

Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten

Michiel van der Grinten

Piet Hagedaars

Karin Hoogeveen

Claudy Oomen

Anne Luc van der Vegt

Teunis IJdens

Inhoud

Redactioneel	4
Doel en streven van Cultuur en School <i>Piet Hagnaars</i>	10
Tussen verbeelding en bewijs: twaalf jaar beleidsonderzoek ten behoeve van Cultuur en School <i>Teunis Ildens</i>	50
Evaluatie van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs <i>Karin Hoogeveen & Anne Luc van der Vegt</i>	84
Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs <i>Michiel van der Grinten & Claudy Oomen</i>	110

Cultuur + Educatie 21 2008: Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en School 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten

Auteurs: Michiel van der Grinten, Piet Hagnaars, Karin Hoogeveen, Claudy Oomen,
Anne Luc van der Vegt en Teunis Ildens

ISBN 978-90-6997-122-3

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

Dit nummer van Cultuur+Educatie is geheel gewijd aan Cultuur en School. Meer onderwijs met en over cultuur, dat is het doel van het landelijke beleidsprogramma Cultuur en School van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Om dit te bereiken werkt OCW samen met gemeenten en provincies, culturele instellingen en onderwijsorganisaties. Het departement concentreert zich op voorzieningen voor leerlingen, docenten en scholen, waarvan de cultuurbonnen, de CEPO-regeling en het ICC-traject waarschijnlijk de bekendste zijn. Ook kennisontwikkeling over cultuureducatie en communicatie over het landelijk project behoort tot de verantwoordelijkheden van het departement. De gemeenten en provincies richten zich bij Cultuur en School vooral op het tot stand brengen van een continue en structurele samenwerking tussen culturele instellingen en scholen. De centrale geldstroom voor Cultuur en School wordt beheerd door het ministerie, het decentrale deel is tot en met 2008 ondergebracht in het Actieplan Cultuurbereik. In 2009 gaan de decentrale middelen voor provincies en gemeenten over in het dan gevormde Programmafonds Cultuurparticipatie.

Het beleidsprogramma Cultuur en School loopt in 2008 ruim tien jaar. Het werd in 1996 ingeluid met de notitie *Cultuur en School* van staatssecretarissen Aad Nuis en Tineke Netelenbos van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De totstandkoming van het beleidsprogramma was in hoge mate de verdienste van Aad Nuis en het was zeker zijn persoonlijke beslissing om de notitie te openen met het gedicht *Zueignung* van Ida Gerhardt uit de reeks *Sonnetten van een leraar*. Als dit nummer van *Cultuur+Educatie* een monumentje is voor Aad Nuis, die vorig jaar overleed, dan levert het gedicht een passend opschrift. Zo vergankelijk de retoriek van politiek en beleid is, zo krachtig blijft de verwoording van het lijden, het verlangen en de verlossing van de leraar in dit gedicht dat opent met de woorden 'Dag Pegasus'. Het gevleugelde paard Pegasus staat voor de dichtelijke inspiratie die de terneergeslagen leraar verrast in het afgetakelde schoolgebouw en hem herinnert aan zijn ware opdracht.

Er zit ongetwijfeld lyriek in Cultuur en School, zeker in de wijze waarop maatschappelijke waarden van cultuureducatie en van cultuur in en door het onderwijs sinds 1996 door bewindslieden zijn verwoord. 'Veel doelstellingen in Cultuur en Schoolverband lijken louter symbolisch – mooie woorden – of hebben een open einde. Ze zijn veelal niet te meten, maar dat hoeft allerm minst te betekenen dat ze ook zonder werking blijven', aldus Piet Hagenaars in het openingsartikel over de doelstellingen van Cultuur en School. 'Symbolische doelstellingen kunnen richting geven aan de energie en keuzes van scholen en culturele instellingen, van provincies en gemeenten. Ze zorgen voor binding en concentreren de aandacht van diverse belanghebbenden op gemeenschappelijke thema's.' Hagenaars vond veertien hoofddoelen van Cultuur en School. Drie hoofddoelen staan van meet af aan centraal: culturele competenties van kinderen en jongeren ontwikkelen, culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs en samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving bevorderen. Het bevorderen van de cultuurdeelname – van leerlingen op school en als volwassene op latere leeftijd – is daar als vierde aan toe te voegen. In de loop van de jaren komen naast deze vier doelen vooral het leren waarderen van verschillende culturen en cultuuruitingen, versterking van erfgoededucatie en het bevorderen van de kwaliteit van cultuureducatie naar voren als belangrijke nieuwe doelen. Verbetering van het schoolklimaat, een doel dat aanvankelijk nog tamelijk veel aandacht kreeg, verdwijnt later uit beeld. De auteur kon voor zijn artikel gebruik maken van de resultaten van een eerste inventarisatie van beleidsdocumenten Cultuur en School en verslagen van interviews met politiek en ambtelijk betrokkenen en met kritische buitenstaanders door medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland: Marie-José Kommers, Karin Laarakker, Josefiene Poll en en Marlies Tal.

Het tweede artikel, van Teunis IJdens, gaat over de wijze waarop in beleidsdocumenten van de verantwoordelijke bewindslieden verwezen wordt naar onderzoek ter voorbereiding van nieuwe maatregelen of om inzicht te verkrijgen in resultaten van het beleid. Na de notitie *Cultuur en School* (1996) verschenen er zes voortgangsrapportages en vervolgotities onder verantwoordelijkheid van de bewindslieden van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap(pen), de laatste in 2006. Deze notities en voortgangsrapportages vormen de leidraad van het artikel. Ze worden gecombineerd met beleidsdocumenten die in 2007 tot stand kwamen onder verantwoordelijkheid van minister Plasterk. Af en toe wordt ook gekeken naar de wijze waarop over onderzoek wordt gesproken als Cultuur en School in de Tweede Kamer aan de orde komt naar aanleiding van documenten of andere brieven van de bewindslieden. Het beleidsonderzoek dat sinds 1997 in opdracht of op initiatief van het ministerie van OCW is gedaan op het gebied van Cultuur en

School laat een verschuiving zien van vooral inventariserend en beschrijvend onderzoek naar activiteiten in het onderwijs en het culturele veld in de eerste periode, tot ongeveer 2001, naar geregelder monitoronderzoek met betrekking tot verschillende onderdelen van het Cultuur en Schoolbeleid sinds 2004. Daarnaast is een behoorlijk aantal pilotstudies gedaan waarin voorgenomen beleid werd getest. Het beleidsproject Cultuur en School lijkt aanvankelijk te zijn ontstaan uit een 'sprong van de verbeelding', aldus de auteur, zinspelend op Nuis' Pegasus. Daarna werd het beleid steeds vaker voorbereid, begeleid en gemonitord door middel van onderzoek. Ivon Lussenburg werkte mee aan de inventarisatie van onderzoek voor dit artikel.

Het derde en vierde artikel zijn gewijd aan typische voorbeelden van monitoronderzoek dat sinds 2004 in opdracht van het ministerie van OCW is gedaan. Het betreft onderzoek naar resultaten van het beleid ter versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs en naar de ontwikkeling van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. Sinds 1999 kwamen er volgens de Voortgangsnotitie Cultuur en School 2004 van minister Van der Hoeven en staatssecretaris Van der Laan 'steeds meer aanwijzingen dat de relatieve voorsprong van het primair onderwijs', die bij de start van Cultuur en School reden was om het voortgezet onderwijs prioriteit te geven, 'aan het teruglopen was'. Advies en onderzoek sinds 2003 onderstrepen volgens de bewindslieden de noodzaak van versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs. In de notitie wordt niet ingegaan op de voor de hand liggende vraag of de teruglopende relatieve voorsprong van het primair onderwijs niet juist een wenselijk en rekenkundig logisch effect van de sinds 1998 toegenomen aandacht voor de versterking van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs is, dan wel of Cultuur en School als landelijk beleidsproject voor het voortgezet onderwijs geleid heeft tot een verzwakking van cultuureducatie in het primair onderwijs. Hoe dan ook: versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs kreeg in 2004 prioriteit – waar de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur al in hun adviezen van 1998 voor pleitten.

De regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs, die in 2004 van start ging, verschaft basisscholen die eraan deelnemen extra middelen om een visie op cultuureducatie te formuleren en die te vertalen in een meerjarig en structureel programma van activiteiten op het gebied van cultuur en erfgoed. In opdracht van het ministerie volgde het onderzoeksbureau Sardes de scholen die meededen aan de regeling door middel van een meerjarige monitor. Karin Hoogeveen en Anne Luc van der Vegt presenteren in het artikel een aantal bevindingen, bespreken de resultaten van de subsidieregeling en gaan in op vervolgstappen als de regeling na dit schooljaar

(2007-2008) stopt. De scenario's die in 2003 werden onderscheiden door de Taakgroep Cultuureducatie Primair Onderwijs worden gebruikt om de ambitieniveaus van scholen te beschrijven en de ontwikkeling die zij hierin doormaken. De auteurs concluderen dat alle deelnemende scholen hun eigen ambitieniveau, zoals geformuleerd in de streefscenario's, nog niet waargemaakt hebben in de jaren dat de regeling van kracht is. Er zijn wel wat meer scholen doorgeschoven van een weinig actieve, vooral volgende en ad-hoc-aanpak naar een actiever en duurzamer aanpak, maar toch blijven veel scholen achter bij het door henzelf gekozen ambitieniveau. Als echter de ontwikkeling die bij voorhoedescholen – de eerste lichting deelnemende scholen – te zien is wordt doorgetrokken, dan is te verwachten dat een groot aantal scholen die nog niet zo ver zijn op termijn zullen volgen. Bij gelijkblijvend beleid – tekenen de auteurs hierbij aan. Want het is nog maar de vraag of versterking van cultuureducatie evenveel aandacht krijgt wanneer het bedrag dat scholen nu krijgen voor dit doel na dit schooljaar wordt toegevoegd aan de *lumpsum*.

Tot 2004 was Cultuur en School bijna uitsluitend gericht op het voortgezet onderwijs, met de cultuurvouchers als belangrijkste instrument. Verankering van cultuureducatie is sinds de *Vervolgnotitie Cultuur en School* (1999) van de staatssecretarissen Van der Ploeg en Adelmund een kernbegrip: het komt er volgens de bewindslieden in de komende jaren op aan 'de omslag te maken van het projectenbeleid naar een beleid gericht op verbreding en verankering'. Kernmissie van Cultuur en School is: 'inzetten op duurzame relaties tussen culturele organisaties en scholen, gericht op het versterken van de positie van cultuur in het kader van het reguliere onderwijsprogramma'. Sinds 2006 voert het onderzoeksbureau Oberon in opdracht van het ministerie van OCW de Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs uit. Michiel van der Grinten en Claudy Oomen zetten in hun artikel de aanpak van het onderzoek uiteen en presenteren de belangrijkste bevindingen. Centrale vraag is verankering van cultuureducatie in het schoolprogramma. Om vast te stellen in hoeverre scholen cultuureducatie inmiddels hebben verankerd in hun programma is hun gevraagd of ze een visie op cultuureducatie hebben geformuleerd, of ze een samenhangend programma voor cultuureducatie hebben, of er een cultuurcoördinator aanwezig is, hoe het is gesteld met het draagvlak voor cultuureducatie en met de deskundigheid van docenten, of er sprake is van structurele samenwerking met culturele partners en of er structureel geld voor cultuureducatie op school is. De auteurs concluderen dat de verankering van cultuureducatie in het programma van scholen en instellingen in 2006 en 2007 zichtbaar gaande is. De samenwerking tussen scholen en culturele instellingen ontwikkelt zich voorspoedig. Van vraaggericht werken en dus een

actieve rol van scholen is echter nog maar mondjesmaat sprake. De meeste samenwerkingsrelaties hebben nog een overwegend aanbodgericht karakter. De auteurs pleiten voor voortzetting van de huidige beleidskoers. 'Cultuureducatie is in het voortgezet onderwijs volop in ontwikkeling. De meeste scholen zijn positief over de tot nu toe bereikte resultaten en willen cultuureducatie in de toekomst verder verankeren in hun programmering.' Er is echter ook nog een aantal struikelblokken te overwinnen. Het ontbreekt veel scholen nog 'aan geld, tijd, ruimte en/of faciliteiten, de deskundigheid van de docenten laat nog te wensen over en er is in de scholen nog onvoldoende visie, beleid en draagvlak op het gebied van cultuureducatie'.

Tot slot. Cultuur en School, aanvankelijk opgezet als project voor de periode 1997-2000, is in de loop der jaren uitgedijd tot een omvangrijk en complex beleidsproject van de rijksoverheid in samenwerking met de decentrale overheden. De artikelen in dit nummer van Cultuur+Educatie laten maar een deel van Cultuur en School zien. Het betreft vooral de doelstellingen van Cultuur en School zoals die op landelijk niveau zijn geformuleerd en onderzoek naar de uitvoering en resultaten van het centrale beleid. Er is meer dan genoeg reden om in een ander nummer speciaal aandacht te besteden aan het beleid van de decentrale overheden en aan onderzoek op decentraal niveau. Er blijven ook nog veel vragen open over de algehele evaluatie van Cultuur en School. De hoofddoelen van Cultuur en School zijn in kaart gebracht, maar wat heeft Cultuur en School nu opgeleverd? Een antwoord op die vraag vereist een synthese van de resultaten van eerder uitgevoerd onderzoek en waarschijnlijk ook nieuw onderzoek naar effecten van Cultuur en School met betrekking tot de hoofdlijnen van het beleid. Een beleidsevaluatie van Cultuur en School is meer dan een optelsom van onderzoek naar afzonderlijke maatregelen.

Teunis IJdens, gastredacteur

Marjo van Hoorn, hoofdredacteur



Doel en streven van Cultuur en School

Het beleidsproject Cultuur en School bestaat uit een verzameling doelstellingen, maatregelen en activiteiten om cultuureducatie meer aandacht en een vaste plaats te geven in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. In dit artikel worden de doelstellingen geanalyseerd die in de loop der jaren zijn geformuleerd in het kader van Cultuur en School. Wat en wie wilde men ermee bereiken? Welke verschuivingen zijn er opgetreden in doelstellingen en doelgroepen en waarom? Welke visies op onderwijs, cultuur en de samenleving klinken door in de doelstellingen? En hoe worden resultaten van ruim tien jaar Cultuur en School door beleidsmakers, belanghebbenden en deskundigen beoordeeld in het licht van die doelstellingen?

Beleidsinterventies zijn meestal geen simpele, eenvoudige prikkels of aansporingen die maar op een manier kunnen worden uitgevoerd. Dat komt niet alleen doordat doelstellingen op zichzelf dikwijls vaag zijn en voor meerdere uitleg vatbaar, maar ook doordat ze in de praktijk van het beleid verschillend worden gewaardeerd en gewogen door de partijen die bij de uitvoering van het beleid betrokken zijn: in dit geval scholen, culturele instellingen, intermediaire organisaties voor cultuureducatie en *last but not least* provincies en gemeenten. Alle zijn ze object van beleid, maar geen willoos object. Ze hebben eigen doelstellingen die soms overeenkomen met die van het ministerie, er soms van afwijken en er vaak op lijken. Ze krijgen én nemen de ruimte voor eigen prioriteiten en interpretaties, ook als ze die niet publiekelijk verwoorden.

BRONNEN

— Cultuur en School is in 1996 door staatssecretaris Nuis van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen geïnitieerd als landelijk beleidsproject. Dit artikel gaat daarom vooral

over het landelijke doelstellingendiscours. Voor de analyse van de wijze waarop de doelstellingen van Cultuur en School zich in de loop der jaren op landelijk niveau hebben ontwikkeld, is vooral gebruik gemaakt van beleidsdocumenten van het ministerie van OCW: de notitie *Cultuur en School*, uitgangspuntennota's voor het cultuurbeleid, brieven en voortgangsnotities over Cultuur en School. Het betreft documenten die geschreven zijn in vier achtereenvolgende cultuurplanperiodes, van 1993 tot 2009. Deze documenten vormen de rode draad. Daarnaast zijn ook andere schriftelijke bronnen geraadpleegd, zoals adviezen van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur, verslagen van besprekingen in de Tweede Kamer en stukken waarin overige spelers hun opvattingen naar voren brachten. In aanvulling op de documentenstudie zijn in 2007 interviews gehouden met politiek en ambtelijk betrokkenen en met kritische buitenstaanders over ruim tien jaar Cultuur en School. Uit interviews aangehaalde uitspraken zijn cursief gezet om het verschil tussen schriftelijke en orale bronnen duidelijk te markeren. In de bijlage zijn de namen van de geïnterviewden te vinden. Laatste bron is het verslag van een expertmeeting met vertegenwoordigers van het werkveld op 25 juni 2007 over hun ervaringen en verwachtingen in verband met Cultuur en School. Zij komen – cursief geciteerd en zonder vermelding van een datum – aan het woord in de slotparagraaf.

OPMAAT

— *Terugkijkend stonden we voor de doorbraak, voor de generatiewisseling, die gemaakt moest worden in de kunstzinnige vorming. Het ging niet goed meer, er was een verkeerd bouwwerk ontstaan. Op het departement hadden wij een groot probleem met de denkwereld die achter de infrastructuur van de kunstzinnige vorming zat. Die wilde verder institutionaliseren en formaliseren. Het beeld was dat instellingen voor kunstzinnige vorming te veel met zichzelf bezig waren en te vaak een 'sta in de weg' tussen onderwijs en culturele instellingen vormden of, zoals in het voortgezet onderwijs, ten onrechte niet actief genoeg waren om hun rol te spelen* (George Lawson, 3 mei 2007).

Lawson was de eerste projectleider Cultuur en School op het ministerie van OCW. De term Cultuur en School duikt voor het eerst op in de Cultuurnota (1996) van staatssecretaris Nuis waarin hij zegt samen met zijn collega Tineke Netelenbos de notitie *Cultuur en school* uit te brengen om de onderlinge relaties tussen de cultuursector en het onderwijs te verstevigen.

De situatie is half jaren negentig niet optimaal. Culturele activiteiten blijven te vaak afhankelijk van enkele enthousiaste docenten. Scholen die gebruik maken van het

culturele aanbod maken niet altijd een afweging over wenselijke doelen en inhouden van cultuur op school. Integratie van het culturele aanbod in het schoolprogramma is vaak meer wens dan werkelijkheid; scholen organiseren culturele activiteiten veelal buiten schooltijd en dus op basis van vrijwilligheid. Weinig culturele instellingen bieden een op het onderwijs toegesneden pakket en overheden vinden dat het aan samenhang en afstemming ontbreekt.

De centrale overheid ondernam al eerder pogingen om iets te doen op het gebied van cultuureducatie. Vier voorbeelden.

Sinds de jaren tachtig wordt samenwerking tussen scholen en culturele instellingen door de ministeries van Onderwijs en van Cultuur gestimuleerd. Om het voortgezet onderwijs meer en beter gebruik te laten maken van de deskundigheid en het productaanbod van culturele instellingen waren er tussen 1981 en 1984 de zogenaamde SeCu-projecten (Samenwerking Secundair Onderwijs Culturele Instellingen). Deze proefprojecten waren vooral bedoeld voor het lager beroepsonderwijs en de mavo. Vertegenwoordigers van culturele instellingen en scholen waren op veertien regionale projectlocaties (elf provincies en drie grote steden) verantwoordelijk voor de inhoud en organisatie. SeCu-projecten zijn na afloop van de proeffase nog maar in enkele regio's, onder andere noemers, voortgezet. Het doel bleek moeilijk te realiseren (Haanstra, Oud & Veen 1988).

Projectactiviteiten daarna, voor zowel basis- als voortgezet onderwijs, leken veel op SeCu-projecten voor wat betreft de doelstellingen. De Stimuleringsregeling basisonderwijs (1987-1998) had ten doel cultuurparticipatie en cultuurspreiding te bevorderen. Basisscholen kregen via de regeling drie jaar lang een aanvullende bijdrage in de kosten voor kunstzinnige activiteiten. De regeling had een positief effect op bereik, duurzame verandering en integratie van kunstzinnige activiteiten in het curriculum (Oostwoud Wijdenes & Haanstra 1998).

In de periode 1995-1997 voerde het door de rijksoverheid gesubsidieerde Nederlands Instituut voor Kunsteducatie (LOKV) het project Cultuurtrajecten voor het voortgezet onderwijs uit. Doel van deze regeling voor scholieren van twaalf tot zestien jaar was een netwerk van culturele voorzieningen tot stand brengen waarin jongeren uiteindelijk zelfstandig hun weg naar kunst en cultuur zouden leren vinden. Het project was succesvol voor wat betreft de verbreding van kunsteducatie in de basisvorming, de verbetering van het culturele klimaat op de scholen en het realiseren van vaste relaties tussen onderwijs en kunstinstellingen. De aansluiting van het kunstaanbod op de basisvorming en de zelfstandige kunstparticipatie door leerlingen bleek problematisch (Oostwoud Wijdenes & Van Hoorn 1997).

Directe voorloper van het landelijk project Cultuur en School was het Platform kunsteducatie voortgezet onderwijs (1994-1997). Het platform werd geïnstalleerd door de ministers van O&W en WVC met als opdracht de 'volle lengte en breedte' van scholen voor voortgezet onderwijs bewust te maken van hun culturele omgeving en aanwijzingen te geven voor gebruik daarvan. Het platform wist bijna een kwart van de scholen voor voortgezet onderwijs te bereiken. Dit in een periode van onafgebroken veranderingen en vernieuwingen, zoals de invoering van de basisvorming (1993), en discussies over het vmbo (invoering 1999) en de tweede fase (invoering 1998-99) (Cornelisse 1994,1997).

