



Rapport Monitor

**Cultuuronderwijs in het
primair onderwijs
en programma
Cultuureducatie met kwaliteit
(Peiling 2015/16)**



Monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met kwaliteit (Peiling 2015/16)

Sardes
Joke Kruiter
Karin Hoogeveen
Sandra Beekhoven

Oberon
Marleen Kieft
Marjolein Bomhof

Inhoudsopgave

1	Samenvatting en reflectie	4
1.1	Algemeen	5
1.2	Doorlopende leerlijnen en samenhang in het programma.....	6
1.3	Deskundigheidsbevordering	8
1.4	Samenwerking	10
1.5	Volgen van de ontwikkeling van leerlingen	11
1.6	Scholen voor speciaal onderwijs.....	12
1.7	Scholen die meedoen aan de matchingsregeling <i>Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)</i>	13
1.8	Verankeringsmaat	13
2	Inleiding	15
3	Opzet en werkwijze	17
3.1	De onderzoeksvragen	17
3.2	De onderzoeksactiviteiten	18
3.3	De onderzoeksgroep	20
3.4	Vergelijking tussen meting 2013/14 en meting 2015/16	20
4	De responsgroep	22
4.1	Representativiteit	22
4.2	De respondenten.....	23
5	Visie en doelen	26
5.1	Visie.....	26
5.2	Doelen	27
5.3	Beweegredenen	28
6	Invulling van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijsprogramma	30
6.1	Methodes	30
6.2	Erfgoed.....	32
6.3	Digitale middelen.....	32
6.4	Muziek uitgelicht.....	33
7	Culturele activiteiten	36
7.1	Frequentie	36
7.2	Samenstelling aanbod.....	36
7.3	Activiteiten binnen de school	38
7.4	Activiteiten buiten de school	40
8	Samenhang en doorgaande lijn	42
8.1	Samenhang	42
8.2	Doorlopende leerlijnen	44
9	Samenwerking met de culturele omgeving	47
9.1	Partners en aard van de samenwerking	47
9.2	Samenwerking en kwaliteit	50
9.3	Relevante factoren en overleg	53

10	Personeel, organisatie en financiën	56
	10.1 Taakverdeling en coördinatie	56
	10.2 Draagvlak en deskundigheid.....	58
	10.3 Vakleerkrachten	61
	10.4 Financiën.....	65
11	Opbrengsten.....	67
	11.1 Evaluatie van cultuuronderwijs	67
	11.2 De opbrengsten.....	69
	11.3 Beoordelen van leerlingen	70
	11.4 Inspectie van het Onderwijs	73
	11.5 Tevredenheid en toekomstplannen.....	74
12	Verankering in het onderwijs.....	77
	12.1 De verankeringsmaat	77
	12.2 De actuele verankering	77
	12.3 Koplopers, volgers en achterblijvers	78
	12.4 De verankeringsmaat nader beschouwd	79
	Bijlagen.....	80
	Bijlage 1: Gebruikte methodes.....	80
	Bijlage 2: Culturele activiteiten binnen en buiten de school	86
	Bijlage 3: Deelnemers interviews en reflectiebijeenkomsten	89

1 Samenvatting en reflectie

Vooraf

Regelmatig worden de termen cultuuronderwijs, cultuureducatie en kunstzinnige oriëntatie door elkaar gebruikt. In deze rapportage hanteren we de term cultuuronderwijs voor (binnen- en buitenschools) onderwijs rond kunst en cultureel erfgoed dat de scholen in hun curriculum hebben opgenomen. De term cultuureducatie gebruiken we voor de activiteiten met een educatief doel van culturele instellingen en kunstenaars. De term Kunstzinnige oriëntatie is de officiële term waarvoor kerndoelen in het primair onderwijs zijn vastgesteld.¹

Voor de monitor cultuuronderwijs 2015-2016 is een steekproef van 4277 po-scholen getrokken. Via internet hebben in totaal bijna 1000 scholen vragen beantwoord. Dat zijn scholen voor basisonderwijs (883) en speciaal basisonderwijs (33) (samen aangeduid als (s)bao) en scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs (73), aangeduid als (v)so. Formeel valt het (voortgezet) speciaal onderwijs onder de wet op het primair onderwijs. In de DUO-bestanden zijn 100 aparte so-scholen te vinden, de rest is (v)so. De leeftijdsgrenzen in het (voortgezet) speciaal onderwijs verschillen van die in het reguliere onderwijs.

De vragenlijst is even vaak door een directeur als door een ICC'er ingevuld.

De helft van de scholen kent het beleidsprogramma *Cultuureducatie met Kwaliteit* (CmK).

Een kwart van de scholen participeert in één van de 54 projecten van de matchingsregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*.

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

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

In dit hoofdstuk bespreken we aan de hand van bovenstaande vier thema's de uitkomsten van het onderzoek. We vatten per onderdeel samen op welke manier scholen ermee bezig zijn. Daarbij maken we waar mogelijk een vergelijking met de resultaten van de vorige monitor uit het schooljaar 2013-2014². Aan het einde van het hoofdstuk besteden we apart aandacht aan eventuele verschillen tussen scholen in het (speciaal) basisonderwijs en scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs³. Ook gaan we in een aparte paragraaf in op de verschillen en overeenkomsten tussen scholen die wel en niet participeren in één van de 54 projecten in het kader van *Cultuureducatie met Kwaliteit*.

¹ 54 De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

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

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

² Als er in de tekst geen vergelijking wordt gemaakt met de vorige meting, dan zijn er geen verschillen gevonden (in een aantal gevallen is de vraag in de vorige meting niet gesteld).

³ Voor deze paragraaf voerden we een gesprek met Dirk Monsma die op de monitorgegevens van 2013-2014 extra analyses uitvoerde voor het speciaal basisonderwijs.

In een viertal reflectiebijeenkomsten met ICC'ers, culturele aanbieders, medewerkers van centra voor kunst en cultuur en provinciale steunfunctie-instellingen en beleidsmakers hebben we gereflecteerd op de uitkomsten van de vragenlijst. De opbrengsten van die bijeenkomsten zijn verwerkt in dit eerste hoofdstuk en hebben we gebruikt om resultaten te duiden en te verdiepen.

We beginnen met een aantal algemene uitkomsten die niet direct gerelateerd zijn aan één van de vier thema's.

1.1 Algemeen

Visie en doelen

De meest genoemde doelen om aandacht aan cultuuronderwijs te besteden, zijn:

- Op schoolniveau 'Het realiseren van een breed aanbod voor de leerlingen' (89% in (s)bao, 79% in (v)so).
- Op leerlingniveau 'Kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur' (64% in (s)bao, 52% in (v)so).

Vergeleken met de vorige monitor, lijkt er een tendens te zijn naar meer aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en/of talentontwikkeling van leerlingen als het gaat om cultuuronderwijs. Ook zijn er relatief veel scholen die het vergroten van kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur bij leerlingen als doel hebben. Er lijkt daarmee meer aandacht te komen voor de individuele leerling en zijn/haar ontwikkeling en wat minder voor het beschouwen van en reflecteren op kunst. Dit past bij een meer algemene trend waarin er meer nadruk ligt op de algehele talentontwikkeling van kinderen naast aandacht voor taal- en rekenen. Ook in de reflectiebijeenkomsten horen we van ICC'ers dat er tegenwoordig, mede door de aandacht voor 21ste-eeuwse vaardigheden, door scholen wat meer belang wordt gehecht aan een brede ontwikkeling van leerlingen. De term 'creativiteit' valt veelvuldig tijdens de interviews en de reflectiebijeenkomsten.

De scholen die meededen aan dit onderzoek, verschillen onderling in het belang dat zij hechten aan cultuuronderwijs. Aan de ene kant van het spectrum wil 13% van de scholen zich profileren als kunst- en cultuurschool. Aan de andere kant geeft 10% van de scholen aan geen visie op cultuuronderwijs te hebben.

Financiën

Scholen ontvangen voor het gehele onderwijs, inclusief cultuuronderwijs, bekostiging via de lumpsum. Daarnaast is de prestatiebox nog steeds de belangrijkste extra geldbron voor cultuuronderwijs (79%), al wordt deze bron minder ingezet dan in de vorige meting (toen 85%). Dat scholen de middelen uit de prestatiebox niet (of minder) inzetten voor cultuuronderwijs kan komen doordat de middelen voor cultuuronderwijs niet geoormerkt zijn.

Gemeentelijke subsidie vormt voor 41% van de scholen een extra financieringsbron, dus ook dat is voor veel scholen een belangrijke geldstroom voor cultuuronderwijs. In de gesprekken komt naar voren dat het daarbij om verschillende regelingen kan gaan: gemeentelijke subsidies voor cultuureducatie en cultuuronderwijs, combinatiefunctionarissen, verlengde schooldagmiddelen etc. De belangrijkste verandering ten opzichte van de vorige monitor is dat cultuuronderwijs minder vaak als aparte post op de begroting is opgenomen (72% nu, 79% toen). Verschillende deelnemers aan de reflectiebijeenkomsten vinden dit een zorgelijke ontwikkeling. Zij moeten soms voor elke culturele activiteit apart geld aanvragen en zijn daardoor afhankelijk van de goodwill van het schoolbestuur. Aan de andere kant melden schoolbesturen dat niet elke school geld aanvraagt, zodat er middelen uit de lumpsum en de prestatiebox onbenut blijven voor cultuuronderwijs. Verschillende geïnterviewden en deelnemers aan de reflectiebijeenkomsten geven aan dat het ontbreken van een structurele post op de begroting voor cultuuronderwijs en het feit dat de diverse subsidieregelingen tijdelijk van aard zijn, verankering in de weg staan.

Evaluatie

75% van de basisscholen evalueert cultuuronderwijs, vooral de inhoud en de culturele activiteiten. Bij de evaluatie is het criterium 'aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen' het belangrijkste, gevolgd door 'aansluiting bij de visie van de school' en 'aansluiting bij kennis en vaardigheden van de leerlingen'. Ongeveer twee derde van de scholen bespreekt de evaluatie in de teamvergadering en de helft bespreekt het met de culturele partners. Op bijna de helft van de basisscholen en een kwart van de scholen voor speciaal onderwijs bespreken de ICC'er en de directie de evaluatie. Iets meer scholen dan bij de vorige meting gebruiken de evaluatie om verbeterplannen op te stellen.

De scholen zijn gematigd tevreden over cultuuronderwijs op hun eigen school: het gemiddelde rapportcijfer dat zij geven is een 6,6.

1.2 Doorlopende leerlijnen en samenhang in het programma

Onder dit thema vallen de volgende onderwerpen:

- Doorlopende leerlijn, zowel cumulatieve opbouw als de relatie tussen binnen- en buitenschoolse activiteiten en de opbouw in competenties.
- Samenhang in het programma, zowel tussen de kunst- en cultuuronderdelen als tussen cultuuronderwijs met andere vakken.
- Gebruik van een methode voor cultuuronderwijs.
- Betrokkenheid van culturele partners bij het ontwikkelen van leerlijnen.
- Culturele activiteiten.

In de vragenlijst gaven we als omschrijving van een leerlijn: 'Een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel over de groepen heen' (SLO).

De helft van de scholen is bezig met het ontwikkelen van een *doorlopende leerlijn*, een vijfde werkt ermee. Dat is ongeveer hetzelfde als bij de vorige monitor. Daar staat tegenover dat de scholen die met een doorlopende leerlijn werken, vaker dan in de vorige monitor een cumulatieve opbouw hanteren, vooral bij muziek (38% versus 29%) en drama (22% versus 13%).

Tijdens de reflectiebijeenkomsten kwam naar voren dat er veel ontwikkeld is op het gebied van leerlijnen, vooral door lokale / regionale intermediaire instellingen. Een aantal van deze instellingen vraagt zich af waarom scholen deze leerlijnen niet of slechts gedeeltelijk invoeren. Mogelijk is het voor scholen van belang dat ze het idee hebben dat het 'van de school' is. Als zij zich eigenaar voelen, gaan ze er wellicht sneller mee aan de slag. De scholen benadrukken in de interviews en de reflectiebijeenkomsten dat een leerlijn maatwerk is, het moet passen bij de visie en doelen van de school. Een ander thema dat tijdens de bijeenkomsten naar voren komt, is de ontbrekende doorlopende lijn vanuit het primair naar het voortgezet onderwijs. Met name de basisscholen die veel aandacht hebben voor kunst en cultuur, vinden het jammer als de op de basisschool ingezette doorgaande lijn in het voortgezet onderwijs niet wordt doorgezet.

Wat de samenhang binnen de kunstdisciplines en cultureel erfgoed betreft, zien we dat bijna de helft van de scholen in het basisonderwijs (52%) sommige vakken op elkaar afstemt (bijvoorbeeld muziek en theater of beeldende vorming en cultureel erfgoed). Het gaat dan vaak om afstemming in het kader van thema's en projecten (dus niet structureel). Er zijn ook veel scholen (44%) die de kunstdisciplines en cultureel erfgoed altijd apart aanbieden. Het structureel aanbieden van een samenhangend programma in de kunstdisciplines en cultureel erfgoed komt op een kleine minderheid van de scholen voor (8%).

Afstemming tussen de kunstdisciplines/cultureel erfgoed en andere vakken komt incidenteel voor. Een meer dan incidentele samenhang tussen een of meer kunstdisciplines en cultureel erfgoed enerzijds en de andere vakken anderzijds, komt het meest voor bij de zaakvakken, gevolgd door taal. Het gebeurt het minst bij rekenonderwijs.

Verschillende ICC'ers die de reflectiebijeenkomsten bijwoonden, vinden het jammer dat de samenhang tussen de kunstdisciplines/ cultureel erfgoed en andere vakken beperkt blijft tot thema's en projecten. De scholen die bezig zijn met het op een geïntegreerde manier aanbieden van alle leerstof nemen daarbij thema's als uitgangspunt. Volgens de op de reflectiebijeenkomsten aanwezige ICC'ers van deze scholen geeft dat een hogere motivatie bij leerkrachten en leerlingen. Inmiddels zijn er ook methodes voorhanden die uitgaan van thema's en die de vakken, inclusief de kunstdisciplines, op een integrale manier aanbieden.

Twee derde tot de helft van de scholen gebruikt een *methode* voor muziek en/of beeldend, dikwijls 'Moet je doen'. Het komt niet vaak voor dat alle lessen uit de methode gegeven worden. Bijna alle scholen besteden aandacht aan *erfgoed*, het vaakst als onderdeel van de vakken aardrijkskunde of geschiedenis (41%). Daarin zijn geen veranderingen opgetreden. Het digibord en internet spelen een rol bij cultuuronderwijs. De meeste scholen (98%) zetten *digitale media* in bij een deel van de lessen.

Diekwart van de scholen biedt per jaar meerdere *culturele activiteiten* aan, zowel binnen als buiten school. Een kwart van de scholen koopt een kant-en-klaar aanbod in en een vijfde van de scholen past een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan de eigen wensen aan. Het aanbod komt vooral tot stand op basis van de visie van de school en de belangstelling en voorkeuren van leerkrachten. Hoe ziet het aanbod eruit voor de verschillende groepen? Afgaande op de top drie activiteiten vinden scholen voor kleuters theater de meest geschikte kunstdiscipline, zowel voor activiteiten binnen als buiten de school. Daarnaast kiezen de scholen voor beeldende activiteiten voor de kleuters. Ook voor de leerlingen van groep 4 kiezen scholen vaak voor theater en zien we ook aandacht voor de culturele omgeving (erfgoed) en voor beeldende activiteiten. Voor groep 7 hebben de scholen een voorkeur voor beeldende kunst en zien we nu ook muziek in de top drie staan.

Samenvattend kunnen we constateren dat doorlopende leerlijnen voor cultuuronderwijs een thema is dat zeker leeft bij de scholen. Ook uit de interviews en in de reflectiebijeenkomsten komt dat duidelijk naar voren. Tegelijkertijd gaat het ontwikkelen en invoeren van leerlijnen vrij langzaam, door tijdgebrek en een ontbrekend gevoel voor urgentie. Voor het werken met een samenhangend programma waarin ook activiteiten binnen en buiten school met elkaar verbonden zijn, is er minder aandacht. Weliswaar vormt de visie van de school een belangrijk criterium bij het selecteren van de activiteiten, maar de belangstelling van de leerkrachten is bijna net zo leidend. Het combineren van kunst en cultureel erfgoed met taal en rekenen ligt voor de meeste scholen niet zo voor de hand, cultureel erfgoed met geschiedenis en aardrijkskunde wel. Methodes voor cultuuronderwijs zijn wel aanwezig op veel scholen, maar worden niet intensief gebruikt, meestal meer als bronnenboek. Leerkrachten zoeken ook vaak voorbeelden en aanpakken op internet. Dat zou een doorgaande lijn in de weg kunnen staan: methodes zijn doorgaans volgens een doorgaande lijn opgebouwd, bij zoeken op internet zal de leerkracht zelf de doorgaande lijn moeten bewaken.

1.3 Deskundigheidsbevordering

Dit thema behelst de volgende onderwerpen:

- De interne cultuurcoördinator (ICC'er), aantal uren en taken
- Draagvlak voor cultuuronderwijs
- Deskundigheid groepsleerkrachten
- Professionalisering
- Vakdocenten

Net als in de vorige meeting heeft bijna 85% van de basisscholen een *interne cultuurcoördinator* (ICC'er). Dat wil zeggen: een groepsleerkracht met uren voor cultuurcoördinatie. Op sommige scholen zijn er meerdere leerkrachten met deze taak en is bijvoorbeeld de coördinatie voor de onder- en bovenbouw gesplitst. Ook hebben scholen werkgroepen gevormd voor cultuuronderwijs.

De ICC'ers houden zich vooral bezig met de contacten met de culturele partners, de selectie en organisatie van het culturele aanbod, het deelnemen aan scholenoverleg en het enthousiasmeren van de collega's. Zij hebben gemiddeld 28,8 uur per schooljaar tot hun beschikking, maar de spreiding is erg hoog⁴. Dit betekent dat er grote verschillen zijn tussen scholen onderling. Verschillende ICC'ers die aanwezig waren bij de reflectiebijeenkomsten, vertellen dat er ook behoorlijk veel niet-betaalde uren in de cultuurcoördinatie zitten.

In de taakverdeling tussen ICC'er en directeur zien we een verschuiving ten opzichte van de vorige meting. Het verwerven van subsidies komt over de hele linie wat vaker voor en is bij ruim de helft van de scholen een taak van de directeur. Het afleggen van verantwoording zat al vaak bij de directeur en dat is nu vrijwel uitsluitend de taak van de directie geworden (of niet van toepassing).

De ICC'ers die bij de vier reflectiebijeenkomsten aanwezig waren, houden een pleidooi voor meer duidelijkheid en houvast voor de ICC-functie. Zij willen graag dat de overheid richtlijnen geeft voor het aantal uren en voor de invulling van de functie (bij voorkeur in functieschaal LB).

Het *draagvlak* voor cultuuronderwijs is hoger onder de directie dan onder de groepsleerkrachten: driekwart van de directie en bijna de helft van de groepsleerkrachten steunt cultuuronderwijs volgens de respondenten. In vergelijking met de vorige meting is het draagvlak onder groepsleerkrachten wat groter geworden (46% versus 45%). Wellicht door de toenemende aandacht voor 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en de brede ontwikkeling van leerlingen.

Twee derde van de scholen vindt dat de groepsleerkrachten 'in enige mate' deskundig zijn (en dus niet 'in hoge mate'). De deskundigheid wordt het hoogst ingeschat voor tekenen/handvaardigheid. Een deel van de scholen vindt dat hun groepsleerkrachten niet deskundig genoeg zijn voor het geven van dans/beweging (30%), muziek (19%), drama/spel (18%) en erfgoed (13%).

In een aantal interviews en bij de bijeenkomsten komt naar voren dat lang niet alle leerkrachten affiniteit hebben met de kunst disciplines of zich daar zelfs ongemakkelijk bij voelen. Anderen zijn er juist enthousiast over, besteden er in de klas veel aandacht aan en zetten hun competenties soms ook in andere groepen in. Verschillende geïnterviewden en aanwezigen bij reflectiebijeenkomsten noemen als verklaring voor de geringe deskundigheid dat er op de Pabo weinig aandacht is voor cultuuronderwijs.

In de vorige monitor was de verwachting dat scholen meer zouden gaan inzetten op *deskundigheidsbevordering*, mede onder invloed van het beleidsprogramma CmK en de bijbehorende regelingen. Deze verwachting wordt nog niet waargemaakt, want op een minderheid van scholen

⁴ Tijdens een van de reflectiebijeenkomsten wordt aangegeven dat de uren per school soms een vertekend beeld geven, namelijk wanneer het schoolbestuur de gelden vanuit de prestatiebox deels gebruikt om op bestuursniveau ondersteuning voor cultuuronderwijs te bieden.

volgen leerkrachten trainingen, cursussen of een opleiding op het gebied van cultuuronderwijs. Als er wel opleidingen worden gevolgd, is het relatief vaak op het gebied van muziek.

Het bijwonen van studiedagen is het meest voorkomende middel om de deskundigheid van leerkrachten te bevorderen: 14% van de scholen heeft een studiedag over cultuuronderwijs voor het hele team. Dat is wat toegenomen in vergelijking met de vorige meting (toen 9%). Echter, op de helft van de scholen volgt geen enkele leerkracht een studiedag hierover. De ICC-cursussen worden door veel scholen gevolgd (43%). Uiteraard gaat het dan om de groepsleerkracht die cultuurcoördinatie in het pakket heeft. Post-HBO-opleidingen, zoals die voor cultuurbegeleider die verschillende Pabo's aanbieden als vervolg op de ICC-cursus, worden door één of enkele leerkrachten op 3% van de basisscholen gevolgd. Aangezien deze opleidingen nog maar kort geleden zijn gestart, is dat niet zo verwonderlijk. Tijdens de reflectiebijeenkomsten pleiten de ICC'ers voor opname van de ICC-cursus in het Lerarenregister.

De meeste scholen hebben geen vakdocent voor de kunstdisciplines. De belangrijkste belemmering is een gebrek aan financiële middelen.

De afname van de *vakdocenten* die was ingezet vanaf 2006, lijkt sinds de vorige meting gestopt: 29% van de basisscholen heeft een vakleerkracht voor cultuuronderwijs, meestal voor muziek. Het percentage scholen met een vakleerkracht voor muziek is gestegen ten opzichte van de vorige meting (82% nu versus 73% toen). Dat zal geen toeval zijn, want muziekonderwijs heeft door aparte stimuleringsregelingen een extra impuls gekregen. De scholen hebben behoefte aan specifieke deskundigheid en dat vormt de hoofdreden voor het aanstellen van vakdocenten.

Wanneer we kijken naar het gemiddeld aantal uren per schooljaar dat de vakdocenten geven, blijken de docenten tekenen/handvaardigheid het meeste aantal uren ingezet te worden (222 uur gemiddeld per jaar).

Vakdocenten kunnen een rol spelen bij deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten. Op bijna de helft van de scholen is de groepsleerkracht altijd aanwezig bij alle of een deel van de lessen. In de interviews horen we dat er verschillende redenen spelen: de groepsleerkracht ziet hoe een les uitgevoerd wordt en kan het daarna zelf doen. Het komt ook voor dat de groepsleerkracht het klassenmanagement voor de vakdocent verzorgt. Scholen waar groepsleerkracht en vakleerkracht de lessen samen ontwikkelen en/of uitvoeren zijn nog een uitzondering. Co-teaching komt niet vaak voor. Wel blijkt in de interviews en de reflectiebijeenkomsten dat hier positieve ervaringen mee zijn opgedaan en dat het bij beiden kan leiden tot een vergroting van competenties. De groepsleerkracht leert meer over het vakgebied, de vakdocent krijgt meer pedagogisch-didactische bagage. Sommige scholen werken met een ontwikkelmodel: de groepsleerkracht kijkt eerst naar de les van de vakdocent, voert vervolgens samen met de vakdocent de les uit, ontwikkelt samen met de vakdocent de les en gaat tenslotte zelf de lessen ontwikkelen en uitvoeren.

Samenvattend zien we niet veel veranderingen in draagvlak en deskundigheid van groepsleerkrachten en blijft er ruimte voor verbetering. Dat geldt ook voor bij- en nascholing op het gebied van cultuuronderwijs. Wel zijn er meer vakdocenten muziek en komt het vaker voor dat de groepsleerkrachten aanwezig (moeten) zijn bij de lessen van de vakdocent.

1.4 Samenwerking

In deze paragraaf behandelen we:

- Samenwerkingspartners
- Aard van de samenwerking
- Opbrengst van de samenwerking

De samenwerkingspartners en de aard van de samenwerking zijn sinds 2009 nauwelijks veranderd. *Aanbodgerichte* samenwerking, dat wil zeggen: scholen maken gebruik van het beschikbare aanbod van de instellingen, komt nog steeds het meeste voor. Gemiddeld hebben de scholen zes culturele *partners* (speciaal onderwijs iets minder), waarvan zij aanbod afnemen of met wie zij gezamenlijk cultuuronderwijs ontwikkelen. Vooral centra voor kunst en cultuur (49%) en bibliotheken (58%) zijn veel voorkomende culturele partners. De centra voor kunst en cultuur spelen een belangrijke rol bij het kunstmenu en/of het ontwikkelen van lesmateriaal in aansluiting op culturele activiteiten. De provinciale steunfunctie-instellingen zijn voor veel scholen geen samenwerkingspartners. In de reflectiebijeenkomsten werd opgemerkt dat er door de bezuinigingen een aantal is opgeheven en een aantal is gefuseerd. Ook zijn er nieuwe opgericht. Vrijwel alle hebben een beperktere taakstelling dan voorheen.

Tijdens de reflectiebijeenkomsten wordt aangegeven dat de scholen die een kunstmenu afnemen met veel verschillende culturele partners te maken hebben, namelijk met de aanbieders van muziek, drama, beeldend, dans, erfgoed etc., maar dat zij dat niet zo ervaren, omdat het centrum voor de kunsten of de provinciale steunfunctie instelling als intermediair fungeert.

De beleidsdoelstelling reikt verder dan het afnemen van een kant-en-klaar aanbod. De ambitie is dat scholen samen met de culturele omgeving aanbod ontwikkelen of in ieder geval een eigen vraag formuleren. Ook duurzame samenwerking zou het streven moeten zijn. Dit beleidsdoel is nog niet bereikt, afgaande op bovenstaande resultaten.

Op basis van de interviews en de reflectiebijeenkomsten valt er wel een toelichting te geven op de ontwikkelingen. De meeste scholen maken gebruik van het aanbod van culturele partners. Strikt genomen is er dan geen sprake van partnerschap, maar meer van een klantrelatie. Dat geldt niet voor de scholen die zich duidelijk profileren op kunst en cultuur. Zij hechten aan een kwalitatief hoogwaardig en gevarieerd aanbod dat aansluit bij hun visie en gaan op zoek naar partners die aan hun wensen kunnen voldoen. Dat betekent vaak, maar niet altijd, dat er vaste samenwerkingspartners zijn. Sommige van deze scholen hebben een netwerk van culturele aanbieders waar zij kunnen aankloppen, maar van wie zij niet elk jaar aanbod afnemen. Er zijn scholen die bijvoorbeeld elk jaar een ander accent willen leggen en die daarvoor steeds met andere partners samenwerken om daarin te kunnen voorzien. ICC'ers op deze scholen zijn goed op de hoogte van de (on)mogelijkheden van de culturele omgeving. Dat vraagt om een behoorlijke tijdsinvestering.

De meeste scholen willen of kunnen niet op een arbeidsintensieve manier hun aanbod samenstellen. Een kant-en-klaar aanbod of een kunstmenu bieden dan een goed alternatief. Bij een kunstmenu is er variatie in kunstdisciplines en een kwaliteitsgarantie. Met de aanbieder van een kunstmenu, de intermediair, kan een band worden opgebouwd, zodat diegene weet wat bij de school past en een advies op maat kan geven. Sommige grote steden hebben cultuurcoaches per wijk die de scholen goed kennen en een op de school toegesneden advies kunnen geven. Er zijn intermediaire instellingen die met flexibele kunstmenu's werken of die een basis- en een verdiepend kunstmenu hebben. Dat laatste brengt uiteraard meer kosten met zich mee en dat is voor sommige scholen bezwaarlijk. Al deze aspecten vormen een belangrijke verklaring voor de populariteit van de centra voor kunst en cultuur als populaire samenwerkingspartner.

De geïnterviewden noemen ook nadelen van het kunstmenu, vooral wanneer het niet flexibel is. De data van voorstellingen komen soms slecht uit, bijvoorbeeld in december, een drukke maand in het basisonderwijs. Ook sluiten de thema's op school en de thema's van de culturele activiteiten dikwijls niet aan, doorgaans omdat er al aan het eind van het voorgaande schooljaar moet worden ingetekend op activiteiten. Het is dan nog lang niet altijd duidelijk waar de klas volgend jaar mee bezig is op het moment dat de geplande activiteit plaatsvindt. Een kant-en-klaar kunstmenu waarop wordt ingetekend is daardoor moeilijk te verenigen met de ontwikkeling van een doorgaande lijn.

Vanuit de culturele aanbieders is er zeker de wens om een aanbod op maat te ontwikkelen, maar de mogelijkheden zijn niet grenzeloos. Als zij met een groot aantal scholen samenwerken, kunnen ze niet elke school een ander programma aanbieden. Het komt wel voor dat bij een tentoonstelling of voorstelling verschillende binnenschoolse activiteiten worden ontwikkeld, passend bij de school. Instellingen geven aan dat het lastig is als ze met wisselende personen op een school te maken hebben. Daardoor kan er geen relatie opgebouwd worden. Individuele kunstenaars lijken het best in staat om een aanbod op maat te realiseren, omdat zij meestal één-op-één met een school samenwerken.

Bij de keuze voor de samenwerking speelt, meer dan in de vorige meting, de visie van de school een rol (64% nu versus 59% toen). Daarnaast moet het aanbod aansluiten bij de kennis en vaardigheden van de leerlingen.

Scholen vinden dat de samenwerking leidt tot *kwalitatief beter cultuuronderwijs*. Dat geldt met name voor de samenwerking met de centra voor kunst en cultuur, bibliotheken en muziekscholen. De meeste scholen zien kwaliteitsverbetering vooral op het gebied van het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen. Een klein aantal scholen vindt dat de samenwerking leidt tot betere doorlopende leerlijnen. De kunstmenu's kunnen daar debet aan zijn, zoals we hierboven beschreven.

Zeven op de tien scholen neemt deel aan een *scholennetwerk* of ander structureel overleg over cultuuronderwijs, waar zij vooral de kwaliteit van het aanbod en de samenwerking bespreken.

