



Review Cultuureducatie met Kwaliteit

Diverse onderzoeken rond cultuureducatie en
Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016

Review Cultuureducatie met Kwaliteit

Diverse onderzoeken rond cultuureducatie en
Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016

Inhoud

1	Kansen voor ieder kind	4
2	Samenvatting en conclusies	6
2.1	Uitkomsten landelijke monitor	7
2.2	Visieontwikkeling	8
2.3	Deskundigheidsbevordering	8
2.4	Samenwerking	9
2.5	Leerlijnen	9
2.6	Beoordeling	10
2.7	Conclusie	10
3	Beschrijving en cijfers subsidieregeling Cultuureducatie met Kwaliteit	12
4	Werkwijze review	14
4.1	Kwantitatieve onderzoeken	15
4.2	Kwalitatieve onderzoeken	17
4.3	Leeswijzer	19
5	Visie en doelen	20
5.1	Visie	20
5.2	Doelen	21
5.3	Conclusie visie en doelen	22
6	Deskundigheid en deskundigheidsbevordering	24
6.1	Groepsleerkrachten	24
6.2	Vakleerkrachten en kunstenaars	25
6.3	Interne cultuur coördinator	26
6.4	Conclusie deskundigheid en deskundigheidsbevordering	28
7	Doorgaande leerlijn en samenhang	29
7.1	Gebruik van methoden	29
7.2	Culturele activiteiten	29
7.3	Doorgaande leerlijn	30
7.4	Samenhang	31
7.5	Conclusie leerlijn en samenhang	32
8	Volg- en beoordelingsinstrumenten	33
8.1	Proces of eindproduct	33
8.2	Verschillen tussen leerlingen	34
8.3	Effecten leerlingen	34
8.4	Conclusie volg- en beoordelingsinstrumenten	35

9 Samenwerking met de culturele omgeving	37
9.1 Ontwikkelen of inkopen van een cultuurprogramma	37
9.2 Netwerken	39
9.3 Communicatie binnen het project	40
9.4 Conclusie samenwerking met de culturele omgeving	40
10 Culturele instellingen en de uitvoering van CmK	42
10.1 Ontwikkeling CmK-product	42
10.2 Eigenaarschap scholen	43
10.3 Eigenaarschap culturele instellingen	43
10.4 Begeleiding en verankering	44
10.5 Conclusies uit de gevalsstudie	44
11 Rol, ontwikkelingen en resultaten gemeenten en provincies	46
11.1 Regie	46
11.2 Financiën	47
11.3 Provinciale en gemeentelijke visies en doelstellingen	48
11.4 Uitwerking CmK	49
11.5 Succesfactoren en aandachtspunten	49
11.6 Ambities van provincies en gemeenten	50
11.7 Conclusie	51
Literatuurlijst	52
Bijlage 1 Overzicht geraadpleegde onderzoeken	54
Bijlage 2 Coderingsoverzicht	56
Bijlage 3 Projectkaart Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016	58
Bijlage 4 Overzicht Penvoerders Cultuureducatie met Kwaliteit	59

1 Kansen voor ieder kind

Ieder kind moet de kans krijgen zijn of haar creativiteit optimaal te ontwikkelen. Het onderwijs is de plek bij uitstek om kinderen met cultuur te bereiken. Met het programma Cultuureducatie met Kwaliteit zet het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP), samen met het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), provinciale en gemeentelijke overheden, het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), culturele instellingen en scholen, in op een stevige basis voor cultuureducatie in het primair onderwijs. In 2012 hebben de minister en staatssecretaris van OCW een nieuwe visie op cultuureducatie gepresenteerd. De kern van het beleid is het bepalen en zekerstellen van de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs. Met het programma Cultuureducatie met Kwaliteit wil de minister scholen en docenten handvatten bieden bij het invullen van cultuureducatie en stimuleren dat deze handvatten ook gebruikt worden. Cultuuronderwijs is onmisbaar voor de vorming van jonge mensen tot kritische volwassenen. Het is een belangrijke factor bij toekomstgericht leren. Lessen in literatuur, theater, media of erfgoed zijn niet alleen leuk, maar ook noodzakelijk voor de brede ontwikkeling van kinderen. Cultuureducatie zorgt ervoor dat kinderen hun talenten kunnen benutten en de waarde van kunst gaan begrijpen. Ook draagt kunst en erfgoededucatie bij aan historisch besef. Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, dat op initiatief van het Ministerie van OCW in 2012 werd gelanceerd heeft als doel de verbetering van het cultuuronderwijs op alle basisscholen, zodat het een vaste plek krijgt in het curriculum. Er zijn vier belangrijke onderdelen: deskundigheidsbevordering van leraren, doorlopende leerlijnen, duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en de ontwikkeling van instrumenten om prestaties te beoordelen.

Deze review is bedoeld om zicht te bieden op de ontwikkelingen en resultaten rond het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK). Hiervoor zijn 22 onderzoeksverslagen (zie bijlage 1) geanalyseerd op zoek naar informatie over ontwikkelingen en resultaten van CmK. De meeste onderzoeksverslagen geven wel een goed beeld van de ontwikkelingen, maar resultaten worden minder vaak naar voren gebracht. Er is geen effectonderzoek voorhanden dat een causaal verband aantoont tussen ontwikkelingen en resultaten en de regeling CmK of het programma CmK. De landelijke monitor cultuuronderwijs primair onderwijs 2015-2016² geeft een representatief beeld van het cultuuronderwijs in Nederland, daarin werd ook een vergelijking gemaakt tussen scholen die gebruik maken van de CmK-regeling en scholen die dat niet doen. Ook in de *Vijfde monitor cultuureducatie Noord-Brabant*³ wordt een vergelijking gemaakt tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan de Cultuur Loper (een product ontwikkeld binnen de CmK-regeling). Daarnaast is er een effectonderzoek uitgevoerd door KPC in opdracht van Kunstbalie naar het effect van de Cultuur Loper⁴. Deze vergelijkingen vallen over

- 2 Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.
- 3 Timmermans, R. (2015). *Vijfde monitor cultuureducatie Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholen voor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper*.
- 4 Kunstbalie. (2015). *De Cultuur Loper. Eerste tussentijdse effectevaluatie*.

het algemeen gunstig uit voor de CmK-scholen, maar omdat een nulmeting ontbreekt is niet met zekerheid te zeggen of het gunstiger beeld veroorzaakt wordt door deelname aan CmK of dat de situatie van deze scholen al beter was voor zij deelnamen.

Niettemin is er op basis van deze gegevens en de overige onderzoeksrapporten een beeld te geven van de manier waarop de regeling werkzaam is geweest. Tussen januari en mei 2016 werd door LKCA een deskresearch naar de betrokkenheid van gemeenten en provincies uitgevoerd, de informatie uit dit onderzoek wordt eveneens gebruikt. Tevens worden verslagen en samenvattingen van het Ministerie van OCW over bestuurlijke overleggen gebruikt als informatiebron. In deze review wordt op basis van de 22 beschikbare onderzoeksrapporten, het deskresearch en de overige informatiebronnen beschreven hoe de CmK-regeling scholen, culturele aanbieders, gemeenten en provincies heeft gestimuleerd om intensiever samen te werken, beter na te denken over visie en doelen van cultuuronderwijs, activiteiten en leerlijnen hiervoor te ontwikkelen en deskundigheid en borging van cultuuronderwijs te bevorderen.

De term cultuuronderwijs wordt gebruikt voor onderwijs rond kunst en cultureel erfgoed dat onderdeel is van het curriculum op school. De term cultuureducatie is overkoepelend voor alle activiteiten met een educatief doel van culturele instellingen, kunstvakdocenten en kunstenaars, dus ook de buitenschoolse lessen en activiteiten. De term Kunstzinnige oriëntatie is de officiële term waarvoor kerndoelen in het primair onderwijs zijn vastgesteld.⁵ Hoewel CmK gericht is op het versterken van cultuureducatie dat onderdeel is van het curriculum, wordt in dit rapport ten behoeve van de leesbaarheid de term cultuureducatie gebruikt voor zowel binnen- als buitenschools aanbod van kunstzinnige oriëntatie, erfgoed-en cultuuronderwijs.

5 De kerndoelen van Kunstzinnige oriëntatie zijn: 54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. 55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. 56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. Bron: Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*.

2 Samenvatting en conclusies

In dit rapport wordt op basis van 22 relevante onderzoeken die in verschillende delen van het land zijn uitgevoerd, een beeld geschetst van de ontwikkelingen en voortgang van het programma Cultuur met Kwaliteit (CmK). De landelijke *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016*⁶ is representatief voor het primair onderwijs in Nederland en vormt de basis, de overige onderzoeksrapporten zijn daar aan gespiegeld. Echt effectonderzoek is nog niet uitgevoerd, dit wordt nu voorbereid. Evaluatieonderzoek en beschrijvende kwalitatieve onderzoeken zijn echter wel uitgevoerd in verschillende delen van het land en samen met de landelijke monitor geven ze voldoende informatie om conclusies te kunnen trekken over de ontwikkeling en voortgang van de afgelopen periode (2013-2016) van CmK.

Van alle basisscholen in Nederland (6.572) doet 58,85% (3.868) mee aan de 54 CmK-projecten die her en der in het land worden uitgevoerd onder een eigen naam. Het aantal leerkrachten dat op de een of andere manier meewerkt met CmK-projecten is 26.777 en het aantal educatief medewerkers is 4.020. Met CmK-projecten worden 515.421 leerlingen bereikt.⁷

Er is na de start van CmK veel tijd gestoken in het voorbereiden van samenwerkingsverbanden, het enthousiasmeren van scholen en het vormgeven van de activiteiten. Daarbij is gebleken dat culturele instellingen die al een kant en klaar product hadden ontwikkeld sneller van start konden gaan met de uitvoering in samenwerking met scholen, dan culturele instellingen die alles vanaf het begin moesten opbouwen. Het samen met scholen ontwikkelen van een programma kost veel meer tijd en vraagt een grotere betrokkenheid van de scholen, maar heeft ook als gevolg dat scholen zich meer eigenaar voelen van de culturele educatie op hun school en dat de activiteiten passen bij de visie van de school.

De samenwerking van CmK-scholen met culturele instellingen lijkt 'actiever' van aard te zijn dan bij niet-CmK-scholen. Zij formuleren vaker zelf de vraag en ontwikkelen gezamenlijk met culturele instellingen het aanbod in plaats van gebruik te maken van bestaand aanbod. Het blijkt van cruciaal belang dat scholen een visie op cultuureducatie hebben of deze ontwikkelen, zodat zij een goede vraagstelling kunnen formuleren, er meer samenhang is met de andere vakken en zij uiteindelijk een doorlopende leerlijn kunnen ontwikkelen. Dit laatste is door de meeste scholen nog niet gerealiseerd. In vergelijking met scholen die niet meedoen in een CmK-project, zijn scholen die wel meedoen over het algemeen verder in hun ontwikkeling op het gebied van cultuureducatie. Onderstaande bevindingen zijn overgenomen uit de landelijke monitor.⁸

6 Sardes & Oberon. (2016). Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016).

7 Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP)

8 Idem.

2.1 Uitkomsten landelijke monitor

- CmK-scholen hebben vaker samenhang in het programma gerealiseerd (59% versus 44%). En er is op CmK-scholen minder vaak sprake van incidentele, losstaande vakken dan op andere scholen (33% versus 49%).
- CmK-scholen ontwikkelen vaker samen met een culturele instelling een cultuurprogramma (24% versus 10%), en kopen minder vaak ad hoc losse activiteiten in (5% versus 14%).
- Op de vraag of er samenhang is tussen taalonderwijs en cultuuronderwijs geven CmK scholen minder vaak aan dat er geen samenhang is (14% versus 18%) of incidentele samenhang is (62% versus 66%) dan op andere scholen.
- Interne cultuurcoördinatoren (icc 'ers) van CmK-scholen hebben gemiddeld meer uren per schooljaar tot hun beschikking (40) dan scholen die niet meedoen (28).
- CmK-scholen werken vaker samen aan de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten met culturele instellingen dan niet CmK-scholen. Ze werken ook met meer verschillende instellingen samen.
- CmK-scholen evalueren vaker. Dan gaat het vooral om: de organisatie van het programma of culturele activiteiten (78% versus 70%), de samenwerking en het overleg met externe partners (66% versus 50%) en het beleid en de doelstellingen (54% versus 38%). Evalueren is een subsidievoorwaarde voor deelname aan CmK, dus deze uitkomst is niet zo verwonderlijk.
- Er zijn relatief meer CmK-scholen die leerlingen beoordelen dan andere scholen (47% versus 37%).
- CmK-scholen nemen vaker deel aan een scholennetwerk of overleg dan scholen die niet meedoen (87% versus 65%)
- CmK-scholen geven zichzelf een hoger cijfer voor cultuuronderwijs (6,6 versus 6,9). Het verschil is, wellicht anders dan verwacht, niet erg groot. In de interviews en reflectiebijeenkomsten wordt hierover opgemerkt dat CmK ook veel van scholen vraagt, wat tot meer werkdruk kan leiden (en dus een lagere 'gevoelsbeoordeling') en doordat CmK-deelnemers wellicht kritischer zijn geworden door bewust bezig te zijn met cultuuronderwijs.

Deze bevindingen worden grotendeels bevestigd in de andere onderzoeken. We kunnen concluderen dat er een groei en kwaliteitsverbetering heeft plaatsgevonden in de cultuureducatie op scholen en dat CmK hier zeker een aandeel in heeft gehad. Scholen zijn aan de slag gegaan met de ontwikkeling van visie en doorgaande leerlijnen en men probeert daar ook een samenhang in te vinden. Dit wordt door de meeste scholen als een moeilijke taak ervaren waar men graag ondersteuning bij heeft. Met CmK is een duidelijke cultuuromslag in de cultuureducatieve sector in gang gezet. Waar het daarvoor vooral ging om zo mooi mogelijk aanbod te maken en er sterk sprake was van aanbodgerichte aanpak (culturele instelling ontwikkelt iets, school kan het afnemen), is de beweging nu heel sterk naar: hoe kunnen we zorgen voor goede cultuureducatie op scholen. Daar horen allerlei aspecten bij, zoals visie, deskundigheid etc. De kwaliteit van het aanbod kan daar een onderdeel van zijn, maar het gaat ook om nog meer aanpassing aan de vraag van de scholen en passend maken in structureel cultuuronderwijs.

2.2 Visieontwikkeling

In vergelijking met de landelijke monitor cultuuronderwijs⁹ waarin 39% van de scholen aangeeft een visie op cultuuronderwijs te hebben die is vastgelegd in een beleidsplan, blijkt uit andere onderzoeken dat CmK-scholen meer dan dat percentage een visie hebben. In Brabant is de verhouding 64% van de Cmk-scholen die een visie heeft tegen 51% van de niet-Cmk-scholen.¹⁰ Ook in Groningen blijkt 63% van de Cmk-scholen een visie te hebben.¹¹ In Drenthe heeft zelfs 77% van de scholen een visie op cultuureducatie.¹² We kunnen op basis van deze verschillende monitors en de kwalitatieve onderzoeken de conclusie trekken dat het meedoen aan CmK-scholen stimuleert om een visie op cultuuronderwijs te ontwikkelen en deze uit te werken en vast te leggen in een beleidsplan. Vanuit deze visie kunnen doelen worden bepaald en kan er gewerkt worden aan de verhoging van de kwaliteit van de cultuureducatie.

2.3 Deskundigheidsbevordering

Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat groepsleerkrachten vaak als onvoldoende deskundig worden ingeschat om kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie te geven. Samenwerking met vakleerkrachten en scholing kunnen hierin verbetering brengen. Scholingstrajecten verlopen vaak stroef door het gebrek aan tijd dat leerkrachten hieraan kunnen besteden. Icc'ers spelen vaak een rol als brug tussen school en de culturele omgeving. Hoewel er op veel scholen icc'ers zijn aangesteld en er nog altijd meer icc'ers bijkomen is het aantal beschikbare uren voor deze functie zorgwekkend laag. Om tot een hogere kwaliteit van cultuureducatie te komen is het dus van groot belang dat hier de nodige tijd voor wordt vrijgemaakt, zodat icc'ers, maar ook groeps- en vakleerkrachten hun gemaakte beleid op een degelijke manier kunnen uitvoeren. Een manier waarop een aantal CmK-projecten de professionalisering van leerkrachten uitvoert is co-teaching, waarbij de vakkracht de leerkracht ondersteunt en andersom, beiden leren van deze samenwerking. Uit het onderzoek in Nijmegen¹³ waarbij de samenwerking van leerkrachten en vakkrachten werd bestudeerd, bleek dat leerkrachten gebaat zijn bij het uitvoerig nabespreken van de lessen met de vakkracht. Groepsleerkrachten ondervraagd in Rotterdam (KCR Schoolscan)¹⁴ vinden de ondersteuning van de vakleerkracht voorwaardelijk om cultuureducatie beter te kunnen integreren met (zaak)vakken. In het CmK-programma in

9 Idem.

10 Timmermans, R. (2015). *Vijfde monitor cultuureducatie Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholenvoor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper.*

11 Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting*; Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Doelstellingen in beeld.*

12 Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi.*

13 Meerkerk, E. van (2015). *Cultuureducatie met leerkrachten. Het CmK-programma vanuit de klas gezien.*

14 Timmermans, A., Marree, J., & Backes, A-M., (red.)(2016). *Drie jaar KCR-Schoolscan Cultuureducatie. Analyse van de bevindingen 2013-2015.*

Almere¹⁵ worden speciale trainingen op teamniveau aangeboden. Een van de respondenten zegt over het inzetten van kunstenaars in de klas:

*'Kunstenaars werken vanuit gevoel en niet van een papier: daardoor is het veel betekenisvoller voor kinderen. Je plaatst het in een context. Daardoor is het voor kinderen begrijpelijk. Je moet het kind kunstenaar laten worden. Daarvoor is een voorbeeld nodig en dat is niet de juf zelf. De bezieling van de kunstenaar is het vliegwieltje. Het gaat om het beleven, niet om lesgeven.'*¹⁶

Langdurige (structurele) scholingsprojecten zijn het meeste effectief maar zijn moeilijker te realiseren vanwege de huidige werkdruk van leerkrachten, co-teaching is een goede methode voor professionalisering gebleken, die zowel voor de leraar als de vakkracht/kunstenaar effect heeft, zij leren van elkaars expertise.

2.4 Samenwerking

Samenwerking tussen scholen en culturele omgeving is een van de speerpunten van CmK. Uit de verschillende evaluaties en onderzoeken blijkt dat de samenwerking tussen de culturele omgeving en CmK-scholen frequenter en intensiever is dan bij niet-CmK-scholen. Ook participeren zij meer in netwerken. De samenwerking, professionalisering en het netwerken verhogen de kwaliteit van de cultuureducatie en zorgen voor een visie en een vaste plek op het rooster. De zorg dat de samenwerking weer verdwijnt of minder wordt als de subsidie stopt komt verschillende keren naar voren. Belangrijk is dat de kwaliteitsverbetering van cultuureducatie die door scholen ervaren wordt en de heldere visie die onder invloed van de samenwerking tot stand is gekomen, behouden blijven. Daarvoor is een goede inbedding in de school en het gevoel van eigenaarschap bij de school noodzakelijk. Bijna alle scholen, gemeenten, provincies en regio's gaan de volgende subsidieperiode verder met CmK. We zien dat het bestuurlijk kader de rol op zich heeft genomen van facilitator, waar een duidelijke stimulans van uitgaat. Hopelijk zorgt dit er voor dat de samenwerking tussen de verschillende partijen en de kwaliteitsverbetering stand houdt, ook na de volgende subsidieperiode.