Nog in het oprichtingsjaar van het Platform kunsteducatie vo gaf het nieuwe kabinet Kok-1 te kennen de verbetering van de relatie tussen cultuur en onderwijs op hoog niveau prioriteit te willen geven. Na een onderbreking van enkele decennia keerde het cultuurbeleid in 1994 terug naar het ministerie van O&W, dat dan OCenW wordt. Staatssecretaris Aad Nuis maakte cultuureducatie in het onderwijs tot speerpunt van zijn beleid. Het rapport *Als 't erin zit, wil 't eruit* van het platform (Jans 1995) is een van de inspiratiebronnen.

DAG PEGASUS!

Je kunt zeggen dat Nuis begonnen is met Cultuur en School. Het bewees waarom onderwijs en cultuur in één departement bij elkaar moesten komen. Achteraf bezien was het initiatief van Nuis het juiste initiatief op het juiste moment. Dat de tijd er rijp voor was bleek uit het feit dat het veel heeft betekend voor de opinieverandering over de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. Vijf jaar eerder was het niet aangeslagen. Vijf jaar later snapt niemand waarom je het draagvlak van cultuureducatie wilt versterken, omdat het zo vanzelfsprekend is. Het was een beleid dat goed gedragen werd door provincies en gemeenten. Het was ook iets dat nieuw was in de onderwijsfabriek (George Lawson, 3 mei 2007).

Er was, gezien de voorgeschiedenis, een vruchtbare voedingsbodem in de school voor nieuwe initiatieven. Het ministerie, gesteund door de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad, kiest, samen met de andere overheden, voor een nieuw beleid: cultuureducatie binnen de school komt centraal te staan. Met de afbrokkeling en verdwijning van het maatschappelijke zuilenstelsel is de school immers de enige plek waar iedereen op jonge leeftijd met kunst en cultuur in aanraking kan komen. Culturele instellingen worden gezien als onderdeel van de rijke leeromgeving en dus als belangrijke samenwerkingspartner van de school. Problemen waren er te over, maar dank zij de retoriek van het beleid en de inzet op goede voorbeelden werden scholen en

instellingen zich meer bewust van de mogelijkheden die Cultuur en School bood. In juli 1995 stuurde Aad Nuis zijn uitgangspuntenbrief *Pantser of ruggegraat* (1995) naar de Tweede Kamer. De brief heeft acht belangrijke onderwerpen, waarvan cultuureducatie er een is. Het eerste heeft de titel *In eigen zadel helpen*.

Dat gaat vooral over cultuur voor jonge mensen. Cultuur is ontzettend veelvormig, er komt wat dat betreft vreselijk veel op je af. Maar het is niet vanzelfsprekend dat een kind op het spoor komt van wat hem of haar eigenlijk het meest aanspreekt. Mijn idee was dat er geen kind is dat je niet enthousiast kunt maken voor een muziek- of theateruitvoering, voor de ontwikkeling van de verbeeldingskracht, op welke manier dan ook. Maar je moet wel de vonk laten overspringen. In de tijd dat Nederland het zuilenstelsel kende, kwamen veel jongeren in de parochiezaal of de jeugdvereniging met cultuur in aanraking. Dat is nu allemaal weg. Als je van huis uit met cultuur te maken kreeg – en dat was dan ook nog vaak vrij beperkt – dan kreeg je het nergens van mee. Daarom wilde ik jongeren de kans geven zelf uit te vinden waar ze hun verbeelding aan kunnen scherpen, ze zelf uit laten zoeken wat hen boeit. Daar is de school absoluut onmisbaar bij (Aad Nuis, 23 april 2007).

In de Cultuurnota *Pantser of ruggegraat* (september 1996) stelt Nuis vast dat de groep van lager opgeleiden, onder wie veel migranten, weg blijft van de gesubsidieerde culturele voorzieningen. Ook veel jongeren – al dan niet hier geboren – die wel goed zijn opgeleid, blijken weinig affiniteit met de ‘officiële’ cultuur te hebben. De grotere rol van gemeenten op het gebied van het onderwijs biedt kansen om de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te intensiveren. Een betere verbinding tussen buitenschoolse activiteiten en scholen – bijvoorbeeld in de verlengde schooldag in het basisonderwijs – kan ook ten goede komen aan de kwaliteit van culturele activiteiten en de deelname daaraan van zoveel mogelijk groepen.

In de notitie *Cultuur en School* (september 1996), die opent met een gedicht van Ida Gerhardt (‘Dag Pegasus! – Wat doe jij hier in het gebouw?’) zetten Nuis en Netelenbos hun visie en voornemens verder uiteen. In de notitie – net als in *Pantser of ruggegraat* – wordt ervan uitgegaan dat scholen een uitgelezen mogelijkheid bieden om het cultuur-educatiebeleid mede vorm te geven. Hoewel cultuur integraal deel uit zou moeten maken van de vakken waarin leerlingen worden onderwezen, hebben de werelden van cultuur en onderwijs elkaar soms uit het oog verloren. Een nieuwe alliantie van scholen en culturele instellingen moet wederzijds voordeel opleveren. Een actieve cultuurpraktijk op school is goed voor de leerlingen en het schoolklimaat. Culturele instellingen krijgen de gelegenheid zich alvast aan hun toekomstige publiek te presenteren.

Dat Cultuur in 1994 terugkwam bij het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is van groot belang geweest voor een beleidsmatige aanpak van Cultuur en School. Onderwijs

en cultuur kwamen weer bij elkaar op grond van betrekkelijk toevallige overwegingen, het was niet ambtelijk voorbereid, niemand had er aan gedacht. Twee van de drie heren die toen het regeerakkoord sloten – namelijk Bolkestein en Van Mierlo – hadden van die heerachtige ideeën dat onderwijs, kunsten en wetenschap bij elkaar horen. Het had ook iets raars dat Cultuur bij Volksgezondheid zat, alsof het een ziekte was (Aad Nuis, 23 april 2007).

TYPERING DOELSTELLINGEN

– *Het doel van de projectgroep Cultuur en School was kort gezegd ervoor te zorgen dat de cultuur- en onderwijswereld elkaar wisten te vinden. Breng op al die niveaus weer verbindingen tot stand en informeer beide werelden over elkaar. Dat was echter geen eenvoudige opgave. De cultuurdocenten werden net als de rest van het onderwijs door alle onderwijsproblemen en veranderingen juist veel meer de school binnen gezogen. Leraren en vakleerkrachten, zo bleek, hadden niet vanzelf een actueel beeld van hun directe culturele omgeving. Dat werd tot dan toe in de veel minder op ‘receptie’ gerichte kunstvakken ook helemaal niet van ze verwacht. Omgekeerd wisten culturele instellingen niet meer hoe het onderwijs in elkaar zat. Cultuurinstellingen waren na de topkunstperiode inmiddels gefocust op high culture en moesten opnieuw verleid worden educatie serieus te nemen* (George Lawson, 3 mei 2007).

De inventarisatie van de doelstellingen is gemaakt op basis van vijftien beleidsdocumenten van het ministerie van OCW. Deze documenten beslaan een periode van dertien jaar en gezocht is naar expliciet geformuleerde doelen. Het bleek lastig om doelstellingen, visies en constatering van elkaar te onderscheiden. Wat bijvoorbeeld te doen met een constatering als: ‘Cultuur is essentieel voor de samenleving en voor het individu, als symbool, als zingeving, als bron van vernieuwing of als bron van plezier, [...] maar is niet uitsluitend een bron van persoonlijke vorming en ontwikkeling.’ (Nuis 1995, p. 12). En hoe om te gaan met de uitspraak dat: ‘Niet alleen vanuit de samenleving, ook vanuit het onderwijs zélf wordt veel belang toegekend aan de vormende, maar ook samenbindende bijdrage van kunst en cultuur.’ (Van der Hoeven & Van der Laan 2004, p. 2).

In deze paragraaf worden de doelstellingen van Cultuur en School eerst in algemene termen getypeerd als symbolische doelen, doelen met een open einde en meetbare doelstellingen (Swanborn 1999). Vervolgens worden de doelstellingen geïnventariseerd zoals die in de loop der jaren in beleidsdocumenten van het ministerie zijn verwoord.

Cultuur en School kent achtereenvolgens vele belangen en doelen, waarvan er een aantal vooralsnog ideëel of symbolisch van aard blijft of een open eind heeft. Andere daarentegen krijgen gestalte via concrete beleidsmaatregelen waarmee het gedrag van leerlingen, scholen en culturele instellingen te beïnvloeden is: meer aan cultuur deelnemen, meer samenwerking tussen school en culturele instellingen, meer aandacht voor professionalisering van docenten en medewerkers.

In de meeste gevallen gaat het om de waarden van kunst en cultuur zelf, maar cultuureducatie wordt ook gezien als middel om andere, verder gelegen doelen te bereiken.

Beleidsinstanties zijn volgens Swanborn (1999) dikwijls geneigd om symbolische doeleinden te formuleren, die laten zien dat de overheid actief wil optreden en de goede kant op wil. Nuis en Netelenbos noemen in de notitie *Cultuur en School* (1996) symbolische doelstellingen waar alle belanghebbenden het waarschijnlijk mee eens kunnen zijn. Wie keert zich bijvoorbeeld tegen de algemene doelstelling dat 'cultuur essentieel is voor de samenleving en voor het individu, als symbool, als zingeving, als bron van vernieuwing of als bron van plezier' (p. 12)? Welk Tweede Kamerlid kan het oneens zijn met de retorische doelstelling dat 'op de multiculturele school van vandaag cultuur een uitstekende stimulans is voor kennismaking en uitwisseling en de basis vormt voor gezamenlijk ervaren en beleven' (p. 12)? Wie hoopt niet net als Nuis en Netelenbos dat 'cultuur als instrument een rol speelt bij het verwezenlijken van brede vormingsdoelen als sociale redzaamheid, tolerantie en maatschappelijke betrokkenheid' (p. 22)? En welke leerkracht ontkent dat het 'met elkaar kijken naar toneel, dansen, luisteren naar muziek of samenwerken aan een productie activiteiten zijn die het welbevinden van jongeren en het onderling begrip bevorderen' (p. 22)?

De notitie *Cultuur en School* heeft ook doelen met een open einde. Dat zijn doelen die zijn aangeduid met kunnen, in staat zijn tot, bijdragen tot of willen verwezenlijken. Bijvoorbeeld: 'culturaanbod kan het onderwijs versterken en verrijken' (p. 9); 'cultuureducatie kan bijdragen aan de ontwikkeling van een goed schoolklimaat' (p. 22); en 'scholen kunnen hun onderwijsprogramma verrijken door gebruik te maken van de deskundigheid en de materialen van culturele instellingen' (p. 11). Een voorbeeld uit een ander document: 'Met cultuur en school willen wij een betere samenwerking tussen scholen en culturele instellingen realiseren om zo cultuureducatie een steviger plek te geven in het onderwijs.' (Netelenbos & Nuis 1998, p. 1)

Naast symbolische doelstellingen en openeinddoelen zijn in de beleidsdocumenten doelstellingen met meetbare effecten terug te vinden, zoals de invoering van vouchers om het gebruik van het culturaanbod door leerlingen te verhogen. 'In de bovenbouw van vmbo, havo en vwo kunnen leerlingen, na in de basisvorming uitge-

breid kennis gemaakt te hebben met cultuur, met de op naam gestelde CKV-bonnen zelf kiezen voor culturele activiteiten' (Berendse 2001, p. 1). Van der Hoeven en Van der Laan (2004) formuleren het aldus: 'In de periode 2004-2007 wordt door een regering extra prioriteit gegeven aan de versterking van cultuureducatie in het basisonderwijs. [...] Bedoeling is dat in 2007 alle scholen in de gelegenheid zijn gesteld hun visie te bepalen op de plaats van cultuureducatie in hun onderwijsprogramma.' (p. 1).

PRAKTISCHE INVENTARISATIE

Het onderscheid tussen symbolische, openeinde en meetbare doeleinden is te grof voor een inhoudelijke beschrijving van Cultuur en School en leent zich ook niet voor een systematische inventarisatie. Uit de tekst van beleidsdocumenten is lang niet altijd eenduidig op te maken of het een belangrijke doelstelling is of dat het om een zijdelingse opmerking gaat, bedoeld om te laten zien dat men met het beleid algemeen aanvaarde doelen nastreeft. Het is hachelijk om ze als onderzoeker zelf een bepaald gewicht toe te kennen. Bovendien zijn doelstellingen veranderlijk, verdwijnen ze soms en keren ze in andere bewoordingen terug. Vaak wordt niet toegelicht waarom wijzigingen zijn aangebracht. Soms lijkt de manier waarop doelstellingen worden verwoord bepaald te zijn door de achtergrond of stijl van betrokken bewindslieden. Maar veranderingen in beleidsdoelen mogen niet te gauw worden toegeschreven aan de persoon van de politiek verantwoordelijke bewindsman- of vrouw, daarmee worden politieke en maatschappelijk trends en ambtelijke adviezen te veel veronachtzaamd.

In plaats van een inventarisatie aan de hand van de drie typen is een technischer en praktischer inventarisatie gemaakt. In elk beleidsdocument is gezocht naar teksten die een doelstelling inhielden, geselecteerd en in zoveel mogelijk dezelfde bewoordingen beschreven. Een voorbeeld om dit te illustreren. In *Meer dan de som* (Van der Laan 2003) wordt gesproken van een maatregel 'om de culturele vorming van aanstaande docenten te verbreden en verdiepen en docenten te ondersteunen in hun rol als cultuurdrager' (p. 16). In een ander document staat dat 'de versterking van de positie van de (cultuur) docent' een belangrijk accent [van het beleid] is (Van der Hoeven & Van der Laan 2004, p. 2). En in de laatste voortgangsrapportage Cultuur en School (Van der Hoeven 2006) ziet de minister een advies over 'het belang van professionaliteit en deskundigheid van docenten en educatieve medewerkers' als ondersteuning van haar beleid (p. 5). Deze uitspraken betreffen allemaal de cultuureducatieve deskundigheid van docenten en educatief medewerkers. Ze zijn samengevat in het hoofddoel 'verhogen van de kwaliteit van de kunst- en cultuurvakken'. Dat is immers het doel waarvoor docenten en educatief medewerkers vakbekwaam toegerust moeten worden.

Alle gevonden doelstellingen zijn op deze wijze kort weergegeven in veertien hoofdoelen, die in vier groepen zijn verdeeld (net als in *Onderzoekskader cultuureducatie in Nederland*, Damen, Haanstra & Van Hoorn 2006).

Groep 1 bevat vier doelen voor de vorming van de leerling (leren en gedrag). Groep 2 telt vijf doelen die direct met de onderwijsinhoud te maken hebben (kerndoelen, curriculum, samenhang, kwaliteit en deskundigheid). Groep 3 bestaat uit drie doelen voor de school als organisatie (schoolklimaat, beleid en profilering). De laatste groep bevat twee doelen voor de culturele omgeving (culturele instellingen en samenwerking).

Het schema op voorgaande pagina geeft de resultaten van de inventarisatie weer. Per rij is het aantal keren dat een doelstelling in de jaren 1995-2008 genoemd wordt geteld, waarbij elk doel maar een keer per jaar is meegeteld. De scores per doelstelling zijn ook per groep opgeteld. Deze som per groep wordt gedeeld door het aantal doelen in die groep en de gemiddelde score per groep dient vervolgens als norm voor de beoordeling van het kwantitatieve gewicht (frequentie) van afzonderlijke doelen.

Hoewel de gehanteerde methode bruut is en weinig schakeringen kent, levert zij toch een aardig beeld op van het gewicht en de ontwikkeling van de veertien doelstellingen. Zij komen niet alle even vaak voor. Doelstellingen met betrekking tot verandering in leerlingengedrag en aanpassing en verbetering van de onderwijsinhoud komen in de beleidsstukken veel voor (respectievelijk 27 en 31 keer). Daarna volgen doelen voor de culturele omgeving van de school (14) en ten slotte doelen met betrekking tot de school als organisatie (8). Al met al lijkt het erop dat steeds meer doelen aan Cultuur en School worden toegekend. Van vijf hoofddoelen die in 1995-1996 te identificeren zijn worden het er elf in de periode 1997-2000 en veertien vanaf de periode 2001-2004.

In de hele periode van ruim twaalf jaar Cultuur en School krijgen drie hoofddoelen van meet af aan veel aandacht: culturele competenties van kinderen en leerlingen ontwikkelen, culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs en samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving bevorderen. Vanaf 1998 worden erfgoededucatie, cultuureducatie in het vmbo en culturele diversiteit (leren waarderen van verschillende culturen) belangrijke thema's. Na 2000 neemt ook de aandacht voor de kwaliteit van cultuureducatie in het onderwijs toe en vanaf 2003 doet de doorlopende leerlijn (cultuureducatie in alle fasen van de schoolloopbaan) zijn intrede in het doelstellingendiscours. Andere thema's komen en gaan, zo lijkt het: cultuurparticipatie stimuleren, burgerschap en sociale cohesie bevorderen, cultuureducatie door gesubsidieerde culturele instellingen stimuleren en verschillende doelen met betrekking tot de school als organisatie. Zo worden het leren waarderen van verschillende culturen en cultuuruitingen, versterking van erfgoededucatie en het bevorderen van de kwaliteit

van cultuureducatie in de loop der jaren de belangrijkste doelstellingen, naast de eerder genoemde doelen die van meet af aan in verschillende bewoordingen centraal staan (culturele competenties, cultuur in het onderwijs en samenwerking).

DOELSTELLINGEN ONDER DE LOEP

DE LEERLING

Over de hele periode bezien is de belangrijkste doelstelling dat alle leerlingen in het onderwijs kennis, vaardigheden, inzichten en een attitude verwerven om actief en reflectief deel te kunnen nemen aan het culturele leven en als cultureel burger aan de pluriforme samenleving.

In de beleidsdocumenten worden in dit verband vaak woorden gebruikt als verwonderen, deelnemen, inspireren, creatief proces, interesseren, motiveren, prikkeling van de geest en confronteren om het doel van de actieve verwerving van culturele competenties te onderstrepen. Beleidsdoelen op het terrein van cultuurparticipatie worden steeds concreter, de effecten steeds vaker meetbaar. Met cultuurbonnen of vouchers wordt cultuurparticipatie gestimuleerd.

De belangrijkste doelgroep voor elke staatssecretaris van Cultuur zijn toch de kinderen. Dat zijn tegenwoordig in de grote steden vooral kinderen uit allerlei verschillende landen. Het multiculturele aspect van het culturele aanbod moet aansluiten bij de kennis van de kinderen. Als je een klas hebt met vooral Kaapverdianen is het logisch dat je ook iets aan Kaapverdiaanse cultuur doet (Rick van der Ploeg, 12 april 2007).

De vele doelstellingen, gericht op het leren en daarmee op gedragsverandering van de leerling, zijn in vier hoofddoelen samen te vatten. Beleidsmatig streeft Cultuur en School in bijna alle jaren het belang na van de ontwikkeling van cultureel gedrag, de kennis die daarmee gemoeid is en de daarbij behorende overtuigingen, wat te zien is als een geheel van attitudes, kennis, vaardigheden en inzichten (vergelijk Korthagen 2004). Een daarmee samenhangende houding die vanaf 1998 vaak genoemd wordt is het leren waarderen van verschillende culturen en hun kunstuitingen (culturele diversiteit). Ook het actief, receptief en reflectief deelnemen aan cultuur krijgt vanaf 2004 tot heden beleidsaandacht. Dat het beleid de schoolse cultuureducatie beschouwt als vormend middel tot (cultureel) burgerschap en sociale cohesie blijkt uit de interesse voor dit thema vanaf 2000.

Verkrijgen van culturele competenties en basiskennis

De doelstelling 'het verkrijgen van culturele competenties' gooit beleidsmatig al jaren hoge ogen. In bijna alle brondocumenten wordt er – vanuit uiteenlopende motiveringen – aandacht aan geschonken. De beschrijving van het belang van cultuur en cultuureducatie en daarmee de verwerving van culturele competenties is in de notitie *Cultuur en School* het mooist samengevat. Cultuur kent verschillende invalshoeken: als symbool, als zingeving, als bron van vernieuwing of als bron van plezier voor samenleving en individu. Ook representeert cultuur maatschappelijke verworvenheden, waarmee leerlingen in het onderwijs vertrouwd gemaakt moeten worden om later als verantwoordelijk burger te kunnen functioneren. Tegelijkertijd is cultuur een bron waaruit het onderwijs zeer veel kan putten. De lange traditie en de grote veelzijdigheid van culturele uitingen 'kunnen de leerlingen nieuwsgierig maken en hun onderzoekend vermogen stimuleren' (p. 12). Cultuur is, zo vervolgt de notitie, niet uitsluitend een bron van persoonlijke vorming en ontwikkeling, het kan op de multiculturele school van vandaag een uitstekende stimulans zijn voor kennismaking en uitwisseling en de basis vormen voor gezamenlijk ervaren en beleven (p. 12).

Beleidsmatig is het van belang, gezien de vele noties daarover, dat alle leerlingen in het onderwijs de mogelijkheid krijgen culturele competenties te verwerven omdat niet alle leerlingen thuis en in hun vrije tijd automatisch al in aanraking komen met kunst en erfgoed (Van der Ploeg 1999c). In harmonie met deze uitspraak stelt minister Plasterk bijna tien jaar later (2007) dat de overheid ervoor dient te zorgen dat iedereen de mogelijkheid krijgt als culturele burger deel te nemen aan de samenleving. Iedere jongere tot achttien jaar dient, actief of passief, vertrouwd te raken met een of meer kunstvormen.

Stimuleren van cultuurparticipatie

Het stimuleren van cultuurparticipatie is in vele beleidstukken een impliciet doel. Als aanvulling op *Cultuur en School* vinden de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad dat cultuureducatie in de school een positief effect kan hebben op de deelname van jongeren aan culturele activiteiten buiten de – verplichte – schoolse situatie (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 1998). Een argument van Van der Hoeven is dat jongeren de cultuurdragers van de toekomst zijn en gebruik moeten kunnen blijven maken van faciliteiten van goede kwaliteit. Vandaar, zo vervolgt zij, moet er een sterkere verbinding tot stand gebracht worden tussen de binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (Van der Hoeven 2006).

