren in de directe lespraktijk en in de facilitering ervan – zodat betrokkenen naar een diversiteit van leerprocessen zoeken. Het is belangrijk dit te benoemen en het leren – ook voor de culturele partner – te faciliteren en onderling af te stemmen wat alle betrokkenen – zowel kerngroep als kring – nu en in de toekomst nodig hebben. Juist omdat elke leergemeenschap haar eigen invulling kiest, is het van groot belang dat betrokkenen in de leergemeenschappen elkaars expertise gebruiken én zelf de experts of hulpmiddelen betrekken, die hen op dat moment verder kunnen helpen met hun eigen vraag. Dat kan in aanvulling op het leren van en in de (les)praktijk ook een nieuwe culturele partner zijn, een onderzoeker met een bepaald aandachtsgebied, bestaande modellen van curriculumontwikkeling of vormen van leerlingparticipatie. Wat een leergemeenschap op een bepaald moment verder kan helpen, is voor iedere leergemeenschap op elk moment anders.

Wij denken dat leergemeenschappen nog veel winst kunnen boeken door formele en informele aspecten van leren meer met elkaar in balans te brengen en rekening te houden met zowel individuele als collectieve leerbehoeften. Wij raden daarom, naast een beschouwende visievorming, ook een actie-reflectiecyclus aan. Geef ruimte aan praktische toepassing en experiment, maar neem daarna de tijd voor reflectie op het (pedagogisch) handelen, juist ook met de leerlingen. Hierdoor kunnen vervolgstappen nauwer aansluiten bij de praktijk.

Leren kan blijken uit de doorwerking van de leergemeenschap op de leerling, maar ook uit de waarde die het deelnemen aan de leergemeenschap heeft voor de betrokkenen, nieuwe werkwijzen die zijn ontstaan, of oplossingen die zijn gevonden. Ook van 'mislukkingen' of in vastgelopen leergemeenschappen kunnen mensen leren, zolang er sprake is van een actie-reflectiecyclus.

We benadrukken tot slot het belang om ook de informele leerprocessen individueel (Welke professionele of persoonlijke waarde had dit voor mij?) en collectief (Hoe brengt dit ons samen verder?) te beschouwen.

3 *Geef de culturele partner een flexibele rol*

Het schoolteam ziet de culturele partner geregeld als de 'vertegenwoordiger van de cultuureducatie'. De expansive learning/boundary crossing-benadering leert ons dat we deze positionering wellicht beter kunnen vergeten en in plaats daarvan de vraag stellen: Hoe helpt de expertise van de ander ons verder in ons gezamenlijk doel? Dit kan afhankelijk van het proces een ander antwoord opleveren en betrokkenen kunnen op verschillende momenten verschillende rollen spelen. De culturele partner kan bijvoorbeeld op het ene moment de vakdocent zijn en op het andere moment als liaison fungeren.

Dit betekent ook dat er vaak eerst logistieke en organisatorische vraagstukken op het pad van de leergemeenschappen komen: het versmelten van afzonderlijke praktijken lukt niet zomaar. Wederzijdse leerprocessen hebben ruimte nodig om de ander te leren kennen en je tot de ander en zijn of haar cultuureducatieve praktijk te leren verhouden. We raden betrokkenen aan deze ruimte ook te nemen, zolang deze niet ten koste gaat van behoeften uit de lespraktijk of de leerlingen uit het oog verloren worden.

Kortom, we denken dat iedere leergemeenschap zichzelf de volgende open vragen zou kunnen stellen: Hoe creëren wij een gedeelde cultuureducatieve praktijk van schoolteam en (de achterban van) de culturele partner? Welke rol speelt het schoolteam daarin en welke de culturele partner? En dus niet: Hoe betrekken wij het schoolteam bij cultuureducatie?

4 *Praat met de kinderen*

Kinderen zijn altijd direct betrokkenen in een leergemeenschap, omdat zij centraal staan in het pedagogisch handelen van de professional. De professional heeft altijd de verantwoordelijkheid – en in de leergemeenschappen delen de professionals die – om de stem van de leerling te horen. Dit gebeurt in de lespraktijk zelf. Maar de leergemeenschap heeft daarbij ook als collectief de verantwoordelijkheid de stem van het kind, en de ervaringen, behoeften en achtergrond van het kind, te horen. Niet alleen om activiteiten op af te stemmen (Wat willen jullie doen?), maar ook om tot een vorm van cultuureducatie te komen die uitgaat van de kunstzinnige en culturele persoonlijkheid van kinderen en deze ontwikkelingskansen te bieden. Dit kan door open met hen te spreken met kinderen, te observeren wat ze doen, lessen met hen te evalueren en na te bespreken en met hen te praten over hun werk. Het is wellicht een open deur, want leraren praten dagelijks met kinderen. Toch is de stem van het kind niet in alle leergemeenschappen aanwezig. Als dit een steviger plek krijgt in de leergemeenschap, kan dat veel meerwaarde hebben.