Samenvattend blijkt dat de scholen vooral samenwerken met bibliotheken en centra voor kunst en cultuur en dat zij vaker een kant-en-klaar aanbod afnemen dan dat zij zelf een vraag formuleren. Dat heeft te maken met de tijdsinvestering en financiële middelen die het zelf ontwikkelen van een aanbod vragen. De aard van de samenwerking en de keuze voor de culturele partners hangen nauw samen met de doelen en ambities van de school. Samenwerking leidt tot beter cultuuronderwijs en dan met name tot meer kennis en vaardigheden bij de leerlingen.

1.5 Volgen van de ontwikkeling van leerlingen

Onder dit thema vallen:

- Opbrengsten van cultuuronderwijs
- Beoordeling van leerlingen
- Leerlingvolgsysteem / portfolio

Verreweg de meeste respondenten zien als *opbrengst* van cultuuronderwijs dat leerlingen er plezier in hebben en trots zijn op wat ze gedaan hebben (84%). Op de tweede plaats staat: leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur (78%). In vergelijking met de vorige meting ervaren scholen nu vaker een positief effect op de samenwerking tussen leerlingen (58% nu versus 51% toen).

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

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

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

1.6 Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs

In deze monitor zijn voor het eerst ook scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs onderzocht. In deze paragraaf zetten we de voornaamste verschillen met het (speciaal) basisonderwijs op een rij. Onder de (v)so-scholen is de groep scholen zonder visie wat groter, hebben evenveel scholen als in het basisonderwijs een leerlijn, maar zijn minder scholen bezig met het ontwikkelen ervan. Op de (v)so-scholen liggen de percentages scholen waarop wordt gewerkt met een methode wat lager. 60% van de scholen heeft een *interne cultuurcoördinator* (ICC'er), minder dan de basisscholen (85%). Cultuurcoördinatoren op (v)so-scholen krijgen gemiddeld 61 uur per schooljaar tegenover 29 uur op de basisscholen, een groot verschil. Het verwerven van subsidies is veel minder vaak aan de orde en dus dikwijls geen taak. Een groot aantal taken, zoals het selecteren en organiseren van culturele activiteiten, wordt in het (v)so door de leerkrachten uitgevoerd, bijna net zo vaak als door de cultuurcoördinator.

De leerkrachten volgen iets vaker bij- of nascholing in de vorm van een studiedag of cursus. Op 11% van de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs volgt een leerkracht een post-hbo opleiding op het gebied van cultuuronderwijs (tegenover 3% in het basisonderwijs). Veel meer (v)so-scholen (53%) hebben een vakleerkracht voor cultuuronderwijs, vooral voor tekenen/handvaardigheid. Dat kan verklaard worden uit het feit dat (v)so-scholen sowieso meer vakdocenten hebben.

Gemiddeld werken deze scholen met 4,26 culturele partners, waarvan zij aanbod afnemen of met wie zij gezamenlijk cultuuronderwijs ontwikkelen, iets minder dan in het basisonderwijs. De scholen maken relatief weinig gebruik van een kant-en-klaar aanbod en passen veel aan de eigen wensen aan of ontwikkelen een eigen aanbod. Dit heeft te maken met de specifieke behoeften en mogelijkheden van hun leerlingen. Activiteiten met schrijvers en dichters komen minder voor. Sommige (v)so-scholen vinden activiteiten buiten school niet haalbaar. Zij organiseren minder activiteiten buiten de school, met name voor de jongste leerlingen.

De voorkeuren van de leerlingen spelen een grote rol bij de keuze van culturele activiteiten. Dat is niet zo verwonderlijk, gezien de specifieke doelgroep. De vaardigheden van de leerlingen zijn leidend voor keuzes bij de samenwerking.

Minder scholen nemen deel aan een *scholennetwerk* of ander structureel overleg over cultuuronderwijs. Nog vaker dan in het basisonderwijs zien de respondenten dat leerlingen er plezier in hebben en trots zijn op wat ze gedaan hebben. De antwoordcategorie: 'Leerlingen hebben een

positiever zelfbeeld' scoort ook hoog. Minder dan in het basisonderwijs wordt cultuuronderwijs in het (v)so beoordeeld (23% van de scholen).

1.7 Scholen die meedoen aan de matchingsregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)*

Er zijn 277 respondenten in de monitor die aangaven dat zij meedoen aan CmK. Voor deze scholen hebben we een aantal aparte analyses uitgevoerd. Hieronder presenteren we de verschillen tussen deze scholen en de scholen die niet meedoen aan CmK.

- CmK-scholen hebben vaker samenhang in het programma gerealiseerd (59% versus 44%). En er is op CmK-scholen minder vaak sprake van incidentele, losstaande vakken dan op andere scholen (33% versus 49%).
- CmK-scholen ontwikkelen vaker samen met een culturele instelling een cultuurprogramma (24% versus 10%), en kopen minder vaak ad hoc losse activiteiten in (5% versus 14%).
- Het percentage scholen dat aangeeft dat er geen samenhang is tussen cultuuronderwijs en de andere vakken, is op CmK-scholen lager dan op de andere scholen (14% versus 18%). Dat geldt ook voor incidentele samenhang (62% versus 66%).
- Cultuurcoördinatoren van CmK-scholen hebben gemiddeld meer uren per schooljaar tot hun beschikking (40) dan scholen die niet meedoen (28).
- CmK-scholen werken vaker samen aan de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten met culturele instellingen dan niet CmK-scholen. Ze werken ook met meer verschillende instellingen samen⁵.
- CmK-scholen evalueren vaker. Dan gaat het vooral om: de organisatie van het programma of culturele activiteiten (78% versus 70%), de samenwerking en het overleg met externe partners (66% versus 50%) en het beleid en de doelstellingen (54% versus 38%). Evalueren is een subsidievoorwaarde voor deelname aan CmK, dus deze uitkomst is niet zo verwonderlijk.
- Er zijn relatief meer CmK-scholen die leerlingen beoordelen dan andere scholen (47% versus 37%).
- CmK-scholen nemen vaker deel aan een scholennetwerk of overleg dan scholen die niet meedoen (87% versus 65%).
- CmK-scholen geven zichzelf een hoger cijfer voor cultuuronderwijs (6,9 versus 6,6). Het verschil is, wellicht anders dan verwacht, niet erg groot. In de interviews en reflectiebijeenkomsten wordt hierover opgemerkt dat CmK ook veel van scholen vraagt, wat tot meer werkdruk kan leiden (en dus een lagere 'gevoelsbeoordeling') en doordat CmK-deelnemers wellicht kritischer zijn geworden door bewust bezig te zijn met cultuuronderwijs.

1.8 Verankeringsmaat

Sinds zeven jaar gebruiken we een verankeringsmaat met indicatoren op basis waarvan we de scholen indelen in koplopers, volgers en achterblijvers. De verankering van het cultuuronderwijs is ongeveer vergelijkbaar met de meting in 2013/2014. Drie van de zes verankeringscoördinatoren, namelijk cultuurcoördinatie, evaluatie en structurele financiën zijn op (ruim) driekwart van de scholen verankerd. Een vastgelegde visie vinden we op ruim de helft van de scholen. Draagvlak en structurele samenwerking is op minder dan de helft van de scholen aanwezig.

⁵ Voor percentages en aantallen zie hoofdstuk 9.

In de verhouding koplopers (37%), volgers (55%) en achterblijvers (37%) is niet veel verandering sinds de vorige meting.

Al enig tijd constateren we dat de indicatoren in de verankeringsmaat vooral randvoorwaarden betreffen. Bij de laatste meting blijken deze indicatoren niet langer onderscheidend genoeg. Ook vanuit praktijk en beleid is er een vraag naar andere - meer inhoudelijke – indicatoren. Tijdens de reflectiebijeenkomsten is dit thema aan de orde gesteld en kregen we de volgende suggesties om aan de verankeringsmaat toe te voegen: taken cultuurcoördinatoren, draagvlak, deskundigheidsbevordering, bekendheid met hoogte van budget, deskundigheid leerkrachten, co-teaching met vakdocenten, betrokkenheid van ouders, samenhang met andere vakken en beoordelen van het werkproces van leerlingen. Voor een eventuele volgende versie van de monitor is het zinvol om de verankeringsmaat uit te breiden met (een aantal van) deze indicatoren.

2 Inleiding

Voor u ligt een rapportage over de meest recente stand van zaken op het gebied van cultuuronderwijs op scholen voor primair onderwijs. Dit rapport is gebaseerd op een tweede meting over cultuuronderwijs en het programma Cultuureducatie met kwaliteit. De eerste meting in deze vorm vond plaats in 2013-2014. Nieuw in deze tweede meting is dat het onderzoek ook plaats vond onder scholen voor speciaal onderwijs (so-scholen).

De huidige monitor beschrijft hoe scholen in het primair onderwijs het onderwijs met en over kunst en cultureel erfgoed vormgeven, samen 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. In de vorige editie van de monitor zijn ook vragen gesteld over de vier thema's in het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* voor het primair onderwijs: leerlijnen, deskundigheid docenten, beoordelingsinstrumenten en samenwerking met de culturele instellingen. Die vragen zijn ook nu weer opgenomen. Deze monitor geeft daarmee ook informatie over de uitvoering van het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* en laat zien wat scholen doen om de kwaliteit van cultuuronderwijs te bevorderen. In de samenvatting en de conclusies gaan we daar op in.

Even taalkundig: gebruikte terminologie

Cultuureducatie versus cultuuronderwijs

In deze rapportage wordt de term cultuuronderwijs gehanteerd. Cultuureducatie betreft het brede veld van zowel binnen- als buitenschoolse educatie in kunst en cultureel erfgoed. Hebben we het over cultuureducatie *in* het 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 cultureel 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.

Kunstvak, kunstdiscipline en kunstzinnige oriëntatie

De officiële benaming voor het leergebied in het primair onderwijs is kunstzinnige oriëntatie. De scholen gebruiken verschillende termen: cultuureducatie, kunstvakken, kunstdisciplines. We gebruiken in deze rapportage de termen kunstdisciplines (beeldende vorming, muziek, drama, dans, audiovisuele vorming) en cultureel erfgoed om het leergebied kunstzinnige oriëntatie aan te duiden.

Basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs

Aan dit onderzoek deden basisscholen, scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs mee. Het speciaal basisonderwijs valt onder het basisonderwijs en heeft dezelfde kerndoelen. In deze rapportage bedoelen we met de term 'basisonderwijs' dan ook zowel het 'gewone' als het speciaal basisonderwijs. In de tabellen geven we dit aan met (s)bao, in de tekst gebruiken we omwille van de leesbaarheid de term basisonderwijs. Het (voortgezet) speciaal onderwijs valt niet onder het basisonderwijs, maar wel onder de wet op het primair onderwijs en heeft eigen kerndoelen. In deze rapportage worden de resultaten voor het speciaal onderwijs apart gepresenteerd, aangegeven met (v)so).

Leeswijzer

In dit rapport beschrijven we de uitkomsten van het monitoronderzoek. Het geeft een landelijk representatief overzicht van de manier waarop scholen aan de kwaliteit van cultuuronderwijs werken, gebaseerd op een representatief survey, aangevuld met interviews en regiobijeenkomsten. De uitkomsten van de vragenlijst 'kleuren we in' met kwalitatieve informatie en plaatsen we met behulp van die kwalitatieve informatie in een context. We maken, waar mogelijk, een vergelijking met de monitoreditie van 2013/2014⁶, waardoor ontwikkelingen zichtbaar worden. Ook hebben we voor een aantal kenmerken uitgezocht of er verschillen tussen scholen zijn. Dat betreft: omvang van de school, regionale ligging, deelname aan *Cultuureducatie met Kwaliteit*. Als er significante verschillen zijn aangetroffen wordt dat vermeld in de tekst. In hoofdstuk 3 wordt verder toegelicht hoe we dat doen. Ook gaan we in hoofdstuk 3 in op de onderzoeksvragen en de manier waarop we het onderzoek hebben uitgevoerd. Aansluitend beschrijven we in hoofdstuk 4 de respons: hoe ziet de groep scholen er uit die meedeelt aan dit onderzoek, en zijn zij representatief voor alle scholen in Nederland? In de hoofdstukken die dan volgen presenteren we de uitkomsten van de vragenlijst en de interviews. We gaan achtereenvolgens in op de visie en doelen van cultuuronderwijs (hoofdstuk 5), de invulling van cultuuronderwijs, de kunstdisciplines en cultureel erfgoed (hoofdstuk 6) en de culturele activiteiten die scholen organiseren (hoofdstuk 7). In hoofdstuk 8 beschrijven we de samenhang en doorgaande lijn tussen de kunstdisciplines en cultureel erfgoed onderling, de kunstdisciplines/cultureel erfgoed en de zaakvakken en in het aanbod binnen de kunstdisciplines (doorgaande leerlijnen). Hoofdstuk 9 gaat over de samenwerking met culturele instellingen in de omgeving en hoofdstuk 10 over de inbedding van cultuuronderwijs in de organisatie van de school (personeel, organisatie en financiën). In hoofdstuk 11 beschrijven we hoe scholen cultuuronderwijs evalueren; zowel als het gaat om het beoordelen van het aanbod, als om het beoordelen van leerlingen. Tot slot beschrijven we aan de hand van de verankeringsmaat in welke mate cultuuronderwijs op de scholen verankerd is (hoofdstuk 12).

⁶ Waar in de tekst niets is opgenomen over vergelijkingen met 2013/2014 zijn geen verschillen gevonden of gaat het om een vraag die in 2013/2014 niet is gesteld.

3 Opzet en werkwijze

In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet van de tweede meting uit het monitoronderzoek naar cultuuronderwijs in het primair onderwijs. De tweede meting is grotendeels vergelijkbaar aan de eerste meting zodat we de resultaten zo goed mogelijk kunnen vergelijken en inzicht kunnen geven in de veranderingen. We beginnen met de introductie van de onderzoeksvragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek. Vervolgens beschrijven we de onderzoeksactiviteiten die we hebben uitgevoerd om deze vragen te beantwoorden. Daarna zetten we de omvang en kenmerken van de responsgroep op een rijtje. Ten slotte gaan we in op de vorige meting en leggen we uit hoe we de resultaten van de huidige meting vergelijken met de resultaten van de meting uit 2013/14.

3.1 De onderzoeksvragen

Dit monitoronderzoek beschrijft de manier waarop scholen in het primair onderwijs cultuuronderwijs vormgeven. Daarbij gaat het om onderwijs in muziek, beeldende vorming, dans en drama, cultureel erfgoed, maar ook om culturele activiteiten binnen en buiten het schoolgebouw. Deze editie van de monitor is een vervolg op de eerdere edities (2008/09 en 2013/14) en maakt het dus mogelijk om de ontwikkeling van cultuuronderwijs in het primair onderwijs te volgen over een langere periode. Daarnaast is er speciale aandacht voor de speerpunten uit het beleidsprogramma *Cultuureducatie met kwaliteit* in het primair onderwijs. De vorige monitoreditie (uit 2013/14) fungeerde als nulmeting voor dit beleidsprogramma en bevatte een aantal nieuwe vragen over de kwaliteit van cultuuronderwijs. Deze vragen hebben we vanzelfsprekend ook weer opgenomen in de huidige meting.

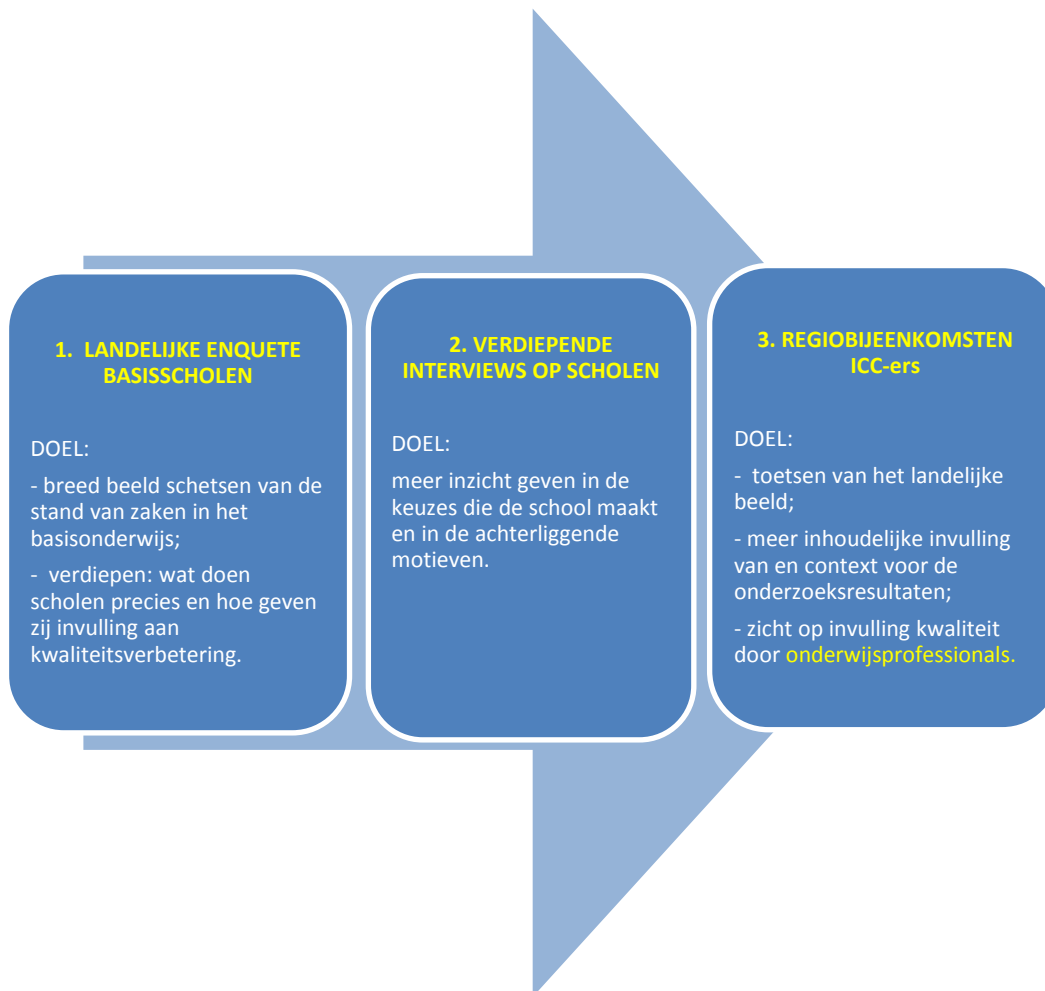
De hoofdvraag van het onderzoek luidt: 'Hoe geven scholen voor primair onderwijs vorm aan de kwaliteit van cultuuronderwijs?' Deze vraag is onderverdeeld in vier deelvragen die overeenkomen met de beleidsdoelen in het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*:

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

Deze vragen komen overeen met de onderzoeksvragen uit de vorige meting van de monitor uit 2013/14.

3.2 De onderzoeksactiviteiten

In het onderstaande schema staat in het kort weergegeven welke onderzoeksactiviteiten we hebben uitgevoerd en met welk doel dat was. Vervolgens lichten we de activiteiten toe.



Landelijke enquête

Het kwantitatieve deel van het onderzoek bestaat uit een digitaal afgenomen survey onder scholen, die is ingevuld door (adjunct-)directeuren en cultuurcoördinatoren. De vragenlijst uit de meting in het schooljaar 2013/14 vormde de basis voor de huidige vervolgmeting. Deze is zo min mogelijk aangepast met het oog op de vergelijkbaarheid. De grootste verandering is het opnemen van enkele specifieke vragen over muziekonderwijs. Daarnaast zijn hier en daar enkele antwoordcategorieën toegevoegd op basis van de ervaringen uit de vorige meting. De bijgestelde vragenlijst is van commentaar voorzien door de begeleidingscommissie. Op basis daarvan hebben de onderzoekers de definitieve versie opgesteld.

Verdiepende interviews

We hebben verdiepende interviews gehouden op negen basisscholen en een school voor speciaal onderwijs. Dit kwalitatieve deel van het onderzoek geeft meer inzicht in de keuzes die scholen maken en de achterliggende motieven daarbij. We hebben op iedere school gesproken met de (adjunct-) directeur en/of de interne cultuurcoördinator en in een aantal gevallen ook met één of enkele

groepsleerkrachten en ouders. De scholen hebben we geselecteerd uit de groep van 125 respondenten uit het survey die aangaven mee te willen werken aan een interview. Deze scholen hebben we (op basis van de verankeringsmaat, zie hoofdstuk 11) verdeeld in koplopers, volgers en achterblijvers. Er zijn vier koplopers (waarvan één uit het speciaal onderwijs), vijf volgers en één achterblijver geselecteerd. Daarbij hebben we, voor zover mogelijk bij een aantal van tien scholen, ook rekening gehouden met spreiding over het land, grote en kleine gemeenten en denominatie.

Voor de interviews is een interviewleidraad opgesteld die eerst is voorgelegd aan de begeleidingscommissie. De volgende onderwerpen kwamen hierin aan bod, analoog aan de thema's in de vragenlijst en in aansluiting op de doelen van het beleidsprogramma *Cultuureducatie met Kwaliteit*: visie, invulling van het begrip kwaliteit, beoordeling van cultuuronderwijs, leerlijnen, deskundigheid, samenwerkingspartners, gerealiseerde en toekomstige ambities. De antwoorden die de school gaf in de vragenlijst, vormden de basis voor het interview. De interviews gaven zinvolle, verdiepende en aanvullende informatie bij het survey. De opbrengsten hebben we in dit rapport thematisch verwerkt: bij de inhoudelijke presentatie van de uitkomsten uit het survey is ook de betreffende informatie uit de interviews opgenomen. Zo geven de interviews kleur aan de resultaten uit de vragenlijst.

Regiobijeenkomsten

In een viertal regionale bijeenkomsten hebben we met ICC'ers en andere relevante betrokkenen aan de hand van een factsheet en stellingen de uitkomsten van het survey besproken. De bijeenkomsten vonden plaats in:

- Den Haag (Cultuurschakel)
- Utrecht (UCK)
- Bunnik (Kunst Centraal)
- Panningen (SIEN)

In deze bijeenkomsten ging het om het duiden van de eerste resultaten en het plaatsen van de uitkomsten in de tijd: welke ontwikkelingen herkennen we en in welke context kunnen we deze plaatsen? De focus lag daarbij op de wijze waarop de kwaliteit van cultuuronderwijs verbeterd kan worden. We gaven bij elke onderzoeksvraag korte input uit de enquête, om vervolgens met deelnemers te spreken over de interpretatie van de informatie en de mogelijke achterliggende oorzaken.

Daarnaast organiseerden we een bijeenkomst in Utrecht met een vijftal intermediaire organisaties, een directeur van een school, een vertegenwoordiger van een schoolbestuur. De deelnemers waren afkomstig uit heel Nederland. Daarbij was ook een vertegenwoordiger van OCW aanwezig was, iemand van de Inspectie van het Onderwijs en van het LKCA. De opbrengsten van de bijeenkomsten zijn in deze rapportage verwerkt bij de interpretatie van de uitkomsten in hoofdstuk 1.

Begeleidingscommissie

Dit onderzoek is begeleid door een begeleidingscommissie: een vertegenwoordiger het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, een basisschooldirecteur en drie vertegenwoordigers van het Ministerie van OCW (een van onderwijs en twee van cultuur). Er zijn twee bijeenkomsten met de begeleidingscommissie geweest. In de eerste bijeenkomst bespraken we tabellenrapport met uitkomsten van de vragenlijst. Tijdens de tweede bijeenkomst is het conceptrapport besproken. Per e-mail zijn de vragenlijst en de interviewleidraad aan de begeleidingscommissie voorgelegd. De opmerkingen zijn verwerkt in de definitieve versies.

3.3 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep van deze monitoreditie bestond niet alleen uit scholen voor (speciaal) basisonderwijs, maar op verzoek van de begeleidingscommissie hebben we ook scholen voor speciaal onderwijs uitgenodigd aan het onderzoek deel te nemen. We hebben een aselecte steekproef getrokken uit het scholenbestand van DUO en daarbij gecontroleerd voor provincie en denominatie. Daarbij hebben we scholen die hebben meegedaan aan de vorige editie van deze monitor buiten de steekproef gelaten om het veld niet te zwaar te belasten met onderzoeksuitnodigingen. Hetzelfde geldt voor de scholen die zijn benaderd voor het onderzoek *PEIL. onderwijs Kunstzinnige Oriëntatie*, van de Inspectie van het onderwijs. Ook deze scholen hebben we – om dezelfde reden – niet in de steekproef opgenomen.

De werving van de respondenten verliep voorspoedig. In totaal hebben we 4277 scholen een uitnodiging gestuurd om de vragenlijst in te vullen: 3818 basisscholen, 157 scholen voor speciaal basisonderwijs en 302 (v)so-scholen. Na twee weken hebben we een rappel gestuurd aan de scholen die op dat moment nog niet hadden gereageerd. Van de scholen die zijn uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek zijn 989 scholen begonnen met de vragenlijst, oftewel 23% van de scholen die zijn uitgenodigd. Niet alle respondenten hebben de vragenlijst helemaal afgerond, sommigen zijn eerder afgehaakt. In totaal 741 respondenten hebben alle vragen beantwoord.

De respons is goed verdeeld over de onderwijssoorten, dat wil zeggen, in overeenstemming met het landelijke beeld. Bovendien is het aantal respondenten groot genoeg om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. We kunnen namelijk met 95% zekerheid stellen dat de antwoorden van de respondenten minder dan 5% afwijken van die in de gehele populatie. De representativiteit geldt zowel voor de respondenten die zijn begonnen aan de vragenlijst, als voor de groep respondenten die de vragenlijst helemaal heeft afgerond. De aantallen hieronder hebben, om verwarring te voorkomen, alleen betrekking op de totale groep scholen die is begonnen aan de vragenlijst.

Tabel 3.1 Responsgroep versus landelijk

Type onderwijs	Afkorting	Landelijk	Responsgroep
Basisscholen	bao	6572 (89%)	883 (89%)
Scholen voor speciaal basisonderwijs	sbao	298 (4%)	33 (3%)
Scholen voor speciaal onderwijs	(v)so	494 (7%)	73 (7%)
Totaal		7364 (100%)	989 (100%)

De resultaten van deze tweede monitoreditie 2015/16 geven we in dit rapport in tabellen en tekst weer, in absolute aantallen en percentages. We doen dit steeds apart voor basisonderwijs (basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs) en speciaal onderwijs ((v)so-scholen). De resultaten bij de eerste groep, de scholen voor (speciaal) basisonderwijs, kunnen we vergelijken met de resultaten van de vorige peiling, de tweede groep maakt voor het eerst deel uit van dit monitoronderzoek en kunnen we dus niet vergelijken met eerdere peilingen.

3.4 Vergelijking tussen meting 2013/14 en meting 2015/16

Zoals gezegd hebben we de resultaten van de onderzoeksgroep van scholen voor (speciaal) basisonderwijs vergeleken met de resultaten van de vorige peiling. Hoe zijn we daarbij te werk gegaan? We hebben bij de vragen die zowel bij de eerste meting (2013/14) als bij de tweede meting (2015/16) zijn gesteld, verschilanalyses uitgevoerd (Pearson Chi-Square en de T-toets). Als er een

significant verschil bleek te zijn tussen beide metingen dan hebben we dat in de tekst beschreven en in de tabellen aangegeven met plusjes (+) en minnetjes (-).

Als er significante verschillen bestaan tussen de eerste en de tweede meting, hebben we daarbij ook de effectgrootte berekend en benoemd in termen van klein, middelmatig of groot. De reden om ook de effectgrootte te berekenen, ligt in de omvang van de onderzoeksgroep. Die is vrij groot, waardoor verschillen snel significant zijn. Door de effectgrootte te berekenen kunnen we zien in hoeverre een verschil echt betekenisvol is.

Als er niets vermeld staat bij de tabellen, dan is er geen verschil tussen meting 1 en meting 2 gevonden. Soms zijn in de huidige meting vragen toegevoegd of anders geformuleerd dan bij de vorige meting. Dan hebben we geen verschilanalyse uitgevoerd.

Even technisch: de effectgrootte

De effectgrootte vermelden is aan te raden in het geval van grote steekproeven. Bij grote aantallen respondenten zijn verschillen namelijk snel significant. Door de effectgrootte is te zien of een verschil echt betekenisvol is (de effectgrootte is dan medium of groot). De effectgrootte wordt uitgedrukt in Phi (voor vragen waar maar twee antwoordmogelijkheden zijn) of in Cramer's V (voor vragen waar meer dan twee antwoordmogelijkheden zijn).

De algemene richtlijn is de volgende:

Phi of Cramer's V:

0: geen effectgrootte

0,1: zwak/kleine effectgrootte

0,3: medium effectgrootte

0,5; sterk/grote effectgrootte

1: absolute effectgrootte

Bij vragen waarbij het antwoord in een getal gegeven dient te worden (zoals 'hoeveel uur?' of 'hoeveel geld?') gebruiken we bij de verschilanalyse een t-toets met als effectgrootte Cohen's d:

0,2: kleine effectgrootte

0,5: medium effectgrootte

0,8: grote effectgrootte

De effectgrootte staat steeds vermeld in de tekst, met de technische details in de voetnoten.

Een voorwaarde voor het doen van verschilanalyses is dat de scholen die meting 1 hebben ingevuld niet afwijken van de scholen die meting 2 hebben ingevuld. Anders zouden de verschillen in antwoorden immers mogelijk meer zeggen over de verschillen tussen de respondentgroepen dan over verschillen tussen de metingen op zich. Om deze reden hebben we gekeken naar verschillen tussen de samenstellingen van de respondentgroep bij meting 1 versus de groep (s)bao-scholen bij meting 2. De samenstelling met betrekking tot provincie verschilt significant. Dit lijkt vooral te liggen aan het feit dat bij meting 2 minder scholen uit Noord-Holland meedoen dan bij meting 1 (12% versus 15%). De effectgrootte is echter klein⁷. Bij schooltype is er ook een significant verschil. Bij meting 2 doen er minder sbao-scholen mee dan bij meting 1 (4% t.o.v. 6%). De effectgrootte is weer klein⁸. Bij denominatie en schoolgrootte zijn er geen significante verschillen. Aangezien de effectgroottes van de verschillen erg klein zijn, verwachten we niet dat dit een grote rol speelt bij eventuele verschillen in antwoorden tussen meting 1 en 2.

⁷ p = 0,030; Cramer's V = 0,109.

⁸ p = 0,009; Cramer's V = 0,062.

4 De responsgroep

In dit hoofdstuk bespreken we achtereenvolgens de representativiteit van de responsgroep en enkele relevante kenmerken van de respondenten en de school waar ze werken.

4.1 Representativiteit

In een onderzoek zoals dit, is het van belang te weten in hoeverre we uitspraken kunnen doen die niet alleen voor de onderzoeksgroep, maar voor de gehele populatie. We hebben voor een aantal variabelen gecontroleerd of er verschillen bestaan tussen de responsgroep en de landelijke populatie.

Het gaat om de variabelen:

- onderwijstype
- provincie
- denominatie
- schoolgrootte
- stedelijkheid.

