

Monitor cultuuronderwijs in
het primair onderwijs &
programma Cultuureducatie
met kwaliteit (2013-2014)

Sardes
Karin Hoogeveen
Sandra Beekhoven

Oberon
Marleen Kieft
Afke Donker
Michiel van der Grinten

Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Sardes

Karin Hoogeveen
Sandra Beekhoven

Oberon

Marleen Kieft
Afke Donker
Michiel van der Grinten

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Samenvatting en conclusies	6
	2.1 Stand van zaken	6
	2.2 Cultuureducatie met kwaliteit	8
	2.3 De verankering.....	9
3	Opzet en werkwijze.....	11
	3.1 De onderzoeksvragen	11
	3.2 De onderzoeksactiviteiten	12
	3.3 De responsgroep.....	15
	3.4 Overige kenmerken onderzoeksgroep.....	17
4	Beleid: visie en opbrengsten.....	20
	4.1 Visie.....	20
	4.2 Doelen	20
	4.3 Evaluatie van cultuuronderwijs	22
	4.4 Aard van de evaluatie	23
	4.5 De opbrengsten.....	24
	4.6 Beoordelen van leerlingen	24
	4.7 Inspectie van het Onderwijs.....	26
	4.8 Tevredenheid en toekomstplannen.....	27
5	Invulling van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijsprogramma	29
	5.1 Aantal uren.....	29
	5.2 Domein muziek	30
	5.3 Methodes	31
	5.4 Erfgoed.....	32
6	Samenhang en doorgaande lijn	34
	6.1 Samenhang	34
	6.2 Doorlopende leerlijnen	35
7	Culturele activiteiten	38
	7.1 Frequentie	38
	7.2 Samenstelling aanbod.....	39
	7.3 Activiteiten binnen de school	40
	7.4 Activiteiten buiten de school	42
8	Samenwerking met de culturele omgeving.....	45
	8.1 Partners en aard van de samenwerking	45
	8.2 Samenwerking en kwaliteit	46
	8.3 Relevante factoren en overleg.....	49

9	Personeel en financiën	52
9.1	Groepsleerkrachten.....	52
9.2	Vakleerkrachten	53
9.3	Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten.....	55
9.4	Taakverdeling.....	56
9.5	De cultuurcoördinator.....	57
9.6	Financiën.....	58
10	Verankering in het onderwijs	60
10.1	De geactualiseerde verankeringsmaat	60
10.2	Uitkomsten verankering anno 2014	61
10.3	Koplopers, volgers en achterblijvers	61
11	Kwaliteit van cultuureducatie: beleidsachtergrond	63
11.1	Beleidsachtergrond	63
11.2	Kwaliteit en doelen van cultuuronderwijs	66
11.3	Leerlijnen.....	67
11.4	Deskundigheid leerkrachten	69
	Bijlagen	70
	Bijlage 1. Inventarisatie beschikbare monitorgegevens	71
	Bijlage 2 Tabellen	73
	2.1 Doelen op leerlingniveau	73
	2.2 Vergelijking met IVA-onderzoek	74
	2.3 Methodes en de intensiteit waarmee ze gebruikt worden	75

1 Inleiding

Hierbij presenteren we de laatste stand van zaken op het gebied van cultuuronderwijs op scholen voor primair onderwijs. Het is enige tijd geleden dat er een landelijke monitor werd uitgevoerd. Vanaf 2005 tot en met 2009 verscheen hij jaarlijks, de laatste keer gecombineerd met de monitor in het voortgezet onderwijs. Inmiddels heeft het ministerie van OCW het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* voor het primair onderwijs in gang gezet. Sinds 2009 was er geen landelijk beeld meer en daarin voorziet deze monitor nu weer.

In de rapportage wordt de term cultuuronderwijs gehanteerd. Cultuureducatie betreft het brede veld van zowel binnen- als buitenschoolse educatie in kunst en erfgoed. Hebben we het over cultuureducatie *in* het primair en voortgezet onderwijs, dan spreken we over cultuuronderwijs. We volgen hiermee de terminologie die het ministerie van OCW sinds 2014 hanteert. Onder cultuuronderwijs wordt al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed verstaan. Het betreft in het primair onderwijs in ieder geval het leergebied Kunstzinnige oriëntatie en omvat zowel het onderwijs in het schoolgebouw als activiteiten onder schooltijd buiten de school.

In de vragenlijst hebben we ervoor gekozen om de term cultuureducatie nog wel te blijven hanteren, omdat scholen daaraan gewend zijn. In de rapportage gebruiken we - waar van toepassing - de term cultuuronderwijs.

De monitor geeft een beeld van de wijze waarop scholen in het primair onderwijs het onderwijs met en over kunst en erfgoed vormgeven, mede in samenwerking met de culturele omgeving. Veel vragen die al eerder gesteld waren, zijn ook nu weer in de monitor opgenomen, zodat de uitkomsten vergelijkbaar zijn met eerdere edities. Daarnaast bevat het onderzoek een aantal nieuwe verdiepende vragen, in lijn met de vier thema's in het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* voor het primair onderwijs. De nieuwe vragen zijn toegevoegd bij de onderdelen: leerlijnen, deskundigheid docenten, beoordelingsinstrumenten en samenwerking met de culturele instellingen. Deze monitor fungeert daarmee tevens als monitor voor het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* en laat zien wat scholen doen om de kwaliteit van cultuuronderwijs te bevorderen. Op basis van een tweede peilmoment in het schooljaar 2015-2016 kunnen we conclusies trekken over de voortgang van het beleidsprogramma.

De algemene hoofdvraag van het onderzoek luidt: *Hoe werken scholen voor primair onderwijs aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?* Deze vraag is onderverdeeld in vier deelvragen:

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?

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode maart – augustus 2014. De dataverzameling bestond uit een kwantitatief deel (survey) en een kwalitatief deel (interviews en regiobijeenkomsten) en vond plaats tussen april en juni.

Leeswijzer

In dit rapport beschrijven we de uitkomsten van het monitoronderzoek. Het geeft een landelijk representatief overzicht van de wijze waarop scholen aan de kwaliteit van cultuuronderwijs werken, gebaseerd op een representatief survey, aangevuld met interviews en regiobijeenkomsten. We starten

met de samenvattende conclusies en leggen de uitkomsten naast de vier thema's in het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit*. In hoofdstuk 3 zetten we uiteen hoe we te werk zijn gegaan. In de hoofdstukken daarna bespreken we de uitkomsten. Het beleid van de school komt in hoofdstuk 4 aan de orde en beschrijft visie en doelen, evaluatie en opbrengsten. Het aanbod op scholen (aantal uren, gebruik van methodes) komt aan de orde in hoofdstuk 5. Het gaat dan om het aantal uren dat kunstzinnige oriëntatie op het rooster, uitgesplitst naar kunstdiscipline. In hoofdstuk 6 komen de opbouw van het onderwijsprogramma voor kunstzinnige oriëntatie, samenhang en de doorgaande lijn aan de orde. De culturele activiteiten in en buiten het schoolgebouw en de samenwerking met de culturele omgeving vormen het onderwerp van hoofdstuk 7. In hoofdstuk 8 bespreken we de samenwerking met de culturele omgeving en de opbrengsten daarvan. De wijze waarop cultuuronderwijs in het personeelsbeleid is geborgd en de beschikbare financiën staan in hoofdstuk 9 centraal. Hoofdstuk 10 laat zien hoeveel van de scholen te kenschetsen zijn als *koploper*, *volger* of *achterblijver*, gebaseerd op een verankeringsmaat die voor de monitor is ontwikkeld. In het laatste hoofdstuk beschrijven we beknopt de voorgeschiedenis en de beleidscontext van cultuuronderwijs.

De uitkomsten van het survey worden 'ingekleurd' met kwalitatieve informatie en in een context geplaatst. We maken, waar mogelijk, een vergelijking met de eerdere monitoronderzoeken, zodat duidelijk wordt in hoeverre er een ontwikkeling te zien is bij scholen. Ook hebben we voor een aantal kenmerken uitgezocht of er verschillen tussen scholen zijn. Dat betreft: omvang van de school, regionale ligging, al dan geen brede school en een school voor regulier dan wel speciaal basisonderwijs. Indien er significante verschillen zijn aangetroffen wordt dat vermeld in de tekst.

2 Samenvatting en conclusies

We starten de rapportage met samenvattende conclusies. Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst beschrijven we de voornaamste uitkomsten vanuit het perspectief 'het glas is halfvol'. Vervolgens beschouwen we de resultaten vanuit het tegenover gestelde perspectief. In het tweede deel van dit hoofdstuk plaatsen we de uitkomsten in het licht van de vier thema's van het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit*. Ten slotte geven we aan in hoeverre scholen cultuuronderwijs verankerd hebben.

2.1 Stand van zaken

Het gaat goed met cultuuronderwijs?

In grote lijnen is er op het gebied van cultuuronderwijs in het primair onderwijs niet veel veranderd ten opzichte van de laatste meting in 2009. De scholen hebben het leergebied kunstzinnige oriëntatie nog steeds op het netvlies. De vakken tekenen/handvaardigheid en muziek staan op het rooster, terwijl spel/drama en dans/beweging op wat minder scholen gegeven wordt, maar nog altijd door gemiddeld ongeveer 75% van de scholen. Voor muziek en tekenen/handvaardigheid is het redelijk gangbaar om een methode te gebruiken, al wordt deze zelden van begin tot eind gevolgd. In de onderbouw wordt meer tijd uitgetrokken voor de kunstvakken dan in de hogere groepen. Vrijwel alle scholen besteden aandacht aan erfgoed, het gaat zelfs om een groter percentage dan bij de vorige meting. De scholen hebben aandacht voor het ontwikkelen van een doorgaande leer- en ontwikkelingslijn en voor het aanbrengen van samenhang in het programma, al zijn het vooral nog voornemens. Ook dan betreft het eerder tekenen/handvaardigheid en muziek dan drama en dans. Er is volgens de scholen nog weinig samenhang binnen het programma voor cultuuronderwijs, want slechts 6% van de scholen zegt met een samenhangend structureel programma te werken. Wel zijn sommige vakken op elkaar afgestemd, maar er is ook een grote groep (41%) scholen die aangeeft dat cultuuronderwijs bestaat uit incidentele losstaande vakken. Datzelfde geldt voor de samenhang tussen de kunstvakken enerzijds en de andere vakken: die is er op de meeste scholen af en toe. Bijna de helft van de scholen vindt dat er een beredeneerde opbouw moet zijn van tussendoelen en inhouden naar een einddoel voor cultuuronderwijs en is daar mee bezig. Bijna een vijfde van de scholen geeft aan al te beschikken over een dergelijke doorgaande leerlijn. De culturele omgeving is enigszins betrokken bij het ontwikkelen hiervan.

Er zijn in vergelijking met de vorige meting meer scholen die in een schooljaar meerdere culturele activiteiten voor de leerlingen organiseren. De bibliotheken, centra voor kunst en cultuur en musea zijn de belangrijkste culturele partners voor de school en scholen zijn van mening dat de partners een positieve invloed hebben op de kwaliteit van het cultuuronderwijs. Het gaat dan vooral om een toename van kennis en vaardigheden bij de leerlingen en in de tweede plaats om meer kennis en vaardigheden bij de leerkrachten. Scholen maken vooral gebruik van het aanbod van de culturele instellingen en het komt niet veel voor dat er gezamenlijk activiteiten worden ontwikkeld en uitgevoerd. Meestal gaat het om activiteiten die in een kunstmenu worden aangeboden. De omslag van aanbod naar vraaggericht werken is niet duidelijk zichtbaar, maar er is wel een lichte tendens om een kunstmenu aan te passen aan de eigen wensen, waarbij de helft van de scholen vindt dat de activiteiten moeten aansluiten op de visie van de school en de belangstelling en voorkeuren van de leerkrachten. Scholen die wel gezamenlijk met de partners cultuuronderwijs ontwikkelen en uitvoeren, zijn positiever over de kwaliteit ervan dan de scholen die dat niet doen.

Het bezoek aan theatervoorstellingen in de lagere groepen en tentoonstellingen beeldende kunst in de hogere groepen zijn favoriet als culturele activiteiten buiten de school. Voor de activiteiten binnen het schoolgebouw is er een soortgelijke verdeling: toneel voor de lagere groepen en beeldend kunstenaars voor de hogere groepen. Daar speelt de cultuurcoördinator, waarover het overgrote deel van de scholen beschikt, een belangrijke rol in. De in de formatie beschikbare uren voor

cultuurcoördinatie zijn afgenomen en bedragen op de meeste scholen minder dan 20 uur per jaar. Het aantal vakleerkrachten voor de kunstvakken is niet verder verminderd, er is zelfs een stijging te zien. Onder de vakleerkrachten nemen de muziekdocenten de eerste plaats in. Het samen voorbereiden en uitvoeren van lessen gebeurt nauwelijks, wel is de groepsleerkracht op de helft van de scholen met een muziekdocent altijd aanwezig bij de muzieklessen. Ook binnen de klassen is er dus, evenals op schoolniveau, weinig sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor cultuuronderwijs. Negen van de tien scholen heeft een visie op cultuuronderwijs en meer dan de helft van de scholen geeft aan dat de visie op cultuuronderwijs schriftelijk is vastgelegd. Waaruit bestaat die visie? Voor de overgrote meerderheid van de scholen is het realiseren van een breed aanbod voor alle leerlingen, dus aandacht voor de brede ontwikkeling van kinderen, het belangrijkste doel van cultuuronderwijs. Dit willen zij bereiken door leerlingen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Er zijn maar weinig scholen die zich profileren als kunst- of cultuurschool. De legitimatie om aandacht aan cultuuronderwijs te geven, zoeken de scholen vooral in de kerndoelen en minder in wensen van het team, bestuur, ouders of kinderen.

Nu het bedrag van €10,90 per leerling in de prestatiebox zit en niet langer door middel van een aparte regeling aan de scholen wordt uitgekeerd, had de aandacht voor cultuuronderwijs kunnen verflauwen. Zeker gezien de bezuinigingen in de kunstsector en het gegeven dat de €10,90 vaak de enige financieringsbron is voor scholen (38% krijgt daarnaast gemeentelijke subsidie), is het een verheugende conclusie dat er geen achteruitgang te bespeuren is ten opzichte van de vorige monitor.

Het kan beter?

We kunnen de uitkomsten ook vanuit een andere invalshoek bezien. Er is sinds 2013 een nieuw beleidsprogramma. Er is door het rijk een convenant afgesloten met grote gemeenten en provincies. Culturele instellingen, schoolbesturen en gemeenten kunnen een beroep doen op een subsidieregeling. Ook flankerende projecten zijn gefinancierd. Daarnaast zien we dat sommige gemeenten, met name de grote, een actief beleid voeren om cultuuronderwijs op basisscholen te stimuleren en te verankeren. Voor muziekonderwijs zijn er aparte regelingen geweest, zoals *Muziek in ieder Kind* en *Kinderen maken muziek*. In dat licht bezien is het teleurstellend dat er op een aantal thema's geen vooruitgang is te zien.

De omslag naar vraaggericht werken heeft niet plaatsgevonden. Doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen en een samenhangend structureel programma zijn nog lang geen gemeengoed. De deskundigheid van leerkrachten wordt niet hoog ingeschat, maar ondanks dat heeft scholing van de groepsleerkrachten geen hoge prioriteit. Evaluatie richt zich vooral op inhoud, programma en organisatie, maar een kwaliteitszorgcyclus voor cultuuronderwijs komt nauwelijks voor.

Van de Inspectie verwacht men vooral toezicht op inhoud en programma, men wil niet 'afgerekend' worden op resultaten en deskundigheid. De scholen zijn bezorgd over de meetbaarheid van cultuuronderwijs en worstelen hiermee. Dat is zichtbaar in de uitkomsten van de vragen op het gebied van evaluatie en effecten. Het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen vormt meestal geen expliciet doel van cultuuronderwijs, het speelt nauwelijks een rol in de evaluatie en de scholen die leerlingen beoordelen, letten vooral op creativiteit en originaliteit van het eindproduct en op werkhouding. Opvallend is dat veel scholen aangeven dat cultuuronderwijs leidt tot plezier en trots bij de leerlingen, tot meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur en tot meer verbeeldingskracht en originaliteit bij de leerlingen, maar dat zij dit niet systematisch nagaan. Inhoud en organisatie van de activiteiten worden weliswaar geëvalueerd, maar leeropbrengsten bij leerlingen en competenties van leerkrachten vormen zelden onderwerp van evaluaties. Het zijn dus ook meestal percepties van de scholen wanneer zij aangeven dat samenwerking met culturele instellingen leidt tot meer kennis en vaardigheden bij de leerlingen. Op dit gebied, het zicht krijgen op en het beoordelen van de opbrengsten van cultuuronderwijs op leerlingniveau, kunnen scholen nog wat bewustwording en ondersteuning gebruiken, zo bleek ook uit een aantal interviews. Als er al ambities voor de toekomst zijn, de scholen zijn namelijk redelijk tevreden over het eigen cultuuronderwijs, dan betreffen deze vooral het werken aan een leerlijn.

Een andere opmerkelijke uitkomst heeft te maken met de rol van de ouders. In de afgelopen jaren is er door de overheid veel aandacht besteed aan het belang van ouderbetrokkenheid in het onderwijs en het aangaan van partnerschappen tussen school en ouders. We zien daar niet veel van terug als het gaat om cultuuronderwijs. De wensen van ouders spelen nauwelijks een rol bij de doelen en bij het vaststellen van het aanbod. Ook wordt het oordeel van de ouders zelden betrokken bij de evaluatie. Wel zegt 16% van de scholen dat ouders de school kiezen vanwege de profilering op kunst en cultuur.

2.2 Cultuureducatie met kwaliteit

Hoe verhouden de resultaten zich tot de inhoudelijke lijnen¹ die het ministerie van OCW hanteert? Uiteraard is het nog te vroeg om de resultaten van het programma Cultuureducatie met kwaliteit in beeld te brengen, deze monitor fungeert immers als startmeting voor dit programma, maar het is interessant om de uitkomsten te bespreken in het licht van de vier door het ministerie onderscheiden inhoudelijke thema's:

1. Het bieden van een inhoudelijke basis
2. Het stimuleren van deskundigheid van leerkracht en educatief medewerkers
3. Het aanreiken van instrumenten voor de beoordeling van leerlingen
4. Het stimuleren van duurzame samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving

Inhoudelijke basis

Scholen willen vooral een breed aanbod aan kunstzinnige oriëntatie realiseren vanuit de gedachte dat zij kinderen in aanraking willen brengen met kunst en cultuur. Als doel hebben ze de brede vorming van leerlingen voor ogen. De aanleiding voor de meeste scholen om een plaats voor kunstzinnige oriëntatie in het onderwijsprogramma in te ruimen, is dat het in de kerndoelen staat. Het aantal uren dat scholen besteden aan dit onderdeel is al jaren stabiel. Wel zien we dit jaar een daling in de tijd die in groep 2 aan tekenen en handvaardigheid wordt besteed. Wellicht komt dit door de sterke nadruk die er momenteel ligt op de cognitieve kant van het onderwijs, ook in de onderbouw. We hebben dit jaar voor het eerst specifiek gevraagd hoe het muziekonderwijs eruit ziet. Er wordt vooral veel gezongen en bewogen, ongeveer een derde van de scholen laat de leerlingen ook een instrument bespelen. Het vastleggen en overdraagbaar maken van muziek komen nauwelijks voor. Ruim een derde van de scholen geeft aan naar muziek te luisteren. Twee derde van de scholen gebruikt een lesmethode voor muziek en tekenen/handvaardigheid, meestal als bron. Zelden voeren zij alle activiteiten in de methode uit, vooral omdat daar geen tijd voor is ingeruimd in het rooster. Van een samenhangend structureel programma voor cultuuronderwijs is nauwelijks sprake. Wel geven scholen aan dat zij sommige kunstvakken integreren, zoals drama en muziek. De samenhang tussen de kunstvakken en de andere vakken behoeft nog aandacht, zo blijkt uit de monitor. Er zijn meer scholen die zonder doorlopende leerlijn werken dan in de vorige meting. Een derde van de scholen is niet bezig met doorlopende leerlijnen voor cultuuronderwijs, een vijfde heeft voor één van de kunstdisciplines een doorlopende leerlijn. Veel scholen hebben de ambitie om hun leerlijnen cultuuronderwijs beter vorm te geven. Mogelijk biedt het leerplankader dat de SLO opstelde hierbij hulp. De culturele partners hebben een positieve invloed op de kwaliteit van cultuuronderwijs, zo geven de scholen aan. Ook spelen zij een rol bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Dat geldt met name voor de provinciale steunfunctie-instellingen, de centra voor de kunsten en de muziekscholen.

Deskundigheid in de school

Het aantal vakleerkrachten is weer wat toegenomen. De scholen zijn (nog steeds) niet erg positief over de deskundigheid van de groepsleerkrachten. In de vorige monitor gaf driekwart van de scholen aan dat leerkrachten niet of weinig deskundig zijn voor het geven van de kunstvakken.

In de huidige monitor hebben we een uitsplitsing naar kunstdiscipline gemaakt. We zien dat de deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van tekenen/handvaardigheid naar

¹ Voortgangsrapportage cultuuronderwijs, 20 juni 2014, ministerie van OCW

verhouding het grootst wordt ingeschat, maar het gaat dan nog maar om slechts een derde van de groepsleerkrachten in ruime mate deskundig is volgens de scholen. Minder dan 14% van de scholen vindt dat leerkrachten in grote mate deskundig zijn voor het geven van muziekonderwijs. Voor dans en drama liggen die percentages nog lager. Desondanks krijgen bij- en nascholing en studiedagen op het gebied van cultuuronderwijs niet veel aandacht. We signaleren wel een tendens om de vakleerkrachten in te zetten voor deskundigheidsbevordering van de groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten zijn op de helft van de scholen met een muziekdocent verplicht aanwezig bij de lessen. We weten niet wat de precieze reden hiervoor is, maar het zou kunnen dat de directie hoopt dat de leerkrachten hierdoor de 'kunst afkijken'. Ook vinden de scholen dat de culturele instellingen of individuele kunstenaars waar zij mee samenwerken een positieve invloed hebben op de deskundigheid van leerkrachten.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het samen voorbereiden en uitvoeren van lessen een positieve uitwerking heeft op de kwaliteit van het cultuuronderwijs op de basisschool. De groepsleerkracht brengt pedagogisch-didactische competenties in en de vakleerkracht inhoudelijke expertise (ambachtelijke vaardigheden en technieken en artistieke competenties). Dit gebeurt echter zelden op de scholen, al is er nu wel wat vaker op schoolniveau sprake van gezamenlijke ontwikkeling van culturele activiteiten.

Beoordelen van leerlingen

Scholen weten niet goed wat ze aan moeten met het beoordelen van leerlingen, zo blijkt uit de monitor. Veel scholen vinden het moeilijk om aan te geven wat het effect is van kunstzinnige oriëntatie. Nog niet de helft van de scholen geeft een beoordeling. Het gaat meestal om schriftelijke beoordelingen en in de bovenbouw ook om cijfers. De criteria zijn: originaliteit, werkhouding, motivatie, inzet en plezier. Het hebben van plezier wordt door de meeste scholen als een belangrijke opbrengst van cultuuronderwijs gezien, gevolgd door meer kennis en vaardigheden. Dat laatste is, zoals al eerder opgemerkt, gebaseerd op een inschatting, want de meeste scholen geven geen beoordeling van kennis en vaardigheden. Er is onder een aantal geïnterviewden behoefte aan een instrumentarium dat scholen handvatten geeft voor de beoordeling. Dat zal echter niet te tijdrovend moeten zijn, zo geven zij aan. Veel geïnterviewde cultuurcoördinatoren willen met een portfolio werken, maar komen daar door tijdgebrek niet aan toe. Ook verwachten zij weerstand bij hun collega's als zij dit zullen invoeren.

Duurzame samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving

In de eerste jaren dat de monitor werd uitgevoerd, zagen we telkens een toename van de samenwerking met culturele instellingen. Die lijkt nu gestabiliseerd. Nog steeds vormen de bibliotheken, centra voor de kunsten en muziekscholen belangrijke partners. De aard van de samenwerking met culturele partners is niet ingrijpend veranderd, maar er is nu wel wat vaker gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten. De scholen die op die manier samenwerken, niet de meerderheid, vinden dat dit positief bijdraagt aan de kwaliteit van cultuuronderwijs. Het gaat dan vooral om een toename van kennis en vaardigheden bij leerlingen en veel minder om deskundigheidsvergroting bij leerkrachten.

2.3 De verankering

Om de mate van borging vast te stellen, hanteren we een verankeringsmaat. Deze bestaat uit een aantal indicatoren op basis waarvan kan worden vastgesteld in hoeverre een school cultuuronderwijs een vaste plaats heeft gegeven in beleid en praktijk. In hoofdstuk 10 staat beschreven op welke wijze deze tot stand is gekomen. Hij bestaat uit de volgende onderdelen. De school heeft een cultuurcoördinator en een schriftelijk vastgelegde visie op cultuureducatie.² De school ontwikkelt met

² Omdat de vragen voor de verankeringsmaat niet veranderd kunnen worden terwille van de vergelijkbaarheid, spreken we hier over cultuureducatie.

tenminste één partner uit het culturele veld gezamenlijk één of meerdere activiteiten. Cultuureducatie wordt geëvalueerd. Cultuureducatie is als aparte post opgenomen in de begroting van de school en het draagvlak bij directie en bij groepsleerkrachten is hoog.

Kunnen we conclusies trekken over de verankering? We zien in deze monitor in de eerste plaats dat de verankering in grote lijnen vergelijkbaar is met die van vijf jaar geleden. Sommige indicatoren zijn wat sterker verankerd op de basisscholen, andere wat minder sterk. De grootste verandering blijkt op het punt van de structurele samenwerking met culturele partners: die is op meer scholen verankerd (43%) dan bij de vorige meting (32%). De verschillen bij de overige indicatoren zijn minder opvallend. Op twee indicatoren kunnen we niet vergelijken met de vorige meting, omdat de vraagstelling zodanig is aangescherpt, dat vergelijking niet goed mogelijk was.

Ongeveer een op de drie scholen uit dit onderzoek kan beschouwd worden als koploper op het gebied van cultuuronderwijs. De interviews vonden met een aantal van deze scholen plaats. Hieruit bleek dat zij zich onderscheiden van andere scholen, doordat zij beredeneerde keuzes maken en een langjarige visie hebben op de wijze waarop zij hun ambities willen realiseren.

3 Opzet en werkwijze

In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet van de monitor cultuuronderwijs primair onderwijs 2013-2014 en de werkwijze die we gehanteerd hebben. We introduceren de onderzoeksvragen in paragraaf 3.1 en vervolgens beschrijven we in paragraaf 3.2 welke onderzoeksactiviteiten we hebben uitgevoerd om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. De omvang en de representativiteit van de responsgroep bespreken we in paragraaf 3.3. Ten slotte beschrijven we in paragraaf 3.4 een aantal kenmerken van de respondenten en de scholen waar ze werken.