2.5 Leerlijnen

We kunnen concluderen dat er een groei en kwaliteitsverbetering heeft plaatsgevonden in cultuureducatie op scholen en dat CmK hierin een stimulans is geweest. Er zijn meer scholen aan de slag gegaan met de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen en samenhang tussen de verschillende kunstdisciplines en soms ook met andere vakken. Scholen hebben hier moeite mee en de begeleidende organisaties bieden vanuit het CmK-programma daar vaak ondersteuning bij aan. De cultuureducatie op scholen is nu nog vaak versnipperd en er worden nog regelmatig losse lessen gegeven uit methoden zonder dat er samenhang is met voorgaande lessen of andere vakken. Het is nog niet duidelijk hoe het precies gesteld is met de samenhang van de cultuureducatie binnen de kunstdisciplines en tussen het culturele aanbod en de overi-

15 Elffers, A. (2015). *Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt.*

16 Elffers, A. (2015). *Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt.* p. 17.

ge vakken. Waar het wel lukt zijn er positieve berichten te vinden over het effect dat structurele cultuureducatie op leerlingen heeft. Plezier, trots, zelfvertrouwen en vindingrijkheid zijn belangrijke ontwikkelingen die leerkrachten bij leerlingen signaleren.

2.6 Beoordeling

Over de beoordeling van de voortgang van leerlingen binnen cultuureducatie is momenteel veel discussie. De tendens is dat scholen manieren zoeken om leerlingen niet alleen te beoordelen op het eindproduct, maar de aandacht juist willen vestigen op het creatieve maakproces. Andere scholen kiezen helemaal niet meer voor beoordeling, maar volgen enkel de voortgang van leerlingen zonder daar een beoordeling aan te verbinden. Uit de landelijke monitor¹⁷ komt echter naar voren dat 64% van de leerkrachten nog altijd let op technische kwaliteit van het eindproduct en dat in de bovenbouw 45% van de leerkrachten rapportcijfers geeft. Scholen zijn wel op zoek naar voor hen passende beoordelingsinstrumenten, maar bij gebrek aan tijd lukt het vaak niet om een nieuwe manier van beoordelen in te voeren. Op CmK-scholen worden leerlingen vaker beoordeeld dan op niet- CmK-scholen (47% tegenover 32% van de reguliere scholen).

2.7 Conclusie

We kunnen zonder meer vaststellen op basis van de geanalyseerde onderzoeken dat CmK een enorme boost heeft gegeven aan de kwaliteitsverhoging van cultuureducatie. Op alle actiepunten zien we een duidelijke vooruitgang bij de scholen en culturele instellingen die meewerken of gebruikmaken van de CmK-regeling. De samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is enorm toegenomen, veel CmK-scholen zijn zich bewuster geworden van het belang van cultuureducatie van hoge kwaliteit en zoeken naar samenhang en leerlijnen, gemeenten en provincies zijn actief betrokken en faciliteren cultuureducatie op scholen. De professionalisering van leerkrachten en vakkrachten is bij alle projecten gestart en er wordt geëxperimenteerd met verschillende vormen van professionalisering. Op bijna 85% van alle scholen werken interne cultuurcoördinatoren (icc'ers) aan het verbinden van de school en de culturele omgeving (denk aan musea, bibliotheken, organisatie voor beheer van cultureel erfgoed, vakkrachten bij instellingen en kunstenaars die als zzp'er werken). Icc'ers versterken het draagvlak voor cultuureducatie binnen het schoolteam. Zij volgen de icc-cursus of bezoeken netwerkbijeenkomsten en vervolgcursussen waar zij door uitwisseling met andere icc'ers zichzelf bijscholen en op de hoogte blijven van de laatste ontwikkelingen.

Aan alle doelstellingen van CmK wordt gewerkt en hoewel de projecten en aanpakken sterk verschillen hebben ze wel dezelfde richting en zijn ze op weg naar de stip aan de horizon van kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie op school als volwaardig onderdeel van het curriculum. Het is zeker nog geen afgerond verbeteringsproces, er is nog veel te doen, maar scholen en culturele instellingen krijgen er steeds meer grip op. Belangrijk is voor de komende jaren de ingezette verbetering te versterken, te verdiepen en te consolideren.

17 Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.

Dat cultuureducatie bijdraagt aan de ontwikkeling en het welzijn van kinderen is voor de meeste scholen het belangrijkste uitgangspunt om de kwaliteit van de cultuureducatie te willen verbeteren. Ter illustratie een citaat van een schooldirecteur:

*'Ik zou willen dat ze zingend de school uit liepen', zegt een directeur. 'Dat ze verschillende liedjes leren, muzikale stijlen leren kennen (uit verschillende landen) en instrumenten leren bespelen. Alles wat hoort bij muziek onderwijs. En een schoolbreed koor dat met elkaar iets presteert. En dan denken en zeggen: dat was leuk! Kortom, de sprankeling terug en ik zou willen dat kinderen zich op verschillende manieren lichamelijk leren uiten en hun eigen lichaam leren kennen.'*¹⁸

18 Timmermans, A., Marree, J., & Backes, A-M. (red.) (2016). *Drie jaar KCR-Schoolscan Cultuureducatie. Analyse van de bevindingen 2013-2015*, p. 17.

3 Beschrijving en cijfers subsidieregeling Cultuureducatie met Kwaliteit

De regeling Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)¹⁹ maakt deel uit van een veelheid aan inspanningen van de minister en de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om cultuur een steviger plek te geven in het basisonderwijs. Dit wordt gedaan door deskundigheidsbevordering van leraren te stimuleren, het waarborgen van een goede culturele infrastructuur en de bevordering van een gelijkwaardige samenwerking tussen culturele instellingen en scholen. Binnen het programma werken scholen en culturele instellingen in het hele land samen aan goed cultuuronderwijs en zorgen zij dat kunst, cultuur en erfgoed vast onderdeel worden van het lesprogramma. Bij de samenwerking wordt niet alleen gewerkt aan het vergroten van de deskundigheid van leerkrachten en vakdocenten, ook worden doorlopende leerlijnen ontwikkeld zodat leerlingen tijdens hun hele basisschooltijd in aanraking komen met muziek, dans, drama, beeldende vorming, erfgoed enzovoort.

Concreet zijn in het kader van CmK de volgende vier doelstellingen opgesteld:

- Ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- Duurzame samenwerking tussen de school en de culturele omgeving;
- Bevorderen van deskundigheid van leraren en educatief medewerkers van culturele instellingen;
- Ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor cultuureducatie.²⁰

Het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen wil zeggen dat cultuur in het onderwijs systematisch geborgd moet worden. Dit kan op zowel een horizontale als verticale manier. Een horizontale leerlijn houdt in dat de inhoud van de cultuureducatie aansluit op de leer- en leefomgeving van de leerling. Cultuureducatie kan samenhangen met andere vakken in het curriculum en met de sociaal-culturele context waarin de leerling opgroeit. De verticale leerlijn houdt in dat de cultuureducatie van begin tot eind een ontwikkelingslijn aanhoudt, waarbij de inhoud van de verschillende leerjaren op elkaar aansluit. Het begrip 'doorgaande leerlijnen' is in de praktijk geen eenduidig begrip; er worden diverse betekenissen aan gegeven. De definitie zoals die in de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016 staat luidt als volgt: 'De uitwerking per leerjaar van wat een kind aan het eind van het primair onderwijs moet kennen en kunnen'.²¹ Deze uitwerking is gebaseerd op de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie en geeft daarnaast zicht op de plaats van cultuur binnen andere vakken, de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs en de aansluiting tussen binnenschools en buitenschools leren.

De doelen met betrekking tot duurzame samenwerking en deskundigheidsbevordering worden als twee aparte doelen genoemd, maar zijn op instellingsniveau met elkaar verbonden. Zowel binnen als buiten de school dienen (vak)leerkrachten en educatief medewerkers van culturele instellingen hun deskundigheid te ontwikkelen met betrekking tot pedagogische en

¹⁹ www.cultuurparticipatie.nl/file/1414575383.1115voVYTU/deelregeling-cultuureducatie-met-kwaliteit-stcrt-2012-15826.pdf

²⁰ Idem.

²¹ Idem.

didactische vaardigheden, als ook het verbreden van hun kennis en vaardigheden van de verschillende kunstdisciplines. Door een duurzame samenwerking te creëren werken scholen en hun culturele omgeving gezamenlijk aan deze deskundigheidsbevordering. Het laatste doel, het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten stelt de leeropbrengsten van leerlingen centraal, waarbij een duidelijke koppeling gemaakt wordt met de kerndoelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs.^{22 23}

Met de subsidie voor dit programma, waarvan de eerste ronde liep van 2013 tot 2016, zijn 54 projecten gestart waarbij culturele instellingen samen met scholen werken aan cultuureducatie met kwaliteit. Voor deze 54 projecten was 40 miljoen beschikbaar voor vier jaar. Hetzelfde bedrag of meer is bijgedragen door gemeenten en provincies. De projecten zijn over het hele land verspreid (zie projectkaart in bijlage 3) en zijn onderling verschillend van elkaar. Elk project heeft een penvoerder die namens alle betrokkenen het project vertegenwoordigt. De penvoerder is een culturele instelling die door de gemeente of provincie wordt aangewezen om een plan in te dienen (zie bijlage 4). De penvoerder werkt altijd samen met andere culturele instellingen, scholen, pabo's en kunstvakonderwijs. De penvoerder doet een aanvraag voor vier jaar.

In het overzicht hieronder is te zien hoeveel basisscholen, leerlingen, leerkrachten en educatief medewerkers participeren binnen CmK.

	CmK bereik (verantwoording 2015 FCP)		Totaal NL		Percentage
Aantal basisscholen	3.868		6.572		58,85%
Aantal leerlingen	515.421		1.443.100		35,72%
Aantal leerkrachten	26.777		250.000		10,71%
Aantal educatief medewerkers	4.020				

Hoewel de subsidie niet aangevraagd kan worden door scholen, zijn zij wel de belangrijkste partners in CmK. De aanvragen zijn dan ook ingediend door culturele instellingen, in samenwerking met het onderwijs, waarbij de betrokkenheid van de scholen in de planvorming verschilde. In veel plaatsen investeerden culturele instellingen al bij de start van de regeling in het opbouwen van een (goede) relatie met scholen. In andere regio's zijn scholen pas in tweede instantie benaderd, nadat de culturele partners de plannen al hadden voorbereid. Tijdens de werkbezoeken van de evaluatiecommissie van FCP gaven culturele instellingen vaak aan veel tijd en energie te hebben gestoken in het betrekken van scholen bij programma's, terwijl scholen soms juist aangaven erg laat benaderd te zijn om deel te nemen.²⁴

22 Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Doelstellingen in beeld.*

23 Cultuurmij Oost. (2016). *Gelders Programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Voortgangsmeting III.*

24 Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T., & Velsen, J. van (samenst.) (2015). *Cultuur als basis. Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs.*

4 Werkwijze review

De onderzoeksrapporten in deze review zijn onderling heel verschillend, een deel bestaat uit kwantitatief onderzoek, zoals de verschillende vragenlijstonderzoeken. De overige rapporten zijn beschrijvingen van evaluaties en casestudies. Alle onderzoeksrapporten werden in 2015 of 2016 geschreven en hebben betrekking op cultuureducatie, maar niet alle onderzoeken gaan uitsluitend over CmK-projecten. Een overzicht van de onderzoeken, met vermelding van de onderzoekers, opdrachtgevers en websites, is opgenomen in bijlage 1. In dit hoofdstuk wordt een uitgebreidere beschrijving gegeven van de verschillende onderzoeken die in deze review zijn opgenomen.

Naast deze onderzoeken zijn de resultaten uit een door LKCA uitgevoerde deskresearch (begin 2016) naar de betrokkenheid en het beleid van gemeenten en provincies rond CmK betrokken bij de analyse.

Omdat de onderzoeken zo divers zijn in methode, geografische reikwijdte en respondenten is geen vergelijking gemaakt tussen de onderzoeken op zichzelf. De rapportages zijn beschouwd als documenten met informatie over ontwikkelingen en resultaten op het gebied van cultuureducatie in Nederland en geanalyseerd als kwalitatieve data. De kwantitatieve gegevens worden genoemd als dat relevant is bij het besproken onderwerp, met vermelding van de reikwijdte. De onderlinge verschillen in methode en reikwijdte zijn dusdanig dat een combinatie of extrapolatie van gegevens niet verantwoord zou zijn. Voor de analyses van de onderzoeksrapporten is gebruik gemaakt van MAXQDA, dit is een softwareprogramma voor kwalitatieve data analyse. De teksten zijn gecodeerd op onderwerp om het doorzoeken, analyseren en rapporteren te vergemakkelijken, aan de codering zelf is verder geen betekenis gehecht (zie voor code-lijst bijlage 2).

De onderwerpen die in de review ter sprake komen zijn de onderwerpen die ook in de landelijke monitor 2015-2016²⁵ aan de orde komen. Omdat de monitor een representatief onderzoek is dat heel Nederland bestrijkt en ook een vergelijking maakt tussen scholen die wel en die niet deelnemen aan CmK-projecten is de monitor gebruikt als basis. Wanneer blijkt dat gegevens uit de andere onderzoeksrapporten overeenkomen met hetgeen uit de monitor komt, is dat een bevestiging van deze uitkomsten. Wanneer blijkt dat de uitkomsten niet overeenkomen is het een nuancering die wellicht interessant is. Interessant is in elk geval de aanvulling vanuit kwalitatief onderzoek waardoor inzichtelijk wordt welke veranderingen en ontwikkelingen plaatsvinden met CmK als stimulerende factor. Het wordt duidelijk waar nog knelpunten en obstakels zijn en wat het overall beeld is van de inzet die gepleegd wordt om kwalitatief goede cultuureducatie te realiseren. Ook voor de structuur van dit rapport gebruiken we de indeling van de monitor als basis. Dit wil niet zeggen dat in de structuur van het verhaal de school leidend is, zoals in de monitor. Gekeken wordt ook naar de bijdrage die de cultuurinstellingen leveren, of zoals de gevalstudie van het LKCA²⁶, de wijze van sturing door de penvoer-

25 Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.

26 Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*.

ders. Daarnaast wordt in hoofdstuk 12 specifiek aandacht besteed aan de ontwikkelingen, inspanningen en resultaten van betrokken culturele instellingen.

Voor de landelijke monitor cultuuronderwijs²⁷ werd een steekproef van 4277 basisscholen getrokken. Via internet hebben in totaal bijna 1000 scholen vragen beantwoord.

Dat zijn scholen voor regulier basisonderwijs (883), voor speciaal basisonderwijs (33) en speciaal onderwijs (73).

De helft van de scholen die zijn opgenomen in de monitor scholen kent CmK en een kwart van de scholen zegt te participeren in één van de 54 projecten van CmK (277 respondenten). Dit percentage is lager dan de werkelijke deelname aan de CmK-projecten, mogelijk zijn niet alle respondenten zich ervan bewust dat zij deelnemen aan CmK omdat de projecten waarin zij participeren onder een andere naam werken. Binnen de groep die aangeeft betrokken te zijn bij een CmK-project wordt het meest gewerkt aan de doelstelling deskundigheidsbevordering en het werken aan leerlijnen, terwijl het beoordelen van leerlingen het minst leeft onder de respondenten.

De hoofdvraag van het monitoronderzoek luidt: 'Hoe geven scholen voor primair onderwijs vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?' Deze vraag is onderverdeeld in vier deelvragen die overeenkomen met de beleidsdoelen in het programma Cultuureducatie met Kwaliteit:

- 1 Hoe bouwen scholen het cultuuronderwijs op (ontwikkeling en toepassing leerlijnen)?
- 2 Wat doen scholen aan deskundigheidsbevordering van leerkrachten?
- 3 Op welke wijze werken scholen samen met culturele instellingen teneinde de kwaliteit van het cultuuronderwijs te verhogen?
- 4 Op welke wijze volgen scholen de culturele ontwikkeling van leerlingen en de wijze waarop de school daar een bijdrage aan levert?

Waar dat mogelijk was werd een vergelijking gemaakt met de resultaten van de vorige monitor uit het schooljaar 2013-2014.

4.1 Kwantitatieve onderzoeken

Naast de landelijke monitor zijn andere onderzoeken geselecteerd, die gespiegeld worden aan de monitor. In verschillende provincies, maar ook in grote steden is een aantal grote kwantitatieve onderzoeken uitgevoerd waarbij vragenlijsten werden voorgelegd aan leerkrachten, cultuurcoördinatoren, directies en culturele instellingen. Soms werden aanvullende interviews gehouden om extra kwalitatieve data te genereren. Deze onderzoeken geven inzicht in hoe CmK verschillend wordt ingevuld, maar ook wat overeenkomende obstakels zijn bij de implementatie van projecten binnen CmK. Vaak zijn hierbij de vier hoofddoelstellingen van CmK als leidraad gebruikt om de stand van zaken vast te kunnen stellen:

- Deskundigheidsbevordering van leerkrachten en medewerkers van educatieve instellingen;

²⁷ Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.

- Ontwikkeling doorgaande leerlijn cultuureducatie;
- Ontwikkeling van een duurzame samenwerking tussen de school en de culturele omgeving;
- Het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor cultuureducatie.

In **Drenthe** zijn middels Evi, 264 scholen bevestigd op hun CmK-programma. Evi bestond voornamelijk uit open vragen en deze zijn zowel kwantitatief gescoord als kwalitatief geanalyseerd door de betreffende onderzoekers.²⁸

In **Groningen** zijn de CmK-doelstellingen van de provincie in kaart gebracht voor de jaren 2015-2017 en is een nulmeting gedaan onder de 238 basisscholen die deelnemen aan CmK. Hiervoor zijn de formats Aanvraag Cultuurgelden geanalyseerd, die de basisscholen hebben moeten indienen om deel te kunnen nemen aan CmK.²⁹

In **Noord-Brabant** is een monitor uitgevoerd, waarbij een vergelijking werd gemaakt tussen scholen die werken met de Cultuur Loper en scholen die dit niet doen. De Cultuur Loper is een online instrument van Kunstbalie en Erfgoed Brabant, waarbij scholen in 8 stappen een eigen visie ontwikkelen op cultuureducatie en hun mogelijkheden gebruiken om de kwaliteit van hun cultuuronderwijs te verbeteren en binnen hun huidige programma opbouw en samenhang leren creëren. Binnen deze monitor is gekeken wat hiervan de opbrengsten zijn en hoe opbrengsten verschillen van scholen die niet werken met de Cultuur Loper. In totaal hebben 483 basisscholen en 34 middelbare scholen hun medewerking verleend en de vragenlijst behorende bij de monitor ingevuld. Ook is de Cultuur Loper an sich onderworpen aan een effectevaluatie. Een evaluatie op de beoogde doelen, het inhoudelijk kader en een reflectie op het traject zijn hierin opgenomen. Een vragenlijst is ingevuld door 135 basis- en middelbare scholen, intermediairs en gemeenten.³⁰

In **Gelderland** is een voortgangsmeting uitgevoerd door Cultuurmij Oost, waarbij 227 vragenlijsten zijn ingevuld door leerkrachten, leerlingen, cultuurcoördinatoren, directeuren en andere betrokkenen van 22 verschillende projecten. Gekeken is in hoeverre de (tussen)doelstellingen van de verschillende projecten zijn behaald en wat nog nodig is om deze te behalen.³¹

In **Amsterdam** zijn door Mocca Amsterdam voor het tussenrapport van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie, 185 basisscholen in Amsterdam bevestigd. Cultuurcoördinatoren, directeuren en leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld over de voortgang van de invoering van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie. Dit Basispakket houdt onder andere in dat

28 Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi.*

29 Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting*; Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Doelstellingen in beeld.*

30 Timmermans, R. (2015). *Vijfde monitor cultuureducatie Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholen voor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper*; Kunstbalie. (2015). *De Cultuur Loper. Eerste tussentijdse effectevaluatie.*

31 Cultuurmij Oost. (2016). *Gelders Programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Voortgangsmeting III.*

gewerkt wordt aan doorgaande leerlijnen voor alle kunstdisciplines, namelijk muziek, beeldende vorming, dans en drama en cultureel erfgoed. Niet alle scholen die gebruik maken van het basispakket participeren in het CmK-aanbod 'LeerlijnenLabs'. In het rapport wordt geen onderscheid gemaakt naar scholen die daar wel en die niet gebruik van maken.³²

Holland Rijnland is een samenwerkingsorganisatie van 14 gemeenten die gelegen zijn tussen Amsterdam, Rotterdam en Den Haag. In opdracht van deze organisatie werd een onderzoek uitgevoerd naar de stand van zaken en de wensen op scholen met betrekking tot cultuureducatie. Er werd in 2015 een online vragenlijst uitgezet door onderzoeker Hendrik Beerda onder 606 relaties (directeuren, cultuurcoördinatoren en leerkrachten), waarbij 110 vragenlijsten compleet werden ingevuld, voornamelijk door leerkrachten (77) en cultuurcoördinatoren (32).³³

4.2 Kwalitatieve onderzoeken

Tot nu toe zijn voornamelijk kwantitatieve onderzoeken genoemd. Bij deze review zijn echter ook kwalitatieve onderzoeken geïncludeerd. Hoewel de respons met een dergelijke onderzoeksmethode lager is, geven de opbrengsten uit deze onderzoeken veel waardevolle inhoudelijke informatie over de voortgang van cultuureducatie.