In onderstaande tabellen 4.1 tot en met 4.4 laten we zien dat de responsgroep een goede afspiegeling vormt van de totale populatie scholen voor primair onderwijs in Nederland.

Tabel 4.1 Respons naar provincie

Provincie	Landelijk	Responsgroep
Zuid-Holland	1341 (18%)	191 (19%)
Gelderland	1011 (14%)	116 (12%)
Noord-Holland	1025 (14%)	121 (12%)
Noord-Brabant	949 (13%)	151 (15%)
Overijssel	617 (8%)	91 (9%)
Utrecht	516 (7%)	65 (7%)
Limburg	418 (6%)	63 (6%)
Friesland	457 (6%)	45 (5%)
Drenthe	288 (4%)	45 (5%)
Groningen	315 (4%)	46 (5%)
Flevoland	199 (3%)	33 (3%)
Zeeland	228 (3%)	22 (2%)
Totaal	7364 (100%)	989 (100%)

Tabel 4.2 Respons naar denominatie

Denominatie	Landelijk	Responsgroep
Openbaar	2305 (31%)	291 (29%)
Rooms-katholiek	2154 (29%)	330 (33%)
Protestants-christelijk	1793 (24%)	226 (23%)
Algemeen-bijzonder	591 (8%)	83 (8%)
Overig	521 (7%)	59 (6%)
Totaal	7364 (100%)	989 (100%)

Tabel 4.3 Respons naar schoolgrootte

Grootte	Landelijk	Responsgroep
Kleine school (< 150 ln)	2874 (39%)	353 (36%)
Middelgrote school (150-250 ln)	2334 (32%)	306 (31%)
Grote school (> 250 ln)	2156 (29%)	330 (33%)
Totaal	7364 (100%)	989 (100%)

Tabel 4.4 Respons naar gemeentegrootte

Grootte	Landelijk	Responsgroep
Kleine gemeente	4872 (66%)	629 (64%)
Middelgrote gemeente (g32)	1761 (24%)	257 (26%)
Grote gemeente (g4)	731 (10%)	103 (10%)
Totaal	7364 (100%)	989 (100%)

De responsgroep is dus representatief voor wat betreft provincie, denominatie, schoolgrootte en stedelijkheid. We kunnen overigens wel veronderstellen dat de respons zal samenhangen met de mate waarin cultuuronderwijs een rol speelt op school. Cultuurcoördinatoren of schooldirecteuren van scholen waar cultuuronderwijs een prominente rol speelt, zullen waarschijnlijk sneller geneigd zijn de vragenlijst in te vullen (en ook helemaal af te maken).

Samengevat

Net als bij de eerste meting van de monitor, vormt de responsgroep in deze tweede meting een goede afspiegeling van de landelijke populatie scholen voor primair onderwijs voor wat betreft verdeling over provincies, schoolgrootte, type onderwijs, gemeentegrootte en denominatie.

4.2 De respondenten

De vragenlijst startte met enkele vragen naar kenmerken van de respondenten en de school waar ze werken. Ten eerste de functie van de respondenten: de vragenlijst is ingevuld door ongeveer evenveel directeuren als cultuurcoördinatoren. In vergelijking met meting 1 deden er aan meting 2 significant minder directeuren mee (44% ten opzichte van 51%)⁹. Van de 55 opmerkingen bij het antwoord 'Anders, namelijk' geeft ongeveer de helft aan leerkracht te zijn. Overige antwoorden zijn locatie- of teamleider en intern begeleider.

Tabel 4.5 Wat is uw functie?

Wat is uw functie?	(s)bao (n = 912)	(v)so (n=71)
Directeur	400 (44%) -	12 (17%)
Cultuurcoördinator	394 (43%)	30 (42%)
Adjunct-directeur	46 (5%)	8 (11%)
Anders, namelijk	72 (8%)	21 (30%)

Op een grote meerderheid van de scholen (bijna 85%) is een cultuurcoördinator benoemd (dit is ongeveer hetzelfde als de 83% bij meting 1). In het speciaal onderwijs ligt dat percentage lager, op drie vijfde van de (v)so-scholen is een cultuurcoördinator werkzaam.

⁹ Dat is een klein effect: $p = 0,031$; Cramer's $V = 0,070$.

Tabel 4.6 Is er een cultuurcoördinator op uw school?

Is er een cultuurcoördinator op uw school?	(s)bao (n=916)	(v)so (n=73)
Ja, iemand anders	382 (42%)	14 (19%)
Ja, dat ben ik	394 (43%)	30 (41%)
Nee	140 (15%)	29 (40%)

Tabel 4.7 Maakt uw school deel uit van een brede school of IKC?

Maakt uw school deel uit van een brede school of Integraal Kindcentrum (IKC)?	(s)bao (n=905)	(v)so (n=71)
Nee	592 (65%) +	62 (87%)
Ja, van een brede school	234 (26%)	5 (7%)
Ja, van een IKC	79 (9%)	4 (6%)

Significant minder respondenten dan bij meting 1 (65%) zeggen dat hun school deel uitmaakt van een brede school of kindcentrum (71%)¹⁰.

Programma *Cultuureducatie met kwaliteit*

In de tabellen 4.8 tot en met 4.11 staat weergegeven hoe bekend het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit* bij de scholen is. Deze vragen zijn nieuw of anders geformuleerd dan bij de vorige meting, dus we kunnen de resultaten niet vergelijken. Bij (iets) meer dan de helft van de respondenten is het beleidsprogramma bekend, zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs.

Tabel 4.8 Bent u bekend met het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit*? (n = 980)

Bent u bekend met het programma <i>Cultuureducatie met Kwaliteit</i> ?	(s)bao (n=909)	(v)so (n=71)
Ja	462 (51%)	40 (56%)
Nee	447 (49%)	31 (44%)

Van de scholen die het programma kennen, doet ongeveer de helft er ook aan mee, vooral voor kunsteducatie algemeen of muziek. Rond de 70%-80% van de scholen (zowel basisscholen als so-scholen) geven aan te werken aan de doelstellingen 'vergroten van deskundigheid' en 'werken aan leerlijnen'. Het werken aan beoordelingsinstrumenten is de doelstelling waar slechts een kleine minderheid van de scholen aan werkt.

Tabel 4.9 Neemt uw school deel aan '*Cultuureducatie met kwaliteit*'?

Neemt uw school deel aan ' <i>Cultuureducatie met kwaliteit</i> '?	(s)bao (n=462)	(v)so (n=40)
Ja	257 (56%)	20 (50%)
Nee	185 (40%)	19 (48%)
Weet ik niet	20 (4%)	1 (3%)

Tabel 4.10 Voor welke kunstdiscipline doet u mee aan '*Cultuureducatie met kwaliteit*'? (meerdere antwoorden mogelijk)

¹⁰ Dit is een klein effect: p = 0,002; Cramer's V = 0,085.

Voor welke kunstdiscipline doet u mee aan 'Cultuureducatie met kwaliteit'?	(s)bao (n=275)	(v)so (n=22)
Kunsteducatie algemeen	133 (48%)	10 (45%)
Muziek	128 (47%)	13 (59%)
Beeldend	101 (37%)	8 (36%)
Drama	81 (29%)	8 (36%)
Dans	60 (22%)	5 (23%)
Weet ik niet	18 (7%)	1 (5%)

Tabel 4.11 Aan welke doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit werkt uw school?
(meerdere antwoorden mogelijk)

Aan welke doelstellingen van 'Cultuureducatie met Kwaliteit' werkt uw school?	(s)bao (n=271)	(v)so (n=22)
deskundigheid van leerkrachten en/of educatief medewerkers versterken	198 (73%)	17 (77%)
leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen	189 (70%)	18 (82%)
duurzame samenwerking school met culturele en sociale omgeving	162 (60%)	12 (55%)
beoordelingsinstrumenten voor culturele ontwikkeling leerlingen	18 (7%)	2 (9%)
anders, namelijk	22 (8%)	3 (14%)

Onder de open antwoorden bij 'Anders, namelijk' valt verder op dat een aanzienlijk deel van de respondenten (ongeveer een derde) zegt dat er op school wordt gewerkt aan de doelstelling cultuuronderwijs te integreren met de rest van het lesprogramma.

Samengevat

Het aantal scholen met een cultuurcoördinator is in 2015/16 niet veranderd ten opzichte van 2013/14 (85%). Ongeveer de helft van de respondenten kent het beleidsprogramma *Cultuureducatie met Kwaliteit*. Van degenen die het programma kennen, doet weer de helft ook mee aan de subsidieregeling, vooral voor kunsteducatie algemeen en muziek. Binnen deze groep wordt het meest gewerkt aan de doelstellingen deskundigheidsbevordering en het werken aan leerlijnen, terwijl het beoordelen van leerlingen het minste leeft onder de respondenten.

5 Visie en doelen

5.1 Visie

Hoe doordacht is de aandacht die op scholen wordt besteed aan cultuuronderwijs? Om die vraag te beantwoorden vroegen we in de vragenlijst of er een visie en doelen zijn geformuleerd op de scholen. Verreweg de meeste scholen hebben inderdaad een visie op cultuuronderwijs op schrift gesteld of zijn daarmee bezig. Op ongeveer tien procent van de scholen bestaat geen visie op cultuuronderwijs. Dit percentage kunnen we stabiel noemen: in de monitoreditie van 2008/09 en 2013/14 was dit percentage vergelijkbaar. In het speciaal onderwijs is de groep scholen zonder visie wat groter.

Tabel 5.1 Heeft uw school een visie op cultuureducatie? (meerdere antwoorden mogelijk¹¹)

Heeft uw school een visie op cultuureducatie?	(s)bao (n = 885)	(v)so (n=70)
Ja, deze is vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan	346 (39%)	22 (31%)
Ja, we zijn er mee bezig zo'n visie op te stellen	241 (27%)	26 (37%)
Ja, deze is vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids	214 (24%)	10 (14%)
Ja, maar deze is niet schriftelijk vastgelegd	115 (13%)	13 (19%)
Nee	83 (9%)	11 (16%)

De interviews

Ook uit de interviews wordt duidelijk dat de scholen hun visie op cultuuronderwijs hebben vastgelegd in een cultuurbeleidsplan en/of de schoolgids. Soms gebeurt dat heel uitgebreid met uitgewerkte plannen en activiteiten, soms in meer algemene, globale termen. In de meeste interviews wordt expliciet benoemd dat cultuuronderwijs zowel wordt gegeven vanwege de waarde van de kunstdisciplines 'in zichzelf' als vanwege de onderliggende waarden en vaardigheden die met cultuuronderwijs overgedragen kunnen worden, zoals kritisch nadenken, reflecteren op je eigen kunnen en dat van anderen, naar creatieve oplossingen zoeken. We lichten dit toe met een aantal citaten 'We vinden het belangrijk dat kinderen zich op alle gebieden ontwikkelen, dus ook deze'. 'Cultuuronderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van het kind. Het maakt ze creatiever en ze gebruiken hun hersenen op een andere manier'. 'We vinden het zowel belangrijk dat kinderen vanuit materialen en vaardigheden werken (actief) als dat ze vanuit kunstenaars werken (reflectief)'. Een school benoemt dat je eerst kennis moet hebben voordat je creativiteit kunt gebruiken.

De samenhang tussen de visie op cultuuronderwijs en de onderwijsvisie van de school ligt vooral in het ontwikkelen van talenten: 'ieder kind is een uniek individu. Onderwijs draagt er aan bij dat kinderen uitgroeien tot volwassenen die zich kunnen redden in de maatschappij. De visie op cultuuronderwijs sluit hierbij aan'. En: 'de kernwaarden van de school zijn persoonlijke groei, plezier, creativiteit, veiligheid, vertrouwen, samenwerking en durf'. Verschillende scholen zoeken bewust naar een link tussen cultuuronderwijs en hun profiel, identiteit of werkwijze: 'In de keuzes die we maken denken we expliciet na over wat cultuur is, wat de eigen specifieke cultuur van de achterban van de school is (waar kom je vandaan, in welke cultuur ben je geworteld) en hoe die cultuur zich verhoudt tot de 'algemene cultuur'. Er zijn veel mogelijkheden, maar ook grenzen passend bij de identiteit van de gezinnen en de schoolgemeenschap'. 'We laten kunstzinnige oriëntatie aansluiten bij OGO

¹¹ Dit was bij de vorige meting een vraag waarbij slechts één antwoord kon worden aangekruist. Nu konden meerdere antwoorden gegeven worden. Hierdoor zijn de resultaten op deze vraag onderling niet goed vergelijkbaar.

(Ontwikkelingsgericht Onderwijs): ‘Onze school vindt het belangrijk om aandacht te besteden aan cultuur omdat leerlingen het anders niet meekrijgen. Het maakt deel uit van de Nederlandse cultuur, het is een basis van waaruit ze andere dingen kunnen ontdekken’. En op een so-school: ‘Deze leerlingen moeten puzzelen vanuit de uitdaging: de wereld is anders dan jij. Daarom is het essentieel dat leerlingen meer ontwikkelen dan cognitieve vaardigheden’.

5.2 Doelen

Doelen op schoolniveau

We hebben gevraagd aan welke doelen op het gebied van cultuuronderwijs de scholen werken, eerst op schoolniveau en vervolgens ook op leerlingniveau. Het meest genoemde doel op schoolniveau, zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs, is het realiseren van een breed aanbod voor de leerlingen. Dit was ook bij de vorige meting het meest aangekruiste doel op schoolniveau. Ten opzichte van de vorige meting geven minder scholen aan als doelstelling te hebben het schoolklimaat te willen verbeteren (20% bij meting 2 ten opzichte van 26% bij meting 1).¹² Daarentegen streven meer scholen ernaar zich te profileren als een school die veel aan kunst en cultuur doet (13% bij meting 2 ten opzichte van 7% bij meting 1¹³).

Tabel 5.2 Welke doelen wil uw school behalen met cultuureducatie? Doelen voor de school (meerdere antwoorden mogelijk)

Welke doelen wil uw school behalen met cultuureducatie? Doelen voor de school	(s)bao (n=868)	(v)so (n=67)
breed aanbod voor alle leerlingen realiseren	772 (89%)	53 (79%)
(mede) vormgeven van de pedagogisch-didactische visie van de school	397 (46%)	32 (48%)
(mede) vormgeven aan de identiteit van de school	319 (37%)	17 (25%)
het schoolklimaat verbeteren	175 (20%) -	18 (27%)
profilieren als school die veel aan kunst en cultuur doet, zoals kunstmagneetscholen	109 (13%) +	3 (4%)
anders, namelijk	58 (7%)	11 (16%)

Doelen op leerlingniveau

We legden de respondenten een lijst voor van mogelijke doelen op leerlingniveau waar ze er maximaal drie uit konden kiezen. ‘Kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur’ is net als in 2013/14 het doel dat het meest genoemd is. Een respondent licht dat als volgt toe: “Kunst- en cultuuronderwijs is voor onze school een middel om kinderen te helpen de wereld om hen heen te verkennen, te begrijpen en betekenis te geven. Kinderen leren om met beelden, taal, muziek, spel, en beweging te communiceren en gevoelens en ervaringen uit te drukken.”

Het aantal doelen dat we de respondenten in deze monitoreditie voorlegden was kleiner dan in de vorige editie (14 versus 21), dus we kunnen de resultaten niet goed met elkaar vergelijken.

¹² Dit is een klein effect: $p = 0,003$; $\Phi = -0,071$.

¹³ Dit is ook een klein effect: $p = 0,000$; $\Phi = 0,090$.

Tabel 5.3 Welke doelen wil uw school behalen met cultuureducatie? Doelen voor leerlingen (Kies er maximaal drie)

Welke doelen wil uw school behalen met cultuureducatie? Doelen voor leerlingen	(s)bao (n=853)	(v)so (n=65)
kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur	549 (64%)	34 (52%)
persoonlijke ontwikkeling stimuleren (identiteit, zelfbeeld, normen en waarden)	304 (36%)	31 (48%)
talentontwikkeling stimuleren	256 (30%)	10 (15%)
kennis/ vaardigheden op het gebied van kunst, cultuur vergroten	218 (26%)	10 (15%)
creatieve vaardigheden ontwikkelen	210 (25%)	24 (37%)
plezier ervaren	213 (25%)	21 (32%)
brede ontwikkeling stimuleren	200 (23%)	9 (14%)
cultureel bewustzijn vergroten	118 (14%)	2 (3%)
kinderen leren waarnemen, analyseren en waarderen	99 (12%)	4 (6%)
burgerschapsvaardigheden vergroten (bijvoorbeeld respect, vrijheid, betrokkenheid)	86 (10%)	11 (17%)
sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleren (bijvoorbeeld samenwerking, zelfstandigheid)	88 (10%)	24 (37%)
kennis en waardering voor de eigen omgeving bijbrengen	88 (10%)	1 (2%)
deelname aan kunst en cultuur buiten school stimuleren	77 (9%)	8 (12%)
leren omgaan met verschillende culturen	21 (2%)	2 (3%)
anders, namelijk	11 (1%)	0 (0%)

De interviews

Ook in de interviews komen doelen als kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur en talentontwikkeling en het stimuleren van persoonlijke vaardigheden veel aan bod. De nadruk lijkt te liggen bij de persoonlijke ontwikkeling van kinderen: creatieve ontwikkeling, creërend vermogen, zelfontdekkend bezig zijn, zelf na denken, reflecteren, brede ontwikkeling en talentontwikkeling zijn woorden die daarbij genoemd worden. In mindere mate wordt er gesproken over het beschouwen van en reflecteren op kunstuitingen van anderen.

5.3 Beweegredenen

Tot slot hebben we ook gevraagd naar de beweegredenen om cultuuronderwijs te geven. De meeste respondenten vinden cultuuronderwijs en creativiteit simpelweg belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. Ook bij de open antwoorden (bij 'anders, namelijk') gaan veel reacties van scholen in op het belang van cultuuronderwijs voor talentontwikkeling of persoonlijke ontwikkeling. De kerndoelen, motivatie van het team en de vraag van het bestuur of ouders zijn allemaal veel minder frequent genoemde beweegredenen.

Tabel 5.4 Wat zijn beweegredenen voor uw school om cultuureducatie te geven? (meerdere antwoorden mogelijk)

Wat zijn beweegredenen voor uw school om cultuureducatie te geven?	(s)bao (n=852)	(v)so (n=65)
omdat cultuureducatie belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen	754 (88%)	47 (72%)
omdat creativiteit belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen	637 (75%)	50 (77%)
omdat dat in de kerndoelen staat	306 (36%)	22 (34%)
omdat het team dat graag doet	96 (11%)	5 (8%)
op verzoek van het bestuur	14 (2%)	1 (2%)
omdat de ouders daarom vragen	15 (2%)	0 (0%)
omdat we daarmee extra leerlingen binnenhalen	10 (1%)	0 (0%)
anders, namelijk	38 (4%)	7 (11%)
onbekend	3 (0%)	1 (2%)

Aan het eind van een onderdeel hebben de respondenten de mogelijkheid om een reactie achter te laten. Veel respondenten (ongeveer de helft van de 140 reacties) merken op dat ze nog bezig zijn met een visie op te stellen. Sommige scholen lichten toe wat hun visie op cultuuronderwijs is: "Cultuur zien we graag in een breder verband; het is niet alleen die mooie voorstelling of dat ene schilderij; het is ook de bril die je draagt, de taal die je spreekt en het feest dat je viert." En een andere school: "Onze visie is dat wij een school willen zijn waar kinderen, in een veilige en gestructureerde omgeving, zich met respect voor de ander optimaal kunnen ontwikkelen. Door het zelf ontdekken van eigen creativiteit en spontaniteit te stimuleren, krijgt een kind meer vertrouwen in zichzelf en zijn kunnen."

Samengevat

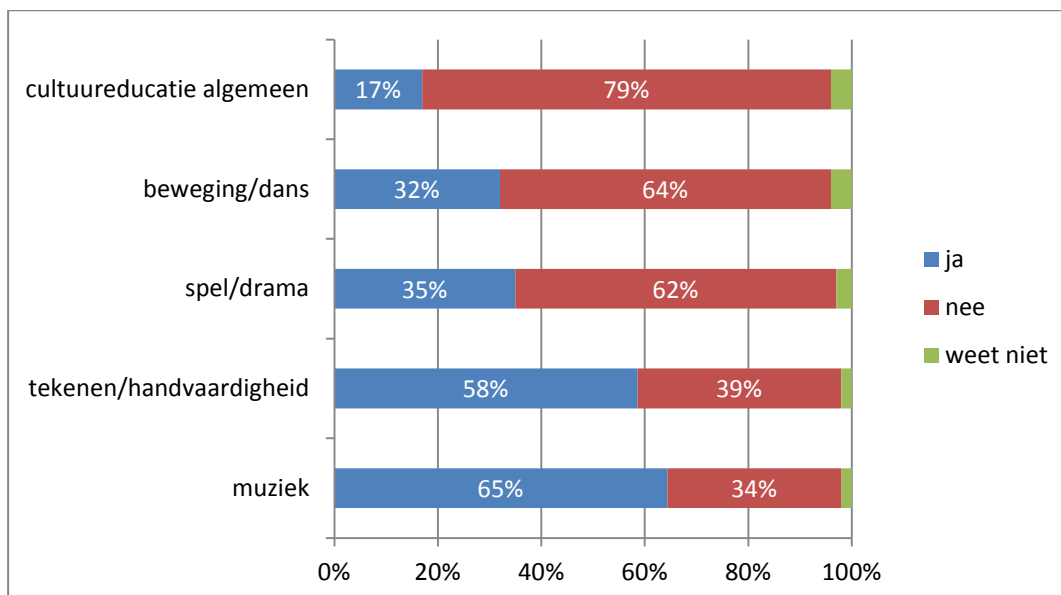
Verreweg de meeste scholen hebben nagedacht over hun visie op cultuuronderwijs en hebben die visie vastgelegd of zijn daarmee bezig. Op 63% van de scholen is een visie op cultuuronderwijs schriftelijk vastgelegd (tegen 57% bij de vorige meting). Het doel op schoolniveau dat verreweg de meeste scholen met cultuuronderwijs beogen, zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs, is het realiseren van een breed aanbod voor de leerlingen. Op leerlingniveau is nog steeds het meest genoemde doel dat kinderen in aanraking komen met kunst en cultuur. Het doel 'stimuleren van persoonlijke ontwikkeling' wordt in het speciaal onderwijs relatief vaker genoemd dan in het basisonderwijs.

6 Invulling van kunstzinnige oriëntatie in het onderwijsprogramma

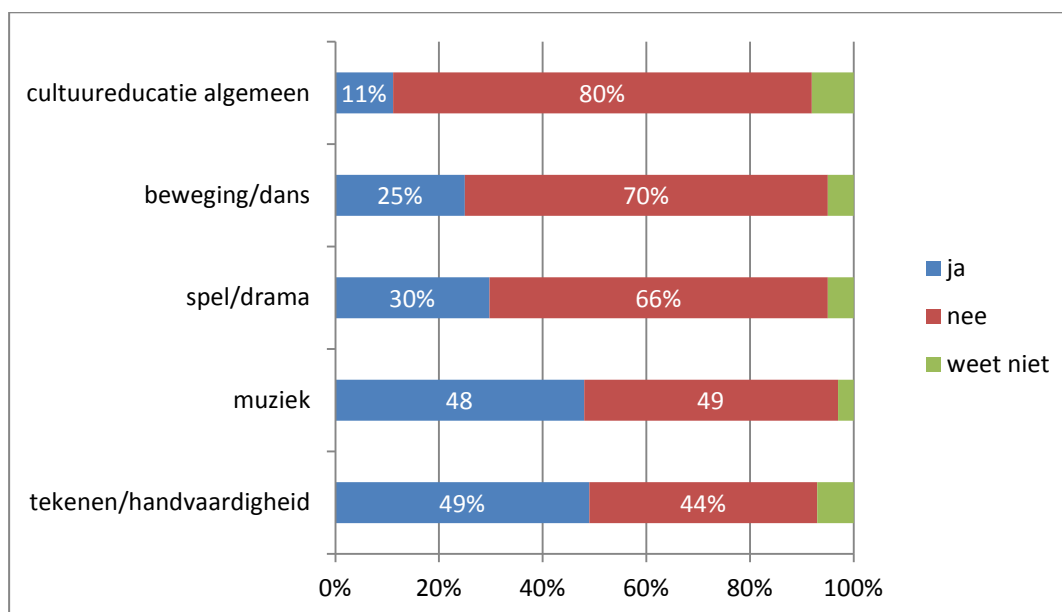
6.1 Methodes

Het methodegebruik op het gebied van cultuuronderwijs laat al jaren een stabiel beeld zien. Net zoals in eerdere metingen is het gebruik van een methode vooral gangbaar in de domeinen tekenen/handvaardigheid en muziek en zijn scholen waar gewerkt wordt met algemene methodes voor cultuuronderwijs een uitzondering. Op de (v)so-scholen liggen de percentages scholen waarop wordt gewerkt met een methode wat lager, maar ook daar worden ze vooral in de domeinen muziek en tekenen/handvaardigheid ingezet. Zie de figuren 6.1a en 6.1b.

Figuur 6.1a Percentage scholen voor (speciaal) basisonderwijs dat gebruikt maakt van methodes voor cultuureducatie (n = 846)



Figuur 6.1b Percentage (v)so-scholen dat gebruikt maakt van methodes voor cultuureducatie (n = 61)



Aan de scholen die aangeven dat ze een methode gebruiken, hebben we ook gevraagd welke dat dan is. In onderstaande tabel noemen we de meest gebruikte methodes in het basisonderwijs. We constateren – net als in de vorige meting - dat veel scholen weliswaar aangeven dat ze een methode gebruiken, maar dat ze die zeker niet volledig gebruiken. We vroegen namelijk naar de intensiteit van het gebruik en slechts een enkeling geeft aan dat alle lessen van een methode worden uitgevoerd. De complete tabellen met ook de methodes die minder vaak gebruikt worden en de intensiteit van het gebruik staan in bijlage 1. Hier staan ook de gegevens rond het methodegebruik in het speciaal onderwijs (omdat het om zulke kleine aantallen gaat, hebben we die cijfers niet opgenomen in de onderstaande tabel).

Tabel 6.1 De meest gebruikte methodes in de verschillende domeinen in het basisonderwijs (sbao + bao) (meerdere antwoorden mogelijk)

	Naam methode	Aantal	Percentage
Muziek (n = 549)	Moet je doen - Muziek	401	(74%)
	Eigen-Wijs	127	(23%)
	Meer met muziek	16	(3%)
Tekenen/handvaardigheid (n = 492)	Moet je doen beeldende vorming	331	(68%)
	Laat maar zien +	76	(16%)
	Uit de kunst	71	(15%)
Spel/drama (n = 294)	Moet je doen drama	215	(74%)
	DramaOnline	16	(5%)
	Speel je wijs	9	(3%)
Dans/beweging (n = 273)	Moet je doen - Dans	137	(51%)
	Basislessen bewegingsonderwijs	118	(44%)
	Dansspettters	37	(14%)
Cultuureducatie algemeen (n = 141)	Moet je doen – Kunst en cultuur	47	(34%)
	Kunstkabinet	9	(7%)
	Anders, namelijk	16	(33%)

Scholen kunnen bij elk domein ook aangeven of er methodes zijn die niet in de antwoordcategorieën voor komen. Hierbij geven bij de domeinen muziek, spel/drama en beweging/dans telkens zo'n 15 scholen aan dat zij hun eigen methode hebben ontwikkeld.

De interviews

Het gebruik van methodes was niet expliciet een onderwerp tijdens de interviews. Wel is het in een aantal gevallen aan bod gekomen. Ook hieruit ontstaat het beeld dat methodes doorgaans niet volledig gebruikt worden, maar dat een deel van de lessen wordt uitgevoerd, er specifieke lessen gekozen worden, of dat de methodes vooral 'in huis zijn' om inspiratie op te doen voor de eigen invulling van de lessen.

6.2 Erfgoed

Ten opzichte van twee jaar geleden is ook de positie van erfgoededucatie stabiel gebleven. Bijna alle scholen besteden aandacht aan erfgoed, meestal als onderdeel van de vakken aardrijkskunde of geschiedenis, of als onderdeel van cultuuronderwijs. In het speciaal onderwijs besteedt zo'n 80 procent van de scholen aandacht aan erfgoededucatie.

Tabel 6.2 Hoe komt erfgoed aan bod op uw school?

Hoe komt erfgoed aan bod op uw school?	(s)bao (n = 834)	(v)so (n = 60)
Als onderdeel van geschiedenis, aardrijkskunde (onderdelen van oriëntatie op jezelf en de wereld)	343 (41%)	17 (28%)
Als onderdeel van cultuureducatie	313 (38%)	11 (18%)
In vakoverstijgende projecten en thema's	142 (17%)	15 (25%)
Als onderdeel van andere vakken ¹⁴	19 (2%)	4 (7%)
Niet	17 (2%)	13 (22%)

6.3 Digitale middelen

In de vorige monitoreditie stelden we: "Digitale methodes zijn anno 2014 nog niet zo gangbaar in het primair onderwijs". Ook nu, twee jaar later, is het gebruik van digitale middelen nog geen gemeengoed, met uitzondering van het digibord en internet. Het digibord en internet worden op 98 procent van de scholen bij enkele lessen of zelfs bij alle lessen gebruikt. Het speciaal onderwijs ontloopt het basisonderwijs nauwelijks: ook op de (v)so-scholen worden digibord en internet veel gebruikt. Naast de hieronder benoemde digitale middelen gaat een derde van de open antwoorden (bij 'anders, namelijk') erover dat scholen ook I-pads of tablets gebruiken.

¹⁴ O.a. de volgende antwoorden werden hier gegeven: bij cultuureducatie én zaakvakken, in kosmisch onderwijs en in projecten.

Tabel 6.3 Worden de volgende digitale middelen bij u op school ingezet bij cultuureducatie?¹⁵ (n = 821 voor (s)bao en 61 voor so)

		Bij alle lessen cultuureducatie	Bij enkele lessen cultuureducatie	Nooit
digibord	(s)bao	182 (22%)	621 (76%)	18 (2%)
	(v)so	16 (26%)	41 (67%)	4 (7%)
internet	(s)bao	71 (9%)	719 (89%)	19 (2%)
	(v)so	10 (18%)	46 (81%)	1 (2%)
computers/laptops	(s)bao	37 (5%)	666 (83%)	102 (13%)
	(v)so	4 (7%)	44 (80%)	7 (13%)
film/televisie	(s)bao	17 (2%)	585 (77%)	158 (21%)
	(v)so	1 (2%)	45 (87%)	6 (12%)
digitale camera's	(s)bao	13 (2%)	523 (69%)	224 (29%)
	(v)so	1 (2%)	37 (74%)	12 (24%)
smartphones	(s)bao	5 (1%)	123 (17%)	578 (82%)
	(v)so	1 (2%)	12 (28%)	30 (70%)
anders, namelijk	(s)bao	5 (4%)	32 (27%)	82 (69%)
	(v)so	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)

De interviews

Ook uit de interviews wordt duidelijk dat de meeste scholen gebruik maken van digiborden (omdat die het traditionele schoolbord hebben ontvangen), maar in mindere mate van computers, film/televisie, camera's en smartphones. Waarom dat het geval is, is niet aan de orde gekomen. Eén van de geïnterviewde scholen geeft vanwege haar reformatorische identiteit aan dat er media gebruikt worden, maar met behulp van grenzen. Er wordt met ouders, leerlingen, bestuur, MR en leerkrachten nagedacht over hoe media, bijvoorbeeld computers, kunnen worden ingezet voor onder andere cultuuronderwijs passend binnen de identiteit van de school.