3.1 De onderzoeksvragen

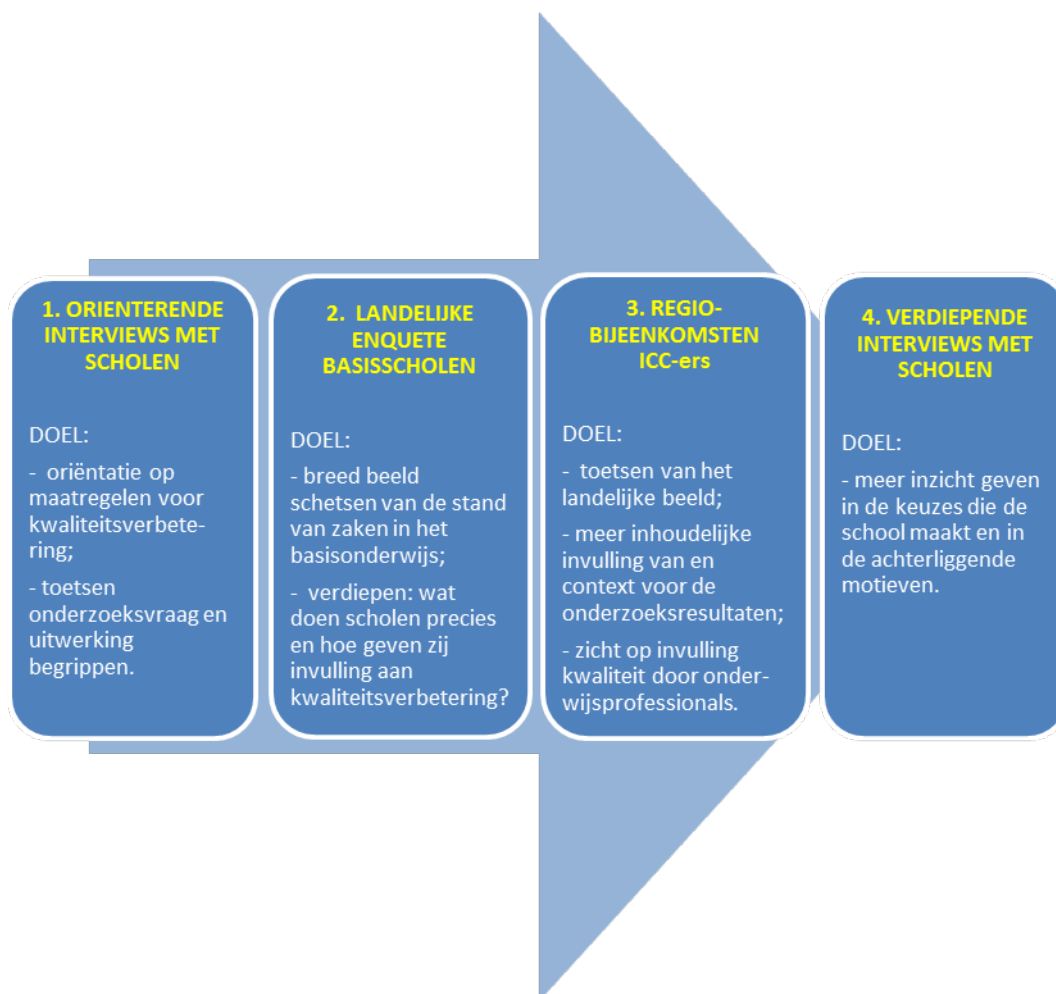
Dit monitoronderzoek beschrijft de manier waarop scholen in het primair onderwijs cultuuronderwijs vormgeven in het schooljaar 2013-2014. Daarbij gaat het om onderwijs in muziek, beeldende vorming, dans en drama, maar ook om culturele activiteiten binnen en buiten het schoolgebouw. Enerzijds is het een vervolgmeting die het mogelijk maakt om de ontwikkeling van cultuuronderwijs in het primair onderwijs te volgen, met name door te vergelijken op de verankeringsindicatoren. Anderzijds vormt de monitoreditie 2013-2014 een meting waarin nieuwe vragen over de kwaliteit van cultuuronderwijs zijn opgenomen. Door die nieuwe vragen en thema's vormt dit monitoronderzoek tevens de nulmeting voor het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* in het primair onderwijs.

De algemene hoofdvraag van het onderzoek luidt: 'Hoe geven scholen vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?' Deze vraag is onderverdeeld in vier deelvragen:

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?

3.2 De onderzoeksactiviteiten

In het schema is te zien welke onderzoeksactiviteiten zijn uitgevoerd.



Landelijke enquête

Het kwantitatieve deel van het onderzoek bestaat uit een digitaal afgenomen survey onder scholen, in te vullen door de (adjunct-)directeur en/of de cultuurcoördinator. De vragenlijst die gebruikt is in de vorige meting, in het schooljaar 2008-2009, vormde de basis voor het survey. Deze is op een groot aantal onderdelen aangevuld en aangepast (zie kader).

De uitgangspunten bij het opstellen van de vragenlijst waren:

- niet te veel invullast voor de scholen;
- overeenkomsten met de vorige monitorvragenlijst, in ieder geval voor de verankervragen;
- heldere eenduidige vragen en terminologie;
- vragen naar de feitelijke situatie;
- vragen naar inhoud onderwijs, naast vragen naar randvoorwaarden cultuuronderwijs;
- basisvragen (de verdiepingsvragen komen in het kwalitatieve onderzoeksdeel aan de orde).

De constructie van de vragenlijst

De vragenlijst uit de vorige monitor is door de onderzoekers aangepast, onder meer aan de hand van de onderwerpen in het actuele beleid. Het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* kent vier aandachtsgebieden die allen een prominente plaats hebben gekregen in de vragenlijst: leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen; deskundigheid van leerkrachten en/of educatief medewerkers versterken; duurzame samenwerking school met culturele en sociale omgeving; beoordelingsinstrumenten voor culturele ontwikkeling leerlingen. Daarnaast zijn op basis van de ervaring met de vorige vragenlijst vragen geherformuleerd, gewijzigd, toegevoegd en is de volgorde aangepast. De bijgestelde vragenlijst is besproken in een vergadering van de begeleidingscommissie en opmerkingen en aanvullingen zijn verwerkt door de onderzoekers. Deze bijgestelde vragenlijst is van commentaar, wijzigingen, wensen voorzien door vertegenwoordigers van het LKCA en besproken met de extern adviseur bij het onderzoek, Folkert Haanstra. Op basis daarvan is een volgende versie gemaakt die door OCW is becommentarieerd. Het commentaar is door de onderzoekers verwerkt. In een bijeenkomst hebben de drie onderzoekers alle onderdelen en vragen nog eens kritisch doorgenomen en nog een aantal wijzigingen aangebracht.

De oriënterende en verdiepende interviews

Voorafgaand aan het vragenlijstonderzoek zijn vier oriënterende interviews gehouden. Hiervoor zijn scholen uit het netwerk van Sardes en Oberon benaderd. Het betreft scholen in de vier grote steden, één school in een krachtwijk met veel onderwijsachterstanden en drie scholen met bijzondere onderwijsvisies (een Montessori school, een Dalton school en een oecumenische school). Deze scholen hebben we geselecteerd op basis van het kenmerk 'affiniteit met en aandacht voor cultuuronderwijs'. De verwachting was dat deze scholen ons een beeld kunnen geven van ontwikkelingen die zij in de afgelopen jaren hebben doorgemaakt en de thema's die momenteel spelen. Omdat zij wat diepgaander met cultuuronderwijs bezig zijn, dan de gemiddelde school, vormden de interviews een rijke informatiebron, waarvan we gebruik konden maken bij de constructie van de vragenlijst.

In de oriënterende interviews is vooral ingegaan op de thema's (kernbegrippen) die we in het onderzoek gebruiken, zoals 'kwaliteit', 'cultuuronderwijs', 'leerlijn', 'integratie van vakken en leergebieden', 'vakleerkracht', 'actief - receptief - reflectief', 'deskundigheidsbevordering' en 'samenwerking met culturele instellingen'. Ook is expliciet gevraagd naar de opbrengsten van cultuuronderwijs en de wijze van beoordeling van de leerlingen, onderwerpen die in de huidige beleidsperiode een belangrijke plaats innemen.

Naar aanleiding van de interviews zijn enkele vragen in de vragenlijst geherformuleerd en bij een aantal begrippen is expliciet uitgelegd wat er mee bedoeld werd. Dat dit nodig is, verwoordde één van de geïnterviewden als volgt: "Ervaren vijftig plussers verstaan andere dingen onder cultuuronderwijs dan beginners."

Na afname van het survey, zijn elf verdiepende interviews gehouden. Aan het einde van de vragenlijst is geïnformeerd of de school bereid is de antwoorden mondeling toe te lichten. Daarop kwamen 51 positieve reacties. Uit deze lijst zijn elf scholen benaderd voor een 'face-to-face' interview. Bij de selectie is vooral gekozen voor scholen buiten de randstad (Zeeland, Gelderland en Noord-Brabant) en in kleinere gemeenten. Ook is een school voor speciaal basisonderwijs geïnterviewd. We wilden graag de scholen die wat minder vaak betrokken zijn bij onderzoek aan het woord laten en hierdoor een bredere blik op de uitkomsten bieden dan alleen van de scholen in de randstad, die veel vaker onderzocht worden. De geïnterviewde scholen bleken voor het merendeel scholen die veel belang aan cultuuronderwijs hechten en die er al langere tijd mee bezig waren. Eén school deed mee aan 'Cultuur in de spiegel' en twee scholen participeerden in de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit* van het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Bij de interviews is gebruik gemaakt van een vooraf opgestelde interviewleidraad met vragen over de volgende thema's: inhoud van het cultuuronderwijs; doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen;

deskundigheid leerkrachten; samenwerking culturele omgeving; volgen van de culturele ontwikkeling van leerlingen. Met de scholen die participeerden in een regeling is vooral ook daarover gesproken (motivatie, uitvoering, waardering ervan).

De elf interviews leverden zinvolle, aanvullende achtergrondinformatie bij de gegevens uit het survey. De opbrengsten uit de oriënterende en verdiepende interviews hebben we in het rapport thematisch verwerkt. Zo geven ze kleur aan de resultaten uit de vragenlijst. Een opmerking of constatering uit de interviews kan ook soms een verklaring bieden bij een gevonden resultaat.

Regiobijeenkomsten

Het onderzoeksvoorstel omvatte een viertal regiobijeenkomsten. Deze waren bedoeld om de resultaten van het survey uit te diepen en meer inhoudelijke diepgang te geven. Omdat de respons in eerste instantie te laag was en er een tweede steekproef is getrokken, schoof de planning van het onderzoek op en konden de regiobijeenkomsten niet eerder dan in juni plaatsvinden, omdat op dat moment de ruwe data pas beschikbaar waren. Dat bleek een problematisch moment. Ook een bijeenkomst vlak na de zomervakantie was veelal niet mogelijk. Desondanks zijn twee instellingen behulpzaam geweest en is het gelukt met een twintigtal ICC'ers en met een viertal medewerkers van steunfunctie-instellingen van gedachten te wisselen over de uitkomsten van het onderzoek.

Op 18 juni vond een bijeenkomst plaats bij EduArt met ICC'ers en ondersteuningsorganisaties uit de regio Arnhem geweest (12 deelnemers). Op 8 oktober bespraken we de uitkomsten met ICC'ers bij Scholen in de Kunst Amersfoort. Ten behoeve van de bijeenkomsten is een factsheet gemaakt met de uitkomsten van het onderzoek en zijn discussiestellingen geformuleerd. De besprekingen leverden veel nuttige achtergrondinformatie op.

Helaas bleek het niet mogelijk om meer regiobijeenkomsten te beleggen. Er zijn contacten gelegd met een groot aantal organisaties (o.a. UCK Utrecht, Kunst Centraal provincie Utrecht, Cultuurschakel Den Haag, SKVR Rotterdam, VAK centrum voor de kunsten Delft), maar er bleken geen bijeenkomsten met ICC'ers in juni of september mogelijk te zijn.

In plaats van bijeenkomsten hebben we een extra interview afgenomen. Uiteraard vormt dat geen volwaardige vervanging voor regiobijeenkomsten, maar omdat er uit de interviews en de twee bijeenkomsten een vrij consistent beeld naar voren kwam, zijn wij er vrij zeker van dat de verdieping voldoende heeft plaatsgevonden.

Begeleidingscommissie

De begeleidingscommissie bestond uit: de Inspectie, de onderzoekscoördinator van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, een bovenscholings directeur van twaalf basisscholen en twee vertegenwoordigers van het Ministerie van OCW (een van onderwijs en van cultuur). Er zijn twee bijeenkomsten met de begeleidingscommissie geweest. In de eerste bijeenkomst bespraken we doel en beoogde opbrengsten van het onderzoek en de constructie van de vragenlijst. Tijdens de tweede bijeenkomst is het conceptrapport besproken.

Analyse beschikbare monitorgegevens

Voorafgaand aan het empirisch onderzoek is geïnventariseerd welke (monitor)onderzoeken in de afgelopen jaren zijn uitgevoerd op het terrein van cultuuronderwijs. Een overzicht van de gevonden onderzoeken is te vinden in bijlage 1. Om de uitkomsten van de landelijke monitor en die van verzamelde andere onderzoeken zinvol naast elkaar te kunnen leggen, is het van belang dat respondentgroepen en thema's een vergelijking toelaten. Ruim de helft van deze onderzoeken heeft het onderzoek uitgevoerd onder ICC'ers of schoolleiders in het PO. Slechts een klein deel van die onderzoeken bevat gegevens die we naast de in dit onderzoek verzamelde gegevens kunnen leggen. Dat heeft te maken met het soort vraagstellingen. In een van de onderzoeken is bijvoorbeeld gevraagd naar de tevredenheid van ICC'ers over cultuuronderwijs en aan het belang dat zij er aan hechten. Dergelijke vragen zijn in de landelijke monitor niet opgenomen. Onderzoeken zonder vergelijkbare gegevens boden soms wel context bij bepaalde ontwikkelingen of thema's, bijvoorbeeld

de opvattingen van schoolbesturen over cultuuronderwijs. In het rapport zullen we daar waar mogelijk en zinvol in de lopende tekst refereren aan de bestudeerde onderzoeken.

Het bleek door de diversiteit aan onderzoeken onder PO-scholen niet mogelijk om uitkomsten uit vergelijkbare onderzoeken te benutten en minder vragen in de landelijke monitor op te nemen.

Extern adviseur

Folkert Haanstra, lector Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en bijzonder hoogleraar Cultuurparticipatie en cultuureducatie aan de Universiteit Utrecht, heeft als extern adviseur het onderzoek van commentaar en advies voorzien. Hij is op twee momenten geconsulteerd: bij de constructie van de vragenlijst en bij de analyse van de uitkomsten.

3.3 De responsgroep

Omvang

We streefden bij aanvang van dit onderzoek naar minimaal 500 respondenten, vergelijkbaar met de vorige editie van de monitor in 2008-2009. Een uitnodiging om de vragenlijst in te vullen is begin april 2014 verstuurd naar een aselechte steekproef van ruim 2.336 scholen voor basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, waarbij we hebben gecontroleerd voor provincie en denominatie. Na twee herinneringen per e-mail viel de respons tegen; veel respondenten vulden de vragenlijst niet of slechts gedeeltelijk in. Daar is een aantal oorzaken voor aan te wijzen. Het verzoek bereikte de scholen in een drukke periode met veel vrije dagen en een naderende meivakantie. Er bleek een 'overload' aan andere onderzoeken, lokaal en provinciaal. Veelal waren die vragenlijsten geënt op de monitor, waardoor de scholen niet gemotiveerd waren om tweemaal dezelfde vragen te beantwoorden. De vragenlijst bevatte een groot aantal vragen en was niet in korte tijd te beantwoorden (de meeste scholen waren minimaal 30 minuten bezig met het beantwoorden van de vragen).

Daarom hebben we na overleg met de opdrachtgever besloten tot het trekken van een tweede steekproef. Deze tweede tranche ontving medio mei – wederom via e-mail- de uitnodiging om deel te nemen aan dit onderzoek. Er is, op verzoek van de opdrachtgever, aan de uitnodigingsmail een zin toegevoegd: 'In de regeling Prestatiebox van het ministerie van OCW staat vermeld dat op grond van de algemene informatieplicht aan scholen wordt gevraagd deel te nemen aan onderzoek naar cultuureducatie. Dit onderzoek zal de minister gebruiken voor het vormen van beleid op het gebied van cultuureducatie. Met deze e-mail wordt u uitgenodigd deel te nemen aan dit onderzoek.' Ook is de volgorde in de vragenlijst aangepast. De vragen naar het aantal uren dat scholen besteden aan cultuuronderwijs leken een struikelblok aan het begin van de vragenlijst. We constateerden dat er nogal wat respondenten op die plaats in de vragenlijst het invullen stakten. Die vraag is daarom achteraan gezet en als niet-verplichtend in de volgorde opgenomen.

Ook de tweede groep scholen ontving een herinnering, waarna we de vragenlijst begin juni hebben gesloten met een totale respons van 877 respondenten, waarvan 571 respondenten de vragenlijst compleet hebben ingevuld. Bij de tabellen in dit rapport geven we daarom aan door hoeveel respondenten de vraag is beantwoord.

Tabel 1 Aantal aangeschreven scholen

	Scholen	Scholen voor speciaal basisonderwijs	Totaal
Eerste tranche	2194	142	2336
Tweede tranche	2164	141	2305

Representativiteit

De respons is representatief voor de denominatie van scholen. De responderende scholen zijn overwegend openbaar (33%), protestants-christelijk (24%) en rooms-katholiek (32%) en dat komt in grote lijn overeen met de landelijke verdeling. De verdeling over provincies daarentegen komt niet

helemaal overeen met landelijke gegevens³. In de tabel hieronder staan de landelijke verdeling en de verdeling in onze responsgroep weergegeven.

Tabel 2 Verdeling responderende scholen over provincies

	Respons	Landelijk
Drenthe	5,2%	4,1%
Flevoland	1,8%	2,7%
Friesland	5,7%	6,6%
Gelderland	13,1%	13,6%
Groningen	2,1%	4,4%
Limburg	5,2%	5,7%
Noord-Brabant	15,6%	12,9%
Noord-Holland	15,1%	13,7%
Overijssel	8,4%	8,1%
Utrecht	6,2%	7,0%
Zeeland	3,2%	3,2%
Zuid-Holland	18,4%	17,8%

Vooraf de scholen uit Groningen zijn wat ondervertegenwoordigd en de scholen uit Noord-Brabant en Noord-Holland zijn wat oververtegenwoordigd. De verschillen zijn niet zo groot dat we hier effect van verwachten op de resultaten. Ook de grootte van de scholen is niet helemaal representatief in de responsgroep, er zijn wat meer grotere scholen in de responsgroep dan landelijk.⁴ Ook hier zijn de verschillen niet zo groot dat we er effect van verwachten op de resultaten.

Tabel 3 Verdeling grootte van de responderende scholen

	Respons	Landelijk
kleine school (< 150 ln)	32,7%	37,2%
gemiddelde school (150-250 ln)	34,1%	32,5%
grote school (> 250 ln)	33,2%	30,2%

Er zijn in de responsgroep wat meer scholen voor speciaal basisonderwijs dan landelijk. Landelijk is 4,3% van de scholen voor primair onderwijs een school voor speciaal basisonderwijs, in de responsgroep is dat 6,3%.⁵ In de analyse hebben we op een aantal variabelen gekeken in hoeverre de sbo-scholen in hun antwoorden afwijken van de reguliere basisscholen. De verschillen blijken uiterst klein en beschrijven we in de resultatenhoofdstukken.

Scholen in de grote gemeenten hebben de vragenlijst iets vaker ingevuld dan scholen in andere gemeenten.⁶

Tabel 4 Verdeling G4

	Respons	Landelijk
Niet-G4	88%	91%
G4	12%	9%

We hebben ook gekeken naar scholen die relatief veel (meer dan 30%) gewichtenleerlingen herbergen. Zij zijn niet oververtegenwoordigd in onze respons (landelijk 10%; in de respons 12%).

³ Pearson's Chi-kwadraat (df = 12) = 30,06; p < .01

⁴ Pearson's Chi-kwadraat (df = 2) = 9,01; p < .05

⁵ Pearson's Chi-kwadraat (df = 1) = 8,96; p < .01

⁶ Pearson's Chi-kwadraat (df = 1) = 6,80; p < .01

Non-respons onderzoek

Hierboven beschreven we dat onze onderzoeksgroep qua regionale spreiding, denominatie en schoolgrootte voldoende vergelijkbaar is met de landelijke populatie scholen. Een lastiger kwestie is te bepalen of scholen die niet gereageerd hebben op onze uitnodiging, op essentiële punten afwijken van de scholen die de vragenlijst wel ingevuld hebben. Daarom hebben we een telefonisch non-respons onderzoek gedaan met als vragen:

- 1) Wat was de reden dat u de vragenlijst niet hebt ingevuld? (n = 78)
- 2) Mogen we u vier korte vragen stellen over cultuureducatie op uw school? (n = 48)

Een belangrijke kwestie is of scholen die de vragenlijst wél hebben ingevuld, wellicht positiever staan ten opzichte van cultuuronderwijs dan de scholen die niet hebben deelgenomen aan het onderzoek. Navraag naar de reden van non-respons (zie tabel 5) laat echter zien dat die zorg niet terecht is.

Tabel 5 Redenen voor non-respons (n = 78)

	Aantal
Geen tijd	23
Nu even niet, we krijgen veel verzoeken	18
We doen nooit mee aan onderzoeken	5
Geen interesse in cultuureducatie	1
Anders (e-mail niet gezien, doorgestuurd aan iemand anders)	31
Totaal	78*

* De spreiding over provincies en over denominaties in non-responsgroep is vergelijkbaar met spreiding in de responsgroep.

De vergelijking tussen de non-responsgroep en de responsgroep op vier kernvragen uit de vragenlijst staat weergegeven in tabel 6. Er zijn geen grote verschillen zichtbaar – het grootste verschil is dat er in de non-responsgroep vaker sprake is van aparte cultuurbeleidsplannen dan in de responsgroep.

Tabel 6 Vier kernvragen non-respons onderzoek (n = 48)

	Percentage non-respons onderzoek	Percentage responsgroep
Is er een cultuurcoördinator op school?	90%	85%
Zijn er vakleerkrachten?	28%	33%
Vaste post op begroting?	79%	79%
Visie op cultuureducatie		
- Ja, zijn we mee bezig	21%	21%
- Ja, maar niet schriftelijk vastgelegd	17%	12%
- Ja, in schoolplan of schoolgids	29%	14%
- Ja, in apart cultuurbeleidsplan	23%	43%
- Nee	10%	9%

Kortom, ook op basis van het non-responsonderzoek concluderen we dat de responsgroep een goede afspiegeling vormt van de totale populatie scholen voor primair onderwijs in Nederland.

3.4 Overige kenmerken onderzoeksgroep

Aan het begin van de vragenlijst hebben we een aantal algemene vragen gesteld over kenmerken van de respondenten en de scholen waar ze werken. In de eerste plaats: de functie van de respondenten. De vragenlijst is vooral ingevuld door directeuren en cultuurcoördinatoren. Bij 'anders' noemen de respondenten vooral 'leerkracht' en 'locatiedirecteur'. Zie tabel 7.

Tabel 7 Wat is uw functie? (n = 877)

Wat is uw functie?	Aantal	(percentage)
Directeur	443	(51%)
Cultuurcoördinator	343	(39%)
Adjunct-directeur	39	(4%)
Anders, namelijk...	52	(6%)

Veel scholen hebben een cultuurcoördinator. Het valt op dat de vragenlijst lang niet altijd door de cultuurcoördinator ingevuld is.

Tabel 8 Is op school een cultuurcoördinator aanwezig? (n = 877)

Is op school een cultuurcoördinator aanwezig?	Aantal	(percentage)
Ja, dat ben ik	343	(39%)
Ja, iemand anders	382	(44%)
Nee	152	(17%)

Een kwart van de responderende scholen neemt deel aan een brede school, een op de twintig zit in een IKC. Voor deze groep scholen hebben we geanalyseerd in welke mate zij afwijken van de 'stand alone' scholen. De uitkomsten hebben we verwerkt in de tekst. Onze veronderstelling was dat brede scholen, gezien hun aard, meer zouden samenwerken met de culturele omgeving, meer culturele activiteiten zouden ondernemen en/of vaker kunstdocenten zouden inhuren. De verschillen blijken echter afwezig of zeer gering.

Tabel 9 Maakt uw school deel uit van een brede school of IKC? (n = 877)

Maakt uw school deel uit van een brede school of Integraal Kindcentrum (IKC)?	Aantal	(percentage)
Nee	619	(71%)
Ja, van een brede school	217	(25%)
Ja, van een IKC	41	(5%)

De meerderheid van de responderende scholen neemt niet deel aan *Cultuureducatie met kwaliteit* of *Cultuur in de spiegel*. Hier moeten we bij aantekenen dat het voor scholen niet altijd duidelijk is welke budgetten zij krijgen en waar deze van afkomstig zijn. Dat werd duidelijk in de interviews.

Tabel 10 Neemt uw school deel aan een stimuleringsprogramma? (n = 877)

Neemt uw school deel aan 'Cultuureducatie met kwaliteit' en/of 'Cultuur in de spiegel'?	Aantal	(percentage)
Nee, geen van beide	715	(82%)
Onze school neemt deel aan 'Cultuureducatie met kwaliteit'	147	(17%)
Onze school doet mee aan 'Cultuur in de spiegel'	10	(1%)
Onze school neemt deel aan 'Cultuureducatie met kwaliteit' en 'Cultuur in de spiegel'	5	(1%)

Scholen die deelnemen aan *Cultuureducatie met kwaliteit* hebben we gevraagd aan welke activiteiten ze deelnemen. Ze konden hier meerdere antwoorden op geven. Ongeveer twee derde van deze scholen ontwikkelt leerlijnen, bevordert de deskundigheid van leerkrachten en/of versterkt de samenwerking met de culturele en sociale omgeving. Weinig scholen richten zich op de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor leerlingen.

Tabel 11 Cultuureducatie met kwaliteit: Aan welke activiteiten neemt u deel? (n = 152)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Aan welke soort activiteiten van Cultuureducatie met kwaliteit neemt u deel? (meerdere antwoorden mogelijk)	Aantal (percentage)
Leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen	107 (70%)
Deskundigheid van leerkrachten en/of educatief medewerkers versterken	98 (64%)
Duurzame samenwerking school met culturele en sociale omgeving	98 (64%)
Beoordelingsinstrumenten voor culturele ontwikkeling leerlingen	15 (10%)
Anders, namelijk	18 (12%)

Waarom nemen bovenstaande scholen deel aan de regeling CmK of Cultuur in de Spiegel? Wij kunnen hier geen representatieve antwoorden op geven, maar onder de geïnterviewde scholen bevinden zich scholen die aan een van de regelingen deelnemen. Een van deze scholen is bezig om leerlijnen voor het gehele onderwijs te ontwikkelen. Zij gebruiken hiervoor de methodiek international primary curriculum (ipc).⁷ De ICC'er zat in de werkgroep van een plaatselijke aanbieder van een kunstmenu en was daardoor al in een vroeg stadium op de hoogte van de mogelijkheden van CmK. Samen met de aanbieder en twee andere scholen uit het bestuur is een succesvolle aanvraag gedaan. Deze ICC'er is heel tevreden. Zij waardeert vooral de begeleiding en het krijgen van feedback. Samen met de begeleidster maakt zij een jaarplan en organiseert zij een training van het team. Het bevalt goed en dat komt ook, omdat er een prettige relatie is met de begeleidster, een beeldend kunstenaar met kennis van onderwijs. Dat deze begeleidster de dilemma's van leerkrachten begrijpt, is voorwaardelijk voor het verkrijgen van vertrouwen van het team.

De school die deel nam aan Cultuur in de spiegel koos hiervoor, omdat het concept - een brede opvatting van cultuuronderwijs - de ICC'er erg aansprak: "Het gaat bij CidS om het ontwikkelen van cultureel bewustzijn, een proces van verrijken van jezelf en dus niet per se om het eindproduct. Het doel van cultuuronderwijs is niet dat leerlingen leren mooie zonnebloemen te schilderen, maar dat ze leren nadenken en filosoferen over Van Gogh en zijn leven."

Overigens bleek uit de interviews dat scholen zich niet altijd realiseren dat zij extra middelen krijgen vanuit de regeling *Cultuureducatie met kwaliteit*. Zij zijn soms in de veronderstelling dat deze exclusief van het schoolbestuur of de gemeente afkomstig zijn.

⁷ IPC is een integraal, thematisch en creatief curriculum voor kinderen van 4-12 jaar, gericht op creatieve en zaakvakken.

4 Beleid: visie en opbrengsten

In dit hoofdstuk en de volgende hoofdstukken beschrijven we de resultaten van het vragenlijst-onderzoek met behulp van tabellen en grafieken. De kwantitatieve gegevens vullen we aan met de informatie uit de interviews en uit de regiobijeenkomsten. De voorbeelden en citaten zorgen op die manier voor verdieping en illustratie bij de percentages. We vergelijken de actuele stand van zaken in de tekst met de resultaten van de vorige meting (uit de monitor 2008-2009). Als de betreffende vraag nieuw is of de vraagstelling dermate is veranderd dat een zinvolle vergelijking niet goed mogelijk is, ontbreekt een vergelijking uiteraard. Waar mogelijk en relevant vergelijken we onze onderzoeksresultaten ook met resultaten van andere (regionale of deel-) monitoronderzoeken.

4.1 Visie

Een overgrote meerderheid (meer dan 90%) van de scholen geeft in de vragenlijst aan dat er op school een visie op cultuureducatie is of dat ze bezig zijn die op te stellen dan wel vast te leggen (zie tabel 12). Een op de tien scholen heeft geen visie op cultuureducatie geformuleerd. Dit percentage is vergelijkbaar met de vorige meting uit 2008-2009. Bijna de helft van de scholen geeft aan over een apart beleidsplan voor cultuuronderwijs te beschikken.