De kinderparticipatiepatronen van Fielding (2011) kan daarvoor een hulpmiddel zijn, maar ook de reflectie op het eigen pedagogisch handelen in bijvoorbeeld een professionele dialoog (Castelijns, 2021) of in een pedagogisch gesprek (Ijsseling, 2020).

5 *Durf ruimte in te nemen*

Uit de modellen van samenwerkend leren blijkt dat de toegang tot nieuwe kennis, de onderlinge steun, het onderlinge vertrouwen en de substantiële beschikbaarheid van tijd voor deelname aan de leergemeenschap van groot belang zijn voor het welslagen ervan. De coördinatie van de community of practice – door een van de deelnemers – is ook een belangrijke voorwaarde daarvoor (Wenger et al, 2002, p. 80). Aanvullend is volgens Coenders (2008) het creëren en benutten van ruimte essentieel; het gaat dan om een speelveld dat ontstaat tussen mensen waarin ze betekenis

kunnen geven aan hun waarnemingen en ervaringen en waarin zij zich erkend voelen. Het model dat Coenders ontwikkelde om in een community of practice tot opbrengst te komen, kan ook in leergemeenschappen cultuureducatie behulpzaam zijn. Het bekwamen in het creëren en benutten van ruimte is volgens hem iets dat deelnemers zelf moeten doen.

Ook in de leergemeenschappen cultuureducatie zagen we hoe leraren, cultuurcoördinatoren, schoolleiders en culturele partners naar hun rol zochten en aangaven behoefte te hebben aan handvatten, maar tegelijkertijd naar ruimte zochten om de leergemeenschap zelf vorm te geven. De penvoerders bieden de leergemeenschappen cultuureducatie – althans op papier – deze ruimte. Maar de betrokkenen moeten de ruimte ook durven/willen/kunnen/mogen/leren innemen en van koers durven te veranderen als de omstandigheden daarom vragen.

7.2 Aanbevelingen voor penvoerders

In het faciliteren van lerende samenwerkingen zijn er voor penvoerders kortweg twee mogelijkheden: (1) kiezen voor een bepaalde benadering en deze gebruiken als kader om een samenwerking vorm te geven, of (2) een contextafhankelijke benadering waarin de samenwerkingspartners hier zelf vorm aan geven en richtlijnen vanuit de penvoerder beperkt blijven. In dit onderzoek is er sprake van de tweede benadering. Vanuit dit uitgangspunt formuleren wij drie aanbevelingen voor penvoerders CmK die een contextafhankelijke vorm van lerend samenwerken willen stimuleren. Deze zijn ook relevant voor andere beleidsmakers of in andere contexten dan CmK.

1 *Geef vertrouwen*

Geef financiële regelingen of projecten vorm op basis van vertrouwen in de professionaliteit van de betrokkenen. Professionals geven zelf richting aan wat voor hen betekenisvolle cultuureducatie is en hoe zij deze samen vorm willen geven. Dit doen zij op basis van ieders vakinhoudelijke expertise en pedagogische bagage en binnen de nodige randvoorwaarden. Deelnemers bepalen ook welke waarde de samenwerking voor hen persoonlijk heeft (gehad) en hoe deze waarde kan groeien.

We pleiten daarom voor een aanvraag- en evaluatieprocedure die ruimte biedt aan ontwikkeling en eigen zeggenschap boven een controlerende of verplichtende procedure. Penvoerders kunnen vertrouwen omzetten in beleid door selectiecriteria en controlemomenten tot een minimum te beperken. Een en ander staat wel op gespannen voet met actuele overwegingen om extra financiële middelen voor kansengelijkheid juist wél voor specifieke scholen, regio's of kinderen te reserveren. Voor CmK-penvoerders betekent dit dat expliciete selectiecriteria transparant dienen te zijn, dat zij zelf ook kritisch kijken naar de invloed van (impliciete) selectiecriteria en dat betrokken medewerkers reflexief zijn over de eigen rol in eventuele selectie.