In opdracht van het FCP (Fonds voor Cultuurparticipatie) is een tussentijdse evaluatie uitgevoerd naar de opbrengsten van CmK: *Een stip op de horizon*. Hierbij is een documentenanalyse uitgevoerd en vonden observaties en interviews plaats bij 9 gehonoreerde aanvragers. Ook is in opdracht van het FCP een onderzoek gedaan naar penvoerders en hun visie en werkwijze met betrekking tot deskundigheidsbevordering. Zes CmK-projecten zijn hierbij betrokken.³⁴

Binnen het vierledige D21-onderzoek uitgevoerd door Windesheim is de koppeling gemaakt tussen kunst- en cultuureducatie en de 21^e-eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden maken onderdeel uit van de brede ontwikkeling van kinderen, welke door scholen steeds meer wordt omarmd als basis voor hun gehele curriculum. Verbanden tussen kunst- en cultuureducatie en de 21^e-eeuwse vaardigheden zijn daarom gezocht in combinatie met schooltypen en schoolvisies. Hierbij zijn landelijk 80 basisscholen betrokken geweest.³⁵

In **Amsterdam** was het project *Muziekeducatie doen we samen* erop gericht de stand van zaken van cultuureducatie in Amsterdam in beeld te brengen, tevens werd een project opgezet waar-

32 Kieft, M., Donker, A., & Kruijer, J. (2015). *Basispakket Kunst- en Cultuureducatie Amsterdam. Resultatentussenrapport Mocca Monitor 2015*.

33 Beerda, H. (2015). *Rapportage van het onderzoek naar de stand van zaken en wensen m.b.t. cultuureducatie binnen het primair onderwijs van Holland Rijnland*.

34 Konings, F. (2014). *De stip op de horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het hoe, waarom en wat van deskundigheidsbevordering*.

35 Potters, O. (2015). *D21: Kwantitatief onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypen in het Nederlandse basisonderwijs*; Potters, O. (2016). *D21: Kwalitatief onderzoek. Hoe werken tien geselecteerde basisscholen middels kunst- en cultuureducatie aan 21e eeuwse vaardigheden?*

bij co-teaching centraal stond. Er is uitgebreid verslag gedaan van de opbrengsten van co-teaching. Hierbij werd een student ODM (Opleiding Docent Muziek) gekoppeld aan een afstuderende Pabostudent, een LIO (Leerkracht In Opleiding). Zij ontwierpen gezamenlijk muzieklessen en binnen dit proces was het de bedoeling dat zij leerden van elkaars expertise.³⁶

In **Rotterdam** werd door Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam de KCR-Schoolscan uitgevoerd, de scan werd door 23 scholen ingevuld, waarna 568 gesprekken met leerkrachten en directeuren hebben plaats gevonden. De stand van zaken werd opgenomen omtrent de voortgang van de verschillende projecten die op de scholen plaatsvonden.³⁷

In **Almere** werd dit eveneens gedaan binnen het evaluatieonderzoek van het KIDD-programma (Kunst Is Dichterbij dan je Denkt), welke inmiddels drie jaar bestaat. Hierbij zijn 11 basisscholen betrokken. Projectbijeenkomsten zijn georganiseerd, panelgesprekken zijn gevoerd met recent ingestapte scholen, interviews zijn gehouden met directie en cultuurcoördinatoren en een enquête is verspreid onder leerkrachten.³⁸

In **Midden-Nederland** werd een tweeledig onderzoek uitgevoerd naar de verschillende rollen en optimale inzet van cultuurcoaches. Hiervoor zijn in totaal 16 cultuurcoaches geïnterviewd. Dit onderzoek werd uitgevoerd als (masterscriptie) onderzoeksstage bij LKCA.³⁹

In **Gelderland** werd een onderzoek uitgevoerd dat specifiek gericht is op zes leerkrachten en hun transformatieproces met betrekking tot cultuureducatie in het primair onderwijs. Deze leerkrachten hebben een jaar lang een logboek bijgehouden omtrent hun werkzaamheden binnen de cultuureducatie op hun school. Deze logboeken zijn voor het onderzoek geanalyseerd en aanvullende interviews zijn gehouden met kunstdocenten, leidinggevenden en leerlingen.⁴⁰

In **Apeldoorn** werd een kleinschalig (masterscriptie)onderzoek uitgevoerd naar de beeldvorming van klassieke muziek onder leerlingen tussen de 10 en 12 jaar vanuit hun cultureel zelfbewustzijn. Interviews zijn gehouden onder 9 leerlingen van 2 basisscholen.⁴¹

Een laatste artikel dat is opgenomen in deze review is een essay geschreven door kennisteam Creatief Vermogen van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en is gericht op kennisdeling, het ontwikkelen van gemeenschappelijke inzichten en producten en het ontwikkelen van een

36 Bremmer, M., Minnen-Minnema, H. van, & Schutte, L. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*.

37 Timmermans, A., Marree, J., & Backes, A-M., (red.)(2016). *Drie jaar KCR-Schoolscan Cultuureducatie. Analyse van de bevindingen 2013-2015*.

38 Elffers, A. (2015). *Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt*.

39 Huiting, L. (2015). *Onderzoeksrapport onderzoeksstage cultuurcoaches*; Huiting, L. (2015). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Een onderzoek naar de optimale inzet van de cultuurcoach bij het verhogen van de kwaliteit van de cultuureducatie in het primair onderwijs*.

40 Meerkerk, E. van (2015). *Cultuureducatie met leerkrachten. Het CmK-programma vanuit de klas gezien*.

41 Stelt, M. van der & Hummel, R.A. (2016). *Klassieke muziek door de ogen van bovenbouwleerlingen*.

leerlijn creatief vermogen. De auteurs beschrijven creativiteit en de ontwikkeling van creatief vermogen in relatie tot kwaliteitsverbetering van cultuureducatie.⁴²

4.3 Leeswijzer

Zoals hiervoor beschreven gaat het in dit rapport om het samenbrengen van uitkomsten uit onderzoeken die in het kader van cultuureducatie zijn uitgevoerd in 2015/2016 in verschillende steden en provincies. Een groot deel is specifiek gericht op de voortgang en resultaten van CmK. We schetsen hierdoor een beeld van de voortgang en resultaten van CmK in het land. Om niet steeds met naam en toenaam te hoeven verwijzen naar de verschillende onderzoeken benoemen we de onderzoeken naar het gebied dat zij bestrijken. In bijlage 1 is aangegeven welk onderzoek het gebied bestrijkt. De monitor die in Drenthe is uitgevoerd wordt dus in de verschillende hoofdstukken aangeduid met 'Drenthe'. Helaas is nog niet voor elke provincie of stad een monitor beschikbaar.

De 54 projecten die (deels) worden gefinancierd met de subsidie vanuit de CmK-regeling hebben een eigen invulling gekozen in doelstelling, werkwijze, activiteiten en naamgeving. Er wordt in deze review niet ingegaan op deze specifieke invulling van de projecten maar op de algemene doelstellingen van de regeling, die de leidraad waren voor de projecten. Dit geldt ook voor de naamgeving, zo worden de scholen die zijn opgenomen binnen het onderzoek in Noord-Brabant verdeeld in DCL-scholen (dit zijn scholen die betrokken zijn bij De Cultuur Loper) en niet DCL-scholen.

Voor de leesbaarheid is er voor gekozen om bij de bespreking van alle projecten dezelfde benaming te gebruiken, namelijk 'CmK-scholen' (betrokken bij dit CmK-project).

Elk hoofdstuk begint met korte introductie van het onderwerp, gevolgd door een bespreking van de uitkomsten, waarbij de informatie uit de landelijke *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016* (vanaf hier aangeduid als de landelijke monitor) leidend is. Daaraan wordt de (cijfermatige) informatie uit de onderzoeken gespiegeld. De informatie uit enkele onderzoeken wordt gebruikt om het beeld verder in te kleuren. Deze onderzoeken zijn vaak toegespitst op bepaalde onderwerpen. Ook de monitors bestrijken niet alle onderwerpen, welke onderzoeken genoemd worden is dan ook afhankelijk van het onderwerp dat aan de orde is in het hoofdstuk. Een samenvatting van de conclusies op basis van de informatie uit de verschillende onderzoeken is te vinden aan het begin van dit rapport.

42 Geest, N. van der, Nagtzaam, M., Nobel, S., & Schouten, J. (2015). *Creatief vermogen en de diamant. Essay*.

5 Visie en doelen

Een van de doelen van CmK is het versterken van de inhoudelijke basis op scholen voor cultuureducatie. Kwaliteitsontwikkeling hangt nauw samen met weten wat je wilt bereiken en waarom. Het is dan ook niet verwonderlijk dat scholen en culturele instellingen het voorwaardelijk vinden om te werken aan een heldere visie en doelen voor een samenhangend en kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie voor de leerlingen. Om de doelen van cultuureducatie te kunnen vaststellen is als eerste een heldere visie nodig, een stip op de horizon, om te weten waar het met de cultuureducatie naar toe moet en om culturele aanbieders en schoolteams op één lijn te krijgen. Ideaal gesproken zou cultuureducatie een volwaardig onderdeel van het curriculum moeten zijn, zoals rekenen en taal dat is. Op de meeste scholen is dit nog niet het geval en moet er nog het nodige aan voorwerk worden verricht om dit te kunnen realiseren. Scholen zijn vrij om de kerndoelen voor cultuuronderwijs, zoals geformuleerd door het Ministerie van OCW⁴³, zelf in te vullen.

5.1 Visie

Op de vraag of scholen een visie op cultuureducatie hebben die is vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan geeft 39 % van de scholen een bevestigend antwoord, 27 % van de scholen geeft aan dat men er mee bezig is en 24 % heeft wel een sectie in het schoolplan aan cultuureducatie gewijd. Voor 13 % geldt dat er wel een visie is maar dat deze niet schriftelijk is vastgelegd. Er wordt in de monitor geen onderscheid gemaakt op dit vlak tussen CmK-scholen en niet CmK-scholen.

Voor scholen die participeren in een van de 54 CmK-projecten wordt het werken aan de visieontwikkeling en het stellen van doelen en tussendoelen gestimuleerd en vaak als voorwaarde gezien om samenhangend cultuuronderwijs te kunnen realiseren. We kunnen zien dat dit effect heeft als we bijvoorbeeld inzoomen op de antwoorden die door 185 scholen gegeven zijn in de Mocca monitor 2015. Daaruit blijkt dat het percentage scholen dat een visie op kunst- en cultuureducatie heeft geformuleerd in een cultuurbeleidsplan licht is gegroeid tussen 2013 en 2015, van 70 (55 %) naar 102 (58%) scholen (tabel 2.1). Ook in Drenthe heeft de meerderheid (77 %) ⁴⁴ van de 264 scholen binnen het CmK-project van Compenta een visie op cultuuronderwijs beschreven, zoals CmK ook van hen verlangt. Dit zijn echter vaak algemene doelstellingen over de waarde van cultuuronderwijs. Compenta ziet dit als een eerste stap waardoor er draagvlak voor cultuuronderwijs ontstaat. Vooral wanneer een school keuzes moet maken, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn, is het wenselijk dat de doelstellingen schoolspecifiek zijn (aansluiten op de schoolkenmerken). In de schoolscan die door KCR

43 De kerndoelen van Kunstzinnige oriëntatie zijn: 54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. 55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. 56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. Bron: Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*.

44 Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi*. Dit percentage is een rectificatie, in de vorige versie van de review was abusievelijk het percentage van 2014 opgenomen (64%).

gehouden is in Rotterdam is één van de meest genoemde belemmeringen voor het ontwikkelen van cultuureducatie het ontbreken van een schoolvisie waarin cultuureducatie een serieuze plaats heeft. De geïnterviewden zijn van mening dat een schoolvisie bijdraagt aan de onderlinge uitwisseling en afstemming binnen het schoolteam. Ook draagt het bij aan de continuïteit voor de leerlingen. Doorgaans kunnen de geïnterviewden goed vertellen over hun ambities met betrekking tot cultuureducatie maar hebben zij geen weet van elkaars ambitie. De school heeft vaak op dit vlak geen samenhangende visie geformuleerd. Leerkrachten willen hun lessen graag koppelen aan de kerndoelen 'kunstzinnige oriëntatie' en 'oriëntatie op jezelf en de wereld'. Ondanks de bijbehorende leerlijnen blijken de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie momenteel in de praktijk weinig gebruikt te worden.

5.2 Doelen

In de landelijke monitor lezen we dat het meest genoemde doel voor cultuureducatie op schoolniveau, zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs, het realiseren van een breed aanbod voor de leerlingen is.

Een heldere visie is voorwaardelijk om samenhangende, structurele culturele activiteiten en een leerlijn te realiseren voor cultuureducatie. Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat het voor de meeste scholen nog moeilijk is om de visie te vertalen naar concrete doelstellingen die richting kunnen geven aan het cultuureducatiebeleid.

Veel scholen geven aan dat zij behoefte hebben aan ondersteuning bij het koppelen van hun visie/ambitie en het kiezen van daarbij passende culturele activiteiten. Het hebben van een interne cultuurcoördinator (icc'er) maakt verschil. Uit de nulmeting in Groningen die gerapporteerd werd in februari 2016 meldt 63% van de 238 aan CmK deelnemende scholen een eigen visie op cultuuronderwijs te hebben, die is vastgelegd in een beleidsplan. Van de scholen met een eigen icc'er in dienst is dit percentage aanzienlijk hoger (75%).

In Noord-Brabant werd een vergelijking gemaakt tussen scholen die deelnemen aan de Cultuur Loper, het CmK-project in de provincie met Kunstbalie als penvoerder, en scholen die dat niet doen. We zien dat scholen die meedoen aan de Cultuur Loper voor 64% een visie en doelstelling hebben geformuleerd in een cultuurbeleidsplan, tegen 51% van de scholen die niet betrokken zijn bij de Cultuur Loper. In de monitor werd ook gevraagd naar het belang dat scholen hechten aan het cultuurbeleidsplan en of zij dit hanteren als leidraad bij het bepalen van de culturele activiteiten. Het blijkt dat de meeste scholen (74%) het belangrijk tot zeer belangrijk vinden om voortdurend een koppeling te maken tussen hun culturele activiteiten en hun visie op het terrein van cultuureducatie.

In het onderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen naar CmK komt naar voren dat een sterke visie van de schoolleider niet altijd een voordeel is. Een van de voorwaarden voor het slagen van het programma in de school is dat schoolleiders moeten zorgdragen dat het hele team betrokken is. Er moet een relatie zijn tussen hun schoolvisie en het doel van het programma. Uit het onderzoek werd duidelijk hoe deze visie zowel bevorderend als belemmerend kan werken. De speelruimte voor leerkracht en kunstdocent is beperkt als de visie van de school al vaststaat en weinig ruimte laat voor verandering. De onderliggende kijk op de doelstelling van cultuuronderwijs kan geleidelijk aan wel veranderen onder invloed van vakdocen-

ten. Zo kan een hele smalle kunst- en cultuuropvatting gaandeweg worden 'opgerekt'. In het rapport wordt gesteld dat een dergelijke verbreding van de kijk op het vakgebied een belangrijke voorwaarde voor het veranderen van de lespraktijk lijkt. Vooral de feedback en nabespreking met de vakdocent na afloop van de activiteiten draagt ertoe bij dat er een verschuiving plaatsvindt in de visie op cultuuronderwijs. Scholen met een ver uitgewerkt didactisch concept en met een breed door het docententeam gedragen onderwijsfilosofie passen de kunstlessen eerder aan de onderwijsvisie aan, dan dat kunstvakken (CmK) de ontwikkeling van een cultuuronderwijsvisie stimuleren. De verbetering van de kunstlessen zelf is voor alle scholen het belangrijkste concrete doel binnen CmK. Bij scholen met een minder uitgewerkte visie is het al winst als cultuureducatie op het rooster staat en onderdeel is van het curriculum. Scholen die een vaststaande visie hebben besteden meer aandacht aan integratie en ervaren eerder problemen met een gebrekkige aansluiting van buitenschoolse aanbieders bij het didactisch concept van de school.

De CmK scholen in Almere geven aan dat de leerlingen op hun school van huis uit heel weinig meekrijgen van kunst en cultuur. De scholen willen door meedoen aan CmK (in Almere KIDD genaamd) dit gemis compenseren. Zij willen leerlingen 'de ogen openen' en verbinden dit ook aan talentontwikkeling. De scholen vinden het belangrijk dat leerlingen kunnen ontdekken waar hun passie en talent ligt. Kunst en cultuur is daarbij een van de opties. Daarbij wordt er op gewezen dat met name kinderen die minder goed scoren bij de 'zaakvakken' op kunnen bloeien bij kunst en cultuuronderwijs. Dit willen de scholen graag ondersteunen. Een van de conclusies uit het onderzoek is dat bij de eerste groep basisscholen die zich aansloten bij KIDD verschillende doelen een rol speelden, zoals leerlingen in contact brengen met kunst en kunst leren waarderen (omdat daar in het ouderlijk milieu weinig stimulans toe is), bevorderen van creativiteit, bieden van brede ontplooiingsmogelijkheden en talentontwikkeling en cultuureducatie vakoverstijgend inzetten, bijvoorbeeld bij het bevorderen van de woordenschat of binnen omgevingsgericht onderwijs. De nieuwe lichte scholen noemt met name dat ze kunst en cultuur (weer) in de school willen brengen. Ze hebben het gevoel dat dat belangrijk is, maar kunnen niet altijd precies benoemen waarom. Hier kan door de ondersteunende organisatie nog een belangrijke slag gemaakt worden, met name als het gaat om vakoverschrijdend onderwijs en integratie met andere vakken (rekenen/techniek, taal etc.), maar ook in de creativiteitsontwikkeling. De ondersteunende organisatie kan helpen om deze rol van cultuuronderwijs te benoemen en te laten zien.

5.3 Conclusie visie en doelen

In vergelijking met de landelijke monitor waarin 39% van de scholen aangeeft een visie op cultuuronderwijs te hebben die is vastgelegd in een beleidsplan, blijkt dat scholen die participeren in een CmK-project hierop beduidend hoger scoren. We kunnen op basis van deze verschillende monitors en de kwalitatieve onderzoeken de conclusie trekken dat het meedoen aan CmK-scholen stimuleert om een visie op cultuuronderwijs te ontwikkelen en deze uit te werken en vast te leggen in een beleidsplan. Vanuit deze visie kunnen doelen worden bepaald. We zien dat scholen die participeren in een van de CmK-projecten enerzijds verder zijn in het vastleggen van doelstellingen en visie over cultuuronderwijs en anderzijds daar ook nog flink moeite mee hebben. Het is zeker geen uitgemaakte zaak dat scholen die gebruik maken van de CmK-regeling dat doen vanuit een doordacht cultuurbeleidsplan. De meeste scholen geven aan

dat zij daar behoefte aan hebben. Het wordt gezien als een voorwaarde om een (doorlopende) leerlijn te ontwikkelen en om de regie te hebben op de cultuureducatie⁴⁵. Waarschijnlijk worden scholen door de betrokkenheid bij CmK zich bewuster van het belang van een heldere en vastgelegde visie. Dit maakt opstellen van leerlijnen en de invulling van het programma meer een zaak die is ingebed in de school en daarmee in het curriculum. Of er wel of niet integratie met andere vakken wordt nagestreefd is afhankelijk van de algemene onderwijsvisie van de school.