Tabel 12 Heeft uw school een visie op cultuureducatie? (n = 877)

	Aantal (percentage)
Ja, deze is vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan	380 (43%)
Ja, we zijn er mee bezig zo'n visie op te stellen	180 (21%)
Ja, deze is vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids	125 (14%)
Ja, maar deze is niet schriftelijk vastgelegd	109 (12%)
Nee	83 (9%)

De interviews

De rol die het beleidsplan speelt binnen de school, is wisselend. In de gesprekken met scholen bleek dat er door de ICC'er nogal eens een beleidsplan wordt geschreven als onderdeel van de ICC-cursus. De geïnterviewde ICC'ers gaven aan dat zij – ondanks een dergelijk beleidsplan - soms nog veel energie moesten steken in het verkrijgen van draagvlak voor de uitvoering ervan. “Vorig schooljaar vonden de directie en het team dat er meer lijn en structuur in het aanbod cultuuronderwijs moest komen. Er is toen een werkgroepje van drie collega's (een uit elke bouw) aan de gang gegaan om een plan te maken. Dit plan is aangenomen, maar is nog niet echt uitgewerkt. Het is de vraag of het plan echt al ten uitvoer zal komen dit jaar, vanwege tijdgebrek. Het plan bevat deels activiteiten die er al waren, maar deels ook nieuwe activiteiten/disciplines. Muziek is het scholingsthema voor dit jaar. Het werkgroepje heeft ook in kaart gebracht wat de talenten onder de collega's in het team zijn.” Een aantal scholen is toe aan hernieuwing van het beleidsplan als gevolg van ontwikkelingen en veranderingen in de visie. “In het nieuwe beleidsplan is er sprake van meer integratie in en met andere vakken, ook met betrekking tot bijvoorbeeld het leesonderwijs. Het nieuwe beleidsplan moet vanaf schooljaar 2015-2016 gerealiseerd en in uitvoering zijn.”

4.2 Doelen

Welke doelen voor de school vinden de respondenten belangrijk voor cultuuronderwijs? Scholen konden drie doelen kiezen uit een lijst van vijf. De meeste scholen streven naar een breed aanbod voor alle leerlingen. Dit heeft te maken met de term *brede vorming* die aangeeft dat niet alleen de cognitieve ontwikkeling van leerlingen van belang is voor hun toekomst, maar ook de ontwikkeling op

de niet-cognitieve leergebieden.⁸ Cultuuronderwijs verbinden met de pedagogisch-didactische visie of de identiteit van de school komt ook voor, maar bij veel minder scholen. Dit beeld is vergelijkbaar met de situatie in 2008-2009.

Tabel 13a Welke schooldoelen wil uw school behalen met cultuureducatie? (n = 838)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Doelen voor de school	Aantal	(percentage)
Breed aanbod voor alle leerlingen realiseren	724	(86%)
(Mede) vormgeven van de pedagogisch-didactische visie van de school	368	(44%)
(Mede) vormgeven aan de identiteit van de school	295	(35%)
Het schoolklimaat verbeteren	219	(26%)
Profileren als cultuurschool/kunstmagneetschool	60	(7%)
Anders, namelijk...	56	(7%)

In de categorie ‘anders’ noemen scholen doelen zoals “talenten van leerlingen ontwikkelen” en “gelijke kansen bieden”. Ook merken zij op dat eigenlijk alle doelen wel gelden en dat het moeilijk was er drie te kiezen.

Van de scholen die meededen aan een TNS-NIPO onderzoek (2012)⁹ heeft ruim een derde geen doelen geformuleerd en 21% weet het niet. Deze uitkomsten wijken dus nogal af van de antwoorden in de monitor.

De respondenten hebben vervolgens uit een lijst met 21 doelen op leerlingniveau drie doelen gekozen die zij van belang achten. In tabel 13b staan de vijf leerlingdoelen die door meer dan 20% van de scholen genoemd worden (de complete tabel met alle gegeven antwoorden staat in bijlage 2.1.). De meeste scholen vinden het belangrijk om kinderen in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Ook het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen wordt veel genoemd. Doelen die niet direct gerelateerd zijn aan het ervaren of creëren van kunst, zoals reflecteren, historisch besef, een onderzoekende houding of cultureel bewustzijn, wordt door een heel klein deel van de scholen als doel gezien.

Tabel 13b Welke doelen wil uw school behalen met cultuureducatie? (n = 838)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Doelen voor de leerlingen	Aantal	(percentage)
Kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur	597	(71%)
Persoonlijke ontwikkeling stimuleren (identiteit, zelfbeeld, normen en waarden)	263	(31%)
Talentontwikkeling stimuleren	211	(25%)
Plezier ervaren	194	(23%)
Kennis/vaardigheden op het gebied van kunst, cultuur vergroten	172	(21%)

De interviews

In de interviews verwoordt men een visie vaak in termen van doelen: dan komen vooral de top 3 doelen uit tabel 13b naar voren. Eén geïnterviewde directeur heeft behoefte aan “Cito-achtige normen” voor cultuuronderwijs (net zoals voor taal en rekenen en andere vakken): “Het moet toch mogelijk zijn om per leerjaar doelen vast te leggen en richtlijnen te geven voor de resultaten.”

⁸ Zie bijvoorbeeld:
Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag.
Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag.

⁹ Timmermans, P. en Plantinga, S. (2012). *Motivatatie voor invulling onderwijs m.b.t. kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Een onderzoek onder leerkrachten, directeuren en coördinatoren*. Amsterdam: TNS NIPO.

De respondenten van het survey hebben aangegeven wat voor hun school de beweegredenen zijn om cultuuronderwijs te geven. De meeste scholen besteden er aandacht aan, omdat het in de kerndoelen staat en sommigen omdat het team het graag doet. Slechts enkele scholen geven (ook) cultuuronderwijs, omdat ouders, het bestuur of de leerlingen er om vragen. Slechts 18 scholen profileren zich op kunst en cultuur om daarmee meer leerlingen te werven (zie tabel 14). Dat is niet zo vreemd, want we zagen al dat slechts 7% van de scholen het belangrijk vindt zich te profileren als kunst- of cultuurschool.

Tabel 14 Wat zijn beweegredenen voor uw school om cultuureducatie te geven? (n = 830) (meerdere antwoorden mogelijk)

Beweegredenen	Aantal (percentage)
Omdat dat in de kerndoelen staat	525 (63%)
Omdat het team dat graag doet	313 (38%)
Omdat de ouders daarom vragen	66 (8%)
Op verzoek van het bestuur	46 (6%)
Omdat we daarmee extra leerlingen binnenhalen	18 (2%)
Anders, namelijk	372 (45%)
Onbekend	13 (2%)

In deze tabel lijkt de categorie 'anders' behoorlijk groot te zijn, maar in deze categorie herhalen de respondenten vooral doelen (zoals 'de brede ontwikkeling van kinderen stimuleren' en 'kinderen in aanraking brengen met cultuureducatie'). Soms zijn er heel specifieke beweegredenen zoals die van deze respondent: "Vanuit het Rotterdammer zijn, willen we de kinderen de wereld laten ontdekken".

4.3 Evaluatie van cultuuronderwijs

Op ruim drie kwart van de scholen (78%) uit dit onderzoek wordt cultuureducatie geëvalueerd, dat aantal is vrijwel net zo groot als bij de vorige monitormeting (toen was het 76%). In de onderstaande tabel staat weergegeven welke aspecten van cultuureducatie worden geëvalueerd. De top 3 van meest genoemde aspecten is dezelfde als vijf jaar geleden: inhoud, organisatie en leerlingervaringen. Echter, alle percentages in de tabel zijn lager dan bij de vorige meting. Het lijkt erop dat scholen nu minder aspecten evalueren.

Tabel 15 Wat wordt geëvalueerd? (n = 447) (meerdere antwoorden mogelijk)

Wat wordt geëvalueerd?	Aantal (percentage)
De inhoud van het programma/de culturele activiteiten	427 (96%)
De organisatie van het programma/de culturele activiteiten	354 (79%)
De ervaringen van leerlingen	306 (68%)
De samenwerking en het overleg met externe partners	234 (52%)
Beleid en doelstellingen cultuureducatie	207 (46%)
De leeropbrengsten van cultuureducatie	97 (22%)
De competenties van de leerkrachten voor cultuureducatie	72 (16%)
De ervaringen van ouders	50 (11%)
Anders, namelijk...	9 (2%)

Opvallend is dat de samenwerking met externe partners slechts op de helft van de scholen geëvalueerd wordt en dat de leeropbrengsten voor leerlingen en de competenties van leerkrachten op maar heel weinig scholen onderwerp zijn van evaluatie.

De interviews

Ook uit de interviews blijkt dat evaluaties vaak betrekking hebben op de culturele activiteiten, bijvoorbeeld op verzoek van de gastdocenten, kunstenaars of de culturele organisatie. Vaak wordt er mondeling geëvalueerd, met een groep ICC'ers uit een gemeente of met het schoolteam.

4.4 Aard van de evaluatie

Bij de respondenten die aangeven dat er op hun school wordt geëvalueerd, hebben we als vervolgvraag gesteld welke beoordelingsaspecten daarbij dan gebruikt worden. De aansluiting bij de leerlingen is daarbij het belangrijkste, zo blijkt, hetzij bij hun belevingswereld hetzij bij hun kennis en vaardigheden (zie tabel 16). Aansluiting bij leerlijnen op school is een criterium dat op iets minder dan de helft van de scholen wordt gehanteerd, maar de wensen van ouders en de interesse van leerkrachten worden nog minder vaak als beoordelingscriterium gebruikt.

Tabel 16 *U hebt aangegeven dat u de inhoud van het programma evalueert. Welke beoordelingsaspecten spelen daarbij een rol? (n = 427) (meerdere antwoorden mogelijk)*

Beoordelingsaspecten	Aantal (percentage)
Aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen	378 (89%)
Aansluiting bij kennis en vaardigheden van de leerlingen	307 (72%)
Aansluiting bij de visie van de school	277 (65%)
Aansluiting bij de pedagogisch-didactische aanpak van de school	224 (52%)
Passend bij de leerlijn(en) cultuureducatie	181 (42%)
Aansluiting bij interesses van de leerkrachten	96 (22%)
Aansluiting bij de wensen van ouders	16 (4%)
Anders, namelijk...	4 (1%)

Idealiter worden verzamelde gegevens gebruikt om beleid en uitvoering te verbeteren. Dat is voor cultuuronderwijs nog geen gemeengoed, want op ruim een derde van de scholen ligt de evaluatie ten grondslag aan het formuleren van verbeterplannen. De evaluatiegegevens worden vooral besproken in teamvergaderingen en met de culturele partners (zie tabel 17).

Tabel 17 *Wat doet u met de verzamelde evaluatiegegevens? (n = 447) (meerdere antwoorden mogelijk)*

Wat doet u met de verzamelde evaluatiegegevens?	Aantal (percentage)
Die bespreken we in de teamvergadering	310 (69%)
Die bespreken we met de culturele partners	217 (49%)
Die worden besproken door directie en ICC'er	191 (43%)
Die gebruiken we om verbeterplannen op te stellen	169 (38%)
Deze worden schriftelijk vastgelegd	158 (35%)
Anders, namelijk...	18 (4%)
Geen van deze opties	4 (1%)

De interviews

Ook tijdens de interviews blijkt dat cultuuronderwijs nauwelijks onderdeel uitmaakt van kwaliteitszorg (evalueren en op basis daarvan verbeterplannen opstellen). Dat komt ook, zo geeft een aantal geïnterviewden aan, doordat de Inspectie nauwelijks aandacht voor cultuuronderwijs heeft. Het zijn de taal- en rekenprestaties die tellen wanneer de kwaliteit van de school in het geding is. De geïnterviewde scholen evalueren vooral de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de extern ingehuurd kunstenaar of educatief medewerker van een museum. Van de andere hierboven genoemde cultuuraspecten wordt geen melding gemaakt.

4.5 De opbrengsten

We hebben gevraagd of de respondenten effecten zien van cultuuronderwijs op hun school. Het plezier van leerlingen is het belangrijkste effect dat scholen zien. Ook de toename in kennis en vaardigheden van de leerlingen en grotere verbeeldingskracht en originaliteit worden veel genoemd. In dit opzicht is er nauwelijks iets veranderd ten opzichte van vijf jaar geleden. Ook de opbrengsten die maar door een beperkte groep scholen worden ervaren, zijn niet veranderd: net als in de vorige meting zijn de antwoordopties ‘cultuurparticipatie in de vrije tijd’ en ‘ouders kiezen voor de school vanwege cultuureducatie’ het minst aangekruist. Veel scholen hebben daar geen zicht op.

Tabel 18 Kunt u aangeven of u effecten ziet van cultuureducatie? (n = 444)

Effecten op leerlingniveau	Ja, ik zie effect	Nee, ik zie geen effect	Weet niet
Leerlingen hebben meer plezier, ze zijn trots	87%	2%	11%
Leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur	80%	5%	16%
Leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit	69%	6%	25%
Leerlingen beschikken over betere communicatieve en expressieve vaardigheden	57%	10%	33%
Leerlingen hebben een positiever zelfbeeld	56%	8%	36%
Leerlingen passen kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden	40%	15%	45%
Leerlingen voelen zich meer verbonden met ons culturele verleden	37%	18%	46%
Leerlingen gaan beter om met verschillende culturen	33%	17%	50%
Cultuurparticipatie is gestegen: leerlingen ondernemen in hun vrije tijd meer op het gebied van kunst en cultuur (cursussen, bezoek voorstellingen, etc.)	23%	17%	60%

Effecten op groeps- en schoolniveau	Ja, ik zie effect	Nee, ik zie geen effect	Weet niet
Leerlingen werken beter samen	51%	14%	35%
Het schoolklimaat is verbeterd	40%	17%	43%
Ouders kiezen bewust voor de school vanwege cultuureducatie	16%	36%	48%

Overigens gaat het hier om door de school gepercipieerde opbrengsten, niet om een effectonderzoek op leerling-, groeps- en schoolniveau. Het gaat dus niet om gemeten opbrengsten. We zien in bovenstaande tabel grote percentages ‘weet niet’. Dat is in overeenstemming met de eerder besproken uitkomst dat minder dan de helft van de scholen beleid en doelstellingen van cultuuronderwijs evalueren. De grootste helft heeft er dus geen zicht op.

4.6 Beoordelen van leerlingen

Op ongeveer de helft van de scholen (46%) worden leerlingen beoordeeld voor (onderdelen van) cultuuronderwijs. Op welke manier doen zij dat? Schriftelijke beoordelingen komen het meeste voor, maar in de hogere groepen worden ook dikwijls rapportcijfers gegeven. Het is niet erg gangbaar om leerlingen mondeling te beoordelen of leerlingen elkaar te laten beoordelen (zie tabel 19).

Tabel 19 Op welke manier worden leerlingen beoordeeld? (n = 259)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Beoordeling	Groep 2	Groep 4	Groep 7
Rapportcijfer	47 (18%)	104 (40%)	119 (46%)
Schriftelijke beoordeling	132 (51%)	143 (55%)	141 (54%)
Mondelinge beoordeling	49 (19%)	34 (13%)	35 (14%)
Leerlingen beoordelen elkaar	22 (8%)	25 (10%)	35 (14%)

Verreweg de meeste scholen houden bij de beoordeling in ieder geval rekening met de creativiteit en originaliteit van het eindproduct. Ook kijken veel scholen naar werkhouding en het werkproces. De technische kwaliteit wordt op veel minder scholen meegenomen in de beoordeling. Dit komt overeen met uitkomsten van onderzoek naar de beoordeling van beeldende producten door groepsleerkrachten en Beroepskunstenaars in de klas. Leerlingen hanteren zelf andere criteria en vinden technische vaardigheden belangrijker dan oorspronkelijkheid. Goed kunnen natekenen van populaire beeldcultuur, zoals figuren uit strips of games wordt door hen gewaardeerd.¹⁰

Een vijfde van de scholen die leerlingen beoordelen, leggen deze beoordeling vervolgens vast in het leerlingvolgsysteem.

Tabel 20 Welke criteria hanteert uw school bij de beoordeling? (n = 259) (meerdere antwoorden mogelijk)

Criterium	Aantal (percentage)
Creativiteit/originaliteit eindproduct	240 (93%)
Werkhouding	214 (83%)
Werkproces	168 (65%)
Technische kwaliteit eindproduct	142 (55%)
Inzicht	61 (24%)
Anders, namelijk..	11 (4%)

In de categorie 'anders' worden nog genoemd: presenteren, reflecteren en zelfbewustzijn. En tot slot citeren we een respondent die meldt: "De ene keer meer dit en de andere keer meer van dat."

De interviews

Ook de geïnterviewde scholen leggen de nadruk op het beoordelen van de werkhouding en interesse van de leerling. Velen vinden het lastig om andere criteria in de beoordeling te betrekken. Zij hebben daarvoor zelf te weinig kennis over de artistieke of esthetische waarde van een product of proces of zij vinden dat het kindgebonden is en er dus geen vaststaande normen kunnen worden gehanteerd. Ook zijn zij bang dat het de motivatie van leerlingen negatief beïnvloedt wanneer zij op andere zaken dan inzet en werkhouding worden beoordeeld: "Voor kunst kun je geen cijfer geven. Het is iets van het kind, komt uit het kind. Je kunt beoordelen op werkhouding, belangstelling van het kind, maar niet op de esthetische waarde van het eindproduct."

Op geen enkele school werkt men met cijfers in de eindbeoordeling. Meestal voeren de leerkrachten een gesprek, individueel of met een groep, over de eindproducten: "Als een leerling kan uitleggen wat hij heeft gedaan en waarom, dan is het goed, ook al is het niet mooi geworden of zelfs ingestort of iets dergelijks." en "Er wordt beoordeeld bijvoorbeeld door het voeren van leergesprekken over de vraag 'Wat hebben jullie geleerd'? Bij tekeningen is een manier bijvoorbeeld alle tekeningen op een rij leggen en leerlingen complimenten op geeltjes te laten schrijven en die bij de tekeningen te leggen. Of de leerkracht noemt om de beurt verschillende soorten indicatoren, waarbij leerlingen de kunstwerken op volgorde leggen van de mate waarin er aan de indicator wordt voldaan."

¹⁰ Haanstra, F., Damen, M. en Van Hoorn, M. (2014). Beoordeling van beeldende producten in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën* 91 (4) 250 – 269.

Een van de geïnterviewde ICC'ers houdt leerlinggegevens bij per discipline en verwerkt deze voor haar eigen groep in Excel. Zij beoordeelt op originaliteit, uitvoering, materiaalgebruik en muzikaliteit. Ze geeft aan dat ze hiermee een uitzondering vormt in de school.

Een school die de uitgangspunten van Cultuur in de Spiegel heeft overgenomen, beoordeelt de leerlingen op verschillende aspecten zoals inzet, samenwerking en de kwaliteit van het eindproduct. Vanaf volgend schooljaar gaat deze school portfolio's invoeren. Ook in tienminutengesprekken (met leerlingen en hun ouders samen) worden resultaten van leerlingen besproken.

De scholen hebben wel ideeën over het verbeteren van de beoordeling. Sommige uiten de wens om er meer grip op te krijgen en velen zouden met een portfolio willen werken. Zij willen dan bijvoorbeeld beoordelen op ontwikkeling of een koppeling met doelen tot stand brengen, zoals kennismaken met materialen en technieken en vervolgens beoordelen in hoeverre dat gelukt is. Belemmeringen voor het uitvoeren van deze ideeën is veelal tijdgebrek en een gebrek aan draagvlak bij het team.

4.7 Inspectie van het Onderwijs

In de voortgangsrapportage cultuuronderwijs aan de Tweede Kamer (20 juni 2014) staat dat de Inspectie van het Onderwijs in 2016 zal rapporteren over cultuuronderwijs in het basisonderwijs. Hierop vooruitlopend hebben we de respondenten in dit onderzoek gevraagd wat zij verwachten van de Inspectie op dit gebied. Bij deze vraag rapporteren we apart voor de beide subgroepen (directeuren en cultuurcoördinatoren) (zie tabel 21). Dit leidt grofweg tot dezelfde rangorde, al vinden cultuurcoördinatoren bij bijna alle aspecten vaker dat de Inspectie ernaar moet kijken dan de directeuren. De inhoud van cultuureducatie, de doorlopende leerlijn en samenhang in het programma zijn de meest belangrijke aspecten. Dan volgen kwaliteitszorg, samenwerking met de omgeving en de beschikbare faciliteiten. Slechts enkele scholen vinden dat de Inspectie moet kijken naar de deskundigheid van leerkrachten en de resultaten (op schoolniveau of op leerlingniveau).

Tabel 21 Wat verwacht u van de Inspectie van het Onderwijs op het gebied van cultuureducatie? (n directie = 279; n cultuurcoördinator = 258) (meerdere antwoorden mogelijk)

De Inspectie zou moeten kijken naar:	(Adjunct) directeur	Cultuurcoördinator
Inhoud cultuureducatie (wat biedt de school aan)	159 (57%)	188 (73%)
Doorlopende leerlijn en samenhang in het programma	117 (42%)	147 (57%)
Kwaliteitszorg (cultuureducatie als onderdeel van de beleidscyclus)	83 (30%)	95 (37%)
Samenwerking met de culturele omgeving (culturele instellingen en individuele kunstenaars)	77 (28%)	97 (38%)
Beschikbare faciliteiten (lokaal, materialen)	65 (23%)	97 (38%)
Omvang cultuureducatie (hoeveel uur cultuureducatie biedt de school aan)	49 (18%)	84 (33%)
Deskundigheid leerkrachten	31 (11%)	60 (23%)
Resultaten op schoolniveau	20 (7%)	29 (11%)
Resultaten op leerlingniveau	16 (6%)	23 (9%)
Anders, namelijk	35 (13%)	23 (9%)

In de categorie 'anders' en in de toelichting uiten respondenten vooral hun zorg over het meetbaar proberen te maken van cultuureducatie: "Heel goede vraag, waar wil de school op beoordeeld worden. Ik wil graag beoordeeld worden of we de kinderen ruimte geven om anders/breed/out of de box te denken. Of we ze leren creëren in plaats van reproduceren. Hoe 'smart' kun je art maken?" en "Inspectie zou moeten kijken naar de keuzes die een school heeft gemaakt ten aanzien van cultuureducatie. Dus, of een school er bewust mee omgaat. Wat wil een school er wel/niet mee? Geen metingen en resultaten centraal stellen. Niet alles is meetbaar!" Een enkele respondent denkt dat cultuureducatie serieuzer genomen gaat worden als er door de Inspectie serieus naar gekeken gaat worden. En dat geluid hoorden we ook in de interviews. Zo wordt opgemerkt dat controle prima is,

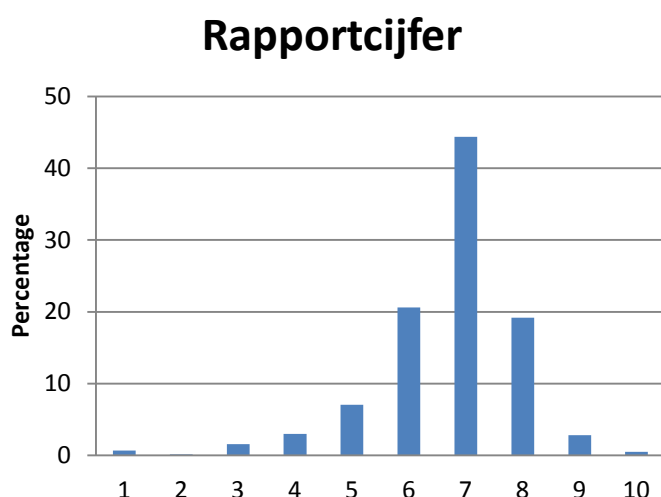
maar kijk er anders naar, niet cijfermatig maar procesgericht. Of het de school lukt kinderen te inspireren, sleutelervaringen op te doen. Een ander merkt op dat je hooguit het aanbod kunt meten, maar niet of het resultaat behaald is. Een ICC'er verwacht er niets van: "Het wordt weer een afvinklijstje, daarom ziet men (directie) er ook niet tegenop.". Ondanks dat de meeste geïnterviewden niet goed weten hoe controle zou moeten, vinden de meesten het prima als aandacht van de Inspectie ervoor zorgt dat cultuuronderwijs serieuzer genomen zal worden. Ook worden frustraties geuit over de als eenzijdig ervaren nadruk op taal en rekenen: "De directeur vindt het zuur dat cultuureducatie enerzijds verplicht is door de overheid, maar dat tegelijkertijd de overheid de focus legt op taal en rekenen en dat scholen daarop worden afgerekend. Eigenlijk kan het gewoon niet. Nu wordt er alleen maar gekeken naar opbrengsten van taal en rekenen. Daardoor ga je je als school ook vooral daarop richten; omdat het moet. Als er meer vrijheid zou zijn voor scholen, zouden wij als school méér doen. Bij ons staat brede ontwikkeling voorop."

Uit een onderzoek van Ligtvoet-Janssen¹¹ komt overigens naar voren dat schoolbesturen de aangekondigde inspecties niet erg serieus nemen.

4.8 Tevredenheid en toekomstplannen

We hebben de cultuurcoördinatoren, directeuren en andere respondenten vragen gesteld over hoe tevreden ze nu eigenlijk zijn met de cultuureducatie op hun school. De meeste respondenten zijn redelijk tevreden: ze geven de cultuureducatie op hun school een zeven, zoals figuur 1 laat zien. Het is maar een kleine groep (12,5%) die echt ontevreden is over cultuureducatie en het een onvoldoende geeft (rapportcijfer 5 of lager). Nadere analyse laat zien dat op scholen met een cultuurcoördinator de tevredenheid iets groter is dan (gemiddeld 6,8) dan op scholen zonder cultuurcoördinator (gemiddeld 6,1). Er is geen verschil in tevredenheid tussen cultuurcoördinatoren en directeuren.

Figuur 1 Hoe tevreden bent u al met al over cultuureducatie op uw school? Geef een rapportcijfer tussen 1 en 10.



Toekomstplannen zijn er zeker op de basisscholen: op meer dan de helft van de scholen (57%) zijn de betrokkenen van plan om in de komende twee jaar op hun school iets te wijzigen op het gebied van cultuureducatie. Vooral scholen die tot de groep 'volgers' behoren (zie hoofdstuk 10 voor een uitleg over deze groep), willen wijzigingen doorvoeren in de komende twee jaar.

¹¹ Ligtvoet-Janssen, M.G.A., W. e.a.(2012). Kansen voor cultuureducatie; visie schoolbesturen in Zuid Holland, Den Haag: Tympan Instituut.

Tabel 22 Hebt u plannen om de komende twee jaar iets te wijzigen binnen uw school op het gebied van cultuureducatie? Uitgesplitst voor koplopers, volgers en achterblijvers (n = 442).

	Achterblijvers	Volgers	Koplopers
Geen plannen	48%	39%	52%
Wel plannen	52%	61%	48%

Van de respondenten die plannen hebben om in de nabije toekomst de cultuureducatie op school te veranderen, noemt bijna de helft dat ze aan de slag willen gaan met het opzetten of aanpassen van leerlijnen. Veel minder scholen willen aandacht besteden aan de samenwerking met de omgeving of de deskundigheid van leerkrachten. Gaan werken met beoordelingsinstrumenten voor leerlingen staat bij slechts enkele scholen op het programma.

Tabel 23 Wat is de aard van de plannen om de komende twee jaar op het gebied van cultuuronderwijs iets te wijzigen binnen uw school? (n = 253) (meerdere antwoorden mogelijk)

Wijziging	Aantal (percentage)
leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen	117 (46%)
duurzame samenwerking school met culturele en sociale omgeving	48 (19%)
deskundigheid van leerkrachten en/of educatief medewerkers versterken	34 (13%)
beoordelingsinstrumenten voor culturele ontwikkeling leerlingen	5 (2%)
anders, namelijk ...	49 (19%)

In de categorie 'anders' werden allerlei antwoorden gegeven, rijp en groen door elkaar. Op sommige scholen wil met een duidelijke visie gaan vastleggen of formuleren. Andere respondenten willen gaan investeren in het enthousiasme van leerkrachten uit het team. Ook zijn er hier en daar concrete plannen om cultuureducatie te gaan integreren met onder andere wetenschap en techniek en wereldoriëntatie.

Conclusie

Verreweg de meeste scholen hebben een visie op cultuureducatie of zijn ermee bezig een visie op te stellen. Een op de tien scholen heeft (net als vijf jaar geleden) geen visie op cultuuronderwijs ontwikkeld. Scholen stellen zich met name ten doel om een breed aanbod aan cultuuronderwijs te realiseren, zodat kinderen met veel verschillende uitingen van kunst en cultuur in aanraking komen. De belangrijkste beweegredenen voor het geven van cultuureducatie is dat het in de kerndoelen staat. Een onveranderd aantal scholen (ruim driekwart) evalueert het eigen cultuuronderwijs, vooral op inhoud, organisatie en leerlingervaringen. Evaluatiegegevens worden vaak wel besproken (bijvoorbeeld in de teamvergadering), maar doorgaans nog niet vaak gebruikt als onderdeel van de plan-do-check-act cyclus met als doel het cultuuronderwijs te verbeteren. Het beoordelen van leerlingprestaties gebeurt op ongeveer de helft van de scholen, meestal met een schriftelijke beoordeling. Maar het plezier dat leerlingen beleven aan cultuureducatie is de grootste opbrengst van cultuureducatie die op de scholen wordt geobserveerd.