6.4 Muziek uitgelicht

Op het gebied van muziekonderwijs zijn op dit moment allerlei ontwikkelingen gaande. Een voorbeeld is het project 'Meer muziek in de klas', een grootscheeps privaat-publiek initiatief waar het ministerie van OCW 25 miljoen euro voor beschikbaar stelt. Met het extra geld kunnen scholen hun leerkrachten trainen in het geven van muziekonderwijs en daarbij ook samenwerken met partijen uit het muzikveld, zoals muziekscholen, harmonieën, brassbands, fanfares, orkesten en poppodia. Al eerder waren er voor muziek speciale stimuleringsregelingen (Muziek in ieder kind, Muziek Telt, Elk kind een instrument). Om recht te doen aan die ontwikkelingen is er in de monitor een aantal aparte vragen opgenomen over muziekonderwijs. Deze vragen zijn nog niet eerder gesteld in de monitor cultuuronderwijs, dus we kunnen niet vergelijken met eerdere edities.

Ruim een kwart van de respondenten uit het basisonderwijs geeft aan dat er op hun school een visie op muziekonderwijs is vastgelegd in een schoolplan of apart cultuurbeleidsplan. Op een ongeveer even grote groep scholen wordt er aan gewerkt zo'n visie op te stellen. In het speciaal onderwijs heeft iets meer dan de helft van de scholen een visie op muziekonderwijs geformuleerd (of is er mee bezig dat te doen).

¹⁵ Deze vraag is toegevoegd bij meting 2.

Tabel 6.4 Heeft uw school een visie op muziekonderwijs? meerdere antwoorden mogelijk

Heeft uw school een visie op muziekonderwijs?	(s)bao (n=488)	(v)so (n=37)
Ja, we zijn er mee bezig zo'n visie op te stellen	125 (26%)	8 (22%)
Ja, deze is vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids	85 (17%)	2 (5%)
Ja, maar deze is niet schriftelijk vastgelegd	62 (13%)	7 (19%)
Ja, deze is vastgelegd in een apart cultuurbeleidsplan	54 (11%)	4 (11%)
Nee	177 (36%)	17 (46%)

De muziekschool is zowel in het (speciaal) basisonderwijs als het speciaal onderwijs een voor de hand liggende partner om mee samen te werken in het kader van muziekonderwijs op school. In het basisonderwijs werkt een kwart daarnaast samen met organisaties voor amateurmuziek, in het speciaal onderwijs komt dat minder vaak voor (bij iets minder dan een op de tien scholen). Bij de open antwoorden (bij anders, namelijk) geven nog zo'n 10 scholen aan samen te werken met een orkest.

Tabel 6.5 Met welke externe partners werkt u samen voor het muziekonderwijs op uw school? meerdere antwoorden mogelijk

Met welke externe partners werkt u samen voor het muziekonderwijs op uw school?	(s)bao (n=486)	(v)so (n=37)
muziekschool	171 (35%)	10 (27%)
amateurmuziekvereniging, -stichting of -gezelschap	128 (26%)	3 (8%)
centrum voor de kunsten	89 (18%)	8 (22%)
expertise centrum voor cultuureducatie	69 (14%)	6 (16%)
combinatiefunctionaris	41 (8%)	1 (3%)
commerciële aanbieder van muziekonderwijs	29 (6%)	2 (5%)
professioneel muziekgezelschap of muziekpodium	27 (6%)	4 (11%)
collectief van muziekdocenten	31 (6%)	0 (0%)
pabo of lerarenopleiding	23 (5%)	0 (0%)
conservatorium	14 (3%)	2 (5%)
welzijnsorganisatie	5 (1%)	0 (0%)
anders namelijk	89 (18%)	7 (19%)
geen	74 (15%)	12 (32%)

Tot slot de financiën: Muziekonderwijs is op een kleine minderheid van de scholen als aparte post opgenomen in de begroting van de school, namelijk op ongeveer een op de vijf basisscholen.

Tabel 6.6 Is muziekonderwijs als aparte post opgenomen in de begroting van de school?

Is muziekonderwijs als aparte post opgenomen in de begroting van de school?	(s)bao (n=473)	(v)so (n=36)
Ja	97 (21%)	10 (28%)
Nee	376 (79%)	26 (72%)

De interviews

Hoewel de meeste geïnterviewde scholen aangeven dat er aandacht is voor muziek op school, komt muziek in de meeste interviews niet uitgebreid aan de orde. Impliciet lijkt het er op dat er bij het nadenken over cultuuronderwijs op school meer uitgegaan wordt van de beeldende disciplines en cultureel erfgoed. Een van de scholen benoemt dat er bij het vak muziek zowel aandacht is voor het beluisteren van muziek als voor het kunnen maken van muziek. Op de geïnterviewde so-school wordt wekelijks muziekonderwijs gegeven in iedere groep. Dit is een muziek- of ervaringsgerichte les die wordt gegeven door een vakleerkracht. De bij het gesprek aanwezige ouder merkt op dat haar kind heel blij wordt van muziek. Er wordt volgens haar in vergelijking met een e basisschool die ze kent veel aandacht aan muziek besteed.

Uitgelicht uit de interviews: culturele koningsspelen

In april zijn in plaats van Koningsspelen op het gebied van sport 'culturele koningsspelen' gehouden, met als thema harmonie & wanklank. Dat was best ingewikkeld, en in de weken naar de koningsspelen toe is het in de groepen al voorbereid. Er is net als op de andere koningsspelen gestart met een gezamenlijk ontbijt. Daarna maakten de leerlingen van groep 3 t/m 8 een operarepetitie mee en ontdekten hoe een symfonieorkest in elkaar zit. Na afloop presenteerden de groepen aan elkaar wat ze geleerd hadden. Dat het moeilijke thema harmonie & wanklank toch aansloeg merkte een van de leerkrachten toen een leerling op het moederdagkadootje schreef 'mamma, jij bent helemaal in harmonie'.

Samengevat

Het gebruik van methoden op het gebied van cultuuronderwijs blijft stabiel ten opzichte van de vorige meting (en van die van de metingen daarvoor). Het gebruik van methodes (vooral voor muziek en voor tekenen/handvaardigheid) is tamelijk gangbaar, hoewel vrijwel nooit de methode van a tot z in zijn geheel gevolgd wordt. Op meer dan 80% van alle scholen worden internet en computers op zijn minst in enkele lessen cultuuronderwijs ingezet en het digibord op ongeveer een kwart van de scholen zelfs in alle lessen cultuuronderwijs.

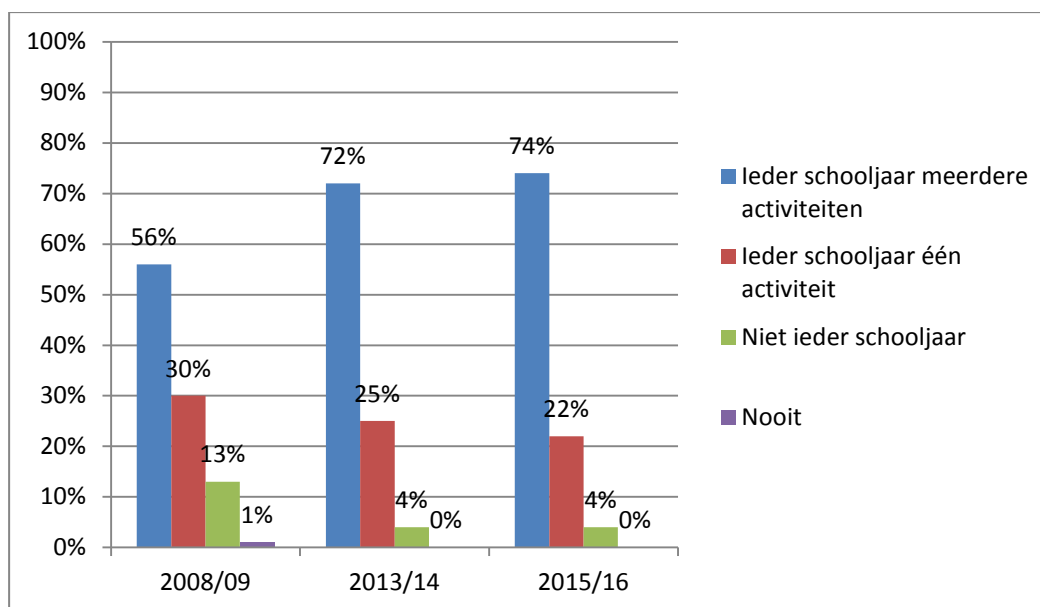
Twee derde van de scholen in het basisonderwijs en de helft van de so-scholen heeft een visie op muziekonderwijs geformuleerd, of is daar mee bezig. Zowel het basisonderwijs als het speciaal onderwijs werken vooral samen met de muziekschool, als het gaat om muziekonderwijs. Op ongeveer een op de vijf scholen is muziekonderwijs als aparte post op de begroting opgenomen.

7 Culturele activiteiten

7.1 Frequentie

Onveranderd veel scholen organiseren culturele activiteiten voor hun leerlingen; driekwart van de scholen biedt meerdere activiteiten per jaar aan.

Figuur 7.1 Deelname aan culturele activiteiten in 2008/09, 2013/14 en 2015/16 op (s)bao-scholen (n = 817).



Op scholen zonder cultuurcoördinator gebeurt het vaker dat leerlingen een heel schooljaar niet meedoen aan culturele activiteiten (op 10% van deze scholen) en minder vaak dat leerlingen aan meer dan één activiteit per jaar meedoen dan op scholen met een cultuurcoördinator¹⁶.

Op de (v)so-scholen is het beeld min of meer vergelijkbaar, zoals onderstaande tabel laat zien.

Tabel 7.1 Nemen uw leerlingen in schoolverband deel aan dergelijke culturele activiteiten met een of meerdere groepen?

Nemen uw leerlingen in schoolverband deel aan dergelijke culturele activiteiten met een of meerdere groepen?	(v)so (n = 58)
Niet ieder schooljaar	5 (9%)
Ieder schooljaar één activiteit	10 (17%)
Ieder schooljaar meerdere activiteiten	40 (69%)
Nooit	3 (5%)

7.2 Samenstelling aanbod

Uit de vorige paragraaf weten we dat vrijwel alle scholen met hun leerlingen meedoen aan culturele activiteiten. Maar hoe bepalen de scholen welke culturele activiteiten dat zijn? We zien een gevarieerd

¹⁶ $p = 0,004$; Cramer's $V = 0,108$. Dit is een klein effect.

beeld. Een kwart van de scholen koopt een kant-en-klaar aanbod in, een vijfde past bestaand aanbod aan aan de eigen wensen. Daarnaast geldt voor ruim 10% van de scholen dat ze samen met een instelling een programma ontwikkelen, dat ze zelf een programma ontwikkelen of juist elk jaar losse activiteiten inkopen. Scholen voor speciaal onderwijs maken relatief weinig gebruik van een kant-en-klaar aanbod, en passen veel aan aan de eigen wensen of ontwikkelen een eigen aanbod. Dit heeft te maken met de specifieke behoeften en mogelijkheden van de leerlingen in het speciaal onderwijs.

Tabel 7.2 Kruis aan welke uitspraak het beste past bij uw school,

	(s)bao (n = 816)	(v)so (n = 54)
Wij kopen een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in	204 (25%)	5 (9%)
Wij passen een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan onze wensen aan	165 (20%)	16 (30%)
Wij ontwikkelen samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma ¹⁷	118 (14%)	8 (15%)
Wij maken zelf een programma voor culturele activiteiten	109 (13%)	14 (26%)
Wij kopen voor elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in	98 (12%)	4 (7%)
Wij geven een instelling/organisatie de opdracht een cultuurprogramma samen te stellen op basis van onze wensen	47 (6%)	2 (4%)
Anders, namelijk	75 (9%)	5 (9%)

We hebben bij deze vraag in het bijzonder gekeken naar de scholen die meedoen aan de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*. De CmK-scholen geven vaker dan de niet CmK-scholen aan dat ze samen met een instelling een cultuurprogramma ontwikkelen (24% ten opzichte van 10%) en minder vaak dat ze ad hoc losse activiteiten inkopen (5% ten opzichte van 14%)¹⁸.

Bij ‘Anders, namelijk’ geven scholen aan vaak een kant-en-klaar menu in te kopen maar deze vervolgens aan te passen of aan te vullen met losse activiteiten. Een kleiner deel van de scholen zegt gebruik te maken van een aanbod via/van de gemeente. We citeren twee respondenten: “Als basis gebruiken wij een kunstmenu en breiden dat uit met een eigen programma voor culturele activiteiten” en “Er wordt vanuit de gemeente een cultuurklapper ontwikkeld, ieder jaar. Hieruit kunnen we dan activiteiten kiezen die kosteloos zijn. We proberen ze echter waar mogelijk passend te laten zijn in ons aanbod cultuuronderwijs.”

Tot slot gaan we in op de selectiecriteria die een rol spelen bij het kiezen van culturele activiteiten. Meer dan de helft van de basisscholen betreft de visie bij de selectie van activiteiten, maar ook de belangstelling en voorkeuren van de leerkrachten spelen een rol op een grote groep scholen. In het speciaal onderwijs wordt door de meeste scholen (ruim 60%) gelet op de belangstelling van de leerlingen. Scholen die hier ‘Anders, namelijk’ aankruisen, zeggen vaak te letten op aansluiting bij thema’s (zo’n 80% van de toelichtingen gaat daarover) of op de diversiteit van activiteiten (ongeveer 20% van de reacties).

¹⁷ Deze antwoordcategorie is bij meting 2 toegevoegd. De vraag is om deze reden niet goed vergelijkbaar met meting 1.

¹⁸ $p=0,000$; Cramer’s $V=0,219$; dit is een klein effect.

Tabel 7.3 Hoe selecteert uw school meestal uit het aanbod van culturele activiteiten? meerdere antwoorden mogelijk

Hoe selecteert uw school meestal uit het aanbod van culturele activiteiten?	(s)bao (n = 611)	(v)so (n = 49)
Op basis van de visie van de school	334 (55%)	24 (49%)
Belangstelling en voorkeuren van de leerkrachten	278 (45%)	20 (41%)
Belangstelling en voorkeuren van de leerlingen	143 (23%)	30 (61%)
Aansluiting bij professionele kunstenaars	74 (12%)	7 (14%)
Wensen van ouders	8 (1%)	2 (4%)
Anders, namelijk	140 (23%)	10 (20%)

De interviews

Net als in de open antwoorden van de vragenlijst wordt ook in de interviews aangegeven dat scholen verschillende manieren gebruiken om hun aanbod samen te stellen. Vrijwel overal wordt gebruik gemaakt van een (gemeentelijk) 'kunstmenu' waaruit een keus gemaakt kan worden. Een van de scholen geeft aan dat er bijgehouden wordt voor welke onderdelen gekozen wordt, zodat er voldoende afwisseling is. Naast de keuzes uit een kunstmenu ontwikkelen scholen zelf activiteiten, al dan niet samen met culturele partners, of organiseren zelf culturele uitstapjes die passen binnen het thema dat op dat moment speelt. Eén van de geïnterviewde cultuurcoördinatoren benoemt dat het een probleem is dat je voor het kunstmenu vaak al een jaar van tevoren aan moet geven aan welke activiteiten je mee wilt doen. Dan is het lastig om bij een doorgaande lijn aan te sluiten, omdat je een jaar van tevoren nog niet altijd weet waar je mee bezig bent als het tijd is voor het onderdeel van het kunstmenu. De geïnterviewde so-school geeft aan dat het voor haar doelgroep lastig is om een bezoek te brengen aan een culturele instelling. Het is dan fijn als een activiteit op school kan plaats vinden. Daar wordt rekening mee gehouden bij de samenstelling van het aanbod.

Uitgelicht uit de interviews: invulling van cultuur

Een van de cultuurcoördinatoren die we spraken geeft aan dat ze nadenkt over het verschil tussen 'hoge' en 'lage' cultuur. De school besteedt vooral aandacht aan de zogenaamde 'hoge' cultuur, terwijl kinderen bijvoorbeeld op YouTube streetdance zien. Dat willen ze dan zelf ook graag doen. De school gaat daar deels op in. Door in een aantal activiteiten aan te sluiten bij de wensen van leerlingen, maar ook door te zoeken naar activiteiten die passen bij de achtergrond van de leerling. Zodat leerlingen zich herkennen in de activiteit en bijvoorbeeld de betrokken kunstenaar als rolmodel kunnen zien.

7.3 Activiteiten binnen de school

We hebben de respondenten een lijst met mogelijke culturele activiteiten voorgelegd en ze gevraagd aan te kruisen welke activiteiten op hun school in de groepen 2, 4 en 7 worden aangeboden. Ter samenvatting hebben we in de onderstaande drie tabellen de drie meest aangekruiste activiteiten weergegeven (in bijlage 2 staat de volledige tabel met alle gegevens). Activiteiten die in alle drie de jaargroepen voorkomen zijn activiteiten met behulp van bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea en activiteiten rondom een tentoonstelling op school met behulp van een beeldend kunstenaar.

Tabel 7.4a Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar bij u OP SCHOOL in groep 2 plaatsvinden? Top 3.

Groep 2	(s)bao (n = 810)	(v)so (n = 53)
Toneel/poppentheater	53%	38%
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	34%	26%
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	32%	19%

Tabel 7.4b Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar bij u OP SCHOOL in groep 4 plaatsvinden? Top 3.

Groep 4	(s)bao (n = 810)	(v)so (n = 53)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	39%	38%
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	38%	38%
Toneel/poppentheater	37%	42%

Tabel 7.4c Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar bij u OP SCHOOL in groep 7 plaatsvinden? Top 3.

Groep 7	(s)bao (n = 810)	(v)so (n = 53)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven	47%	43%
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling	42%	38%
Concert/musici	36%	38%

Activiteiten rondom film/video/fotografie komen, net als bij de vorige peiling, relatief het minste voor in het basisonderwijs. In het speciaal onderwijs komen activiteiten met schrijvers en dichters het minste voor.

De interviews

Tijdens de interviews gaat het bij culturele activiteiten op school vooral om het aanbod in de kunstdisciplines onder schooltijd en de manier waarop men daar mee bezig is. Op verschillende scholen wordt benoemd dat er de afgelopen jaren een omslag is geweest van product naar proces: lag de nadruk eerst vooral op de opbrengst (wat heb je gemaakt), nu gaat het vooral om hoe je tot die opbrengst gekomen bent (proces). Daarbij hoort ook dat niet iedereen hetzelfde maakt, maar dat het proces leidend is voor de uiteindelijke opbrengst. Scholen verwoorden dit als volgt: *'dit is niet een opdracht waar maar één antwoord goed is'*. Verschillende scholen geven aan dat het belangrijk is dat meerdere technieken en materialen op een gevarieerde manier aan bod komen. *'De bedoeling is dat kinderen als ze van school komen alles een keer hebben meegekregen, zowel wat betreft disciplines als werkvormen. Dat ze het idee hebben dat cultuur niet saai is, maar leuk en dat je er zelf ook iets mee kunt'*. Ook wordt er in een aantal interviews benoemd dat er nagedacht wordt over de woorden die leerkrachten gebruiken tijdens de creatieve vakken: *'in plaats van 'teken een huis' zeggen we nu 'maak een schilderij van een huis. We merken dat kinderen dan op een andere manier aan het werk gaan'*. Sommige scholen richten wisselende tentoonstellingen in met het werk van de leerlingen (bijv. per groep of naar thema). Ook zijn er scholen die specifieke middagen organiseren waarin kinderen kunnen kiezen uit verschillende creatieve/culturele workshops. Binnen het schoolgebouw worden ook culturele activiteiten met anderen georganiseerd, bijvoorbeeld met musea (leskisten, lessen op school door museummedewerkers), kunstenaars of musici.

Uitgelicht uit de interviews: het creatieve proces

Er wordt veel belang gehecht aan het (creatieve) proces, naast het aanleren van vaardigheden bij kunstzinnige oriëntatie. Er is in de afgelopen jaren een ontwikkeling geweest in de richting van meer gericht zijn op proces dan op product. *‘Je wilt niet 30 dezelfde werkjes, dan kun je net zo goed begrijpend lezen, of leren knippen, leren plakken, maar dat doet niks voor je creatieve vaardigheden’*. Niet elk kind werkt op dezelfde manier, elk kind mag op zijn/haar eigen manier aan de gang met een opdracht. De school wil de betrokkenheid van leerlingen bij het eigen leren vergroten.

Uitgelicht uit de interviews: Atelier speciaal (so)

In projectvorm werkt de school met Atelier speciaal; daarin werken leerlingen in 3 weken aan bepaalde vaardigheden. De leerkrachten zorgen voor variatie bij het Atelier speciaal. De leerkracht kiest een materiaal of thema en na afloop van het traject komen de ouders en alle leerlingen naar exposities van het werk kijken. Het werkt stimulerend voor leerlingen en is voor ouders goed om te zien. Per ronde helpen zo'n 20 ouders mee in de groepen tijdens Atelier Speciaal.

7.4 Activiteiten buiten de school

In deze paragraaf gaat het om culturele activiteiten die op een locatie buiten het schoolgebouw worden georganiseerd voor de leerlingen. We geven hieronder in de tabellen 7.5a tot en met 7.5c een overzicht van de drie meest genoemde activiteiten op locatie voor de groepen 2, 4 en 7. In bijlage 2 staat de complete tabel met alle gegevens. De activiteit die in de top 3 van alle drie de jaargroepen voorkomt is het bezoek aan een museum of tentoonstelling met beeldende kunst. Het bijwonen van voorstellingen zoals (film-, dans- of musical/operavoorstellingen) komt het minste voor, zowel op de scholen voor basisonderwijs als op de scholen voor speciaal onderwijs.

Tabel 7.5a *Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar BUITEN SCHOOL in groep 2 plaatsvinden? Top 3.*

Groep 2	(s)bao (n = 798)	(v)so (n = 52)
Onderzoek in de directe schoolomgeving	35%	19%
Bijwonen van theatervoorstelling	33%	19%
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	21%	12%

Tabel 7.5b *Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar BUITEN SCHOOL in groep 4 plaatsvinden? Top 3.*

Groep 4	(s)bao (n = 798)	(v)so (n = 52)
Bijwonen van theatervoorstelling	38%	37%
Onderzoek in de directe schoolomgeving	31%	27%
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	28%	35%

Tabel 7.5c *Wilt u de activiteiten aankruisen die dit schooljaar BUITEN SCHOOL in groep 7 plaatsvinden? Top 3.*

Groep 7	(s)bao (n = 798)	(v)so (n = 52)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst	52%	46%
Bezoek aan historisch of streekmuseum	44%	31%
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats etc.	43%	23%

In de ruimte voor toelichting benadrukt een van de respondenten het belang van diversiteit binnen cultuuronderwijs: “Ieder jaar gaat óf de bovenbouw óf de onderbouw naar het museum met daaraan een project gekoppeld. Daarnaast is er volgens planning ieder jaar een voorstelling bijv. dans, film, muziek etc. voor alle groepen. Dit is volgens een roulatiesysteem zodat de kinderen iedere keer met andere culturele zaken in aanraking komen.” Sommige so-scholen merken hier op dat activiteiten *buiten* school voor hen niet haalbaar zijn. “Wij zijn een school voor ZML-kinderen. Daarom gaat onze voorkeur uit naar activiteiten op school.”

De interviews

Ook uit de interviews blijkt dat activiteiten buiten het schoolgebouw vaak een bezoek aan een museum inhouden of het bezoeken van een kasteel, een klooster, een molen, een monument of het participeren in herdenkingen van belangrijke historische gebeurtenissen. Daarnaast noemt een enkele school het bijwonen van een muziekvoorstelling (bijv. operette). Een van de geïnterviewde cultuurcoördinatoren valt het op dat er zoveel aanbod is voor groep 7. Zij denkt dat dit komt omdat deze kinderen op een leeftijd zijn dat er al veel kan, en dat groep 8 ‘al zoveel andere dingen heeft’.

Samengevat

Vrijwel alle scholen organiseren culturele activiteiten voor hun leerlingen, ook in het speciaal onderwijs. In het basisonderwijs wordt vaak gebruik gemaakt van een kant-en-klaar kunst- of cultuurtraject, of van de aanpassing van zo'n traject. Een kleinere groep ontwikkelt samen met een (culturele) instelling of zelfstandig een cultuurprogramma. In het speciaal onderwijs ligt dit anders: daar wordt relatief weinig gebruik gemaakt van een kant-en-klaar aanbod en wordt er door een behoorlijk grote groep zelf een aanbod ontwikkeld of aangepast. Op meer dan de helft van de basisscholen betreft men de visie van de school bij de keuze van de culturele activiteiten.

8 Samenhang en doorgaande lijn

8.1 Samenhang

Bij samenhang in cultuuronderwijs gaat het om twee verschillende zaken:

- de samenhang tussen de verschillende kunstdisciplines en cultureel erfgoed onderling en
- de samenhang tussen kunst en cultureel erfgoed enerzijds en andere vakken anderzijds.

Op ongeveer de helft van de scholen – zowel in het basisonderwijs als in het speciaal onderwijs – is er tussen sommige kunstdisciplines sprake van enige samenhang. Op een iets kleinere groep scholen is er sprake van losstaande vakken. Een samenhangend, structureel programma voor kunst en cultureel erfgoed treffen we op een kleine minderheid van de scholen aan. Dit resultaat komt min of meer overeen met de meting uit 2013/14 (we zeggen dit met enige voorzichtigheid omdat de vraagstelling licht is aangepast¹⁹).

Tabel 8.1 In hoeverre is er samenhang binnen cultuureducatie (bijvoorbeeld tussen muziek en drama of tussen tekenen en erfgoed)?

In hoeverre is er samenhang binnen cultuureducatie (bijvoorbeeld tussen muziek en drama of tussen tekenen en erfgoed)?	(s)bao (n=819)	(v)so (n=56)
Er is sprake van incidentele, losstaande vakken	358 (44%)	23 (41%)
Sommige vakken zijn - bijvoorbeeld d.m.v. een thema of onderwerp - op elkaar afgestemd	396 (48%)	29 (52%)
Er is sprake van één samenhangend, structureel programma	65 (8%)	4 (7%)

Er bestaat een verschil tussen scholen die meedoen aan het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (CmK) en scholen die niet meedoen. Scholen die niet meedoen, zeggen vaker dat er sprake is van incidentele, losstaande vakken (49% ten opzichte van 33% bij CmK-scholen) en minder vaak dat sommige vakken op elkaar zijn afgestemd (44% ten opzichte van 59% bij CmK-scholen)²⁰.

De interviews

Verschillende scholen werken met 'ateliers' of 'crea-middagen', waarin gedurende een aantal lessen of blokken aan een bepaald thema of aan opdrachten wordt gewerkt. Hierin kunnen verschillende kunstdisciplines aan bod komen, maar een blok kan ook op één kunstdiscipline gericht zijn. Over het algemeen ontstaat uit de interviews het beeld dat de kunstdisciplines op de scholen als aparte vakken worden aangeboden, en dat er incidenteel sprake is van samenhang tussen de vakken, bijvoorbeeld bij een musical (drama en muziek) of aan de hand van een specifiek thema.

Uitgelicht uit de interviews: werken in circuits

'Bij ons op school werken de leerlingen 's ochtends aan de cognitieve vakken en in de middag groepsoverstijgend in zogenaamde circuits aan thema's. Leerlingen mogen een keus maken uit verschillende menu's die bestaan uit een soort mini leerlijnen van zes lessen. Deze keuzemenu's zijn gebaseerd op de voorkeur van leerkrachten en ouders. De lessenserie wordt door de leerkracht twee keer verzorgd. Een serie bestaat uit vijf lessen, en een zesde middag die bestaat uit presentatie. Dat zorgt voor veel enthousiasme omdat iedereen kan laten zien wat er is gemaakt of gedaan.'

¹⁹ Bij de vorige meting was er een extra antwoordcategorie ('anders, namelijk').

²⁰ $p=0,000$; Cramer's $V=0,150$; dit is een klein effect.

Naast samenhang tussen de verschillende onderdelen binnen het domein kunstzinnige oriëntatie kan er ook samenhang bestaan tussen de kunstdisciplines en cultureel erfgoed enerzijds en andere vakken (taal, rekenen en wereldoriëntatie) anderzijds. Samenhang is er volgens de respondenten vooral met de zaakvakken en het minst met rekenen. Dit resultaat stemt ook globaal overeen met de vorige meting van de monitor. Onder 'Anders, namelijk' merkt een derde van de 101 scholen die hier een antwoord invulden dat het gaat om (incidentele) projecten.

Tabel 8.2 Kunt u in het onderstaande schema aangeven in hoeverre er een samenhang is tussen cultuureducatie enerzijds en de hieronder genoemde vakken anderzijds?²¹ (n (s)bao varieert tussen 797 en 815, n (v)so varieert tussen 50 en 53)

In hoeverre is er samenhang?		Geen samenhang	Incidentele samenhang	Behoorlijke mate van samenhang	Structurele samenhang
Taalonderwijs	(s)bao	138 (17%)	521 (65%)	117 (15%)	28 (3%)
	(v)so	10 (19%)	30 (57%)	11 (21%)	2 (4%)
Rekenonderwijs	(s)bao	391 (49%)	378 (47%)	25 (3%)	3 (0%)
	(v)so	17 (34%)	29 (58%)	4 (8%)	0 (0%)
De zaakvakken	(s)bao	37 (5%)	428 (53%)	300 (37%)	50 (6%)
	(v)so	11 (21%)	31 (58%)	11 (21%)	0 (0%)
Anders, namelijk	(s)bao	40 (40%)	28 (28%)	18 (18%)	15 (15%)
	(v)so	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	0 (0%)

Bij taalonderwijs bestaat er een verschil tussen scholen die meedoen aan het programma CmK en scholen die dit niet doen. CmK-scholen zeggen minder vaak dat er geen samenhang (14% tegenover 18%) of incidentele samenhang (62% tegenover 66%) is bij taalonderwijs in vergelijking met scholen die niet deelnemen²².