Plasterk gaat een flink stuk verder en vindt het zelf beoefenen en ervaren van cultuur de basis van het culturele leven. Hij wil dan ook als vervolg op de beide Actieplannen Cultuurbereik (2001-2004 en 2005-2008) een breed programma cultuurparticipatie,

met taken op het gebied van amateurkunst en cultuureducatie, dat samen met provincies en gemeenten gerealiseerd wordt in het Programmafonds Cultuurparticipatie (Plasterk 2007). Het advies hierover van de door de minister aangestelde kwartiermaker is onlangs verschenen (Dijkstra 2008).

Leren waarderen van verschillende culturen en hun uitingen

De OCW-site (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2007) noemt in kort bestek wat het belang is van het leren waarderen van verschillende culturen en hun kunstuitingen. 'OCW wil de verscheidenheid in de Nederlandse samenleving gebruiken om het culturele aanbod te verrijken. Dit draagt bij aan de kwaliteit van kunst en cultuur en zorgt voor meer dynamiek in de samenleving. Tegelijkertijd zorgt de diversiteit ervoor dat bredere groepen Nederlanders betrokken raken bij het culturele leven.' De waardering voor cultuuruitingen hangt sterk samen met de opbouw van bepaalde culturele vaardigheden. Cultuureducatie ontwikkelt de culturele competenties van leerlingen en bevordert zo dat leerlingen verschillende culturen en hun kunstuitingen leren waarderen (Ganzeboom 1989).

Het thema culturele diversiteit werd nadrukkelijk op de agenda van het cultuurbeleid geplaatst door staatssecretaris Van der Ploeg. Hij constateert in de nota *Ruim baan voor culturele diversiteit* (1999b) dat de gesubsidieerde cultuur maar een heel kleine groep mensen bedient. Vooral jongeren, migranten en minder draagkrachtigen lijken uitgesloten te worden van deelname, hetzij als makers, hetzij als publiek. Als onderwijs en culturele instellingen er rekening mee houden dat allochtone leerlingen vaak een meervoudige culturele achtergrond hebben, is de aansluiting beter. Bovendien verruimt hun inbreng de blik van medeleerlingen op de veelzijdigheid van cultuur.

Het diversiteitsdebat, door de culturele wereld voornamelijk gevoerd naar aanleiding van de door Van der Ploeg voorgestelde drie procent strafkorting bij het niet voldoen aan cultureel diverse producties, is gaandeweg geluwd. Maatschappelijk wordt deze discussie fel na 11 september en na de dood van Pim Fortuyn (2002) en Theo van Gogh (2004). Cultuur en School gaat hier echter niet in mee, getuige de genuanceerde opvatting van Van der Hoeven en Van der Laan dat kunst – in al haar diversiteit van disciplines – mensen een ruimere blik op hun leven geeft. Door kennis te nemen van de sporen van vorige generaties krijgen we respect voor het cultureel erfgoed, wordt kennis en inzicht verworven over de historische context, leren we de eigen denk- en leefwereld relativeren en open te staan voor andere culturen, opvattingen en overtuigingen. Educatie in kunst en erfgoed is aldus bij uitstek een instrument voor het versterken van de culturele factor in de samenleving (Van der Hoeven & Van der Laan 2004, p. 2).

Burgerschap en sociale cohesie

Aansluitend op het thema culturele diversiteit willen bewindslieden het project Cultuur en School ook gebruiken voor de bevordering van burgerschap en sociale cohesie. Als burgerschap wordt opgevat als het vermogen en de wil van het individu een competent lid te zijn van een pluriforme samenleving, dan kan onderwijs een bijdrage leveren aan burgerschap. Het gaat daarbij om rechten en plichten. De burger heeft het recht om zijn eigen culturele identiteit vorm te geven, maar ook de plicht andere culturen te respecteren (Van der Kamp & Ottevanger 2003). Het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) constateert dat, hoewel burgerschapsvorming geen apart vak in het onderwijs is, er diverse vakken zijn die voldoende mogelijkheden bieden zoals geschiedenis, maatschappijleer, aardrijkskunde of literatuur. Onbekend is in hoeverre scholen en docenten die mogelijkheden ook daadwerkelijk benutten (Sociaal en Cultureel Planbureau 2002).

De notitie *Cultuur en School* (1996) spreekt al over cultuur als instrument bij het verwezenlijken van brede vormingsdoelen zoals sociale redzaamheid, tolerantie en maatschappelijke betrokkenheid (p. 12). Een argument uit 1999, dat later vaker genoemd wordt, is dat een stevige culturele vorming jongeren een tegenwicht biedt aan het materiële in de hedendaagse informatiemaatschappij (Van der Ploeg 1999c). Naast diversiteit is integratie volgens Van der Laan (2003) het tweede beeldbepalende element uit het multiculturele debat, met de wens dat diversiteit zich ook ontpopt als een samenbindend vermogen van cultuur.

Het is opvallend dat het cultuurbeleidsdebat over cultureel burgerschap en sociale cohesie de laatste jaren veel minder uitgesproken is over culturele diversiteit en de multiculturele samenleving. Emanuel Boekman (1939) aanhalend zegt Plasterk (2007) dat de overheid ervoor dient te zorgen dat iedereen als culturele burger moet kunnen deelnemen aan de samenleving. Cultureel burgerschap staat of valt met de mogelijkheden van burgers om zich te verdiepen in hun verleden of zich te uiten in een kunstdiscipline. De Raad voor Cultuur (2007) zei eerder al dat culturele vorming van burgers een vorm is van levenslang leren, gericht op optimale creatieve ontwikkeling van individuen en het vergroten van cultuurparticipatie. Wat educatie betreft ligt hier een gedeelde verantwoordelijkheid van onderwijs- en cultuurinstellingen.

DE ONDERWIJSINHOUW

Cultuur en School vraagt niet alleen meer aandacht voor kunst en cultuur in de traditionele kunstvakken, maar ook in andere schoolvakken zoals geschiedenis en aardrijkskunde. Het doel is kunst en erfgoed vanuit een doorgaande leerlijn cultuureducatie te integreren en verankeren in het onderwijsprogramma van basisschool tot en met de

tweede fase van het voortgezet onderwijs. Gestart van 'boven af' met de tweede fase voortgezet onderwijs (CKV1 en vouchers) is Cultuur en School verbreed naar het hele basis- en voortgezet onderwijs. Het versterken van de culturele dimensie van andere schoolvakken, naast de traditionele kunstvakken, is beleidsmatig interessant omdat het op twee manieren te interpreteren is: als 'culturalisering' van het onderwijs, misschien wel in het kader van het nieuwe leren; of als defensieve strategie om niet de indruk te wekken dat meer cultuureducatie ten koste zal gaan van de 'oude' schoolvakken.

De inventarisatie leverde vijf hoofddoelen op met betrekking tot de onderwijsinhoud. Cultuur en School stelt de inbreng van culturele activiteiten in het onderwijsprogramma bijna de gehele periode als doel. Omdat erfgoededucatie in de beleidsdocumenten vaak onderscheidend genoemd wordt naast andere culturele educaties is deze doelstelling hier apart opgenomen. Een daarmee samenhangende activiteit is het versterken van culturele activiteiten in een bepaald schooltype als basisschool, onderbouw voortgezet onderwijs, vmbo, tweede fase voortgezet onderwijs en de bve. De verhoging van de kwaliteit van de kunst- en cultuurvakken heeft al lang de uitdrukkelijke interesse van het beleid; een doorlopende leerlijn in de schoolloopbaan van elk kind maakt sinds 2003 furore.

Culturele activiteiten in het onderwijsprogramma

Twee jaar na de notitie *Cultuur en School* verschijnt de eerste voortgangsrapportage (Netelenbos & Nuis 1998). Doelen en invalshoeken zijn in beide documenten nagenoeg hetzelfde. Nieuw is de constatering dat scholen bij de onderwijsinhoud wat kunst en cultuur betreft niet alleen moeten denken aan de traditionele kunstvakken, maar ook aan vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en economie. Deze suggesties voor een verruiming van kunst en cultuur in het onderwijsprogramma worden het jaar daarna, in *Cultuur als Confrontatie* (1999a), toegelicht met illustratieve voorbeelden uit de kunsten en het erfgoed.

De in 2002 doorgevoerde vermindering van proces- en inrichtingsvoorschriften biedt scholen meer ruimte om sterkere, beleidsrijke instellingen te worden. Dit levert scholen mogelijkheden om de ruimte voor kunst en cultuur in het onderwijs aanmerkelijk te vergroten met als perspectief cultuureducatie een steviger plaats in het onderwijsprogramma te geven (Hermans, Adelmund & Van der Ploeg 2002).

Een opmerkelijke accentverschuiving in Cultuur en School wordt de verankering van cultuureducatie in het onderwijsprogramma, door enerzijds in te spelen op onderwijsveranderingen zoals de herziening van de kerndoelen in het primair onderwijs en in de basisvorming en anderzijds cultuur te integreren in lesstof en didactiek (Van der Laan

2003). Het begrip verankering is overigens voor het eerst door Van der Ploeg gebruikt om de omslag duidelijk te maken van het projectenbeleid naar een beleid met als doel duurzame versterking van de positie van cultuur in het onderwijsprogramma (Van der Ploeg 1999c, p. 4).

Dat het wat dit betreft niet bij mooie woorden blijft blijkt uit verscheidene duurzame activiteiten van Cultuur en School zoals de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs (2004), met als doel kinderen in een doorlopende leerlijn kennis te laten maken met cultuur, en de invoering in 2008-2009 van een cultuurkaart voor culturele activiteiten van vele aard voor alle leerlingen in alle klassen van het voortgezet onderwijs. Zo komt, aldus Plasterk (2007), geld beschikbaar om in alle leerjaren culturele activiteiten te ondernemen en verbindingen te leggen tussen bijvoorbeeld kunst, cultuur, aardrijkskunde en (literatuur)geschiedenis.

Erfgoededucatie in het onderwijsprogramma

Een van de drie prioriteiten van het beleid in 1998 is aandacht voor het cultureel erfgoed. Uit een evaluatie van de eerste ronde projectsubsidies in 1997 bleek dat erfgoededucatie ten opzichte van de kunstvakken nog een flinke inhaalslag te maken heeft (Van Oijen & Van der Zant 1999, p. 23). Dankzij inspanningen van het Bureau Erfgoed Actueel, door het ministerie opgericht in 1997 en in 2007 opgegaan in de stichting Erfgoed Nederland, neemt erfgoededucatie een vlucht in Nederland. De betrokken bewindslieden melden in hun voortgangsnotitie van april 2002 op basis van een nieuwe inventarisatie (Van der Zant 2001) dat erfgoededucatie in het onderwijs blijvend is en niet langer een marginale positie inneemt (Hermans et al. 2002).

Culturele activiteiten in een bepaald schooltype

Cultuur en School was van meet af aan niet voor alle scholen bestemd; op grond van politiek-strategische motieven is in de eerste jaren veel aandacht gegeven aan de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Substantiële aandacht was nodig om de ingrijpende invoering van het studiehuis en het nieuwe schoolvak CKV daadwerkelijk tot een succes te maken. Met deze keuze gaan de bewindslieden niet in op de aanbeveling van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad, die stellen dat cultuureducatie alle leerlingen hoort te bereiken en daarom vanaf het begin een sterke prioriteit willen leggen bij het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 1998).

Dat in 1998 het vmbo een hoge prioriteit krijgt heeft te maken met nadrukkelijke opmerkingen van de vaste Tweede Kamercommissie over het belang van cultuur voor deze

leerlingengroep (Kamp 1997). Dat wordt door Nuis en Netelenbos onderbouwd met het feit dat er weinig (decentrale) projecten zijn voor deze groep, terwijl het toch om zestig procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs gaat. Onderzoeken bevestigen dat in het vmbo de mogelijkheden tot deelname aan culturele activiteiten aanmerkelijk beperkter zijn dan in het havo en vwo, bovendien blijken culturele instellingen vmbo-leerlingen niet als potentiële doelgroep te beschouwen (Netelenbos & Nuis 1998).

Vanaf 2002 heeft Cultuur en School weer meer aandacht voor het basisonderwijs. Om de kernmissie van Cultuur en School tot zijn recht te laten komen, aldus het beleid, verdient de komende tijd ook het basisonderwijs – het beginpunt van culturele vorming in het onderwijsprogramma – veel aandacht, mede in het licht van de herziening van de kerndoelen (Hermans et al. 2002). Vanaf 2004 wordt Cultuur en School structureel geïntensiveerd, vooral ten voordele van het primair onderwijs, de vernieuwde onderbouw vo en allianties tussen culturele instellingen en scholen (Van der Hoeven & Van der Laan 2004). Dit wordt in 2008 uitgebreid ten gunste van het gehele voortgezet onderwijs met de invoering van de cultuurkaart (Plasterk 2007).

Ook in de sector van de beroepsgerichte volwasseneneducatie (bve) worden kunst en cultuur steeds meer van belang. Begin 2001 is de Regeling Cultuur en School voor de bve-sector ingevoerd, die tot doel heeft meer cultuur in de beroepsopleidingen te brengen en deelnemers meer dan voorheen in aanraking te laten komen met cultuur ter versterking van de bindingskracht van individuele culturele waarden en normen. In 2006 is de regeling opgeheven. Het bevorderen van cultuureducatie in de bve-sector werd onderdeel van een nieuw innovatieprogramma voor de bve, maar valt daarmee niet meer onder Cultuur en School.

Een doorlopende leerlijn

Het begrip doorlopende leerlijn cultuureducatie wordt in beleidsdocumenten steeds vaker gehanteerd als het gaat om het verankeren van cultuur in het onderwijsprogramma van het primair en voortgezet onderwijs. Omdat cultuureducatie een essentieel onderdeel is van de vorming van alle jongeren is het streven van het beleid leerlingen in een doorlopende leerlijn – vanaf de eerste groep van het primair onderwijs tot aan de afronding van de schoolopleiding – culturele activiteiten aan te bieden (Van der Laan 2003). Doorlopende leerlijnen hebben onder andere betrekking op continuïteit in de ontwikkeling van kennis en vaardigheden en ook in pedagogisch-didactisch opzicht, aldus de inspectie (Inspectie van het Onderwijs 2006). De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur stellen dat veel scholen een doorgaande leerlijn cultuureducatie opvatten als een afwisselend aanbod van verschillende kunstdisciplines en erfgoedactiviteiten

en dat over meerdere leerjaren verdeeld. Deze maken, zo zeggen zij, geen deel uit van een breder lesprogramma, maar staan veelal op zichzelf. Zij pleiten voor nader onderzoek (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2006), een aanbeveling die door de minister wordt overgenomen (Van der Hoeven 2006).

Verhogen van de kwaliteit van de kunst- en cultuurvakken

Het is van belang al vanaf het vroegste begin in het basisonderwijs alle kinderen de gelegenheid te geven om op een actieve en kwalitatief hoogwaardige wijze kennis te maken met kunst en cultuur (Hermans et al. 2002). Het kwaliteitsbegrip komt in de brondocumenten vaak voor. Het heeft dan betrekking op de deskundigheid van leerkrachten en docenten, op de vakinhoud en de didactische aanpak, op het culturele aanbod op zich en op het culturele erfgoed, maar ook op de organisaties die het aanbod toegankelijk maken voor de leerlingen en op de deskundigheid van het personeel van deze culturele instellingen (vergelijk Ildens & Hagens 2007). In de loop van Cultuur en School zijn verscheidene structurele maatregelen genomen om de deskundigheid van (aankomende) leerkrachten en docenten op cultuureducatief vlak te verbeteren en om de kwaliteit van de kunst- en cultuurvakken in het basis- en voortgezet onderwijs te verhogen (Plasterk 2007). Deze maatregelen worden elders in dit nummer van C+E nader besproken.

DE SCHOOL ALS ORGANISATIE

Drie van de veertien hoofddoelen Cultuur en School hebben betrekking op de school als organisatie (schoolklimaat, beleid en profilering). De verbetering van het schoolklimaat als doel komt in de beleidsstukken voornamelijk in de eerste jaren voor. Scholen worden steeds autonomer en er is in het beleid extra aandacht voor het verbeteren van kennis op scholen met betrekking tot beleid voor een actief en gevarieerd cultuurbeleid. De laatste jaren is het beleid ook nadrukkelijk stimulerend en ondersteunend voor scholen die zich in cultuureducatie willen profileren. De vraag daarbij is op welk niveau van de school het beleid wordt gemaakt en wie over de toedeling van het geld gaat: het team van leerkrachten, de cultuurcoördinator, schoolleider, bovenschools directeur of het schoolbestuur.

Het schoolklimaat verbeteren

Cultuur en School, zo zeggen Nuis en Netelenbos (1996), heeft ook betrekking op het schoolklimaat omdat aandacht voor cultuur gunstig hiervoor is. Cultuur kan bijdragen aan een leefbare en veilige school en speelt een rol bij het verwezenlijken van doelen als

sociale redzaamheid, tolerantie en maatschappelijke betrokkenheid.

Deze verder strekkende doelstelling van cultuureducatie roept enige weerstand op bij de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur en in de Tweede Kamer. De beide raden merken in hun eerste gezamenlijke advies (mei 1996) over de notitie *Cultuur en School* op dat empirisch onderzoek wellicht uitsluitsel kan geven over de vraag of cultuureducatie bevorderlijk is voor het schoolklimaat. De raden constateren dat de ideale school die de staatssecretarissen voor ogen staat alleen maar mogelijk is als het schoolmanagement en de leerkrachten bereid en in staat zijn een dergelijk schoolcultuurbeleid te formuleren en uit te voeren. Als cultuur overal in de school aanwezig is, zo concluderen beide raden, gaan leerlingen zich interesseren voor hun culturele omgeving en leren zij goede keuzes te maken uit het culturele aanbod.

In het algemeen overleg van de staatssecretaris met de Tweede Kamer (23 januari 1997) zeggen de woordvoerders van CDA, SGP en GroenLinks dat verbetering van het schoolklimaat geen doel op zich van cultuureducatie mag zijn. Het kan wel een belangrijk neveneffect zijn. Opmerkelijk is de reactie van de staatssecretaris, die bevestigt dat cultuureducatie een zelfstandige doelstelling is. 'Het is zeker meegenomen als dat het klimaat op de school bevordert, maar met schoolklimaat doelde de bewindsman eigenlijk meer op de samenhang van alle culturele aspecten. [...] Het is dus meer het culturele klimaat van de school en dat zou op de in de notitie voorgestelde wijze zijns inziens heel goed kunnen worden bevorderd' (Kamp 1997). Dat is toch wel iets anders dan bijdragen aan een leefbare en veilige school, aan sociale redzaamheid, tolerantie en maatschappelijke betrokkenheid.

Toch worden argumenten die cultuureducatie koppelen aan bredere doelen nog steeds gebruikt. Minister Van der Hoeven herhaalt in juni 2006 bijna letterlijk de woorden van Nuis en Netelenbos uit de notitie *Cultuur en School*. Het met elkaar kijken naar toneel, dansen, luisteren naar muziek of samenwerken aan een productie zijn activiteiten die het welbevinden van jongeren en het onderlinge begrip bevorderen. Een school die op cultureel terrein in het verlengde van het onderwijsprogramma de leerlingen sociaal en actief weet te binden, zo vervolgt ze, biedt een veiliger omgeving en een goed uitgangspunt voor het verwezenlijken van de onderwijsdoelen (Van der Hoeven 2006).

Een actief en gevarieerd schoolcultuurbeleid

Meer beleidsruimte voor scholen is volgens het ministerie het centrale toekomstperspectief. 'Meer beleidsruimte is een voorwaarde voor de ontwikkeling van scholen tot krachtige en professionele organisaties. Alleen dan kunnen zij het gevarieerde onderwijs bieden dat de leerling voorbereidt op de moderne kennismaatschappij. Iedere leer-

ling moet zijn kansen maximaal kunnen benutten' (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2002, p. 1).

Minister Van der Hoeven en staatssecretaris Van der Laan noemen het in een brief over Cultuur en School aan de Tweede Kamer (2004) opvallend dat veel scholen in het voortgezet onderwijs, als zij over meer vrijheid beschikken om richting en invulling te geven aan het onderwijs, juist de aandacht voor kunst en cultuur willen verruimen. Veel scholen beschouwen cultuuronderwijs als een belangrijke motor voor vernieuwing. Het aanmoedigen van creatieve vaardigheden, het stimuleren van een nieuwsgierige, open houding en het respectvol met elkaar samenleven komen bij uitstek aan bod bij het geven van onderwijs mét en over cultuur.

Ook voor de basisscholen geldt vanaf 2004 dat zij de ruimte krijgen om, in samenspraak met hun directe omgeving, de inhoudelijke invulling van hun onderwijs binnen wettelijke kaders te bepalen. Onmiddellijk haakt Cultuur en School hierop in met de regeling Versterking cultuureducatie primair onderwijs (2004). Basisscholen worden door een ruimer budget in de gelegenheid gesteld bewustere keuzes te maken op het gebied van cultuureducatie. Doel is alle scholen in staat te stellen hun visie op de plaats van cultuureducatie in het lesprogramma en het schoolplan te bepalen (Van der Hoeven & Van der Laan 2004).

Profileren met cultuureducatie

Een van de meest in het oog springende vernieuwingen in het voortgezet onderwijs op het gebied van Cultuur en School is de ontwikkeling van cultuurprofiel scholen. Het gaat om scholen die de toegenomen beleidsruimte aangrijpen om zich te profileren en daartoe een structurele samenwerking aangaan met hun culturele omgeving. De opkomst van cultuurprofiel scholen staat niet op zichzelf. Een groot aantal scholen kiest ervoor de school een eigen gezicht te geven. Het profiel kunst en cultuur wordt door veel scholen gekozen als voertuig van de schoolontwikkeling. Het gaat allang niet meer om een aantal experimenten, maar om een interessante beweging van onderwijsvernieuwing, aldus Van der Hoeven en Van der Laan (2004).