2 *Laat ruimte open*

Open in het beleid en de regelgeving de ruimte voor betrokkenen om de eigen samenwerking zelf vorm te geven en van koers te veranderen wanneer omstandigheden hierom vragen. Penvoerders scheppen ruimte door voorwaarden (zoals 'matching') te minimaliseren en de looptijd en financiële afrekening zoveel mogelijk te flexibiliseren. Het vormt een complexe uitdaging om te bewaken dat penvoerders de ruimte van betrokkenen niet inperken, zeker omdat het merendeel van de systemen en structuren buiten de invloedssfeer van de penvoerder zelf liggen. Mensen in lerende

samenwerkingen moeten in staat gesteld worden met elkaar nieuwe kennis te creëren, maar reguliere hiërarchische relaties spelen onvermijdelijk een rol. Dit vergt dat alle betrokkenen zich bewust zijn van hun invloed in de specifieke context waarin zij actief zijn. Dat geldt voor leraren in de lessituatie, maar net zo goed voor penvoerders in leergemeenschappen cultuureducatie.

Vooraf penvoerders moeten zich ervan bewust zijn hoe eigen opvattingen, doelstellingen en beleid doorklinken en doorwerken naar de betrokkenen in leergemeenschappen. Een levend voorbeeld hiervan zijn de CmK-pijlers zelf, en de doorvertaling daarvan in de regionale doelstellingen, ambitiescenario's en Evi. Het is onvermijdelijk dat deze de intenties van de leergemeenschappen beïnvloeden, vooral omdat deze gekoppeld zijn aan de financiële bijdrage. Dit is natuurlijk een door de penvoerders gewenste invloed, maar het betreft ook een voorsortering voor wat er in een leergemeenschap aan de orde 'mag' komen. Dit verhoudt zich moeizaam tot de doelstelling dat leergemeenschappen open en contextafhankelijk invulling kunnen geven aan een lerende samenwerking en aan de voorwaarde dat betrokkenen ruimte ervaren. Het min of meer lineaire denken, of de veronderstelde volgordelijkheid van veranderingsprocessen staat ook op gespannen voet met de opvatting dat leerprocessen (van mensen en van organisaties) in de praktijk meestal grillig, onvoorspelbaar en dynamisch zijn. We denken dat penvoerders het faciliteren van lerende samenwerking daarom beter niet kunnen koppelen aan een bepaald ambitiescenario. Lerend samenwerken kan altijd en overal, mits de randvoorwaarden voor het bevorderen van lerend samenwerken aanwezig zijn. Dit zijn andere randvoorwaarden dan penvoerders voor cultuureducatie formuleren.

Ruimte bewaken betekent dus ook dat penvoerders accepteren dat leergemeenschappen niet alleen verschillen in het hoe, wat, waartoe en waarom van de cultuureducatie, maar dat er een breed spectrum van aspecten aan lerende samenwerking is waarin leergemeenschappen van elkaar kunnen afwijken.

3 *Organiseer ondersteuning*

Geef als penvoerder lerende samenwerkingen voldoende handvatten om de geschapen ruimte te durven, willen, kunnen, mogen en leren innemen. We raden penvoerders aan om terughoudend te zijn met procesbegeleiding in samenwerkingen waarin zij zelf geen onafhankelijke partij zijn, wanneer deze gesitueerd zijn in de onderwijspraktijk zelf, of wanneer er sprake is van een financiële bijdrage die zij uitkeren. Ditzelfde geldt overigens voor onderzoekers. Bulterman-Bos (2021) raadt in zo'n geval praktijkreviewers aan. Leergemeenschappen kunnen dat voor elkaar zijn. We zagen bij de betrokkenen zelf ook veel belangstelling om van andere leergemeenschappen te leren. Wij denken dat in het arrangeren van onderlinge ontmoetingen en het faciliteren van kennisdeling de ondersteunende rol van de adviseur het beste tot zijn recht komt; een onderzoeker kan vervolgens helpen kennisdeling te systematiseren en te transfereren.