De interviews

Uit de interviews blijkt dat er doorgaans geen structurele samenhang is tussen de kunstdisciplines/cultureel erfgoed en de overige vakken. Wel noemen de geïnterviewden een aantal voor de hand liggende combinaties: cultureel erfgoed - geschiedenis, taal/begrijpend lezen - drama, natuur/techniek – beeldende vorming. Vaak worden deze vakken in specifieke projecten of themaweken aan elkaar verbonden. Ook zijn er verschillende scholen die, in de onderbouw, werken met ontwikkelingsgericht onderwijs en aangeven dat daarin veel ruimte is voor integratie van vakken. Een van de scholen geeft aan dat het bij vakoverstijgende samenhang lastig is om te meten of je je doelen hebt bereikt, maar: *'als je een doel stelt, dan wil je dat ook meten'*.

²¹ De antwoordcategorie 'zaakvakken' werd bij de vorige meting 'wereldoriëntatie' genoemd.

²² p=0,049; Cramer's V= 0,097; dit is een klein effect.

Uitgelicht uit de interviews: vakkenintegratie

Wij vinden het belangrijk dat kinderen van jongs af aan opgroeien met kunst en cultuur. Cultuuronderwijs past bij de schoolvisie op leren en onderwijs. Daarom vinden wij vakkenintegratie belangrijk. We werken met de methode 'Alles in een'. Daarin zijn de zaakvakken, taal, rekenen en kunstzinnige oriëntatie geïntegreerd. Het gaat om kijken, doen, erover praten etc. Niet alleen in de school, maar ook daarbuiten. Het is een bewuste keuze voor integratie, niet alleen tussen de kunstvakken onderling, maar ook met andere vakken. Eerst hadden we aparte methodes voor taal, rekenen en voor de zaakvakken. De leerkrachten zochten veel zelf op via internet. Nu zijn alle vakken samengevoegd. Er zijn themakisten waar alles in zit: instructieboeken, werkboeken, kaarten, materialen. De leerkrachten hoeven dan niet meer zelf op zoek te gaan en vinden het fijn om op die manier te werken. Het geeft een diepere verwerking bij de leerlingen en een beter begrip.

8.2 Doorlopende leerlijnen

Het SLO hanteert de volgende omschrijving van het begrip doorlopende leerlijn: "een beredeneerde opbouw van de tussendoelen en inhouden naar een einddoel over de groepen heen". Deze omschrijving hebben we overgenomen in dit monitoronderzoek. Ongeveer de helft van de basisscholen werkt aan het invoeren van doorlopende leerlijnen en een op de vijf werkt daar al mee. Scholen die deelnemen aan de subsidieregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit* geven vaker aan te werken met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie (23% werkt ermee en 63% is er mee bezig dit op te zetten ten opzichte van respectievelijk 19% en 43%)²³.

Tabel 8.3 *Werkt u met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie?*

Werkt u met een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie?	(s)bao (n = 820)	(v)so (n = 59)
Ja	167 (20%)	13 (22%)
Nog niet, maar daar zijn we mee bezig	409 (50%)	23 (39%)
Nee	244 (30%)	23 (39%)

Als we wat preciezer kijken naar doorlopende leerlijnen voor de verschillende disciplines, dan zien we dat er wel veranderingen zijn opgetreden sinds de vorige meting, namelijk bij muziek en bij spel/drama. Bij muziek geven minder respondenten aan dat er op hun school géén doorlopende leerlijn bestaat (16% versus 31%) en vaker dat het programma cumulatief is opgebouwd (38% versus 29%)²⁴. Bij spel/drama zien we eenzelfde soort verandering: op minder scholen bestaat géén leerlijn (39% versus 53%) en op meer scholen is gekozen voor een cumulatief programma (22% versus 13%)²⁵. Al deze verschillen hebben een kleine effectgrootte.

²³ p=0,000; Cramer's V=0,252; dit is een middelgroot effect

²⁴ p = 0,002; Cramer's V = 0,158

²⁵ p = 0,008; Cramer's V = 0,141

Tabel 8.4 In welke mate werkt u met een doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken? (n = 167 voor (s)bao en 13 voor so)

In welke mate werkt u met een doorlopende leerlijn?		Het programma is cumulatief	Activiteiten binnen en buiten de school zijn op elkaar afgestemd	Er is een opbouw in niveaus van relevante competenties	Geen doorlopende leerlijn
Muziek	(s)bao	64 (38%) +	34 (20%)	42 (25%)	27 (16%)
	(v)so	5 (38%)	1 (8%)	4 (31%)	3 (23%)
Tekenen en handvaardigheid	(s)bao	54 (32%)	36 (22%)	46 (28%)	31 (19%)
	(v)so	6 (46%)	1 (8%)	5 (38%)	1 (8%)
Spel/drama	(s)bao	36 (20%) +	30 (18%)	36 (22%)	65 (39%) -
	(v)so	7 (54%)	0 (0%)	3 (23%)	3 (23%)
Beweging/dans	(s)bao	34 (20%)	33 (20%)	26 (16%)	74 (44%)
	(v)so	5 (38%)	1 (8%)	3 (23%)	4 (31%)

De interviews

In de interviews wordt door de meeste scholen aangegeven dat er niet echt met leerlijnen wordt gewerkt. Dat komt voor een deel doordat scholen nog bezig zijn met de ontwikkeling van leerlijnen, maar er is ook een aantal scholen dat aangeeft dat de leerlijnen vooral op papier bestaan maar dat er eigenlijk niet mee gewerkt wordt. Dat laatste komt bijvoorbeeld omdat de methode die ter ondersteuning van de leerlijn is aangeschaft verouderd is of niet aansluit bij de wensen van de leerkrachten. Ook is er veel te vinden op Internet dat leerkrachten in hun lessen kunnen gebruiken. Ze kiezen dan echter vaak losse activiteiten. Dat maakt het lastiger om een doorgaande lijn te waarborgen, geven geïnterviewden aan.

Scholen die werken aan de invoering van leerlijnen worden daarbij nogal eens ondersteund door lokale of regionale instellingen en/of programma's. Bijvoorbeeld door het aanbieden van een kunstmenu met een duidelijke opbouw, of bij het ondersteunen van het opzetten van een leerlijn op school. Het opzetten van een goede leerlijn kost tijd, geeft een van de cultuurcoördinatoren aan. Op haar school wordt ieder jaar in het kader van CmK een nieuwe leerlijn opgepakt: *'Om echt een leerlijn uit te zetten en te borgen is een jaar soms te kort. De leerlijn van het jaar daarvoor moet dan nog geborgd worden, en ondertussen moet alweer met de leerlijn van de volgende discipline begonnen worden'*. Het werken met een kunstmenu kan, als er geen duidelijke opbouw in zit, juist ook moeilijk te combineren zijn met een doorgaande lijn, blijkt uit de interviews. Er moet vaak al (ver) van te voren uit een kunstmenu gekozen worden waardoor het niet altijd aansluit bij waar een leerkracht op het moment van de kunstmenu-activiteit mee bezig is. Tot slot blijkt uit de interviews dat de aanwezigheid van vakleerkrachten een stimulans kan zijn bij het invoeren en blijven gebruiken van leerlijnen.

Uitgelicht uit de interviews: uitwerking van een thema

Alle leerlingen gaan naar Cuypershuis (het museum over de architect / ontwerper Pierre Cuypers). Daarna gaan de leerlingen in de klas eigen ontwerpen maken. Daar werken ze gedurende enkele weken stapsgewijs aan: schetsen, uitvoeren in eigen materiaal, afmaken en tentoonstellen.

Ongeveer een vijfde van de scholen stemt activiteiten binnen en buiten de school op elkaar af. Op de meeste scholen uit deze groep zijn culturele instellingen enigszins betrokken bij de afstemming tussen binnen- en buitenschoolse educatie. Maar er is wel een verschuiving zichtbaar: in de huidige meting

melden meer scholen dan bij de vorige meting dat er een intensieve betrokkenheid bestaat (39% bij meting 2 ten opzichte van 25% bij meting 1) en minder vaak dat er 'niet of nauwelijks' betrokkenheid van de culturele instellingen bestaat (4% bij meting 2 en 18% bij meting 1)²⁶. Dit is een klein effect.

Tabel 8.5 In hoeverre is de culturele omgeving bijvoorbeeld museum, muziekschool, individuele kunstenaar betrokken bij de afstemming tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie?

In hoeverre is de culturele omgeving betrokken bij de afstemming tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie?	(s)bao (n = 51)	(v)so (n = 2)
Intensief	20 (39%) +	1 (50%)
Enigszins	29 (57%)	1 (50%)
Niet of nauwelijks	2 (4%) -	0 (0%)

Bij de open opmerkingen die scholen over doorgaande lijnen konden invullen, merkt de helft (van zo'n 140 reacties) op dat de leerlijn nog (verder) in ontwikkeling is. Verder geven scholen voorbeelden van hoe zij hun leerlijn hebben opgesteld: *'Er zijn vier thema's: dans, beeldende vorming, muziek, theater en literatuur. In een periode van 4 jaar komen deze thema's aan bod. Per schooljaar wordt één thema helemaal uitgewerkt op 4 leeftijdsniveaus.'*

En een andere school: *'We zijn aan het nagaan waar het aanbod dekkend is en waar misschien nog wat bij moet. Kunstwijs biedt een dekkend aanbod wat betreft aanbod cultuur en erfgoed, maar daarnaast kijken we welke lessen van Moet je doen gegeven moeten worden om het aanbod dekkend te maken.'*

Samengevat

Er zijn – net als de vorige keer – niet veel scholen die werken met één samenhangend structureel programma voor cultuuronderwijs. Ook de samenhang tussen cultuuronderwijs en andere vakken is onveranderd zeer beperkt en komt relatief weer het meest voor bij de zaakvakken. Wel zien we een duidelijke verschuiving voor wat betreft het werken met doorlopende leerlijnen binnen de disciplines muziek en spel/drama. Ten opzichte van de vorige meting in 2013/14 zijn er nu voor deze beide disciplines meer scholen die werken met een cumulatief programma en minder scholen die zeggen geen doorlopende leerlijn te hebben.

²⁶ $p = 0,011$; Cramer's $V = 0,137$.

9 Samenwerking met de culturele omgeving

9.1 Partners en aard van de samenwerking

Een van de speerpunten uit het programma *Cultuureducatie met Kwaliteit* is het stimuleren van een duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Met wie werken de scholen dan zoal samen? In onderstaande tabel staat weergegeven – in volgorde van meer naar minder vaak genoemd – met welke culturele instellingen de scholen samenwerken. De partners waar het meest mee wordt samengewerkt zijn – net als in de metingen van 2013/14 en 2008/09 – de bibliotheek, het centrum voor kunst en cultuur en musea.

De vereniging voor amateurkunst is nog steeds de minst vaak genoemde partner. De enige verandering ten opzichte van de vorige monitoreditie is het filmhuis: daar wordt door minder scholen mee samengewerkt dan twee jaar geleden²⁷. De provinciale steunfunctie-instellingen zijn vooral van belang voor scholen buiten de grote steden.²⁸

²⁷ Het aantal scholen dat niet samenwerkt met een filmhuis stijgt van 70% (meting 1) naar 82% (meting 2). $p = 0,002$; Cramer's $V = 0,104$. Dit is een kleine effectgrootte.

²⁸ In elke provincie zijn één of meer ondersteunende instellingen voor cultuureducatie en -participatie. Zij zijn de uitvoerders van het provinciale beleid op dit terrein. Zij ondersteunen met advies en begeleiding, handelen de subsidieregelingen af, en dergelijke. De invulling van de taken verschilt per instelling omdat de provincies geografisch, sociaal en economisch sterk van elkaar verschillen [Bron: www.lkca.nl/infrastructuur/provinciale-instellingen].

Tabel 9.1 Met welke externe partners werkt u samen voor cultuureducatie op uw school?
 n (s)bao = 783 en n (v)so = 54

		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	(s)bao	450 (58%)	108 (14%)	150 (19%)	74 (9%)
	(v)so	21 (39%)	8 (15%)	9 (17%)	16 (30%)
Centrum voor kunst en cultuur	(s)bao	381 (49%)	90 (12%)	107 (14%)#	204 (26%)#
	(v)so	26 (48%)	4 (7%)	8 (15%)	16 (30%)
Museum	(s)bao	408 (52%)	60 (8%)	38 (5%)	276 (35%)#
	(v)so	23 (43%)	4 (7%)	4 (7%)	23 (43%)
Individuele kunstenaars	(s)bao	187 (24%)	145 (19%)	92 (12%)#	358 (46%)#
	(v)so	8 (15%)	11 (20%)	11 (20%)	24 (44%)
Muziekschool	(s)bao	251 (32%)	67 (9%)	79 (10%)#	385 (49%)#
	(v)so	8 (15%)	4 (7%)	2 (4%)	40 (74%)
Muziekgezelschap (orkest, band, etc.)	(s)bao	238 (30%)	68 (9%)	61 (8%)	415 (53%)
	(v)so	8 (15%)	6 (11%)	3 (6%)	37 (69%)
Theater (gezelschap)	(s)bao	290 (37%)	51 (7%)	29 (4%)	412 (53%)#
	(v)so	16 (30%)	4 (7%)	4 (7%)	30 (56%)
Monument of archeologische vindplaats/depot	(s)bao	224 (29%)	42 (5%)	33 (4%)	483 (62%)
	(v)so	3 (6%)	1 (2%)	2 (4%)	48 (89%)
Filmhuis/ bioscoop	(s)bao	140 (18%) - #	16 (2%)	13 (2%)	613 (78%)
	(v)so	10 (19%)	1 (2%)	0 (0%)	43 (80%)
Provinciale steunfunctie-instelling	(s)bao	98 (13%)	27 (3%)	27 (3%)	630 (81%)
	(v)so	3 (6%)	1 (2%)	4 (7%)	46 (85%)
Archief	(s)bao	101 (13%)	24 (3%)	12 (2%)	645 (82%)#
	(v)so	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	52 (96%)
Vereniging voor amateurkunst	(s)bao	59 (8%)	21 (3%)	12 (2%)	690 (88%)#
	(v)so	2 (4%)	1 (2%)	1 (2%)	50 (93%)
Anders, namelijk	(s)bao	52 (7%) -	23 (3%)	36 (5%)	671 (86%)
	(v)so	3 (6%)	1 (2%)	3 (6%)	47 (87%)

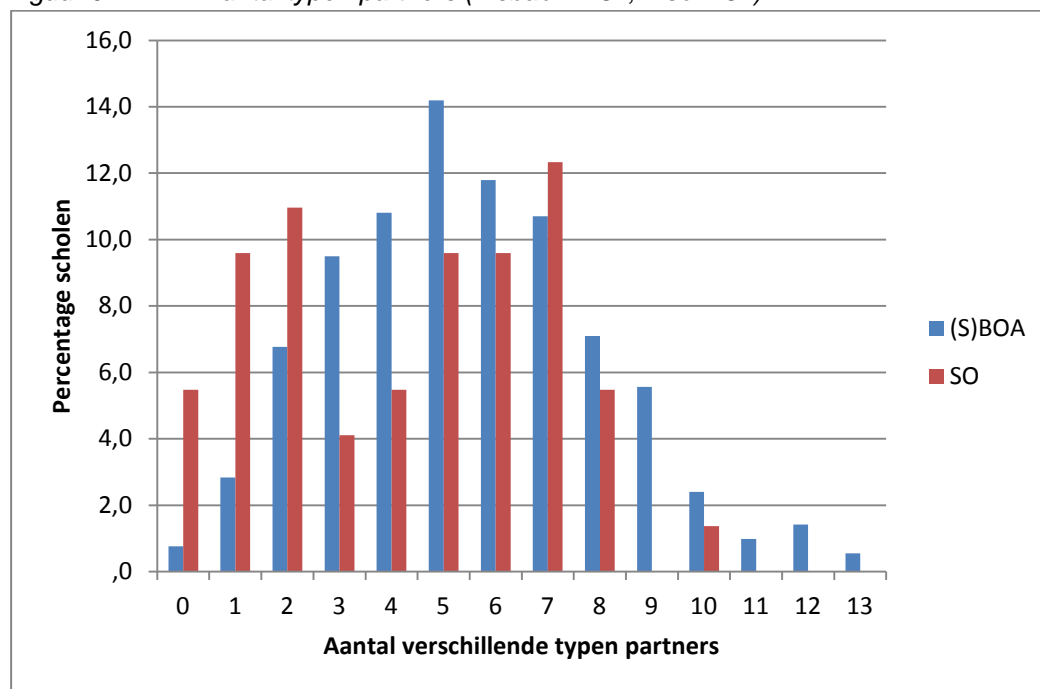
- In deze tabel zijn verschillen tussen scholen die wel en niet meedoen met CmK aangegeven met een #

Op basis van deze tabel kunnen we concluderen dat aanbodgerichte samenwerking (scholen maken gebruik van het beschikbare aanbod van de instellingen) nog steeds het meeste voorkomt. Scholen die 'Anders, namelijk' als antwoord geven, merken op dat ze ook samenwerken met gemeenten of

verenigingen die cultuuractiviteiten voor scholen coördineren. Overigens is het aantal respondenten dat ‘anders namelijk’ aankruiste kleiner dan bij de meting van twee jaar geleden.

Op basis van de bovenstaande tabel hebben we per school bekeken hoeveel verschillende typen partners een school heeft. Dit loopt van 0 tot 13 (er zijn 13 verschillende typen partners in de vraag opgenomen zoals hierboven in de tabel te zien is). Gemiddeld werken (s)bao-scholen met 5,5 verschillende typen partners (spreiding = 2,6). Voor so-scholen is dit 4,26 verschillende typen partners (spreiding = 2,7). Hieronder is te zien met hoeveel partners scholen samenwerken²⁹.

Figuur 9.1 Aantal typen partners (n sbao = 782, n so = 54)



Ook bij deze vraag hebben we gekeken of er verschillen bestaan tussen scholen die wel en scholen die niet deelnemen aan de subsidieregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*. De gevonden verschillen hebben we in de tabel aangegeven met een #. Deze verschillen zijn vrijwel allemaal klein. Uit de tabel wordt duidelijk dat CmK-scholen vaker dan andere scholen werken aan gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten met:

- Centra voor kunst en cultuur (24% tegenover 9%, middelgroot effect);
- Muziekscholen (16% tegenover 7%)
- Individuele kunstenaars (25% tegenover 15%)

Scholen die *niet* meedoen aan CmK werken vaker dan CmK-scholen *niet* samen met:

- Centra voor kunst en cultuur (31% tegenover 17%, middelgroot effect);
- Muziekscholen (55% tegenover 42%);
- Musea (38% tegenover 32%);
- Theaters/theatergezelschappen (56% tegenover 47%);
- Muziekgezelschappen (58% tegenover 45%);
- Individuele kunstenaars (49% tegenover 38%);
- Verenigingen voor amateurkunst (91% tegenover 83%);

²⁹ Hierbij is gekeken naar het antwoord van scholen op de vraag ‘Met welke externe partners werkt u samen?’ Als een school hierbij aangeeft gebruik te maken van het aanbod van een instelling, een vraag formuleert waar een instelling op in speelt of gezamenlijk activiteiten ontwikkelt of uitvoert met een instelling, wordt deze partner meegerekend als samenwerkende partner.

- Archieven (86% tegenover 83%);
- Filmhuizen/bioscopen (15% tegenover 26%);
- Provinciale steunfunctie instellingen (84% tegenover 73%).

Uitgelicht uit de interviews: samenwerken met opera en theater

Er zijn, in het kader van *Cultuureducatie met Kwaliteit*, steeds meer activiteiten/producten die scholen samen met culturele instellingen maken. Een van de geïnterviewde basisscholen heeft zich voor vier jaar verbonden met de Reisopera en Jeugdtheater Sonnevand. Ze ontwikkelen samen lessen/activiteiten die dan later weer door andere scholen die meedoen met CmK gebruikt kunnen worden. De school kiest bewust waar ze aan willen werken met kinderen en leerkrachten en hoe ze dat gaan doen. Samen met de culturele partners kijken ze dan hoe er vorm aan die wensen en doelen gegeven kan worden.

9.2 Samenwerking en kwaliteit

Bij de vorige monitormeting vroegen we voor het eerst naar het oordeel van de scholen over de samenwerking met externe partners. Leidt die samenwerking tot kwalitatief beter cultuuronderwijs? Dit jaar hebben we deze vraag opnieuw gesteld en weer blijkt dat de scholen doorgaans vinden dat de samenwerking inderdaad leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs. De instellingen die er in dit opzicht – net als bij de vorige editie van de monitor - het meest positief uitkomen zijn het centrum voor kunst en cultuur, de bibliotheek en de muziekschool. Bij de vorige meting oordeelden de respondenten relatief het minst positief over de samenwerking met filmhuizen/bioscopen. Dat oordeel valt bij de huidige meting wat positiever uit³⁰.

Uitgelicht uit de interviews: op zoek naar goede samenwerking

Het is een beetje zoeken naar de juiste partners, geeft een van de geïnterviewde scholen aan. Op basis van kennis en ervaring probeert de school een keus te maken voor een samenwerkingspartner voor muziek, drama of beeldend. Soms doen ze dat ook op basis van wat ze van andere scholen horen. Het blijft toch afwachten of het dan in de praktijk ook goed uitpakt. Soms zijn ze heel tevreden over een gastdocent van een samenwerkingspartner, maar als die dan weggaat, is het afwachten of de nieuwe gastdocent net zo goed is. De aanbieder op zich zegt daarom niet zoveel. Het gaat echt om de gastdocent die op school komt. Er is altijd van tevoren een gesprek met de aanbieder of de gastdocent om te bespreken wat de school graag wil, welke inhoud en doelen de school nastreeft. De school formuleert een vraag en kijkt samen met de aanbieder wat er mogelijk is. De leerkrachten zijn altijd bij de lessen van de gastdocenten aanwezig, zodat zij er ook van kunnen leren.

³⁰ Over het filmhuis/bioscoop zijn scholen meer tevreden dan vorige keer (46% zegt 'ja' bij meting 2 tegenover 37% bij meting 1). $p = 0,033$; Cramer's $V = 0,158$. Dit is een klein effect.

Tabel 9.2 Leidt de samenwerking met deze externe partners volgens u tot kwalitatief betere cultuureducatie?

		Ja	Enigszins	Nee	Weet niet
Centrum voor kunst en cultuur	(s)bao	482 (84%)	68 (12%)	8 (1%)	17 (3%)
	(v)so	26 (68%)	7 (18%)	1 (3%)	4 (11%)
Bibliotheek	(s)bao	557 (79%)	124 (18%)	7 (1%)	17 (2%)
	(v)so	23 (61%)	8 (21%)	3 (8%)	4 (11%)
Muziekschool	(s)bao	293 (74%)	85 (21%)	8 (2%)	11 (3%)
	(v)so	9 (64%)	3 (21%)	0 (0%)	2 (14%)
Museum	(s)bao	362 (72%)	109 (22%)	9 (2%)	25 (5%)
	(v)so	18 (58%)	11 (35%)	0 (0%)	2 (6%)
Individuele kunstenaars	(s)bao	299 (71%)	90 (21%)	10 (2%)	25 (6%)
	(v)so	23 (77%)	3 (10%)	1 (3%)	3 (10%)
Provinciale steunfunctie-instelling	(s)bao	100 (66%)	32 (21%)	3 (2%)	17 (11%)
	(v)so	6 (75%)	0 (0%)	1 (13%)	1 (13%)
Andere partners	(s)bao	69 (62%)	4 (4%)	7 (6%)	31 (28%)
	(v)so	1 (14%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (86%)
Monument of archeologische vindplaats/depot	(s)bao	178 (60%)	83 (28%)	9 (3%)	29 (10%)
	(v)so	3 (50%)	2 (33%)	0 (0%)	1 (17%)
Theater/theatergezelschap	(s)bao	219 (59%)	100 (27%)	16 (4%)	34 (9%)
	(v)so	15 (63%)	7 (29%)	0 (0%)	2 (8%)
Muziekgezelschap (orkest, band, etc.)	(s)bao	214 (58%)	106 (29%)	8 (2%)	38 (10%)
	(v)so	12 (71%)	3 (18%)	0 (0%)	2 (12%)
Archief	(s)bao	78 (57%)	34 (25%)	5 (4%)	20 (15%)
	(v)so	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Vereniging voor amateurkunst	(s)bao	44 (48%)	27 (29%)	6 (7%)	15 (16%)
	(v)so	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	2 (50%)
Filmhuis/bioscoop	(s)bao	77 (46%) +	66 (39%)	9 (5%)	17 (10%)
	(v)so	4 (36%)	5 (45%)	2 (18%)	0 (0%)

Vervolgens hebben we de respondenten ook gevraagd aan te geven in welk opzicht de samenwerking tot kwalitatief beter cultuuronderwijs leidt. De meeste scholen geven aan dat ze kwaliteitsverbetering zien op het gebied van het vergroten van kennis en vaardigheden van leerlingen. Veel minder vaak wordt genoemd dat samenwerking bijdraagt aan meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten, betere doorlopende leerlijnen en meer samenhang in het onderwijs.

Tabel 9.3 In welk opzicht leidt samenwerking met deze partners tot kwalitatief betere cultuureducatie?³¹

		Meer kennis en vaardigheden bij leerlingen	Meer kennis en vaardigheden bij leerkrachten	Betere doorlopende leerlijnen	Meer samenhang in het onderwijs
Centrum voor kunst en cultuur	(s)bao	266 (49%)	91 (17%)	89 (16%)	99 (18%)
	(v)so	12 (36%)	10 (30%)	3 (9%)	8 (24%)
Muziekschool	(s)bao	250 (68%)	49 (13%)	30 (8%)	37 (10%)
	(v)so	8 (67%)	2 (17%)	0 (0%)	2 (17%)
Museum	(s)bao	330 (72%)	28 (6%)	18 (4%)	82 (18%)
	(v)so	19 (68%)	1 (4%)	2 (7%)	6 (21%)
Theater/theatergezelschap	(s)bao	230 (75%)	27 (9%)	12 (4%)	38 (12%)
	(v)so	10 (50%)	3 (15%)	1 (5%)	6 (30%)
Muziekgezelschap (orkest, band, etc.)	(s)bao	241 (77%)	22 (7%)	17 (5%)	31 (10%)
	(v)so	8 (53%)	1 (7%)	3 (20%)	3 (20%)
Individuele kunstenaars	(s)bao	270 (72%)	55 (15%)	13 (3%)	39 (10%)
	(v)so	14 (54%)	6 (23%)	3 (12%)	3 (12%)
Vereniging voor amateurkunst	(s)bao	44 (64%)	12 (17%)	3 (4%)	10 (14%)
	(v)so	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)
Monument of archeologische vindplaats/depot	(s)bao	182 (71%)	21 (8%)	7 (3%)	47 (18%)
	(v)so	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)
Archief	(s)bao	64 (60%)	18 (17%)	8 (7%)	17 (16%)
	(v)so	1 (50%)	1 (50%)	0 (0%)	0 (0%)
Filmhuis/bioscoop	(s)bao	111 (81%)	7 (5%)	0 (0%)	19 (14%)
	(v)so	6 (67%)	1 (11%)	0 (0%)	2 (22%)
Bibliotheek	(s)bao	428 (64%)	54 (8%)	43 (6%)	143 (21%)
	(v)so	17 (55%)	5 (16%)	2 (6%)	7 (23%)
Provinciale steunfunctie-instelling	(s)bao	34 (26%)	48 (37%)	20 (15%)	28 (22%)
	(v)so	2 (33%)	3 (50%)	0 (0%)	1 (17%)
Anders, namelijk	(s)bao	27 (43%)	11 (17%)	10 (16%)	15 (24%)
	(v)so	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)

De interviews

De manier waarop de geïnterviewde scholen samenwerken met anderen verschilt sterk: sommige scholen bouwen samen met andere instellingen aan een structureel aanbod, anderen kopen vooral activiteiten in. Een aantal scholen geeft expliciet aan dat ze niet jaarlijks vaste activiteiten hebben, maar veel ruimte geven voor inbreng van de leerkrachten en voor wisselende activiteiten en thema's. Culturele activiteiten buiten de school worden doorgaans in de klas voorbereid: er wordt met de leerlingen gepraat over de komende activiteit, wat leerlingen kunnen verwachten en wat er van leerlingen verwacht wordt (vooral wat betreft gedrag) en er worden bijvoorbeeld vragen voorbereid. Scholen die intensiever met partners samenwerken vertellen dat dat niet altijd even makkelijk is: het is

³¹ Deze vraag is bij de vorige meting op een andere manier gesteld (namelijk met 'meerdere antwoorden mogelijk') en daarom niet vergelijkbaar met de huidige meting.

moeilijk om van tevoren de kwaliteit en meerwaarde van de samenwerkingspartner te beoordelen. Goede samenwerking heeft ook te maken met op tijd communiceren en samen evalueren wat er goed ging en wat er beter kon, geeft een van de geïnterviewden aan.

Uitgelicht uit de interviews: aansluiten bij de doelgroep

Als je samen met een culturele partner langere lijnen wil uitzetten moet het goed passen bij wat je wilt. En de partner moet je doelgroep kennen. Zo werkt men op een school voor speciaal onderwijs nu voor drama samen met De Bonte Hond, een jeugdtheatergroep. Samen bieden ze lessen dramatechnieken die in een cyclus van drie jaar worden aangeboden. De ene week geeft een dramadocent de les, en de andere week de leerkracht. De leerkracht is ook aanwezig bij de les met de dramadocent.

De Bonte hond is een partner die zelf het initiatief nam voor een pilot samenwerking. Zij hebben alle so en sbo-scholen van de gemeente benaderd en hun eigen mensen getraind voor het werken met deze leerlingen. De school en de Bonte Hond hebben naar aanleiding van de pilot samen een vervolg traject ontwikkeld.

Het team van de so-school werkt ook met Lotte en Max, een gezelschap dat werkt met gebaren, liedjes en theater. Lotte en Max hebben het hele team getraind in het werken met poppen en gebaren. Daarna kwamen ze in de klas om de leerkrachten en assistenten te assisteren. Vervolgens is er een theatervoorstelling georganiseerd.

9.3 Relevante factoren en overleg

Als scholen samenwerken met culturele instellingen, dan betrekken ze daarbij vooral de onderwijsvisie van de school en minder vaak de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Vergeleken met de vorige monitorditie worden interesses³², onderwijsvisie³³ en vaardigheden³⁴ van de leerlingen vaker genoemd en achtergrond³⁵ en kennis³⁶ van de leerlingen juist minder vaak.

³² Scholen geven vaker aan in grote mate rekening te houden met de interesses van de leerlingen (45% bij meting 2 en 7% bij meting 1). Sterk effect: $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,523$.

³³ Bij meting 2 zeggen scholen vaker in grote mate rekening te houden met onderwijsvisie (64% ten opzichte van 59% bij meting 1). Klein effect: $p = 0,011$; Cramer's $V = 0,082$.

³⁴ Scholen geven vaker aan in grote mate rekening te houden met de vaardigheden van de leerlingen (51% bij meting 2 en 42% bij meting 1). Klein effect: $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,147$.