5 Invulling van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijsprogramma

5.1 Aantal uren

Het aantal uren dat wekelijks wordt besteed aan cultuureducatie veranderde door de jaren heen maar weinig, zo bleek uit vorige metingen van de cultuurmonitor. Ook dit jaar is het beeld vrij stabiel. Muziek en tekenen/handvaardigheid worden op bijna alle scholen en in alle groepen aangeboden, maar beweging/dans en spel/drama komen, vooral in de hogere groepen, veel minder aan bod. De grootste verandering is dat in groep 2 gemiddeld een uur per week minder aan cultuuronderwijs wordt besteed. Deze verandering kan worden verklaard door de vermindering van het aantal uren tekenen en handvaardigheid in groep 2 (van gemiddeld 4 uur per week naar 2,7 uur per week). In het rapport van de Inspectie van het onderwijs¹² (2013) wordt een afname van het aantal uur besteed aan 'expressieactiviteiten' in de groepen 3 tot en met 8 geconstateerd (van 3 uur en 45 minuten per week in 1994 naar 2 uur per week in 2012). Deze cijfers zijn niet een op een te vergelijken met de gegevens in tabel 24.

Tabel 24 Urenbesteding aan cultuureducatie: Percentage scholen dat het aanbiedt en het gemiddeld aantal uren per week (met standaarddeviatie tussen haakjes)

	Groep 2			Groep 4			Groep 7		
tekenen/handvaardigheid	99%	2,7	(1,7)	100%	1,5	(,7)	100%	1,4	(,6)
muziek	97%	1,7	(1,1)	95%	1,1	(,5)	92%	1,1	(,5)
spel/drama	88%	2,1	(1,7)	72%	1,2	(,7)	66%	1,1	(,8)
beweging/dans	89%	2,6	(2,0)	75%	1,6	(,8)	72%	1,6	(,8)
Totaal		9,1			5,4			5,2	

Opvallend is dat – in tegenstelling tot de vorige meting - de scholen nu relatief de meeste uren besteden aan de discipline beweging/dans. Dit heeft te maken met de formulering van de vraag. Waar vorige keer expliciet gevraagd is naar beweging in het kader van cultuureducatie, is die toevoeging nu weggelaten en zijn er scholen zijn die ook sport en spel hebben meegerekend.

Een extra analyse naar de subgroep van scholen voor speciaal basisonderwijs laat zien dat met name het aantal uren dat in groep 2 aan cultuureducatie wordt besteed in het sbo lager ligt. Dat geldt voor de drie disciplines muziek, tekenen/handvaardigheid en beweging/dans. Voor de overige groepen en disciplines geldt dat er geen duidelijke verschillen zijn in de aandacht voor cultuureducatie in basis- en speciaal basisonderwijs.

De regiobijeenkomsten

We hebben de ICC'ers bovenstaande uitkomsten voorgelegd. Zij vonden dat de door de scholen ingevulde uren een geflatteerd beeld geven, wanneer zij de uren op hun eigen school in ogenschouw nemen. Ook zijn zij van mening dat het soms lastig is precies een onderscheid te maken tussen de verschillende kunstdisciplines onderling en tussen de kunstdisciplines enerzijds en andere vakken anderzijds, met name in de onderbouw waar het vaak geïntegreerd voorkomt. In sommige taalmethodes is ook aandacht voor kunst en cultuur, zo gaf een ICC'er aan. Een ander verweeft het leren van tafels met zingen en bewegen. Vooral bij de kleuters is het moeilijk om precies aan te geven hoeveel uur je bezig bent met de verschillende vakken: "We zingen veel, gewoon omdat dat gezellig is". Velen verkeerden in de veronderstelling dat de Inspectie voorschrijft hoeveel uur je aan de verschillende vakken moet besteden per klas. Zij waren er van overtuigd dat de Inspectie met de

¹² Over de volle breedte (2013). Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

“lijstjes in de hand” daarop controleert. De aandacht gaat dan vooral uit naar de cognitieve vakken en die nemen aan belang toe in de bovenbouw, zo geven zij aan. Dat verklaart volgens hen het verschil in uren tussen onder-, midden- en bovenbouw. Het verschil in uren tussen de verschillende bouwen vinden zij overigens onwenselijk. Voor elke leerling – jong en oud – is het belangrijk om bezig te zijn met kunst en cultuur. Op een bijeenkomst wordt gepleit voor het integraal werken, bijvoorbeeld in vier perioden met elk een thema. Het gaat dan niet om een taalles van zoveel uur en een muziekles van zoveel uur, maar om het werken rond een thema, waarbinnen verschillende leerdoelen en domeinen aan bod komen.

Zij herkennen de uitkomst dat tekenen en handvaardigheid meer aandacht krijgen dan muziek en dans. Dat heeft deels met praktische argumenten te maken – muziek en dans vragen om meer ruimte en leerlingen zijn lastiger in het gareel te houden – en deels met onzekerheid van leerkrachten over hun muzikale vaardigheden. Op de Pabo kregen zij weinig voorbereiding op het geven van muziekles en dan: “Moet het wel je ding zijn”, wil je er aandacht aan besteden.

5.2 Domein muziek

In de vragenlijst zijn deze keer gedetailleerde vragen opgenomen over de inhoudelijke invulling van muziekonderwijs (tabel 25). De reden hiervoor is dat er in sommige gemeenten (Amsterdam) en landelijk (o.a. subsidieregelingen van het Fonds voor Cultuurparticipatie/ Oranje Fonds) veel aandacht is uitgegaan naar muziekonderwijs en dat er door het IVA¹³ een onderzoek is uitgevoerd naar muziekonderwijs. De vragen in dat onderzoek hebben we een plaats gegeven in de monitor, zodat vergelijking mogelijk werd.

Het is duidelijk dat zingen op veel scholen aan bod komt. Ook zijn er nog redelijk veel scholen die, vooral bij de kleuters, aandacht besteden aan luisteren en bewegen. Dit zijn dan ook de aspecten waar het meest tijd aan besteed wordt door scholen die het aanbieden. Het (leren) bespelen van een muziekinstrument komt op ongeveer een derde van de scholen voor. In de hogere groepen wordt daar relatief weinig tijd aan besteed. Er is op een minderheid van de scholen aandacht voor notatie en reflecteren en als dat zo is, dan vooral in de hogere groepen.

Tabel 25 Hoeveel minuten wordt gemiddeld per week besteed aan de volgende muzikale vaardigheden? Percentage scholen dat het aanbiedt en het gemiddeld aantal minuten per week (met standaarddeviatie tussen haakjes):

	Groep 2			Groep 4			Groep 7		
Zingen	97%	53	(34,3)	95%	31	(16,5)	89%	29	(14,6)
Luisteren	62%	23	(22,5)	56%	17	(10,5)	52%	18	(12,3)
Bewegen	78%	32	(27,1)	54%	21	(16,1)	39%	22	(17,9)
Spelen	37%	19	(20,6)	32%	15	(9,8)	26%	15	(12,2)
Noteren	3%	20	(23,0)	9%	13	(6,9)	16%	14	(8,0)
Reflecteren	14%	16	(8,5)	15%	15	(8,9)	22%	15	(9,3)
Totaal		163			112			113	

In het IVA-onderzoek is gevraagd naar de tijd die vakleerkrachten en groepsleerkrachten besteden aan muzikale vaardigheden. In de monitor is geen onderscheid gemaakt tussen wat groepsleerkrachten en wat vakleerkrachten doen. We vergelijken daarom de monitor met de IVA-gegevens over leerkrachten (de tabel met de vergelijking is te vinden in de bijlage 2.2). In beide onderzoeken zien we dat er vooral wordt gezongen, gevolgd door bewegen en luisteren. In minder dan de helft van de groepen 2, 4 en 7 wordt aandacht besteed aan instrumentaal muziekonderwijs, noteren en reflecteren. De verschillen tussen de percentages en het gemiddeld aantal minuten in beide onderzoeken zijn gering, op een enkele uitzondering na. De grootste verschillen vinden we tussen het aantal minuten zingen in groep 4 en 7: dat is hoger in het IVA-onderzoek.

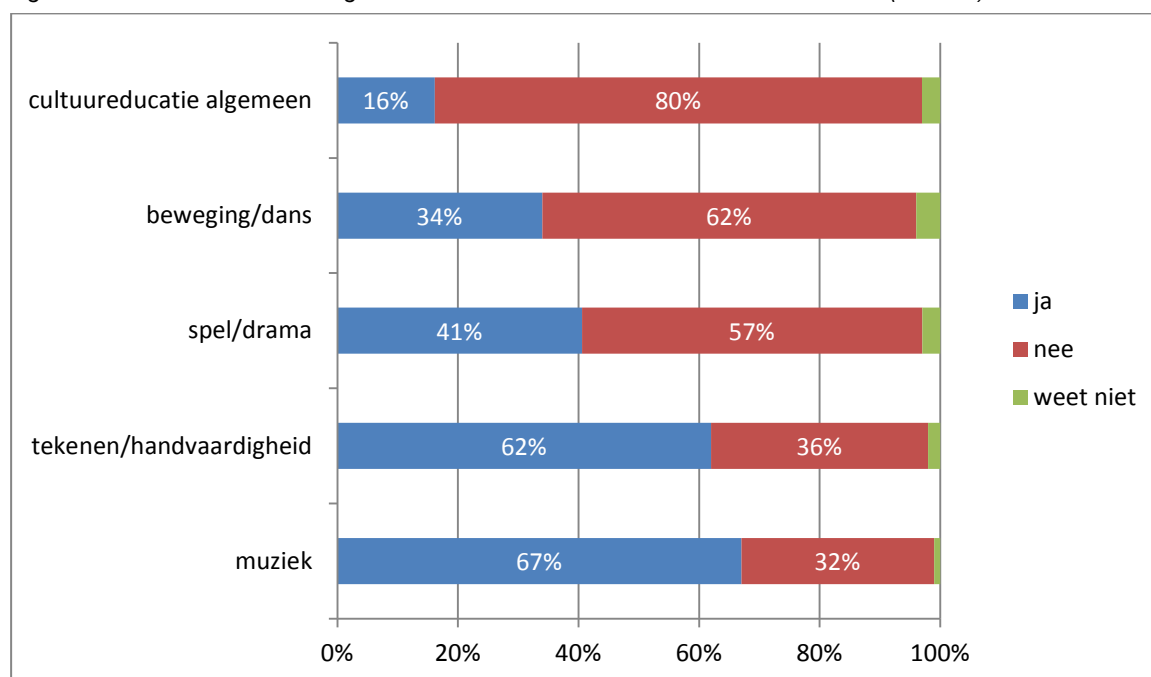
¹³ Schilt-Mol, T. van, Mariën, H., Vijfeijken, M. van & A. Broekmans (2011). *Muziekeducatie in het primair onderwijs. Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.

Ook het LKCA¹⁴ deed onderzoek naar muziekonderwijs, niet rechtstreeks onder basisscholen, maar bij centra voor de kunsten en muziekscholen. Een kwart van deze respondenten, dus muziekdocenten die verbonden zijn aan een muziekschool of centrum voor de kunsten, geeft zangonderwijs, dit gebeurt het vaakst in groep 3/4. Instrumentaal muziekonderwijs vindt het meest plaats in groep 5/6, het minst in de groepen 1/2 en 3/4. Het muziekonderwijs dat de vakleerkrachten geven op de basisschool bestaat vooral uit AMV-lessen en zangonderwijs.

5.3 Methodes

Het is gangbaar om methodes te gebruiken voor cultuureducatie, met name in de domeinen muziek en tekenen/handvaardigheid. Dit komt overeen met resultaten van eerdere metingen. In figuur 2 staat afgebeeld hoeveel scholen gebruik maken van methodes voor cultuureducatie. Er zijn methodes die zich niet op een specifieke discipline richten, maar op cultuureducatie in het algemeen. Deze worden niet vaak gebruikt door scholen. Grote scholen werken vaker met een methode voor muziek dan scholen van gemiddelde of kleine omvang. In de overige domeinen speelt de grootte van de school geen rol bij het wel of niet werken met methodes voor cultuureducatie.

Figuur 2 Aantal scholen dat gebruikt maakt van methodes voor cultuureducatie (n = 702)



De scholen die een methode gebruiken, hebben aangegeven welke dat is. In de tabel 26 staan per domein de drie meest gebruikte methodes weergegeven, de complete tabellen (met ook de minder vaak genoemde methodes) zijn te vinden in de bijlage 2.3. Uit deze tabellen blijkt dat de methode 'Moet je doen' voor de verschillende domeinen veel gebruikt wordt. Digitale methodes voor cultuureducatie zijn anno 2014 nog niet zo gangbaar in het primair onderwijs.

¹⁴ Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2014). *Muziekonderwijs door centra en muziekscholen in het basisonderwijs. Een stand van zaken!* Utrecht: LKCA.

Tabel 26 De meest gebruikte methodes in de verschillende domeinen (meerdere antwoorden mogelijk)

	Naam methode	Aantal (percentage)
Muziek (n=461)	Moet je doen - Muziek	363 (79%)
	Eigen - Wijs	108 (23%)
	Vier - Muziek met!	10 (2%)
Tekenen/handvaardigheid (n = 434)	Moet je doen beeldende vorming	306 (71%)
	Laat maar zien	46 (11%)
	Uit de kunst	61 (14%)
Spel/drama (n = 279)	Moet je doen drama	222 (80%)
	DramaOnline	9 (3%)
	Speel je wijs	4 (1%)
Dans/beweging (n = 237)	Moet je doen - Dans	50 (21%)
	Muziek en meer	20 (8%)
	Dansspeters	15 (6%)
Cultuureducatie algemeen (n = 111)	Moet je doen – Kunst en cultuur	27 (24%)
	Kunstkabinet	5 (5%)

Hoewel veel scholen dus een methode gebruiken, blijkt dat ze deze methode doorgaans niet van a tot z en in zijn geheel volgen. We hebben gevraagd hoe intensief de methodes gebruikt worden en verreweg de meeste respondenten (rond de 80%-90%) geven aan dat een deel van de methode wordt uitgevoerd. Bij de methodes voor dans/beweging geven relatief veel respondenten aan dat ze daar geen zicht op hebben. De gegevens over de intensiteit van de gebruikte methodes zijn te vinden in de bijlage 2.3.

De interviews

Dat methodes voor cultuuronderwijs niet van week tot week uitgevoerd worden, komt ook in veel interviews naar voren. Velen gebruiken het als inspiratie- of bronnenboek en kiezen datgene dat aansluit bij hun affiniteit: “Er zijn op school methodes voor muziek en tekenen/handvaardigheid aanwezig die deels worden gebruikt in de les. Binnen het team is afgesproken dat de thema’s en technieken uit de methodes worden behandeld, maar de manier waarop mogen de leerkrachten zelf kiezen. Bijvoorbeeld: als de techniek ‘buigen met ijzerdraad’ aan de orde komt in een methode, wordt verwacht dat leerkrachten zich daaraan houden, maar het hoeft niet precies te resulteren in het product dat de methode voorschrijft.” Een belangrijke reden om niet de methode te volgen, is tijdgebrek. Er is minder tijd voor kunst en cultuur beschikbaar dan waar de methode van uit gaat.

5.4 Erfgoed

Vrijwel alle scholen (98%) besteden aandacht aan erfgoed. In 2008-2009 was dat op 83% van de scholen het geval. Vier van de tien scholen geven erfgoededucatie een plaats binnen aardrijkskunde of geschiedenis, een derde besteedt binnen cultuureducatie aandacht aan erfgoed en ruime een vijfde laat het aan bod komen in vakoverstijgende projecten en/of thema’s (zie tabel 27). In deze tabel hebben we ook onderscheid gemaakt tussen de vier grootste gemeenten en de overige gemeenten, omdat de verwachting is dat erfgoed in kleinere gemeenten meer aandacht krijgt dan in de G4. Dat blijkt inderdaad zo te zijn. Scholen in de vier grootste gemeenten (G4) besteden vaker aandacht aan erfgoed dan scholen in gemeenten die niet tot de G4 behoren (namelijk 92%). Ook maakt erfgoed in de vier grote steden vaker onderdeel uit van geschiedenis of aardrijkskunde en minder vaak van cultuureducatie.

Tabel 27 Hoe komt erfgoed aan bod op uw school? (n = 691)

	Aantal	Percentage	Percentage G4
Als onderdeel van geschiedenis of aardrijkskunde	282	(41%)	(60%)
Als onderdeel van cultuureducatie	228	(33%)	(13%)
In vakoverstijgende projecten en thema's	149	(22%)	(19%)
Anders (o.a. kosmisch onderwijs, wereldoriëntatie, vakoverstijgende thema's)	15	(2%)	(0%)
Niet	17	(2%)	(8%)

De interviews

Ook in de interviews komt naar voren dat erfgoed aandacht krijgt. In Amsterdam is cultureel erfgoed een van de pijlers die scholen kunnen kiezen als aandachtsgebied. Aandacht voor erfgoed wordt door anderen soms zelfs als “redmiddel” gezien: “We denken dat we niet veel aan cultuuronderwijs kunnen doen, omdat we niet naar het Stedelijk Museum kunnen bijvoorbeeld, maar als je door het dorp loopt is er genoeg (vergeten) cultureel erfgoed om aandacht aan te besteden.” Een school in het oosten van het land besteedt via projecten aandacht aan erfgoed: “Dit jaar was er ook een project rondom erfgoed voor groep 8 (met alle scholen in het dorp) met als doel leerlingen eerbied en respect voor monumenten bij te brengen.” Met name scholen in kleinere gemeenten werken nauw samen met erfgoedinstellingen en hebben aandacht voor erfgoed verankerd in projecten of vakken.

Conclusie

Het aantal uren dat scholen aangeven te besteden aan cultuuronderwijs is sinds 2006 redelijk stabiel. Muziek en tekenen/handvaardigheid worden op bijna alle scholen en in alle groepen aangeboden. In deze domeinen is het ook gebruikelijk om een methode te gebruiken. ‘Moet je doen’ is daarbij een populaire methode, digitale methodes lijken nog geen stevige voet aan de grond te hebben in het primair onderwijs. Voor dans en cultuureducatie algemeen gebruiken scholen relatief het minst een methode. Erfgoed krijgt op vrijwel alle scholen aandacht, in de vier grote gemeenten nog meer dan in de andere gemeenten, meestal als onderdeel van aardrijkskunde of geschiedenis.

6 Samenhang en doorgaande lijn

6.1 Samenhang

Uit de vorige meting weten we dat samenhang in het programma lang niet vanzelfsprekend is: toen gaf slechts een kwart van de scholen aan dat er sprake was van één samenhangend structureel lesprogramma. In de meting van dit jaar is onderscheid gemaakt in samenhang tussen de kunst domeinen aan de ene kant en samenhang tussen de kunst domeinen en de andere vakken aan de andere kant. In de toelichting op de vraag gaven we voorbeelden. Bijna de helft van de scholen meldt dat er tussen de kunstvakken enige samenhang is (47%). Onder de andere helft van de scholen is er sprake van losstaande vakken binnen kunstzinnige oriëntatie. Zes procent van de respondenten meldt dat er op hun school sprake is van één samenhangend structureel programma voor de kunstvakken.

Tabel 28 In hoeverre is er samenhang binnen cultuureducatie (bijvoorbeeld tussen muziek en drama)? (n = 681)

	Aantal (percentage)
Er is sprake van incidentele, losstaande vakken	279 (41%)
Sommige vakken zijn op elkaar afgestemd	322 (47%)
Er is sprake van één samenhangend, structureel programma	44 (6%)
Anders, namelijk: ...	36 (5%)

Bij 'anders' noemen respondenten vooral dat er op school thematisch gewerkt wordt, bijvoorbeeld aan de hand van een jaarthema, of dat kunstenaars en muzikanten worden gezocht bij een bepaald thema.

De tweede vraag betrof de mate van samenhang tussen de kunstvakken enerzijds en de overige vakken anderzijds. Als die samenhang er al is, dan zien we dat vooral tussen de kunstvakken en wereldoriëntatie (zie tabel 29). Op maar weinig scholen bestaat samenhang tussen cultuuronderwijs en rekenen.

Tabel 29 In hoeverre is er samenhang tussen cultuureducatie en de hieronder genoemde vakken? (n = 681)

Samenhang cultuureducatie met:	Geen samenhang	Incidentele samenhang	Behoorlijke mate van samenhang	Structurele samenhang
wereldoriëntatie	25 (4%)	331 (49%)	258 (38%)	67 (10%)
taalonderwijs	98 (14%)	463 (68%)	94 (14%)	26 (4%)
andere vakken	77 (11%)	484 (71%)	96 (14%)	24 (4%)
rekenonderwijs	311 (46%)	351 (52%)	13 (2%)	6 (1%)

Het is overigens de vraag of samenhang binnen de kunstvakken enerzijds en tussen de kunstvakken en de andere vakken anderzijds kwaliteitscriteria voor cultuuronderwijs zijn. Scholen kunnen goede redenen hebben om de kunstvakken als aparte vakken op het rooster te plaatsen of om geen samenhang aan te brengen tussen kunstvakken en andere vakken. Dat hangt samen met de visie op leren en de doelen die de scholen willen bereiken met cultuuronderwijs.

De interviews

Scholen gaan verschillend om met samenhang tussen cultuuronderwijs en de rest van het onderwijs. Een school merkt op dat deze samenhang wordt gewaarborgd door het werken aan thema's en geeft

als voorbeeld het thema WOII. Een andere geïnterviewde heeft een kunstvak centraal gezet en verbindt daar de andere kunstvakken aan: “In de leerlijn wordt dans elk leerjaar verbonden met een discipline, zodat de leerlingen aan het einde van hun schooltijd met elke discipline hebben kennismemaakt.” Voor sommige scholen is de methode leidend, zodat integratie plaatsvindt indien de methodes dat voorschrijven of suggesties voor doen.

Voorbeelden van samenhang met taalonderwijs zijn vooral te vinden op scholen met veel gewichtenleerlingen, waar taalontwikkeling van leerlingen bij alle activiteiten veel aandacht krijgt. Zo vertelt een van deze scholen: “Taal komt altijd aan bod, men werkt met woordenlijsten, ook de vakleerkrachten.”. Voor een andere school geldt: “Er is uiteraard wel een relatie met andere vakken, bijvoorbeeld met taal door aandacht voor literatuur en lezen, maar het zit vooral in de aandacht voor leesbeleving.”



Getekende landkaarten op én van de geïnterviewde scholen

6.2 Doorlopende leerlijnen

Een belangrijk kwaliteitscriterium voor cultuuronderwijs is of er binnen de vakken sprake is van een cumulatieve opbouw en of scholen een leer- en ontwikkelingslijn aanbrenge. In de vragenlijst is geïnterviewd in hoeverre scholen met doorlopende leerlijnen werken. Hiervoor gebruikten we de – aan SLO ontleende - omschrijving: “een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhoud naar een einddoel over groepen heen”. Een op de vijf scholen werkt met zo’n doorlopende leerlijn (zie tabel 30) en op bijna de helft van de scholen wordt gewerkt aan het invoeren van een doorlopende leerlijn voor cultuuronderwijs. Een derde van de scholen hanteert geen doorlopende leerlijn. Dat zijn er meer dan vijf jaar geleden, toen een kwart van de scholen aangaf niet met een doorlopende leerlijn te werken. Wellicht is dit verschil te verklaren door de omschrijving die we er nu bij hebben gegeven.

Tabel 30 *Werkt u met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie? (n = 681)*

Doorlopende leerlijn	Aantal	(percentage)
Ja	132	(19%)
Nog niet, maar daar zijn we mee bezig	313	(46%)
Nee	236	(35%)

Dit jaar hebben we voor het eerst onderscheid gemaakt tussen doorlopende leerlijnen in de vier verschillende domeinen. Scholen konden bij elk van de kunstvakken een antwoord aankruisen. We zien dat een leerlijn het meest voorkomt bij tekenen/handvaardigheid, gevolgd door muziek. Vaak is het programma cumulatief of is er een opbouw in competenties. Minder vaak worden activiteiten binnen en buiten school op elkaar afgestemd. Overigens is de antwoordcategorie “Er is een opbouw in niveaus van relevante competenties” nieuw.

Het beeld dat uit de antwoorden naar voren komt, is positiever dan we zouden kunnen verwachten op grond van de antwoorden “werkt u met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie”, waar maar 19% van de scholen bevestigend op antwoordde. Kennelijk is er wel voor muziek en de beeldende vakken aandacht voor de opbouw van het programma, maar zijn er nog maar weinig scholen die dit voor alle kunstvakken hebben.

Tabel 31 *In welke mate werkt u met een doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken? (n = 435)*

	Het programma is cumulatief: het bouwt wat betreft kennis en vaardigheden steeds voort op wat eerder is gedaan	Activiteiten binnen de school en de culturele activiteiten die buiten school worden gevolgd, zijn op elkaar afgestemd	Er is een opbouw in niveaus van relevante competenties	Binnen dit vak hebben wij geen doorlopende leerlijn
Muziek	124 (29%)	75 (17%)	99 (23%)	137 (31%)
Tekenen en handvaardigheid	113 (26%)	76 (17%)	127 (29%)	119 (27%)
Spel/drama	58 (13%)	60 (14%)	85 (20%)	232 (53%)
Beweging/dans	68 (16%)	63 (14%)	68 (16%)	236 (54%)

Ook nieuw is dat we dit jaar hebben gevraagd of de scholen de culturele omgeving betrekken bij het werken aan een doorlopende leerlijn. Het blijkt dat de grootste groep scholen (bijna 60%) dat “enigszins” doet. Een kwart van de scholen betreft de culturele instellingen uit de omgeving intensief bij het vormgeven van doorlopende leerlijnen (zie tabel 32). Zo licht een van de respondenten toe: “Op dit moment zijn we bezig met intervisies, bijeenkomsten met verschillende kunstinstellingen om een samenhangend geheel te maken binnen en tussen de organisaties.”

Tabel 32 *In hoeverre is de culturele omgeving betrokken bij het vormgeven van een doorlopende leerlijn? (n = 434)*

Betrokkenheid culturele omgeving	Aantal	(percentage)
Intensief	107	(25%)
Enigszins	250	(58%)
Niet of nauwelijks	77	(18%)

De interviews

Onder de geïnterviewde scholen vinden we een school die niet met leerlijnen voor cultuuronderwijs werkt en dat evenmin van plan is: “Doorlopende leerlijnen op het gebied van cultuureducatie (naast de methode) zijn er niet op school, daarvoor schieten tijd en geld tekort.” Sommige scholen nemen de leerlijn graag kant en klaar over van een aanbieder. Een belangrijke reden daarvoor is dat op die manier kwaliteit en continuïteit gegarandeerd zijn. In een goed kunstmenu hoort een doorlopende

leerlijn aanwezig te zijn en de school maakt daarvoor dankbaar gebruik van de expertise van de culturele instelling. In de interviews is de invulling van het begrip doorlopende leerlijn, in tegenstelling tot het survey, niet strikt gehanteerd. Het blijkt dan dat sommige scholen bij doorlopende leerlijnen vooral denken aan de culturele activiteiten die plaatsvinden. Vaak geven de geïnterviewden aan dat er een doorlopende leerlijn is en leggen dan bijvoorbeeld uit dat ze in de onderbouw altijd een activiteit met dans doen, in groep 3 en 4 een muziekactiviteit organiseren, in groep 5 en 6 een museum bezoeken etc. Zij interpreteren een doorlopende leerlijn op een andere manier als in hoofdstuk 11 beschreven, namelijk als: aan het einde van de basisschoolperiode moet elke leerling tenminste een keer in aanraking zijn geweest met elk van de kunst disciplines.

Er zijn ook scholen die het ontwikkelen van leerlijnen per kunstvak aanpakken en er een meerjarentraject voor hebben uitgezet: "Dit jaar is de leerlijn dans gereed. De leerlijn bestaat uit drie workshops per jaar voor elke groep, gegeven door een professionele dansdocent. De leerkracht is daarbij verplicht aanwezig. Daarnaast geeft de groepsleerkracht zelf ook een workshop per jaar, voorbereid door de dansdocent. Ten slotte zijn er suggesties beschikbaar voor uitstapjes dans en muziek, dans en beeldend etc." Deze school is nu bezig met een leerlijn beeldende vorming.

De regiobijeenkomsten

Ook de ICC'ers bij de regiobijeenkomsten zijn bezig met het ontwikkelen van leerlijnen voor de school. Sommigen werken daarbij intensief samen met een culturele aanbieder. Een grote school geeft aan welke thema's en disciplines zij willen, per jaar een andere discipline, en welke doelen daarmee bereikt moeten worden. De aanbieder maakt een aanbod op maat. Ook komt het voor dat de wat kleinere scholen in de regio met elkaar en een aanbieder samenwerken in een cultuurcommissie en met elkaar leerlijnen ontwikkelen.