Hulpmiddelen, toolkits en experts van buiten kunnen ook ondersteuning bieden. Er bestaat al veel en we noemden er ook enkele (zie paragraaf 7.1). Wanneer deze voor individuele leergemeenschappen behulpzaam zijn, kunnen zij deze zeker gebruiken. Wij voegden hier zelf onze tool Ruimte aan toe, omdat deze gebaseerd is op de eigen dataverzameling in de leergemeenschappen. Deze is gesitueerd in een cultuureducatieve context en verbindt zich niet aan een bepaalde benadering van lerend samenwerken, waardoor wij denken dat het voor diverse leergemeenschappen behulpzaam

kan zijn. Volgens betrokkenen is de herkenbaarheid van de tool behulpzaam voor hen en biedt deze hen een taal om onderlinge verhoudingen en de vele onderhuidse processen die spelen binnen de leergemeenschappen te benoemen (met elkaar of voor zichzelf). Daarmee kan het als ijsbreker dienen, maar ook als verdieping en als evaluatietool. De tool Ruimte is onafhankelijk van een adviseur en onderzoeker te gebruiken (zie de publieksversie bij deze rapportage).

Bovenstaande aanbevelingen staan in relatie tot elkaar. Er is vertrouwen nodig om ruimte te scheppen en te bewaken en er is ondersteuning nodig om deze te benutten. Wij denken bovendien dat het recht doet aan de professionaliteit van betrokken medewerkers – adviseurs – om de complexiteit van hun ondersteuning aan lerende samenwerkingen te erkennen.

7.3 Tot slot

Een prangende vraag rest: wordt er nu meer ‘lerend’ samengewerkt in de leergemeenschappen dan in andere samenwerkingsconstructies? We hebben geen vergelijkend onderzoek gedaan, dus we moeten het antwoord op deze vraag schuldig blijven. Toch willen we er iets over kwijt, want de betrokkenen in de leergemeenschap stellen ook vaak de vraag: wat maakt dit nu anders?

Wij geloven niet dat lerend samenwerken exclusief is voorbehouden aan een leergemeenschap cultuureducatie. Lerend samenwerken komt ook voor bij productaanvragen, professionaliseringstrajecten, et cetera. Maar we denken wel, op basis van de benaderingen van lerend samenwerken, dat de constructie van een leergemeenschap betere randvoorwaarden biedt. De penvoerders hebben moeite gedaan om lerend samenwerken te faciliteren en de financiële regeling zodanig vorm te geven. Of de geboden facilitering in de looptijd van ons onderzoek voldoende benut kon worden, is, vanwege de coronamaatregelen, het lerarentekort en de weerbarstigheid van systemen en structuren, op zijn minst twijfelachtig.

Maar de leergemeenschappenconstructie was voor ons een zeer geschikte casus om te onderzoeken hoe lerend samenwerken in de praktijk vorm krijgt en hoe het (nog) beter kan. We denken dat onze aanbevelingen ook te vertalen zijn naar andere samenwerkingen in het cultuureducatieve veld, en mogelijk zelfs daarbuiten, mits er altijd sprake is van sensitiviteit voor de specifieke context waarin de lerende samenwerking plaatsvindt.

Wij denken dat de door ons beschreven processen in een leergemeenschap nodig zijn voor betrokkenen om de pedagogische en cultuureducatieve verantwoordelijkheid voor de leerling gezamenlijk te gaan dragen. En om hierover ook het gesprek te voeren: Wat gebeurde er precies? Wat deed je toen? Hoe gaat dat bij jou in de les? Waar kijk jij dan naar? Hoe ga jij daarmee om? Hoe geef jij feedback op wat ze doen? Hoe praat jij met ze na? Wat levert dat op volgens jou?

De wijze waarop leraren praten of handelen is niet individueel; het komt voor een groot deel tot stand in een gedeelde geschiedenis en gedeelde praktijken (Biesta, Priestley, & Robinson, 2017). In leergemeenschappen, en in schoolontwikkeling, is de aandacht voor de agency van leraren groeiende (zie bijvoorbeeld Van Keulen et al., 2015; Imants & Van der Wal, 2020). Wij pleiten er daarom voor om bij de inbedding van cultuureducatie op scholen niet langer te spreken over leraren ‘betrekken’ of te ‘enthousiasmeren’, maar te spreken over het bevorderen van hun agency. Het zou dan interessant zijn de

relatie tussen 'agency' en verantwoordelijkheid nader te onderzoeken. Dat sluit tevens aan bij het pleidooi van Luc Stevens (2021) vooral te investeren in het gezamenlijk professioneel vermogen en in gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerarenteams. Dan zou er ruimte kunnen komen voor leraren om vanuit hun eigen opvattingen en handelingskennis met cultuureducatie bezig te zijn en er (meer) over te leren. Laten we dat naar de leergemeenschappen vertalen, zodat het gesprek over cultuureducatie vooral in de onderwijspraktijk kan plaatsvinden mét de culturele sector, en niet erbuiten óver de onderwijspraktijk.