45 'Er is sprake van een significante relatie tussen het hebben van een ingebedde visie op cultuureducatie en het daadwerkelijk koppelen van culturele activiteiten aan de schoolvisie / - ambitie op het terrein van cultuureducatie. Naarmate scholen deze ingebedde visie in hogere mate hebben, koppelen zij hun keuze van culturele activiteiten in hogere mate aan hun schoolvisie/ambitie ten aanzien van cultuureducatie (Kendall's tau-b6 = .478; significant op 1%).

6 Deskundigheid en deskundigheidsbevordering

Een van de vier doelen van het CmK is het bevorderen van de deskundigheid van de uitvoerders van cultuureducatie. Het omvat de deskundigheid van groepsleerkrachten op het terrein van cultuureducatie, de mate van professionalisering en de rol van vakdocenten/kunstenaars hierbij en het aantal uren en de taken die de interne cultuurcoördinator heeft. De vakkracht heeft vakinhoudelijke kennis, maar kan op het gebied van didactisch handelen en klassenmanagement vaak het een en ander leren van de leerkracht waar hij of zij mee samenwerkt. In dit hoofdstuk staat deskundigheid centraal met betrekking tot de groepsleerkrachten, de vakleerkrachten/kunstenaars en de interne cultuurcoördinator. Er wordt ingegaan op de deskundigheid van deze professionals binnen CmK, maar ook in hoeverre aan deskundigheidsbevordering wordt gedaan.

6.1 Groepsleerkrachten

In de landelijke monitor zien we dat tweederde van de scholen hun groepsleerkrachten ‘in enige mate’ deskundig vinden. De groepsleerkrachten worden het meest vaardig geacht op het gebied van de beeldende vakken tekenen en handvaardigheid. Voor de andere disciplines worden groepsleerkrachten niet deskundig geacht, zoals bij dans/beweging (30%), muziek (19%), drama/spel (18%) en erfgoed (13%). Dit kan te maken hebben met leerkrachten die geen affiniteit hebben met de kunst disciplines of een zekere mate van onzekerheid ervaren t.a.v. het vak.

Geïnterviewde leerkrachten noemen ook de geringe aandacht voor cultuuronderwijs op de pabo's. Op de pabo wordt wel aandacht besteed aan didactische vaardigheden bij het geven van cultuureducatie, maar met gebrekkige muzikale of beeldende vaardigheden komt die didactische kennis minder goed uit de verf. Daarnaast zijn de geringe lessen op de pabo te veel verspreid over de opleidingsjaren, waardoor de kennis die wordt opgedaan niet goed beklijft.⁴⁶

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie⁴⁷ blijkt dat afgestudeerden van de pabo kritiek hebben op hun voorbereiding op cultuureducatie/cultureel erfgoed. Slechts een krappe helft van de afgestudeerden is hier tevreden over. Circa een kwart tot een derde deel vindt de voorbereiding onvoldoende, zowel wat betreft eigen kennis als wat betreft de vaardigheid om het vak uit te leggen. Beeldend, muziek en dans & drama scoren beter, met circa driekwart die vindt dat ze goed toegerust zijn. Dit beeld verschilt wel per pabo.

Uit een omnibusonderzoek onder groepsleerkrachten (N=417) in opdracht van het LKCA uitgevoerd door DUO Onderwijsonderzoek⁴⁸, blijkt dat leraren zich vooral bekwaam voelen voor handvaardigheid en tekenen. Het minst bekwaam voelt de leraar zich op het gebied van media en film, gevolgd door cultureel erfgoed, dans en beweging. De meest genoemde redenen om geen les te geven in een van de disciplines is dat een vakleerkracht die discipline voor zijn re-

46 Bremmer, M., Minnen-Minnema, H. van, & Schutte, L. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*.

47 Inspectie van het Onderwijs (2015). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek over afgestudeerden. Deel 1: De Pabo*.

48 Elphick, E., Grinsven, V. van, & Woud, L. van der (2015). *Rapportage omnibusonderwijs directeurs en leerkrachten basisonderwijs*.

kening neemt of de leraar er te weinig vanaf weet. Cultuuronderwijs geniet onder de leraren in het primair onderwijs lage prioriteit als onderwerp voor deskundigheidsbevordering.⁴⁹ Er zijn nauwelijks scholen die voor het hele team activiteiten organiseren. Uit het onderzoek van DUO⁵⁰ blijkt dat 36% van de leraren (N=417) wel eens deelneemt aan professionaliseringsactiviteiten op het gebied van cultuuronderwijs. Leraren die dat niet doen, geven aan dat ze andere prioriteiten hebben (72%), op afstand gevolgd door de reden dat ze er geen tijd voor hebben (24%). Door scholen worden studiedagen het meest gebruikt voor deskundigheidsbevordering van hun leerkrachten, maar het percentage van leerkrachten dat nog nooit een studiedag voor cultuureducatie heeft bijgewoond is fors (49%)⁵¹. Een suggestie om dit te verbeteren is bijvoorbeeld de ondersteuning van leerkrachten door een vakleerkracht. Uit het onderzoek in Gelderland waarbij de samenwerking van leerkrachten en vakkrachten werd bestudeerd, bleek dat leerkrachten gebaat zijn bij het uitvoerig nabespreken van de lessen met de vakkracht. Groepsleerkrachten ondervraagd in Rotterdam vinden de ondersteuning van de vakleerkracht voorwaardelijk om cultuureducatie beter te kunnen integreren met (zaak)vakken. Daarnaast bestaat de wens om groepsleerkrachten te professionaliseren op vakinhoudelijk niveau of speciale trainingen op teamniveau aan te bieden.⁵² Dit laatste is in het KIDD-programma in Almere een succes gebleken en heeft tevens voor meer draagvlak gezorgd onder schoolteams. Korte programma's en projecten zorgen echter zelden voor structurele veranderingen. Langdurige scholingsprojecten voor leerkrachten zouden meer vruchten afwerpen, maar dit is vanwege de huidige werkdruk van leerkrachten moeilijk te realiseren.

6.2 Vakleerkrachten en kunstenaars

Ongeveer 30% van de scholen in zowel het speciaal basisonderwijs als het reguliere basisonderwijs werkt met één of meer vakleerkrachten en/of kunstenaars. De meeste tijd voor cultuureducatie gaat naar tekenen en handvaardigheid, maar voor muziek zijn de meeste vakleerkrachten aanwezig (82% van het totaal). In Brabant wordt op CmK-scholen vaker samengewerkt met individuele kunstenaars, deze samenwerking leidt tot kwalitatief betere cultuureducatie. Ook de samenwerking met de marktplaats cultuureducatie leidt volgens CmK-scholen veel vaker tot kwalitatief betere cultuureducatie dan volgens niet-DCL scholen (+25,7%). In Brabant zijn iets vaker vakleerkrachten en/of kunstenaars aanwezig op niet-CmK-scholen (26,2% tegenover 23,1% op CmK-scholen). Op CmK-scholen wordt cultuureducatie vaker gegeven door de groepsleerkracht. Deze onafhankelijkheid van vakleerkrachten lijkt de wens te zijn van meerdere CmK-scholen. Scholen wensen vaak dat de deskundigheid in de school aanwezig is en niet van buitenaf gehaald moet worden. Vakleerkrachten worden

49 Sardes & Oberon. (2016). *Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.

50 Elphick, E., Grinsven, V. van & Woud, L. van der (2015). *Rapportage omnibusonderwijs directeurs en leerkrachten basisonderwijs*.

51 Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*.

52 Timmermans, R., (2015). *Vijfde monitor Cultuureducatie in Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholen voor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper*.

ingeschakeld op het moment dat deze deskundigheid nog niet aanwezig is. In het KIDD-programma in Almere noemen directies dat ze de deskundigheid van hun groepsleerkrachten graag zien toenemen, omdat zij niet 100% afhankelijk willen zijn van vakleerkrachten. Op Amsterdamse scholen worden ook vaak kunstdocenten van instellingen ingezet (59% van de scholen) of hebben scholen interne of externe vakleerkrachten aangesteld (38%). Vanuit het basispakket (gefinancierd door de gemeente krijgen alle scholen een vakleerkracht voor een aantal uur (mits ze voldoen aan een aantal voorwaarden), dit kan het gebruik van vakkrachten in Amsterdam beïnvloeden. Deze professionals worden door 86% van de Amsterdamse scholen in grote mate deskundig geacht.

Vakleerkrachten kunnen een belangrijke rol spelen in de deskundigheidsbevordering van leerkrachten. Het voorbeeld dat zij geven bij het ontwerpen en uitvoeren van een les kan een groepsleerkracht helpen zijn eigen kennis en vaardigheden te verbeteren. De groepsleerkracht is dan ook op bijna de helft van de scholen aanwezig bij (bijna) alle lessen rondom cultuuronderwijs. Maar niet alleen de groepsleerkracht kan kennis opdoen van de vakleerkracht. Andersom kan de groepsleerkracht de vakleerkracht ondersteunen op verschillende gebieden. Zo heeft de groepsleerkracht inzicht in het reilen en zeilen op school, heeft hij meer kennis van het onderwijsleerproces en beschikt hij over meer didactische en pedagogische vaardigheden.⁵³ Het lukt vakleerkrachten nog niet altijd eenzelfde structuur aan te bieden als de groepsleerkracht, waardoor onrust in het lesverloop veroorzaakt wordt. Vakdocenten geven ook zelf aan meer ondersteuning te wensen bij het begeleiden van het creatief proces van leerlingen.⁵⁴ ⁵⁵ Het concrete co-teaching, waarbij vak- en groepsleerkracht samen lessen voorbereiden en geven komt echter nog maar weinig voor, maar zou idealiter vaker gerealiseerd moeten worden. Cultuurmij Oost heeft een specifieke cursus voor kunstenaars ontwikkeld waarin zij leren wat zij als creatief rolmodel te bieden hebben aan het onderwijs. In de geraadpleegde rapporten wordt weinig of niets gezegd over de professionalisering van vakkrachten of kunstenaars.

6.3 Interne cultuur coördinator

Een interne cultuurcoördinator (icc'er) is een medewerker in dienst van de school die een aantal uren beschikbaar heeft voor de communicatie met culturele partners, het selecteren en organiseren van het culturele programma, het overleggen binnen de school over de invulling van de cultuureducatie en heeft als taak draagvlak te creëren onder collega's. De icc'er wordt vaak gezien als een spil, een netwerker en een brug tussen de culturele omgeving en de school. De functie van de cultuurcoördinator wordt daarom van groot belang geacht om de kwaliteit van de cultuureducatie te kunnen waarborgen.⁵⁶

53 Bremmer, M., Minnen-Minnema, H. van, & Schutte, L. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*.

54 Konings, F. (2014). *De Stip op de Horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het hoe, waarom en wat van deskundigheidsbevordering*.

55 Cultuurmij Oost. (2016). *Gelders Programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Voortgangsmeting III*.

56 Huiting, L. (2015). *Onderzoeksrapport onderzoeksstage cultuurcoaches*.

Het accent in de rol van de icc'er is inmiddels verschoven van het vormgeven van cultuureducatie naar het coördineren en creëren van draagvlak bij het team, zodat het culturele programma daadwerkelijk wordt uitgevoerd.⁵⁷

Uit de landelijke monitor blijkt dat bijna 85% van de basisscholen in Nederland beschikt over een icc'er. In de monitor wordt niet aangegeven hoe dit landelijk ligt bij CmK-scholen. In de meeste regio's ligt het percentage van aanwezige icc'ers rond het landelijke percentage, met uitzondering van Drenthe, waar een veel lager percentage icc'ers op CmK-scholen werkzaam is (67%) en Noord-Brabant, waar juist bijna alle CmK-scholen voorzien zijn van een icc'er (98%). De icc-cursussen zijn populair en veel scholen maken hier gebruik van voor de deskundigheidsbevordering van een van hun teamleden (43%).

Hoewel op veel scholen inmiddels een icc'er aanwezig is en de vraag naar de icc-cursus groot is, wil het nog niet zeggen dat de hedendaagse icc'er voldoende uren heeft om de functie op een degelijke manier uit te voeren. Op een reguliere basisschool krijgt een icc'er gemiddeld 28,8 uur per jaar. Op CmK-scholen ligt dit al hoger, namelijk met een gemiddelde van 40 uur per jaar, maar omgerekend is dit slechts 1 uur per week. In Amsterdam heeft 15% zelfs géén uren voor hun taak als icc'er. Veel icc'ers besteden daarom ook onbetaalde uren om hun functie goed te kunnen uitvoeren.

Wat opvalt is dat de taakverdeling tussen icc'ers, leerkrachten en directies per school verschilt. Waar op de ene school de directeur verantwoordelijk is voor het aanvragen van subsidies, gebeurt dit op een andere school door de icc'er. En waar op de ene school de icc'er alleen voor staat, vindt op een andere school een geïntegreerde samenwerking plaats tussen alle betrokkenen op de school. Icc'ers wensen meer duidelijkheid en houvast voor hun functie en zouden meer richtlijnen van de overheid willen hebben voor het aantal uren en de invulling van de functie. Op CmK-scholen in Brabant wordt de coördinatie al meer gedaan door de icc'er en wordt het aanpakken van cultuureducatie ook al meer als taak van de hele school gezien. Het draagvlak en de taakverdeling lijken dus al helderder te zijn op CmK-scholen. Opname van de icc-cursus als kwalificatie in het lerarenregister zou kunnen bijdragen aan de waarde van de icc-cursus voor de icc'er.

Omdat de functie van icc'er zich blijft doorontwikkelen is bijscholing van icc'ers van belang. In de landelijke monitor lezen we echter niets over de bijscholing van icc'ers. In de Brabantse monitor zien we wel dat 64% van de icc'ers deelneemt aan extra scholing/ondersteuning met betrekking tot cultuureducatie. Behoeftte aan bijscholing van icc'ers lezen we in verschillende onderzoeken terug. Zo zijn niet alle scholen in Drenthe tevreden over de deskundigheid van hun icc'ers en zijn icc'ers in Holland Rijnland ook op zoek naar ondersteuning en scholing voor kunsteducatie. Wat opvalt is dat deze behoefte op kleinere scholen minder groot is dan op grotere scholen.

57 Konings, F. (2014). *De Stip op de Horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het hoe, waarom en wat van deskundigheidsbevordering.*

6.4 Conclusie deskundigheid en deskundigheidsbevordering

Deskundigheid van icc'ers, vak- en groepsleerkrachten is van belang voor de kwaliteit van de cultuureducatie. Maar deskundigheid dient ook verder ontwikkeld en bevorderd te worden. Uit de verschillende onderzoeken blijkt duidelijk dat met name groepsleerkrachten lang niet allemaal deskundig worden ingeschat om kwalitatief goede cultuureducatie te geven. Zij zelf, maar ook scholen wensen meer ondersteuning en scholing en zien ook kansen in intensieve samenwerking met vakleerkrachten. Vakleerkrachten kunnen op hun beurt ook hun pedagogische en didactische vaardigheden verbeteren door met groepsleerkrachten op te trekken en zich te verweven in de geldende schoolstructuur. Icc'ers kunnen hierin een belangrijke rol spelen als brug tussen school en de culturele omgeving. Hoewel er op veel scholen icc'ers zijn aangesteld en er nog altijd meer icc'ers bijkomen is het aantal beschikbare uren voor deze functie zorgwekkend laag. Om tot een hogere kwaliteit van cultuureducatie komen is het dus van groot belang dat hier de nodige tijd voor wordt vrijgemaakt, zodat icc'ers, maar ook groeps- en vakleerkrachten hun gemaakte beleid op een degelijke manier kunnen uitvoeren.

Hieronder een citaat ter illustratie van het voorgaande.

Uitspraak van een icc'er:

'Door alles wat de leerkracht moet doen, heb ik het gevoel dat ze die passie, die ze vanuit hun opleiding wel hadden, zijn kwijtgeraakt. (...) Kinderen worden wel enthousiast, maar de leerkrachten zijn het kwijtgeraakt. En dan kun je allerlei cursussen geven, dat werkt niet. Wat volgens mij veel beter zou werken: laat de leerkrachten het zélf weer beleven, hoe leuk het is. En hoe makkelijk je bepaalde dingen zo één op één in je taal- of rekenles óók kan doen'.⁵⁸

58 Huiting, L. (2016). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Een onderzoek naar de optimale inzet vande cultuurcoach bij het verhogen van de kwaliteit van de cultuureducatie in het primair onderwijs*, p. 31.

7 Doorgaande leerlijn en samenhang

Het stimuleren van scholen om te werken volgens een leerlijn cultuureducatie is een van de doelen van CmK. De definitie die door SLO wordt gehanteerd om het begrip 'leerlijn' te omschrijven is dat het gaat om *'een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel over de groepen heen.'*⁵⁹ De aanname is dat het gebruik van een leerlijn ten goede komt aan het effect dat cultuureducatie op de leerlingen heeft. Het gaat niet alleen om horizontale leerlijnen, dus de opbouw en verbinding tussen activiteiten en disciplines binnen een bepaalde groep, maar ook om verticale leerlijnen, dus een logisch opbouw van en samenhang tussen activiteiten over opeenvolgende jaren. Een ander aspect van dit onderwerp is de samenhang is tussen cultuureducatie en andere vakken. Scholen kunnen hiervoor kiezen als het past in hun visie op onderwijs en cultuureducatie. In een methode, bijvoorbeeld voor muziek of beeldende vorming, is vaak sprake van een opbouw van leeractiviteiten die als leerlijn gezien kan worden. In dit hoofdstuk bespreken we het beeld dat in de verschillende onderzoeken naar voren komt over het gebruik van methoden, doorgaande leerlijnen en samenhang tussen activiteiten, eventueel met andere vakken.

7.1 Gebruik van methoden

Als we het over de invulling van het culturele curriculum hebben, dan wordt in de verschillende onderzoeken niet zozeer gesproken over concrete culturele activiteiten, maar met name over het gebruik van methoden en deelname van leerlingen aan en organisatie van culturele activiteiten binnen- en buiten de school.

In de landelijke monitor is te zien dat op 17% van de scholen voor (speciaal) basisonderwijs gebruik gemaakt wordt van een methode, waarvan het meeste muziek (65%) en handvaardigheid/tekenen (58%) betreft. In Amsterdam is het percentage gebruikte muziekmethoden hetzelfde (66%) gebleven, maar is voor beeldend onverklaarbaar gedaald (van 76% naar 39%). In Drenthe hebben scholen vooral methoden gebruikt op het gebied van muziek, erfgoed en drama/theater. Uit interviews in de landelijke monitor blijkt bovendien dat scholen vaak niet de gehele methode gebruiken, maar hier enkel losse lessen uit halen of deze ter inspiratie gebruiken voor eigen lessen.