Conclusie

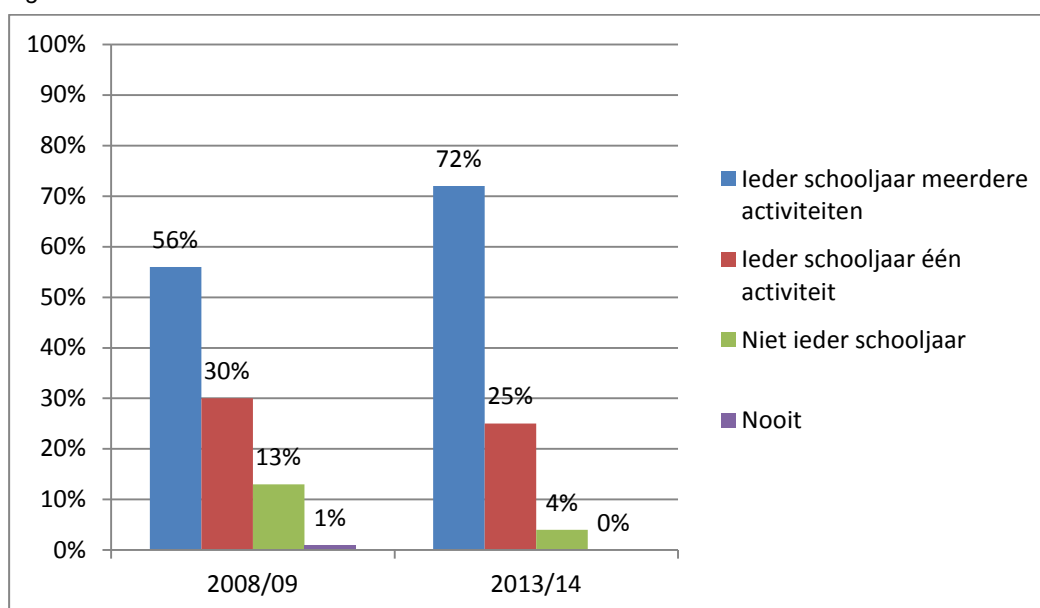
Scholen met één samenhangend structureel lesprogramma voor cultuureducatie vormen een uitzondering. Het is veel gebruikelijker om incidenteel kunstvakken te integreren of om sommige kunstvakken op elkaar af te stemmen, bijvoorbeeld muziek en drama. Ook de samenhang met andere schoolvakken is vaak incidenteel en als het gebeurt, dan meestal met wereldoriëntatie. Doorlopende leerlijnen zijn vooral een kwestie van 'work in progress'. Ongeveer de helft van de scholen is daarmee bezig, relatief het meest bij muziek of handvaardigheid. Het aantal scholen dat niet werkt met een doorlopende leerlijn, is toegenomen. Ten tijde van de vorige meting was dat een kwart, nu is dat een derde van de scholen.

7 Culturele activiteiten

7.1 Frequentie

Vrijwel alle scholen organiseren één of meer culturele activiteiten voor hun leerlingen. Slechts één school uit het onderzoek zegt dit nooit te doen. Als we terugkijken naar vijf jaar geleden, dan zien we dat het aantal scholen dat per jaar meerdere culturele activiteiten aanbiedt voor de leerlingen, is toegenomen: 72% in meting 2013-2014 en 56% in meting 2008-2009 (zie figuur 3). Uit aanvullende analyses blijkt dat schoolgrootte hierbij geen verschil uitmaakt, maar de aanwezigheid van een cultuurcoördinator wel. Scholen met een cultuurcoördinator bieden leerlingen meer activiteiten dan scholen zonder cultuurcoördinator.

Figuur 3 Deelname aan culturele activiteiten in 2008-2009 en 2013-2014



We hebben gekeken of scholen met veel gewichtenleerlingen (dat was 12% van de scholen uit de onderzoeksgroep, zie paragraaf 3.4) meer culturele activiteiten organiseren dan andere scholen. We veronderstelden dit verband, omdat de geïnterviewde scholen met veel gewichtenleerlingen aangaven zich verantwoordelijk te voelen voor de culturele ontwikkeling van hun leerlingen: “De leerlingpopulatie van de school bestaat uit zwakke leerlingen, waaronder veel allochtonen, zij komen van huis uit niet in aanraking met kunst en cultuur.”

Deze hypothese blijkt niet bevestigd te worden. Scholen met veel gewichtenleerlingen verschillen in dit opzicht niet van overige scholen. In hoeverre het beschikbare budget voor culturele activiteiten daarbij een rol speelt, bespreken we in paragraaf 9.6.

De interviews

Sommige geïnterviewde scholen bundelen activiteiten in een themaweek, andere verspreiden ze over het schooljaar: “Een mix van twee keer per jaar activiteiten goed verspreid over de verschillende disciplines, zodat alle disciplines minimaal twee keer in de schoolloopbaan van de leerlingen voorbij komen.” Deze directeur vindt de twee activiteiten per groep overigens wat mager en zou graag meer willen organiseren, maar stuit op praktische bezwaren (tijd en geld).

7.2 Samenstelling aanbod

Hoe stellen scholen het aanbod aan culturele activiteiten vast? Dat doen ze op verschillende manieren. Een derde van de scholen koopt een kant-en-klaar programma in, maar er zijn ook scholen die zelf een programma samenstellen of ad hoc inkopen. In deze werkwijze zijn ten opzichte van vijf jaar geleden geen hele grote veranderingen opgetreden. Ook in de vorige monitor koos de grootste groep scholen voor een kant-en-klaar kunstmenu, maar was er ook een bijna even grote groep die een eigen programma maakte. Dat is nu anders. We zien nu juist meer scholen die een kunstmenu aan de wensen van de school aanpast in vergelijking met de vorige monitor en wat minder scholen met een eigen programma. Het aantal scholen dat ad hoc activiteiten inkoopt is wat verminderd (van 16% naar 12%).

Respondenten die kiezen voor de antwoordoptie ‘anders’ geven voornamelijk aan dat ze zelf doen en inkoop combineren, zoals blijkt uit de toelichting: “De school koopt een cultuurabonnement in en dat vullen we aan met een eigen cultureel programma.”

Tabel 33 Samenstelling van het aanbod (n = 663)

Kruis aan welke uitspraak het beste past bij uw school:	Aantal	Percentage
Wij kopen een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in	199	(30%)
Wij passen een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan onze wensen aan	130	(20%)
Wij maken zelf een programma voor culturele activiteiten	129	(19%)
Wij kopen voor elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in	82	(12%)
Wij geven een instelling/organisatie de opdracht een cultuurprogramma samen te stellen op basis van onze wensen	64	(10%)
Anders, namelijk..	59	(9%)

In de vragenlijst hebben we bij de scholen die zelf activiteiten selecteren, gevraagd hoe ze dat dan doorgaans doen. De visie van de school is voor de helft van de respondenten een leidraad bij de selectie van activiteiten, maar belangstelling en voorkeuren van leerkrachten spelen ook mee. Met de wensen van de leerlingen wordt minder rekening gehouden. De invloed van ouders is vrijwel verwaarloosbaar, zoals blijkt uit tabel 34.

Tabel 34 Hoe selecteert uw school meestal uit het aanbod van culturele activiteiten? (n = 453) (meerdere antwoorden mogelijk)

	Aantal (percentage)
Op basis van de visie van de school	232 (51%)
Belangstelling en voorkeuren van de leerkrachten	205 (45%)
Belangstelling en voorkeuren van de leerlingen	114 (25%)
Aansluiting bij professionele kunstenaars	65 (14%)
Wensen van ouders	8 (2%)
Anders, namelijk...	114 (25%)

In de antwoordcategorie ‘anders’ vonden we een breed scala aan andere selectiecriteria, zoals bijvoorbeeld ‘op basis van gratis activiteiten’ of ‘passend bij het jaarthema’. Sommige scholen organiseren culturele activiteiten samen met een aantal andere scholen en dan komt de selectie dus in overleg tot stand. Een school kiest juist activiteiten die niet aansluiten bij de leerkrachten: “Wij kiezen een discipline uit, waarvan wij vinden dat wij als leerkrachten hier onvoldoende kennis van hebben.”

De interviews

De geïnterviewde scholen merken dat er nu meer van ze verwacht wordt dan voorheen. Gemeenten gaan er bijvoorbeeld toe over om beschikbare gelden niet langer aan centra voor de kunsten over te

maken, maar rechtstreeks aan de scholen over te maken of via een subsidieregeling beschikbaar te stellen, zodat scholen zich ondernemender moeten opstellen. Het kopen van een kant-en-klaar kunstmenu vinden velen nog steeds te prefereren boven het zelf samenstellen van een programma. Er is dan een garantie voor kwaliteit, een evenwichtige opbouw in kunstdisciplines en voor elke bouw een aanbod. Een van de scholen nam altijd een kunstmenu af, maar er is in de stad gekozen voor meer maatwerk, dus de vraag vanuit de school moet leidend zijn bij het samenstellen. Zij ervaart dit als taakverzwaring. Een andere geïnterviewde juicht het juist toe dat scholen bewuster moeten omgaan met cultuuronderwijs: "Vroeger had je er dus geen omkijken naar met de kunstmenu's, maar dat is veranderd, want de gemeente wil dat scholen zelf subsidie aanvragen en wilde een visie van de schoolbesturen. Die heeft het bestuur nu gemaakt en iedere school kan het aanpassen aan de eigen schoolvisie. Je krijgt dan als school subsidie op basis van leerlingaantallen en doelen.". Een directeur vertelt dat scholen voorheen een kant en klaar kunstmenu inkochten bij de provinciale intermediaire instelling. Dat was zeer aanbodgericht en ergerde de directeur. Hij is er daarom uitgestapt, wilde voortaan zelf het cultuuronderwijs vormgeven. Hij heeft het bestuur meegekregen. Een van de geïnterviewde ICC'ers hanteert een zeer pragmatisch criterium bij het samenstellen van het aanbod: "Het budget is bepalend bij de keuzes, dus wat gratis is, wordt opgenomen." Een ander hanteerde juist vrij inhoudelijke criteria bij het samenstellen van het aanbod: "Selectiecriterium bij het aanbod van partners is: activiteiten moeten onderbouwd zijn en het moet gaan om 'echte' kunst en cultuur." Een directeur vertelt dat haar leerkrachten daar elk op eigen wijze mee om gaan en zij grijpt soms in: "Er heerst een beetje de cultuur dat een museumbezoek lekker makkelijk is, een 'uitje'." Talenten van leerkrachten of ouders zijn soms bepalend voor de keuze van het aanbod, zo blijkt uit de interviews. Een enkeling kan daarvoor ouders inzetten, vaak omdat het een ouder betreft die beroepsmatig aan kunst en cultuur doet, bijvoorbeeld zelf danst. Eén school houdt met vele zaken rekening en geeft aan bij het aanbod te letten op de interesse van leerlingen; men weet wat ze doen aan sport, wat er in de wijk gebeurt en wat ouders vinden.

De regiobijeenkomsten

De ICC'ers in de regio Arnhem en Amersfoort zijn blij met de ondersteuning die intermediaire organisaties bieden bij het samenstellen van het aanbod, maar hebben heel duidelijk ook eigen wensen: "Wij hebben een aanbod op maat, dat we samen met Markant in Apeldoorn maken. De school geeft aan welke thema's onze voorkeur hebben, met welk doel en voor welke kunstdisciplines. Dat kun je doen als grote school. Als we niet tevreden zijn, dan koppelt Markant dat terug aan de aanbieder." Een andere school maakt deel uit van een netwerk van twintig scholen. Zij vormen een cultuurcommissie en bepalen met elkaar wat zij inkopen. Kwaliteit en borging zijn leidend bij de keuzes die zij maken. Dat houdt in dat eenmalige activiteiten niet de voorkeur verdienen en dat het de bedoeling is dat de groepsleerkrachten het opnemen in hun onderwijs. Het is voor scholen soms lastig dat het aanbod voor het nieuwe seizoen niet altijd al in juni beschikbaar is, dus op het moment dat zij hun jaarplanning voor het schooljaar gereed moeten hebben.

We hebben gevraagd of de ICC'ers gebruik maken van de websites die vraag en aanbod koppelen. Er worden in de regio Arnhem lokale en regionale websites ontwikkeld. Scholen zijn daar blij mee. Desgevraagd geven zij aan de website 'Alice moves' te kennen. Zij gebruiken deze echter niet, omdat er geen garantie is voor kwaliteit van het aanbod.

7.3 Activiteiten binnen de school

Culturele activiteiten zijn er in soorten en maten. We hebben daarom verdiepende vragen gesteld om er achter te komen om welke activiteiten het precies gaat op de scholen en voor welke leerlingen de activiteiten bedoeld zijn. We zien dat vrijwel alle scholen zowel voor de groepen 2, 4 als 7 activiteiten binnen de school organiseren (zie tabel 35). We veronderstelden dat brede scholen meer culturele activiteiten zouden organiseren, maar dat blijkt niet het geval.

Tabel 35 Culturele activiteiten binnen school (n = 877)

	Aantal (percentage)
Groep 2: activiteiten binnen school	808 (92%)
Groep 4: activiteiten binnen school	814 (93%)
Groep 7: activiteiten binnen school	813 (93%)

We legden de respondenten een breed scala voor van concrete activiteiten die binnen de school plaats kunnen vinden en vroegen ze aan te geven of en hoe vaak deze activiteiten op school plaats vinden (zie tabellen 36a tot en met 36c). In deze tabellen zijn de activiteiten geordend van meer naar minder scholen die het aanbieden.

Veel scholen nodigen op school een beeldend kunstenaar uit om een kunstwerk te maken en tentoon te stellen. Dat komt in alle drie de jaargroepen vaak voor (op ongeveer de helft van de scholen). Hetzelfde geldt voor activiteiten aan de hand van bronnenmateriaal in leskisten van bijvoorbeeld musea. Beide activiteiten waren ook in de vorige meting populair, maar zijn toen niet per groep gevraagd.

Audiovisuele activiteiten komen naar verhouding – net als vijf jaar geleden – nog steeds het minste voor. Maar opvallend is dat scholen die hier wel voor kiezen (dus de apparatuur aanschaffen en zorgen voor voldoende expertise), die activiteiten dan ook meerdere keren per jaar organiseren.

Tabel 36a Hoe vaak vinden culturele activiteiten bij u op school in groep 2 plaats?

Groep 2	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd ¹⁵
Toneel/poppentheater	62%	1,3	(1,1)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	48%	1,4	(1,4)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	45%	1,4	(1,2)
Dans/dansers	40%	1,8	(2,9)
Concert/musici	30%	1,3	(1,5)
Schrijver/dichter	25%	1,1	(,3)
Film/video/fotografie	15%	1,6	(2,2)

Tabel 36b Hoe vaak vinden culturele activiteiten bij u op school in groep 4 plaats?

Groep 4	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	55%	1,6	(2,1)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	49%	1,4	(,9)
Dans/dansers	39%	1,6	(2,1)
Concert/musici	39%	1,5	(1,9)
Toneel/poppentheater	44%	1,4	(1,2)
Schrijver/dichter	35%	1,1	(,4)
Film/video/fotografie	33%	1,6	(2,0)

¹⁵ De afkorting sd verwijst naar standaarddeviatie. De standaarddeviatie is een statistisch begrip en duidt de mate aan waarin scores onderling verschillen. Een relatief grote standaarddeviatie betekent dat er grote verschillen zijn in de scores en – in dit geval – dat het gemiddeld aantal activiteiten dus nogal verschilt per school. Een relatief kleine standaarddeviatie duidt erop dat het aantal activiteiten dat de scholen opgeven dicht bij elkaar in de buurt ligt.

Tabel 36c Hoe vaak vinden culturele activiteiten bij u op school in groep 7 plaats?

	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	58%	1,5	(1,7)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	55%	1,4	(,8)
Schrijver/dichter	43%	1,2	(1,2)
Concert/musici	42%	1,4	(1,9)
Toneel/poppentheater	40%	1,4	(1,3)
Film/video/fotografie	39%	1,7	(2,2)
Dans/dansers	38%	1,7	(2,2)

De regiobijeenkomsten

Tijdens de bijeenkomst in Arnhem bleken er wisselende ervaringen met en opvattingen over het gebruik van leskisten. Sommige scholen zijn er blij mee, de leerkracht kan immers zelf bepalen op welk moment zij aandacht aan het onderwerp besteedt. Anderen vinden het weinig zinvol. Ze sluiten niet aan bij de thema's in de school, ze zijn slechts een beperkte tijd op school aanwezig en dan moet het maar net in de les in te passen zijn. Enthousiaster is men over gastdocenten.

7.4 Activiteiten buiten de school

Culturele activiteiten buiten de school worden door minder scholen georganiseerd dan activiteiten binnen de school, maar nog altijd door meer dan 80% van de scholen. Ook hierin onderscheiden de ruim 215 scholen die zichzelf als brede school bestempelen, zich niet van de overige scholen.

Tabel 37 Culturele activiteiten buiten school (n = 877)

	Aantal (percentage)
Groep 2: activiteiten buiten school	713 (81%)
Groep 4: activiteiten buiten school	749 (85%)
Groep 7: activiteiten buiten school	776 (88%)

Veel scholen ondernemen voor kleuters activiteiten in de directe omgeving van de school. In onderstaande tabel scoort het 'onderzoek in de directe schoolomgeving' dan ook hoog bij de kleuters. Dat is niet zo vreemd als men bedenkt dat er minder aanbod is voor de kleutergroepen in theaters en musea en dat het voor kleuters al 'spannend' genoeg is om de school uit te gaan, al is het in de buurt. Het bezoeken van theatervoorstellingen is in alle drie de groepen populair, evenals het bezoeken van een museum. Dit waren ook vijf jaar geleden al populaire activiteiten bij de basisscholen. De uitsplitsing voor de verschillende groepen biedt nieuwe informatie ten opzichte van de vorige meting. Zo zien we dat scholen in groep 7 vaker verschillende activiteiten aanbieden dan in groep 2 en 4 (aan het grotere percentage scholen dat de activiteiten organiseert).

Tabel 38a Hoe vaak onderneemt u culturele activiteiten buiten school met groep 2?

Groep 2	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd
Onderzoek in de directe schoolomgeving	62%	1,4	(1,1)
Bijwonen van theatervoorstelling	44%	1,1	(,3)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	29%	1,2	(,4)
Bijwonen van dansvoorstelling	22%	1,0	(,2)
Bezoek aan historisch of streekmuseum	19%	1,1	(,3)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter	12%	1,1	(,4)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats etc.	12%	1,0	(,1)
Bijwonen van concert	8%	1,0	(,2)
Bijwonen van musical/opera	5%	1,2	(,6)
Bijwonen van filmvoorstelling	7%	1,2	(,6)

Tabel 38b Hoe vaak onderneemt u culturele activiteiten buiten school met groep 4?

Groep 4	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd
Bijwonen van theatervoorstelling	45%	1,1	(,2)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	40%	1,2	(,4)
Onderzoek in de directe schoolomgeving	37%	1,3	(,8)
Bezoek aan historisch of streekmuseum	34%	1,1	(,4)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter	20%	1,0	(,2)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats etc.	20%	1,1	(,3)
Bijwonen van dansvoorstelling	15%	1,0	(,2)
Bijwonen van filmvoorstelling	14%	1,1	(,5)
Bijwonen van concert	13%	1,0	(,2)
Bijwonen van musical/opera	6%	1,1	(,5)

Tabel 38c Hoe vaak onderneemt u culturele activiteiten buiten school met groep 7?

Groep 7	% scholen dat de activiteit organiseert	Gemiddeld aantal keren per jaar	sd
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	54%	1,3	(,6)
Bezoek aan historisch of streekmuseum	53%	1,1	(,4)
Bijwonen van theatervoorstelling	45%	1,1	(,3)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats etc.	44%	1,1	(,7)
Onderzoek in de directe schoolomgeving	37%	1,3	(,8)
Bijwonen van concert	24%	1,1	(,2)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter	24%	1,3	(1,6)
Bijwonen van filmvoorstelling	23%	1,1	(,4)
Bijwonen van dansvoorstelling	15%	1,0	(,2)
Bijwonen van musical/opera	9%	1,1	(,5)

In de toelichting gaven meerdere scholen aan dat ze deze vragen over het aantal culturele activiteiten moeilijk te beantwoorden vonden: "Ik kan hier geen duidelijke aantallen neerzetten. Wij nemen ieder jaar deel aan diverse afwisselende activiteiten. Kinderen maken kennis met de diverse gebieden, maar niet volgens een vast patroon."

De interviews

Een aantal geïnterviewde scholen laat weten dat zij problemen hebben met het realiseren van culturele activiteiten buiten de school. Vaak hebben deze te maken met geld (de busreis is duur of de activiteit is te kostbaar), soms met tijd (de busreis duurt te lang). Deze situaties leiden soms tot duidelijke keuzes: “De school heeft er bewust voor gekozen om niet naar dure voorstellingen te gaan, maar zich te richten op culturele activiteiten op school.”. Een school had een creatieve oplossing voor dit probleem. Lachend vertelt de directeur dat het team dit jaar had besloten mee te doen aan zo ongeveer alle acties en wedstrijden die er op school maar voorbij kwamen op het gebied van cultuureducatie en zaakvakonderwijs. Zo heeft de school veel excursies gewonnen, dat is het voordeel van een kleine school: ‘die kunnen er vaak tussendoor’.

Conclusie

Vrijwel alle scholen organiseren voor hun leerlingen jaarlijks een of meerdere culturele activiteiten – en dat geldt voor groep 2 evenzeer als voor groep 4 en groep 7. In de manier waarop scholen het activiteitenaanbod vormgeven, is de afgelopen vijf jaar weinig veranderd; de grootste groep (een derde van de scholen) koopt een kant-en-klaar programma in. Als scholen wel zelf een activiteit selecteren, dan zijn visie van de school en de voorkeuren van de leerkrachten daarbij de belangrijkste factoren die meespelen bij de keuze. Wensen van leerlingen en ouders spelen zelden een rol. 80% van de scholen organiseert culturele activiteiten buiten de school en theater- en museumbezoek zijn dan de activiteiten die het vaakst ondernomen worden. Als binnenschoolse activiteit wordt vaak een kunstenaar op school uitgenodigd.

8 Samenwerking met de culturele omgeving

Het stimuleren van een duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is een van de speerpunten uit het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*. Het is de bedoeling dat culturele instellingen inspelen op de vraag van scholen en dat zij activiteiten aanbieden die passen in de doorlopende leerlijnen op scholen¹⁶.

8.1 Partners en aard van de samenwerking

Op welke manier werken scholen en de culturele omgeving samen? Om die vraag te kunnen beantwoorden, hebben we scholen gevraagd met welke partners ze samenwerken en hoe die samenwerking is vormgegeven. In tabel 39 staan deze partners in volgorde van de partner waar de meeste scholen mee samenwerken (de bibliotheek) tot de partner waar het minst mee samengewerkt wordt (vereniging voor amateurkunst).

De drie instellingen waar het meest mee samengewerkt wordt, zijn dezelfde als vijf jaar geleden, dus in dat opzicht is er niet veel veranderd. Ook de aard van de samenwerking is nauwelijks veranderd sinds de vorige meting. Het aantal scholen dat aangeeft zelf een vraag te formuleren waar een partner op inspeelt, is niet toegenomen en hetzelfde geldt voor het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten. Bij de samenwerking met individuele kunstenaars komt het relatief het vaakst voor dat een school een vraag formuleert. Dat is niet zo vreemd, want individuele kunstenaars hebben meestal geen kant-en-klaar aanbod. Dat was overigens ook in de vorige monitor het geval.

Er zijn nu, in vergelijking met de vorige monitor, wat meer scholen die aangeven geen samenwerking te hebben, maar het gaat om geringe verschillen. Uitzondering hierop vormen de provinciale steunfunctie-instellingen. In de vorige monitor had 36% van de scholen een vorm van samenwerking, in deze monitor 21%. Dat kan een gevolg zijn van de bezuinigingen op de kunst- en cultuursector, waarbij flink gekort is op de budgetten voor deze instellingen.

¹⁶ Uit het onderzoek naar de meerwaarde van cultuurcoaches op brede scholen (Oberon, 2011) bleek dat cultuurcoaches (of: combinatiefunctionarissen cultuur) hierbij vaak een stimulerende rol spelen.

Tabel 39 Met welke externe partners werkt u samen? (n = 603)

	school maakt gebruik van beschikbare aanbod van de instelling	school formuleert vraag, instelling speelt daar op in	gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten	geen samenwerking
Bibliotheek	388 (64%)	69 (11%)	92 (15%)	54 (9%)
Centrum voor kunst en cultuur	319 (53%)	47 (8%)	69 (11%)	168 (28%)
Museum	350 (58%)	42 (7%)	27 (4%)	184 (31%)
Individuele kunstenaars	157 (26%)	114 (19%)	69 (11%)	263 (44%)
Muziekschool	209 (35%)	45 (7%)	62 (10%)	287 (48%)
Theater/theatergezelschap	245 (41%)	32 (5%)	24 (4%)	302 (50%)
Muziekgezelschap (orkest, band, etc.)	179 (30%)	50 (8%)	44 (7%)	330 (55%)
Andere partners	122 (20%)	56 (9%)	66 (11%)	359 (60%)
Monument of archeologische vindplaats/depot	153 (25%)	36 (6%)	36 (6%)	378 (63%)
Filmhuis/bioscoop	159 (26%)	14 (2%)	10 (2%)	420 (70%)
Provinciale steunfunctie-instelling	88 (15%)	20 (3%)	20 (3%)	475 (79%)
Archief	88 (15%)	19 (3%)	8 (1%)	488 (81%)
Vereniging voor amateurkunst	43 (7%)	15 (2%)	15 (2%)	530 (88%)

Reguliere basisscholen werken met gemiddeld zes verschillende culturele instellingen samen. Voor het speciaal basisonderwijs is het aantal samenwerkingspartners ongeveer hetzelfde, namelijk gemiddeld 5,5.

De interviews

In de interviews werd kritisch gesproken over de mate waarin de culturele omgeving de omslag van aanbod- naar vraaggericht werken heeft gemaakt: "Er is een samenwerking gericht op vragen van scholen, het is beter dan het kunstmenu wat er voorheen was (alleen aanbodgericht), maar laat nog wel veel te wensen over. Men bedenkt zaken en het onderwijs loopt altijd achter. Men heeft dan al het product en het onderwijs moet het dan maar inpassen." Een ander: "Veel culturele instellingen of kunstenaars denken nog sterk vanuit het product, zijn didactisch niet sterk of niet discipline-overstijgend. Wij zijn niet meer van vraag en aanbod. Wij zeggen: wij willen dit en dat, kan dat? Het aanbod moet aansluiten bij wat wij willen of doen."

8.2 Samenwerking en kwaliteit

Nieuw dit jaar in de vragenlijst is de vraag of samenwerking met externe partners leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. Scholen zijn positief over de kwaliteit van het aanbod van hun partners. Scholen die met een bepaalde partner samenwerken, vinden doorgaans dat dit leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. Het oordeel over de inbreng van filmhuizen/bioscopen blijft hierbij wat achter (zie tabel 40).

Tabel 40 Leidt de samenwerking met deze externe partners tot kwalitatief betere cultuureducatie?
- weergegeven per partner

kwaliteitsverbetering	Ja	Enigszins	Nee	Weet niet	N
Centrum voor kunst en cultuur	79%	17%	1%	4%	435
Bibliotheek	76%	19%	2%	2%	549
Muziekschool	75%	18%	3%	4%	316
Museum	72%	22%	1%	5%	419
Individuele kunstenaars	68%	24%	2%	6%	340
Provinciale steunfunctie-instelling	63%	21%	7%	9%	128
Theater/theatergezelschap	61%	28%	2%	9%	301
Muziekgezelschap	60%	24%	4%	11%	273
Monument of archeologische vindplaats	60%	24%	4%	12%	225
Archief	57%	31%	3%	8%	115
Vereniging voor amateurkunst	49%	23%	8%	19%	73
Filmhuis/bioscoop	37%	38%	14%	11%	183
Andere partners	69%	18%	3%	10%	244

De interviews

Eén geïnterviewde school vaart vrijwel blind op de samenwerkingspartner (een centrum voor de kunsten). De vraag om een plan te schrijven voor een leerlijn muzikale en dansante vorming is daarom ook met een gerust hart uitbesteed, de school bemoeit zich daar verder niet mee en wacht rustig af waar men mee komt.

De regiobijeenkomsten

De marktplaatsen die bemiddelen tussen vraag en aanbod worden gewaardeerd door ICC'ers. De ICC'ers in de regio Arnhem zijn te spreken over deze werkwijze. Een ICC'er vertelt dat zij, samen met twee andere scholengroepen, gemeenschappelijke wensen kenbaar maken bij de Rhedense instelling voor kunst en cultuur die vervolgens op zoek gaat naar een passend aanbod, waaruit de scholen kunnen kiezen. De werkwijze waarbij een match tot stand komt tussen vraag en aanbod, wordt gewaardeerd, omdat de school kan kiezen en van tevoren weet dat er een kwaliteitsgarantie is. Opgemerkt wordt ook, dat passend aanbod en een klik tussen kunstenaar en leerlingen per schoolpopulatie kan verschillen.