³⁵ Met de achtergrond van de leerlingen houden de scholen in meting 2 minder vaak in grote mate rekening (38% tegenover 50% bij meting 1). Klein effect: $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,156$.

³⁶ Dit geldt ook voor de kennis van de leerlingen (53% houdt hier in grote mate mee rekening bij meting 2 en 60% bij meting 1). Klein effect: $p = 0,035$; Cramer's $V = 0,071$

Tabel 9.4 Houdt u bij de samenwerking met deze externe partners rekening met...
(n (s)bao = varieert tussen 757 en 763 en n (v)so varieert tussen 50 en 52)

		In grote mate	In enige mate	Niet of nauwelijks
Onderwijsvisie van de school	(s)bao	485 (64%) +	224 (29%)	52 (7%)
	(v)so	33 (65%)	13 (25%)	5 (10%)
Kennis van de leerlingen	(s)bao	400 (53%) -	307 (41%)	50 (7%)
	(v)so	36 (69%)	12 (23%)	4 (8%)
Vaardigheden van de leerlingen	(s)bao	389 (51%) +	325 (43%)	48 (6%)
	(v)so	42 (81%)	7 (13%)	3 (6%)
Interesses van de leerlingen	(s)bao	332 (44%) +	370 (49%)	57 (8%)
	(v)so	36 (69%)	12 (23%)	4 (8%)
Achtergrond van de leerlingen	(s)bao	293 (38%) -	353 (46%)	117 (15%)
	(v)so	32 (64%)	12 (24%)	6 (12%)
Kerndoelen	(s)bao	278 (36%)	385 (51%)	99 (13%)
	(v)so	19 (37%)	23 (44%)	10 (19%)
Anders, namelijk	(s)bao	20 (7%)	25 (8%)	252 (85%)
	(v)so	1 (5%)	1 (5%)	20 (91%)

Netwerk en overleg

Tot slot van dit hoofdstuk nog enige informatie over schooldeelname aan netwerk en overleg. Zeven op de tien scholen meldt deel te nemen aan een scholennetwerk of ander structureel overleg over cultuuronderwijs. In het speciaal onderwijs komt dat minder vaak voor: daar doet ongeveer de helft van de scholen mee aan zulke overlegvormen. De onderwerpen die daar besproken worden zijn - net als bij de vorige meting - vaak de kwaliteit van het aanbod en het samenwerken met externe partners. Bij de open antwoorden (bij 'Anders, namelijk') zegt de helft van deze scholen te overleggen over het (opzetten van) aanbod van cultuuronderwijs.

Scholen die niet meedoen aan *Cultuureducatie met Kwaliteit* nemen minder vaak deel aan een scholennetwerk of overleg (65%) dan scholen die wel meedoen (87%)³⁷. CmK-scholen bespreken tijdens een scholennetwerk of overleg vaker het vormgeven van de doorlopende leerlijn (67%) dan andere scholen (46%)³⁸.

Tabel 9.5 Neemt uw school deel aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie?

Deelname aan scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie	(s)bao (n = 771)	(v)so (n = 52)
Ja	538 (70%)	25 (48%)
Nee	233 (30%)	27 (52%)

³⁷ Dit is een middelgroot effect. $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,256$.

³⁸ Dit is een klein effect. $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,209$.

Tabel 9.6 Wat wordt daar besproken? meerdere antwoorden mogelijk

Wat wordt daar besproken?	(s)bao (n = 538)	(v)so (n = 25)
De kwaliteit van het aanbod cultuureducatie	446 (83%)	25 (100%)
Het samenwerken met externe partners	397 (74%)	20 (80%)
Visie cultuureducatie	330 (61%)	20 (80%)
Het vormgeven van de doorlopende leerlijn	295 (55%)	11 (44%)
Doelen cultuureducatie	278 (52%)	13 (52%)
Het gebruik van methoden cultuureducatie	120 (22%)	5 (20%)
Anders, namelijk	34 (6%)	3 (12%)
Weet ik niet	13 (2%)	0 (0%)

In de ruimte voor toelichting op de samenwerking geven sommige scholen aan dat naast structurele samenwerking met een aantal vaste partners samenwerking soms ook erg incidenteel kan zijn: *“In samenwerking met het centrum voor kunst en cultuur maken wij een plan voor de cultuureducatie van een betreffend schooljaar. Daarna wordt er door ons contact gelegd met de diverse aanbieders. Die variëren dan ook per schooljaar. Met hen is er geen structurele samenwerking.”*

Samengevat

De culturele instellingen waar scholen het meest frequent mee samenwerken zijn onveranderd de bibliotheek en het centrum voor kunst en cultuur. Doorgaans vinden de scholen dat de samenwerking ook daadwerkelijk leidt tot kwalitatief beter cultuuronderwijs, vooral op het gebied van kennis en vaardigheden van de leerlingen. In dit opzicht is er weinig veranderd ten opzichte van twee jaar geleden. We zien wel een aantal verschuivingen in de factoren die een rol spelen in die samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. De interesses van leerlingen zijn belangrijker geworden, net zoals onderwijsvisie en de vaardigheden van de leerlingen. Met de kennis en achtergrond van de leerlingen wordt minder rekening gehouden.

Tot slot enige pregnante verschillen tussen speciaal en basisonderwijs: so-scholen werken minder vaak dan basisscholen samen met individuele kunstenaars en ook minder vaak met musea. So-scholen nemen ook minder vaak deel aan structureel overleg over cultuuronderwijs dan basisscholen.

10 Personeel, organisatie en financiën

10.1 Taakverdeling en coördinatie

Scholen voor (speciaal) basisonderwijs

De verschillende taken op het gebied van cultuuronderwijs worden vaak door de cultuurcoördinator uitgevoerd. We zien in het basisonderwijs wel een verschuiving aangaande de taak 'fondsenwerving en subsidies aanvragen'. Die taak wordt in 2015/16 vaker door de schooldirecteur gedaan dan in 2013/14. Het aantal respondenten dat zegt dat het aanvragen van subsidies geen taak is, is kleiner dan bij de vorige meting³⁹. Daarnaast is de bestuurlijke verantwoording ook vaker een taak van de directeur geworden⁴⁰. Scholen die het antwoord 'anders' geven, zeggen dat veel taken samen worden uitgevoerd: de ICC'er en de directeur samen (ongeveer de helft van de antwoorden) of een werkgroep van leerkrachten samen (ongeveer de andere helft van de opmerkingen).

Tabel 10.1 Wie voert de onderstaande taken op het gebied van cultuureducatie doorgaans uit? (N (s)bao varieert tussen 747 en 760)

(s)bao	Cultuur-coördinator	Directeur	Leerkracht (en)	Dat is geen taak
Selecteren en organiseren van culturele activiteiten voor de school	499 (66%)	48 (6%)	180 (24%)	33 (4%)
Inbedding van culturele activiteiten in het curriculum van de school	371 (49%)	194 (26%)	83 (11%)	105 (14%)
Ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie	345 (46%)	288 (39%)	47 (6%)	67 (9%)
Vergroten van draagvlak voor cultuureducatie binnen het team van de school	468 (62%)	162 (21%)	50 (7%)	74 (10%)
Participeren in schooloverstijgende netwerken op het gebied van cultuureducatie	466 (62%)	111 (15%)	33 (4%)	142 (19%)
Fondsenwerving / subsidieaanvragen	132 (17%)	404 (53%) +	8 (1%)	212 (28%) -
Verantwoording jegens bestuur	20 (3%)	609 (81%) +	2 (0%)	117 (16%)
Aansturing cultuurcoördinator	28 (4%)	553 (74%)	8 (1%)	160 (21%)
Onderhouden contact met partners	517 (69%)	137 (18%)	39 (5%)	59 (8%)
Deskundigheidsbevordering stimuleren	208 (28%)	415 (56%)	17 (2%)	107 (14%)
Anders	8 (4%)	17 (8%)	4 (2%)	186 (87%)

Scholen voor speciaal onderwijs

Binnen het speciaal onderwijs wordt een heel aantal taken, zoals het selecteren en organiseren van culturele activiteiten, door de leerkrachten uitgevoerd, bijna net zo vaak als door de cultuurcoördinator.

³⁹ 28% bij meting 2 en 36% bij meting 1.

⁴⁰ 81% bij meting 2 en 75% bij meting 1. Kleine effectgrootte: $p = 0,006$; Cramer's $V = 0,097$

Tabel 10.2 Wie voert de onderstaande taken op het gebied van cultuureducatie doorgaans uit? (N (v)so tussen de 46 en 50)

(v)so	Cultuur-coördinator	Directeur	Leerkracht(en)	Dat is geen taak
Selecteren en organiseren van culturele activiteiten voor de school	26 (52%)	0 (0%)	23 (46%)	1 (2%)
Inbedding van culturele activiteiten in het curriculum van de school	18 (38%)	9 (19%)	11 (23%)	9 (19%)
Ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie	20 (43%)	9 (20%)	9 (20%)	8 (17%)
Vergroten van draagvlak voor cultuureducatie binnen het team van de school	23 (50%)	6 (13%)	10 (22%)	7 (15%)
Participeren in schooloverstijgende netwerken op het gebied van cultuureducatie	20 (43%)	5 (11%)	8 (17%)	14 (30%)
Fondsenwerving / subsidieaanvragen	14 (30%)	13 (28%)	5 (11%)	15 (32%)
Verantwoording jegens bestuur	4 (9%)	29 (62%)	1 (2%)	13 (28%)
Aansturing cultuurcoördinator	3 (6%)	24 (50%)	1 (2%)	20 (42%)
Onderhouden contact met partners	24 (51%)	3 (6%)	12 (26%)	8 (17%)
Deskundigheidsbevordering stimuleren	17 (35%)	20 (41%)	3 (6%)	9 (18%)
Anders	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)	11 (79%)

De cultuurcoördinator

Zoals al eerder vermeld, werkt op bijna 85% van de basisscholen en op 60% van de so-scholen een cultuurcoördinator. Deze cultuurcoördinatoren hebben gemiddeld 28,8 uur per schooljaar tot hun beschikking, maar de spreiding is erg groot. Dit betekent dat er grote verschillen zijn tussen scholen onderling met betrekking tot het aantal uur per schooljaar.

Tabel 10.3 Hoeveel uur per schooljaar heeft de cultuurcoördinator tot haar/zijn beschikking voor deze taken?

	(s)bao (n = 619)	(v)so (n = 31)
Gemiddelde (uur per schooljaar)	28,8	60,6
Spreiding (standaarddeviatie)	31,8	85,8

Cultuurcoördinatoren van scholen die niet meedoen aan CmK hebben gemiddeld minder uren per schooljaar (gemiddeld 28 uur met een spreiding van 27) in vergelijking met cultuurcoördinatoren van scholen die wel deelnemen (gemiddeld 40 uur met een spreiding van 51)⁴¹.

Er zijn grote verschillen te zien tussen scholen uit g4, g32 en overige gemeenten.

Cultuurcoördinatoren in de g4-gemeenten krijgen de meeste uren per schooljaar (58 uren met een spreiding van 66), daarna volgen coördinatoren uit g32-gemeenten met 35 uur per schooljaar (met

⁴¹ Anova: p=0,000; Cohen's d=0,416; dit is een klein effect.

een spreiding van 44), en coördinatoren uit overige gemeenten met gemiddeld 24 uur per schooljaar (met een spreiding van 23)⁴².

Onderwijstype (basisonderwijs versus speciaal onderwijs) is ook van invloed. Cultuurcoördinatoren uit het speciaal onderwijs krijgen gemiddeld 61 uur per schooljaar (met een spreiding van 86) tegenover 29 uur (met een spreiding van 32) bij (s)bao-scholen⁴³.

Ook de indicatoren uit de verankeringsmaat blijken een verklaring te zijn voor de verscheidenheid in het aantal uur dat een cultuurcoördinator heeft. Achterblijvers geven hun cultuurcoördinatoren gemiddeld 22,9 uur per schooljaar (met een spreiding van 30), volgers 24,9 uur (met een spreiding van 24), en koplopers 36 uur (met een spreiding van 35)⁴⁴.

Scholen zonder cultuurcoördinator

Aan de respondenten van scholen waar geen cultuurcoördinator aanwezig is, hebben we gevraagd hoeveel geormerkte uren per schooljaar beschikbaar zijn voor coördinerende taken op het gebied van cultuuronderwijs. De scholen uit meting 2 die geen cultuurcoördinator hebben, noemen gemiddeld minder geormerkte uren per schooljaar dan in meting 1 (9,9 uur bij meting 2 ten opzichte van 14,8 uur bij meting 1).⁴⁵ Dit is een kleine effectgrootte.

Tabel 10.4 Hoeveel geormerkte uren per schooljaar zijn beschikbaar voor coördinerende taken?

	(s)bao (n=87)	(v)so (n=15)
Gemiddelde (uur per schooljaar)	9,9	13,3
Spreiding (standaarddeviatie)	14,3	16,7

10.2 Draagvlak en deskundigheid

Draagvlak

Op ongeveer twee derde van de scholen bestaat er volgens de respondenten – zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs - 'in grote mate' draagvlak voor cultuuronderwijs bij de directie. Iets minder dan de helft van de respondenten constateert dat er bij de groepsleerkrachten in grote mate draagvlak voor cultuuronderwijs is, maar dat percentage is wel wat groter dan de vorige keer⁴⁶.

Tabel 10.5 Is er op uw school draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten? (n (s)bao = 762 en n (v)so = 49)

	Niet	In enige mate	In grote mate
Directie (s)bao	4 (1%)	231 (30%)	527 (69%)
(v)so	1 (2%)	15 (31%)	33 (67%)
Groepsleerkrachten (s)bao	3 (0%)	409 (54%)	350 (46%) +
(v)so	2 (4%)	24 (49%)	23 (47%)

⁴² p=0,000; Cohen's d=1,706; dit is een groot effect.

⁴³ p=0,000; Cohen's d= 1,414; dit is een groot effect.

⁴⁴ p=0,000; Cohen's d=1,601; dit is een groot effect

⁴⁵ T-toets: p = 0,047, Cohen's d = 0,14

⁴⁶ 46% bij meting 2 tegenover 45% bij meting 1. Kleine effectgrootte. p = 0,008; Cramer's V = 0,085

De interviews

Tijdens de interviews wordt op de meeste scholen verteld dat de leerkrachten cultuuronderwijs en de verschillende kunst disciplines wel belangrijk vinden, maar dat het draagvlak toch niet altijd even hoog is. Dat heeft o.a. te maken met de werkdruk: er moet al zoveel tijdens de schooldag, leerkrachten zien dan onvoldoende mogelijkheden om op een goede manier aandacht te besteden aan cultuuronderwijs. Aan de andere kant geven verschillende scholen ook aan dat leerkrachten de ruimte krijgen om cultuuronderwijs, binnen bepaalde richtlijnen, op hun eigen manier vorm te geven, en dat dat bijdraagt aan een goed draagvlak. Een gebrek aan draagvlak kan ook te maken hebben met te weinig deskundigheid, blijkt uit de interviews. Daar gaan we onder het volgende kopje verder op in.

Deskundigheid

In de vorige monitorditie werd geen positief beeld geschetst van de deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van cultuuronderwijs. Er waren maar relatief weinig respondenten die de groepsleerkrachten 'in grote mate' deskundig vonden op het gebied van cultuuronderwijs. De resultaten van de peiling 2015/16 staan in de tabel hieronder. De resultaten zijn vrijwel hetzelfde als de vorige keer: de deskundigheid op het gebied van tekenen / handvaardigheid wordt het hoogste ingeschat en de deskundigheid in de overige disciplines is volgens de respondenten – net als in 2013/14 - flink lager. De items 'vakdoorsnijdend / thematisch onderwijs' en 'erfgoed' zijn nieuw bij deze vraag en kunnen we dus niet vergelijken. De situatie in het speciaal onderwijs is niet veel anders.

Tabel 10.6a Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten deskundig genoeg zijn? (n varieert tussen 752 en 760)

(speciaal) basisonderwijs	Niet	In enige mate	In grote mate
Tekenen/handvaardigheid	15 (2%)	496 (65%)	247 (33%)
Vakdoorsnijdend/ thematisch onderwijs	98 (13%)	467 (62%)	187 (25%)
Erfgoed	97 (13%)	551 (73%)	108 (14%)
Spel/drama	135 (18%)	528 (70%)	94 (12%)
Muziek	143 (19%)	537 (71%)	80 (11%)
Beweging/dans	230 (30%)	477 (63%)	49 (6%)

Tabel 10.6b Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten deskundig genoeg zijn? , (n varieert tussen 46 en 47)

Speciaal onderwijs	Niet	In enige mate	In grote mate
Tekenen/handvaardigheid	4 (9%)	31 (66%)	12 (26%)
Vakdoorsnijdend/ ·thematisch onderwijs	9 (19%)	29 (62%)	9 (19%)
Muziek	10 (21%)	32 (68%)	5 (11%)
Spel/drama	9 (20%)	34 (74%)	3 (7%)
Beweging/dans	17 (36%)	29 (62%)	1 (2%)
Erfgoed	16 (35%)	30 (65%)	0 (0%)

Het bijwonen van studiedagen is het meest voorkomende middel om de deskundigheid van leerkrachten te bevorderen. Hier zien we dat er een verandering is opgetreden: studiedagen worden vaker door het hele team bijgewoond dan twee jaar geleden (14% respectievelijk 9%) en er zijn

minder scholen waar geen enkele leerkracht studiedagen bezoekt op het gebied van cultuuronderwijs (49% respectievelijk 57%)⁴⁷.

Ook zien we dat op minder scholen 'enkele leerkrachten' een andere cursus of training doen (15% bij meting 2 en 34% bij meting 1) en vaker dat 'geen enkele leerkracht' dit doet (76% bij meting 2 in vergelijking met 58% bij meting 1).⁴⁸ Dat is dus een achteruitgang ten opzichte van de vorige meting. Uit de open antwoorden blijkt dat zij voornamelijk cursussen over muziekeducatie volgen (een kwart van de antwoorden) en in mindere mate cursussen over drama of dans.

Tabel 10.7 Volgen leerkrachten op uw school cursussen/studiedagen/trainingen op het gebied van cultuureducatie? (n (s)bao varieert tussen 747 en 752, n (v)so varieert tussen 42 en 45)

		Alle leerkrachten	Deel van de leerkrachten	Enkele leerkrachten	Geen enkele leerkracht
Studiedagen	(s)bao	105 (14%) +	42 (6%)	233 (31%)	370 (49%) -
	(v)so	5 (12%)	8 (19%)	15 (36%)	14 (33%)
ICC-cursus	(s)bao	3 (0%)	12 (2%)	326 (43%)	411 (55%)
	(v)so	0 (0%)	1 (2%)	18 (40%)	26 (58%)
Andere cursus of training, namelijk	(s)bao	17 (4%)	19 (5%)	62 (15%) -	319 (76%) +
	(v)so	1 (3%)	3 (10%)	7 (23%)	19 (63%)
Post-hbo onderwijs Cultuureducatie bij een pabo	(s)bao				
		0 (0%)	3 (0%)	26 (3%)	718 (96%)
	(v)so	0 (0%)	0 (0%)	5 (11%)	40 (89%)

De interviews

De deskundigheid van leerkrachten verschilt sterk als het gaat om cultuuronderwijs en de kunstdisciplines, blijkt uit de interviews. Dat geldt zowel tussen scholen als binnen scholen. Verschillende scholen geven aan dat er, vanwege te weinig financiële middelen, niet met vakleerkrachten wordt gewerkt en dat de eigen leerkrachten niet allemaal even deskundig zijn. Die deskundigheid hangt dan vooral af van de persoonlijke voorkeuren en talenten van leerkrachten. Op een aantal scholen worden talenten van leerkrachten bewust ook ingezet in andere groepen: *'de leerkracht van groep 8 schakelt bijvoorbeeld de leerkracht van de kleuters in voor de musical, en zij doet dan op dat moment groep 1/2.'* En: *'Iedere leerkracht kan wel iets. Zelfs iemand die zou zeggen 'ik kan alleen maar wiskunde geven', zou dan iets kunnen doen met het tekenen van een plattegrond. De cultuurcoördinator kan ook altijd helpen bij het bedenken van een activiteit'*. Ook zijn er scholen die in hun keuzes voor deskundigheidsbevordering bewust in zetten op cultuur. Andere scholen geven aan daar geen geld voor te hebben of prioriteit aan te geven. Een aantal scholen dat meedoet aan Cultuur met Kwaliteit geeft aan dat de eisen die daarbij aan (de scholing van) leerkrachten worden gesteld als zwaar worden ervaren, zeker als er voor meerdere disciplines meegedaan wordt. Aan de andere kant interviewden we ook scholen waar juist prioriteit is gegeven aan deskundigheidsbevordering op het gebied van cultuur; daar zijn alle leerkrachten voldoende deskundig om kwalitatief goed cultuuronderwijs te geven.

⁴⁷ Klein effect. $p = 0,018$; Cramer's $V = 0,087$

⁴⁸ Middelgroot effect. $p = 0,000$; Cramer's $V = 0,215$

10.3 Vakleerkrachten

Bijna drie op de tien basisscholen werkt met één of meer vakleerkrachten. Dat is vergelijkbaar met de vorige peiling van de monitor. In het speciaal onderwijs werken op iets meer dan de helft van de scholen vakleerkrachten. Zowel in basisonderwijs als in speciaal onderwijs geven deze vakleerkrachten meestal muziek, zelfs relatief nog meer dan bij de vorige monitoreditie.⁴⁹

⁴⁹ Meer scholen geven aan dat hun vakleerkrachten muziek geven (82% bij meting 2 en 73% bij meting 1). $p = 0,04$; $\Phi = 0,106$. Dit is een klein effect.

Tabel 10.8 Zijn er op uw school vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd voor cultuureducatie?

	(s)bao (n = 760)	(v)so (n = 47)
Ja	221 (29%)	25 (53%)
Nee	539 (71%)	22 (47%)

Tabel 10.9 Waarin wordt les gegeven door deze vakleerkrachten? (meerdere antwoorden mogelijk)

Waarın wordt les gegeven door deze vakleerkrachten?	(s)bao (n = 220)	(v)so (n = 24)
Muziek	180 (82%) +	17 (71%)
Tekenen/handvaardigheid	79 (36%)	12 (50%)
Beweging/dans	71 (32%)	6 (25%)
Spel/drama	64 (29%)	7 (29%)
Anders	29 (13%)	3 (13%)

De reden voor het werken met vakleerkrachten is doorgaans dat er behoefte bestaat aan specifieke deskundigheid. In dat opzicht is er niets veranderd ten opzichte van twee jaar geleden.

Tabel 10.10 Wat is de voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen? meerdere antwoorden mogelijk

	(s)bao (n = 219)	SO (n = 24)
Behoeftē aan specifieke deskundigheid	181 (83%)	20 (83%)
Profilering als kunst en cultuurschool / kunstmagneetschool	8 (4%)	1 (4%)
Anders, namelijk	30 (14%)	3 (13%)

De scholen die gebruik maken van vakleerkrachten hebben gemiddeld vakleerkrachten voor twee vakken. De discipline waarin gemiddeld veruit de meeste uren worden gegeven door vakleerkrachten is tekenen/handvaardigheid. Daarbij is de spreiding erg hoog, oftewel: er zijn grote verschillen tussen de scholen met betrekking tot het aantal uur per schooljaar.

Tabel 10.11 Het aantal vakken dat op school door vakleerkrachten wordt gegeven

	(s)bao n = 220	(v)so n = 24
Gemiddelde	1,9 vakken	1,9 vakken
Spreiding	1,1	0,9

Tabel 10.12 Hoeveel uren werken de vakleerkrachten cultuureducatie in totaal per schooljaar?

	(s)bao		(v)so	
	Gemiddelde uren per jaar	Spreiding	Gemiddelde uren per jaar	Spreiding
Tekenen/Handvaardigheid	222 (71 scholen)	283	738 (9 scholen)	545
Muziek	164 (160 scholen)	196	343 (15 scholen)	260
Beweging/dans	163 (58 scholen)	227	207 (5 scholen)	263
Spel/drama	113 (53 scholen)	181	293 (7 scholen)	201

Tot slot nog even terug naar de scholen die niet werken met vakleerkrachten, dat is per slot van rekening de grootste groep. Waarom kiezen deze scholen ervoor dat niet te doen? De hoofdreden is duidelijk: een gebrek aan financiële middelen. Dat geldt zowel voor (s)bao-scholen als voor (v)so-scholen. Verder geven scholen bij 'Anders, namelijk' aan dat ze andere prioriteiten stellen (ongeveer een derde van deze scholen).

Tabel 10.13 U heeft aangegeven dat er geen vakleerkrachten voor cultuureducatie zijn op uw school. Kunt u aangeven waarom niet? meerdere antwoorden mogelijk

	(s)bao (n = 539)	(v)so (n = 23)
Het ontbreekt ons aan voldoende financiële middelen	435 (81%)	18 (78%)
De groepsleerkrachten zijn deskundig genoeg	54 (10%)	1 (4%)
De school vindt het belangrijk dat één leerkracht alle leergebieden geeft	36 (7%)	2 (9%)
Anders, namelijk	81 (15%)	8 (35%)

De interviews

Ook voor de interviews geldt dat veel scholen niet met vakleerkrachten werken. Doorgaans omdat daar onvoldoende geld voor is, maar in een enkel geval omdat alle leerkrachten deskundig genoeg zijn om de kunstdisciplines zelf te geven. *'De groepsleerkrachten zijn allemaal goed geschoold in de kunstdisciplines, daarom wordt er niet met vakleerkrachten gewerkt. Wel hebben ze af en toe behoefte aan nieuwe inspiratie, daar zal dan met deskundigheidsbevordering op in gespeeld worden'*. Sommige scholen hebben een vakleerkracht voor een van de kunstdisciplines, in dat geval meestal voor muziek.

Uitgelicht uit de interviews: een vakleerkracht kiezen

'De vakdocenten worden op basis van een gesprek gekozen. Je kunt wel naar diploma's kijken, maar dan weet je eigenlijk nog niks. De opleiding is meer een basis (vakleerkrachten muziek moeten bijv. wel conservatorium gedaan hebben), in het gesprek moet duidelijk worden of de vakleerkracht de match kan maken met wat de school graag wil'.

Samenwerking

We hebben in de vragenlijst nog doorgevraagd naar de manier waarop groepsleerkrachten en vakleerkrachten plegen samen te werken. Scholen waar groepsleerkracht en vakleerkracht de lessen samen voorbereiden en/of uitvoeren zijn een uitzondering. Meestal is de groepsleerkracht aanwezig bij (een deel van) de lessen van de vakleerkracht. Maar: er zijn ook veel scholen waarop groepsleerkracht en vakleerkracht elk hun eigen vakken geven.

Op scholen waar het team kiest voor co-teaching, gebeurt dat meestal vanuit het idee dat dat betere resultaten oplevert, niet zozeer vanuit een gebrek aan kennis of vaardigheden. Een school licht bijvoorbeeld toe: "De vakleerkrachten drama en handvaardigheid en tekenen geven les aan groepjes kinderen en geven ondersteuning aan collegae, vakleerkracht muziek geeft zelf de lessen."

Tabel 10.14 In welke mate werken vakleerkrachten en groepsleerkrachten samen bij cultuureducatie?

		Groepsk en vaklk geven elk hun eigen vakken	Groepsk is soms aanwezig bij de lessen van de vaklk	Groepsk is altijd aanwezig bij de lessen van de vaklk	Groepsk en vaklk bereiden de lessen samen voor	Groepsk en vaklk bereiden de lessen samen voor en voeren ze samen uit
Muziek	(s)bao n=174	37 (21%)	27 (16%)	94 (54%)	6 (3%)	10 (6%)
	(v)so n=17	2 (12%)	3 (18%)	12 (71%)	0 (0%)	0 (0%)
Tekenen/ handv.heid	(s)bao n=76	23 (30%)	8 (11%)	33 (43%)	9 (12%)	3 (4%)
	(v)so n=12	9 (75%)	1 (8%)	2 (17%)	0 (0%)	0 (0%)
Spel/drama	(s)bao n=61	10 (16%)	12 (20%)	31 (51%)	2 (3%)	6 (10%)
	(v)so n=7	2 (29%)	3 (43%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
Beweging/ dans	(s)bao n=67	16 (24%)	17 (25%)	28 (42%)	4 (6%)	2 (3%)
	(v)so n=6	1 (17%)	2 (33%)	3 (50%)	0 (0%)	0 (0%)
Anders	(s)bao n=29	11 (38%)	1 (3%)	11 (38%)	4 (14%)	2 (7%)
	(v)so n=3	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabel 10.15 U heeft aangegeven dat de groepsleerkracht altijd aanwezig is bij de lessen van de vakleerkracht en/of dat ze de lessen samen uitvoeren en voorbereiden. Wat is hiervoor de reden? (N=193) meerdere antwoorden mogelijk⁵⁰

Wat is hiervoor de reden?	(s)bao (n = 127)	(v)so (n = 12)
co-teaching levert betere resultaten	72 (57%)	9 (75%)
groepsleerkracht heeft onvoldoende inhoudelijke kennis/vaardigheden	36 (28%)	0 (0%)
vakleerkracht heeft onvoldoende pedagogische kennis/vaardigheden	13 (10%)	1 (8%)
anders, namelijk	28 (22%)	4 (33%)

De interviews

Op de geïnterviewde scholen die vakleerkrachten hebben is de eigen leerkracht bij de lessen van de vakleerkracht aanwezig. Omdat de leerkracht er zelf ook van kan leren, de leerlingen beter kent en doorgaans pedagogisch-didactisch beter geschoold is. Op een andere school wordt echter aangegeven dat de aanwezigheid van leerkrachten in de les van de vakleerkracht voor de leerkracht 'niks opleverde'. Daar verzorgen de leerkrachten de muzieklessen nu zelf.

⁵⁰ Deze vraag werd bij meting 1 niet gesteld.

10.4 Financiën

Bij de meting 2015/16 geven relatief minder scholen aan middelen uit de Prestatiebox in te zetten voor cultuuronderwijs dan in 2013/14⁵¹. Ook zetten in vergelijking met twee jaar geleden minder scholen sponsorgelden in⁵². Van de opmerkingen achter ‘anders, namelijk’ zegt een kwart van de scholen de middelen vooral uit eigen (school)budget te halen. Een kwart zegt ook middelen uit fondsen of subsidies te verkrijgen. Een paar respondenten zegt niet goed te weten hoe hun school cultuuronderwijs financiert.

Tabel 10.16 Welke extra middelen zet uw school in ten behoeve van cultuureducatie? meerdere antwoorden mogelijk⁵³

Welke extra middelen zet uw school in ten behoeve van cultuureducatie?	(s)bao (n = 753)	(v)so (n = 46)
11,27 per leerling uit de Prestatiebox	597 (79%) -	29 (63%)
Gemeentelijke subsidie	308 (41%)	17 (37%)
Bijdrage van ouders	179 (24%)	5 (11%)
Provinciale subsidie	117 (16%)	6 (13%)
Impuls Muziekonderwijs ⁵⁴	53 (12%)	4 (15%)
Extra geld van het bestuur	52 (7%)	7 (15%)
Sponsorgelden	47 (6%) -	6 (13%)
Anders, namelijk	85 (11%)	9 (20%)

Tabel 10.17 Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school?

Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school?	(s)bao (n = 750)	(v)so (n = 45)
Ja	537 (72%) -	31 (69%)
Nee	213 (28%)	14 (31%)

De respondenten zeggen minder vaak dat op hun school cultuuronderwijs als aparte post is opgenomen (72% in de meting van 2015/16 ten opzichte van 79% bij de meting van 2013/14)⁵⁵. Dit is een klein effect. Een school licht bijvoorbeeld toe: “*Wij willen geen geld oormerken voor cultuur. Dit zit namelijk in of wordt ontwikkeld naar een integraal aanbod. En dan moet je niet vervolgens de financiën weer ontvlechten (de kip en het ei)*”.

De interviews

Een van de geïnterviewden geeft aan dat het lastig is dat er zoveel verschillende subsidies worden ingezet voor cultuuronderwijs: voor al die subsidies moeten subsidieaanvragen en –verantwoordingen worden ingevuld. Dat kost tijd die misschien beter aan de uitvoering besteed zou kunnen worden. Het zou al veel schelen als dit allemaal in één format kon. Zonder subsidies kan het niet, geeft deze cultuurcoördinator aan: ‘*we hebben de subsidies gewoon nodig om goed cultuuronderwijs te kunnen geven*’. Ook wordt in de interviews benoemd dat “samen met culturele instellingen activiteiten ontwikkelen” in het land hoger wordt gewaardeerd dan kiezen uit een kunstmenu, maar dat het beschikbare budget eigenlijk alleen het laatste toelaat. Zelf ontwikkelen van activiteiten en een culturele instelling daarvoor inhuren is nu eenmaal veel duurder dan iets kiezen uit een kunstmenu.

⁵¹ 79% bij meting 2 in vergelijking met 86% bij meting 1 .p = 0,002; Phi = -0,087, dat is een klein effect.

⁵² 6% versus 9%. Klein effect: p = 0,030; Phi = -0,060.

⁵³ Naast de hier genoemde middelen krijgen scholen ook middelen in de Lumpsum voor cultuuronderwijs

⁵⁴ N (s)bao = 459 en n (so) = 27, deze antwoordcategorie is nieuw. Hij is ook later pas toegevoegd, waardoor de N lager is dan bij de overige antwoordcategorieën

⁵⁵ p = 0,001; Phi = -0,088

Daarnaast noemt een aantal scholen dat een deel van hun budget door het bestuur of door bijvoorbeeld de provincie (CmK subsidie) niet bij de school terecht komt maar bij een culturele (ondersteunings) instelling. Die maakt vervolgens bijvoorbeeld een kunstmenu of zorgt voor deskundigheidsbevordering. Voor scholen die al wat verder zijn is dat echter niet altijd even relevant. Zij zouden er meer aan hebben als ze het geld zelf konden inzetten, vinden de geïnterviewden. Tot slot wordt een aantal keer aangegeven dat het goed zou zijn als er op alle scholen voldoende budget zou zijn voor vakleerkrachten.

Uitgelicht uit de interviews: tips voor financiering in het speciaal onderwijs

- Het zou goed zijn het bedrag voor cultuuronderwijs in de prestatie box te oormerken.
- Alle so-scholen zouden de mogelijkheid moeten hebben vakleerkrachten voor cultuuronderwijs in te zetten.
- Fondsen zouden flexibeler kunnen zijn in de subsidievoorwaarden; het so kan niet altijd voldoen aan de voorwaarden rondom samenwerkingspartners.

Samengevat

De taakverdeling tussen directeuren en cultuurcoördinatoren is wat anders dan twee jaar geleden: de directeuren leggen vaker verantwoording af naar het bestuur en doen ook vaker de fondsenwerving dan de cultuurcoördinatoren.

Op het gebied van deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van cultuuronderwijs is vrijwel niets veranderd. Respondenten geven vaak aan dat groepsleerkrachten 'in enige mate' deskundig zijn. Wel wordt het draagvlak onder groepsleerkrachten wat groter gevonden dan bij de vorige meting. Op relatief meer scholen doen alle groepsleerkrachten mee aan studiedagen op het gebied van cultuuronderwijs en er zijn minder scholen waar geen enkele leerkracht deelneemt aan studiedagen (maar nog altijd worden studiedagen relatief weinig bezocht).

In het speciaal onderwijs werken meer vakleerkrachten die cultuuronderwijs geven dan in het basisonderwijs, voor beide soorten scholen geldt overigens dat dat meestal gebeurt vanuit de behoefte aan specifieke deskundigheid. De financiën vormen het grootste struikelblok voor scholen die niet werken met vakleerkrachten.

Basisscholen die werken met vakleerkrachten doen dat vaker dan bij de vorige peiling op het gebied van muziek. Gemiddeld worden de meeste uren gegeven in tekenen/handvaardigheid. Groepsleerkrachten zijn vaak aanwezig in de muzieklessen van de vakleerkracht, zeker in het speciaal onderwijs. Overweging daarbij is dat co-teaching betere resultaten oplevert.

Vergeleken met de vorige peiling geven minder respondenten aan dat op hun school de middelen uit de Prestatiebox ingezet worden voor cultuuronderwijs. Ook is op minder scholen cultuuronderwijs als aparte post opgenomen in de begroting.

11 Opbrengsten

11.1 Evaluatie van cultuuronderwijs

Op drie kwart van de scholen uit deze monitorpeiling wordt cultuuronderwijs geëvalueerd, dat percentage is vrijwel hetzelfde als in de beide vorige peilingen (uit 2008/09 en 2013/14). Meestal wordt de inhoudelijke kant van het programma of de activiteit geëvalueerd. De organisatorische kant van het programma of de activiteit wordt wat minder vaak geëvalueerd dan twee jaar geleden⁵⁶.

Tabel 11.1 Wordt cultuureducatie bij u op school geëvalueerd?

Wordt cultuureducatie bij u op school geëvalueerd?	(s)bao (n = 750)	(v)so (n = 45)
Ja	562 (75%)	29 (64%)
Nee	188 (25%)	16 (36%)

Tabel 11.2 Wat wordt geëvalueerd? meerdere antwoorden mogelijk

	(s)bao (n = 562)	(v)so (n = 29)
De inhoud van het programma / de culturele activiteiten	532 (95%)	25 (86%)
De organisatie van het programma/ de culturele activiteiten	410 (73%) -	24 (83%)
De ervaringen van leerlingen	379 (67%)	21 (72%)
De samenwerking en het overleg met externe partners	309 (55%)	19 (66%)
Beleid en doelstellingen cultuureducatie	241 (43%)	14 (48%)
De leeropbrengsten van cultuureducatie	125 (22%)	8 (28%)
De competenties van de leerkrachten voor cultuureducatie	114 (20%)	6 (21%)
De ervaringen van ouders	75 (13%)	7 (24%)
Anders, namelijk	2 (0%)	1 (3%)

Er zijn op het punt van evaluatieonderwerpen enkele verschillen te zien tussen de scholen die meedoen aan *Cultuureducatie met Kwaliteit* en de scholen die dat niet doen. CmK-scholen evalueren vaker:

- het beleid en de doelstellingen (54%) dan scholen die niet meedoen (38%)⁵⁷
- de organisatie van het programma of culturele activiteiten (78%) dan scholen die niet meedoen (70%)⁵⁸
- de samenwerking en het overleg met externe partners (66%) dan scholen die niet meedoen (50%)⁵⁹
- de competenties van leerkrachten (31%) dan scholen die niet meedoen (14%)⁶⁰
- de leeropbrengsten (27%) in vergelijking met scholen die niet meedoen (20%)⁶¹.

⁵⁶ Namelijk 73% bij meting 2 en 79% bij meting 1. Dat is een klein effect: $p = 0,022$; $\Phi = -0,072$

⁵⁷ $p=0,000$; $\Phi=0,154$; dit is een klein effect

⁵⁸ $p=0,031$; $\Phi=0,089$; dit is een klein effect

⁵⁹ $p=0,000$; $\Phi=0,156$; dit is een klein effect

⁶⁰ $p=0,000$; $\Phi=0,207$; dit is een klein effect

⁶¹ $p=0,043$; $\Phi=0,084$; dit is een klein effect.

Aard van de evaluatie

Aan de respondenten die hebben aangegeven dat cultuuronderwijs wordt geëvalueerd, hebben we enkele vervolgvragen gesteld, namelijk naar de criteria die een rol spelen bij de evaluatie en vervolgens ook naar wat er met de evaluatiegegevens gebeurt. Als eerste: welke beoordelingsaspecten worden bij de evaluatie betrokken? Verreweg de meeste respondenten noemen de belevingswereld van de leerlingen als criterium, hoewel het percentage wel daalt ten opzichte van de vorige meting⁶². De passendheid bij de leerlijn wordt daarentegen juist vaker als criterium genoemd dan bij de monitorditie van twee jaar geleden⁶³.

Tabel 11.3 Welke beoordelingsaspecten spelen daarbij een rol? meerdere antwoorden mogelijk

	(s)bao (n = 562)	(v)so (n = 29)
Aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen	455 (81%) -	25 (86%)
Aansluiting bij de visie van de school	393 (70%)	19 (66%)
Aansluiting bij kennis en vaardigheden van de leerlingen	378 (67%)	20 (69%)
Passend bij de leerlijn(en) cultuureducatie	305 (54%) +	13 (45%)
Aansluiting bij de pedagogisch-didactische aanpak van de school	295 (52%)	15 (52%)
Aansluiting bij interesses van de leerkrachten	119 (21%)	9 (31%)
Aansluiting bij de wensen van ouders	31 (6%)	3 (10%)
Anders, namelijk	4 (1%)	1 (3%)

Wat gebeurt er vervolgens met de uitkomsten van een evaluatie? Op de meerderheid van de scholen (ongeveer twee derde) worden de evaluatiegegevens besproken in de teamvergadering, met de culturele partners, of door directie en cultuurcoördinator. Respondenten geven iets vaker aan dan bij de vorige meting dat bij hen op school de evaluatiegegevens gebruikt worden bij het opstellen van verbeterplannen⁶⁴. Dit is een klein effect.

Tabel 11.4 Wat doet u met de verzamelde evaluatiegegevens? meerdere antwoorden mogelijk

Wat doet u met de verzamelde evaluatiegegevens?	(s) bao (n = 562)	(v) so (n = 29)
Die bespreken we in de teamvergadering	389 (69%)	19 (66%)
Die bespreken we met de culturele partners	284 (51%)	14 (48%)
Die worden besproken door directie en ICC'er	257 (46%)	7 (24%)
Die gebruiken we om verbeterplannen op te stellen	247 (44%) +	14 (48%)
Deze worden schriftelijk vastgelegd	187 (33%)	12 (41%)
Geen van deze opties	10 (2%)	1 (3%)
Anders, namelijk	25 (4%)	0 (0%)

⁶² 81% bij meting 2 tegenover 89% bij meting 1). $p = 0,001$; $\Phi = -0,103$. Klein effect.

⁶³ 54% bij meting 2 en 42% bij meting 1. $p = 0,000$; $\Phi = 0,118$. Klein effect.

⁶⁴ 44% bij meting 2 in vergelijking met 38% bij meting 1). Klein effect: $p = 0,049$; $\Phi = 0,062$.

11.2 De opbrengsten

Een monitoronderzoek is geen effectonderzoek. We kunnen dus geen uitspraken doen over wat de effecten zijn van cultuuronderwijs. Wel kunnen we in beeld brengen wat de respondenten zelf als opbrengsten van cultuuronderwijs ervaren, de zogenaamde gepercipieerde opbrengsten. We hebben de respondenten een lijst van mogelijke effecten voorgelegd en ze gevraagd of ze deze effecten wel of niet zien in hun dagelijkse schoolpraktijk. In onderstaande tabellen staan deze effecten gerangschikt van meer naar minder vaak genoemd. Het toegenomen plezier van leerlingen is het grootste effect dat de respondenten zien, op de voet gevolgd door groei van kennis en vaardigheden en in het speciaal onderwijs ook door een positiever zelfbeeld.

Tot slot van deze paragraaf nog enige verschillen tussen de monitoreditie 2015/16 en die van 2013/14 (dit zijn alle drie kleine effectgroottes):

- respondenten weten vaker niet of leerlingen zich meer verbonden voelen met het cultureel verleden (58% geeft 'weet niet' aan bij meting 2 met 46% bij meting 1)⁶⁵;
- respondenten zeggen minder vaak dat zij geen effect zien op de manier waarop leerlingen omgaan met verschillende culturen (12% bij meting 2 ten opzichte van 17% bij meting 1)⁶⁶;
- respondenten vinden vaker dat leerlingen beter samenwerken (58% ziet effect bij meting 2 tegenover 51% bij meting 1)⁶⁷.

Tabel 11.5a Kunt u aangeven of u effecten ziet van cultuureducatie? (n (s)baa varieert tussen 539 en 550)

	Ja, ik zie effect	Nee, ik zie geen effect	Ik weet het niet
Leerlingen hebben meer plezier, ze zijn trots	463 (84%)	13 (2%)	74 (13%)
Leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur	425 (78%)	18 (3%)	104 (19%)
Leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit	349 (64%)	31 (6%)	164 (30%)
Leerlingen beschikken over betere communicatieve en expressieve vaardigheden	328 (61%)	36 (7%)	177 (33%)
Leerlingen werken beter samen	314 (58%)+	54 (10%)	175 (32%)
Leerlingen hebben een positiever zelfbeeld	284 (52%)	36 (7%)	222 (41%)
Leerlingen passen kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden	234 (43%)	64 (12%)	241 (45%)
Het schoolklimaat is verbeterd	221 (41%)	86 (16%)	236 (43%)
Leerlingen gaan beter om met verschillende culturen	197 (36%)	63 (12%) -	286 (52%)
Leerlingen voelen zich meer verbonden met ons culturele verleden	165 (30%)	65 (12%)	313 (58%)+
Cultuurparticipatie is gestegen: leerlingen ondernemen in hun vrije tijd meer op het gebied van kunst en cultuur	108 (20%)	75 (14%)	363 (66%)
Ouders kiezen bewust voor de school vanwege cultuureducatie	84 (15%)	178 (33%)	284 (52%)

Tabel 11.5b Kunt u aangeven of u effecten ziet van cultuureducatie? (n (v)so varieert van 27 tot 28)

⁶⁵ p = 0,001; Cramer's V = 0,123

⁶⁶ p = 0,040; Cramer's V = 0,081

⁶⁷ p = 0,036; Cramer's V = 0,082

	Ja, ik zie effect	Nee, ik zie geen effect	Ik weet het niet
Leerlingen hebben meer plezier, ze zijn trots	26 (93%)	0 (0%)	2 (7%)
Leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur	20 (71%)	2 (7%)	6 (21%)
Leerlingen hebben een positiever zelfbeeld	19 (70%)	0 (0%)	8 (30%)
Leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit	18 (64%)	2 (7%)	8 (29%)
Leerlingen beschikken over betere communicatieve en expressieve vaardigheden	17 (61%)	2 (7%)	9 (32%)
Leerlingen werken beter samen	15 (54%)	2 (7%)	11 (39%)
Het schoolklimaat is verbeterd	14 (50%)	3 (11%)	11 (39%)
Leerlingen passen kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden	11 (41%)	4 (15%)	12 (44%)
Leerlingen gaan beter om met verschillende culturen	8 (29%)	4 (14%)	16 (57%)
Leerlingen voelen zich meer verbonden met ons culturele verleden	5 (19%)	7 (26%)	15 (56%)
Cultuurparticipatie is gestegen: leerlingen ondernemen in hun vrije tijd meer op het gebied van kunst en cultuur	4 (14%)	6 (21%)	18 (64%)
Ouders kiezen bewust voor de school vanwege cultuureducatie	1 (4%)	14 (50%)	13 (46%)

11.3 Beoordelen van leerlingen

Op een minderheid van de scholen (vier op de tien) worden de prestaties van leerlingen op het gebied van cultuuronderwijs beoordeeld. Als er beoordeeld wordt, dan worden de vakleerkrachten (indien aanwezig) daar vaak bij betrokken. Scholen die meedoen aan *Cultuureducatie met Kwaliteit* beoordelen hun leerlingen overigens vaker dan scholen die niet deelnemen aan de regeling. (47% respectievelijk 32%)⁶⁸.

Tabel 11.6 Worden leerlingen beoordeeld voor (onderdelen van) cultuureducatie?

Worden leerlingen beoordeeld voor (onderdelen van) cultuureducatie?	(s)bao (n = 742)	(v)so (n = 44)
Ja	303 (41%)	10 (23%)
Nee	439 (59%)	34 (77%)

Tabel 11.7 Worden de vakleerkrachten betrokken bij de beoordeling?

	(s)bao (n = 111)	(v)so (n = 7)
Ja	76 (68%)	7 (100%)
Nee	35 (32%)	0 (0%)

Het criterium dat verreweg op de meeste scholen gehanteerd wordt is creativiteit/originaliteit en iets mindere mate werkhouding. Overigens geven respondenten bij de meting 2015/16 vaker aan dan in 2013/14 dat op hun school de technische kwaliteit een beoordelingscriterium is.⁶⁹

⁶⁸ Dit is een klein effect: $p = 0,004$; Cramer's $V = 0,143$.

⁶⁹ 64% bij meting 2 en 55% bij meting 1. Klein effect: $p = 0,022$; Phi = 0,097

Tabel 11.8 Welke criteria hanteert uw school bij de beoordeling? meerdere antwoorden mogelijk

Welke criteria hanteert uw school bij de beoordeling?	(s)bao (n = 303)	(v)so (n = 10)
Creativiteit/originaliteit uitvoering/eindproduct	279 (92%)	7 (70%)
Werkhouding	250 (83%)	7 (70%)
Werkproces	194 (64%)	5 (50%)
Technische kwaliteit uitvoering/eindproduct	195 (64%) +	2 (20%)
Inzicht	75 (25%)	2 (20%)
Anders, namelijk	14 (5%)	4 (40%)

Wijze van beoordeling

Beoordeling kan plaats vinden door een rapportcijfer, door een schriftelijke of mondelinge beoordeling, of door leerlingen elkaar te laten beoordelen.

Tabel 11.9 Op welke manier worden leerlingen beoordeeld voor onderdelen van cultuureducatie? meerdere antwoorden mogelijk

	(s)bao (n = 303)	(v)so (n = 10)
groep 2 - Leerlingen krijgen een rapportcijfer	50 (17%)	1 (10%)
groep 2 - Leerlingen krijgen een schriftelijke beoordeling	126 (42%) -	5 (50%)
groep 2 - Leerlingen krijgen een mondelinge beoordeling	89 (29%) +	2 (20%)
groep 2 - Leerlingen beoordelen elkaar	16 (5%)	0 (0%)
groep 4 - Leerlingen krijgen een rapportcijfer	117 (39%)	2 (20%)
groep 4 - Leerlingen krijgen een schriftelijke beoordeling	158 (52%)	5 (50%)
groep 4 - Leerlingen krijgen een mondelinge beoordeling	45 (15%)	2 (20%)
groep 4 - Leerlingen beoordelen elkaar	25 (8%)	0 (0%)
groep 7 - Leerlingen krijgen een rapportcijfer	137 (45%)	3 (30%)
groep 7 - Leerlingen krijgen een schriftelijke beoordeling	147 (49%)	4 (40%)
groep 7 - Leerlingen krijgen een mondelinge beoordeling	38 (13%)	3 (30%)
groep 7 - Leerlingen beoordelen elkaar	43 (14%)	0 (0%)

We zien twee veranderingen tussen de monitoreditie 2015/16 en zijn voorganger uit 2013/14 en beide betreffen ze de beoordeling van de kleuters uit groep 2. Deze kinderen krijgen in 2015/16 minder vaak een schriftelijke beoordeling⁷⁰ en juist vaker een mondelinge beoordeling⁷¹ dan in de peiling 2013/14.

Op scholen die meedoen aan *Cultuureducatie met Kwaliteit*:

⁷⁰ 42% ten opzichte van 51% bij meting 1. Klein effect: $p = 0,026$; $\Phi = -0,094$

⁷¹ 29% bij meting 2 tegenover 19% bij meting 1. Klein effect: $p = 0,004$; $\Phi = 0,121$

- krijgen leerlingen uit groep 2 minder vaak een schriftelijke beoordeling dan scholen die niet meedoen⁷² (31% respectievelijk 48%);
- krijgen leerlingen in groep 2 juist vaker een mondelinge beoordeling dan scholen die niet meedoen⁷³ (41% respectievelijk 23%);
- krijgen leerlingen uit groep 4 minder vaak een schriftelijke beoordeling dan scholen die niet meedoen⁷⁴ (42% respectievelijk 57%);
- krijgen leerlingen in groep 4 vaker een mondelinge beoordeling dan scholen die niet meedoen (21% respectievelijk 12%)⁷⁵.

Een kwart van de scholen die leerlingen beoordelen voor cultuuronderwijs, legt deze resultaten vervolgens ook vast in het leerlingvolgsysteem.

Tabel 11.10 Worden de leerlingresultaten op het gebied van cultuureducatie vastgelegd in het leerlingvolgsysteem?

	(s)bao (n = 300)	(v)so (n = 10)
Ja	74 (25%)	5 (50%)
Nee	226 (75%)	5 (50%)

De interviews

De geïnterviewde scholen geven allemaal een beoordeling voor de kunstdisciplines. Hoe ze dat doen verschilt behoorlijk. Sommige scholen geven alleen een beoordeling voor de inzet en/of het proces, andere ook voor het product en/of de techniek. Verschillende scholen geven aan dat ouders vaak vooral naar het product kijken. Op een van de scholen werd een presentatie gehouden waarin kinderen vertelden over het product én het proces. *‘Ouders zijn meestal meer productgericht, maar door het enthousiasme van de leerlingen ontstond er veel meer waardering voor wat er achter het proces zat’.*

De meeste geïnterviewde scholen gebruiken woorden voor de beoordeling (onvoldoende, matig, voldoende, goed), in de bovenbouw worden op sommige scholen ook cijfers gegeven voor de kunstdisciplines. Verschillende scholen geven aan dat leerkrachten de beoordeling van de kunstdisciplines moeilijk vinden: ze hebben geen duidelijke criteria of meetlat waaraan ze inzet, proces en product kunnen meten. Dat kan leiden tot subjectieve oordelen. Een van de cultuurcoördinatoren zegt daarover: *‘Ik ben wel voorstander van een objectievere beoordeling. Maar wel op een manier die bruikbaar is, en geen vragenlijst waarvan het invullen een uur per leerling duurt’.*

Sommige scholen werken met een portfolio: een map waarin wordt bijgehouden wat leerlingen hebben gedaan, welke vorderingen ze hebben gemaakt en welke culturele uitstapjes zijn ondernomen. Verschillende scholen benoemen dat ze in het team nadenken over hoe je leerlingen complimenteert en feedback geeft op het creatieve proces en product: *‘Zeg je dat je iets mooi vindt, of dat iets knap gemaakt is’.* En: *‘Er wordt bij ons geen waardeoordeel gegeven. Toch vind je natuurlijk al snel iets mooi, wat ook een waardeoordeel is. Dat gegeven zorgt nog wel eens voor discussie’.* Een van de directeuren benoemt dat er een stijgende lijn is in de resultaten: *‘We gaan van knutselwerkjes naar kunstwerkjes’.*

⁷² p=0,003; Phi=-0,169; dit is een klein effect.

⁷³ p=0,001; Phi=0,182; dit is een klein effect.

⁷⁴ p=0,013; Phi=10,141; dit is een klein effect.

⁷⁵ p=0,043; Phi=0,115; dit is een klein effect.

Uitgelicht uit de interviews: beoordelen en meebewegen

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

11.4 Inspectie van het Onderwijs

In het vorige monitorrapport schreven we dat de Inspectie van het Onderwijs in 2016 zal rapporteren over cultuuronderwijs in het basisonderwijs. In dit schooljaar (2015-2016) is een thematisch periodiek peilingsonderzoek (PPON) naar kunstzinnige oriëntatie uitgevoerd onder leerlingen in groep 8. Scholen deden op vrijwillige basis mee. De resultaten zijn op dit moment nog niet bekend. De inspectie van het Onderwijs beraadt zich ook op de wijze van toezicht voor kunstzinnige oriëntatie in het vernieuwde toezichtskader.

De respondenten in dit onderzoek konden aangeven wat zij verwachten van de onderwijsinspectie op het gebied van cultuuronderwijs. De meest genoemde aspecten waar de inspectie naar zou moeten kijken zijn de inhoud en naar de doorlopende leerlijnen. Resultaten op leerling- en schoolniveau zijn onderwerpen waar maar weinig scholen van vinden dat de inspectie zich daar op zou moeten richten. Bij de open antwoorden ('Anders, namelijk') valt op dat in meer dan de helft van de opmerkingen wordt genoemd dat de inspectie zich helemaal niet met cultuuronderwijs zou moeten inlaten.

Tabel 11.11 Wat verwacht u van de Inspectie van het Onderwijs op het gebied van cultuureducatie? meerdere antwoorden mogelijk

De inspectie zou moeten kijken naar:	(s)bao (n = 742)	(v)so (n = 44)
Inhoud cultuureducatie (wat biedt de school aan)	463 (62%)	22 (50%)
Doorlopende leerlijn en samenhang in het programma	351 (47%)	22 (50%)
Kwaliteitszorg (cultuureducatie als onderdeel van de beleidscyclus)	264 (36%)	23 (52%)
Samenwerking met de culturele omgeving (culturele instellingen en individuele kunstenaars)	251 (34%)	9 (20%)
Beschikbare faciliteiten (lokaal, materialen)	197 (27%)	8 (18%)
Omvang cultuureducatie (hoeveel uur cultuureducatie biedt de school aan)	163 (22%)	8 (18%)
Deskundigheid leerkrachten	129 (17%)	4 (9%)
Resultaten op schoolniveau	73 (10%)	5 (11%)
Resultaten op leerlingniveau	44 (6%)	7 (16%)
Anders, namelijk	54 (7%)	7 (16%)

De interviews

In de interviews wordt een aantal keer benoemd dat scholen het als druk ervaren dat de Inspectie vooral let op taal en rekenen. Scholen voelen niet altijd de ruimte om meer te doen aan cultuur (en bijvoorbeeld ook sport). *'Ik zou andere prioriteiten stellen als de Inspectie minder zwaar naar taal- en rekenprestaties zou kijken.* Een andere school zegt juist dat het belangrijk is dat de Inspectie er meer op gaat letten of de kerndoelen voor cultuuronderwijs wel worden gehaald, anders *'zullen scholen er geen aandacht aan gaan besteden'*. Maar daarbij wordt wel opgemerkt dat er niet direct effect van creatieve vakken op rekenen en spelling verwacht moet worden.

11.5 Tevredenheid en toekomstplannen

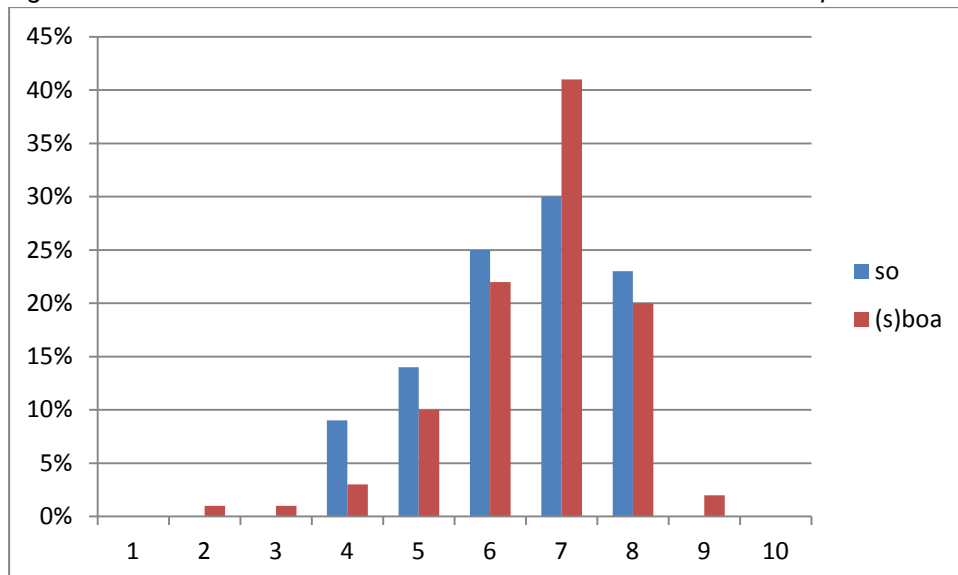
Tevredenheid

De respondenten zijn redelijk tevreden over cultuuronderwijs op hun school: de meeste respondenten beoordelen het met een zeven. Het gemiddelde rapportcijfer is een 6,6 in het (speciaal) basisonderwijs en een 6,4 in het speciaal onderwijs. Scholen die meedoen aan *Cultuureducatie met Kwaliteit* geven een hoger cijfer (gemiddeld 6,9 met een spreiding van 0,95) in vergelijking met scholen die niet meedoen (gemiddeld 6,6 en een spreiding van 1,3)⁷⁶.

Tabel 11.12 Hoe tevreden bent u al met al over cultuureducatie op uw school?

Hoe tevreden bent u al met al over de cultuureducatie op uw school?	(s)bao (n = 740)	(v)so (n = 44)
Gemiddelde	6,6	6,4
Spreiding	1,2	1,2

Figuur 11.1 Hoe tevreden bent u al met al over cultuureducatie op uw school? (n = 784)



⁷⁶ Anova: $p = 0,000$; Cohen's $d=0,31$ dit is een klein effect.

Toekomstplannen

Er worden volop toekomstplannen gemaakt op het gebied van cultuuronderwijs. Twee derde van de respondenten uit het basisonderwijs en vier vijfde van de respondenten uit het speciaal onderwijs meldt dat er op hun school veranderplannen zijn. Dat zijn er meer dan twee jaar geleden⁷⁷.

Tabel 11.13 Hebt u plannen om de komende twee jaar op het gebied van cultuureducatie iets te wijzigen binnen uw school?

	(s)bao (n = 740)	(v)so (n = 44)
Ja	487 (66%) +	35 (80%)
Nee	253 (34%)	9 (20%)

Hoewel er dus meer scholen zijn die veranderplannen maken dan twee jaar geleden, is de aard van de plannen nauwelijks veranderd. Ook nu denken veel scholen (bijna de helft) in de richting van het ontwikkelen, verdiepen en vernieuwen van leerlijnen. Het werken aan duurzame samenwerking en deskundigheid van de leerkrachten zijn op minder scholen aan de orde. Het werken met beoordelingsinstrumenten staat bij een heel klein aantal scholen op het verlanglijstje.