7.2 Culturele activiteiten

Wat betreft de frequentie waarin leerlingen deelnemen aan culturele activiteiten is in de landelijke monitor een stijgende lijn te zien. Op dit moment is het op 74% van de scholen zo dat leerlingen ieder jaar aan meerdere activiteiten deelnemen. De ene school bouwt aan structureel sterke cultuureducatie, de andere koopt losse activiteiten in. Weer andere scholen geven juist veel ruimte aan leerkrachten om zelf ideeën in te brengen. Bij het kiezen van culturele activiteiten wordt in ieder geval de visie van de school vaak meegenomen (op 55% van de scholen). Hierover is meer te lezen in het hoofdstuk 'Visie en Doelen'. Daarnaast wordt op meer dan de helft van de scholen rekening gehouden met de culturele omgeving van de school

⁵⁹ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen>

(57%). Wanneer activiteiten buiten het schoolgebouw ondernomen worden, vindt doorgaans de voorbereiding in de klas plaats. De samenwerking met culturele instellingen die hierbij nodig is, verloopt soms nog moeizaam. Het wordt in de landelijke monitor niet duidelijk of deze percentages anders liggen op CmK-scholen. Uit de Brabantse monitor blijkt dat CmK-scholen wel vaker activiteiten binnen schooltijd buiten het schoolgebouw organiseren dan scholen die niet aan het CmK-project deelnemen. CmK-scholen zijn bovendien minder afwachtend met het actief zoeken naar passend cultureel aanbod (23% tegenover 34% van de niet-deelnemende scholen).

7.3 Doorgaande leerlijn

Eén van de doelen van CmK is dat scholen een doorgaande leerlijn ontwikkelen voor cultuureducatie. Een dergelijke leerlijn ziet er volgens het SLO zo uit: 'een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel over de groepen heen'.⁶⁰ Volgens het kerndoelenboekje van de Rijksoverheid⁶¹ is het de bedoeling dat activiteiten structureel aangeboden worden, en aansluiten op de leer- en leefomgeving van de leerling. Daarnaast zou cultuureducatie moeten samenhangen met andere (culturele) vakken in het curriculum. De leerling zal bovendien een ontwikkelingslijn moeten kunnen volgen, waarbij de inhoud van de verschillende leerjaren op elkaar aansluit. Scholen zijn overigens niet verplicht hun onderwijs op die manier in te richten. In de landelijke monitor lezen we dat 19% van de scholen in Nederland een doorlopende leerlijn heeft voor cultuureducatie. Wat opvalt is dat scholen die meedoen aan CmK vaker aangeven dat zij werken met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie (23%). De ontwikkeling van leerlijnen gebeurt ook op CmK-scholen meer (63% tegenover 43% op reguliere basisscholen).

Als we naar de andere onderzoeken kijken dan zien we soms een ander beeld voor wat betreft de ontwikkeling en implementatie van leerlijnen. Uit de Mocca monitor uit Amsterdam lezen we bijvoorbeeld dat 56% van de scholen al een doorgaande leerlijn heeft voor cultuureducatie (waarvan 82% voor muziek), wat twee keer zoveel is dan wat uit de landelijke monitor komt. In Drenthe daarentegen is op nog maar weinig scholen een leerlijn voor cultuureducatie. Daar wordt nog vaak gewerkt met een culturele ervaringslijn (op 141 scholen, 56%). Andere onderzoeken geven geen concrete cijfers over het wel of niet bestaan van leerlijnen, maar op basis van deze twee onderzoeken lijkt het verschil groot. Dit verschil zou deels verklaard kunnen worden op basis van de gevalsstudie van het LKCA.⁶² Het is volgens deze studie mogelijk dat scholen en instellingen het lastig vinden om theoretische doelstellingen om te zetten in concreet beleid. Daarnaast dreigt er een versnippering te ontstaan van leerlijnen en wordt het begrip doorgaande leerlijn verschillend geïnterpreteerd en gedefinieerd. Dit laatste is van belang, want op het moment dat men andere definities van het begrip leerlijn hanteert is het moeilijk vast te stellen in hoeverre scholen en instellingen daadwerkelijk een doorgaande leerlijn hebben. Ook zijn verschillen in percentages hierdoor moeilijk te duiden. Het Amsterdamse

60 <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen>

61 Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*, pp. 7-9.

62 Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*.

rapport *Muziekeducatie doen we samen* ziet bovendien dat veel culturele instellingen sinds CmK hun eigen methodieken en leerlijnen ontwikkelen. Veel initiatieven zijn maar van korte duur of zijn niet gebaseerd op het SLO leerplankader, terwijl dit wel een uitgangspunt van CmK is. Al deze factoren zijn van belang om in acht te nemen voor conclusies worden getrokken uit het gegeven cijferbeeld.

Naast het cijferbeeld zijn we geïnteresseerd in wat leerlijnen op scholen precies inhouden. In de onderzoeken komen we echter maar weinig concrete informatie tegen die hier betrekking op heeft. Eigenlijk zijn alleen het KIDD-programma in Almere en het Rotterdamse onderzoek meer specifiek in de beschrijving van de inhoud. Het KIDD-programma uit Almere bestaat uit vier blokken met een voorbereidingsles, een masterclass van een kunstenaar of excursie en een verwerkingsles. Het is een gevarieerd programma dat door het hele jaar plaatsvindt, maar tegelijkertijd compact en geconcentreerd is. Een directrice: *'het is even heftig en daarna ook weer klaar. De samenwerking met een kunstenaar is echt de kracht van KIDD, dat maakt het betekenisvoller voor kinderen'*.⁶³

In Rotterdam blijken leerlijnen voornamelijk te bestaan voor de onderbouw. In de middenbouw wordt het al minder en in de bovenbouw raakt cultuureducatie vaak ondergeschikt aan de zaakvakken of wordt incidenteel iets gedaan (bijvoorbeeld de musical van groep 8). De behoefte aan beleid met doorgaande leerlijnen inclusief goede beoordelingsinstrumenten wordt dan ook vaak genoemd door groeps- en vakleerkrachten. Voorbeelden van stedelijke of provinciale leerlijnen zijn te vinden in hoofdstuk 11 (paragraaf 11.6.).

Concluderend kan gesteld worden dat het moeilijk te zeggen is in hoeverre er doorgaande leerlijnen bestaan op scholen en instellingen. Wel staat vast dat leerlijnen vaker aanwezig of in ontwikkeling zijn op CmK-scholen dan op niet CmK-scholen. Ook al zijn ze dan meestal nog niet volledig ingebed in het curriculum. Gebrek aan tijd is volgens het Drentse onderzoek een belangrijk knelpunt en in sommige gevallen is er ook sprake van gebrek aan prioriteit. Scholen zullen dus veelal meer tijd moeten besteden aan de ontwikkeling van leerlijnen en de implementatie daarvan. Dat betekent dat er sterker moet worden ingezet op het creëren van draagvlak.

7.4 Samenhang

Als we het over een doorgaande leerlijn hebben, dan hebben we het ook over een bepaalde samenhang in de cultuureducatie op school. De landelijke monitor benoemt twee zaken als het gaat om samenhang in cultuureducatie. De samenhang zit hem ten eerste tussen de verschillende disciplines binnen de cultuureducatie. Ten tweede wordt het gekenmerkt door samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken. Dit lijkt een logische tweedeling, maar in andere onderzoeken wordt dit onderscheid vaak niet gemaakt, waardoor vergelijking met de landelijke monitor lastig is.

In de landelijke monitor lezen we dat op een kleine minderheid van de scholen (8%) één samenhangend, structureel programma tussen de kunst disciplines onderling aanwezig is. Samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken is er met name op het gebied van de zaak-

63 Elffers, A. (2015). *Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt.*

vakken (een 'behoorlijke samenhang'). In beide gevallen is het bij CmK-scholen niet heel anders. Als we kijken naar de Amsterdamse Mocca-monitor zien we dat 28% van de scholen één samenhangend programma heeft. We weten hierbij echter niet of het gaat om de samenhang binnen de kunstdisciplines of de samenhang met andere vakken, zoals dit in de landelijk monitor van elkaar is onderscheiden. Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat het de samenhang betreft binnen een vakdiscipline an sich. In Drenthe is deze onduidelijkheid ook aanwezig. De Drentse monitor heeft scholen gevraagd de samenhang van hun programma's zelf te beoordelen. De meerderheid van de CmK-scholen beoordeelt deze als voldoende. Maar ook hierbij is het onduidelijk hoe die samenhang door scholen wordt gedefinieerd en wat precies voldoende wordt bevonden. Uit het Nijmeegse onderzoek wordt wel duidelijk dat scholen en leerkrachten met name samenhang zien binnen het culturele domein, dus tussen verschillende kunstdisciplines. Een invloed op de rest van het onderwijs zien zij echter nog niet of nauwelijks.

7.5 Conclusie leerlijnen en samenhang

We kunnen concluderen dat de kwaliteit en intensiteit van cultuureducatie op scholen verbeterd is en dat CmK daarin een stimulans is geweest. Zo worden op CmK-scholen meer culturele activiteiten ondernomen, zijn meer CmK-scholen aan de slag gegaan met de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen en probeert men daar ook een samenhang in te vinden. Wel moet hier de kanttekening bij gemaakt worden dat scholen mogelijk verschillende definities van een doorgaande leerlijn hanteren. Maar dat een positieve ontwikkeling gaande is, staat wel vast. De ontwikkeling van doorgaande leerlijnen wordt door de meeste scholen echter als een moeilijke taak ervaren waar men graag ondersteuning bij heeft. De cultuureducatie is nu nog vaak versnipperd en er worden nog regelmatig losse lessen gegeven uit methoden zonder dat er samenhang is met voorgaande lessen of andere vakken. Het is nog niet duidelijk hoe het precies gesteld is met de samenhang van de cultuureducatie binnen de kunstdisciplines en tussen de overige vakken. Waar het lukt om structurele hoogwaardige cultuureducatie te realiseren zijn er positieve berichten te vinden over het effect dat dit op leerlingen heeft. Het belang van doorgaande leerlijnen wordt daarmee zichtbaar en dient daarom nog sterker ingebed te worden in het curriculum van scholen. Tijd is echter nog vaak een knelpunt dat scholen beperkt om hun doorgaande leerlijn (verder) te ontwikkelen en te implementeren. Daarnaast is draagvlak en deskundigheid van leerkrachten van wezenlijk belang om een leerlijn effectief uit te voeren.

*'Dankzij het programma Cultuureducatie met Kwaliteit hebben wij de leerlijnen muziek en drama kunnen toevoegen aan ons onderwijs. We hebben nu de middelen om geschoolde mensen deze vakken te laten doceren en onze leerkrachten daarin te coachen. Op die manier profiteren de kinderen van kwalitatief hoogstaande lessen.'*⁶⁴

64 Citaat van een icc'er. www.cmk gelderland.info/ervaringen-van-scholen-2/focus-op-professionaliteit-in-het-cultuuronderwijs-op-de-meester

8 Volg- en beoordelingsinstrumenten

In het kader van doorlopende leerlijnen en samenhang is het van belang te weten of scholen binnen CmK werken met beoordelings- of volginstrumenten. Dit zegt namelijk ook iets over de inbedding van een leerlijn. Beoordeling en/of structureel volgen van de ontwikkeling van leerlingen zal vaker voorkomen binnen ingebedde leerlijnen, dan wanneer scholen enkel gebruik maken van losstaande ad hoc activiteiten. Een van de doelstellingen van CmK is dan ook dat scholen gebruik maken van volg- en beoordelingsinstrumenten, vanuit de aanname dat dit ten goede zal komen aan de kwaliteit van cultuureducatie en de impact daarvan voor de culturele ontwikkeling van leerlingen. Naast het bespreken van het gebruik van volg- en beoordelingsinstrumenten, gaan we daarom in dit hoofdstuk ook in op de effecten op de culturele ontwikkeling van de leerlingen. Of dit causale effecten zijn kan niet worden vastgesteld, het gaat meer om welke verandering met name groeps- en vakleerkrachten zien en ervaren bij hun leerlingen.

8.1 Proces of eindproduct

Over de beoordeling van de voortgang van leerlingen binnen cultuureducatie is momenteel veel discussie. In de landelijke monitor wordt hieronder de opbrengsten van cultuureducatie verstaan, de beoordeling van leerlingen en het leerlingvolgsysteem/portfolio. De tendens is dat scholen manieren zoeken om leerlingen niet langer alleen te beoordelen op het eindproduct, maar de aandacht juist te vestigen op het creatieve maakproces. Andere scholen kiezen helemaal niet meer voor beoordeling, maar volgen enkel de voortgang van leerlingen zonder daar een beoordeling aan te verbinden. Uit de landelijke monitor komt echter naar voren dat 64% van de leerkrachten nog altijd let op technische kwaliteit van het eindproduct en dat in de bovenbouw 45% van de leerkrachten rapportcijfers geeft. Scholen zijn wel op zoek naar voor hen passende beoordelingsinstrumenten, maar bij gebrek aan tijd lukt het vaak niet om een nieuwe manier van beoordelen in te voeren. Uit de landelijke monitor blijkt dat vier op de tien reguliere basisscholen leerlingen een beoordeling geeft voor cultuuronderwijs, bij iets meer dan de helft van deze scholen wordt dit schriftelijk gedaan. In de bovenbouw gaat het dan vaak om een rapportcijfer. Bij de beoordeling letten de scholen op creativiteit en originaliteit van de uitvoering / het eindproduct en op de werkhouding van de leerling. Als vakdocenten de cultuureducatielessen geven zijn deze vrijwel altijd betrokken bij de beoordeling.

In de interviews die in het kader van de landelijke monitor gehouden zijn met scholen en tijdens reflectiebijeenkomsten, bleek dat er *'in toenemende mate aandacht is voor het creatieve proces en dat scholen die veel waarde hechten aan cultuuronderwijs niet langer willen beoordelen op basis van de producten, maar liever het proces centraal stellen. Zij zijn op zoek naar goede beoordelingsvormen en vocabulaire hiervoor. Het is bovendien ook een uitdaging om ouders te overtuigen om minder gefixeerd te zijn op het eindproduct.'*⁶⁵

65 Sardes & Oberon. (2016). Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016).

Slechts een kwart van de scholen legt de resultaten vast in het leerlingvolgsysteem. De geïnterviewde scholen werken in een enkel geval met een portfolio. Vaak zijn zij het wel van plan, maar ontbreekt het aan tijd om het in te voeren.

Op CmK-scholen worden leerlingen vaker beoordeeld dan op niet-CmK-scholen (47% tegenover 32% van de reguliere scholen) blijkt uit de landelijke monitor.

*'We kijken naar het proces, niet alleen naar het product. We proberen leerlingen te inspireren. Een kind komt naar je toe met een enthousiast idee. Soms moet je dan als leerkracht je doel durven loslaten en in het diepe springen. Dat is voor leerkrachten soms lastig, maar wel belangrijk. De leerlingen krijgen een cijfer op het rapport voor inzet en motivatie. Ook het product wordt beoordeeld, daarbij spelen originaliteit en vaardigheden een rol. Het oordeel proberen we te bespreken met de leerling'*⁶⁶

8.2 Verschillen tussen leerlingen

In het onderzoek uit Nijmegen worden de verschillen tussen leerlingen benoemd als iets positiefs, maar men ziet ook een keerzijde. Met rekenen en taal heeft iedere leerlingen min of meer dezelfde voorkennis. Met kunst en cultuur is dit heel verschillend en vinden leerkrachten het soms lastig daar op in te spelen. Verbetering in de deskundigheid van leerkrachten biedt hiervoor wellicht kansen (zie ook hoofdstuk 'Deskundigheid'). In Almere ondersteunen leerkrachten het idee van variatie in het programma, zodat er voor iedere leerling iets bij zit dat hen aanspreekt. Dat maakt aansluiting op de leefwereld gemakkelijker en wordt iedere leerling bediend. In Gelderland wordt tevens ervaren dat het aanbod goed aansluit op de belevingswereld en het niveau van de leerlingen, waardoor zij zich uitgedaagd voelen om zich te ontwikkelen.

8.3 Effecten leerlingen

Cultuureducatie wordt vaak in verband gebracht met de ontwikkeling van zogenaamde 21^e eeuwse vaardigheden. In het onderzoek van Windesheim is aangetoond dat verbanden tussen de 21^e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie redelijk sterk blijken te zijn. Dit geldt vooral voor het verband tussen creativiteit en cultuureducatie. Uit de data blijkt dat cultuureducatie een significant hogere waarde heeft op scholen die zelf hun leerdoelen formuleren en evalueren en waar geen methode op een van de gebieden binnen cultuureducatie gebruikt wordt.⁶⁷ In de landelijke monitor lezen we dat de meeste betrokkenen (84%) de opbrengsten van cultuureducatie zien in het plezier dat kinderen eraan beleven en de trots die ze ervaren wanneer ze iets gedaan of gemaakt hebben. Ook het genereren van kennis en vaardigheden wordt vaak als positief effect gezien (78%), als ook het beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit

66 Sardes & Oberon. (2016). Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016).

67 Potters, O. (2015). D21: Kwantitatief onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypen in het Nederlandse basisonderwijs.

(64%) en communicatieve en expressieve vaardigheden (61%). In de Brabantse monitor zien we dezelfde ontwikkelingen en vallen de effecten bij CmK-scholen zelfs nog wat hoger uit (m.u.v. kennis en vaardigheden). Over het algemeen zien leerkrachten op CmK-scholen (De Cultuur Loper) vaker positieve effecten van cultuureducatie dan niet CmK-scholen (n=418):

- Leerlingen werken beter samen + 16,5%
- Leerlingen hebben meer denkvaardigheden (concentratie, oplossen problemen) +16,4%
- Leerlingen hebben een positiever zelfbeeld + 13,2%
- Leerlingen beschikken over betere communicatieve en expressieve vaardigheden +12,5%
- Leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit +11%

Plezier van leerlingen is iets dat we veel tegenkomen als resultaat van cultuureducatie. In Almere wordt het enthousiasme van leerlingen als een belangrijk effect ervaren. Maar ook de ontwikkeling van talenten, het kijken naar en praten over kunst en de zelfstandigheid waarmee leerlingen aan de slag gaan worden gesignaleerd. Dit wordt ook genoemd als doelstellingen van cultuureducatie, in die zin zijn het dus de beoogde effecten die worden bereikt.

In Noord-Brabant werd op de vraag naar de voortgang van beoordeling van de culturele ontwikkeling van leerlingen door de meeste scholen op geantwoord dat men er nog mee bezig was en dat er nog geen bruikbare instrumenten waren. De scholen zagen het iets als dat later ingevuld zou worden. Er zijn wel plannen gemaakt en gesprekken gevoerd met onderzoekers over dit onderwerp. Andere scholen beoordelen leerlingen door middel van gesprekken in de klas over museumbezoek en verschillende onderwerpen van wereldoriëntatie. Sommige scholen geven aan te werken met leeslogboeken en portfolio's.

Een minderheid van de PO scholen (37,7%) in Noord Brabant die meedoen aan CmK vindt het belangrijk tot zeer belangrijk om de culturele ontwikkeling van leerlingen te kunnen beoordelen.

8.4 Conclusie volg- en beoordelingsinstrumenten

Plezier, trots, zelfvertrouwen en vindingrijkheid zijn belangrijke ontwikkelingen die leerkrachten bij leerlingen signaleren. Dit zijn ook de belangrijkste doelstellingen die genoemd worden. Vier op de tien reguliere basisscholen geeft leerlingen een beoordeling voor cultuuronderwijs. Het gaat meestal om een schriftelijke beoordeling (42-52%, afhankelijk van de groep van de leerling. Rapportcijfers worden vaker (45%) in de bovenbouw dan in de midden- en onderbouw gegeven (39% en 17%). Bij de beoordeling letten de scholen op creativiteit en originaliteit van de uitvoering / het eindproduct en op de werkhouding van de leerlingen. Technische kwaliteit van de uitvoering en/of het eindproduct is nu vaker een beoordelingscriterium dan bij de vorige meting (64% nu versus 55% toen). Als er vakdocenten aanwezig zijn, dan zijn deze vrijwel altijd betrokken bij de beoordeling.

We weten niet precies wat de aard van de beoordelingen is. In de interviews en de reflectiebijeenkomsten kwam aan de orde dat er in toenemende mate aandacht is voor het creatieve proces en dat scholen die veel waarde hechten aan cultuuronderwijs niet langer willen beoordelen op basis van de producten, maar liever het proces centraal stellen. Zij zijn op zoek naar goede beoordelingsvormen en vocabulaire hiervoor. Het is bovendien ook een uitdaging om ouders te overtuigen om minder gefixeerd te zijn op het eindproduct.