Als we de informatie uit beide voorgaande tabellen samennemen, kunnen we uitspraken doen over de mate waarin het type samenwerking (in wederzijdse samenwerking, aanbodgericht of vraaggericht) samenhangt met de kwaliteit van cultuureducatie, zoals die op school wordt ervaren. In tabel 41 hebben we de aard van de samenwerking afgezet tegen het oordeel over de kwaliteitsverbetering. Het blijkt dat, in de beleving van de scholen, het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten vaker tot kwalitatief betere cultuureducatie leidt dan een aanbodgerichte of vraaggerichte werkwijze.

Tabel 41 Leidt de samenwerking met deze externe partners tot kwalitatief betere cultuureducatie?
- weergegeven per soort samenwerking

kwaliteitsverbetering	Ja	Enigszins	Nee	Weet niet	N
school maakt gebruik van beschikbare aanbod van de instelling	66%	23%	4%	7%	2500*
school formuleert vraag, instelling speelt daar op in	66%	24%	3%	8%	559
gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten	75%	18%	2%	5%	542

* De N in deze tabel is erg hoog omdat iedere school voor alle partners waar zij mee samenwerkt, heeft ingevuld wat de samenwerking oplevert. Per school gaat het om maximaal dertien samenwerkingspartners.

“Kwalitatief betere cultuureducatie” is natuurlijk een tamelijk abstract begrip. In welk opzicht is de kwaliteit dan verbeterd? Daar hebben we op doorgevraagd in de vragenlijst. Voor alle partners waarvan de scholen aangaven dat de samenwerking tot meer kwaliteit leidt, hebben we gevraagd aan te geven op welke manier dat het geval is. De meeste scholen zien kwaliteitsverbetering vooral op het gebied van het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen. Daarnaast zien de scholen ook een positief effect op de expertise van leerkrachten, vooral wanneer wordt samengewerkt met centra voor de kunsten en met provinciale steunfunctie-instellingen. Dat geldt ook, maar dan in iets mindere mate, voor de samenwerking met individuele kunstenaars en muziekscholen. Het oordeel over de provinciale steunfunctie-instellingen, centra voor kunst en cultuur en – in iets mindere mate – de muziekscholen is ook positief als het gaat om een verbetering van doorlopende leerlijnen. Toegenomen samenhang in het onderwijs zien we vooral bij samenwerking met bibliotheek, monumenten/archeologische vindplaatsen en centra voor kunst en cultuur (zie tabel 42).

Tabel 42 In welk opzicht leidt samenwerking met deze partners tot kwalitatief betere cultuureducatie? - weergegeven per partner (n = 50 – 518)

	Meer kennis en vaardigheden bij leerlingen	Meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten	Betere doorlopende leerlijnen	Meer samenhang in het onderwijs	Anders
Centrum voor kunst en cultuur	75%	56%	29%	29%	4%
Muziekschool	88%	45%	23%	20%	2%
Museum	85%	40%	11%	25%	4%
Theater/theatergezelschap	78%	33%	10%	14%	12%
Muziekgezelschap	82%	32%	8%	13%	10%
Individuele kunstenaars	85%	48%	8%	20%	5%
Vereniging voor amateurkunst	62%	40%	8%	22%	16%
Monument of archeologische vindplaats	80%	37%	6%	30%	3%
Archief	74%	39%	9%	21%	7%
Filmhuis/bioscoop	68%	16%	7%	11%	21%
Bibliotheek	82%	38%	19%	30%	2%
Provinciale steunfunctie-instelling	42%	54%	31%	23%	9%
Andere partners	72%	41%	16%	17%	13%

In tabel 43 hebben we opnieuw weergegeven in welk opzicht de samenwerking leidt tot betere cultuureducatie, maar nu niet per partner, maar naar type samenwerking. Aanbodgestuurde samenwerking leidt vooral tot meer kennis en vaardigheden bij leerlingen. De andere samenwerkingsvormen leiden ook wel tot meer kennis en vaardigheden bij leerlingen, maar daarnaast ook relatief iets vaker tot betere doorlopende leerlijnen en meer samenhang in het onderwijs. We moeten hierbij wel aantekenen dat het aantal scholen dat daar ervaring mee heeft, veel kleiner is (de n verschilt nogal).

Tabel 43 In welk opzicht leidt samenwerking met deze partners tot kwalitatief betere cultuureducatie?
- weergegeven per soort samenwerking

	Meer kennis en vaardigheden bij leerlingen	Meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten	Betere doorlopende leerlijnen	Meer samenhang in het onderwijs	Anders	N
school maakt gebruik van beschikbare aanbod van de instelling	81%	40%	13%	19%	7%	2203
school formuleert vraag, instelling speelt daar op in	75%	43%	14%	26%	7%	497
gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten	71%	46%	29%	34%	5%	482

De interviews

Sommige geïnterviewden merken dat de instellingen te maken hebben gehad met bezuinigingen: “Met muziekschool en bibliotheek is de samenwerking minder intensief. Beide instellingen hebben te maken met bezuinigingen, zo wordt het educatief abonnement van de bibliotheek flink uitgekleeft en wordt ook de collectie steeds kleiner. Met muziekschool en bibliotheek is de samenwerking minder intensief. Beide instellingen hebben te maken met bezuinigingen, zo wordt het educatief abonnement van de bibliotheek flink uitgekleeft en wordt ook de collectie steeds kleiner.” Een van de geïnterviewde scholen werkt samen met een instelling en heeft daarvoor provinciale subsidie verkregen. Dat gaf deze school de kans om cultuuronderwijs verder te ontwikkelen en om ermee te experimenteren. De geïnterviewde vertelt dat elke groep drie maanden dramales kreeg van een vakleerkracht, vanuit de gedachte dat de kinderen daardoor beter leren omgaan met emoties. De beperking zat in de uitvoering. De dramadocenten bezaten onvoldoende pedagogisch-didactische kwaliteiten. Desondanks signaleerden de groepsleerkrachten positieve effecten: leerlingen kunnen beter omgaan met gevoelens en er is geen pestprotocol meer nodig. Het nadeel van deze werkwijze is de afhankelijkheid van de subsidies en van de competenties van de ingehuurde dramadocenten. Om die reden heeft men er nu voor gekozen om de groepsleerkrachten te scholen in het geven van dramales door iemand die dramadocent en leerkracht is.

8.3 Relevante factoren en overleg

Als scholen met culturele instellingen samenwerken, houden ze vooral rekening met de vaardigheden, kennis en interesses van leerlingen en ook met hun achtergrond. Het behalen van de kerndoelen speelt een minder prominente en met wensen van ouders wordt nog veel minder rekening gehouden (zie tabel 44).

Tabel 44 Houdt u bij de samenwerking met deze externe partners rekening met ... (n = 591)

	In grote mate	In enige mate	Niet of nauwelijks
Vaardigheden van de leerlingen	354 (60%)	204 (35%)	33 (6%)
Kennis van de leerlingen	347 (59%)	216 (37%)	28 (5%)
Interesses van de leerlingen	296 (50%)	256 (43%)	39 (7%)
Achtergrond van de leerlingen	250 (42%)	254 (43%)	87 (15%)
Kerndoelen	196 (33%)	308 (52%)	87 (15%)
Wensen van ouders	40 (7%)	277 (47%)	274 (46%)

Ruim twee derde van de scholen (69%) neemt deel aan een scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie. Dat percentage is hetzelfde als in 2008-2009.

Tabel 45 Wat wordt daar besproken?(n = 408) (meerdere antwoorden mogelijk)

Onderwerp	Aantal (percentage)
De kwaliteit van het aanbod cultuureducatie	343 (84%)
Het samenwerken met externe partners	299 (73%)
Visie cultuureducatie	244 (60%)
Het vormgeven van de doorlopende leerlijn	237 (58%)
Doelen cultuureducatie	211 (52%)
Het gebruik van methodes cultuureducatie	102 (25%)
Anders, namelijk ...	24 (6%)
Weet ik niet	7 (2%)

We hebben gevraagd wat er besproken wordt op een dergelijk overleg. Het onderwerp dat het meest genoemd wordt is de kwaliteit van het aanbod cultuureducatie. In eerder monitoronderzoek (2007) hebben we eveneens geïnformeerd waarover scholen overlegden met andere scholen. Destijds bleek dat vooral het ontwikkelen van een visie aan de orde kwam en afstemming vraag-aanbod. De kwaliteit van cultuuronderwijs was toen geen antwoordmogelijkheid, dus dat maakt vergelijking lastig.

De samenwerking met externe partners staat vaak op de agenda in een overleg met anderen. Het gebruik van methodes komt maar weinig aan bod. Scholen noemen in de categorie 'anders' onder andere dat er tips en ideeën uitgewisseld worden en dat er besproken wordt hoe er "financieel het beste cultureel aanbod ingekocht kan worden".

De interviews

Uit de interviews blijkt dat de beslissingsbevoegdheid over welk aanbod er wordt ingekocht niet altijd bij de individuele scholen berust, maar soms bij schoolbesturen. Sommigen scholen gaven aan dat zij liever wat meer autonomie zouden hebben. Een van de geïnterviewde directeuren heeft van het bestuur de taak gekregen om als cultuurcoördinator voor alle scholen te fungeren. Hij is juist een voorstander van gezamenlijke afspraken, vooral met het oog op kwaliteit en borging. Scholen geven aan dat er efficiencyvoordeel te behalen is wanneer scholen gezamenlijk inkopen. Anderen zien daar ook de keerzijde van, namelijk wanneer een school bijvoorbeeld maar een deel van de aangeboden activiteiten af wil nemen en een 'alles of niets' als keuze krijgt.

Over de ICC-netwerken zijn de geïnterviewden soms kritisch. Er wordt bijvoorbeeld gezegd dat het niveau van het cultuuronderwijs van de deelnemende scholen te veel verschilt om echt diep op zaken in te gaan. Of dat sommige scholen alleen maar klagen over kleinigheden zoals 'dat de bus te laat was'. Maar het geldt niet voor iedereen. Eén ICC'er vertelt het overleg heel belangrijk te vinden, hoewel de opkomst soms heel laag is. "Je leert de weg vinden in alle mogelijkheden en instanties en regelingen en bovendien houdt het je kennis levendig en up to date".

De regiobijeenkomsten

We gaven het al eerder aan, juist scholen in kleinere gemeenten organiseren zich om gezamenlijk een vraag neer te leggen bij een intermediaire organisatie en zijn hier heel tevreden over. Zij hoeven vervolgens niet het hele aanbod af te nemen, maar kunnen kiezen wat het best bij de school past.

Conclusie

De culturele partners waar basisscholen het meest mee samenwerken zijn, net als vijf jaar geleden, de bibliotheken, de centra voor kunst en cultuur en de musea. De aard van de samenwerking is, vergeleken met de vorige monitor, nog steeds meestal aanbodgericht. Het aantal scholen dat zegt zelf een vraag te formuleren waar een partner op inspeelt, is nauwelijks toegenomen en hetzelfde geldt voor het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten. Interessant is dat scholen die ervaring hebben met de werkwijze van 'het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten' vaker positief zijn over het kwaliteitsniveau van cultuureducatie dan scholen die niet op die manier samenwerken met de culturele partners. Met 'kwalitatief betere cultuureducatie' wordt meestal bedoeld op het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen.

9 Personeel en financiën

9.1 Groepsleerkrachten

De monitor 2013-2014 schetst geen rooskleurig beeld van de deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie. Er zijn maar weinig respondenten die de groepsleerkrachten “in grote mate” deskundig vinden voor het geven van de verschillende kunstvakken. De expertise op het gebied van tekenen/handvaardigheid wordt nog het meest positief beoordeeld. De deskundigheid van groepsleerkrachten is in deze meting afgenomen ten opzichte van de vorige meting. Dat kan een aantal oorzaken hebben. In de vorige meting werd in de vragenlijst geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende domeinen van cultuureducatie, nu is dat wel gedaan. Dat maakt duidelijker op welke gebieden de deskundigheid van leerkrachten te wensen overlaat. Een algemene vraag, zoals die in de eerdere monitor werd gesteld, kan versluitend werken. Ook kan de toegenomen aandacht voor cultuuronderwijs in de afgelopen tien jaar een rol spelen. Veel ICC'ers hebben inmiddels de ICC-cursus gevolgd, kunstzinnige oriëntatie staat in de kerndoelen, er is €10,90 per leerling, dus er wordt ook meer verwacht van leerkrachten. Tegelijkertijd is er op de meeste pabo's relatief weinig tijd beschikbaar voor de voorbereiding van aanstaande leerkrachten op het geven van onderwijs in de kunstvakken.

Ook uit een onderzoek van de Inspectie van het onderwijs¹⁷ (2013) blijken leerkrachten kritisch over hun eigen inhoudelijke kennis op het gebied van cultuuronderwijs.

Tabel 46 Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten deskundig genoeg zijn? (n = 575)

	Niet	In enige mate	In grote mate
Tekenen/handvaardigheid	16 (3%)	351 (61%)	208 (36%)
Spel/drama	87 (15%)	414 (72%)	74 (13%)
Muziek	115 (20%)	396 (69%)	64 (11%)
Beweging/dans	142 (25%)	386 (67%)	47 (8%)
Cultuureducatie algemeen (2008-2009)	2%	73%	25%

De interviews

In de interviews wordt evenmin een rooskleurig beeld geschetst van de deskundigheid van leerkrachten. De directeuren en ICC'ers geven aan dat beeldende vakken nog wel redelijk aan bod komen, maar dat er veel leerkrachten zijn die koudwatervrees hebben wanneer het om muziek en drama gaat: “Het staat op het rooster, maar niet elke leerkracht heeft de volledige bagage om alle aspecten goed aan bod te laten komen”. De deskundigheid op het gebied van dans wordt overigens ook niet hoog ingeschat, maar dat lijken de geïnterviewden wat minder problematisch te vinden. De redenen die in de interviews gegeven worden voor de achterblijvende expertise zijn deels vakinhoudelijk. Het gaat dan om ontbrekende kennis en vaardigheden voor het vakgebied: “Muziek wordt vaak niet gegeven, omdat leerkrachten het notenschrift niet beheersen”. Ook de houding wordt als oorzaak gezien voor onvoldoende deskundigheid, maar daar is wat aan te doen, zo geeft een geïnterviewde aan: “Collega's durven niet, maar als we het stap voor stap doen, sluiten ze wel aan”. Leerkrachten voelen zich nogal eens onzeker, vooral bij muzieklessen. Scholen zoeken hier oplossingen voor, door bijvoorbeeld leerkrachten die op bepaalde gebieden veel expertise hebben, ook cultuuronderwijs in andere groepen te laten geven. Hierdoor kunnen de talenten van leerkrachten benut worden.

¹⁷ Over de volle breedte (2013). Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

De regiobijeenkomsten

De ICC'ers geven aan dat zij zich voornamelijk bezighouden met (de kwaliteit van) cultuuronderwijs, met name de culturele activiteiten. Uiteraard is het van het grootste belang om de collega's enthousiast te maken, zo vinden zij, want dat werkt beter dan dat een directeur het van bovenaf oplegt. Veel hangt af van de visie van de directeur. Niet alle aanwezigen zijn tevreden over de directeur, zij zouden graag zien dat die wat meer tijd uittrekt voor cultuuronderwijs. Als groepsleerkrachten niet meewerken, dan koppelt de ICC'er dat terug aan de directeur en die bespreekt het met de betreffende leerkracht in het POP- of functioneringsgesprek. Sommige ICC'ers hebben een LB-functie en zijn adviserend en ondersteunend ten opzichte van hun collega's, te vergelijken met een reken- of taalcoördinator. Dat geeft wat meer status.

Deskundigheidsbevordering heeft geen hoge prioriteit. De ICC-cursus wordt relatief het vaakst gevolgd. Het is logisch dat dit door enkele leerkrachten gebeurt, want hij is bestemd voor de ICC'er en niet voor het hele team. Ook studiedagen of andere cursussen/trainingen op het gebied van cultuuronderwijs worden door enkele leerkrachten per school gevolgd. Er zijn nauwelijks scholen die voor het hele team activiteiten in het kader van deskundigheidsbevordering cultuuronderwijs organiseren. Het post-hbo onderwijs vindt (nog) nauwelijks aftrek.

Tabel 47 Volgen leerkrachten op uw school cursussen/studiedagen/trainingen op het gebied van cultuureducatie? (n = 575)

	Alle leerkrachten	Deel van de leerkrachten	Enkele leerkrachten	Geen enkele leerkracht
ICC -cursus	1 (0%)	13 (2%)	253 (44%)	308 (54%)
Studiedagen	54 (9%)	28 (5%)	166 (29%)	327 (57%)
Andere cursus of training	21 (4%)	28 (5%)	193 (34%)	333 (58%)
Post-hbo onderwijs Cultuureducatie bij een pabo	1 (0%)	3 (1%)	19 (3%)	552 (96%)

9.2 Vakleerkrachten

Meer dan een kwart van de scholen uit het onderzoek heeft een vakleerkracht in dienst of huurt er één in. Dat is meer dan vijf jaar geleden, toen op 19% van de scholen een vakleerkracht aanwezig was. Als er op school een vakleerkracht actief is, dan is dat meestal voor muziek (zie tabel 48).

Tabel 48 Percentage scholen waarop vakleerkrachten actief zijn (meerdere antwoorden mogelijk)

	Percentage t.o.v. totaal aantal scholen (N=573)	Percentage t.o.v. aantal scholen met vakleerkrachten (N=155)
Muziek	113 (20%)	73%
Tekenen/handvaardigheid	59 (10%)	38%
Beweging/dans	47 (8%)	30%
Spel/drama	35 (6%)	23%
Anders	17 (3%)	11%
Totaal	155 (27%)	155

Op sommige sbo-scholen hoorden we dat zij liever geen vakleerkrachten inzetten, omdat ze willen voorkomen dat leerlingen te maken krijgen met steeds verschillende leerkrachten voor de groep. Dit is echter niet in de cijfers terug te zien. Als we naar de subgroep sbo-scholen kijken onder de respondenten, dan blijkt dat 34% van de scholen voor speciaal basisonderwijs gebruik maakt van vakleerkrachten en dat is dus juist hoger dan bij de reguliere scholen (27%).

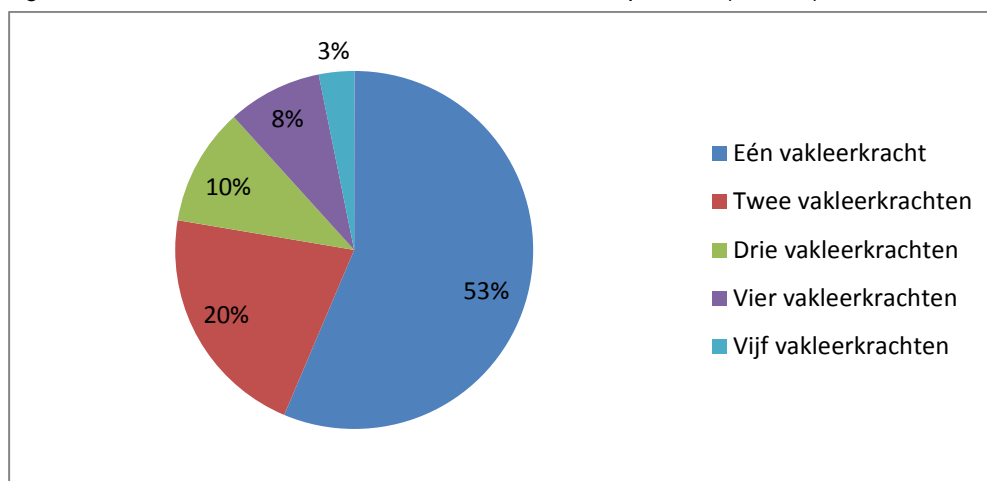
Ook de subgroep brede scholen is interessant om te bekijken. Zijn op brede scholen relatief vaak vakleerkrachten te vinden? Dat blijkt inderdaad het geval. Voor brede scholen geldt ongeveer

hetzelfde als voor sbo-scholen: ongeveer een op de drie brede scholen werkt met vakleerkrachten (35%).

Men zou verwachten dat vooral grote scholen vakleerkrachten voor de kunstvakken aanstellen, maar dat is niet het geval. Er is geen relatie tussen schoolgrootte en het al dan niet aanwezig zijn van vakleerkrachten.

In figuur 4 valt te zien dat 53% van de scholen met een vakleerkracht, één vakleerkracht voor de kunstvakken hebben. Een vijfde van de scholen heeft een tweede vakleerkracht en 18% drie of meer.

Figuur 4 Aantal vakleerkrachten voor de kunstvakken op school (n = 155)



Gemiddeld werken de vakleerkrachten ongeveer 220 uur per schooljaar, dus gemiddeld 5,5 uur per lesweek. Dat is ongeveer hetzelfde als in de vorige meting. De helft van de scholen heeft een vakleerkracht voor minder dan 120 uur per schooljaar (drie uur per week). Het aantal uur dat een vakleerkracht in dienst is of ingehuurd wordt, hangt licht samen met het aantal leerlingen. Scholen met meer leerlingen, doen ook voor meer uren per week een beroep op een vakleerkracht¹⁸.

Wat is voor scholen de reden om te kiezen voor vakleerkrachten? Scholen zetten vakleerkrachten vooral in omdat ze behoefte hebben aan specifieke deskundigheid. Een klein deel gebruikt de vakleerkrachten om zich te profileren als kunst- en cultuurschool. Nadere analyse laat zien dat de deskundigheid van de eigen groepsleerkrachten niet samenhangt met de aanwezigheid van vakleerkrachten. Op scholen met vakleerkrachten worden de eigen groepsleerkrachten dus net zo deskundig gevonden als op scholen zonder vakleerkrachten.

In de categorie 'anders' worden voornamelijk antwoorden gegeven van financiële aard (er dook een 'bepaald potje' op, het werd aangeboden of het was gratis).

Tabel 49 Wat is de voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen? (n = 155)

	Aantal (percentage)
Behoefte aan specifieke deskundigheid	128 (83%)
Profilering als kunst en cultuurschool / kunstmagneetschool	9 (6%)
Anders, namelijk...	18 (12%)

Aan de scholen zonder vakleerkrachten voor de kunstvakken vroegen we wat de voornaamste reden hiervoor is. Evenals in andere jaren bleek nu ook weer het ontbreken van voldoende financiële middelen de belangrijkste oorzaak. Enkele scholen geven aan dat de groepsleerkrachten deskundig

¹⁸ Pearson correlatie = .353 (p < .001)

genoeg zijn of dat ze het belangrijk vinden dat alle leergebieden door dezelfde leerkracht worden gegeven.

Tabel 50 U heeft aangegeven dat er geen vakleerkrachten voor cultuureducatie zijn op uw school. Kunt u aangeven waarom niet? (n = 419) (meerdere antwoorden mogelijk)

Reden	%
Het ontbreekt ons aan voldoende financiële middelen	81%
De groepsleerkrachten zijn deskundig genoeg	10%
De school vindt het belangrijk dat één leerkracht alle leergebieden geeft	7%
Anders, namelijk...	14%

In de categorie 'anders' gaven respondenten vooral als reden dat cultuuronderwijs geen prioriteit heeft op school of dat er vakoverstijgend gewerkt wordt. Sommige scholen zouden wel willen, maar mogen van hun bestuur geen vakleerkrachten aanstellen: "Het bestuur financiert geen vakleerkrachten naast de bestaande formatie".

9.3 Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten

Er zijn maar weinig scholen waar groepsleerkrachten en vakleerkrachten samen lessen voorbereiden of samen uitvoeren. Wat het meeste voorkomt, is dat de groepsleerkracht aanwezig is bij (een deel van) de lessen van de vakleerkracht, vooral bij muziek.

Tabel 51 In welke mate werken vakleerkrachten samen bij cultuureducatie? (per vak)(n = 14-66)

	Muziek	Tekenen/ handvaardigheid	Spel/ drama	Beweging/ dans
Groepsleerkrachten en vakleerkracht geven elk hun eigen vak	21%	32%	14%	29%
Groepsleerkracht is soms aanwezig bij de lessen van de vakleerkracht	23%	29%	43%	38%
Groepsleerkracht is altijd aanwezig bij de lessen van de vakleerkracht	50%	32%	43%	29%
Groepsleerkracht en vakleerkracht bereiden de lessen samen voor	2%	3%	0%	0%
Groepsleerkracht en vakleerkracht bereiden de lessen samen voor en voeren ze samen uit	5%	5%	0%	4%

De interviews

Veel geïnterviewden vertelden dat de school vakleerkrachten voor de kunstvakken heeft, meestal voor muziek. Van groepsleerkrachten wordt dikwijls verwacht dat ze aanwezig zijn bij de lessen. De voornaamste reden hiervoor is dat de school verwacht dat de groepsleerkracht daardoor deskundiger wordt. De ICC'er wil dat ze ook aanwezig zijn bij de lessen die straks door een vakleerkracht gegeven gaan worden. Hij verwacht dat ze dan vanzelf gemotiveerd zullen worden om zelf muziek- en danslessen te gaan geven. Eén school werkt met het model: train de trainer. Vakleerkrachten van het kunstencentrum zorgen voor vergroten van deskundigheid van de groepsleerkrachten, doordat deze meekijken en voorbeeldlessen krijgen op papier. Op een andere school is de samenwerking ingebed in de ontwikkeling van leerlijnen voor de kunstvakken. Een professionele dansdocent geeft lessen waarbij de leerkracht verplicht aanwezig is. Daarnaast geeft de groepsleerkracht zelf ook een workshop per jaar, voorbereid door de dansdocent. Ten slotte zijn er suggesties beschikbaar voor uitstapjes dans en muziek, dans en beeldend et cetera.

Niet alle leerkrachten zijn tevreden over de rol van de vakleerkracht. Sommige leerkrachten kregen nog meer koudwatervrees om zelf een les te verzorgen, zeker in aanwezigheid van de vakleerkracht.

Men zou liever zien dat aan leerkrachten wordt gevraagd wat zij nodig hebben en dat daarin wordt voorzien, dus bijvoorbeeld goede methodes en aanwijzingen voor de lessen.

9.4 Taakverdeling

Op scholen met een cultuurcoördinator worden veel taken door de cultuurcoördinatoren uitgevoerd. Alleen fondsenwerving, verantwoording naar het bestuur en het stimuleren van deskundigheidsbevordering zijn taken van de directeur, evenals uiteraard het aansturen van de cultuurcoördinator. Leerkrachten zijn het meest betrokken bij het selecteren en organiseren van culturele activiteiten (zie tabel 52a).

Tabel 52a *Wie voert de onderstaande taken op het gebied van cultuureducatie doorgaans uit?
- scholen met een cultuurcoördinator*

	Cultuur- coördinator	Directeur	Leerkracht	Dat is geen taak	N
Selecteren en organiseren van culturele activiteiten voor de school	396 (80%)	9 (2%)	76 (15%)	11 (2%)	492
Inbedding van culturele activiteiten in het curriculum van de school	279 (57%)	118 (24%)	41 (8%)	54 (11%)	492
Ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie	292 (59%)	146 (30%)	24 (5%)	30 (6%)	492
Vergroten van draagvlak voor cultuureducatie binnen het team van de school	372 (76%)	85 (17%)	16 (3%)	19 (4%)	492
Participeren in schooloverstijgende netwerken op het gebied van cultuureducatie	366 (74%)	46 (9%)	15 (3%)	65 (13%)	492
Fondsenwerving/ subsidieaanvragen	90 (18%)	236 (48%)	3 (1%)	163 (33%)	492
Verantwoording jegens bestuur	31 (6%)	373 (76%)	2 (0%)	86 (17%)	492
Aansturing cultuurcoördinator	29 (6%)	380 (77%)	6 (1%)	77 (16%)	492
Onderhouden contact met partners	392 (80%)	57 (12%)	18 (4%)	25 (5%)	492
Deskundigheidsbevordering stimuleren	145 (29%)	265 (54%)	13 (3%)	69 (14%)	492

Scholen zonder cultuurcoördinator laten sommige van deze taken helemaal vervallen, vooral de schooloverstijgende netwerken en fondsenwerving. Het selecteren en organiseren van culturele activiteiten wordt op die scholen vooral door leerkrachten gedaan en de overige taken worden door de directeur uitgevoerd (zie tabel 52b).