Wat de profiel scholen voor het voortgezet onderwijs zijn, zo lijken het nu de brede scholen te zijn die zich in het basisonderwijs op het terrein van cultuureducatie willen profileren. Door Cultuur en School wordt dit gestimuleerd, omdat de brede school de schakel kan zijn tussen school, bibliotheek, toneelvereniging, museum en muziekschool. In 2007 werd een nieuwe, eenjarige subsidieregeling opengesteld voor tien brede scholen die de rol van cultuur in hun onderwijsprogramma willen ontwikkelen en uitbreiden.

DE SCHOOL EN HAAR CULTURELE OMGEVING

Twee van de veertien hoofddoelen van Cultuur en School betreffen de culturele omgeving: het bevorderen van de aandacht voor cultuureducatie bij professionele culturele instellingen en versterking van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, iets dat al vanaf de start van Cultuur en School wordt nagestreefd.

Cultuureducatie als taak van culturele instellingen

De aandacht voor educatie is bij veel erfgoedinstellingen de laatste jaren toegenomen. Educatie wordt steeds belangrijker, vooral bij archieven en erfgoedbrede organisaties (zoals de erfgoedhuizen). Tegelijkertijd kan er nog veel worden verbeterd. Bij bijna de helft van de erfgoedinstellingen die onderwijsaanbod hebben, spelen de scholen uitsluitend een rol als afnemer, zonder op de een of andere manier betrokken te zijn bij de samenstelling van het aanbod (Van der Zant 2008).

Volgens de filosofie van Cultuur en School dienen alle professionele instellingen, ongeacht de discipline en hun publiek, aandacht te besteden aan cultuureducatie. Dit geldt sinds 1997 ook voor de rijksgesubsidieerde Cultuurnota-instellingen. Om culturele instellingen te stimuleren een passend cultureel aanbod aan scholen te doen moet de rol van de school als actieve, vragende partij worden versterkt. Dat wordt gestimuleerd door de school (extra) budget te geven waarmee hij als kritische consument of opdrachtgever de markt op kan. Hoewel dit gezien de principes van de marktwerking een voor de hand liggende aanpak is, duurt het enige tijd voordat culturele instellingen zich ook daadwerkelijk vraagrichter zullen opstellen. Elders in dit nummer van C+E wordt dit sturingsaspect nader besproken.

Bevorderen van samenwerking

De wenselijkheid van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen in het kader van Cultuur en School wordt in verschillende bewoordingen geformuleerd en krijgt steeds meer nadruk. Bij de start wordt gesproken van het aangaan van 'duurzame relaties' tussen scholen en culturele instellingen (Netelenbos & Nuis 1996). Vervolgens gaat het om 'meer samenwerken' (Hermans et al. 2002). Daarna wordt samenwerking een sterk 'partnership' genoemd met culturele instellingen, centra voor kunstzinnige vorming en het buurt- en jeugdwerk om cultuureducatie gezamenlijk vorm te geven met 'hechte verbindingen' tussen lokaal onderwijs- en cultuurbeleid en cultuureducatie (Van der Hoeven & Van Leeuwen 2003). Dan wordt gepleit voor het creëren van 'duurzame relaties' (Van der Hoeven & Van der Laan 2004), het opzetten van 'netwerken' tussen scholen en culturele instellingen (Van der Hoeven & Van der Laan 2005) en van

'structurele verankering' van cultuureducatie in de onderwijs- en culturele instellingen door samen kwaliteitsnoties op het gebied van cultuureducatie te formuleren (Van der Hoeven 2006). De Raad voor Cultuur (2007) ondersteunt dit beleid: culturele instellingen moeten participeren in lokale en/of regionale netwerken van scholen, zodat zij op de hoogte blijven van actuele ontwikkelingen in het onderwijs en hun educatieve aanbod in nauw overleg met de betrokken onderwijsinstellingen kunnen produceren.

CONCLUSIES, EVALUATIE EN DISCUSSIE

—
Staatssecretaris Nuis heeft cultuureducatie in 1995 en 1996 met Cultuur en School een plaats bovenaan de agenda van het cultuurbeleid van de rijksoverheid gegeven, gebruik makend van hereniging (in 1994) van onderwijsbeleid en cultuurbeleid in het nieuwe ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De versterking van het draagvlak van cultuureducatie in het onderwijs en in het culturele veld in de laatste twaalf jaar is in belangrijke mate als zijn verdienste te beschouwen.

CONCLUSIES

Waarderen en richting geven

In doelstellingen van Cultuur en School wordt onverminderd tot uitdrukking gebracht dat veel waarde wordt gehecht aan de betekenis van cultuur voor de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, jongeren en volwassenen. Alleen al om die reden wordt cultuureducatie beschouwd als onmisbaar element in het onderwijsbeleid en het cultuurbeleid.

Doelstellingen van Cultuur en School hebben sinds 1996 een ontwikkeling doorgemaakt in nauwe samenhang met veranderingen in het onderwijsbeleid en met nieuwe thema's in het cultuurbeleid en het participatiebeleid. Basisvorming en de invoering van tweede fase en vmbo boden aanknopingspunten voor versterking van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. De toegenomen aandacht voor de maatschappelijke betekenis van het primair onderwijs bood nieuwe kansen voor cultuureducatie op basisscholen. Het concept van de brede school doet dat in het kwadraat. Cultuur en School kon een ideaal vehikel worden voor nieuwe of althans sinds 1999 met nieuwe kracht naar voren gebrachte thema's van cultuurbeleid, zoals culturele diversiteit, cultuurparticipatie en talentontwikkeling. Tot slot wordt ook steeds weer een bijdrage van cultuur, school en cultuureducatie verwacht aan het versterken van de sociale veiligheid, leefbaarheid, integratie en binding.

Veel doelstellingen in Cultuur-en-School verband lijken louter symbolisch – mooie woorden – of hebben een open einde. Ze zijn veelal niet te meten, maar dat hoeft allerm minst te betekenen dat ze ook zonder werking blijven. *Issue management* en *agenda setting* zijn wezenlijke elementen van beleid, zeker op landelijk niveau waar mogelijkheden voor directe aansturing van bijvoorbeeld culturele instellingen en scholen beperkt zijn. Symbolische doelstellingen kunnen de energie en keuzes van scholen en culturele instellingen, van provincies en gemeenten richting geven. Ze zorgen voor binding en concentreren de aandacht van diverse belanghebbenden op gemeenschappelijke thema's. Cultuur en School is in dat opzicht te beschouwen als een geslaagd voorbeeld van beleidsmarketing: het is 'als product goed in de markt gezet' en 'als merk gepositioneerd'.

Hoofdoelen Cultuur en School 1995-2007

Inventarisatie van concrete doelstellingen in een reeks beleidsdocumenten van het ministerie van OCW over Cultuur en School sinds 1995 leverde veertien hoofdoelen op. Deze hebben betrekking op competenties en gedrag van leerlingen, op de inhoud van het onderwijs, op de school als organisatie en op de relatie tussen school en culturele omgeving.

Drie hoofdoelen krijgen van meet af aan veel aandacht: culturele competenties van kinderen en leerlingen tot ontwikkeling brengen, culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs en samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving bevorderen. Het bevorderen van de cultuurdeelname – van leerlingen op school en als volwassene op latere leeftijd – is daar als vierde aan toe te voegen. Naast deze doelen die in verschillende bewoordingen centraal staan, komen vooral het leren waarderen van verschillende culturen en cultuuruitingen, versterking van erfoededucatie en het bevorderen van de kwaliteit van cultuureducatie in de loop der jaren naar voren als belangrijke nieuwe doelen. Verbetering van het schoolklimaat, een doel dat aanvankelijk nog tamelijk veel aandacht kreeg, verdwijnt later uit beeld.

EVALUATIE EN DISCUSSIE

Aad Nuis stelde in april 2007 vast dat er in twaalf jaar veel bereikt is met Cultuur en School.

Zoals ik er op terugkijk is het alsof je een soort oliebron had aangeboord; het enthousiasme vanuit het veld was enorm zowel van scholen als van instellingen. Vandaar dat we, ondanks dat we weinig geld hadden, toch veel van de grond kregen. Daar had ik op gehoopt (Aad Nuis, 23 april 2007).

Maar hoe beoordelen andere beleidsmakers, ambtenaren en projectleiders die hen ondersteunden en overige betrokkenen uit het onderwijsveld en de culturele sector de resultaten van Cultuur en School in het licht van de hierboven besproken doelstellingen?

Culturele competenties en cultuurparticipatie

Doelstellingen van Cultuur en School voor de leerling hebben betrekking op het ontwikkelen van culturele competenties, het bevorderen van cultuurparticipatie, de waardering voor verschillende culturen en cultuuruitingen en de ontwikkeling van burgerschap en het bevorderen van sociale cohesie. De eerste twee hoofddoelen lijken nog steeds voorop te staan. Deskundigen uit onderwijs, cultuur en cultuureducatie zouden bijvoorbeeld graag zien dat kinderen voor een school kiezen met veel cultuureducatie en dat leerlingen hun culturele behoeften kennen, die kunnen formuleren en weten hoe ze hun voorkeur tot uiting kunnen brengen. Ook wensen zij dat leerlingen trots zijn op hun eigen kunstzinnige vaardigheden en ervaringen, en op hun eigen culturele omgeving. En tot slot zouden zij willen dat kinderen ook na school aan cultuur doen en dat ze later, als volwassene, voldoende culturele bagage hebben meegekregen.

Of de gemiddelde leerling, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs, in 2007 over meer culturele competenties beschikt dan vóór Cultuur en School, is intussen een open vraag. In beleidsdocumenten wordt daarvan niet gerept. Ook de vraaggesprekken met beleidsmakers en de expertmeeting met deskundigen uit het onderwijs, het culturele veld en de cultuureducatie bieden wat dit betreft geen houvast. Er is wel discussie en bezorgdheid. De deelnemers aan de expertmeeting hebben weinig vertrouwen in de vastgelegde eindtermen en kerndoelen om culturele competenties te realiseren. Deze zijn daartoe te vaag en worden niet gecontroleerd door de Inspectie van het onderwijs. *Vroeger kon niemand aan de kerndoelen voldoen, nu iedereen. Daarom geloof ik niet zo in kerndoelen. Scholen moeten een intrinsieke motivatie hebben* (Fred Teunissen). Daar komt bij dat culturele kerndoelen en eindtermen in de beleidspraktijk minder belangrijk lijken te worden als achterstanden voor taal en rekenen dreigen (vergelijk Dijkma 2007). *Iedereen maakt zich tegenwoordig zorgen om het niveau van lezen, taal en rekenen. Ik maak me daarnaast óók zorgen om de verschraving van de artistieke ontwikkeling van kinderen, als er geen belang wordt gehecht aan kunst en cultuur* (Fred Teunissen).

Beleidsmakers en andere betrokken partijen zijn tamelijk positief gestemd over het effect van Cultuur en School op de cultuurparticipatie van leerlingen. Over effecten van cultuureducatie (op school) of cultuurdeelname in de latere levensloop is minder zekerheid. Een belangrijke opbrengst van Cultuur en School is volgens vertegenwoor-

digers van culturele instellingen dat er andere publieksgroepen van hun aanbod gebruik maken en dat deze ook diverser van samenstelling zijn. *Het belang van Cultuur en School is dat leerlingen in het kader van het onderwijs meer naar culturele instellingen gaan. Dit is zeker gelukt. Leerlingen ontdekken wat het culturele aanbod is. Ze maken in ieder geval kennis met kunst en erfgoed en worden zich bewust van hun culturele omgeving. Daarmee beogen we ook een positieve attitude ten aanzien van kunst en cultuur bij de leerlingen te bereiken. Of dit op de lange termijn ook een duurzaam effect heeft op de cultuurdeelname is afwachten.* Aldus Jan Jaap Knol, projectleider Cultuur en School (interview, 13 april 2007). Hij stelt elders, terugblikkend en vooruitkijkend, dat Cultuur en School wil bevorderen dat kinderen niet alleen aan receptieve maar ook aan actieve kunstbeoefening doen (Severijnen 2008). Wellicht rekent het nieuwe Programmafonds Cultuurparticipatie het tot zijn taak om een brug te slaan tussen cultuurparticipatie en de binnen- én buitenschoolse cultuureducatie.

Het succes van Cultuur en School voor wat betreft het leren waarderen van andere culturen en hun uitingen – het derde hoofddoel met betrekking tot de leerlingen – is op zijn zachtst gezegd twijfelachtig. Terugkijkend zegt George Lawson, projectleider Cultuur en School van het eerste uur, dat er geen verbindingen zijn gelegd tussen de geheel witte culturele instellingen en de gekleurde bevolkingsgroepen. Juist Cultuur en School kon daarin een voortrekkersrol spelen, omdat het allochtone leerlingen vaak de enige mogelijkheid biedt tot een confrontatie met de *high art culture* (Geldermans 2008). In het vorige Actieplan Cultuurbereik (2001-2004) was er gerichte aandacht voor allochtonen en diversiteit. Nu heeft het voor gemeenten en provincies nog nauwelijks prioriteit. Op verschillende plaatsen wordt in het beleid aandacht besteed aan de doelgroep jongeren, waardoor impliciet ook een groep allochtone jongeren wordt bereikt. Dit betekent echter niet dat er een doordachte en succesvolle praktijk van deelname van divers publiek ontstaat. Expliciete aandacht voor het vraagstuk van culturele diversiteit is, gezien de beperkte resultaten tot nu toe, nog altijd nodig (Commissie Cultuurbereik 2007) en lijkt – gezien de urgentie van het vraagstuk – meer dan ooit noodzakelijk. Sinds de notitie *Cultuur en School* zijn van cultuureducatie op school ook gunstige sociale effecten verwacht: op de leefbaarheid en veiligheid van scholen, op de ontwikkeling van burgerschap en sociale cohesie. Er is vooralsnog meer discussie over de wenselijkheid van zulke extrinsieke doelen dan kennis over feitelijke effecten van Cultuur en School op dit vlak. *Het instrumentele gebruik van cultuureducatie heeft vooral bij culturele instellingen en kunst- en cultuurproducenten veel weerstand opgeroepen. Dit had voorkomen kunnen worden als vanaf het begin duidelijk was gemaakt dat dit niks afdoet aan de intrinsieke waarde van kunst. De instrumentele waarde van kunst komt immers*

niet in plaats van de intrinsieke, maar is extra. De bijdrage bijvoorbeeld van cultuureducatie aan de sociale ontwikkeling is een bijkomend effect (Willemijn in 't Veld, 24 april 2007). Koppeling van cultuureducatie aan maatschappelijke doelen, zoals sociale cohesie, vraagt volgens Schönau (2008, p. 17) om 'een heel andere discussie [...] dan wanneer je via cultuureducatie deelname aan kunst wilt bevorderen, respect voor het cultureel erfgoed wilt opbouwen, onderwijskundige vernieuwingen wilt invoeren of de mediawijsheid van de jeugd wilt vergroten, artistiek (top)talent wilt opsporen of de creatieve economie een impuls wilt geven.' Kunst- en cultuureducatie in het onderwijs moet zich 'allereerst richten op doelen die in het onderwijs bereikt moeten of kunnen worden. [...] Dat je als school ook niet-vakgebonden doelen kunt en moet bereiken, doet daar niets aan af.' De laatste officiële uitspraken van regeringswege over Cultuur en School en cultuureducatie gaan in dezelfde richting: gunstige sociale effecten zijn meegenomen, maar geen uitgangspunt van cultuur- en cultuureducatiebeleid.

Onderwijsinhoud en kwaliteit van cultuureducatie

Hoofddoelen van Cultuur en School met betrekking tot de inhoud van het onderwijs in de afgelopen tien jaar waren onder meer: cultuur een vaste plaats te geven in het onderwijs en de aandacht voor cultuur in bepaalde onderwijstypen versterken, een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie bevorderen en de kwaliteit van cultuureducatie op school versterken. Hoe beoordelen beleidsmakers en deskundigen de resultaten van Cultuur en School op deze punten en hoe moet het verder?

Cultuureducatie staat volgens deskundigen uit het onderwijs en het culturele veld in de tweede fase van het voortgezet onderwijs goed op de kaart. In de onderbouw en het basisonderwijs is er eveneens veel draagvlak. Er zijn steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs die zich met cultuur in de breedte of met cultuurklassen willen profileren en sinds 2007 is er een Nederlandse Vereniging van Cultuurprofiel scholen. Ook het aantal brede scholen met aandacht voor cultuureducatie neemt toe (Liefink & Wervers 2007) en het aantal interne cultuurcoördinatoren in het basisonderwijs is spectaculair gegroeid, tot inmiddels bijna tweeduizend. De discussie gaat vooral over kwalitatieve aspecten van cultuureducatie in het onderwijs: de mate waarin cultuur verweven is met andere onderdelen van het onderwijs, de doorlopende leerlijn en de kwaliteit van cultuureducatie.

Deskundigen uit onderwijs en het culturele veld vinden in de eerste plaats dat cultuureducatie te veel aan aparte kunst- en cultuurvakken is gebonden: voor veel docenten is het moeilijk om over de grenzen van het vak heen te kijken. Afgezien van de kern-doelen en de invoering van nieuwe vakken in het voortgezet onderwijs zoals CKV, KCV

en kunst – die in strikte zin geen deel uitmaken van het beleidsproject – is Cultuur en School vooral bedoeld voor culturalisering van het onderwijs. Dit komt het duidelijkst tot uiting in het idee dat alle schoolvakken een culturele dimensie hebben en dus aanknopingspunten bieden voor versterking en integrale verankering van cultuureducatie in het onderwijs. *Wat versta je onder cultuureducatie? In mijn visie gaat dat over de vakken heen, moet het door de hele school heen zitten. Daarvan zeg ik: we zijn de afgelopen jaren behoorlijk opgeschoten. Cultuureducatie is duidelijk gepositioneerd, onder meer via de cultuurprofiel scholen. Kortom, de versterking is er. De vraag is echter: op welke schaal?* (Antoine Gerrits). Opmerkelijk blijft dat vorm en invulling van cultuureducatie op school zo nauw samenhangen met en afhankelijk blijven van het enthousiasme van (enkele) docenten en daarnaast ook van de houding van schoolleiders of bovenscholse directie. Cultuureducatie moet naar het oordeel van de aanwezigen echter vanzelfsprekend onderdeel vormen van de gehele schoolcultuur. *We moeten cultuureducatie onderdeel maken van de gehele onderwijscultuur. Dus van bovenaf de school in brengen. En het onderwijs op een paar punten zelfs voorschrijven. Zijn scholen niet intrinsiek gemotiveerd, jammer dan, het moet toch* (Maarten Hamel).

Tweede punt, daarmee samenhangend, is de doorlopende leerlijn cultuureducatie voor elke leerling. Door een verbinding te leggen tussen het basis- en voortgezet onderwijs, de amateurkunst en het professionele kunstenveld kunnen leerlingen actief zijn in school en vrije tijd en op hun kunstzinnig doen reflecteren door het professioneel kunstenaarsaanbod.

Hier is echter nog veel aan te doen. Ik zie drie vormen van cultuureducatie. In de eerste plaats de verplichte kunstvakken. In de tweede plaats vakoverstijgende cultuurprojecten die door alle leergebieden heen gaan. Soms incidenteel, soms structureel. In de derde plaats de naschoolse vormen van cultuureducatie. Als kinderen op school of ergens anders interesse hebben opgedaan voor een bepaalde discipline, moet er de mogelijkheid zijn er in het naschoolse aanbod iets mee te doen. Kortom, we moeten anders gaan denken over hoe we leerlingen via onderwijs tot cultuur kunnen brengen. Ik moet toegeven: in de sport lukt het wel (Frits Wielders). Uit recent literatuuronderzoek naar de doorlopende leerlijn cultuureducatie bleek dat nog nergens een schoolse leerlijn bestaat waarin continuïteit in leerinhoud, pedagogiek en didactiek gewaarborgd is (Scholtens & Van Heusden 2007). *In Cultuur en School is er pas de laatste jaren aandacht voor het basisonderwijs. Daar is dus nog een hele slag te maken. De kwaliteitsverbetering die we zoeken kan daarom naar mijn mening in die doorlopende leerlijn liggen. Ik bedoel hier zowel de doorlopende leerlijn van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs mee, als die in het voortgezet onderwijs zelf* (Rob Cerneüs).

Het is nog niet duidelijk of Cultuur en School alleen doelt op de schoolse doorlopende leerlijn of dat dit breder moet worden uitgelegd, waardoor cultuureducatie min of meer overgaat in actieve cultuurparticipatie. Minister Plasterk stelt in *Kunst van Leven* (2007) dat verbindingen tussen cultuurlessen op school en buitenschoolse kunsteducatie en amateurkunst er voor kunnen zorgen dat wie op school enthousiast is geworden voor kunst en cultuur daar zijn leven lang mee verder gaat.

Tot slot de kwaliteit van cultuureducatie. Diverse uitspraken van beleidsmakers en deskundigen uit het onderwijs en het culturele veld suggereren dat de deskundigheid van leerkrachten en educatieve medewerkers nog geen gelijke tred houdt met ambities van Cultuur en School. Van de zijde van het ministerie: *Er zijn enorm veel scholen die meedoen, enorm veel leerlingen, activiteiten, vouchers ... Dit roept vragen op over de kwaliteit van de cultuureducatie: stelt het ook allemaal wat voor? Het is een kwetsbaar punt dat wij niet of nauwelijks weten wat scholen doen; we hebben geen zicht op de kwaliteit van de activiteiten, en we kunnen hierop dus ook niet sturen. Maar we gaan aan de slag om ook daar zicht op te krijgen en iets aan te doen, al zal het niet gemakkelijk zijn* (Joost Kuggeleijn). *Als we kijken naar het creëren van draagvlak, dan is er een enorme stap gemaakt in tien jaar Cultuur en School. Maar als ik dan kijk naar de kwaliteit ervan, dan zet ik daar niet direct een plus* (Frits Wiolders).