Slechts een kwart van de scholen legt de resultaten vast in het leerlingvolgsysteem. De geïnterviewde scholen werken in een enkel geval met een portfolio. Vaak zijn zij het wel van plan,

maar ontbreekt het aan tijd om het in te voeren.

Daar waar het verschil tussen scholen met en scholen zonder CmK is gemeten blijkt dat de leerkrachten de effecten hoger inschatten op CmK-scholen dan op niet CmK-scholen. Er zijn weinig scholen die de voortgang of de prestaties van leerlingen beoordelen met behulp van een beoordelingsinstrument, de voorkeur gaat uit naar een volginstrument waarin de vooruitgang wordt opgetekend of verzameld, bijvoorbeeld in een portfolio. De indruk is dat over het algemeen op scholen meer belang wordt gehecht aan het proces dan aan het eindresultaat of de beheersing van een techniek of vaardigheid.

9 Samenwerking met de culturele omgeving

Een van de speerpunten van CmK is het stimuleren van een duurzame samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving. Er wordt voor de invulling van het cultuuronderwijsprogramma bijvoorbeeld samengewerkt met de bibliotheek, het centrum voor kunst en cultuur, een museum, individuele kunstenaars, de muziekschool, een muziekgezelschap, het theater, rond een monument of archeologische vindplaats, een filmhuis of bioscoop, de provinciale steunfunctie-instelling, een archief, een vereniging voor amateurkunst of een andere kunst-of culturele instelling. Meestal gaat het daarbij om het gebruikmaken van bestaand aanbod. In de landelijke monitor wordt een overzicht gegeven van de mate waarin met bovengenoemde instellingen wordt samengewerkt, daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de verschillende manieren waarop wordt samengewerkt; gebruik maken van bestaand aanbod, aanbod naar aanleiding van een vraag van de school, of de gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten. Uit de monitor blijkt dat CmK-scholen vaker samenwerken met culturele instellingen aan de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten, ook werken ze met meer instellingen samen dan de niet-CmK-scholen.

Uit de monitor in Brabant blijkt dat de meeste scholen bij het aangaan van samenwerking met een cultuuraanbieder letten op:

- Aansluiting van het aanbod bij de schooldoelen en –visie;
- Bereidheid van de cultuuraanbieder om mee te denken met de school en het aanbod aan te passen;
- Of het aanbod bijdraagt aan de doorlopende leerlijn.

Voor de CmK-scholen is het aansluiten bij schooldoelen en –visie (+25%) en de mate waarin de cultuuraanbieder bereid is mee te denken met de school en het aanbod daarop aan te passen (+11%) belangrijker dan voor niet- CmK-scholen. Het lijkt er op dat de CmK-scholen sterker gericht zijn op het aansluiten van de culturele activiteiten bij de visie en het curriculum van de school. Dit kan gezien worden als een effect van het deelnemen aan het CmK-project, een belangrijke doelstelling van CmK is immers het bevorderen van samenhang tussen kunst- en cultuuronderwijs en de overige vakken en leerdoelen (leerlijn). De samenwerking van CmK-scholen met culturele instellingen lijkt daardoor ‘actiever’ van aard te zijn dan bij niet-CmK-scholen. Zij formuleren vaker zelf de vraag en ontwikkelen gezamenlijk met culturele instellingen de cultuureducatie in plaats van gebruik te maken van bestaand aanbod.

9.1 Ontwikkelen of inkopen van een cultuurprogramma

Uit de landelijke monitor blijkt dat CmK-scholen vaker samen met een culturele instelling een cultuurprogramma ontwikkelen (24% versus 10%), en minder vaak ad hoc losse activiteiten inkopen (5% versus 14%).

Gemiddeld hebben de scholen vijf culturele partners, waarvan zij cultuureducatieactiviteiten afnemen of deze gezamenlijk ontwikkelen. Als we kijken naar de scholen die betrokken zijn bij CmK-projecten zien we dat CmK-scholen met meer instellingen samenwerken en vaker samenwerken aan de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten met culturele instellingen van niet CmK-scholen:

- Centra voor kunst en cultuur (24% tegenover 9%);
- Muziekscholen (16% tegenover 7%)

- Individuele kunstenaars (25% tegenover 15%)

De meeste scholen in Drenthe (61%) zijn tevreden over de samenwerking met culturele partners. Een klein aantal scholen (14%) is minder tevreden en zou graag een actievere rol willen vervullen en meer inspraak willen hebben in hetgeen op de school wordt uitgevoerd als cultuureducatie. Dit is ook wat CmK wil bevorderen. De meerderheid van de scholen (73%) heeft op dit moment nog geen duidelijke vraag voor culturele aanbieders. Deze scholen nemen passief aangeboden cultuureducatieactiviteiten af (zoals voorstellingen, lessen en projecten).

Een specifieke doelstelling van CmK Groningen 2015-2017 is dat elke deelnemende school aan het eind van dit programma deel neemt aan een cultuurmenu, nu is dit 75% van de deelnemende scholen. Het cultuurmenu is in de woorden van K&C: *'Een [op] basis van de gebundelde vraag van scholen, in een of meer gemeenten, geformuleerd aanbod van activiteiten, dat een getoetste kwaliteit heeft en dat tegen een vastgestelde prijs door gemeentelijke partners wordt aangeboden aan het lokale onderwijs.'*⁶⁸

*'Scholen die niet deelnemen aan een cultuurmenu doen dit soms bewust. Regelmatig wordt aangegeven dat het geboden aanbod in cultuurmenu's 'te duur' is, of niet past in de plannen van de school -juist die scholen die al verder lijken te zijn met het nemen van de regie over hun eigen cultuuronderwijs, zien soms af van deelname aan een cultuurmenu. Het streven om alle aan CmK deelnemende scholen in de provincie Groningen aan een cultuurmenu te helpen, schiet dus mogelijk zijn doel (inhoudelijke borging van cultuur in de school) voorbij. Voor sommige scholen zou dit, in hun eigen beleving, een stap terug zijn.'*⁶⁹

Tijdens het evaluatiegesprek in juni 2015 gaven de meeste icc'ers in Almere aan dat het goed lukt om KIDD uit te voeren op de scholen. Enkele icc'ers die eerder te maken hadden met negatieve reacties van leerkrachten op hun school, zeggen dat 'de negativiteit is verdwenen'. De succesfactor is vooral dat KIDD op het rooster staat en dat leerkrachten het dus wel moeten geven: "Als het niet op het programma staat, doen ze het ook niet." Als leerkrachten merken hoe leuk KIDD is gaan ze erin geloven.

In Rotterdam is de regie van het cultuureducatieprogramma meestal niet in handen van de school zelf. De scholen laten het programma bepalen door de culturele instelling of de (externe) vakkracht waar ze mee samenwerken. Groepsleerkrachten en directies zien dikwijls door de druk van andere zaken, zoals Cito-scores en de invoering van nieuwe (externe) maatregelen en methodes, geen andere mogelijkheid dan dankbaar gebruik te maken van het aanbod. Ook zeggen scholen dat zij overspoeld worden door cultuureducatieactiviteiten van buiten dat niet altijd goed beargumenteerd in te passen is in hun curriculum. Toch komt het sinds 2013 steeds vaker voor dat scholen zelf de regie voeren. De mate waarin ze betrokken zijn bij de invulling van het programma is afhankelijk van de aanwezigheid van een enthousiaste icc'er of directeur met een duidelijk beeld voor ogen. Het deelnemen aan CmK en de stimulering die daarvan uit is gegaan kan hierbij van invloed zijn geweest. Door te participeren in netwerkbijeenkomsten

68 K&C is als expertisecentrum en projectorganisatie kunst en cultuur penvoerder en regisseur van het Groningse CmK. Citaat uit Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting*, p. 5.

69 Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting*, p. 6.

waarin de ontwikkeling van visie en doelstellingen vaak aan de orde komen, kunnen zij worden geïnspireerd om zelf leidend te zijn en zo cultuureducatie meer in te passen in het curriculum van de school.

Samenwerking tussen culturele instellingen en scholen kan dus op verschillende manieren worden vormgegeven met meer of minder inbreng, en daarmee ook tijdsinvestering, door de scholen. In hoofdstuk 5 hebben we gezien dat de mate van inbreng vaak samengaat met het hebben van een uitgewerkte visie op cultuureducatie bij de school. Scholen met een duidelijke eigen visie in het beleidsplan hebben over het algemeen meer inbreng dan scholen die nog geen duidelijk beleid hebben ontwikkeld op cultuureducatie. Het meedoen aan een CmK-project stimuleert scholen om een visie te ontwikkelen, het is niet duidelijk of het al dan niet aanbieden van een kunstmenu of ander standaardaanbod vanuit de culturele instelling daarin verschil maakt.

9.2 Netwerken

Samenwerken met andere scholen en/of instellingen gebeurt vaak via het deelnemen aan netwerken en andere structurele overleggen. Uit de monitor blijkt dat 87% van de CmK-scholen deelneemt aan netwerken rond cultuuronderwijs. Dit is aanzienlijk vaker dan de niet-CmK-scholen (65%). De netwerken en overleggen gaan meestal over de kwaliteit van de cultuureducatie en de samenwerking tussen partners. Het is niet verwonderlijk dat er door de CmK-scholen vaker wordt deelgenomen aan netwerken en structurele overleggen, want zij maken deel uit van een van de 54 CmK-projecten die in het land zijn opgestart en dat vraagt betrokkenheid bij en overleg met de partners in het project. De mate waarin de scholen actief betrokken zijn en samenwerken binnen het project verschilt en de culturele instelling die als penvoerder fungeert is daarin de leidende en faciliterende partij. Scholen zijn meestal betrokken bij de ontwikkeling van specifieke onderdelen of netwerken met het doel ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.

Scholen vinden dat de samenwerking leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. Dat geldt vooral voor de samenwerking met centra voor kunst en cultuur, bibliotheken en muziekscholen. De meeste scholen zien kwaliteitsverbetering vooral op het gebied van het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen.

Ook in Noord-Brabant zien we dat scholen die betrokken zijn bij het CmK-project (de Cultuur Loper) vaker deel uitmaken van een scholennetwerk cultuureducatie dan scholen die er niet bij betrokken zijn (95% versus 79%). Een tiende deel van de scholen in Drenthe zegt dat ze actief en regisserend participeren in het netwerk. De overige scholen participeren niet actief in het netwerk en voeren geen regie, maar 62% van deze groep scholen wil zich op dit vlak verder ontwikkelen door meer te gaan 'netwerken' en zich actiever op te stellen; 38% wil haar relaties niet verder ontwikkelen, voornamelijk omdat deze scholen tevreden zijn over de huidige manier van samenwerken (aanbodgericht). De verwachting is dat scholen actiever zullen participeren in het netwerk op het moment dat ze verder gevorderd zijn in het proces van kwaliteitsverbetering. Overigens zijn de definities van wat onder 'netwerken' wordt beschouwd niet altijd duidelijk omschreven in de verschillende rapportages en lijkt het er op dat er verschil is in wat als 'participeren in een netwerk' wordt gezien.

9.3 Communicatie binnen het project

De ondersteunende organisaties vervullen naast het aanbieden van programma's, deskundigheidsbevordering zoals icc-cursussen, het ontwikkelen van 'tools' en 'handvatten' en de ontwikkeling van visies en leerlijnen⁷⁰, een belangrijke rol in de communicatie tussen de scholen onderling en binnen de verschillende projecten van CmK. Uit het onderzoek in Gelderland blijkt dat de communicatie binnen de projecten in vergelijking met de meting van 2014 op veel punten verbeterd is. Bijna alle deelnemers van CmK zijn goed op de hoogte van de projectinhoud, wie er in participeren en welke afspraken daarmee gemaakt zijn, wat er van eenieder verwacht wordt, bij wie men moet zijn met vragen en onduidelijkheden en hoe de voortgang verloopt. De verbetering wordt vooral ervaren in: informatie delen, buigen over een gemeenschappelijke visie, afstemmen van het programma, praktische zaken regelen, evalueren en tussentijds bijstellen.

Het lijkt er op dat de opstartfase van CmK in Gelderland inmiddels voorbij is en dat het project beter gefundeerd is op school. De ondersteuning vanuit de penvoerder wordt als positief ervaren. Het meest positief is men over de verbetering van de kwaliteit van cultuureducatie in de school. Cultuureducatie is binnen het schoolteam steeds meer onder de aandacht gekomen en heeft een vaste plek binnen de school verworven. Verder ziet men dat er een slag gemaakt is in de deskundigheid van de leerkracht, al dan niet met de steun van de kunstvakdocent en tot slot is er bij een aantal projecten geïnvesteerd in het verbeteren van het proces rondom cultuureducatie en dat loont zich. Er is meer aandacht voor de effecten die het programma sorteert binnen de school, op de leerkrachten en de leerlingen. Dat wijst er op dat men zich meer eigenaar is gaan voelen van het proces van kwaliteitsverbetering van cultuureducatie in de eigen school, c.q. klas. Een zorgpunt is het borgen van cultuureducatie, c.q. de opbrengsten van het project, de kans bestaat dat de effecten van programma na verloop van tijd wegebben als er geen voldoende verankering plaatsvindt. Dezelfde zorg komt ook in andere onderzoeken naar voren. In hoofdstuk 10 wordt nader ingegaan op de sturende rol van de ondersteunende organisaties.

9.4 Conclusie samenwerking met de culturele omgeving

Uit de verschillende evaluaties en onderzoeken blijkt dat de samenwerking tussen de culturele omgeving en CmK-scholen frequenter en intensiever is dan bij niet-CmK-scholen. Ook participeren zij meer in netwerken. Dit is niet verwonderlijk omdat de subsidie vanuit de CmK-regeling wordt aangevraagd met betrokkenheid van meerdere partijen binnen een provincie of gemeente, dit bevordert de samenwerking tussen scholen en culturele omgeving al bij voorbaat. De cultuureducatieactiviteiten die ondersteunende organisaties aanbieden zorgt ervoor dat scholen gemakkelijker vorm kunnen geven aan de cultuureducatie op hun school. De samenwerking, professionalisering en het netwerken verhogen de kwaliteit van de cultuureducatie en zorgen voor een visie en een vaste plek op het rooster. De zorg dat de samenwerking weer verdwijnt of minder wordt als de subsidie stopt komt verschillende keren naar voren.

70 Het voert te ver om alle activiteiten die ondersteunende organisaties organiseren in deze review te benoemen, op de websites van de organisaties zijn deze activiteiten te vinden, zie bijlage 4.

Belangrijk is dat de kwaliteitsverbetering van cultuureducatie die door scholen ervaren wordt en de heldere visie die onder invloed van de samenwerking tot stand is gekomen, behouden blijven. Daarvoor is een goede inbedding in de school en het gevoel van eigenaarschap bij de school noodzakelijk.

10 Culturele instellingen en de uitvoering van CmK

In de voorgaande hoofdstukken is al het een en ander gezegd over begeleidende organisaties, hun aanbod en hun rol in netwerken, professionalisering en communicatie tussen de scholen en aanbieders. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de verschillende aanpakken en succes- en faalfactoren vanuit het perspectief van de culturele instellingen, die vaak als penvoerder fungeren. Het hoofdstuk is gebaseerd op de gevalsstudie die werd uitgevoerd door LKCA⁷¹ tussen 2013 en 2016. Het onderzoek werd gestart met een analyse van alle gehonoreerde aanvragen voor de subsidieregeling. Daaruit kwam naar voren dat er een groot verschil was in de door penvoerders ontworpen voorgenomen programma's. De uiteenlopende aanpakken van de penvoerders en de hoeveelheid betrokken actoren en overlegsituaties maakte onderzoek naar de uitvoering relevant.

10.1 Ontwikkeling CmK-product

Daar waar al een netwerk ten behoeve van cultuureducatie op school bestond kon de introductie van het CmK-programma vrijwel naadloos geschieden dankzij gebruikmaking van bestaande contacten en infrastructuur. Penvoerders die als basis een bestaand product gebruikten en verder ontwikkelden bleken sneller te kunnen starten en hadden meer stuurkracht dan penvoerders die de programma's nog moesten ontwikkelen. Deze organisaties konden vaak gebruik maken van een opgebouwde traditie en netwerk, met de benodigde expertise en kennis.

Met de CmK-gelden werd het mogelijk de ingeslagen weg voort te zetten en dit kader verder te ontwikkelen door te werken aan uitbreiding, verdieping en verankering. In een ander geval waren er al lokale intermediairs actief en was er een online instrument voor visievorming ontwikkeld. De samenwerking tussen scholen en cultuuraanbieders was daardoor geen nieuw gegeven meer en het online instrument kon direct aan het begin van het CmK-traject op grote schaal worden ingezet. Het ontbreken van een bestaand product kan leiden tot vertraging van het CmK-programma.

De uitvoering en coördinatie van een CmK-programma wordt vergemakkelijkt wanneer elke deelnemer binnen het programma met hetzelfde product werkt. Leerkrachten, scholen, culturele instellingen, cultuurcoaches en ambtenaren gebruiken dan allemaal hetzelfde begrippenkader en spreken dezelfde taal. Iedereen begrijpt elkaar. Bij de ene school opgedane ervaringen zijn daardoor makkelijker overdraagbaar naar andere scholen. Dit maakt het mogelijk om het gemeenschappelijke product telkens aan te passen en te verbeteren, waarvan alle gebruikers profijt kunnen hebben. Het werken met een al bestaand 'standaard'-product heeft echter ook consequenties die als nadelig kunnen worden ervaren. In enkele gevallen gaat het bij deze producten om een kunst- of cultuurmenu, waar leerlijnen aan toegevoegd worden. De leerlijnen kunnen daardoor vrij aanbodgericht zijn. Dat sluit niet uit dat hier aan voorafgaand wel visievorming plaats kan vinden en op andere manieren maatwerk geboden kan worden, bijvoorbeeld in de vorm van begeleiding en specifieke scholing. In sommige programma's kan

71 Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*.

niet echt gesproken worden van leerlijnen die samen met de scholen ontwikkeld worden. De culturele omgeving bepaalt dan bijvoorbeeld voor een groot deel hoe cultuureducatie er op school uit komt te zien en niet de school zelf. Overigens verwachten de scholen dat in veel gevallen nog van de cultuuraanbieders.

Een geheel andere consequentie van het werken met een bestaand (standaard)product is dat scholen die deelnemen aan de CmK-regeling maar moeilijk willen en/of kunnen afwijken van de centrale aanpak. De kans bestaat dat een kant en klaar programma de inbedding in de school en het eigenaarschap minder nodig maakt. Door de aanwezigheid van een goed ontwikkeld instrument als een kunst- of cultuurmenu is voor scholen de noodzaak minder groot om zelf een visie op cultuureducatie te ontwikkelen en cultuureducatie te integreren in het curriculum.

10.2 Eigenaarschap scholen

De penvoerders ondervinden allerlei obstakels bij het stimuleren van eigenaarschap van scholen. Een gebrek aan motivatie heeft voor een groot deel te maken met hoge werkdruk in het onderwijs.

Het overheidsbeleid heeft jarenlang het belang van taal en rekenen benadrukt, ook in bijscholingen. Scholen zijn welwillend ten opzichte van cultuureducatie maar gelet op het enorme belang dat de Onderwijsinspectie hecht aan de kernvakken, is het niet verwonderlijk dat een meerderheid van de scholen aangeeft weinig tijd in cultuureducatie te willen investeren. Scholen voelen zich soms niet medeverantwoordelijk voor de overkoepelende activiteiten. Het kan lastig zijn om schoolbesturen, directies en leerkrachten te overtuigen van nut en noodzaak van cultuureducatie. De penvoerder heeft dan bijvoorbeeld moeite om pilotscholen te vinden: slechts een enkele school wil uiteindelijk meewerken aan het verdiepingstraject. Vaak is de icc'er wel gemotiveerd om mee te doen aan CmK, maar is het een probleem om directie en/of de overige leerkrachten mee te krijgen. Het inzetten van kunstvakdocenten in de klas wordt dan ook door de leerkrachten het hoogst gewaardeerd.