Gebruikte literatuur

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Akkermans, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. O&O, 15-19.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Beekman, N. (2021). *Ruimte voor polyfonie. Een actieonderzoek naar de betekenis van een kunst- & filosofielab voor de vrije handeling in het onderwijs*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards and ecological perspective. *Studies in the Education and Teaching of Adults*, 39, 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. doi:10.1080/00220272.2016.1205143
- Bisschop Boele, E. (2015). Towards Idiocultural Music Education: An Alternative Vision for Dutch Music Education in the 21st Century. In N. Eger, & A. Klinge (Red.), *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur vermittlung in der kulturellen Bildung* (pp. 85-94). Bochum: Projektverlag.
- Bisschop Boele, E. (2019). Een wereld van cultuur. Groningen: Groninger Onderwijsdag GROND 2019. Buiten de vakken kleuren.
- Blankenship, S., & Ruona, W. (2007). *Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. Athens: University of Georgia. Opgehaald van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf>
- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I., & Meijering, F. (2005). Synopsis: handreiking handelingsonderzoek. In B. Boog, M. Slagter, I. Jacobs-Moonen, & F. Meijering, *Focus op action research. De professional als handelingsonderzoeker*. (pp. 154-186). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bremmer, M., & Van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9), 1-17.
- Bulterman-Bos, J. (2021). Kan handelingswetenschap bijdragen aan een sterkere beroepsgroep van leraren? In G. Biesta, & M. Janssens (Red.), *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap. Over de relatie tussen onderzoeken en handelen in het onderwijs*. (pp. 17-40). Culemborg: Phronese.
- Castelijns, J. (2021). Van kennis naar wijsheid: over het belang van verhalen voor het handelen van leraren. In G. Biesta, & M. Janssens (Red.), *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap. Over de relatie tussen onderzoeken en handelen in het onderwijs*. (pp. 113-134). Culemborg: Phronese.
- Coenders, M. (2008). *Leerarchitectuur, een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en leren in werksituaties en het ontwerpen van leren dichtbij de praktijk*. Delft: Eburon.
- Colley, H., Hodgkinson, P. H., & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: a Report for Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Compenta (z.d.) *Scenario's*. Compenta. Geraadpleegd op 2 november 2022 van <https://www.compenta.nl/compenta/scenarios>
- Creatief vermogen Utrecht. (2021, mei 18). *Scholen*. Opgehaald van Creatief vermogen Utrecht: www.creatiefvermogenutrecht.nl/voor-wie/scholen/
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. (2016). *Lesson study. Een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Doppenberg, J. J. (2012). *Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moment*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. (pp. 53-74). London; New York: Routledge.
- Eraut, M. (2002). Conceptual Analysis and Research Questions: Do the Concepts of “Learning Community” and “Community of Practice” Provide Added Value. New Orleans.
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler, & J. Sachs, *Rethinking Educational Practice through Reflexive Research: essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 61-75). Springer.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi:10.3102/0002831209345158
- IJsseling, H. (2020). *Beziel en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding*. Rotterdam: Thomas More Hogeschool.
- Imants, J., & Van der Wal, M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- K&C/Compenta (2019). *Algemene informatie Groningen en Drenthe*. Groningen/Assen, Emmen, Hoogeveen, Meppel: K&C/Compenta.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LKCA. (2020, februari 21). *De cultuurcoördinator: rollen en competenties*. Opgehaald van Cursus Interne Cultuurcoördinator (icc). Alles wat je moet weten over deze cursus: <https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2020/02/200203-cultuurcoordinator-A3.pdf>
- Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Mackewn, J. (2008). Facilitation as Action Research in the Moment. In P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. (pp. 615-628). London: Sage Publications.
- Mead, G. (2008). Muddling Through: Facing the Challenges of Managing a Large-Scale Action Research Project. In P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed., pp. 629-642). London: Sage Publication.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145-164.
- Mittendorf, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Reckwitz, A. (2020). *The society of singularities*. Cambridge: Polity.
- Redactie (2021, december 15). *Learning communities: dynamische praktijk weerstaat theoretisering*. Opgehaald van Science Guide: <https://www.scienceguide.nl/2021/12/learning-communities-dynamische-praktijk-weerstaat-theoretisering/>
- Remmerswaal, J. (2018). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Boom uitgevers Amsterdam.

- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., van der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R. Meijer, P. (2018). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional development in education*, 1-19. doi:10.1080/19415257.2018.1547781
- Scheerens, J. (2014). School quality and the educational effectiveness knowledge base. In *Quality Now! Arts and cultural education to the next level*. (pp. 34-49). Amsterdam: OCW, FCP, Gemeente Amsterdam, LKCA.
- Schein, E. H. (2005). *Procesadvisering. Over de ondersteunende rol van de adviseur en de samenwerking tussen adviseur en client*. Academic Service.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Stevens, L. (2021, juni 3). *Een vruchtbaar alternatief. Luc Stevens over de NPO-gelden: 'Investeer in professioneel kapitaal'*. Opgeroepen op december 23, 2021, van www.nivoz.nl: <https://nivoz.nl/nl/een-vruchtbaar-alternatief-luc-stevens-over-de-npo-gelden-investeer-in-professioneel-kapitaal>
- Stichting Kunst & Cultuur (2021) *Bovenop de Toren. De blik van K&C op goed cultuuronderwijs*. Stichting Kunst & Cultuur
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Tal, M. (2015). Waarom samen? In LKCA, *Een kleurrijke basis* (pp. 132-138). Utrecht: LKCA.
- Van Beilen, C., & Hummel, R. (2021). "Dat is mien laand". *Cultuureducatie op het Gronings platteland. Cultuur + Educatie*, 20(57), 47-59.
- Van Beilen, C., & Hummel, R. (2022). Ruimte creëren in lerende samenwerking. *Publieksversie van het onderzoek naar de opstart en het verloop van leergemeenschappen cultuureducatie in Drenthe en Groningen*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Van den Bulk, L., & Beemster, C. (2016). *Review Cultuureducatie met Kwaliteit. Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie en Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016*. Utrecht: LKCA.
- Van der Geest, N. (2014). *Creatief partnerschap. Evenwicht tussen creativiteit en samenwerking*. Amsterdam: Uitgeverij International Theatre & Film Books.
- Van der Kamp, M. (2002). Dr. Strangelove of Inspecteur Clouseau. Over de rol van evaluatieonderzoek bij sociale interventies. *Sociale interventie*, 41-51.
- Van Es, E. (2016). *Doelstellingen in beeld. Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.
- Van Lare, M. D., & Brazier, S. D. (2013). Analyzing Learning in Professional Learning Communities: A Conceptual Framework. *Leadership and Policy in School*, 12(4), 374-396.
- Van Meerkerk, E. (2016). *Cultuureducatie met leerkrachten. Het CMK programma vanuit de klas gezien*. Arnhem: Cultuurmij Oost.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een review studie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: ICLON/Expertisecentrum Leren voor Docenten.
- Van Zutphen, A. (2016). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2016. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Paderborn: Salzwasser Verlags. .
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Utrecht: Ruud de Moor centrum.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice. A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & B. Wenger-Trayner, *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. (pp. 13-30). Abingdon/New York: Routledge.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2021, July 12). *Levels of participation*.
Opgehaald van wenger-trayner.com: <https://wenger-trayner.com/project/levels-of-participation/>
- Zernitz, Z. (2014). *Cultuureducatie met kwaliteit Drenthe. Doelstellingen in beeld*. Groningen/Assen: Rijksuniversiteit Groningen.

Bijlage A:

Ambitiescenario's Drenthe en Groningen

Scenario 1

Visie

De school heeft de visie op cultuuronderwijs niet beschreven.

Deskundigheid

De school coördineert en bevordert de deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs niet

Programma

De programmaonderdelen vertonen geen samenhang. Ze vinden incidenteel plaats en worden ad hoc gekozen.

Samenwerking

De school heeft ad hoc samenwerking of contacten met externe partners

Scenario 2

Visie

De school heeft een eigen visie op cultuuronderwijs vastgelegd in een cultuurplan. De visie wordt gedragen en geëvalueerd door de directeur en de cultuurcoördinator (icc'er of leerkracht cultuur bijvoorbeeld). Zij houden het team op de hoogte.