Tabel 52b Wie voert de onderstaande taken op het gebied van cultuureducatie doorgaans uit?
- scholen zonder cultuurcoördinator

	Cultuur- coördinator	Directeur	Leerkracht	Dat is geen taak	N
Selecteren en organiseren van culturele activiteiten voor de school	12 (13%)	16 (17%)	52 (57%)	12 (13%)	92
Inbedding van culturele activiteiten in het curriculum van de school	5 (5%)	37 (40%)	15 (16%)	35 (38%)	92
Ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie	4 (4%)	55 (60%)	11 (12%)	22 (24%)	92
Vergroten van draagvlak voor cultuureducatie binnen het team van de school	6 (7%)	50 (54%)	12 (13%)	24 (26%)	92
Participeren in schooloverstijgende netwerken op het gebied van cultuureducatie	10 (11%)	24 (26%)	16 (17%)	42 (46%)	92
Fondsenwerving/ subsidieaanvragen	5 (5%)	40 (43%)	1 (1%)	46 (50%)	92
Verantwoording jegens bestuur	4 (4%)	65 (71%)	1 (1%)	22 (24%)	92
Aansturing cultuurcoördinator	0 (0%)	27 (29%)	0 (0%)	65 (71%)	92
Onderhouden contact met partners	14 (15%)	41 (45%)	21 (23%)	16 (17%)	92
Deskundigheidsbevordering stimuleren	3 (3%)	55 (60%)	3 (3%)	31 (34%)	92

Uit deze tabel blijkt dat er scholen zonder formele cultuurcoördinator zijn die toch taken bij een cultuurcoördinator zeggen te beleggen. Dit lijkt tegenstrijdig en op basis van onze gegevens kunnen we dit niet goed verklaren. Wellicht gaat het hier niet om een formele cultuurcoördinator, maar om een leerkracht met bepaalde extra taken die niet formeel vastgelegd zijn.

De interviews

Op de geïnterviewde scholen voeren de ICC'ers diverse taken uit. Vaak gaat het, net als in het vragenlijstonderzoek, om het vormgeven van het cultuuronderwijs, het selecteren van het aanbod en organiseren van activiteiten. Ook vinden de meesten het vergroten van draagvlak onder collega's een taak. Zij hopen dit door hun enthousiasme voor elkaar te krijgen, al zijn sommigen daar wat terughoudend in: "Ik probeer al tien jaar de collega's te enthousiasmeren, maar soms ben ik bang dat ze denken, daar heb je haar weer met die cultuur". Collega's aanspreken die hun afspraken niet nakomen, is vooral voorbehouden aan de directeuren. Verantwoording en fondsenwerving worden niet genoemd door de ICC'ers als taken.

9.5 De cultuurcoördinator

De cultuurcoördinator is zo langzamerhand een vanzelfsprekendheid aan het worden in het basisonderwijs, want 85% van de scholen uit dit onderzoek heeft een of meer cultuurcoördinatoren (tegen 81% in de vorige meting). Maar: het aantal uren per week dat de cultuurcoördinatoren tot hun beschikking hebben, is afgenomen. Dat is nu gemiddeld 28,2 uur per schooljaar, dus gemiddeld drie kwartier per schoolweek (tegen 1,2 uur per week in 2008-2009). De verschillen tussen scholen zijn groot. Op de helft van de scholen hebben cultuurcoördinatoren minder dan twintig uur per jaar, maar op een enkele school is er veel meer uur beschikbaar met een uitschieter 400 uur, dus tien uur per week. Het aantal uren per week blijkt slechts licht samen te hangen met het aantal leerlingen op een school¹⁹.

¹⁹ Pearson's correlatie = .196, $p < .001$.

In een TNS NIPO (2012)²⁰ geeft slechts 55% van de scholen aan een cultuurcoördinator te hebben. Het is niet duidelijk waarom dit percentage zo sterk afwijkt van het percentage in de landelijke monitor cultuuronderwijs. Het enige verschil is dat TNS NIPO in de responsgroep een oververtegenwoordiging aan kleine scholen heeft. Uit een onderzoek onder Haagse basisscholen in 2014²¹ blijkt dat 45% van de scholen een interne cultuurcoördinator heeft. De vraagstelling is afwijkend, er wordt namelijk gesproken van een interne cultuurcoördinator (wij gebruikten de term cultuurcoördinator in de vragenlijst). Gezien de antwoorden bij 'anders' van de Haagse scholen zou het percentage iets hoger moeten zijn. Toch blijft het ver achter bij het percentage dat uit deze monitor (en uit de monitor in 2009). Een verklaring hiervoor hebben we niet. In het rapport over het Haagse onderzoek is niet na te gaan of de respons representatief is.

Op scholen zonder cultuurcoördinator is gemiddeld vijftien uur per jaar beschikbaar voor coördinerende taken op het gebied van cultuuronderwijs. Ook hier zijn grote verschillen. Op de helft van de scholen zijn helemaal geen geormerkte uren (52%), op 75% van de scholen is tien uur of minder beschikbaar. Enkele scholen zeggen dat er heel veel tijd beschikbaar is, tot 320 uur, vandaar het relatief hoge gemiddeld aantal uren. Het aantal geormerkte uren hangt niet samen met de grootte van de school.

De interviews

De grote verschillen in het aantal uur dat beschikbaar is voor cultuurcoördinatie komen we ook bij de geïnterviewde scholen tegen. Sommige scholen hebben de taken verdeeld over twee leerkrachten, een enkele grote school heeft drie ICC'ers. Een van de ICC'ers gaf aan geen uren te krijgen voor de werkzaamheden, maar bijvoorbeeld wel ontzien te worden bij het meedraaien in werkgroepen. De andere geïnterviewde ICC'ers hadden wel uren uit de normjaartaken voor cultuureducatie. Op een school stond de vacature open, omdat: "Van bovenaf een ICC'er benoemen heeft geen zin, ik wacht liever tot een leerkracht zich daar zelf voor aanmeldt".

9.6 Financiën

Een grote meerderheid van de scholen (79%) heeft cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school (dat was 81% in de meting van 2008-2009). De middelen die voor cultuureducatie worden ingezet, staan in de tabel hieronder. Opvallend is dat bijna 15% van de scholen de € 10,90 per leerling uit de prestatiebox niet inzet voor cultuureducatie. Onder deze groep scholen valt geen gemene deler te vinden op basis van onze gegevens. Het zijn niet de scholen zonder cultuurcoördinator, noch de grote of juist kleine scholen, noch de scholen met veel gewichtenleerlingen.

²⁰ Timmermans, P. en Plantinga, S. (2012). *Motivatatie voor invulling onderwijs m.b.t. kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Een onderzoek onder leerkrachten, directeuren en coördinatoren*. Amsterdam: TNS NIPO.

²¹ P. van der Zant (2014) *Cultuureducatie in Den Haag. Eindrapportage over de Cultuurscans*, afgenomen door medewerkers van het Expertisecentrum Cultuureducatie van Cultuurschakel Den Haag, in het schooljaar 2013-2014 (2014). Bureau Art.

Tabel 53 Welke extra middelen zet uw school in ten behoeve van cultuureducatie? (n = 572)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Middelen	Aantal (percentage)
€ 10,90 per leerling uit de prestatiebox	492 (86%)
Gemeentelijke subsidie	215 (38%)
Bijdrage van ouders	148 (26%)
Provinciale subsidie	92 (16%)
Sponsorgelden	54 (9%)
Extra geld van het bestuur	37 (6%)
Krachtwijkgeld	7 (1%)
Anders, namelijk	67 (12%)

Naast de €10,90 uit de prestatiebox heeft een veel kleinere groep scholen andere financiering, zoals gemeentelijke subsidies, ouderbijdragen en soms provinciale subsidies. Scholen uit de vier grote gemeenten maken veel vaker gebruik van gemeentelijke subsidies (64%) dan scholen uit andere gemeenten (34%)²². Een geïnterviewde school uit de G4 meldt uit vier gemeentelijke potjes geld te krijgen voor cultuuronderwijs en vraagt zich af of de gemeente daar overzicht over heeft.

In de categorie 'anders' werden nog allerlei eenmalige en incidentele financiële bronnen genoemd, zoals giften van stichtingen, acties of het inzamelen van oud papier of kleding.

De interviews

In de interviews blijkt dat het besteden van de € 10,90 aan cultuuronderwijs niet altijd vanzelfsprekend is. Eén ICC'er merkt op het luxe te vinden de € 10,90 per leerling uit de prestatiebox helemaal te mogen besteden aan de jaarlijkse cultuurweek, want ze weet dat dat op andere scholen anders is (dan moeten bijvoorbeeld ook de methodes uit dat potje betaald worden). Een directeur van een andere school merkt op dat zijn bestuur, mede door zijn toedoen, de € 10,90 oormerkt voor cultuur. Hij weet dat er schoolbesturen zijn die dat niet doen en dan 'verdwijnt' het geld.

De geïnterviewden geven aan dat van gemeenten en provincies geregeld financiële bijdragen worden ontvangen. De gemeente betaalt weleens mee aan museumbezoek of een programma voor erfgoededucatie, soms doet de gemeenten dat met geld dat de provincie ter beschikking stelt.

Conclusie

Het aantal scholen dat een cultuurcoördinator binnen het team heeft, is nauwelijks toegenomen ten opzichte van de vorige editie van de cultuurmonitor, maar dat was ook toen al hoog. Het aantal uren dat zij gemiddeld per week tot hun beschikking hebben, is afgenomen (van gemiddeld ruim een uur per week naar 45 minuten per week).

Over de deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie zijn de scholen uit dit onderzoek niet erg positief. Een oplossing daarvoor is het inschakelen van vakleerkrachten (een derde van de scholen doet dat tegen een vijfde in 2008-2009), maar de meeste scholen zeggen daarvoor niet de financiële mogelijkheden te hebben. Overigens heeft een grote meerderheid van de scholen (79%) cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school. Meestal met behulp van de € 10,90 uit de prestatiebox.

²² Pearson's Chi-kwadraat (df = 1) = 25,74; p<.001.

10 Verankering in het onderwijs

Hoe is het gesteld met de verankering van cultuureducatie in het basisonderwijs? Deze vraag beantwoorden we met behulp van de verankeringsmaat. Dit instrument introduceerden we in 2009 in het basisonderwijs en hebben we nu weer toegepast in de meting van 2014. In paragraaf 10.1 beschrijven we de verankeringsmaat en lichten we toe op welke manier we het instrument geactualiseerd hebben. Vervolgens presenteren we in paragraaf 10.2 de resultaten rond de verankering van cultuuronderwijs anno 2014.

10.1 De geactualiseerde verankeringsmaat

Het is belangrijk om te weten in hoeverre een school het cultuuronderwijs een substantiële plaats heeft gegeven in het onderwijsprogramma. Op dat moment is het immers niet langer vrijblijvend, maar maakt het structureel onderdeel uit van het curriculum en wordt van alle leerkrachten verwacht dat zij er aandacht aan besteden. Om de mate van borging vast te stellen, hebben we de zogenaamde verankeringsmaat ontwikkeld bestaande uit acht indicatoren (vragen uit de vragenlijst). Dit instrument is voor de monitor voortgezet onderwijs ontwikkeld en in vijf achtereenvolgende jaren gebruikt bij de analyse van de gegevens voor het voortgezet onderwijs. Het is ontleend aan de kwaliteitscriteria die opgesteld zijn voor cultuurprofiel scholen²³ en met behulp van een factoranalyse is vastgesteld dat er inderdaad sprake is van een set samenhangende items. Vanaf de vorige monitor PO in 2009 werken we ook voor het primair onderwijs met deze verankeringsmaat.²⁴

We scoren bij zes vragen of het antwoord van de school wel of niet verankerd is. De criteria hierbij zijn streng. Bij ja/nee-vragen moet het antwoord 'ja' zijn, bij meerkeuzevragen moet iets 'in grote mate' gerealiseerd zijn of als 'goed' beoordeeld worden om te kunnen spreken van verankering. Dat betekent dat we de verankering als volgt vaststellen:

1. Cultuurcoördinator
Verankerd als op school een cultuurcoördinator aanwezig is.
2. Vastgelegde visie
Verankerd als scholen een visie op cultuureducatie hebben die is vastgelegd in het schoolplan, de schoolgids of in een apart cultuurbeleidsplan.
3. Structurele samenwerking
Verankerd als scholen met in ieder geval één partner gezamenlijk één of meerdere activiteiten ontwikkelen.
4. Evaluatie
Verankerd als cultuureducatie geëvalueerd wordt.
5. Structurele financiën
Verankerd als cultuureducatie als aparte post is opgenomen in de begroting van de school.
6. Breed draagvlak
Verankerd als het draagvlak zowel bij directie als bij groepsleerkrachten hoog is.

In de oorspronkelijke verankeringsmaat vroegen we ook naar samenhang in het programma cultuureducatie en deskundigheid van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie. Deze twee indicatoren zijn dit jaar uit de verankeringsmaat weggelaten, omdat de vraagstelling dermate is aangescherpt en specifiek is geformuleerd, dat vergelijking met vorige edities van de cultuurmonitor niet meer zuiver is. In hoofdstuk 6 en hoofdstuk 9 zijn de samenhang in het programma cultuureducatie en de deskundigheid van leerkrachten uitgebreid besproken.

²³ KPC en Oberon (2005).

²⁴ Oomen, C. e.a. (2009). Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Utrecht: Oberon/Sardes.

Verder zijn er nog twee kleinere wijzigingen doorgevoerd in de verankeringsmaat van 2014.

- Dit jaar hadden scholen voor het eerst de gelegenheid om aan te geven dat ze bezig zijn een visie op te stellen, een extra antwoordalternatief bij de vraag naar visie. Dat heeft geen gevolgen voor de verankeringsmaat, omdat dat antwoord niet voldoende is om als een verankerde visie gecodeerd te worden.
- Voorheen werd gevraagd naar draagvlak onder directie, groepsleerkrachten en vakleerkrachten. Dit jaar is niet meer gevraagd naar het draagvlak onder vakleerkrachten.

10.2 Uitkomsten verankering anno 2014

In hoofdstuk 4 zijn we al uitgebreid in gegaan op de resultaten van het vragenlijstonderzoek. In deze paragraaf selecteren we uit die veelheid aan gegevens die gegevens die de mate van verankering van cultuureducatie bepalen. We bespreken in dit hoofdstuk alleen de antwoorden van de 571 respondenten die alle verankeringsvragen beantwoord hebben. Dit betekent dat de percentages licht kunnen verschillen van de percentages die in de andere hoofdstukken aan bod komen. Ook de representativiteit onder deze groep scholen verschilt iets van de gehele onderzoeksgroep²⁵.

Tabel 54 Verankering per indicator

Indicator	% verankerd 2013-2014 (n = 571)	% verankerd in 2008-2009 (n = 419)
Cultuurcoördinator	85%	80%
Structurele financiën	79%	81%
Evaluatie	78%	76%
Vastgelegde visie	60%	65%
Structurele samenwerking	43%	32%
Breed draagvlak	42%	43%

De sterkst verankerde indicatoren uit de huidige meting staan bovenaan. Verreweg de meeste scholen hebben een cultuurcoördinator, een post cultuureducatie op de begroting en drie kwart van de scholen evalueert cultuureducatie. Meer dan de helft van de scholen heeft ook een visie op cultuureducatie vastgelegd. Daar staat tegenover dat minder dan de helft van de scholen activiteiten ontwikkelt samen met een culturele partner. Ook vindt minder dan de helft van de scholen dat er in grote mate draagvlak voor cultuureducatie is onder directie en leerkrachten.

In de tabel valt af te lezen dat de verankering op drie indicatoren is verstevigd en op drie indicatoren is verminderd (zij het soms met heel kleine verschillen). Het grootste verschil is de toename in het aantal scholen dat meldt met minimaal één partner gezamenlijk één of meerdere activiteiten te ontwikkelen (toename van 32% naar 43% op indicator structurele samenwerking).

10.3 Koplopers, volgers en achterblijvers

Aan de hand van het aantal criteria waar scholen aan voldoen, kan op basis van de verankeringsmaat bepaald worden of scholen tot de koplopers, volgers of achterblijvers behoren. Voor de scholen die alle verankeringsvragen beantwoord hadden, hebben we opgeteld hoeveel van de aspecten ze verankerd hebben.

²⁵ Grote scholen zijn in de verankeringsmaat nog meer oververtegenwoordigd dan in de algemene respons (in de verankeringsmaat 35%; landelijk 30%) en kleine scholen ondervertegenwoordigd (in de verankeringsmaat 31%; landelijk 38%). Ook zitten in de verankeringsmaat meer scholen voor speciaal basisonderwijs (7% dan in de algemene respons (6%) en landelijk (4%) en zijn scholen uit de G4 oververtegenwoordigd (landelijk 9%; verankering 14%).

We hebben koplopers, volgers en achterblijvers als volgt gedefinieerd:

Koplopers: scholen die aan vijf of zes indicatoren voldoen

Volgers: scholen die aan 2, 3 of 4 indicatoren voldoen

Achterblijvers: scholen die aan één of geen indicator voldoen

Tabel 55 laat zien hoeveel koplopers, volgers en achterblijvers er momenteel zijn en hoeveel dat er bij de vorige editie van de monitor waren²⁶. Het aantal koplopers is toegenomen en het aantal volgers is kleiner geworden. Nadere analyse laat zien dat er onder de koplopers, volgers en achterblijvers ongeveer even veel grote en kleine scholen zijn. De grootte van de school hangt dus niet samen met de mate van verankering.

Tabel 55 Totale verankering

	Percentage scholen 2013-2014 (n = 571)	Percentage scholen 2008-2009 (n = 419)
Koplopers	36%	25%
Volgers	58%	67%
Achterblijvers	5%	8%

Ten slotte hebben we voor de brede scholen en integrale kindcentra apart gekeken naar de mate van verankering (zie tabel 56). Dit vanuit de veronderstelling dat er onder brede scholen en integrale kindcentra meer koplopers te vinden zijn dan onder de overige scholen. Dit blijkt echter niet het geval te zijn.

Tabel 56 Verankering naar type school

	Brede scholen (n = 141)	IKC (n = 24)	Overige scholen (n = 406)
Koplopers	36%	38%	36%
Volgers	58%	54%	59%
Achterblijvers	6%	8%	5%

²⁶ Bij de meting van 2008-2009 werd de volgende verdeling gehanteerd (omdat er toen acht indicatoren waren): koplopers voldeden aan zes of meer indicatoren, volgers voldeden aan 2, 3, 4 of 5 indicatoren en achterblijvers voldeden aan 0 of 1 indicator.

11 Kwaliteit van cultuureducatie: beleidsachtergrond

De landelijke monitor cultuureducatie PO bestaat al sinds 2005 toen Sardes in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor de eerste keer onderzoek uitvoerde onder basisscholen die middelen ontvingen in het kader van de regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs. De regeling maakte destijds deel uit van het beleidsprogramma *Cultuur & School*. In 2009 verscheen de laatste meting, een gecombineerde monitor onder scholen voor primair en voortgezet onderwijs van Oberon en Sardes. Intussen is in 2012 het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* voor het primair onderwijs van start gegaan met vier inhoudelijke lijnen (zie paragraaf 11.1) en was het tijd voor een vervolgmonitor. Deze monitor is uitgevoerd door Sardes en Oberon. Zowel voor de samenstelling van de vragenlijst als voor de analyse was het van belang vast te stellen wat verstaan wordt onder de in het monitoronderzoek gehanteerde begrippen. Voor de scholen moet duidelijk zijn waar zij antwoord op geven, zodat de antwoorden zo valide en betrouwbaar mogelijk zijn en in de analyse moet helder zijn waarover conclusies getrokken kunnen worden, zodat eenduidige uitspraken gedaan kunnen worden over de stand van zaken op het gebied van cultuuronderwijs in het Nederlandse primair onderwijs. Daarom komt in dit hoofdstuk een aantal begrippen aan de orde die een centrale plaats innemen in de monitor. Omdat het om beleidsonderzoek gaat, is allereerst gekeken of recente nota's, kamerbrieven, adviezen en de beleidsreacties aangrijpingspunten bieden voor operationalisering van het begrip 'kwaliteit' en voor een operationalisering van de doelen van het cultuuronderwijs (paragraaf 11.2). Het begrip leerlijnen houden we in paragraaf 11.3 tegen het licht en de deskundigheid van leerkrachten in paragraaf 11.4. Bij het formuleren van vragen en een toelichting daarop bij de verschillende onderdelen in de vragenlijst én bij het samenstellen van de interviewleidraad is gebruik gemaakt van de in dit hoofdstuk beschreven operationalisering van de centrale begrippen.

11.1 Beleidsachtergrond

Voorgeschiedenis van het monitoronderzoek

Vanaf het schooljaar 2005-2006 ontving een steeds grotere groep scholen van de landelijke overheid €10,90 per leerling in het kader van de regeling *Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs*. Deze regeling is cohortgewijs ingevoerd en in 2009 kregen alle scholen voor primair onderwijs dit (toen nog) geormerkte bedrag. De eerste monitoronderzoeken in het PO waren nauw verbonden met de invoering van de €10,90. Het betrof een evaluatie van de regeling.

In het schooljaar 2012-2013 is het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* van start gegaan. Het programma markeert een omslagpunt in het landelijk beleid. Waar de focus werd gelegd op de randvoorwaarden om cultuuronderwijs te kunnen realiseren, is er in de laatste jaren toenemende aandacht voor de inhoudelijke kwaliteit van cultuuronderwijs. Dat blijkt onder meer uit discussies over de kwaliteit van cultuureducatie, uit het gezamenlijke advies van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad²⁷ en uit actuele beleidsreacties en beleidsplannen. Het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*²⁸ richt zich meer op de inhoud van cultuureducatie en het bevorderen van de kwaliteit. Dat is vertaald in een aantal thema's: doorlopende leerlijnen, samenwerking met culturele instellingen, deskundigheid van leerkrachten en het bijhouden van opbrengsten en resultaten op leerlingniveau.

De voorgaande monitoren cultuureducatie (PO en VO) onderzochten de mate waarin de scholen beleid op het gebied van cultuuronderwijs ontwikkeld en verankerd hebben. Veel vragen gaan over het beleid van de school en het realiseren van de randvoorwaarden, zoals het al dan niet hebben van schriftelijk vastgelegd beleid, de taken van een interne cultuurcoördinator, budget en faciliteiten. In alle voorafgaande monitoren werd echter ook geïventariseerd hoeveel uur scholen zeggen te besteden

²⁷ Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!*

²⁸ Brief aan de Tweede Kamer 'Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid'. 24 oktober 2012.

aan de onderdelen van het leergebied kunstzinnige oriëntatie in de verschillende groepen, in hoeverre er sprake is van gebruik van een leermethode, een doorlopende leerlijn en of cultuuronderwijs al dan niet vakoverstijgend gegeven wordt. Ook werd informatie verzameld over binnen- en buitenschoolse activiteiten, de wijze waarop het aanbod tot stand komt en aard van de samenwerking met culturele instellingen. De in het laatste PO-onderzoek gebruikte ‘verankeringsmaat’ bevatte, naast aspecten in de voorwaardelijke sfeer, ook enkele inhoudelijke indicatoren (deskundigheid docenten, samenhangend programma). Het monitoronderzoek liet echter minder zien van datgene wat daadwerkelijk op school en – vooral - in de klas gebeurt. De vraag naar hoe het gesteld is met de inhoud en kwaliteit van cultuureducatie werd niet volledig beantwoord. Dat leidde tot een discussie over de monitor²⁹ en over het meten van de kwaliteit van cultuureducatie.³⁰

In de vragenlijst van het voorliggende monitoronderzoek is een aantal verdiepende vragen opgenomen over datgene wat in de klas gebeurt. Dat geeft uiteraard meer informatie, maar om hier echt zicht op te krijgen, zullen andere onderzoeksmethodes dan een schriftelijke vragenlijst ingezet moeten worden (observaties, beoordelen van producten en processen van leerlingen).

Programma Cultuureducatie met kwaliteit

Het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* is erop gericht om basisscholen en culturele instellingen meer houvast te geven bij het streven naar kwaliteit. De belangrijkste acties zijn: het doen ontwikkelen van een leerlijn cultuureducatie, het testen van volg- en beoordelingsinstrumentarium, het stimuleren van de ontwikkeling van nascholing en het verzoek aan de onderwijsinspectie om in 2016 een rapportage cultuureducatie op te stellen. Binnen het programma wordt nauw samengewerkt met gemeenten en provincies. Vanuit de prestatiebox voor het primair onderwijs is een bedrag van €10,90 per leerling voor cultuureducatie beschikbaar. Dit bedrag is bedoeld voor het versterken van de samenhang binnen en de kwaliteit van het onderwijs gericht op het bereiken van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Scholen hoeven de besteding van de middelen niet apart te verantwoorden, maar in de regeling is wel opgenomen dat zij meewerken aan een evaluatieonderzoek.

Afspraken en regeling Cultuureducatie met kwaliteit

Er zijn bestuurlijke afspraken gemaakt tussen het rijk, provincies en gemeenten. Dit houdt in dat culturele instellingen op voorspraak van een gemeente of provincie programma's opstellen die scholen ondersteunen bij de versterking van de kwaliteit van cultuureducatie. Een in december 2013 ondertekend akkoord van staatssecretaris en minister met een groot aantal steden en provincies dient als landelijk anker voor scholen en culturele instellingen om op lokaal niveau afspraken te maken. Eén van de onderdelen van het landelijke programma is de subsidieregeling *Cultuureducatie met kwaliteit in het primair onderwijs 2013-2016*. Het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) voert deze matchingsregeling uit, in nauwe samenwerking met het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Culturele instellingen konden, op voorspraak van een gemeente of provincie, bij het Fonds voor Cultuurparticipatie een aanvraag indienen voor meerjarige subsidie waarmee het Fonds voor Cultuurparticipatie de kwaliteit van het leergebied kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs wil bevorderen. Het bedrag is bedoeld voor activiteiten van culturele instellingen die in samenwerking met scholen bijdragen aan de borging van cultuureducatie binnen het primair onderwijs. Het beschikbare budget bedroeg € 9.664.897, -. Subsidieaanvragen konden ingediend worden voor vier soorten activiteiten: ontwikkeling van het curriculum (doorgaande leerlijnen), deskundigheidsbevordering, relatie school-omgeving en beoordelingsinstrumenten. Voor de eerste twee thema's bleek de meeste belangstelling te zijn, zo blijkt uit een analyse van de aanvragen die het

²⁹ Bevers, T. (2010). Kanttekeningen bij de monitoronderzoeken cultuureducatie 2005-2009. In: T. IJdens, M. v. Hoorn, A. Broek, T. Hiemstra (reds.). *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2010*. p. 113-124. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie. Hoogeveen, K., Beekhoven, S., & Oomen, C. (2009). *Kwaliteit van cultuureducatie in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs. Resultaten Monitor cultuureducatie PO en VO 2009*. Paper t.b.v. Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2009 Zwolle.

³⁰ IJdens, T., Schönau, D., Hoorn, M. van, Hagenaars, P., Meeuwis, V, Ros, B. & Weerden, J. van (2012). *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*. Cultuur+Educatie, 33 (12). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

LKCA verrichtte.³¹ In totaal zijn 54 projecten gehonoreerd. Daarnaast kende het Fonds een subsidieregeling voor flankerende projecten.

Leerlijnen cultuureducatie en de relatie school-omgeving

Het ontwikkelen van leerlijnen vormt één van de speerpunten van het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* en beoogt verankering van cultuuronderwijs tot stand te brengen in het primair onderwijs. De SLO heeft in opdracht van het ministerie van OCW een leerplankader ontwikkeld.³² Dit moet scholen richting geven om hun programma voor kunstzinnige oriëntatie, al dan niet in samenwerking met culturele instellingen, samen te stellen. Bij de samenstelling van het leerplankader vormen de kerndoelen en de karakteristiek van het leergebied kunstzinnige oriëntatie het uitgangspunt. Er is een viertal leerlijnen uitgewerkt: drama, dans, muziek en beeldende kunst.³³ Op regionaal en lokaal niveau zal dit kader verder geconcretiseerd moeten worden. Binnen het project Cultuur in de Spiegel van de Universiteit Groningen³⁴ is eveneens gewerkt aan doorgaande leerlijnen voor cultuuronderwijs. Het SLO is ook hier een belangrijke partner. Cultuur in de Spiegel werkt met een geïntegreerde aanpak en vanuit een brede visie op cultuuronderwijs.

Deskundigheidsbevordering

Steeds vaker komt naar voren dat de professionaliteit van de docent de belangrijkste factor is bij het bereiken van opbrengsten in het onderwijs. Dat geldt uiteraard ook voor de opbrengsten op het terrein van kunstzinnige oriëntatie. Het is dan ook zorgelijk dat de laatste monitoronderzoeken lieten zien dat scholen voor primair onderwijs steeds minder vakleerkrachten voor de kunstvakken inzetten én dat groepsleerkrachten zichzelf dikwijls niet voldoende capabel achten voor het geven van kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs. Diverse Pabo's hebben hier op ingespeeld en bieden post-hbo onderwijs aan op het gebied van cultuureducatie. Ook hogescholen met kunstvakonderwijs zijn actief op het gebied van nascholing aan groepsleerkrachten. Enkele veel gebruikte nascholingstrajecten zijn: voor ICC'ers de ICC-cursus, voor groepsleerkrachten de opleiding vakspecialist muziek. Het LKCA bundelt de nascholingsactiviteiten, een overzicht is te vinden op hun website.³⁵

Volg- en beoordelingsinstrumentarium

Op verschillende plekken wordt gewerkt aan een beoordelingsinstrumentarium voor cultuuronderwijs. De Universiteit van Amsterdam voerde, samen met de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, gefinancierd door NWO een internationale reviewstudie uit naar beoordeling in de kunsteducatie in primair en voortgezet onderwijs (Boxtel en Haanstra, 2013).³⁶ Nagegaan is welke instrumenten voor de beoordeling van leerlingprestaties beschreven zijn sinds 2000, wat ermee wordt beoordeeld en wat bekend is over de kwaliteit van de instrumenten in de zin van validiteit, betrouwbaarheid, toepasbaarheid en transparantie. Het LKCA voert een studie uit naar de praktijk van beoordeling in de kunstzinnige oriëntatie van het primair onderwijs. Activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen en toepassen van een instrumentarium voor het beoordelen van de culturele ontwikkeling van leerlingen maken ook deel uit van de plannen *Cultuureducatie met kwaliteit* (in 21 van de 53 gehonoreerde aanvragen). In het lectoraat kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten worden beoordelingsinstrumenten ontwikkeld op het gebied van beeldende kunst en

³¹ Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2013). *Plananalyse aanvragen matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

³² <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>.