Door scholen eigenaar te maken van hun proces, hen uit te dagen hun keuzes te onderbouwen en vooral doelgericht in plaats van activiteitengericht te werken kan de visie doordringen tot in de vezels van het onderwijs(curriculum). Of het daadwerkelijk tot duurzame cultuureducatie zal leiden moet de tijd uitwijzen, maar in ieder geval is er veel vooruitgang geboekt op het terrein van het vergroten van het draagvlak voor cultuureducatie van schoolteams en directies. Dit komt waarschijnlijk ook door de scholing en bijeenkomsten die de penvoerder voor nagenoeg alle actoren die betrokken zijn bij het CmK-programma aangeboden heeft: icc'ers, het schoolteam, culturele instellingen, docenten van centra voor de kunsten, gemeenteamtbe-naren, lokale intermediairs. De scholen en intermediairs zijn na twee jaar CmK tot de conclusie gekomen dat scholing voor het team nog belangrijker is dan scholing voor icc'ers.

10.3 Eigenaarschap culturele instellingen

Wanneer het initiatief binnen een CmK-programma meer bij de scholen ligt, hoewel zij geen penvoerder kunnen zijn, voelen de culturele instellingen zich op hun beurt niet altijd even betrokken. Dit speelt bijvoorbeeld sterk wanneer de regie nadrukkelijk bij de scholen gelegd

wordt. De vraag van de individuele school is in dat geval leidend. Scholen willen cultuureducatie graag inzetten voor bijvoorbeeld gedragsproblemen, sociaal-emotionele ontwikkeling of taalontwikkeling. Culturele instellingen weten niet altijd goed raad met deze vragen en focussen liever op de activiteiten waar ze goed in zijn. Zij zien in CmK weinig aanleiding om substantiële aanpassingen te verrichten. Culturele instellingen werken dan wel mee aan het programma maar vinden de tijdsinvestering die nodig is om een kwaliteitsslag te maken erg groot ten opzichte van het aantal leerlingen dat ze bereiken. Culturele instellingen hebben nu eenmaal een ander en breder bestaansrecht dan alleen het bedienen van de vraag van scholen naar cultuureducatie.

10.4 Begeleiding en verankering

Verankering gaat minder snel dan gedacht en er zijn intensievere trajecten nodig dan gepland. Hoe de penvoerders hun programma ook organiseren, haast allemaal zijn ze er van overtuigd dat begeleiding van scholen en culturele instellingen noodzakelijk is voor het realiseren van cultuureducatie met kwaliteit op school. Veel penvoerders maken zich dan ook zorgen over de duurzaamheid van de programma's. Wanneer de CmK-subsidie – en dus de begeleiding – zou wegvallen, dan zal het ingezette traject om kwalitatief goede cultuureducatie te realiseren tot stilstand komen en zullen de doelen van de CmK-regeling over het algemeen (nog) niet gerealiseerd zijn. Weliswaar komen er steeds meer icc'ers, maar zij hebben blijvende hulp van buitenaf nodig om cultuureducatie in het curriculum te verankeren.

Mogelijk dat de post hbo-opleiding Cultuurbegeleider een oplossing kan bieden voor het eventuele wegvallen van externe begeleiding. De opleiding is van een hoge kwaliteit, wordt door de cursisten zeer goed gewaardeerd en wordt momenteel landelijk uitgerold.

10.5 Conclusies uit de gevalsstudie

De coördinatie van lokale activiteiten op bovenlokaal niveau blijkt duurzame contacten tussen de verschillende deelnemers uit het veld (onderling en daar buiten) te stimuleren en werkt daardoor kwaliteit verhogend en versterkt de (duurzame) infrastructuur.

Uit de gesprekken met de vertegenwoordigers van de verschillende projecten die in deze gevalsstudie betrokken waren blijkt dat een gecoördineerde dialoog, waarin de verwachtingen (afstemming vraag en aanbod) over de invulling van cultuureducatie bij beide partijen helder zijn de school helpt om een goede visie op cultuureducatie te ontwikkelen en de eindverantwoordelijkheid te dragen voor de kwaliteitsverbetering van cultuureducatie.

Een duidelijk in kaart gebrachte startpositie, proces en eindscenario maken voor de school de ambitie duidelijker. Een inhoudelijk en organisatorisch helder kader draagt bij aan het samen ontwikkelen van doorlopende leerlijnen.

De icc'er is onmisbaar in de kwaliteitsverbetering en inbedding van cultuureducatie op school. Het is dan wel nodig dat er gefaciliteerde tijd en een helder mandaat is. Scholing, een netwerk tussen icc'ers en budget voor de icc'er werken bevorderlijk. De icc'er speelt een belangrijke rol bij het versterken van draagvlak bij de directie en het team.

Van belang is dat leerkrachten actief betrokken worden bij het proces en de inhoud om het van het programma, bijvoorbeeld door scholing van het team en co-teaching, en een gelijkwaardige relatie in partnerschap op te bouwen. Dit versterkt de samenwerking, verantwoordelijkheid en het gevoel van eigenaarschap.

Voor een succesvolle sturing en uitvoering van een programma blijkt het van cruciaal belang te zijn dat de betrokken actoren zich mede-eigenaar voelen van doelen en opbrengsten. Op die manier worden duurzame leerplannen ontwikkeld en zijn leerkrachten en educatief medewerkers bereid zich te scholen.

11 Rol, ontwikkelingen en resultaten gemeenten en provincies

Het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) voert de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het PO uit met middelen die door het ministerie van OCW beschikbaar worden gesteld. Bij het gebruik maken van de regeling CmK wordt de eis gesteld dat provincie en gemeente betrokken zijn bij de aanvraag door de penvoerder en hieraan hun adhesie hebben verleend middels een adhesieverklaring. De aan het fonds gevraagde subsidie bedraagt ten minste € 45.000 per jaar, welk bedrag wordt gematcht door de provincie of gemeente. Het door provincie of gemeente gematchte bedrag mag niet afkomstig zijn uit de onderwijsmiddelen die scholen van het rijk ontvangen. Evenmin kunnen de middelen die verbonden zijn aan de Impuls brede scholen, sport en cultuur als matching worden opgevoerd. Het door provincie of gemeente gematchte bedrag mag mede worden gefinancierd door andere partners.⁷² Sommige regio's dragen een hoger bedrag bij dan het bedrag dat zij van het Fonds ontvangen. En grote gemeenten (meer dan 90.000 inwoners) matchen zelf, voor de andere gemeenten doet de provincie dat in principe.

11.1 Regie

De rol die gemeenten en provincies spelen in het stimuleren en borgen van cultuureducatie in het onderwijs verschilt per gemeente en provincie, dit hangt samen met de (politieke) prioriteit die overheden aan dit beleidsthema geven. Eén van de provincies is van mening dat cultuureducatie niet tot de taken van de provincie behoort en deze provincie heeft dan ook niet meegewerkt aan het verkrijgen van de CmK-subsidie. Voor het slagen van de regeling is het bestuurlijke commitment van rijk, provincie en gemeenten en het beschikbaar houden van regionale en lokale matchingsgelden nodig om ook in de toekomst cultuureducatie te borgen in het onderwijs.⁷³ Hoewel de subsidie niet aangevraagd kan worden door scholen, zijn zij wel de belangrijkste partners in CmK. Het heeft immers geen zin om mooie programma's te maken als scholen er geen gebruik van maken. De meest wenselijke situatie is dat er afspraken worden gemaakt tussen gemeente, onderwijs en het culturele veld. Dit is op veel plaatsen gebeurd, vaak als onderdeel van de Lokale Educatieve Agenda (LEA) in de betreffende gemeente of in een separaat convenant tussen betrokken partijen. Een van de aanbevelingen uit de gevalsstudie⁷⁴ voor een duurzame samenwerking is dat er gezorgd moet worden voor een heldere afstemming met de diverse overheden over de inhoud van de afspraken en de financiële onderbouwing rondom het CmK-programma. Belangrijk daarbij is afstemming tussen de beleidsterreinen onderwijs en cultuur. De regie zou wel moeten gebeuren door de culturele instellingen, maar wel in dialoog met de scholen, zodat samenhang en samenwerking gemaximaliseerd kunnen worden.

72 www.cultuurparticipatie.nl

73 Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T., & Velsen, J. van (samenst.) (2015). *Cultuur als Basis. Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs*.

74 Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*.

11.2 Financiën

In het beleid tot nu toe is de kwaliteit van cultuureducatie en de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen gestimuleerd via tijdelijke en kortdurende impulsregelingen. Tussen 2001 en 2008 was dit het Actieplan Cultuurbereik en de Regeling versterking cultuureducatie binnen het primair onderwijs (2004 – 2007). Daarna kwam het Programma Cultuurparticipatie 2009 –2012. De huidige (ook tijdelijke) deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit wil de eerdere impulsen door gemeenten en provincies verdiepen en een structurele omslag bereiken. De bekostiging van cultuureducatie in het PO en VO bestaat uit meerdere geldstromen die direct of indirect naar de scholen en/of cultuurinstellingen gaan. Dit zijn de middelen van het Rijk (direct aan de schoolbesturen, indirect via het gemeente- en provinciefonds, lopende decentralisatie- en integratie uitkeringen via die fondsen en ondersteunende instellingen), de middelen van de provincies (via de provinciaal gesubsidieerde culturele instellingen) en de middelen van de gemeenten (via de gemeentelijk gesubsidieerde culturele instellingen en scholen). In onderstaande tabel zijn de betreffende geldstromen voor cultuureducatie opgenomen.

Bekostiging cultuureducatie PO en VO door het Rijk provincies en gemeenten⁷⁵

Cultuureducatie	Rijk	Provincie	Gemeente
Regeling Prestatiebox PO en VSO	X		
Matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016	X	X	X
Eigen middelen provincie en gemeente		X	X
Brede Impuls combinatiefuncties (2013-2016)	X		X
De Cultuurkaart	X		
Culturele instellingen: landelijk, lokaal en provinciaal	X	X	X
Ondersteunende instellingen: landelijk, lokaal en provinciaal	X	X	X

Naast het geld van de rijksoverheid voor het onderwijs in het algemeen, gaat het dus om matchingsgeld van provincies en gemeenten en daarnaast een rijksbudget per leerling dat aan de Prestatiebox van het primair onderwijs wordt toegevoegd. Daarnaast zijn er lokaal en regionaal vaak ook nog allerlei (kortdurende) subsidies gericht op dit doel. Ambtelijke vertegenwoordigers vanuit de provincie en de VNG pleiten op het gebied van cultuureducatie voor continuïteit van beleid, zo veel mogelijk ruimte voor maatwerk en ontschotting van budgetten, zodat kan worden aangesloten bij specifieke omstandigheden of uitdagingen die regionaal of lokaal spelen.

Het is noodzakelijk dat (financiële) middelen en tijd voor huidige CmK-scholen en betrokken partners beschikbaar blijven om het huidige CmK-programma uit te werken, te intensiveren en hiermee een verandering in het onderwijs in gang te brengen. Ook belangrijk is dat provincies en gemeenten bereid zijn om hun (financieel) commitment op papier vast te leggen, wat dus op veel plaatsen al gebeurd is of nog zal gebeuren. CmK heeft veel in gang gezet, maar de besteding van de ingezette verandering zal na afloop van de regeling door de gemeente en provin-

⁷⁵ Cebeon. (2014). *Budget Cultuureducatie per leerling PO en VO in de 35 grootste gemeenten (G35) in de periode 2013-2014*.

cie moeten worden gefaciliteerd. Financieel commitment van scholen is wenselijk, maar commitment op andere vlakken is feitelijk veel belangrijker: het gaat om het faciliteren van een visie op cultuureducatie.⁷⁶

11.3 Provinciale en gemeentelijke visies en doelstellingen

Op provinciaal en gemeentelijk niveau worden visies ontwikkeld waaraan concrete doelen worden gekoppeld. CmK heeft hierin een stimulerende rol gehad. Zo blijkt uit het Drentse onderzoek dat Compenta doelstellingen heeft opgesteld in een visienotitie specifiek voor de provincie Drenthe.⁷⁷ De doelstellingen luiden als volgt:

- 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 Gebruikmaken van netwerken.

Vanuit deze provinciale doelstellingen heeft Compenta ambitie scenario's opgesteld op schoolniveau ofwel lokaal niveau. Deze zes doelstellingen zijn:

- 1 (Door)ontwikkelen van doorlopende leerlijnen;
- 2 Bevorderen van deskundigheid;
- 3 Het ontwikkelen van visie;
- 4 Voeren van regie;
- 5 Versterken en uitbreiden van relaties met culturele instellingen;
- 6 Participeren in het cultuureducatieve netwerk van de gemeente.

"In Doelstellingen in Beeld⁷⁸ is geanalyseerd wat de doelstellingen inhouden en hoe ze met elkaar samenhangen. Hieruit volgde dat de doelstellingen voorwaardelijk voor elkaar zijn. Zo draagt deskundigheid bij aan het ontwikkelen van een visie op het gebied van cultuuronderwijs. Een visie is op haar beurt weer handig om tot een doorlopende leerlijn te komen. Al deze doelstellingen zijn nodig voor het borgen van de cultuureducatie en het vermeerderen van de kwaliteit."⁷⁹

Afgelopen jaar is een begin gemaakt met de samenwerking tussen de noordelijke provincies in het Noordelijk Overleg Cultuur (NOC). Op deze manier kunnen provincies en gemeenten van elkaar leren en elkaar versterken. We zien bijvoorbeeld dat Groningen de Evi vragenlijst uit Drenthe grotendeels heeft overgenomen voor de evaluatie van CmK in Groningen.

76 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *Bestuurlijke gesprekken CmK: resultaten, ambities, aandachtspunten*.

77 Z. Zernitz, RuG/Compenta, (2014), *Doelstellingen in Beeld*. Uit: Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi (pag.12)*.

78 Idem

79 Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi (pag.13/14)*.

11.4 Uitwerking CmK

Er is geen vast format voor de uitwerking van CmK, daardoor is er een grote diversiteit ontstaan en kan er naar behoeften en mogelijkheden worden gehandeld. Ook de naamgeving van de projecten is vrij waardoor scholen zich soms niet bewust zijn dat een bepaald project in feite een CmK-project is. De ruimte die er binnen de regeling is om een eigen uitwerking per gemeente of per provincie te kiezen wordt benut, zo is er in Alkmaar (en omliggende gemeenten) een programma ontstaan waaraan vrijwel alle scholen meedoen. Via het programma wordt een eigen culturele economie opgezet waarin docenten en instellingen worden beloond voor hun inzet met een 'cultuurmunt'⁸⁰. Een soort kortingsvouchers die opnieuw aan cultuur kunnen worden besteed. Men is hier heel positief over, het geeft scholen de ruimte om zelf keuzes te maken en de regie te voeren over hun cultuureducatie.⁸¹ In Amersfoort ziet men dat er door CmK echt meer samenwerking en co-productie tussen scholen en culturele instellingen tot stand komt. Interessant is het veranderingsproces dat de penvoerder doormaakt, waardoor deze organisatie (Scholen in de kunst) nu meer prioriteit zal geven aan haar regiefunctie in de regio.

11.5 Succesfactoren en aandachtspunten

In de bestuurlijke gesprekken worden als succesfactoren genoemd:

- De regie bij de school leggen, vraagsturing vanuit de school;
- Cursussen voor interne cultuurcoördinatoren (icc'ers);
- Vakverbindingen maken en inspelen op onderwijsvernieuwing;
- Een geïnspireerde schoolleider die zijn/haar rol oppakt;
- Duidelijke visie op cultuureducatie;
- Doorlopende leerlijn;
- Continuïteit in subsidiëring;
- Inzetten van cultuurcoaches;
- Verbindingen tussen culturele aanbieders.

Als aandachtspunten komen naar voren:

- De subsidie voor de G9 is hoger dan voor de overige aanvragers, terwijl de culturele infrastructuur is in de steden toegankelijker voor het onderwijs dan op het platteland. Juist daar lopen scholen tegen moeilijkheden aan door het kleinere aantal voorzieningen en de grotere afstanden die overbrugd moeten worden.
- Er is een wens om de subsidie ook in te kunnen zetten voor de uitvoering van activiteiten.
- Het draagvlak bij culturele instellingen is via de Basisinfrastructuur (BIS)⁸² geborgd, maar

80 www.culturijnen.nl

81 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *Bestuurlijke gesprekken CmK: resultaten, ambities, aandachtspunten*.

82 BIS-instellingen zijn onderdeel van de zogenaamde Landelijke Culturele Basisinfrastructuur (BIS). Zij krijgen subsidie om te zorgen voor een landelijk cultureel aanbod en vallen onder directe ministeriële verantwoordelijkheid. Cultuureducatie is onderdeel van hun opdracht. www.lkca.nl/cultuuronderwijs/beleid-cultuureducatie/bis-instellingen

veel culturele instellingen (in de provincie Overijssel) zijn geen BIS-instelling, hoe kan het draagvlak daar geborgd worden?

- Hou de regeling simpel zodat de scholen niet extra belast worden met administratief werk.
- De ontwikkeling bij culturele instellingen blijft nog teveel aanbodgericht, mede vanwege de subsidie voorwaarden, zijn zij meer op kwantiteit dan op kwaliteit gericht.
- Het zou waarschijnlijk helpen wanneer de Onderwijsinspectie meer aandacht zou hebben voor cultuureducatie op scholen.

11.6 Ambities van provincies en gemeenten

Verreweg de meeste provincies en gemeenten die gebruik maken van de regeling willen hiermee doorgaan in de komende periode. Dit is het verder werken aan het bereik en de kwaliteit van cultuureducatie en borging van cultuureducatie binnen het onderwijs. De ambities die genoemd worden zijn gericht op het verdiepen en intensiveren van het beleid tot nu toe. Men wil meer koppeling tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, meer samenwerken met opleidingen (pabo en kunstopleidingen), meer doen aan effectmetingen en ouders meer betrekken bij cultuureducatie. Het belang van leerlijnen komt ook duidelijk naar voren in de verschillende gemeentelijke en provinciale cultuurbeleidsnota's. Hieronder enkele voorbeelden van de plannen en activiteiten om dit te realiseren.⁸³

In Flevoland wordt door de samenwerkende culturele instellingen en scholen een digitale doorlopende cultuurleerlijn ontwikkeld met lesomgeving en achtergrondinformatie⁸⁴ rond vragen als: Waar kom ik vandaan? Waar ga ik naartoe? Deze vragen worden behandeld in cultuurlessen met thema's als 'tijd' en 'Vroeger was hier de zee'. Het erfgoed en de culturele omgeving van Flevoland vormen samen met de drie kunstdisciplines (muziek, theater en beeldende kunst) de inhoud. In het Kunstenplan van Amsterdam is een doorlopende keten in muziekeducatie neergezet die voorziet in een sterke basis binnenschools met divers aanbod, lange leerlijnen en doorstroommogelijkheden naar buitenschools kwalitatief aanbod, met als doel dat de infrastructuur van talentontwikkeling een duidelijke keten vormt. In Den Haag worden in vier jaar acht doorlopende leerlijnen ontwikkeld. De leerlijn Oriëntatie op de Kunsten vormt hiervan de basis rondom de kerndoelen van kunstzinnige oriëntatie. Deze leerlijn is er voor alle Haagse leerlingen. Hierop voortbouwend kan ingetekend worden op een van de andere disciplinaire leerlijnen of op keuzepakketten met een multidisciplinaire of thematische opzet. Werkgroepen zetten de bijbehorende activiteiten op.