Deskundigheid

De school coördineert de deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs. Er is zicht op waar de deskundigheid zit.

Programma

De programmaonderdelen zijn enigszins op elkaar afgestemd, bijvoorbeeld in de vorm van een methode, cultuurmenu of projectweek. Hiervoor worden voldoende tijd en middelen gereserveerd.

Samenwerking

De school werkt samen met externe partners. De inhoudelijke keuzes liggen vooral bij de externe partner (door bijvoorbeeld het afnemen van cultuuraanbod).

Scenario 3

Visie

De school heeft een eigen visie op cultuuronderwijs die als apart onderdeel is uitgewerkt in een schoolplan. De visie wordt met het team ontwikkeld en minimaal jaarlijks geëvalueerd.

Deskundigheid

De school bevordert deskundigheid bewust en gericht. Kwaliteiten van teamleden worden gestimuleerd en ingezet. Hiervoor worden structureel tijd en middelen gereserveerd.

Programma

De school brengt – vanuit zelfbenoemde doelen – bewust samenhang aan in de programmaonderdelen door bijvoorbeeld samenhang met andere vakken of een leerlijn van groep 1 t/m 8. Hiervoor worden voldoende tijd en middelen gereserveerd.

Samenwerking

De school werkt structureel samen en onderzoekt met de externe partner hoe het aanbod kan aansluiten bij wat de school de leerlingen wil meegeven

Scenario 4

Visie

De school heeft de visie op cultuuronderwijs geïntegreerd in haar bredere onderwijsvisie en opgenomen in het schoolplan. Het team voelt zich eigenaar van de visie en plannen, deze zijn een vast onderdeel geworden van de kwaliteitszorg van de school.

Deskundigheid

De school bevordert planmatig en structureel de deskundigheid van het team op het gebied van cultuuronderwijs. De school is op het vlak van cultuuronderwijs een lerende organisatie. Hiervoor zijn structureel tijd en middelen beschikbaar.

Programma

De school brengt – vanuit de zelfbenoemde doelen – bewust samenhang aan in de programmaonderdelen door bijvoorbeeld samenhang met andere vakken en een leerlijn van groep 1 t/m 8. Ook wordt verbinding gemaakt met buitenschoolse activiteiten, de voorschoolse educatie of het voortgezet onderwijs. Voldoende tijd en middelen zijn structureel aanwezig.

Samenwerking

De school werkt structureel samen en legt de afspraken over samenwerking met externe partners vast. De samenwerking is gericht op een optimale aansluiting van de inhoud van het programma bij wat de school de leerlingen wil meegeven. De school voert de regie over de samenwerking.

(Compenta, z.d.; Stichting Kunst & Cultuur, 2021)

Bijlage B:

Evaluatieleidraad

Hoe kijken jullie terug op inhoudelijke keuzes, bijvoorbeeld voor ontplooidde activiteiten, projecten, ontwikkelde werkwijzen en dergelijke?

Zijn er nieuwe ideeën, informatie en oplossingen die jullie hebben bedacht of ontwikkeld? Zo ja, welke?

Waarop lag de nadruk van de samenwerking? Bijvoorbeeld op het organiseren van de activiteiten, het formuleren van gedeelde doelstellingen of werkwijzen, of iets heel anders?

Wat voor praktijksituaties/vraagstukken uit de praktijk kwamen op jullie pad? Hoe is daarover gesproken of op gereageerd?

Wat is voor jullie de waarde van de (uit de leergemeenschap) voortgekomen cultuureducatie voor de leerlingen? Waar zie/merk/voel je dat aan?

Hoe spreken jullie hierover met leerlingen (of communicatie op een andere manier)? Spreken jullie hierover met ouders?

Hoe heb je de teamsamenstelling, rolverdeling en facilitering ervaren? Hoe heb je de sfeer binnen de leergemeenschap ervaren? (In hoeverre) ervaar je steun van en aan elkaar?

Hoe was de interactie met anderen vanuit de leergemeenschap? Bijvoorbeeld: met het team, directie, netwerken, andere (culturele) partners, experts van buiten, et cetera.

(Hoe) waren leerlingen betrokken? Hoe is dat tot stand gekomen of georganiseerd?

Zetten jullie de samenwerking of de activiteiten voort? Zo ja, hoe? Zo nee, hoe sluit je het af?

Wat zou je andere (beginnende) leergemeenschappen aanraden?