Er moet naar de mening van culturele instellingen nog veel gebeuren om de kwaliteit te versterken zoals de verdere ontwikkeling van visie en inhoud, het organiseren van kennisnetwerken, het houden van toezicht op de kwaliteit, en flankerend beleid om scholen en culturele instellingen goed samen te laten werken. Deskundige en gemotiveerde leerkrachten zijn onontbeerlijk. *Het niveau van cultuureducatie heeft alles te maken met de kwaliteiten van de leerkrachten. Die moeten passie hebben voor het vak. Passie én kunde. Dat ontbreekt er nogal eens aan. Je bent voor het bieden van kwalitatief goede cultuureducatie afhankelijk van een groep docenten die er affiniteit mee heeft* (Fred Teunissen). Leerkrachten moeten niet alleen inhoudelijk van wanten weten, maar ook over organisatorisch vermogen beschikken. *Leerkrachten moeten inderdaad goed kunnen organiseren. En weten dat ze externen kunnen inhuren. Maar ze moeten zelf ook wat weten en kunnen. Het niveau is nu echter veel te laag* (Antoine Gerrits). Er wordt echter niet alleen meer kennis gevraagd van leerkrachten en docenten, maar ook van kunstenaars en culturele instellingen. *Er wordt te weinig artistiek inhoudelijk geproduceerd. Het huidige aanbod is niet erg aantrekkelijk voor scholen en culturele instellingen. Er is veel slecht geregeld. Ik zag pas een voorstelling van een Rotterdams gezelschap. De entourage was slecht, de schoonmakers waren nog bezig in de zaal. Dat moet je niet doen: ontvang leerlingen als gasten, stel je professioneel op* (Theo Ham).

Met het oog op de kwaliteitsborging wordt onder meer een actievere rol van de Inspectie van het Onderwijs en van het ministerie zelf bepleit. *Er moet duidelijkheid komen van de Inspectie van het Onderwijs over wat kwaliteit is en er moet toezicht komen op de verankering van cultuureducatie in het onderwijs. OCW zou in moeten zetten op de afstemming tussen primair en voortgezet onderwijs, zodat er aansluiting komt in een doorlopende leerlijn* (Gerdie Klaassen). Op het ministerie lijkt men daar niet anders over te denken. Jan Jaap Knol, projectleider Cultuur en School, vindt dat de vakdidactische lijn in het onderwijs beter moet worden onderbouwd, zodat scholen meer kwaliteit halen uit hun inspanningen. Daarvoor is volgens hem een gedeelde visie op kwaliteit tussen de scholen en culturele instellingen nodig (Severijnen 2008). Dit sluit aan bij de intentie van de vorige onderwijsminister Van der Hoeven om scholen en culturele instellingen te stimuleren samen kwaliteitsnoties op het gebied van cultuureducatie te ontwikkelen (Van der Hoeven 2006) en bij aanbevelingen van Anne Bamford die in opdracht van het ministerie onderzocht hoe het gesteld is met de kwaliteit van de cultuureducatie in Nederland (Bamford 2007).

De school als organisatie

Hoofddoelen van Cultuur en School met betrekking tot de school als organisatie gelden vooral het schoolklimaat, een actief en gevarieerd cultuurbeleid van scholen en de profilering van scholen op het gebied van cultuureducatie. De groei van het aantal cultuurprofiel scholen laat zien dat Cultuur en School wat betreft het laatste punt succesvol is geweest. De bevordering van een leefbaar en veilig schoolklimaat kreeg weliswaar een prominente plaats in de notitie *Cultuur en School* (1996) maar deze doelstelling is daarna naar de achtergrond verdwenen. Versterking van het beleidsvoerend vermogen van scholen op het gebied van cultuureducatie kreeg meer aandacht.

In de discussie over de resultaten van Cultuur en School tot nu toe en over de agenda van het project in de komende jaren is de school als organisatie geen prominent thema. Toch is de vraag interessant of en hoe de organisatie van het onderwijs en van de school de doelstellingen en ambities van Cultuur en School begrenzen en ondersteunen. *Vaak heb je wel docententeams met ambitie, die ook over grenzen heen willen kijken. Maar de fysieke leeromgeving laat het niet altijd toe. De ambities van een school moeten in de pas lopen met de fysieke mogelijkheden. Bovendien moet een school een stabiele organisatie zijn, wil je veranderingen kunnen doorvoeren. Kortom, als het om de kwaliteit van cultuureducatie gaat speelt er veel meer dan louter scholing van de docenten* (Rob Cerneüs). Zulke factoren zijn bijvoorbeeld de opstelling van de directie en de stabiliteit van de organisatie. *Het is inderdaad nodig dat je een directie hebt die wil, een schoolsituatie die*

stabiel is en docenten die bereid zijn over hun eigen vak heen te kijken (Fred Chevalking). De organisatorische dynamiek van het onderwijs staat dikwijls op gespannen voet met de wenselijke continuïteit van inspanningen op het vlak van cultuureducatie. Het blijft in het onderwijs veel ad hoc werken. Docenten met wie het ene jaar contact is, komen het volgende jaar niet meer terug. Verdieping en dialoog zijn hierdoor niet mogelijk. Scholen zijn echt anders dan culturele instellingen; er spelen allerlei praktische problemen met uren en roosters (Arienne Zwijnenburg).

De culturele omgeving

Evaluatie en discussie van Cultuur en School voor wat betreft de relatie tussen onderwijs en culturele omgeving hebben betrekking op de rol van professionele culturele instellingen en intermediairs en op de samenwerking tussen deze instellingen en scholen. Van begin af aan hecht Cultuur en School veel waarde aan samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen. De positie van de school als actieve, vragende en initiërende partij krijgt steeds meer nadruk. Gaandeweg krijgen scholen ook meer ruimte en mogelijkheden om die rol waar te maken. Van culturele instellingen wordt verwacht dat zij hun activiteiten beter afstemmen op de vraag van de scholen. Dat geldt niet alleen voor lokale culturele instellingen maar ook voor de direct door het rijk gesubsidieerde Cultuurnota-instellingen. De vorming van regionale en lokale netwerken en platforms van scholen en culturele instellingen wordt in dat verband sterk bevorderd. Stedelijke en provinciale intermediaire organisaties op het gebied van cultuureducatie spelen daarbij een belangrijke faciliterende rol.

Vertegenwoordigers van culturele instellingen toonden zich tijdens de expertmeeting in juni 2007 zeer positief over de resultaten van Cultuur en School. Cultuureducatie is sinds enkele jaren opgenomen in de beleidsplannen van haast alle culturele instellingen. Subsidies voor cultuureducatie voor scholen en de vouchers voor leerlingen hebben een gunstig klimaat geschapen waarmee culturele instellingen in hun beleid rekening houden. Er wordt zelfs gesproken van een enorme mentale verandering bij culturele instellingen. *De eenzame educatoren zijn verdwenen. Alle drie de overheden steunen dit Cultuur en Schoolbeleid en dat geeft een steun in de rug. De rol van intermediairs is door het beleid ook anders geworden. Het zijn partners geworden van culturele instellingen in plaats van afzitters van producten (Arja van Veldhuizen).*

Er blijft echter ook nog het nodige te wensen over. Deskundigen uit het onderwijs en uit het culturele veld zijn pas tevreden als professionele culturele instellingen cultuureducatie als een vanzelfsprekende taak beschouwen, als ze actief participeren en als ze een aanbod kunnen maken waarmee ze inspelen op de vraag van het onderwijs. De

intermediaire organisaties moeten beseffen dat ze een taak hebben in de vorming van de jonge mens en verbindingen leggen tussen gemeenschap, kunstenaars, instellingen en scholen. Er moet een dynamisch en flexibel netwerk van scholen en instellingen zijn en blijvende samenwerking ontstaan die ook beleidsmatig is verankerd en de meest vergaande wens is dat er een wezenlijke inhoudelijke dialoog tussen scholen en instellingen komt. Deze laatste uitspraak wijst vooruit naar een kwalitatief hoger niveau van de relatie tussen scholen en hun culturele omgeving in bijvoorbeeld kennisnetwerken. Die stelt dan de nodige eisen aan de inhoudelijke en organisatorische competenties van scholen en van culturele instellingen.

Vraaggericht werken is hierbij een sleutelbegrip. *Na de invoering van het vak CKV1 ontstonden netwerken van CKV-docenten en culturele instellingen op regionaal niveau. Die zijn nog steeds heel actief. Tijdens deze bijeenkomsten worden producenten uitgenodigd en worden partners gezocht. De ideeën van de culturele wereld en de wensen van de scholen worden bijeengebracht. Er wordt gesproken over inhoudelijke en praktische zaken. Dit is de manier waarop wij invulling geven aan vraaggericht werken (Caspar Himmelreich). In de praktijk levert dit echter nog veel problemen op. De clash tussen vraaggericht werken en cultureel ondernemerschap is herkenbaar. Letterlijke vragen van scholen bereiken mij niet, wel wensen. Ik kijk hoe ons aanbod aan kan sluiten bij vakken en de kerndoelen in het onderwijs (Femke Hameetman). Het is duur voor culturele instellingen om aanbod op maat te produceren en scholen hebben te weinig geld om maatwerk te betalen. Vraaggericht werken is voor ons heel tijdrovend. De school stelt vragen op basis van een tijdelijke behoefte. Voor ons zou het beter zijn als deze vraag op een kunstvisie is gebaseerd. Je bereikt als culturele instelling en school allebei een hoger rendement als er sprake is van een doorlopende leerlijn in het onderwijs (Elike Roovers).*

Deze laatste opmerking verwijst naar het ideaal van Cultuur en School. Cultuureducatie moet niet alleen kwaliteit hebben en effectief zijn, maar vereist ook continuïteit in het onderwijsprogramma en doelmatige samenwerking tussen scholen, professionele culturele instellingen en intermediaire organisaties. Met die agenda kan Cultuur en School nog jaren vooruit.

Piet Hagenaars

Piet Hagenaars is sinds 2001 directeur van Cultuurnetwerk Nederland. Hij was lid Raad voor Cultuur (1997-2000) en kroonlid Raad voor de Kunst (1991-1996). Hij was als leidinggevende werkzaam in het (kunstvak)onderwijs, bij de gemeentelijke overheid en als museumdirecteur. Hij publiceerde over vele facetten van kunst- en cultuureducatie.

BIJLAGE: BETROKKENEN AAN HET WOORD

VERANTWOORDING WERKWIJZE INTERVIEWS

De literatuurstudie en eerste inventarisatie heeft veel feitelijke informatie opgeleverd over het Cultuur en Schoolbeleid. Om inzicht te krijgen in hoe politiek en ambtelijk verantwoordelijken, vertegenwoordigers van provincies, provinciale instellingen en gemeenten en kritische buitenstaanders terugkijken op dit beleid, zijn interviews met hen gehouden. De respondenten zijn geselecteerd op betrokkenheid bij en of veronderstelde kennis van de verschillende perioden.

De interviews vonden plaats in de periode maart tot en met mei 2007. Alle respondenten zijn *face to face* geïnterviewd, met uitzondering van Rick van der Ploeg. Hij werd telefonisch bevestigd, vanwege zijn verblijf in Florence. Achter elke respondent staat de naam van de interviewer, medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland, en de datum waarop het interview plaatsvond.

Voor de interviews is een interviewleidraad gebruikt met vragen over de volgende onderwerpen:

- doelen, middelen en betrokken partijen
- inhoud van het beleid in de verschillende periodes

Als politiek verantwoordelijken zijn geïnterviewd:

- Aad Nuis, staatssecretaris Cultuur en Media in de periode van 1994–1998 (Marie-José Kommers, 23 april 2007)
- Rick van der Ploeg, staatssecretaris Cultuur en Media in de periode 1998–2002 (Marie-José Kommers, 12 april 2007)
- Medy van der Laan, staatssecretaris Cultuur en Media in de periode 2003–2006 (Karin Laarakker, 2 mei 2007)

Als ambtelijk verantwoordelijken zijn geïnterviewd:

- George Lawson, ambtelijk projectleider Cultuur en School van 1997 tot 2000 (Marie-José Kommers, 3 mei 2007)
- Jan Jaap Knol, vanaf het begin betrokken bij Cultuur en School en sinds 2004 projectleider Cultuur en School (Josefiene Poll, 13 april 2007)
- Joost Kuggeleijn, sinds 2003 als beleidsmedewerker betrokken bij Cultuur en School (Karin Laarakker, 12 maart 2007)

Als vertegenwoordigers van provincies, provinciale instellingen en gemeenten zijn geïnterviewd:

- Ellen Koning-Vereecken, beleidsmedewerker cultuur van de provincie Noord-Holland, lid van de landelijke Regiegroep Actieplan Cultuurbereik en sinds 1997 lid van de landelijke Werkgroep Cultuur en School (overlegorgaan van provincies, gemeenten en ministerie van OCenW) (Josefiene Poll, 19 april 2007)
- Lydia Jongmans, beleidsmedewerker cultuur VNG en sinds 1999 lid van de landelijke werkgroep Cultuur en School (overlegorgaan van provincies, gemeenten en ministerie van OCenW) (Marie-José Kommers, 7 mei 2007)
- Loek Sijbers, consultant bij Kunst en Cultuur Limburg (ten tijde van het begin van Cultuur en School), projectleider Actieplan Cultuurbereik bij de provincie Limburg (vanaf 2000), dezelfde functie bij de provincie Noord-Brabant (vanaf 2002), directeur provinciale steunfunctie-instelling Edu-Art (vanaf 2006) (Josefiene Poll, 21 maart 2007)

Als kritische buitenstaanders zijn geïnterviewd:

- Teunis IJdens, sinds 1998 als onderzoeker onder andere betrokken bij onderzoeken naar cultuureducatie bij cultuurnota-instellingen en monitoring van het Actieplan Cultuurbereik (Karin Laarakker, 2 april 2007)
- Marry Visser-van Doorn, lid van de vaste Kamercommissie voor OCenW namens het CDA van 1998 tot en met 2002 (Karin Laarakker, 1 mei 2007)
- Willemijn In 't Veld, secretaris Amateurkunst en Cultuureducatie bij de Raad voor Cultuur sinds 2004 (Josefiene Poll, 24 april 2007)

OVERZICHT DEELNEMERS EXPERTMEETING 10 JAAR CULTUUR EN SCHOOL

Cultuurnetwerk Nederland hield op 25 juni 2007 een expertmeeting met een aantal op uitnodiging aanwezige deskundigen. Uitspraken van de deelnemers van de expertmeeting zijn in het artikel geciteerd of samengevat in de tekst verwerkt.

Rob Cerneüs: CKV-docent vmbo-school Compaen, Nieuwendam en vakdidacticus docentenopleiding HKU, Utrecht

Fred Chevalking: projectmedewerker onderbouw-vo, Zwolle

Antoine Gerrits: senior-adviseur KPC Groep, 's-Hertogenbosch

Theo Ham: artistiek leider/algemeen directeur Jeugdtheaterschool, Gouda en lid commissie AK/CE Raad voor Cultuur, Den Haag

Femke Hameetman: medewerker educatie Kunsthal Rotterdam

Maarten Hamel: beleidsmedewerker en CKV-docent Johan de Witt College, Den Haag
Caspar Himmelreich: hoofd steunfunctie-instelling Artiance Noord-Holland, Alkmaar
Gerdie Klaassen–Prinsen: directeur Kunststation C, provincie Groningen en voorzitter commissie AK/CE Raad voor Cultuur
Elike Roovers: regisseur Jongeren theater o2o, Amsterdam
Jan Stoel: coördinator Bureau CiST, Tilburg
Fred Teunissen: algemeen directeur Stichting Onderwijs Primair, Krimpenerwaard
Arja van Veldhuizen: hoofd educatie CODA, Apeldoorn
Frits Wielders: beleidsmedewerker cultuur Johan de Witt College, Den Haag
Ariëne Zwijnenburg: docent, repetitor en educatief medewerker De Stilte, Breda

Piet Hagenaars: directeur Cultuurnetwerk Nederland, gespreksleider
Marlies Tal: projectleider Cultuurnetwerk Nederland, gespreksleider
Josefiene Poll: medewerker Cultuurnetwerk Nederland
Marie-José Kommers: projectleider Cultuurnetwerk Nederland, verslag
Karin Laarakker: medewerker Cultuurnetwerk Nederland, verslag

LITERATUUR

—

Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*.

Berendse, M. (2001). *Cultuurvouchers voor de basisvorming*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de directie van de scholen voor voortgezet onderwijs, 14 mei 2001.

Boekman, E. (1939). *Overheid en kunst in Nederland*. Amsterdam: Menno Herzberger.

Commissie Cultuurbereik (2007). *Van stolling naar stroming. Rapport Commissie Cultuurbereik*. Den Haag: Ministerie van OCW, IPO en VNG.

Cornelisse, W. (1994). Platform Kunsteducatie moet een brug slaan tussen kunst en onderwijs. *Kunst & Educatie*, 3(4), 23-25.

Cornelisse, W. (1997). Wie zal het Platform Kunsteducatie voortgezet onderwijs missen? *Kunst & Educatie*, 6(5), 11-13.

Damen, M.-L., Haanstra, F. & Hoorn, M. van (2006). *Onderzoekskader cultuureducatie in Nederland. Zwaartepunten van onderzoek naar cultuureducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Dijkma, S. (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*.

Dijkstra, J. (2008). *Programmafonds Cultuurparticipatie. Een basismodel*.

Ganzeboom, H. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen: van Gorcum.

Geldermans, A. (2008). George Lawson, eerste projectleider van Cultuur en School: 'Onderwijs en Cultuur waren totaal verschillende werelden'. *Bulletin Cultuur & School*, 11(50), 9-11.

Haanstra, F., Oud, W. & Veen, A. (1988). *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Hermans, L.M.L.H.A., Adelmund, K.Y.I.J. & Ploeg, F. van der (2002). *Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 9 april.

Hoeven, M.J.A. van der (2006). *Cultuureducatie [Voortgangsrapportage over Cultuur en School]*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 september 2006.

Hoeven, M.J.A. van der & Leeuwen, C.H.J. van (2003). *Instelling en opdracht Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter en leden van de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs, 13 januari 2003.

Hoeven, M.J.A. van der & Laan, M.C. van der (2004). *Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 2004.

Hoeven, M.J.A. van der & Laan, M.C. van der (2005). *Actualisatie voortgangsbrief d.d. 4 juni 2004*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 24 februari 2005.

Ijdens, T. & Hagenars, P. (Eds.) (2007). *Bouwstenen voor de kennisagenda van het Directoraat-Generaal Cultuur en Media, 2009-2012. Eindrapport van het project Inventarisatie cultuur- en mediaonderzoek 2000-2006*. Utrecht/Tilburg: Cultuurnetwerk Nederland/IVA Beleidsonderzoek en Advies.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jans, R. (Ed.) (1995). *Als 't er in zit, wil 't er uit : kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs.

Kamp, M.M.H. (1997). *Verslag van een algemeen overleg van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 1997-98)*. Den Haag: SDU.

Kamp, M. van der & Ottevanger, D. (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek. (Cultuur + Educatie 6)*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kommers, M.-J. & Laarakker, K. (2007). *Expertmeeting 10 jaar Cultuur en School. 25 juni 2007*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Korthagen, F. (2004). De zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.

Laan, M.C. van der (2003). *Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 november 2003.

Laan, M.C. van der (2004). *Meer dan de som. Cultuurnota 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Lieftink, J. & Wervers, E. (2007). De brede school en cultuureducatie. In M.-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... cultuureducatie en de brede school* (pp. 7-18). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Over culturele diversiteit*. www.minocw.nl/culturelediversiteit/436/Over-culturele-diversiteit.html

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Beleidsreactie op hoofdlijnen op Onderwijsraadadvies 'Wat Scholen Vermogen'*.

Netelenbos, T. & Nuis, A. (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: SDU.

Netelenbos, T. & Nuis, A. (1998). *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 1998.

Nuis, A. (1995). *Pantser of ruggengraat. Uitgangspunten voor cultuurbeleid*. Den Haag: SDU.

Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU.

Oijen, L. van & Zant, P. van der (1999). *We zijn eigenlijk pas net begonnen. Eindverslag van een quickscan naar de aanpak en opbrengsten van het project Cultuur en School*. Gouda: Bureau Art.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (1996). *Advies Cultuur en School*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (1998). *Advies Cultuur en School*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur. Deel I en Deel II.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2006). *Advies Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Oostwoud Wijdenes, J. & Hoorn, M. van (1997). *Onderzoek cultuurtrajecten 12-16 : nieuwe initiatieven in de kunsteducatie*. Amsterdam/Utrecht: SCO Kohnstamm Instituut/LOKV.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1998). *Vervolg onderzoek stimuleringsregeling LOKV*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Plasterk, R.H.A. (2007). *Kunst van leven: hoofdlijnen cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ploeg, F. van der (1999a). *Cultuur als confrontatie. Uitgangspunten voor het cultuurbeleid 2001-2004*. Den Haag: SDU.

Ploeg, F. van der (1999b). *Ruim baan voor culturele diversiteit*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ploeg, F. van der (1999c). *Vervolgnotitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ploeg, F. van der (2000). *Cultuur als confrontatie. Cultuurnota 2001-2004*. Den Haag: SDU.

Raad voor Cultuur (2007). *Innoveren, participeren! Advies agenda cultuurbeleid & culturele basisinfrastructuur*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Scholtens, S.J. & Heusden, B. van (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*.

Schönau, D. (2008). Verwarde netwerken en onduidelijke verbindingen. Anne Bamford: Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands, s.l., 2007. *Kunstzone*, 7(2/3), 16-19.