In Utrecht werd samen met culturele instellingen een 'open' leerlijn 'Creatief Vermogen' ontwikkeld. Het implementeren van de leerlijn moet de focus worden in de periode 2017-2020. Hierbij moet ook verbinding worden gezocht met het voortgezet onderwijs. Partners hierin zijn culturele instellingen, de Hogeschool voor de Kunsten en het Utrechts Centrum voor de Kunsten. Cultuureducatie moet worden verankerd in het onderwijs om de creatief vermogen van leerlingen sterker te ontwikkelen. Creatieve vermogen wordt gezien als van groot belang voor de kenniseconomie.⁸⁵

83 Deskresearch LKCA in opdracht van Ministerie van OCW, interne memo's.

84 Met beeldmateriaal en tools als animatiefilmpjes, quizzen, liedjes, hoorspelen etc. Ook worden schoolbrede projectweken ontwikkeld met workshops van professionele kunstenaars, excursies en tentoonstellingen.

85 Geest, N. van der., Nagtzaam, M., Nobel, S., & Schouten, J. (2015). *Creatief vermogen en de diamant. Essay.*

11.7 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we CmK bekeken vanuit het perspectief van provincies en gemeenten. We kunnen concluderen dat CmK en het belang van kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie op scholen door provincies en gemeenten wordt onderschreven en dat men bereid is daar fors in te investeren. Dat gebeurt niet alleen door het beschikbaar stellen van financiële middelen, maar ook door betrokken te zijn bij de invulling van CmK in de provincie, regio of stad en samenwerking tussen partijen op gang te brengen en te faciliteren. Er wordt in de bestuurlijke gesprekken benoemt wat succesfactoren zijn en waar nog aan gewerkt moet worden. Er zijn plannen en ambities. We kunnen concluderen dat provincies en gemeenten de rol op zich hebben genomen van facilitator waar een duidelijke stimulans van uitgaat. Hoewel de situaties en uitwerkingen per stad, regio of provincie verschillen zien we dat er overeenstemming is over wat belangrijk wordt gevonden.

Literatuurlijst

Beerda, H. (2015). *Rapportage van het onderzoek naar de stand van zaken en wensen m.b.t. cultuureducatie binnen het primair onderwijs van Holland Rijnland*. Leiden: Hendrik Beerda Brand Consultancy.

Berendse, M., Beerten, H., Beckmann, G., Meijer, T., & Velsen, J. van (samenst.) (2015). *Cultuur als Basis. Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair Onderwijs*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Bremmer, M., Minnen-Minnema, H. van, & Schutte, L. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*. Amsterdam: Conservatorium van Amsterdam/Universitaire Pabo Amsterdam/Hogeschool van Amsterdam/iPabo.

Cebeon. (2014). *Budget Cultuureducatie per leerling PO en VO in de 35 grootste gemeenten (G35) in de periode 2013-2014*. Cebeon.

Cultuurmij Oost. (2016). *Gelders Programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Voortgangsmeting III*.

Elffers, A. (2015). *Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt*. Almere: Anna Elffers, Onderzoek en Advies - Cultuur en Publiek

Elphick, E., Grinsven, V. van, & Woud, L. van der (2015). *Rapportage omnibusonderwijs directeuren en lee-krachten basisonderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Doelstellingen in beeld*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Es, E. van (2016). *Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Geest, N. van der, Nagtzaam, M., Nobel, S., & Schouten, J. (2015). *Creatief vermogen en de diamant. Essay*. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Huiting, L. (2015). *Onderzoeksrapport onderzoeksstage cultuurcoaches*. MA Kunstbeleid en -management Universiteit Utrecht.

Huiting, L. (2016). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Een onderzoek naar de optimale inzet van de cultuurcoach bij het verhogen van de kwaliteit van de cultuureducatie in het primair onderwijs*. Masterscriptie Kunstbeleid en -management Universiteit Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek over afgestudeerden. Deel 1: De Pabo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Kieft, M., Donker, A., & Kruijer, J. (2015). *Basispakket Kunst- en Cultuureducatie Amsterdam. Resultaten tussenmeting Mocca Monitor 2015*. Utrecht: Oberon.

Konings, F. (2014). *De stip op de horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het hoe, waarom en wat van deskundigheidsbevordering*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Kox, R., Meewis, V., & Neele, A. (2016). *Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.

Kunstbalie. (2015). *De Cultuur Loper. Eerste tussentijdse effectevaluatie*. Tilburg: Kunstbalie.

Meerkerk, E. van (2015). *Cultuureducatie met leerkrachten. Het CmK-programma vanuit de klas gezien*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *Bestuurlijke gesprekken CmK: resultaten, ambities, aandachtspunten*.

Potters, O. (2015). *D21: Kwantitatief onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypen in het Nederlandse basisonderwijs*. Zwolle: Windesheim, Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.

Potters, O. (2016). *D21: Kwalitatief onderzoek. Hoe werken tien geselecteerde basisscholen middels kunst- en cultuureducatie aan 21e eeuwse vaardigheden?* Zwolle: Windesheim, Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.

Sardes & Oberon. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)*. Utrecht: Sardes.

Stelt, M. van der, & Hummel, R.A. (2016). *Klassieke muziek door de ogen van de bovenbouwleerlingen*. Scriptie, Rijksuniversiteit Groningen.

Timmermans, A., Marree, J., & Backes, A-M. (red.) (2016). *Drie jaar KCR-Schoolscan Cultuureducatie. Analyse van de bevindingen 2013-2015*. Rotterdam: Kenniscentrum Rotterdam.

Timmermans, R. (2015). *Vijfde monitor cultuureducatie Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholen voor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.

Zutphen, A. van (2015). *Monitoring en evaluatie. Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi*. Groningen/Assen: Rijksuniversiteit Groningen/Compenta.

Bijlage 1 Overzicht geraadpleegde onderzoeken

Titel onderzoek	Auteur(s)/ Organisatie	Jaar	Gebied	Website
Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015-2016)	Sardes en Oberon	2016	Landelijk	www.oberon.eu , www.sardes.nl , www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap
Vijfde monitor Cultuureducatie Noord-Brabant. Cultuureducatie op Brabantse scholen voor PO en VO 2015 met een vergelijking tussen PO scholen die wel en niet deelnemen aan De Cultuur Loper	R. Timmermans	2015	Noord-Brabant	www.kpcgroep.nl
D21: Kwantitatief Onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden, cultuureducatie en schooltypen in het Nederlandse basisonderwijs	O. Potters	2015	Landelijk	www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoeksthemas/educatie/didactiek-en-inhoud-van-de-kunsvakken/
D21: Kwalitatief Onderzoek. Hoe werken tien geselecteerde basisscholen middels kunst- en cultuureducatie aan 21e eeuwse vaardigheden?	O. Potters	2016	Landelijk	www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoeksthemas/educatie/didactiek-en-inhoud-van-de-kunsvakken/
Cultuureducatie met leerkrachten. Het CMK-programma vanuit de klas gezien	E. van Meerkerk	2016	Gelderland	www.ru.nl
Cultuureducatie in het primair onderwijs. Een onderzoek naar de optimale inzet van de cultuurcoach bij het verhogen van de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs	L. Huiting	2016	Midden-Nederland	www.uu.nl
Onderzoeksrapport Onderzoekstage Cultuurcoaches	L. Huiting	2015	Landelijk	www.uu.nl
Muziekeducatie doen we samen	M. Bremmer, H.van Minnen-Minnema en L. Schutte	2016	Landelijk en Amsterdam	www.ahk.nl
Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit. Eindrapport LKCA, februari 2016	R. Kox, V. Meewis en A. Neele	2016	Landelijk	www.lkca.nl
Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Doelstellingen in beeld	E. van Es	2016	Provincie Groningen	www.rug.nl

Cultuureducatie met Kwaliteit Groningen. Nulmeting	E. van Es	2016	Provincie Groningen	www.rug.nl
Drie jaar KCR-Schoolscan Cultuureducatie. Analyse van de bevindingen 2013-2015	A. Timmermans, J. Marree en A-M. Backes (red.)	2016	Rotterdam	www.kc-r.nl
Monitoring en evaluatie cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe. Onderzoeksrapport 2015. Een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi	A. van Zutphen	2015	Drenthe	www.rug.nl
De Cultuur Loper. Eerste tussentijdse effectevaluatie	Kunstbalie (onderzoek KPC-groep)	2015	Noord-Brabant	www.kunstbalie.nl
Basispakket Kunst- en Cultuureducatie Amsterdam. Resultaten tussenmeting Mocca monitor 2015	M. Kieft; A. Donker en J. Kruijter	2015	Amsterdam	www.mocca-amsterdam.nl
Cultuur als basis. Tussentijdse evaluatie van de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs	M. Berendse, H. Beerten, G. Beckmann, S. Meijer en J. van Velsen	2015	Landelijk	www.cultuurparticipatie.nl
Rapportage van het onderzoek naar de stand van zaken en wensen m.b.t. cultuureducatie binnen het primair onderwijs van Holland Rijnland	H. Beerda	2015	Holland-Rijnland	www.hendrikbeerda.nl
Kunst komt echt dichterbij. Jaarrapportage 2015, monitoring en evaluatie Kunst is dichterbij dan je denkt	A. Elffers	2015	Almere	www.kunstisdichterbijdanjedenkt.nl
De stip op de horizon. Zes 'Cultuureducatie met Kwaliteit'-projecten onder de loep. Een onderzoek naar het hoe, waarom en wat van deskundigheidsbevordering.	F. Konings	2014	Landelijk	www.cultuurparticipatie.nl
Gelders Programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Voortgangsmeting III	Onbekend	2016	Gelderland	www.cultuurmijooost.nl
Creatief vermogen en de diamant. Essay	N. van der Geest, M. Nagtzaam, S. Nobel en J. Schouten	2015	Utrecht	www.hku.nl , www.uck.nl/ook-bij-ons/projecten/creatief-vermogen-utrecht
Scriptie: Klassieke muziek door de ogen van bovenbouwleerlingen	M. van der Stelt, R.A. Hummel	2016	Apeldoorn	Rijksuniversiteit Groningen

Bijlage 2 Coderingsoverzicht

Hoofdcode	Subcode
Activiteiteenaanbod	Verbinding binnen-buitenschools
	Primair onderwijs
	Voortgezet onderwijs
	Speciaal onderwijs
	Binnenschools
	Buitenschools
	Naschools
Disciplines	Erfgoed
	Media
	Muziek
	Dans/Drama
	Beeldend
	Literatuur
	Sociaal en burgerschap
Effecten	Effecten professionalisering
	Effecten cultuurcoördinator
	Effecten op kwaliteit aanbod
	Effecten leerkracht
	Effecten inhoudelijke basis
	Effecten samenwerking
	Effecten leerlingen
Beoordeling/volgen	Beoordelingscriteria
	Beoordelingsinstrument
Financieel en personeel	Subsidie CmK
	Prestatiebox
	Gemeente/provincie
	Cultuurcoördinator/Directie
	Faciliteiten/ Tijd
	Begroting / Werkgeverschap
Onderzoek	Kwantitatief/ Kwalitatief
	Monitor/Literatuurstudie
	Doelstellingen onderzoek
	Methode
	Gebied/Respondenten
	Conclusie/Aanbevelingen
Samenwerking	Problemen bij onderzoek/discussie
	Netwerken/Communicatie
	Ondersteuning/Beschrijving project
	Programma aanbod
Ontwikkeling	Vakkraft/leerkracht
	Organisatie

	Kwaliteit
	Prioriteit/Borging/Implementatie
	Tussendoelen/Planning
	Belemmerende/stimulerende factoren
	Randvoorwaarden
Deskundigheid	Didactiek
	Deskundigheidsbevordering
	Brede ontwikkeling/talentontwikkeling
	Differentiatie
	Aansluiting belevingswereld
	Eigen inbreng
	Lesmethode
	Creativiteit/21st century skills
Inhoudelijke basis	Doelen en visie
	Theoretisch kader
	Beleidsbepaling
	Evaluatie/ Plannen
	Leerlijn/ Curriculum
	Afstemmen en integreren vakken
Draagvlak	Eigenaarschap
	Leerlingen
	Leerkrachten
	Schoolteam
	Betrokkenheid bestuur
	Ouders

Bijlage 3 Projectkaart Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016



Bijlage 4 Overzicht Penvoerders Cultuureducatie met Kwaliteit

Penvoerder	Projectnaam	Regio
Artiance centrum voor de kunsten	CultuurPrimair 3.0	Alkmaar, Bergen, Graf-De Rijp, Schermer
Compenta, Kunst & Cultuur Drenthe (KCDR)	Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe	Drenthe, Emmen
De Vrije Akademie Delft (De VAK)	Cultuureducatie met Kwaliteit Delft	Delft
Factorium Podiumkunsten	Cultuureducatie met Kwaliteit Tilburg	Tilburg
KADE40	Haringneuzen - Cultuureducatie met Kwaliteit Schiedam en Vlaardingen	Schiedam en Vlaardingen
Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam (KCR)	Cultuureducatie met Kwaliteit Rotterdam	Rotterdam
Kumulus Centrum voor Kunsteducatie (afdeling Kaleidoscoop)	Cultuureducatie met Kwaliteit Maastricht	Maastricht
Kunst & Cultuur Drenthe (KCDR)	Bestendigen, uitbreiden en verankeren van het cultuuronderwijs in Groningen	Groningen
Kunstgebouw, Stichting Kunst en Cultuur Zuid-Holland	Samen Leren en Verbeteren	Goeree-Overflakkee en Voorne Putten
Kunstkwartier Helmond – CultuurContact	Cultuureducatie met Kwaliteit Helmond	Helmond
Kunstpuntgouda	Cultuureducatie met Kwaliteit Midden-Holland	Gouda en Zuidplas
Maas Theater en Dans, Villa Zebra, KCR	‘Cultuureducatie met Kwaliteit Rotterdam - Stel je voor...’	Rotterdam
Markant Centrum voor Kunsteducatie Apeldoorn	Cultuureducatie met Kwaliteit in Apeldoorn	Apeldoorn
MOCCA - Match Onderwijs Cultuur Amsterdam	Cultuureducatie met Kwaliteit Amsterdam	Amsterdam
Rijnbrinkgroep	Cultuureducatie met Kwaliteit Provincie Overijssel	Overijssel
Stichting Hengelo’s Educatief Industriemuseum & CREA	Cultuureducatie met Kwaliteit Hengelo	Hengelo
Stichting Bibliotheek Hoeksche Waard	Cultuureducatie met Kwaliteit De Hoeksche Waard 2013-2016	Hoeksche Waard
Stichting Bibliotheek Oostland	Cultuureducatie met Kwaliteit Lansingerland en Pijnacker-Nootdorp	Lansingerland en Pijnacker-Nootdorp
Stichting Bureau Babel	Cultuureducatie met Kwaliteit Den Bosch	’s Hertogenbosch
Stichting Centrum voor de Kunsten Eindhoven (CKE) Cultuurstation	Cultuureducatie met Kwaliteit Eindhoven	Eindhoven
Stichting Concordia Kunst & Cultuur Culture?rage?	Enschede: cultuureducatie met kwaliteit	Enschede
Stichting Cultura	Cultuureducatie met Kwaliteit Ede	Ede

Stichting Cultuureducatiegroep Leiden	Cultuureducatie met Kwaliteit – Holland Rijnland en de stad Leiden	Leiden en Holland-Rijnland
Stichting Cultuurmij Oost	Cultuureducatie met Kwaliteit Provincie Gelderland	Gelderland
Stichting CultuurPAD	Cultuureducatie met Kwaliteit Limburg: Heerlen, Sittard-Geleen en Venlo	Limburg, Sittard-Geleen, Heerlen, Venlo
Stichting CultuurSchakel	Cultuureducatie op zijn Haags	Den Haag
Stichting De Kubus	Cultuureducatie met Kwaliteit Provincie Flevoland	Flevoland
Stichting De Leeuwenkuil	Cultuureducatie met Kwaliteit – Deventer	Deventer
Stichting De Lindenberg, Huis voor de Kunsten	Cultuureducatie met Kwaliteit Nijmegen	Nijmegen
Stichting De Stadkamer	Bouwen aan Cultuureducatie in Zwolle 2013-2016	Zwolle
Stichting Erfgoedcoalitie Rotterdam Museum Rotterdam?	De Stad als Verhaal	Rotterdam
Stichting Fluxus, Centrum voor de Kunsten Zaandam	Cultuureducatie met Kwaliteit	Zaanstad, Wormerland, Oostzaan
Stichting Glas	Cultuureducatie met Kwaliteit Alblasserwaard-Vijfheerenlanden	Alblasserwaard-Vijfheerenlanden
Stichting Hart	HART voor Cultuureducatie	Haarlem en Zandvoort
Stichting Keunstwurk	Kek! Kultueredukaasje mei kwaliteit	Friesland
Stichting Keunstwurk	Cultuureducatie voor ieder kind in Leeuwarden	Leeuwarden
Stichting Kunst Centraal	Cultuureducatie met Kwaliteit Provincie Utrecht	Utrecht
Stichting Kunst en Cultuur Zoetermeer (CKC)	Cultuureducatie met Kwaliteit Zoetermeer	Zoetermeer
Stichting Kunstbalie	Cultuureducatie met Kwaliteit Noord-Brabant	Noord-Brabant
Stichting Kunstbedrijf Arnhem	Cultuureducatie met Kwaliteit Arnhem	Arnhem
Stichting Music Matters	Overall Muziek	Rotterdam
Stichting Nieuwe Veste Cultuurwinkel Breda	Cultuureducatie met Kwaliteit Breda	Breda
Stichting Parkexpressie Parkvilla?	Cultuureducatie met Kwaliteit - Alphen, Boskoop, Rijnwoude, Nieuwkoop	Alphen aan den Rijn, Boskoop, Rijnwoude en Nieuwkoop
Stichting Pier K	Kunst in Leren	Haarlemmermeer
Stichting Plein C	Cultuureducatie met kwaliteit in Noord-Holland	Noord-Holland
Stichting Scholen in de Kunst	Cultuureducatie met Kwaliteit Amersfoort	Amersfoort

Stichting Theater- en Productiehuis Bonte-Hond Almere	Cultuureducatie met Kwaliteit Almere	Almere
Stichting Trias	Cultuureducatie met Kwaliteit Haaglanden: Leidschendam - Voorburg en Rijswijk	Zuid-Holland- Leidschendam- Voorburg en Rijswijk
Stichting Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK)	Cultuureducatie met Kwaliteit – Ontwikkeltraject doorgaande leerlijn Creatief Vermogen	Utrecht-stad
Stichting Westland Cultuurweb	Cultuureducatie met Kwaliteit Westland	Westland
Stichting ZB - Planbureau en Bibliotheek van Zeeland	Cultuureducatie boven C-Niveau	Zeeland
ToBe Cultuurcentrum	Cultuureducatie met Kwaliteit Dordrecht	Dordrecht
ToBe Cultuurcentrum	Cultuureducatie met Kwaliteit Drechtsteden 2013-2016	Drechtsteden
ToBe Cultuurcentrum	Cultuureducatie met Kwaliteit B arendrecht/Ridderkerk 2013-2016	Barendrecht en Ridderkerk

Colofon

Review Cultuureducatie met Kwaliteit

Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie en Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016

Auteurs

Lenie van den Bulk

Cecile Beemster

Begeleidingscommissie

Wim Burggraaff – Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Olav Dorst – Fonds voor Cultuurparticipatie

Carla de Koning - Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Illustratie omslag

Nationale Beeldbank

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA)

Kromme Nieuwegracht 66

Postbus 452

3500 AL Utrecht

030 711 51 00

info@lkca.nl

www.lkca.nl

@LKCA Utrecht september 2016 (rectificatie januari 2017)

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor professionals, bestuurders en beleidsmakers in cultuureducatie en cultuurparticipatie. Via kennisdeling en onderzoek dragen we bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid. Het LKCA stimuleert de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat. Ook bieden we advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie in brede zin. Via informatienetwerken, conferenties en met digitale middelen verschaffen we inzicht in relevante ontwikkelingen op dit gebied, nationaal én internationaal.

Het LKCA draagt bij aan de ontwikkeling van beleidsprogramma's van de rijksoverheid voor cultuureducatie en actieve cultuurparticipatie en ondersteunt de uitvoering daarvan.