³³ Kerndoel 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.

Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

³⁴ <http://www.cultuurindespiegel.nl/>

³⁵ <http://www.lkca.nl/primair-onderwijs/nascholing/overzicht-nascholing>.

³⁶ Boxtel, C. van & Haanstra, F. (2013). *Assessment in arts education*. Proposal review study. NWO. Zie voor overzicht van de geïnventariseerde instrumenten: <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/leereffecten-van-kunsteducatie>.

vormgeving, dans, muziek en theater. De instrumenten zijn bedoeld voor primair en voortgezet onderwijs.³⁷

11.2 Kwaliteit en doelen van cultuuronderwijs

Het ministerie van OCW verstaat onder cultuuronderwijs: al het formele funderend onderwijs over en aan de hand van kunst en erfgoed en stelt cultuuronderwijs gelijk aan de invulling van het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Ook is men van mening dat er een verbinding met andere leergebieden moet worden gelegd. De term cultuuronderwijs komt niet voor in de kerndoelen, wel de term kunstzinnige oriëntatie. Voor dit leergebied zijn drie kerndoelen geformuleerd:

- De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren (leerdoel 54).
- De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren (leerdoel 55).
- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (leerdoel 56).

Het huidige beleid is gestoeld op de in juni 2011 verschenen beleidsbrief: *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*, waarin het Kabinet haar standpunten over cultuurbeleid, waaronder cultuureducatie, ontvouwt. Waar in de eerste periode de nadruk lag op het ontwikkelen van beleid, verschuift de focus nu meer naar de uitvoering. Recente beleidsstukken zijn: Kamerbrief van juni 2013, het Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs, de 'Voortgangsrapportage cultuuronderwijs' van juni 2014 en de Kamerbrief 'Cultuur verbindt: een ruime blik op cultuurbeleid'.

Waarom vindt de landelijke overheid cultuuronderwijs van belang? In de Kamerbrief van juni 2013³⁸ lezen we: 'Cultuur is noodzakelijk voor de vorming van onze identiteit, voor de ontplooiing van mensen en voor de ontwikkeling van creativiteit. Cultuur verbindt, biedt plezier en draagt bij aan het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. (...) Cultuuronderwijs geeft kinderen en jongeren kennis mee over kunst, media en erfgoed. De kunstvakken in het bijzonder hebben een functie in het stimuleren van creativiteit en het ontwikkelen van creatieve vaardigheden' (p.1-3). We zien in deze passages elementen van het belang van een brede vorming van leerlingen, maar ook een duidelijke verwijzing naar economisch nut van kunstzinnige oriëntatie. Ook gaat het om kennis en vaardigheden.

In de brief wordt een duidelijke koppeling gelegd tussen cultuuronderwijs en de vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw: 'Het draagt eraan bij dat kinderen hun creatieve vermogens aanboren en hun talenten en vaardigheden ontwikkelen. Mijn doel is dat alle kinderen en jongeren een 'startkwalificatie' meekrijgen voor een rijk, inspirerend en betekenisvol leven. Het gaat daarbij zowel om het verwerven van kennis, als om het ontwikkelen van een creatieve, onderzoekende houding. Het ontwikkelen van innovatief vermogen en de vaardigheid om je snel en flexibel aan te passen worden steeds belangrijker.' (p.7). Ook hier zien we dat brede vorming en talentontwikkeling hand in hand gaan met de voorbereiding op de maatschappij en het bijdragen aan die maatschappij van de 21^{ste} eeuw.

In de verschillende beleidsdocumenten vinden we een aantal verschillende doelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie:

- geeft leerlingen kennis mee over kunst en erfgoed,
- leert hen hun creatieve vaardigheden te ontwikkelen,
- stimuleert leerlingen om te reflecteren op hun omgeving en op hun eigen gedrag,
- levert een bijdrage aan de ontwikkeling van communicatieve, cognitieve en sociale vaardigheden en aan de motorische ontwikkeling van leerlingen,
- levert een bijdrage aan taal- en rekenonderwijs,
- biedt kansen voor innovatief onderwijs,

³⁷ [www.ahk.nl/lectoraten/educatie/onderzoeksprojecten/afgeronde-projecten/beoordelen-in-kunsteducatie](http://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/onderzoeksprojecten/afgeronde-projecten/ beoordelen-in-kunsteducatie)

³⁸ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*, Kamerbrief, juni 2013.

- is goed voor de individuele ontplooiing van de leerling,
- is goed voor de samenleving als geheel,
- draagt bij aan persoonlijke ontwikkeling,
- rust leerlingen toe voor deelname aan de maatschappij.

In december 2013 ondertekenden de minister van onderwijs, de PO-Raad, 34 gemeenten en 11 provincies het *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*.³⁹ Hierin leggen bestuurders van cultuur en onderwijs voor de komende tien jaar afspraken vast over goed cultuuronderwijs. We lezen hier over de kwaliteit van cultuuronderwijs het volgende: 'Het onderwijs heeft een brede vormende opdracht en drie belangrijke functies: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor deelname aan de maatschappij. Van deze brede vormende opdracht is de ontwikkeling van creativiteit en van historisch besef een wezenlijk onderdeel. '(p.1).

In het gezamenlijke advies van de Raad voor cultuur en de Onderwijsraad⁴⁰ wordt als omschrijving van cultuureducatie gehanteerd: '(...) het overkoepelende begrip voor kunsteducatie, literatuureducatie, erfgoededucatie en media-educatie'. De raden achten het om verschillende redenen van waarde: 'Het geeft kinderen allereerst de mogelijkheid om kennis te maken met kunst, literatuur, erfgoed en media, zeker wanneer zij dat niet van huis uit meekrijgen. Het stelt hen in staat een open houding te ontwikkelen ten aanzien van kunst en cultuur en geïnspireerd en gegrepen te worden door kunstzinnige en culturele uitingen. Zij leren hun emoties te uiten en zelf kunst te creëren. Ook draagt cultuureducatie bij aan de ontwikkeling van leergebiedoverstijgende vaardigheden, zoals analyseren, creëren en reflecteren' (p. 9). De raden blijven dicht bij de waarde van de kunstvakken op zichzelf en leggen minder dan de landelijke overheid een koppeling tussen de kunstvakken en economische en maatschappelijke belangen.

In de voortgangsrapportage die in juni 2014 verscheen, staat op de vier onderscheiden onderdelen beschreven welke stappen zijn genomen om de doelen van het beleid te realiseren.⁴¹ Vervolgens verscheen een maand later een vervolg op de visiebrief *Cultuur beweegt* waarin de minister de relatie tussen cultuur en andere maatschappelijke domeinen uitwerkt.⁴²

In het beleid kunnen we een aantal elementen identificeren als het gaat om de kwaliteit van cultuuronderwijs: kennis en vaardigheden op het gebied van de kunst, cultuur en erfgoed; identiteitsvorming; brede vorming; talentontwikkeling en creativiteit. We hebben deze elementen in de vragenlijst opgenomen onder de doelen die de school zou willen nastreven met cultuuronderwijs. Scholen is gevraagd om aan te kruisen welke doelen op schoolniveau zij van belang vinden, welke doelen op leerlingniveau en welke overwegingen zij hanteren om aandacht aan cultuuronderwijs te geven.

11.3 Leerlijnen

De SLO verstaat onder een leerlijn: 'Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikcontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt'.⁴³ De SLO heeft in 2006 tussendoelen en leerlijnen opgesteld en heeft recent een leerplankader voor kunstzinnige oriëntatie uitgebracht, waarin vier leerlijnen zijn uitgewerkt (beeldend,

³⁹ Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*.

⁴⁰ Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag.

⁴¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). Voortgangsrapportage cultuuronderwijs. Kamerbrief, 20 juni 2014.

⁴² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Cultuur verbindt: een ruime blik op cultuurbeleid*. Kamerbrief, 8 juli 2014.

⁴³ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>.

muziek, drama en dans). Hierin speelt reflectief vermogen een belangrijke rol. Het creatieve proces van de leerling is als uitgangspunt genomen bij de concretisering van de leerdoelen. De SLO doelt daarmee op een cyclisch proces waarin vier fasen zijn te onderscheiden die elkaar soms overlappen en door een leerling niet altijd in een vaste volgorde doorlopen worden: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren.⁴⁴

Aandacht voor het cultureel (zelf)bewustzijn vormt volgens de theorie en het leerplankader van Cultuur in de Spiegel het hart van het cultuuronderwijs. Cultuuronderwijs is onderwijs in reflectie en wordt breder opgevat dan het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Reflectie is iedere vorm van cultureel (zelf)bewustzijn. De theorie onderscheidt vier basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Cultuur is een proces dat volgens een vaste volgorde verloopt die begint met de waarneming. De inhoud van cultuuronderwijs bestaat altijd uit een onderwerp, een vaardigheid en een medium. Uitgangspunten voor cultuuronderwijs komen deels overeen met criteria voor authentieke kunsteducatie. Belangrijk is dat de docent aansluit bij de leefwereld, de herinneringen en ervaringen en cultuur van de leerlingen. Er mag/moet een kloof zijn tussen het niveau van de leerling en dat wat de docent aanbiedt, maar er zullen herkenbare elementen in moeten zitten: 'Dit leerprincipe komt overeen met hoe cultuur over het algemeen werkt: iets nieuws kan uitsluitend begrepen worden in het licht van het bekende.'

Konings en Van Heusden (2013)⁴⁵ presenteren een aantal richtlijnen voor de inhoud van cultuuronderwijs in relatie tot de afstemming tussen scholen en culturele instellingen waarmee zij samenwerken. Om een doorgaande leerlijn te realiseren, dient nagegaan te worden wat de relevantie is van een onderwerp voor de leerlingen en de scholen en hoe de inhoud van het onderwijs aansluit bij de ontwikkeling van kinderen en het gehele onderwijsprogramma. Doelstellingen voor cultuuronderwijs dienen een uitwerking te zijn van de kerndoelen en dienen expliciet te benoemen wat bij leerlingen wordt ontwikkeld op het gebied van: het onderwerp, de reflectiewijze (basisvaardigheden) en mediale vaardigheden (technieken). Wanneer scholen samenwerken met culturele instellingen, dienen zij afstemming te bereiken over de inhoud van cultuuronderwijs en de doelen die worden nagestreefd bij leerlingen. Ook dient de aanwezige kennis expliciet gemaakt te worden, waardoor duidelijk wordt of deskundigheidsbevordering nodig is en zo ja, waar deze zich op moet richten.

In de monitor is bij de toelichtingen geput uit de omschrijvingen die de SLO hanteert voor een doorlopende leerlijn. Bij de vragen over samenhang in het programma en de totstandkoming van het aanbod is gebruik gemaakt van de inzichten die SLO en Cultuur in de spiegel hebben opgeleverd. Om zicht te krijgen op beredeneerde keuzes van scholen en de theoretische uitgangspunten die zij eventueel hanteren, zijn in de interviews vragen op dit gebied opgenomen.

⁴⁴ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/>.

⁴⁵ Konings, F.E.M., & Van Heusden, B. P. (2013). Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs: richtlijnen.

11.4 Deskundigheid leerkrachten

In juli 2012 verscheen de *Kennisbasis*⁴⁶, een overzicht van vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteiten waarover een startbekwame leraar moet beschikken. Ook de kwaliteiten die nodig zijn voor de onderdelen die onder kunstzinnige oriëntatie vallen, zijn hierin uitgewerkt. We vinden een uitwerking voor muziek, dans en drama en beeldend onderwijs. Per vak is een kerndeel uitgewerkt en een profieldeel. In elk deel staan leerkrachtcompetenties aangegeven, uitgesplitst in een algemeen deel, de structuur van het vak, het vak en de leerlingen en de samenhang met andere vakken. Dat leidt tot een groot aantal competenties. We geven een aantal voorbeelden. Bij muziek: 'De student is in staat om op schoolniveau de inhoud voor het vak muziek te ordenen in leerlijnen van onderbouw naar bovenbouw en daarbij het *Klank-Vorm-Betekenis-model* te hanteren dat de concrete inhoud van het vak muziek geeft in relatie met *Tussendoelen en Leerlijnen* (p.49). 'Bij dans en drama: 'De student kan visies op het onderwijs in dans en drama en cultuur koppelen aan visies op leren van leerlingen (zoals leren in een rijke leeromgeving, sociaal constructivisme, de leerstijlen van Kolb, meervoudige intelligenties) en de visie van de school' (p.55). Bij beeldend: 'De student kan verschillende functies en betekenissen van beelden in de samenleving benoemen en kan dit aantonen met voorbeelden' (p. 60). Na bestudering van de competenties in de *Kennisbasis* kwamen we tot de conclusie dat het onmogelijk is om deze competenties in een vragenlijst op te nemen. Het vraagt om andere, intensievere, onderzoeksmethodes, zoals observatie in de klas. De vragenlijst wordt bovendien ingevuld door de directeur of de ICC'er en het is de vraag of deze persoon van alle leerkrachten de competenties goed in kan schatten. Tenslotte een pragmatisch bezwaar: het zou teveel tijd vragen om de vragenlijst in te vullen als alle competenties erin opgenomen zouden worden.

Van Hoorn en Hagens⁴⁷ gaan in een themanummer van Cultuur+Educatie in op de kwaliteit van de leerkracht. Uit onderzoek komt vooral naar voren dat groepsleerkrachten onvoldoende vakinhoudelijke kennis hebben op het gebied van cultuuronderwijs en daardoor moeite hebben met het vertalen van de wel aanwezige kennis naar aansprekende lessen. Vanuit hun beroepsopleiding hebben ze nauwelijks vakinhoudelijke bagage meegekregen om de kunstvakken te kunnen geven. De auteurs adviseren om de aandacht te richten op bijscholing in vakinhoud en (nieuwe vormen van) didactiek, omdat uit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen deze vorm van deskundigheidsbevordering en de kwaliteit van lessen en in het verlengde daarvan de prestaties van leerlingen. Ook scholen hebben een voorkeur voor professionalisering op het gebied van inhoud, aanpak en pedagogisch-didactische uitgangspunten. Leerkrachten hebben behoefte aan concrete lesideeën en scholing die dicht bij hun dagelijkse lespraktijk staat.

In de monitor hebben we gevraagd naar de mate waarin leerkrachten zich deskundig voelen om cultuuronderwijs te geven. Ook is geïnformeerd naar de activiteiten op het gebied van deskundigheidsbevordering. Deze vragen zijn uitgebreid ten opzichte van de vorige monitor en specifiek geformuleerd. Tevens is geïnformeerd naar de rol van de culturele instellingen en de op school aanwezige of ingehuurde vakleerkrachten bij het vergroten van de expertise van groepsleerkrachten. In de interviews en tijdens de regiobijeenkomsten is dieper ingegaan op de mate waarin leerkrachten deskundig zijn.

⁴⁶ Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-raad, vereniging van hogescholen.

⁴⁷ Hoorn, M. van & P. Hagens (2012). Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. In: *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*. *Cultuur+Educatie* 33 (12), 48-73. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Bijlagen

Bijlage 1 Inventarisatie beschikbare monitorgegevens

	Uitvoerder/ opdrachtgever	Onderzoeksgroep	Doel	Werkwijze	Wat is er aan gegevens verzameld?
Evaluatie stelsel cultuureducatie Amsterdam (oktober 2011)	Oberon en O&S A'dam In opdracht van Gemeente Amsterdam	Po Vmbo	Evalueren van het nieuwe stelsel voor cultuureducatie	<ul style="list-style-type: none"> Vragenlijst directeuren en cultuurcoördinatoren Interviews op vier scholen 	<ul style="list-style-type: none"> Bereikcijfers op basis van jaarverslagen Verankeringsmaat Samenwerking met culturele instellingen Waardering van het stelsel / wensen
Monitor Kunst van Lezen (nulmeting mei 2009 en vervolgmeting maart 2010)	Sardes In opdracht van OCW	Bibliotheken po PSO's	De ontwikkeling van de invoering van Kunst van Lezen volgen.	<ul style="list-style-type: none"> Casestudies Interviews Documentanalyse Formats voor bibliotheken tbv bereikgegevens 	<ul style="list-style-type: none"> de input van het programma Kunst van Lezen de ontwikkeling en de inrichting van het programma de uitvoeringsactiviteiten output van het programma (welke activiteiten zijn uitgevoerd en wat was de opbrengst daarvan) het bereik van het programma (aantal bereikte ouders door Boekstart, aantal uitleningen aan leerlingen in school en in bibliotheek, aantal websitebezoekers entoen.nu, aantal netwerken)
Muziekeducatie in het IVA primair onderwijs (december 2011)	In opdracht van Kunstfactor, Muziek Centrum Nederland en het Fonds voor Cultuurparticipatie	Po	<ol style="list-style-type: none"> Inzicht krijgen in de mate waarin muziekeducatie gegeven wordt op po-scholen. Informatie verzamelen over de wijze waarop muziekeducatie op scholen daadwerkelijk vorm krijgt. 	<ul style="list-style-type: none"> Vragenlijst directeuren observaties + gesprekken op 16 scholen (leerkrachten en directeuren) 	<ul style="list-style-type: none"> Visie op muziekeducatie Invulling van muziekeducatie Toekomstplannen
Beter minder, maar beter. Een onderzoek naar de meerwaarde van cultuurcoaches	Oberon In opdracht van De Cultuurformatie	Po	<ol style="list-style-type: none"> Inzicht geven in de invulling van de functie van de cultuurcoach en de meerwaarde hiervan in 	Twee vragenlijsten: voor cultuurcoaches en voor scholen waar zij werken	<ul style="list-style-type: none"> Omvang aanstelling en samenstelling takenpakket van de cultuurcoaches Aansluiting van cultuurcoach op

op brede scholen. (september 2011)			beeld te brengen 2. advies geven aan gemeenten, culturele instellingen en scholen bij het maken van keuzes voor de invulling van toekomstige impuls gelden		inhoud en beleid van de school. • Meerwaarde van cultuurcoaches voor scholen en leerlingen • Randvoorwaarden voor functioneren.
Cultuur en collegeakkoorden, onderzoek onder gemeenten (2014)	Kunsten 92 en Berenschot, met vng en multiscopes	Gemeenten	In kaart brengen plannen over cultuur en bezuinigingen	Vragenlijst	Aantal maal thema's cultuur genoemd vragen naar cultuurplan en bezuinigingen
Onderwijsinspectie ('Over de volle breedte') 2013	Inspectie	Po	Informatie over de kwaliteit van vakgebieden die niet behoren tot de basisvakken	Vragenlijst	Uren besteed aan expressie activiteiten; neemt af ten bate van wereldoriëntatie (niet taal en rekenen)
Motivatie voor invulling onderwijs mbt kerndoelen kunstinnige oriëntatie, 2012	TNS NIPO voor onderwijsraad	Po; leerkracht coördinatoren en directeur	Duidelijk maken welke motieven scholen en leraren in het basisonderwijs hebben voor de invulling van het onderwijs met betrekking tot de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie.	Vragenlijst	Veel thema's uit de monitor (doelen, samenwerking, en veel meningen en tevredenheid) maar vaker vragen over perceptie dus niet makkelijk een op een vergelijkbaar
Kansen voor cultuureducatie; visie schoolbesturen in Zuid Holland, 2012	Tympaan voor kunstgebouw	Schoolbesturen po	In kaart brengen gevolgen nieuwe beleid (cultuureducatie met kwal)	Documentanalyse en interviews	Meningen besturen; die sturen weinig en verwachten weinig van inspectie; men neemt dat toezicht met een korrel zout
Cultuurmonitor Overijssel derde meting, 2011	Sardes voor KCO	Po: cultuurcoördinatoren en directeuren	Overijssels meting gebaseerd op vergelijking landelijke monitor	Vragenlijst	Derde meting Overijsselse monitor, deels gebaseerd op landelijke monitor
Verankering cultuureducatie in gemeentelijk beleid in Oost NI 2012	KCO en EduArt	Gemeenten	Verankering cultuureducatie bij gemeenten	Bureau onderzoek en vragenlijst	Vragen over visie, beleid en financiën bij gemeenten

Bijlage 2 Tabellen

2.1 Doelen op leerlingniveau

Tabel 57 Welke doelen op leerlingniveau wil uw school behalen met cultuureducatie? (n = 838)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Doelen voor de leerlingen		
kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur	597	(71%)
persoonlijke ontwikkeling stimuleren (identiteit, zelfbeeld, normen en waarden)	263	(31%)
talentontwikkeling stimuleren	211	(25%)
plezier ervaren	194	(23%)
kennis/vaardigheden op het gebied van kunst, cultuur vergroten	172	(21%)
creatieve vaardigheden ontwikkelen	156	(19%)
brede ontwikkeling stimuleren	143	(17%)
cultureel bewustzijn vergroten	111	(13%)
kennis en waardering voor de eigen omgeving bijbrengen	90	(11%)
deelname aan kunst en cultuur buiten school stimuleren	79	(9%)
sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleren (bijvoorbeeld samenwerking, zelfstandigheid)	77	(9%)
kinderen leren waarnemen, analyseren en waarderen	74	(9%)
burgerschapsvaardigheden vergroten (bijvoorbeeld respect, vrijheid, betrokkenheid)	73	(9%)
leren omgaan met verschillende culturen	50	(6%)
21e eeuwse vaardigheden ontwikkelen	43	(5%)
historisch besef bijbrengen	42	(5%)
onderzoekende houding stimuleren	34	(4%)
vergroten cognitieve vaardigheden (taal en/of rekenen)	22	(3%)
probleemoplossend vermogen stimuleren	15	(2%)
leren creëren	13	(2%)
leren reflecteren	13	(2%)
anders, namelijk..	11	(1%)

2.2 Vergelijking met IVA-onderzoek

Tabel 58 Percentage scholen dat muziekeducatie aanbiedt.

	Groep 2		Groep 4		Groep 7	
	Iva	Sardes/Oberon	Iva	Sardes/Oberon	Iva	Sardes/Oberon
Zingen	100%	97%	98	95	94	89
Luisteren	85%	62%	82	56	78	52
Bewegen	89%	78%	76	54	65	39
Spelen	40%	37%	26	32	31	26
Noteren	4%	3%	7	9	20	16
Reflecteren	20%	14%	19	15	29	22

Tabel 59 Gemiddeld aantal minuten dat per week wordt besteed

	Groep 2		Groep 4		Groep 7	
	Iva	Sardes/Oberon	Iva	Sardes/Oberon	Iva	Sardes/Oberon
Zingen	55	53	44	31	34	29
Luisteren	24	23	19	17	16	18
Bewegen	29	32	23	21	19	22
Spelen	17	19	25	15	15	15
Noteren	13	20	11	13	12	14
Reflecteren	23	16	14	15	12	15

2.3 Methodes en de intensiteit waarmee ze gebruikt worden

Muziek

Tabel 60 Welke methode(n) gebruikt u voor muziek? (n = 461)
(meerdere antwoorden mogelijk)

	ja
Moet je doen - Muziek	363 (79%)
Eigen - Wijs	108 (23%)
Vier - Muziek met!	10 (2%)
Meer met - Muziek	7 (2%)
Muziek meester!	7 (2%)
Muziek op maat	4 (1%)
Muziek en meer	4 (1%)
Coöperatief leren in - Muziek	3 (1%)
De - Muziekbuss (online methode)	2 (0%)
De maat is vol!	1 (0%)
Liedbundel Klankkleur	1 (0%)
Stepping Tones	1 (0%)
Podium	0 (0%)
Klats! (- Muziekimprovisatie)	0 (0%)
Música Mundial	0 (0%)
MusicaTorium	0 (0%)
Anders, namelijk..	121 (26%)

Tabel 61 Hoe intensief gebruikt u de methode(n) voor muziek?

	Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd	Dat weet ik niet	N
Moet je doen - Muziek	18 (5%)	321 (89%)	21 (6%)	360
Eigen - Wijs	1 (1%)	99 (92%)	8 (7%)	108
Meer met - Muziek	1 (14%)	6 (86%)	0 (0%)	7
Muziek op maat	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	4
Muziek meester!	0 (0%)	7 (100%)	0 (0%)	7
Muziek en meer	1 (25%)	3 (75%)	0 (0%)	4
Coöperatief leren in - Muziek	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	3
De maat is vol!	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1
De - Muziekbuss (online methode)	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)	2
Liedbundel Klankkleur	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1
Stepping Tones	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1
Vier - Muziek met!	0 (0%)	10 (100%)	0 (0%)	10
Anders, namelijk..	37 (31%)	69 (58%)	14 (12%)	120

Tekenen en handvaardigheid

Tabel 62 Welke methode(n) gebruikt u voor tekenen en handvaardigheid? (n = 434)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Ja	
Moet je doen beeldende vorming	306 (71%)
Laat maar zien	46 (11%)
Uit de kunst	61 (14%)
Anders, namelijk..	66 (15%)

Tabel 63 Hoe intensief gebruikt u de methode(n) voor tekenen en handvaardigheid?

	Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd	Dat weet ik niet	N
Moet je doen beeldende vorming	8 (3%)	287 (94%)	11 (4%)	306
Laat maar zien	2 (4%)	41 (89%)	3 (7%)	46
Uit de kunst	3 (5%)	58 (95%)	0 (0%)	61
Anders, namelijk..	11 (17%)	47 (71%)	8 (12%)	66

Spel/drama

Tabel 64 Welke methode(n) gebruikt u voor spel/drama? (n = 279)
(meerdere antwoorden mogelijk)

Ja	
Moet je doen drama	222 (80%)
DramaOnline	9 (3%)
Speel je wijs	4 (1%)
Drama aangenaam	2 (1%)
Dramaland	1 (0%)
Drama in de hoofdrol	0 (0%)
Anders, namelijk..	68 (24%)

Tabel 65 Hoe intensief gebruikt u de methode(n) voor spel/drama?

	Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd	Dat weet ik niet	N
Moet je doen drama	4 (2%)	195 (88%)	23 (10%)	222
DramaOnline	0 (0%)	8 (89%)	1 (11%)	9
Speel je wijs	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	4
Drama aangenaam	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)	2
Dramaland	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1
Anders, namelijk..	7 (10%)	43 (63%)	18 (26%)	68

Beweging/dans

Tabel 66 Welke methode(n) gebruikt u voor beweging/dans? (n = 237)
(meerdere antwoorden mogelijk)

	Ja
Muziek en meer	20 (8%)
De Dansbron	4 (2%)
Anders, namelijk..	215 (91%)

Maar weinig scholen gebruiken de door ons voorgestelde methodes voor beweging/dans. Bij “anders” noemen ze vooral Moet je doen dans’ (50x) Dansspetters (15x) en Basislessen bewegingsonderwijs (15x).

Tabel 67 Hoe intensief gebruikt u de methode(n) voor beweging/dans?

	Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd	Dat weet ik niet	N
Muziek en meer	1 (5%)	14 (70%)	5 (25%)	20
De Dansbron	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	4
Anders, namelijk..	35 (16%)	127 (59%)	53 (25%)	215

Cultuureducatie algemeen

Tabel 68 Welke methode(n) gebruikt u voor cultuureducatie in het algemeen? (n = 111)
(meerdere antwoorden mogelijk)

	Ja
Kunstkabinet	5 (5%)
Moet je doen kunst en cultuur	27 (24%)
Anders, namelijk..	83 (75%)

Bij “anders” noemen de scholen ‘Alles in een’ of ‘Kunstmenu’ (ieder 5x).

Tabel 69 Hoe intensief gebruikt u de methode(n) voor cultuureducatie?

	Voert alle lessen van de methode uit	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd	Dat weet ik niet	N
Kunstkabinet	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	5
Moet je doen kunst en cultuur	2 (8%)	22 (85%)	2 (8%)	26
Anders, namelijk..	23 (28%)	35 (42%)	25 (30%)	83

Colofon

Titel: Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)

Auteurs: Karin Hoogeveen, Sandra Beekhoven (Sardes). Marleen Kieft, Afke Donker en Michiel van der Grinten (Oberon)

Project: Monitor Cultuureducatie PO 2013/2014

Sardes projectnummer: TR1107

Opdrachtgever: Ministerie van OCW

Datum: Oktober 2014