Tabel 11.14 Wat is de aard van die plannen? Meerdere antwoorden mogelijk

Wat is de aard van die plannen?	(s)bao (n = 486)	(v)so (n = 35)
leerlijn(en) ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen	223 (46%)	10 (29%)
duurzame samenwerking school met culturele en sociale omgeving	83 (17%)	10 (29%)
deskundigheid van leerkrachten versterken	78 (16%)	10 (29%)
beoordelingsinstrumenten voor culturele ontwikkeling van leerlingen	11 (2%)	1 (3%)
anders, namelijk	91 (19%)	4 (11%)

Bij 'anders, namelijk' noemen scholen onder andere dat ze een (beter) visie- of beleidsplan willen opzetten voor cultuuronderwijs.

De interviews

Ook uit de interviews komt naar voren dat de scholen veel ambities hebben op het gebied van cultuuronderwijs. Die ambities lopen uiteen van praktische activiteiten (een schoolkoor en –orkest waar we een cd mee opnemen), deskundigheidsbevordering (leerkrachten meer scholen, meer inzetten op waar ze goed in zijn, meer vakleerkrachten) en invoeren of borgen van leerlijnen tot beleid en visie. Er worden ook verschillende ambities ten aanzien van het budget voor cultuuronderwijs uitgesproken: dat het geormerkt zou moeten worden, dat subsidiepotjes en aanvraag procedures gebundeld zouden moeten worden en dat het allemaal wel wat meer mag: 'als je het belangrijk vindt, moet je er ook wat voor over hebben'.

⁷⁷ 66% bij meting 2015/16 en 57% bij meting 2013/14, dat is een klein effect: $p = 0,003$; $\Phi = 0,087$.

Uitgelicht uit de interviews: specialisaties voor leerkrachten en vaklokalen

Een van de geïnterviewde cultuurcoördinatoren vindt het een mooi toekomstbeeld dat elke pabo-student naast taal en rekenen een specialisatie moet kiezen uit: natuur & techniek, mens en maatschappij, kunst en cultuur en het jonge kind (en eventueel sport). Deze leerkrachten geven dan dat vakgebied in alle groepen. Een leerkracht kan zo ook lesgeven op verschillende scholen binnen één bestuur. Dit levert misschien ook meer mannen in het primair onderwijs op. Deze specialisatie zou ook mogelijk moeten zijn als post-hbo opleiding.

Daarnaast vindt de cultuurcoördinator het erg belangrijk dat er vaklokalen op de scholen zijn. 'Dan is het pas een serieus vak'. Een muziek/dans/dramalokaal, een techniek/beeldend lokaal en een natuurlokaal (met op het schoolplein een kas.)

De directeur vult aan dat je je dan als school ook beter kunt profileren: 'we moeten nu als basisschool veel te veel doen. In het voortgezet onderwijs zie je die profilering wel al, in cultuurprofiel scholen en technasia'. De cultuurcoördinator ziet daar ook wel een mogelijk risico in, namelijk dat hele groepen leerlingen niet meer in aanraking komen met cultuuronderwijs als dat niet in het profiel van de school past.

Afsluitend konden scholen in de vragenlijst een opmerking achterlaten over de opbrengsten van cultuuronderwijs in het algemeen. Veel scholen geven hier aan dat ze het lastig vinden om het effect van cultuuronderwijs te meten of dat ze te kort bezig zijn met cultuuronderwijs om effecten te kunnen zien.

Samengevat

Op drie kwart van de basisscholen en twee derde van de so-scholen wordt cultuuronderwijs geëvalueerd, en dan gaat het op bijna alle scholen (95%) om de evaluatie van de inhoud van het programma of de activiteiten. Het criterium 'past bij de leerlijn' wordt bij de peiling 2015/16 vaker genoemd dan bij de peiling 2013/14. De belevingswereld van de leerlingen wordt juist minder vaak genoemd, maar nog altijd op 81% van de scholen.

Verreweg de meeste respondenten zien als effect van cultuuronderwijs dat leerlingen er plezier in hebben en trots zijn, in het speciaal onderwijs zien zelfs vrijwel alle respondenten dat. Ook constateert ruim driekwart van de respondenten een toename van kennis en vaardigheden.

Op 60% van de scholen uit dit onderzoek worden leerlingen niet beoordeeld voor hun prestaties op het gebied van cultuuronderwijs. Op het gebied van de beoordeling van leerlingen is er maar weinig veranderd vergeleken met de vorige peiling. We zien wel dat dit in het basisonderwijs wat vaker voorkomt dan in het speciaal onderwijs.

Gemiddeld geven de respondenten uit het basisonderwijs het cultuuronderwijs op hun school een 6,6 en uit het speciaal onderwijs een 6,4. Er worden in 2015/16 op meer basisscholen plannen gemaakt om cultuuronderwijs te veranderen dan in 2013/14, vooral op het gebied van het ontwikkelen van leerlijnen.

12 Verankering in het onderwijs

12.1 De verankeringsmaat

We gebruiken sinds 2009 in monitoronderzoeken in het basisonderwijs de verankeringsmaat als instrument om vast te stellen in hoeverre het cultuuronderwijs geborgd is in het onderwijsprogramma. De verankeringsmaat is oorspronkelijk voor het voortgezet onderwijs ontwikkeld en is ontleend aan de kwaliteitscriteria die opgesteld zijn voor cultuurprofiel scholen (2005). In de vorige monitor cultuuronderwijs van 2013/14 is de verankeringsmaat licht aangepast: er zijn twee indicatoren uit de maat verwijderd en de formulering is op onderdelen licht aangepast. De verankeringsmaat in de monitoreditie 2015/16 is niet gewijzigd ten opzichte van de vorige.

De verankeringsmaat is opgebouwd uit de antwoorden op zes vragen uit de vragenlijst; elk antwoord krijgt een bepaalde verankeringscore. 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 mate van verankering als volgt vaststellen:

1. Cultuurcoördinator
Verankerd als op school een cultuurcoördinator aanwezig is.
2. Vastgelegde visie
Verankerd als scholen een visie op cultuuronderwijs 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 cultuuronderwijs geëvalueerd wordt.
5. Structurele financiën
Verankerd als cultuuronderwijs 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.

12.2 De actuele verankering

In de eerdere hoofdstukken van dit rapport hebben we de resultaten van het vragenlijstonderzoek al uitgebreid gepresenteerd. In deze paragraaf beperken we ons op twee manieren:

- we beperken ons tot de vragen die nodig zijn om de mate van verankering vast te stellen
- we betrekken alleen de groep respondenten die alle verankeringsmaatvragen heeft ingevuld bij de analyses, dat zijn er 794. Dat betekent dat de aantallen en percentages licht kunnen verschillen van de percentages die in de eerdere hoofdstukken zijn gepresenteerd.

In tabel 12.1 staan de resultaten die de actuele stand van zaken voor wat betreft de verankering van cultuuronderwijs in het basisonderwijs weergeven. De sterkst verankerde indicatoren staan bovenaan. We zien dat verreweg de meeste scholen een cultuurcoördinator hebben. Drie kwart van de scholen evalueert cultuuronderwijs en een ongeveer even grote groep scholen heeft cultuuronderwijs als vaste post op de begroting staan (we zagen in hoofdstuk 10 al dat deze groep scholen is afgenomen ten opzichte van 2013/14). Visie, draagvlak en structurele samenwerking met culturele partners zijn de

minst verankerde indicatoren. In het speciaal onderwijs zien we deze tweedeling min of meer terug. De cultuurcoördinator, evaluatie en financiën zijn het beste geborgd (op twee derde van de scholen). De visie, het draagvlak en de structurele financiën zijn op minder dan de helft van de (v)so-scholen verankerd.

Tabel 12.1 Verankering per indicator

Indicator	Verankering 2015/16 (s)bao N = 794	Verankering 2013/14 (s)bao N = 572	Verankering 2015/2016 (v)so N = 45
Cultuurcoördinator	640 (85%)	486 (85%)	30 (67%)
Evaluatie	561 (75%)	446 (78%)	29 (64%)
Structurele financiën	536 (72%)	453 (79%)	31 (69%)
Vastgelegde visie	429 (57%)	343 (60%)	20 (44%)
Draagvlak	335 (45%)	242 (42%)	18 (40%)
Structurele samenwerking	318 (42%)	247 (43%)	20 (44%)

12.3 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. We hebben koplopers, volgers en achterblijvers als volgt gedefinieerd:

Koplopers: scholen die aan vijf of zes indicatoren voldoen

Volgers: scholen die aan twee, drie of vier indicatoren voldoen

Achterblijvers: scholen die aan één of geen indicator voldoen

Tabel 12.2 laat zien hoeveel achterblijvers, volgers en koplopers er bij de huidige meting en bij de vorige meting waren. De drie groepen zijn ongeveer gelijk van omvang gebleven. In het speciaal onderwijs is de groep achterblijvers relatief groot.

Tabel 12.2 Totale verankering

	Aantal scholen 2015/2016 (s)bao		Aantal scholen 2013/2014 (s)bao		Aantal scholen 2015/2016 (v)so	
0 Achterblijvers	8%	14 (2%)	5%	13 (2%)	18%	2 (4%)
1		46 (6%)		17 (3%)		6 (13%)
2 Volgers	55%	90 (12%)	58%	61 (11%)	53%	8 (18%)
3		142 (19%)		110 (19%)		8 (18%)
4		181 (24%)		162 (28%)		8 (18%)
5 Koplopers	37%	213 (28%)	37%	148 (26%)	29%	8 (18%)
6		63 (8%)		60 (11%)		5 (11%)

Samengevat

De verankering van cultuuronderwijs in het basisonderwijs is vrijwel niet veranderd ten opzichte van de vorige editie van deze monitor. In het speciaal onderwijs zijn relatief veel achterblijvers (een op de vijf scholen).

12.4 De verankeringsmaat nader beschouwd

In de monitoronderzoeken naar cultuuronderwijs in het basisonderwijs gebruiken we sinds ruim zeven jaar de verankeringsmaat om aan te duiden in hoeverre cultuuronderwijs geborgd is in het onderwijs. Doordat de maat steeds (min of meer) hetzelfde bleef, kunnen we uitspraken doen over veranderingen in de borging van cultuuronderwijs en over de ontwikkeling in het aantal koplopers, volgers en achterblijvers. Inmiddels merken we dat de verankeringsmaat is verouderd. Ten eerste omdat de maat zich vooral richt op de randvoorwaarden, waardoor de verankeringsmaat onvoldoende recht doet aan de beleidsdoelen in het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*. Ten tweede maakt de maat in onze ogen niet meer altijd voldoende onderscheid tussen scholen. We merkten bijvoorbeeld in de interviews dat sommige scholen als volger of koploper waren ingedeeld, terwijl er soms in het interview een heel ander beeld ontstond. Kortom: het wordt tijd voor een revisie van de verankeringsmaat.

We zien verschillende mogelijkheden om de verankeringsmaat meer aan te laten sluiten bij de beleidsdoelen van het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* en daardoor meer kwalitatieve verdieping te geven. We geven een concreet voorbeeld bij de indicator 'Is er een cultuurcoördinator?' In deze indicator kan meer verdieping aangebracht worden door aanvullingen zoals:

- Is de cultuurcoördinator gecertificeerd en zo ja, sinds wanneer?
- Zijn de uren voor de ICC'er opgenomen in de jaartaakbelasting?
- Hoe vaak wordt er gewisseld van cultuurcoördinator?
- Werkt de cultuurcoördinator veel samen met de directeur?
- Wat zijn de taken van de cultuurcoördinator? (folders uitdelen over activiteiten is iets heel anders dan een taak als het vergroten van draagvlak)
- Heeft de cultuurcoördinator inzicht in de financiën rond cultuuronderwijs?

Er kunnen ook nieuwe indicatoren aan de verankeringsmaat worden toegevoegd, zoals 'betrokkenheid van ouders', die vertaald kan worden in vragen naar de inzet van ouders bij cultuuronderwijs of naar communicatie over het cultureel programma met ouders.

Een revisie van de verankeringsmaat kan deels plaats vinden door het slim combineren van vragen die al zijn opgenomen in de huidige vragenlijst, maar er zullen ook enkele nieuwe vragen nodig zijn. Bijvoorbeeld vragen die betrekking hebben op: draagvlak, deskundigheidsbevordering, bekendheid met hoogte van budget, deskundigheid leerkrachten, co-teaching met vakdocenten, betrokkenheid van ouders, samenhang met andere vakken en beoordelen van het werkproces van leerlingen.

Bijlagen

Bijlage 1: Gebruikte methodes

Tabel b1 Maakt uw school gebruik van leermethoden voor cultuureducatie? (n=846 voor (s)bao en n=61 voor (v)so) meerdere antwoorden mogelijk

Maakt uw school gebruik van leermethoden voor cultuureducatie?		Ja	Nee	Weet niet
Muziek	(s)bao	549 (65%)	284 (34%)	13 (2%)
	(v)so	29 (48%)	30 (49%)	2 (3%)
Tekenen en handvaardigheid	(s)bao	492 (58%)	334 (39%)	20 (2%)
	(v)so	30 (49%)	27 (44%)	4 (7%)
Spel/drama	(s)bao	294 (35%)	528 (62%)	24 (3%)
	(v)so	18 (30%)	40 (66%)	3 (5%)
Beweging/dans	(s)bao	273 (32%)	543 (64%)	30 (4%)
	(v)so	15 (25%)	43 (70%)	3 (5%)
Cultuureducatie algemeen	(s)bao	141 (17%)	672 (79%)	33 (4%)
	(v)so	7 (11%)	49 (80%)	5 (8%)

Tabel b2 Welke methoden gebruikt u voor tekenen en handvaardigheid? (n=498 voor (s)bao en n=30 voor (v)so) meerdere antwoorden mogelijk

Welke methoden gebruikt u voor tekenen en handvaardigheid?	(s)bao	(v)so
Moet je doen beeldende vorming	331 (68%)	12 (40%)
Laat maar zien	76 (16%) +	4 (13%)
Uit de kunst	71 (15%)	8 (27%)
Anders, namelijk	81 (17%)	8 (27%)

'Laat maar zien' wordt bij meting 2 vaker genoemd dan bij meting 1 (16% bij meting 2 en 11% bij meting 1).⁷⁸ Dit is een kleine effectgrootte.

⁷⁸ p = 0,027; Phi = 0,073

Tabel b3 Hoe intensief gebruikt u deze methoden?⁷⁹

Hoe intensief gebruikt u deze methoden?		Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd
Laat maar zien	(s)bao	3 (4%)	73 (96%)
	(v)so	0 (0%)	4 (100%)
Uit de kunst	(s)bao	2 (3%)	69 (97%)
	(v)so	0 (0%)	8 (100%)
Moet je doen beeldende vorming	(s)bao	4 (1%)	324 (99%)
	(v)so	0 (0%)	12 (100%)
Anders, namelijk	(s)bao	17 (23%)	57 (77%)
	(v)so	1 (17%)	5 (83%)

Tabel b4 Welke methoden gebruikt u voor muziek? meerdere antwoorden mogelijk

Welke methoden gebruikt u voor muziek?	(s)bao (n = 545)	(v)so (n = 28)
Moet je doen muziek	401 (74%)	18 (64%)
Eigen-Wijs	127 (23%)	9 (32%)
Meer met muziek	16 (3%)	0 (0%)
Muziek meester!	13 (2%)	1 (4%)
Vier muziek met!	11 (2%)	0 (0%)
Muziek op maat	5 (1%)	4 (14%)
De muziekbus (online methode)	4 (1%)	0 (0%)
Coöperatief leren in muziek	3 (1%)	3 (11%)
Muziek en meer	0 (0%) -	0 (0%)
Podium	2 (0%)	0 (0%)
De maat is vol!	1 (0%)	0 (0%)
Klats! (muziekimprovisatie)	0 (0%)	0 (0%)
Liedbundel Klankkleur	1 (0%)	3 (11%)
Música Mundial	0 (0%)	1 (4%)
MusicaTorium	0 (0%)	0 (0%)
Stepping Tones	1 (0%)	0 (0%)
Anders, namelijk	176 (32%)	17 (61%)

Bij meting 2 zeggen minder scholen gebruik te maken van de methode 'Muziek en meer' (0% bij meting 2 en 1% bij meting 1).⁸⁰ Het verschil heeft een kleine effectgrootte.

⁷⁹ Bij meting 1 waren er drie antwoordmogelijkheden (ook 'weet niet'). Daarom is deze vraag niet vergelijkbaar - geldt ook voor de andere vakken bij de vraag 'hoe intensief.'

⁸⁰ $p = 0,029$; $\Phi = -0,069$

Tabel b5 Hoe intensief gebruikt u deze methoden?

Hoe intensief gebruikt u deze methoden?		Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd
Moet je doen muziek	(s)bao	15 (4%)	383 (96%)
	(v)so	0 (0%)	17 (100%)
Meer met muziek	(s)bao	3 (20%)	12 (80%)
	(v)so	*	*
Podium	(s)bao	0 (0%)	2 (100%)
	(v)so	*	*
Muziek op maat	(s)bao	0 (0%)	5 (100%)
	(v)so	0 (0%)	4 (100%)
Muziek meester!	(s)bao	0 (0%)	13 (100%)
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Coöperatief leren in muziek	(s)bao	0 (0%)	3 (100%)
	(v)so	0 (0%)	3 (100%)
De maat is vol!	(s)bao	0 (0%)	1 (100%)
	(v)so	*	*
De muziekbuss (online methode)	(s)bao	0 (0%)	4 (100%)
	(v)so	*	*
Eigen-Wijs	(s)bao	2 (2%)	121 (98%)
	(v)so	0 (0%)	10 (100%)
Liedbundel Klankkleur	(s)bao	0 (0%)	1 (100%)
	(v)so	0 (0%)	2 (100%)
Música Mundial	(s)bao	*	*
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Stepping Tones	(s)bao	0 (0%)	1 (100%)
	(v)so	*	*
Vier muziek met!	(s)bao	1 (9%)	10 (91%)
	(v)so	*	*
Anders, namelijk	(s)bao	58 (35%)	107 (65%)
	(v)so	3 (23%)	10 (77%)

* Deze methode wordt niet gebruikt door de scholen uit dit onderzoek.

Tabel b6 Welke methoden gebruikt u voor spel/drama? meerdere antwoorden mogelijk

Welke methoden gebruikt u voor spel/drama?	(s)bao (n = 291)	(v)so (n = 18)
Moet je doen drama	215 (74%)	8 (44%)
DramaOnline	16 (5%)	4 (22%)
Speel je wijs	9 (3%)	1 (6%)
Drama aangenaam	9 (3%) +	0 (0%)
Dramaland	3 (1%)	0 (0%)
Drama in de hoofdrol	2 (1%)	1 (6%)
Anders, namelijk	73 (25%)	7 (39%)

Meer scholen maken gebruik van de methode 'Drama aangenaam' (3% bij meting 2 in vergelijking met 1% bij meting 1).⁸¹ Dit is een kleine effectgrootte.

Tabel b7 Hoe intensief gebruikt u deze methoden?

Hoe intensief gebruikt u deze methoden?		Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd
Speel je wijs	(s)bao	0 (0%)	9 (100%)
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Moet je doen drama	(s)bao	2 (1%)	211 (99%)
	(v)so	0 (0%)	8 (100%)
DramaOnline	(s)bao	2 (13%)	13 (87%)
	(v)so	0 (0%)	4 (100%)
Drama aangenaam	(s)bao	0 (0%)	9 (100%)
	(v)so	*	*
Dramaland	(s)bao	1 (33%)	2 (67%)
	(v)so	*	*
Drama in de hoofdrol	(s)bao	1 (50%)	1 (50%)
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Anders, namelijk	(s)bao	15 (23%)	50 (77%)
	(v)so	1 (25%)	3 (75%)

* De methode wordt niet gebruikt door deze scholen.

⁸¹ p = 0,039; Phi = 0,086

Tabel b8 Welke methoden gebruikt u voor beweging / dans? meerdere antwoorden mogelijk

Welke methoden gebruikt u voor beweging/dans?	(s)bao (n = 269)	(v)so (n = 15)
Moet je doen dans*	137 (51%)	7 (47%)
Basislessen bewegingsonderwijs*	118 (44%)	1 (7%)
Dansspettters*	37 (14%)	4 (27%)
De Dansbron	1 (0%)	0 (0%)
Muziek en meer	0 (0%) -	0 (0%)
Anders, namelijk	53 (20%)	5 (33%)

*Deze categorieën waren geen onderdeel van de vraag bij meting 1.

Minder scholen maken gebruik van de methode 'Muziek en meer' (0% bij meting 2 en 8% bij meting 1).⁸² Dit is een medium effectgrootte.

Tabel b9 Hoe intensief gebruikt u deze methoden?

Hoe intensief gebruikt u deze methoden?		Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd
Moet je doen dans	(s)bao	1 (1%)	133 (99%)
	(v)so	0 (0%)	7 (100%)
De Dansbron	(s)bao	0 (0%)	1 (100%)
	(v)so	*	*
Dansspettters	(s)bao	0 (0%)	37 (100%)
	(v)so	0 (0%)	4 (100%)
Basislessen bewegingsonderwijs	(s)bao	56 (47%)	62 (53%)
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Anders, namelijk	(s)bao	16 (33%)	33 (67%)
	(v)so	2 (50%)	2 (50%)

* De methode wordt niet gebruikt door deze scholen.

Tabel b10 Welke methoden gebruikt u voor cultuureducatie in het algemeen? meerdere antwoorden mogelijk

Welke methoden gebruikt u voor cultuureducatie in het algemeen?	(s)bao (n = 138)	(v)so (n = 7)
Moet je doen kunst en cultuur	47 (34%)	1 (14%)
Kunstkabinet	9 (7%)	0 (0%)
Anders, namelijk	87 (63%)	6 (86%)

⁸² p = 0,000; Phi = -0,216.

Tabel b11 Hoe intensief gebruikt u deze methoden?

Hoe intensief gebruikt u deze methoden?		Alle lessen van de methode worden uitgevoerd	Een deel van de lessen uit de methode wordt uitgevoerd
Kunstkabinet	(s)bao	3 (33%)	6 (67%)
	(v)so	*	*
Moet je doen kunst en cultuur	(s)bao	1 (2%)	46 (98%)
	(v)so	0 (0%)	1 (100%)
Anders, namelijk	(s)bao	32 (44%)	41 (56%)
	(v)so	1 (17%)	5 (83%)

* De methode wordt niet gebruikt door deze scholen.

Bijlage 2: Culturele activiteiten binnen en buiten de school

Tabel b12 Wilt u hieronder PER ACTIVITEIT aankruisen of de activiteit bij u OP SCHOOL dit schooljaar plaatsvindt? (meerdere antwoorden mogelijk)

Wilt u hieronder PER ACTIVITEIT aankruisen of de activiteit bij u OP SCHOOL dit schooljaar plaatsvindt?	(s)bao (n = 810)	(v)so (n = 53)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling - Groep 2	276 (34%)	14 (26%)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling - Groep 4	319 (39%)	20 (38%)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling - Groep 7	341 (42%)	20 (38%)
Beeldend kunstenaar/tentoonstelling - Geen van deze groepen	201 (25%)	18 (34%)
Concert/musici - Groep 2	158 (20%)	13 (25%)
Concert/musici - Groep 4	221 (27%)	20 (38%)
Concert/musici - Groep 7	292 (36%)	20 (38%)
Concert/musici - Geen van deze groepen	264 (33%)	14 (26%)
Toneel/poppentheater - Groep 2	426 (53%)	20 (38%)
Toneel/poppentheater - Groep 4	299 (37%)	22 (42%)
Toneel/poppentheater - Groep 7	222 (27%)	17 (32%)
Toneel/poppentheater - Geen van deze groepen	171 (21%)	14 (26%)
Dans/dansers - Groep 2	245 (30%)	12 (23%)
Dans/dansers - Groep 4	232 (29%)	15 (28%)
Dans/dansers - Groep 7	222 (27%)	13 (25%)
Dans/dansers - Geen van deze groepen	259 (32%)	15 (28%)
Film/video/fotografie - Groep 2	56 (7%)	3 (6%)
Film/video/fotografie - Groep 4	82 (10%)	6 (11%)
Film/video/fotografie - Groep 7	248 (31%)	14 (26%)
Film/video/fotografie - Geen van deze groepen	305 (38%)	17 (32%)
Schrijver/dichter - Groep 2	137 (17%)	1 (2%)
Schrijver/dichter - Groep 4	220 (27%)	2 (4%)
Schrijver/dichter - Groep 7	279 (34%)	9 (17%)
Schrijver/dichter - Geen van deze groepen	261 (32%)	23 (43%)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven - Groep 2	256 (32%)	10 (19%)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven - Groep 4	310 (38%)	20 (38%)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven - Groep 7	378 (47%)	23 (43%)
Bronnenmateriaal in leskisten vanuit musea, archieven - Geen van deze groepen	216 (27%)	15 (28%)

Tabel b13 Wilt u hieronder PER ACTIVITEIT aankruisen of de activiteit bij u BUITEN SCHOOL dit schooljaar plaatsvindt? (n = 850) meerdere antwoorden mogelijk

Wilt u hieronder PER ACTIVITEIT aankruisen of de activiteit bij u BUITEN SCHOOL dit schooljaar plaatsvindt?	(s)bao (n = 798)	(v)so (n = 52)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst - Groep 2	165 (21%)	6 (12%)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst - Groep 4	226 (28%)	18 (35%)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst - Groep 7	416 (52%)	24 (46%)
Bezoek aan museum/tentoonstelling beeldende kunst - Geen van deze groepen	210 (26%)	15 (29%)
Bijwonen van concert - Groep 2	50 (6%)	3 (6%)
Bijwonen van concert - Groep 4	81 (10%)	8 (15%)
Bijwonen van concert - Groep 7	160 (20%)	13 (25%)
Bijwonen van concert - Geen van deze groepen	399 (50%)	19 (37%)
Bijwonen van theatervoorstelling - Groep 2	264 (33%)	10 (19%)
Bijwonen van theatervoorstelling - Groep 4	300 (38%)	19 (37%)
Bijwonen van theatervoorstelling - Groep 7	306 (38%)	19 (37%)
Bijwonen van theatervoorstelling - Geen van deze groepen	245 (31%)	15 (29%)
Bijwonen van dansvoorstelling - Groep 2	75 (9%)	4 (8%)
Bijwonen van dansvoorstelling - Groep 4	106 (13%)	4 (8%)
Bijwonen van dansvoorstelling - Groep 7	82 (10%)	4 (8%)
Bijwonen van dansvoorstelling - Geen van deze groepen	421 (53%)	24 (46%)
Bijwonen van musical/opera - Groep 2	26 (3%)	1 (2%)
Bijwonen van musical/opera - Groep 4	32 (4%)	2 (4%)
Bijwonen van musical/opera - Groep 7	51 (6%)	4 (8%)
Bijwonen van musical/opera - Geen van deze groepen	488 (61%)	27 (52%)
Bijwonen van filmvoorstelling - Groep 2	23 (3%)	1 (2%)
Bijwonen van filmvoorstelling - Groep 4	46 (6%)	4 (8%)
Bijwonen van filmvoorstelling - Groep 7	103 (13%)	8 (15%)
Bijwonen van filmvoorstelling - Geen van deze groepen	454 (57%)	22 (42%)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter - Groep 2	66 (8%)	1 (2%)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter - Groep 4	98 (12%)	1 (2%)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter - Groep 7	122 (15%)	5 (10%)
Bijwonen van voordracht schrijver/dichter - Geen van deze groepen	401 (50%)	27 (52%)
Bezoek aan historisch of streekmuseum - Groep 2	112 (14%)	2 (4%)
Bezoek aan historisch of streekmuseum - Groep 4	210 (26%)	9 (17%)
Bezoek aan historisch of streekmuseum - Groep 7	351 (44%)	16 (31%)
Bezoek aan historisch of streekmuseum - Geen van deze groepen	245 (31%)	17 (33%)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats/stadswandeling - Groep 2	75 (9%)	2 (4%)

Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats/stadswandeling - Groep 4	125 (16%)	4 (8%)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats/stadswandeling - Groep 7	347 (43%)	12 (23%)
Bezoek aan monument/bezienswaardige gebouwen/archeologische vindplaats/stadswandeling - Geen van deze groepen	280 (35%)	18 (35%)
Onderzoek in de directe schoolomgeving - Groep 2	282 (35%)	10 (19%)
Onderzoek in de directe schoolomgeving - Groep 4	248 (31%)	14 (27%)
Onderzoek in de directe schoolomgeving - Groep 7	250 (31%)	14 (27%)
Onderzoek in de directe schoolomgeving - Geen van deze groepen	262 (33%)	20 (38%)

Bijlage 3: Deelnemers interviews en reflectiebijeenkomsten

Geïnterviewde scholen

Per school spraken we met de directeur, de interne cultuurcoördinator(en), een enkele groepsleerkracht en soms met leerlingen. We kregen een rondleiding door de school en konden de ruimtes, materialen (methoden) en producten van leerlingen bekijken.

Reformatorisch Basisschool Augustinus	Ermelo
Openbare Basisschool De Bijenkorf	Houten
Rooms Katholieke Basisschool Huibers	Amsterdam
Stichting Almere Speciaal Olivijn	Almere
Rooms Katholieke Basisschool De Verburchhof	Poeldijk
Rooms Katholieke Basisschool De Windroos	Enschede
Rooms Katholieke Bredeschool De Achtbaan	Melick
Openbare Basisschool De Plaats	Abbekerk
Protestants Christelijke Basisschool Anne Frank	Meppel
Rooms Katholieke Basisschool De Paradijsvogel	Den Haag

Reflectiebijeenkomsten

Er hebben in totaal ruim veertig mensen deelgenomen aan de reflectiebijeenkomsten.

1. Cultuurschakel Den Haag op 20 april 2016

Interne cultuurcoördinatoren die dit jaar of vorig jaar de ICC-cursus afronden en medewerkers van de Cultuurschakel

2. Utrechts Centrum voor de Kunsten, Utrecht op 21 april 2016

Betrokkenen bij het CmK project Creatief vermogen van het UCK, vertegenwoordigers van scholen en culturele instellingen

3. Centrale reflectiebijeenkomst bij Sardes op 10 mei 2016

Directeuren / managers van centra voor de kunsten, van provinciale intermediaire organisaties voor cultuureducatie, scholen, Inspectie van het onderwijs, LKCA, ministerie van OCW

4. Kunst Centraal, Bunnik op 19 mei 2016

Directeuren en interne cultuurcoördinatoren van de zes CmK projecten van de provincie Utrecht

5. SIEN Kennisgemeenschap voor cultuureducatie in Limburg, Panningen op 23 mei 2016

SIEN werkt voor 21 stichtingen voor primair onderwijs in de provincie Limburg aan het programma Cultuureducatie met Kwaliteit in Limburg. We sloten aan bij een kwaliteitskring voor interne cultuurcoördinatoren.