Severijnen, M. (2008). Jan Jaap Knol, projectleider van Cultuur en School: 'Je moet altijd streven naar beter'. *Bulletin Cultuur & School*, 11(50), 65-67.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2002). *Sociaal en Cultureel rapport 2002. De kwaliteit van de quartaire sector*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Zant, P. van der (2001). *Cultuur&School doorgelicht. Eindrapportage over een analyse van de decentrale Cultuur&Schoolparagrafen op het terrein van erfgoededucatie*. Gouda: Bureau Art.

Zant, P. van der (2008). *Valt het MEE of valt het tegen? Eindrapport over de uitkomsten van de eerste Monitor Erfgoed Educatie (MEE), 2007*. Gouda: Bureau Art.



Tussen verbeelding en bewijs: twaalf jaar beleidsonderzoek ten behoeve van Cultuur en School

In de periode 1996-2007 zijn ongeveer vierhonderd onderzoekspublicaties over cultuureducatie verschenen. Ongeveer driehonderd hebben betrekking op toegepast onderzoek (voor beleid en praktijk). Dit artikel gaat over een deelverzameling daarvan: onderzoek waarnaar in de periode 1996-2006 verwezen wordt in officiële beleidsdocumenten van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap over Cultuur en School. Er worden conclusies getrokken over de aard van het beleidsonderzoek: tussen verbeelding en bewijs.

Sinds het midden van de jaren zeventig is in Nederland veel onderzoek gedaan naar cultuureducatie. Een inventarisatie in 2006 door Cultuurnetwerk Nederland (Haanstra & Damen 2006) leverde 630 onderzoekspublicaties op, waarvan er ruim tweehonderd verschenen in de periode 2000-2005. Het overgrote deel van dat onderzoek – ongeveer driekwart – is toegepast onderzoek dat dient ter vergroting van kennis voor beleid en/of praktijk. In 2003 publiceerde Cultuurnetwerk Nederland (Lieftink 2003) ook een inventarisatie en analyse van beleidsonderzoek dat in de periode 1996 tot april 2003 werd verricht in het kader van Cultuur en School, gedefinieerd als 'toegepast wetenschappelijk onderzoek, veelal sociaal-wetenschappelijk en sociologisch van aard, ten behoeve van ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van beleid'. Uitgezonderd scripties en beleidsdocumenten, werden 35 onderzoekspublicaties in die ruim zeven jaar geïnventariseerd. Een ruwe schatting op basis van deze aantallen komt erop neer dat in de periode 1996-2007 (twaalf jaar) ongeveer vierhonderd onderzoekspublicaties over cultuureducatie verschenen moeten zijn, waarvan ongeveer driehonderd betrekking hebben op toegepast onderzoek (voor beleid en praktijk) en ongeveer zestig in het bijzonder op beleidsonderzoek in het kader van Cultuur en School.

Dit artikel is geen vervolg op de bovengenoemde inventarisaties en analyses van onderzoek door Cultuurnetwerk Nederland. Het gaat over een nog kleinere deelverzameling: onderzoek waarnaar in de periode 1996-2006 verwezen wordt in officiële beleidsdocumenten van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW voorheen:

OCenW) over Cultuur en School. Na de notitie *Cultuur en School* (1996) verschenen er zes voortgangsrapportages en vervolgnotities onder verantwoordelijkheid van de bewindslieden van OCW, de laatste in 2006. Deze notities en voortgangsrapportages vormen de leidraad van het artikel. Af en toe wordt ook gekeken naar de wijze waarop over onderzoek wordt gesproken als Cultuur en School in de Tweede Kamer aan de orde komt naar aanleiding van documenten of andere brieven van de bewindslieden. Het onderzoek wordt als het ware wandelend door de beleidsdocumenten in kaart gebracht. Telkens wordt kort weergegeven welke status het beleidsdocument heeft en vervolgens wat er in het document over onderzoek gezegd wordt. Het gaat dus steeds om de manier waarop het onderzoek in de documenten wordt aangehaald. Het was in het bestek van dit artikel niet mogelijk om na te gaan of deze weergave precies overeenkomt met de desbetreffende onderzoeksrapporten.

Vervolgens wordt een aantal conclusies getrokken over de aard van het beleidsonderzoek in de periode 1996-2007 in verband met Cultuur en School, waarbij de bevindingen van de inventarisatie van beleidsonderzoek in 2003 aan de orde komen. Tot slot wordt de titel van het artikel toegelicht: beleid tussen verbeelding en bewijs.

NOTITIE CULTUUR EN SCHOOL (1996)

– In september 1996 stuurden staatssecretaris Nuis en minister Netelenbos de notitie Cultuur en School naar de Tweede Kamer. Daarin wordt voor het eerst apart aandacht besteed aan beleidsdoelstellingen en beleidsvoornemens van de regering op het gebied van cultuureducatie. De nadruk ligt duidelijk op de binnenschoolse cultuureducatie: van basisschool tot lerarenopleiding. De notitie bestaat naast de inleiding en het uitvoeringskader en financiën uit paragrafen over de inhoud van het onderwijs, over het schoolklimaat en over de oriëntatie van scholen op hun culturele omgeving. De literatuurlijst bij de notitie *Cultuur en School* (1996) vermeldt dertien bronnen. Een daarvan is een dichtbundel van Ida Gerhardt. Verder wordt verwezen naar acht adviezen en nota's van verschillende commissies en platforms. En er staan vier onderzoeken in de literatuurlijst: over cognitieve effecten van cultuureducatie (Gardiner, Fox, Knowles & Jeffrey 1996); over samenwerking tussen vo en culturele instellingen (Haanstra, Oud & Veen 1988); over kunsteducatie in het vo (Haanstra & Oostwoud Wijdenes 1995); en over museumeducatie (Haanstra & Oostwoud Wijdenes 1996).

In de tekst van de notitie zelf wordt niet verwezen naar de in de literatuurlijst opgenomen rapporten van Haanstra en anderen, maar in de passages over samenwerking

tussen het voortgezet onderwijs, over kunsteducatie in het voortgezet onderwijs en over museumeducatie blijkt wel dat gebruik is gemaakt van informatie uit deze rapporten. In de paragraaf over de bijdrage van cultuureducatie aan het schoolklimaat – ‘Kan cultuur bijdragen aan het opbouwen van een leefbare en veilige school?’ – wordt wél expliciet aandacht besteed aan onderzoek. Onderwijskundig onderzoek heeft volgens de notitie weliswaar ‘nog niet’ aangetoond dat onderwijsresultaten (taal en rekenen) verbeteren door een verlengde en versterkte schooldag, maar ‘toch is nu al duidelijk dat onderwijs- en leefklimaat en [...] de buurt veel baat hebben bij deze activiteiten’. Bronnen worden hier echter niet genoemd. Wel wordt vervolgens Amerikaans onderzoek (Gardiner, Fox, Knowles & Jeffrey 1996) aangehaald dat volgens de bewindslieden heeft aangetoond dat kunstonderwijs een positief effect heeft op de lees- en rekenvaardigheden van leerlingen. Terwijl in deze paragraaf over het schoolklimaat dus geen bronnen worden genoemd bij de uitspraken over de bijdrage van cultuur aan ‘een leefbare en veilige school’, wordt wel onderzoek aangehaald naar de invloed van kunsteducatie op schoolprestaties in andere vakken.

De notitie Cultuur en School wordt op 23 januari 1997 in de Tweede Kamer besproken. Inmiddels hebben de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur op verzoek van de bewindslieden een kort gezamenlijk advies uitgebracht. Verder hebben de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG) en het Interprovinciaal Overleg (IPO) de notitie van commentaar voorzien. De VNG wijst op het vele en goede wat er decentraal al aan cultuureducatie gebeurt en is van mening dat (nieuw) rijksbeleid daarbij moet aansluiten. Het ontbreekt volgens de VNG aan een heldere analyse van de situatie, op basis van onderzoek. De Tweede Kamer is het met de VNG eens en staatssecretaris Nuis zegt toe dat hij een inventarisatie zal laten maken ‘van wat er zoal gebeurt’. Het is de bedoeling om de eigen projectgroep Cultuur en School ook ‘de evaluatie te laten uitvoeren’ maar ‘de beoordeling van de invloed van de projecten op de einddoelstelling kan eigenlijk pas over enkele jaren plaatsvinden’. De bewindslieden zegden tevens toe om de Kamer door middel van voortgangsrapportages regelmatig op de hoogte te houden van de uitvoering van het nieuwe beleid.

Op dat moment gaat men er nog van uit dat Cultuur en School niet langer zal duren dan de Cultuurnotaperiode 1997-2000, getuige bijvoorbeeld ook de opmerkingen van de Tweede Kamer tijdens een Algemeen Overleg op 30 september 1998: ‘Het project cultuur en school loopt in 2000 af. Bij de behandeling van de begroting voor 1999 zal men zich moeten afvragen of dit project een afbouwfase ingaat of dat het voortgezet wordt.’ Een ander kamerlid maakt in hetzelfde overleg gewag van de ‘in begin 1999 geplande evaluatie van cultuur en school’.

VOORTGANGSRAPPORTAGE CULTUUR EN SCHOOL (1998)

– In juni 1998 presenteerden minister Netelenbos en staatssecretaris Nuis de eerste voortgangsrapportage Cultuur en School. Een onderzoeksrapport over de stand van zaken met betrekking tot de cultuureducatie is als bijlage bij het document gevoegd. Het betreft een inventariserend onderzoek (De Groot, Haanstra & Van Hoorn 1998) dat mede op verzoek van de Tweede Kamer – tijdens de bespreking van de notitie Cultuur en School in januari 1997 – werd uitgevoerd. In de voortgangsrapportage wordt tevens verwezen naar onderzoek van Haanstra (1997) over onderwijsvernieuwing in de kunstvakken.

De bewindslieden zeggen dat ze zich van meet af aan realiseerden dat er in de cultuureducatie ‘al veel en ook veel goeds’ gebeurt en dat het verstandig is om daarbij aan te sluiten. ‘Dat veronderstelde dat er een vrij nauwkeurig beeld bestond over wat er gebeurt op het gebied van de cultuureducatie. Dat beeld was er niet.’ Het inventarisatieonderzoek moest in die lacune voorzien en tevens als nulmeting dienen voor de evaluatie na afloop van het project Cultuur en School. De conclusies van het onderzoek onderstrepen volgens de bewindslieden ‘nog eens het belang van de prioriteiten’ die ze hebben gesteld voor de tweede projectenronde Cultuur en School: meer aandacht voor cultureel erfgoed, multiculturele samenleving, en mavo en vbo. Uit het onderzoek blijkt namelijk dat steunfunctie-instellingen en scholen vooral de traditionele kunstdisciplines in hun aanbod hebben en nauwelijks aandacht besteden aan cultureel erfgoed. Ook is er vrijwel geen aanbod waarin verbinding wordt gelegd met de multiculturele samenleving en van het wel bestaande aanbod wordt weinig gebruik gemaakt. De steunfunctie-instellingen hebben overwegend aanbod voor het basisonderwijs en het bereik van deze instellingen in het voortgezet onderwijs is veel minder groot. Scholen voor voortgezet onderwijs doen zelf wel veel aan cultuureducatie, maar de nadruk ligt op de basisvorming en in de bovenbouw gebeurt er meer in havo en vwo dan in mavo en vbo. Ook in de bve-sector gebeurt veel.

Het onderzoek van Haanstra (1997) naar onderwijsvernieuwing in de kunstvakken had betrekking op kunstvakken in de basisvorming. Het beleid is om leerlingen in de basisvorming een brede oriëntatie op de verschillende kunstdisciplines te bieden. Het onderzoek laat zien dat de meerderheid van de scholen nog kiest voor ‘de traditionele combinatie van beeldende vakken en muziek’ en dat de nieuwe aanpak dus nog niet is aangeslagen. KPC en SLO werken inmiddels in opdracht van het ministerie aan de ontwikkeling en invoering van de nieuwe vakken en van de brede oriëntatie.

Ook wordt in de voortgangsrapportage onderzoek aangekondigd naar het effect van

een proef met gratis CJP-pas voor scholieren. Uit een expertmeeting over het nieuw in te voeren vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) voor de bovenbouw van havo en vwo is gebleken dat er behoefte bestaat aan faciliteiten voor jongeren om voorstellingen te bezoeken. Dit is een probleem door de toegangsprijs. Het ministerie zint op maatregelen om daar iets aan te doen. Er komt een proefproject waarbij leerlingen op scholen in een aantal gemeenten een jaar lang gratis een CJP-pas krijgen. Onderzoek door de Universiteit Utrecht moet uitwijzen of dit het beoogde effect heeft op het bezoek van leerlingen aan culturele voorstellingen.

Tijdens Algemeen Overleg van de Tweede Kamer met de staatssecretarissen Van der Ploeg en Adelmund op 30 september 1998 kondigt eerstgenoemde aan dat het experiment met het gratis CJP wordt geëvalueerd en dat een *quick scan* zal worden gemaakt van de resultaten van decentrale projecten. Daaruit zou onder meer moeten blijken dat instellingen die bemiddelen tussen onderwijs en cultuur het voortgezet onderwijs hebben ontdekt. In dit verband verwijst hij ook naar het voornemen van de Vereniging van Centra voor de Kunsten (VKV) om een sterkte-zwakteonderzoek te laten uitvoeren. Hiermee reageerde de staatssecretaris op een vraag van het CDA naar 'een onderzoek naar de wijze waarop het lokale onderwijsbeleid in het lokale beleid op het gebied van kunstzinnige en culturele vorming beter op elkaar kunnen worden afgestemd'. Ten slotte wil de staatssecretaris bekijken wat er in de praktijk terechtkomt van activiteiten van gesubsidieerde culturele instellingen voor jongeren en het onderwijs. Deze instellingen zijn 'met grote urgentie' aangesproken op hun taak op dit gebied. Hier doet de staatssecretaris op de Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen, die in 1998 voor het eerst werd uitgevoerd door het ministerie.

VERVOLGNOTITIE CULTUUR EN SCHOOL (1999)

Tijdens het Algemeen Overleg van 30 september 1998 kondigde staatssecretaris Van der Ploeg aan dat begin 1999 een beleidsnotitie zal worden uitgebracht 'waarin de koers voor de verdere toekomst wordt uitgezet'. Voordat die vervolgnotitie in juni 1999 naar de Tweede Kamer ging, informeerde de staatssecretaris de Kamer in november 1998 over een experiment met CKV-vouchers en publiceerden de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in december 1998 een uitvoerig advies over Cultuur en School.

De staatssecretarissen van OCW informeren de Tweede Kamer per brief op 12 november 1998 over resultaten van de verkenning van mogelijkheden om scholen tegemoet te komen in de kosten van de invoering van het vak CKV. Uit monitoronderzoek

van het Procesmanagement voortgezet onderwijs naar de invoering tweede fase (Procesmanagement Voortgezet Onderwijs 1998) bleek namelijk onder meer dat extra kosten van dat vak in verband met het bezoek van leerlingen aan culturele instellingen op het ouderfonds dreigen te drukken en dat scholen zich zorgen maken over de voortzetting van bestaande kortingsregelingen met culturele instellingen als alle scholen beginnen met CKV1. Op grond van de verkenning van diverse mogelijkheden willen de staatssecretarissen kiezen voor een systeem van CKV-vouchers, waarbij elke CKV1-leerling een 'cultuurtegoed' krijgt in de vorm van 'een knipkaart, bonnen of coupons' dat hij kan besteden bij culturele instellingen. In de eerste helft van 1999 wordt een proef met de vouchers gehouden in enkele regio's. De Tweede Kamer wordt nader geïnformeerd over de voortgang van de proef in de volgende voortgangsnotitie Cultuur en School, in juni 1999.

In december 1998 verscheen het vervolgadvis van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur over Cultuur en School. Het betreft een vervolg op het zogenaamde contourenadvies van maart 1998 dat gezien de korte termijn en de veelheid van vragen niet volledig kon zijn. Na het stevige, omvattende advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur, waarin vaak naar onderzoek wordt verwezen, konden de bewindslieden van OCW niet achterblijven. De *Vervolgnotitie Cultuur en School* van juni 1999 geeft een terugblik en een tussenbalans, handhaaft de drie prioriteiten die al in 1997 gesteld werden (vmbo, cultureel erfgoed en culturele diversiteit), bespreekt ontwikkelingen per onderwijssoort in reactie op het advies van de raden, gaat in op ontwikkelingen in de culturele infrastructuur en besteedt aandacht aan de regie en de bestuurlijke afspraken. De lijst van geraadpleegde literatuur en documenten vermeldt twaalf publicaties: negen onderzoeksverslagen en wetenschappelijke publicaties, het vervolgadvis van de beide raden en andere adviezen, waaronder een over een landelijk fonds voor innovatie en samenwerking op het vlak van kunsteducatie (Eugenius 1999).

Terugblikkend op de eerste twee jaar Cultuur en School is volgens de vervolgnotitie op basis van recent onderzoek (Van Oijen & Van der Zant 1999a) vast te stellen 'dat zowel scholen als provincies en gemeenten het project Cultuur en School als waardevol en nuttig ervaren. Er is een breed gedragen wens om de middelen voor Cultuur en School na afloop van de huidige vierjarige periode te continueren'. De toegevoegde waarde van de extra subsidie komt vooral tot uiting in het voortgezet onderwijs, er wordt meer vraaggestuurd gewerkt dan voorheen – hoewel die omslag tijd en geduld vergt bij scholen en culturele instellingen – en de *matching* van overheids subsidie heeft over het algemeen tot gevolg dat er decentraal ook meer geld beschikbaar is gekomen voor cultuureducatie. Daar staat tegenover dat de prioriteiten erfgoed en de multiculturele

samenleving nog steeds niet goed uit de verf zijn gekomen, dat er vaak nog geen sprake is van verankering van cultuur in het onderwijskundige beleid van scholen en dat er nog weinig overdracht van ervaringen tussen scholen is. De proef met een gratis CJP-pas is inmiddels geëvalueerd (Ganzeboom & Nagel 1999) en zeer succesvol gebleken. 'De cultuurparticipatie van jongeren steeg fors, vooral in de meer serieuze vormen van cultuur, zoals theater, musea en dergelijke.' Hierop is besloten om het systeem van de cultuurbonnen voor alle CKV1-leerlingen landelijk in te voeren.

Voor wat betreft de vorderingen met betrekking tot de drie prioriteiten van Cultuur en School worden twee onderzoeken aangehaald. De mogelijkheden tot deelname aan culturele activiteiten in het vmbo zijn volgens de notitie aanzienlijk beperkter dan in het havo en vwo. Zo blijkt uit een inventarisatie van cultuureducatie bij rijksgesubsidieerde culturele instellingen dat veel van die instellingen het vmbo niet als potentiële doelgroep beschouwen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 1999). Met deze inventarisatie wordt de eerste editie van de Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen bedoeld, die eind 1998 door het ministerie werd uitgevoerd en betrekking had op cultuureducatieve activiteiten van deze instellingen in 1997 en 1998.

Het belang van culturele diversiteit is door staatssecretaris Van der Ploeg onderstreept in de nota *Ruim baan voor culturele diversiteit* (mei 1999). Het onderwijs gaat er volgens de vervolgotitie mede van uit 'dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving'. Uit onderzoek (Ganzeboom 1989) blijkt 'dat waardering voor cultuuruitingen sterk samenhangt met de opbouw van bepaalde culturele vaardigheden'. Cultuureducatie op school kan leerlingen dus leren om verschillende culturen en hun kunstuitingen te waarderen en bevordert 'een zo open mogelijke houding ten opzichte van verschillen in kunsttradities als ook nieuwsgierigheid naar vernieuwingen daarbinnen en daartussen'. Dat laatste zijn overigens consequenties die het ministerie trekt, geen conclusies van het aangehaalde onderzoek. De aanpak en betekenis van 'intercultureel leren' wordt in de notitie alleen geïllustreerd met voorbeelden van drie geslaagde projecten.

De paragraaf over ontwikkelingen per onderwijssoort opent met de stelling dat cultuureducatie in het reguliere onderwijs 'juist voor leerlingen die thuis en in hun vrije tijd niet automatisch al in aanraking komen met kunst en erfgoed' van groot belang is. Onderzoek naar effecten van zogenaamde kunstkijkuren in Amsterdam heeft uitgewezen dat via school georganiseerde museumbezoeken een positieve uitwerking hebben op latere cultuurdeelname (Ranshuysen & Ganzeboom 1993). De kennismaking met cultuur moet dus zo vroeg mogelijk beginnen.

In het basisonderwijs bestaat al een behoorlijke traditie van cultuureducatie – zo heeft

onderzoek laten zien dat steunfunctie-instellingen voor cultuureducatie al ongeveer 80 procent van de basisscholen bereiken met hun aanbod en diensten (Van der Zant 1999) – maar op verschillende deelgebieden is wel extra aandacht gewenst. Naast erfgoed-educatie, waarvoor al initiatieven genomen zijn, geldt dat voor de leesbevordering. De evaluatie van het leesbevorderingsbeleid (Driessen, Kreijen & Völker 1998) 'geeft aanleiding om het stimuleren van het lezen van literatuur op school deel te laten uitmaken van Cultuur en School'. Lezen als culturele activiteit komt te weinig aan de orde: het is van belang om lezen niet alleen als technische vaardigheid te onderwijzen.

Voor wat betreft cultuureducatie in het voortgezet onderwijs wordt bij de basisvorming verwezen naar onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (1995) en van SCO-Kohnstamm (Haanstra 1997), beide ook aangehaald in het vervolgadvis van de raden. 'De algemene conclusie is dat, hoewel het formele instrumentarium afdoende beschikbaar is, de mogelijkheden nog lang niet ten volle worden benut. De basisvorming slaagt er vooralsnog onvoldoende in om leerlingen een brede oriëntatie aan te bieden op de verschillende kunstdisciplines.' Het ministerie overweegt om de cultuurbonnen in het kader van de nieuwe Cultuurnota ook beschikbaar te stellen in de basisvorming en wil 'goede ervaringen van scholen bij het gebruikmaken van hun culturele omgeving systematischer en op grote schaal' laten verspreiden. SLO, KPC en het Nederlands instituut voor Kunsteducatie (LOKV) is gevraagd om deze ervaringen te inventariseren. Voor cultuureducatie in het vmbo wordt een CKV-proefproject georganiseerd op zestien scholen. Op basis van de evaluatie zal worden beslist over eventuele invoering van het vak CKV in het vmbo. Bij de bespreking van de stand van zaken in de tweede fase (van havo en vwo) wordt geen onderzoek aangehaald.

Cultuureducatie in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie is een nieuw thema dat onder meer aandacht verdient omdat het aandeel van allochtone leerlingen hier net als in het vmbo tamelijk hoog is. Uit onderzoek blijkt dat de regionale opleidingscentra nog een onbekend verschijnsel zijn voor een deel van de rijksgesubsidieerde culturele instellingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 1999) en voor provinciale steunfunctie-instellingen (Van der Zant 1999). Extra voorlichting en extra geld voor cultuureducatie in dit veld moeten hierin verandering brengen en daarbij wordt gestreefd naar een omslag van een projectmatige aanpak naar verankering. Naast diverse initiatieven op het vlak van deskundigheidsbevordering en verkenningen door experts wordt de 'hernieuwde aandacht' voor cultuur op de lerarenopleidingen 'verder aangewakkerd' door middel van een aantal concrete proefprojecten, aldus de vervolgotitie. Er wordt geen gewag gemaakt van evaluatie van deze proefprojecten. De volgende paragraaf van de notitie gaat over ontwikkelingen in de culturele infra-

structuur. Kernvraagstuk is hier de omslag die culturele instellingen moeten maken van aanbodgericht denken naar vraaggericht werken.

Deze omslag raakt in het bijzonder ook aan het functioneren van provinciale en gemeentelijke steunfunctie-instellingen voor cultuureducatie. Het ministerie heeft met het overlegorgaan van ondersteuningsinstellingen een strategische beleidsverkenning laten doen naar de positie van de steunfunctie-instellingen en hun imago (Van der Zant 1999). Het onderzoek laat zien dat de steunfunctie-instellingen een stevige positie hebben op de markt voor het basisonderwijs. Scholen zijn over het algemeen tevreden over de kwaliteit van de dienstverlening, maar vraaggericht werken scoort het laagst. Het bereik van de steunfunctie-instellingen ligt in het voortgezet onderwijs veel lager dan in het basisonderwijs en hier is ook meer kritiek op de steunfunctie-instellingen. Het onderzoek geeft volgens de notitie voldoende aanleiding om steunfunctie-instellingen ook een rol van betekenis toe te kennen 'op de markt van het voortgezet onderwijs'. Dat zal vooral een netwerkfunctie zijn, geen productiefunctie. De landelijke ondersteuningsstructuur wordt onder de loep genomen door een stuurgroep, omdat hier een ingewikkelde structuur van instellingen en organisaties is ontstaan met ten dele overlappende missies en taken. Mede op basis van het rapport van de stuurgroep zullen contouren van een nieuw stelsel van landelijke ondersteuning op het gebied van de cultuureducatie worden vastgesteld.

Onderzoek wordt niet genoemd in verband met de landelijke ondersteuningsstructuur voor de cultuureducatie, maar wel in verband met de bijzondere positie van de erfgoed-educatie daarbinnen. Een *quick scan* van de erfgoededucatie (Van Oijen & Van der Zant 1999b) laat zien dat de voorzieningen op dit gebied zeer divers en nogal versnipperd zijn en dat er weinig animo is om tot betere afstemming op landelijk niveau te komen. Bezwaren zijn deels inhoudelijk van aard, maar hebben ook te maken met de vrees van de erfgoedsector om overvleugeld te worden door de kunsteducatie.

De culturele instellingen hebben volgens het ministerie de maatschappelijke verantwoordelijkheid 'dat ze zich inspannen om met hun aanbod ook jongeren en scholieren te bereiken' en dat zij dus 'een aanbod bieden dat inhoudelijk en educatief is toegesneden op de doelgroep'. De eerste enquête onder de bijna 270 rijksgesubsidieerde culturele instellingen, over hun educatieve activiteiten in 1997, leverde een respons op van bijna 80 procent (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 1999). De ondervraagde instellingen bereikten in 1997 bijna een miljoen scholieren met hun educatieve activiteiten. Ze richten zich voor al op het basisonderwijs, in veel mindere mate op havo en vwo, en hbo en wo en nauwelijks op vmbo en op regionale opleidingscentra (mbo en volwasseneneducatie). Instellingen besteden maar een heel gering deel

van hun budget aan educatie. Ze hebben te weinig geld en menskracht om veel aan educatie te doen. De drie prioriteiten van Cultuur en School krijgen nog onvoldoende aandacht. Allochtone jongeren zijn moeilijk te bereiken, maar instellingen doen er ook niet veel moeite voor. De bewindslieden willen culturele instellingen in de komende Cultuurnota (2001-2004) nog veel nadrukkelijker aanspreken op hun maatschappelijke verantwoordelijkheid voor het bereik onder jongeren en scholieren. De enquête onder culturele instellingen wordt voortgezet.

In de slotparagraaf van de vervolgotitie, over regie en bestuurlijke afspraken, wordt niet naar onderzoek verwezen. Het ministerie wil vasthouden aan afspraken met de decentrale overheden (convenantpartners) maar in plaats van afspraken voor één jaar graag naar plannen voor vier jaar. Die plannen dienen geformuleerd te zijn 'in heldere, kwantitatief meetbare doelstellingen'. Het vervolg is bekend: de decentrale aanpak van Cultuur en School werd in de Cultuurnotaperiode 2001-2004 een geormerkt onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik.

VOORTGANGSNOTITIE CULTUUR EN SCHOOL (2002)

— De voortgangsnotitie Cultuur en School van 2 april 2002, ondertekend door minister Hermans en de staatssecretarissen Van der Ploeg en Adelmund, bestaat naast de inleiding uit twee paragrafen: over geboekte resultaten en over de actuele agenda.

Bij de resultaten die zijn geboekt wordt onder meer ingegaan op de drie 'oude' prioriteiten: erfgoed, vmbo en culturele diversiteit.

Erfgoededucatie neemt niet langer een marginale positie in. Onderzoek wijst uit dat inmiddels 35 procent van provinciale activiteiten en 20 procent van gemeentelijke activiteiten in het kader van Cultuur en School betrekking heeft op erfgoed (Van der Zant 2001). Om cultuureducatie in het vmbo te verankeren wordt het vak CKV met ingang van het schooljaar 2002-2003 ingevoerd als verplicht onderdeel van de kunstvakken in de leerwegen vmbo. De staatssecretaris kondigt aan de invoering van CKV in het vmbo goed te zullen monitoren, 'onder meer door in het najaar hierover een conferentie te organiseren'. Voor wat betreft culturele diversiteit wordt op basis van onderzoek van Cultuurnetwerk Nederland geconstateerd dat het aanbod voor en gebruik door basisscholen van multiculturele activiteiten tussen 1998 en 2001 licht is gestegen. Ruim de helft van de basisscholen met veel allochtone leerlingen onderneemt echter geen multiculturele activiteiten. Bijna driekwart van de 'witte' scholen heeft zelfs nog nooit een multiculturele voorstelling, uitvoering of tentoonstelling bezocht, maar ruim de helft

van deze scholen zegt wel behoefte te hebben aan multicultureel aanbod. De titel van het rapport (De Groot, Van Hoorn, Kommers & Mielliet 2001) wordt niet genoemd. De bewindslieden willen verder laten onderzoeken of de discrepantie tussen de behoefte van scholen en de feitelijke afname van het beschikbare aanbod te wijten is aan een gebrek aan informatie of wellicht berust op een gebrek aan goed aanbod. Voorts wordt vermeld dat de afgelopen jaren buiten het kader van Cultuur en School maar ook met financiële steun van Cultuur en School 'een grote variatie aan educatieve projecten op het terrein van culturele diversiteit' tot ontwikkeling is gekomen. Hiervoor wordt een aantal voorbeelden genoemd, maar worden geen onderzoeksbronnen aangehaald. Andere resultaten van Cultuur en School betreffen de samenwerking met andere overheden, CKV en de vouchers, ict en cultuureducatie en literatuur- en media-educatie. De samenwerking met andere overheden op het gebied van Cultuur en School krijgt sinds 2001 gestalte via het Actieplan Cultuurbereik. Eind 2002 is een *midterm review* voorzien. In de notitie wordt niet verwezen naar het landelijk onderzoek ten behoeve van de evaluatie van het Actieplan dat in 2001 startte onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van OCW, IPO en VNG (Wester 2003). Voor wat betreft CKV en de vouchers wordt vastgesteld dat de vouchers sinds het schooljaar 1999-2000, toen ze landelijk werden ingevoerd voor de tweede fase van havo en vwo, het omvangrijkste centrale instrument zijn geworden om het vak CKV in het voortgezet onderwijs te stimuleren. Uit analyses van het CJP, dat het vouchersysteem landelijk beheert, blijkt dat bijna alle scholen meedoen en dat ruim 50 procent van de uitgegeven bonnen door leerlingen besteed is. Een aantal culturele instellingen scoorde heel hoog bij het binnenhalen van bonnen. In het tweede jaar (2000-2001) kregen ook vmbo-leerlingen cultuurbonnen en nam het bestedingspercentage toe tot 60 procent. In het tweede jaar nam het met bonnen gefinancierde bezoek aan theaters en Centra voor de Kunsten toe tot respectievelijk 34 en 21 procent van het totale aantal bezoeken, terwijl het aandeel van bioscopen, dat in het eerste jaar ruim 55 procent was, afnam tot 32 procent. Vouchers zijn in het schooljaar 2001-2002 ook aangeboden voor de basisvorming, onder voorwaarde dat kort vermeld wordt wat scholen ermee willen doen en dat ze personele capaciteit vrijmaken om de verstrekking van de vouchers uit te voeren. Ruim 80 procent van de scholen maakte gebruik van de vouchers voor de basisvorming en Cultuurnetwerk Nederland en SLO analyseren de door scholen ingediende plannen. Het rapport verscheen in 2003 (De Graauw & Van Hoorn 2003). Verder wordt meegedeeld dat een onderzoeksgroep van de Universiteit Utrecht opdracht is verleend tot een uitgebreid volgonderzoek naar de ervaringen van leerlingen met het vak CKV om de ontwikkeling van CKV1 goed te kunnen volgen. De eerste rapportage (Ganzeboom, Haanstra, Van

Hoorn, Nagel & Vingerhoets) geeft een redelijk succesvol beeld: docenten en leerlingen zijn tevreden over de invulling van het vak en CKV-leerlingen doen meer aan cultuur buiten school dan hun leeftijdgenoten die het vak niet hebben.

De Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen wordt hier ook aangehaald, hoewel die niet ging over CKV en de vouchers maar over cultuureducatieve activiteiten van rijksgesubsidieerde culturele instellingen in het algemeen, al dan niet in het kader van Cultuur en School. Het samenvattend rapport van de enquête over de periode 1997-2000 laat zien dat in 2000 ruim driekwart van de ondervraagde instellingen educatieve activiteiten voor jongeren en scholieren organiseerde, bijna 10 procent meer dan in 1998 (Ildens 2001). Inspanningen en resultaten van Cultuur en School met betrekking tot ict en literatuur- en media-educatie worden vermeld zonder verwijzing naar onderzoek.

Dat geldt ook voor de actuele agenda. De bewindslieden stellen vast dat hoge en zeer gevarieerde eisen aan scholen worden gesteld: 'zowel de cognitieve eisen op de verschillende vakgebieden [...] als ook meer maatschappelijke thema's als sociale cohesie en participatie'. Ze merken op dat ze cultuureducatie de komende tijd 'ook vanuit een meer fundamenteel, onderwijskundig perspectief' willen bezien omdat facilitering en ondersteuning vanuit culturele instellingen 'geen afdoende voorwaarde [zijn] voor een goede verankering van cultuureducatie in het onderwijs'. Bij de uitwerking van de agenda voor de verschillende onderwijssoorten wordt verwezen naar adviescommissies en adviesrapporten, maar geen onderzoek aangehaald of aangekondigd, op één uitzondering na: een onderzoek naar de opzet van een landelijke scholing voor kunstenaars die gebruik maken van de Wet inkomensvoorziening kunstenaars (Wik) en die een bevoegdheid willen verkrijgen om als 'kunstenaar in de klas' te kunnen bijdragen aan cultuureducatie in het primair onderwijs. De uitvoerder van het onderzoek wordt niet genoemd. In 2002 verschenen twee rapporten over het bijscholingsproject Beroepskunstenaars in de Klas van Onderzoeksbureau Letty Ranshuysen, respectievelijk over het bijscholingsproject vanuit het perspectief van de kunstenaars en vanuit het perspectief van de onderwijsgegenden (Elffers & Ranshuysen 2002a en 2002b).

Met betrekking tot de lerarenopleidingen wordt opgemerkt dat uit consultaties van docenten, culturele instellingen en leerlingen steeds weer blijkt 'dat het enthousiasme en de betrokkenheid van de leraar uiteindelijk de doorslaggevende factor is voor het slagen van cultuureducatie'. Hier wordt niet naar eerder onderzoek verwezen maar wel onderzoek aangekondigd naar instrumenten die denkbaar zijn om toekomstige leraren gedurende hun opleiding voldoende in aanraking te brengen met kunst en cultuur, de aantrekkelijkheid van de opleiding te verhogen en extra mogelijkheden tot specialisatie te bieden.

Tot besluit van de voortgangsnotitie kondigen de bewindslieden een aantal vervolgstapen aan met betrekking tot de verschillende onderwijsniveaus.

Bij het basisonderwijs wordt naast experimenten met het inzetten van kunstenaars in de klas ook gezegd dat de betekenis van de adviezen van de Commissie Wijnen voor het onderwijs over en met cultuur intensief onderzocht zal worden. Voor wat betreft het voortgezet onderwijs wordt in verband met de introductie van vouchers voor de basisvorming verwezen naar onderzoek waaruit blijkt dat tijd van de docent en geld voor activiteiten steeds de belangrijkste knelpunten vormen voor scholen om echt werk te maken van cultuur op school. Welk onderzoek wordt niet vermeld, maar hier wordt *Vouchers voor de basisvorming* bedoeld (Van Hoorn & De Groot 2000). De vouchers zijn een middel om de koopkrachtige vraag van scholen te versterken. Verder wil het ministerie laten onderzoeken op welke wijze – analoog aan de sportprofiel scholen – invulling kan worden gegeven aan de gedachte van cultuurprofiel scholen. Met betrekking tot de lerarenopleidingen willen de bewindslieden laten onderzoeken ‘hoe er een ruimer bij- en nascholingsaanbod’ voor de huidige generaties leraren op het gebied van kunst en cultuur beschikbaar kan komen. Tot slot wordt voor wat betreft de vernieuwing van de (landelijke) infrastructuur cultuureducatie – de omvorming van het LOKV tot Cultuurnetwerk Nederland, de invoeging van de Inspectie Kunstzinnige Vorming/ Amateurkunst in de Inspectie voor het Onderwijs en de vorming van een branchevereniging voor de kunsteducatie – een evaluatie door de Raad voor Cultuur aangekondigd. In het kader daarvan willen de bewindslieden laten onderzoeken ‘of er verdere impulsen nodig zijn voor de innovatie van het aanbod’ van instellingen voor kunsteducatie.

VOORTGANGSBRIEF CULTUUR EN SCHOOL (2004)

– In de OCW-begroting voor 2004 werd een structurele intensivering van het project Cultuur en School aangekondigd, vooral ten gunste van het primair onderwijs, basisvorming en vmbo en allianties tussen culturele instellingen en scholen. In de brief van 4 juni 2004 informeren de nieuwe bewindslieden – minister Maria van der Hoeven en staatssecretaris Medy van der Laan – de Tweede Kamer over de concrete uitwerking van hun plannen. Aansluitend bij het vigerende onderwijsbeleid stellen ze de autonome school centraal. De bewindslieden constateren dat veel scholen cultuuronderwijs als een belangrijke motor van onderwijsvernieuwing beschouwen. Cultuureducatie levert een bijdrage aan interculturele verrijking en bevordert een open houding van leerlingen. Cultuureducatie kan ook kennis en inzicht bieden in ‘wat ons als inwoners van Europa

gezamenlijk binnen Europa bindt’ en in het kader van het Nederlandse voorzitterschap van de EU wordt een conferentie gewijd aan Cultuur en School in Europees verband.

In de hernieuwde kerndoelen van het primair onderwijs is een bijzondere plaats ingeruimd voor cultuureducatie en de bewindslieden willen de komende jaren in het kader van Cultuur en School hoge prioriteit geven aan het primair onderwijs. Sinds 1999 ‘kwamen er steeds meer aanwijzingen’ dat de relatieve voorsprong van het primair onderwijs’, die bij de start van Cultuur en School reden was om het voortgezet onderwijs prioriteit te geven, is teruggelopen. Hier wordt niet verwezen naar onderzoek. Ter illustratie van de aanvankelijke voorsprong van het primair onderwijs wordt wel verwezen naar onderzoeksresultaten uit 1999, maar het betreft waarschijnlijk resultaten van het inventarisatieonderzoek cultuureducatie (Haanstra & Van Hoorn 1998). Advies en onderzoek sinds 2003 onderstrepen volgens de bewindslieden echter de noodzaak van versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs (Taakgroep Cultuureducatie Primair Onderwijs 2003; Akkermans, Bijleveld, Gill & Van Zutphen 2003). Onderzoek van Cultuurnetwerk Nederland naar de situatie in Zuid-Holland wees uit dat in 2003 ‘nog maar een kwart van de basisscholen zelf schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie had geformuleerd’ (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003).

Het zwaartepunt van Cultuur en School lag voor wat betreft het voortgezet onderwijs bij de invoering van het nieuwe vak CKV, met de cultuurvouchers als belangrijkste instrument. Het eindrapport van het CKV1-Volgproject (Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003) heeft uitgewezen dat CKV een duidelijk zichtbaar vak is geworden, waardoor cultuur een vanzelfsprekender plaats in de school heeft gekregen. Hoewel alle leerlingen zo met cultuur in aanraking komen, lijkt dit vooralsnog ‘geen langdurig effect op de cultuurparticipatie van jongeren’ te hebben. Uit hetzelfde onderzoek blijkt wel dat de vouchers zeer gewaardeerd worden door scholen en leerlingen. De docent heeft volgens de bewindslieden een sleutelpositie in het onderwijs. De rol van de docent verandert en daar moet rekening mee worden gehouden in hun opleiding. Er loopt inmiddels onderzoek naar het aanbod voor studenten in de culturele, de mens- en maatschappijvakken en de talen en tevens wordt het aanbod van bijscholingen en trainingen voor docenten in kaart gebracht. Verder begint in het schooljaar 2005-2006 een aantal proefprojecten om aanstaande docenten al in een vroeg stadium vertrouwd te maken met de mogelijkheden van kunst en erfgoed in het onderwijs. Vanaf 2004 is er ook ruimte voor pilotprojecten ‘waarin wordt geëxperimenteerd met nieuwe manieren van leren, integratie van de kunstvakken en vakkenintegratie van culturele vakken en mens- en maatschappijvakken’. Eerste resultaten daarvan zullen begin 2005 beschikbaar zijn. In de brief wordt niet toegelicht welke instanties betrokken zijn bij de uitvoering van deze onderzoeken en pilots.

Tot slot besteedt de brief aandacht aan cultuureducatie in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Voor deze sector was de afgelopen jaren een aparte subsidieregeling van kracht. De regeling is door Cultuurnetwerk Nederland (Ottevanger, Taat & De Vreede 2004) en door het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (Cinop) (Groeneberg, Van Esch & Geertsema 2004) geëvalueerd. Uit beide evaluaties blijkt volgens de bewindslieden dat het bestuur van bve-instellingen cultuur op zich wel belangrijk vindt maar geen prioriteit toekent in het beleid. Om de positie van cultuur in deze onderwijssector te versterken kan het beter onderdeel worden van andere prioriteiten en aanhaken bij andere thema's, zoals bijvoorbeeld veiligheid, integratie en kwalificatiestructuur.

ACTUALISATIE VOORTGANGSBRIEF (2005)

— Voor het Algemeen Overleg over Cultuur en School op 3 maart 2005 stuurden de bewindslieden op 24 februari een actualisatie van de brief van juni naar de Tweede Kamer ter informatie over de voortgang die inmiddels op een aantal punten geboekt is. In deze actualisatie wordt onder meer aandacht besteed aan de regeling Versterking cultuureducatie primair onderwijs die na de eerste ronde in het schooljaar 2004-2005 voor tien procent van alle basisscholen in het schooljaar 2005-2006 aan nog eens 40 procent van de scholen extra geoormerkt geld biedt om een visie op cultuureducatie te ontwikkelen. Cultuurnetwerk Nederland heeft een nulmeting gedaan onder scholen die in het eerste jaar zijn gestart met de regeling om aan verschuivingen die zich binnen het primair onderwijs voordoen op dit gebied aan het eind van het traject te kunnen vaststellen. Die verschuivingen worden aangeduid in termen van drie scenario's of ambitieniveaus die de Taakgroep Cultuureducatie Primair Onderwijs in het adviesrapport van 2003 onderscheidde. Resultaten van de nulmeting zijn in april 2005 bekend. Voor het meten van verschuivingen in de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007 is opdracht verstrekt aan onderzoeksbureau Sardes.

Bij het voortgezet onderwijs komen de voucherbesteding, de ontwikkeling van cultuurprofiel scholen, de aansluiting bij innovatie en het nieuwe leren, de aankomende docent en de Europese samenwerking aan de orde. Voor wat betreft de cultuureducatieve deskundigheid van aankomende docenten wordt verwezen naar de *quick scan* van het huidige aanbod in de docentopleidingen en de bij- en nascholing van docenten (Himmelreich & Van der Zant 2004). Dit is een van de onderzoeken waaraan gerefereerd werd in de voortgangsbrief van juni 2004. Uit het onderzoek is gebleken dat er nog

onvoldoende afstemming is tussen vraag en aanbod. In 2005 wordt aan een follow-up van de *quick scan* gewerkt. De Europese conferentie over Cultuur en School, eveneens genoemd in de brief van juni 2004, heeft inmiddels plaatsgevonden. Het rapport van Cultuurnetwerk Nederland voor de conferentie, waarin onder meer verslag wordt gedaan van een enquête onder verantwoordelijke ministeries in de landen van de EU, wordt niet genoemd (Ensink, Hagenaars & Van Hoorn 2004).

De subsidieregeling Cultuur en School voor de bve-sector komt aan de orde, evenals nieuwe ontwikkelingen in het mbo-kunstonderwijs. Daarbij wordt verwezen naar evaluatieonderzoek van het Cinop, waarin de nadruk ligt op het verzamelen van feitelijke informatie over participerende onderwijsinstellingen, deelnemersaantallen en op te leveren producten en kwalificatieprofielen.

De Tweede Kamer stelde in het overleg met de bewindsvrouwen op 3 maart onder meer vragen over cultuureducatie in het primair onderwijs, over de besteding van de cultuurvouchers, die op lang niet alle scholen 100 procent is, en over het effect van CKV en vouchers op de cultuurparticipatie.

De minister verwijst in haar antwoord met betrekking tot cultuureducatie in het primair onderwijs naar de meerjarige monitoring van de regeling. De effecten van de regeling worden bekeken 'omdat uiteindelijk in het primair onderwijs een lumpsumbekostiging komt' waarbij de oormerking van extra subsidie dus vervalft. De minister kan niet voorschrijven dat cultuureducatie op een bepaalde manier gestalte krijgt, 'maar zij wil wel zien wat er gebeurt'. Over de vraag 'of de resultaten stroken met de verwachtingen' kan een gedachtewisseling met de Kamer plaatsvinden op basis van de monitoring.

De staatssecretaris wijt de onvolledige besteding van cultuurvouchers aan het ontbreken van een doelgericht beleid van scholen en van decentrale overheden en culturele instellingen op dat vlak en aan de communicatie over de vouchers in de richting van de leerlingen. Zij verwijst in haar uitgebreide antwoord op dit punt niet naar onderzoek. Kennelijk leveren de jaarlijkse verslagen van het CJP voldoende informatie op.

De staatssecretaris is het oneens met de constatering dat CKV en vouchers niet tot meer cultuurparticipatie leiden. Zij ziet juist een toename van het museumbezoek door kinderen, mede als gevolg van de vouchers, van het programma Cultuur en School en doordat de instellingen veel actiever zijn op het gebied van cultuureducatie. De stimuleringsregeling nieuwe doelgroepen, in 2001 ingevoerd door haar voorganger Van der Ploeg, heeft volgens haar ook tot een toename van het bezoek geleid. 'Het echte langetermijneffect valt nu nog niet te meten omdat het project pas zes jaar loopt.' Ook hier verwijst de staatssecretaris niet naar eerder, lopend of voorgenomen onderzoek. Volgens de stimuleringsregeling kwamen rijksgesubsidieerde instellingen die drie

procent van hun subsidie besteden aan activiteiten voor nieuwe doelgroepen in aanmerking voor twee procent extra subsidie. Staatssecretaris Van der Laan besloot in 2004 om de regeling af te schaffen. De regeling werd echter pas daarna in opdracht van het ministerie geëvalueerd (Van der Zant 2006).

VOORTGANGSRAPPORTAGE CULTUUR EN SCHOOL (2006)

De laatste voortgangsrapportage Cultuur en School dateert van september 2006. Deze bevat weer een uitwerking van voornemens en plannen die in de begroting (voor 2005) werden aangekondigd. De rapportage bevat ook een reactie op het advies *Onderwijs in Cultuur* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur van april 2006.

Voor wat betreft de resultaten van het beleid ten aanzien van het primair onderwijs wordt verwezen naar de monitoring van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs (Blanken & Van der Vegt 2005; Van der Vegt & Hoogeveen 2006). Scholen in het primair onderwijs die sinds 2004 extra budget ontvangen via de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 'ondernemen significant meer culturele activiteiten', aldus de monitor. Bedoeld wordt hier dat deze scholen in 2005 meer culturele activiteiten organiseerden dan in 2004 bij de nulmeting door Cultuurnetwerk Nederland, niet dat zij meer culturele activiteiten organiseerden dan scholen die (nog) niet aan de regeling deelnamen. Het vervolgonderzoek naar cultuureducatie in het primair onderwijs laat zien dat de scholen die aan de regeling deelnemen voortgang boeken bij het formuleren van hun cultuureducatiebeleid. De minister wil de monitor na 2007 voortzetten 'omdat het hier gaat om een ontwikkeling die een langdurig karakter heeft'. Naast de monitor zijn portretten opgesteld van een beperkt aantal 'representatief gekozen' scholen (Konings & Wagemakers 2006). Deze leveren volgens de minister waardevolle informatie op 'over de dagelijkse gang van zaken rondom cultuureducatie' en 'kunnen tevens dienen als inspiratie voor andere scholen'.

De monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra 2006) laat volgens de minister zien dat cultuur een centraal thema is op scholen die aan onderwijsvernieuwing werken (dat is de overgrote meerderheid van de scholen) en dat bijna driekwart van de scholen werkt aan verankering van cultuureducatie in het onderwijs. Er zijn tevens secundaire analyses uitgevoerd op reeds beschikbare data over de brede school (Van der Grinten en Hoogeveen 2005) en over innovatie in het voortgezet onderwijs (Busman, Klein & Oomen 2006).

In het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie is sinds 2006 een nieuwe innova-

tiesystematiek ingevoerd, in reactie op het rapport *Beroepswijs Beroepsonderwijs* van het Innovatieplatform. Financiële middelen, waaronder de subsidies voor cultuureducatie in de bve, zijn gebundeld en rechtstreeks in de vorm van een 'innovatiebox' ter beschikking gesteld aan de onderwijsinstellingen om zelf vorm te geven aan onderwijsvernieuwingen. Thema's zijn onder meer competentiegericht onderwijs en ondernemerschap. 'Deze thema's bieden ruimte om ook op cultuurgebied activiteiten te ondernemen.' De landelijke resultaten van de nieuwe innovatiesystematiek worden gemonitord. Wie de monitoring uitvoert, wordt niet vermeld. Vermoedelijk betreft het onderzoek van het Cinop, aansluitend op de evaluatie van de subsidieregeling cultuureducatie in de bve-sector.

Met het oog op de toekomst vindt de minister het niet genoeg om het beleid te continueren en de resultaten te borgen, zoals de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in hun advies bepleiten. Naast aandacht voor 'het onderhoud van de verankering' – de verankering zelf is kennelijk al gerealiseerd – wil zij ten eerste de bindende werking van cultuureducatie onderstrepen. Internationaal vergelijkend onderzoek naar cultuureducatieve programma's in opdracht van Unesco (Bamford 2006) toont volgens de minister aan dat cultuureducatie van grote waarde is voor het leerproces van jonge kinderen, onderlinge samenwerking, respect, verantwoordelijkheid, tolerantie en waardering van alle betrokkenen bevordert en het sociale en culturele onderlinge begrip versterkt.

Ten tweede is van belang dat zoveel mogelijk Nederlanders gebruik kunnen maken van hoogwaardige voorzieningen en dat vooral de actieve participatie van jongeren, zowel binnen- als buitenschools, wordt bevorderd. De minister maakt zich zorgen over de toekomst van hoogwaardige voorzieningen voor kunsteducatie en wil onderzoek laten verrichten 'naar de voorwaarden waaronder ook in de toekomst de actieve deelname aan cultuur optimaal kan worden gewaarborgd'.

Bevordering van de kwaliteit van cultuureducatie is de derde hoofdlijn voor de komende periode. Slechte cultuureducatie richt meer schade aan dan helemaal geen cultuureducatie, aldus het eerder aangehaalde rapport-Bamford. Bij kwaliteit van cultuureducatie gaat het enerzijds om culturele kwaliteit en anderzijds om educatieve/onderwijskundige kwaliteit. Scholen en culturele instellingen zullen worden gestimuleerd om samen 'kwaliteitsnoties' op het gebied van cultuureducatie te ontwikkelen. Daartoe wordt een aantal pilots opgezet. Beter vergelijkbaar onderzoeksmateriaal kan ook bijdragen aan de beoogde kwaliteitsverbetering: Cultuurnetwerk Nederland werkt aan een onderzoekskader voor cultuureducatie.

Beleidsactiviteiten voor de komende periode moeten gezien worden in het licht van de drie hoofdlijnen. De minister noemt vijftien beleidsactiviteiten. Bij zeven daarvan

wordt gewag gemaakt van onderzoek: talentontwikkeling, cultuurvouchers en cultuurkaart, culturele instellingen, doorgaande leerlijnen, toezicht, Actieplan Cultuurbereik en Europees perspectief.

Onder de titel talentontwikkeling wordt aandacht besteed aan het bevorderen van de kansen van 'jongeren met een andere culturele achtergrond' en aan de vooropleiding van hoog getalenteerde kinderen en jongeren. Om tot een gefundeerd besluit te komen over de toekomst van deze vooropleidingen voor het hogere kunstvakonderwijs laat de minister door het onderzoeksbureau DSP onderzoek uitvoeren naar het rendement van bestaande vooropleidingen dans en muziek en naar hun werkwijze. De uitkomsten van het onderzoek worden in het najaar van 2006 verwacht en op basis van het onderzoek zullen scenario's worden opgesteld voor de toekomst. De resultaten van het onderzoek zullen worden meegenomen bij het denken over cultuurprofiel scholen die zich richten op talentontwikkeling.

Een ander punt is de vervanging van de cultuurvouchers voor CKV door een brede cultuurkaart voor jongeren, in 2008. De minister wil laten onderzoeken welke andere functies aan deze kaart te koppelen zijn (bijvoorbeeld korting voor vervoer) hoe een goede balans gevonden kan worden tussen mogelijkheden voor individuele en collectieve besteding. Hier worden geen onderzoeksbureaus genoemd.

Educatie is volgens de minister een vanzelfsprekende taak van culturele instellingen. Naar aanleiding van het laatste advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur wil zij de Raad voor Cultuur in kaart laten brengen 'hoe en in welke mate de kerntaak cultuureducatie op dit moment binnen de verschillende cultuursectoren is vormgegeven' en zal zij tevens opdracht geven om de Monitor Cultuureducatie opnieuw uit te voeren onder rijks gesubsidieerde instellingen. Bedoeld wordt de Enquête Cultuureducatie. De editie 2006 werd net als de editie 2003 uitgevoerd door het IVA (Ijdens & Van den Berg 2007). In de bijlage over de culturele sector wordt tevens verwezen naar het project Beroepskunstenaars in de Klas waarvoor blijkens onderzoek veel waardering bestaat onder kunstenaars en scholen. Hier wordt geen bron genoemd. Het betreft vrijwel zeker de evaluatie van beroepskunstenaars in de klas door Savant Learning Partners & Regioplan Beleidsonderzoek (Vermeij, Verheij, Krooneman, Kuipers & Van der Toorn 2005).

De minister neemt de aanbeveling van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur over om nader onderzoek te laten doen naar de versterking van de doorlopende leerlijn cultuureducatie. Hiermee wordt bedoeld op een 'samenhangend aanbod van activiteiten, afgestemd op de verschillende niveaus en fases van het onderwijs, van peuterspeelzaal tot en met de tweede fase, en van voortgezet onderwijs naar mbo en hbo'. Ook hier wordt geen uitvoerder genoemd.

De Inspectie voor het Onderwijs houdt sinds 1999 integraal toezicht op de wijze waarop scholen invulling geven aan de kerndoelen via periodieke kwaliteitsonderzoeken. In 2007 zal de inspectie speciaal aandacht besteden aan het onderwerp cultuureducatie in het primair onderwijs en later eventueel ook aan cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. De minister denkt daarnaast aan de ontwikkeling van kwaliteitscriteria door scholen en culturele instellingen, bijvoorbeeld door 'uitwisseling op de werkvloer van docenten en educatiemedewerkers van culturele instellingen'. Publicaties hierover zijn niet bekend.

In 2007 wordt een landelijke tussentijdse evaluatie (*midterm review*) uitgevoerd van het Actieplan Cultuurbereik 2005-2008, onder verantwoordelijkheid van de drie bestuurlijke partners: OCW, IPO en VNG. Naast de monitoring van het lopende programma wordt de *midterm review* ook ingezet om meer inzicht te verkrijgen in de inhoud en opzet van eventueel soortgelijke beleidsinspanningen na 2008, als het actieplan afloopt. (Commissie Cultuurbereik)

Voor wat betreft het Europees perspectief verwijst de minister naar een niet nader aangeduid onderzoeksrapport over goede voorbeelden op het vlak van cultuureducatie in de Europese landen. Het desbetreffende onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Europese Commissie (Pôle Universitaire Européen de Lorraine 2006). Zij wil zich sterk maken voor cultuureducatie als een van de prioriteiten in het meerjarige werkplan van de Europese Cultuurraad.

Tot slot – niet bij de beleidsactiviteiten in de toekomst maar in de bijlage over deskundigheidsbevordering – gaat de minister onder meer in op de pilots voor de opleidingen van docenten en op de bekwaamheidseisen voor cultuureducatie. Bij het tweede punt noemt ze onderzoek naar de overbeladenheid van de bachelor kunstvakopleidingen in het hbo door bureau Smets+Hover (Hover & Baarda 2005). Mede op basis van dit onderzoek en veldconsultaties met deskundigen en betrokkenen is besloten tot bekostiging van een hbo-masteropleiding kunsteducatie bestemd voor CKV2 maar ook van bredere betekenis voor de kunsteducatiesector.

UITGANGSPUNTENNOTITIE KUNST VAN LEVEN (2007)

— Omdat sinds september 2006 geen nieuwe voortgangsrapportage Cultuur en School van het ministerie is verschenen, wordt deze bespreking van beleidsonderzoek in het kader van het project Cultuur en School afgesloten met drie andere relevante beleidsdocumenten onder verantwoordelijkheid van de huidige minister. Het betreft ten eerste

de uitgangspuntenbrief *Kunst van leven* voor het cultuurbeleid in de periode 2009-2012 van deze minister (juni 2007), ten tweede diens antwoord van 29 augustus 2007 op schriftelijke vragen van de Tweede Kamer aan demissionair minister Van der Hoeven en ten derde zijn brief van 3 maart 2008 aan de Tweede Kamer over de cultuurkaart die de CKV-cultuurvouchers gaat vervangen.

In het regeringsakkoord van het kabinet Balkenende IV is 'een stevige ambitie uitgesproken op het gebied van amateurkunst en cultuureducatie' en wordt 'een brede culturele basis' beschouwd als 'voorwaarde voor de ontplooiing van talent'. Amateurkunst moet beter worden ondersteund, cultuureducatie moet stevig in het onderwijs worden verankerd en cultuur moet beter toegankelijk worden gemaakt voor iedereen. In de notitie wordt dit uitgewerkt in een tienpuntenplan cultuurparticipatie. Het nieuw op te richten Programmafonds Cultuurparticipatie zal een belangrijke rol krijgen om cultuureducatie door culturele instellingen en op decentraal niveau, door gemeenten en provincies, te stimuleren. De minister herhaalt dat onderzoek zal worden gedaan naar een brede cultuurkaart voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs, ter vervanging van de CKV-vouchers. Dat onderzoek is in 2007 uitgevoerd door het CJP (CJP 2007). Hij kondigt in reactie op het advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur ook onderzoek aan naar veranderingen in de buitenschoolse cultuureducatie. Daarbij wordt ook de landelijke ondersteuningsstructuur betrokken. Wie het onderzoek gaat uitvoeren, wordt niet vermeld.

Een van de laatste ambtshandelingen van minister Van der Hoeven was de brief die ze op 21 december 2006 naar de Tweede Kamer stuurde over de effecten van gratis musea en over een motie van het kamerlid Vroonhoven over amateurkunst. De minister kondigt bij deze gelegenheid ook een onderzoek aan in het kader van Cultuur en School 'om inzicht te krijgen in de exacte behoefte, de kansen en de mogelijke knelpunten bij de samenwerking op het gebied van de actieve kunstbeoefening tussen scholen en culturele instellingen in en rondom de Brede School'. De Vaste Kamercommissie voor Cultuur stelde de demissionaire minister een aantal schriftelijke vragen over deze brief. Opmerkelijk was de vraag van de VVD-fractie die vond dat er al met al – met andere onderzoeken die in dezelfde brief en in de voortgangsrapportage van september waren aangekondigd – wel erg veel onderzoek werd gedaan. 'Deze leden zijn van mening dat er al genoeg onderzoeken over de combinatie cultuur en school zijn. Kan de minister niet op basis van de reeds bestaande onderzoeken met een plan komen [...]. De minister wil nu onderzoek doen naar samenwerking cultuur en brede school, vrijwilligerswerk in de sector en verschillen en/of overeenkomsten tussen sport en cultuur. Zijn al deze verschillende onderzoeken nou echt nodig, willen de leden weten.'

Minister Plasterk opent zijn schriftelijke antwoord van 29 augustus 2007 met de opmerking dat veel opmerkingen van minister Van der Hoeven in haar brief van december een voorlopig karakter hadden vanwege haar demissionaire status en dat op een aantal punten nader onderzoek is aangekondigd. Hij gaat niet in op de algemene reactie van de VVD-fractie ('erg veel onderzoek') maar deelt alleen mee dat het aangekondigde onderzoek naar knelpunten in de samenwerking tussen culturele instellingen en brede scholen over een paar maanden gereed is. Het rapport verscheen in januari 2008 (Oomen, Kruiters, Van der Grinten, Zuidam & Kieft 2008). De minister deelt verder mee dat branchevereniging De Kunstconnectie per brief heeft laten weten graag aan het voorgenomen onderzoek naar veranderingen in de buitenschoolse cultuureducatie mee te willen werken.

In de OCW-begroting voor 2008 (september 2007) wordt opnieuw vermeld dat de mogelijkheid en de wenselijkheid wordt onderzocht van een cultuurkaart voor scholieren in het voortgezet onderwijs. In maart 2008 laat de minister de Kamer per brief weten dat hij een pilot met de cultuurkaart heeft laten uitvoeren in een drietal steden, waarbij 'een digitale, webbased cultuurkaart' getoetst is 'die het mogelijk maakt dat leerlingen en docenten culturele activiteiten reserveren en betalingen doen, zowel via een webomgeving, als ter plaatse bij culturele instellingen met een kaart, voorzien van een magneetstrip'. Deze proef was succesvol en daarom is besloten om tot landelijke invoering over te gaan van de 'cultuurkaart ter facilitering en bevordering van cultuureducatie'. Conclusie van de pilot en de evaluatie is, aldus het rapport (CJP 2007): 'Alle gevraagde kernprocessen bleken in de praktijk te werken en er is voldoende draagvlak voor een nieuw systeem bij de toekomstige gebruikers. Wel zijn een aantal knelpunten gesignaleerd, waar rekening mee moet worden gehouden tijdens een landelijke invoer.'

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

– VEEL BELEIDSONDERZOEK

In de geraadpleegde officiële documenten wordt min of meer expliciet, met aanduiding van uitvoerder en/of titel of onderwerp van het onderzoek, verwezen naar bijna vijftig onderzoeken. Na aftrek van een paar buitenlandse publicaties en een handvol Nederlandse publicaties die ruim voor 1997 verschenen of geen betrekking hebben op cultuureducatie resteren veertig beleidsgerichte Nederlandse onderzoekspublicaties die met Cultuur en School te maken hebben. In dezelfde beleidsdocumenten wordt zonder nadere aanduiding van uitvoerder of titel verwezen naar nog eens bijna twintig

onderzoekspublicaties. Daarmee lijkt het totale aantal geïnventariseerde publicaties (ongeveer zestig) aardig overeen te komen met de schatting in de inleiding van dit artikel. Maar dat is schijn, want er is alleen gekeken naar onderzoek waarnaar wordt verwezen in officiële documenten van het ministerie van OCW en in Handelingen van de Tweede Kamer in de periode van september 1997 tot maart 2008. Onderzoek in opdracht van decentrale overheden (gemeente en provincies) en van decentrale steunfunctie-instellingen waar in de geraadpleegde documenten niet naar verwezen werd, moest binnen het bestek van dit artikel buiten beschouwing blijven. De laatste jaren is een behoorlijk aantal onderzoeken uitgevoerd in opdracht van provincies en gemeenten. Beleidsgericht onderzoek naar verschillende aspecten van Cultuur en School is dus nóg talrijker dan in de inleiding geraamd: het totale aantal onderzoeken – landelijk én decentraal – sinds 1997 zal dichter bij honderd dan bij vijftig liggen.

Dit artikel was niet bedoeld als systematische inventarisatie. Het grote aantal onderzoekspublicaties roept wel de vraag op hoe deze zijn te typeren en te rubriceren. In het volgende wordt een poging daartoe gedaan, aansluitend bij de typering van kennisvragen in een recente publicatie over de kennisagenda van het directoraat-generaal Cultuur en Media van het ministerie van OCW (Jdens & Hagenaars 2007). Daarin worden drie typen kennisvragen onderscheiden waarin onderzoek kan voorzien. Het betreft ten eerste vragen naar feiten, verbanden en ontwikkelingen die niet direct betrekking hebben op het beleid zelf. Dergelijk onderzoek levert bijvoorbeeld informatie, kennis en inzicht op over de context van het beleid en over de sectoren, situaties en groepen waar het beleid zich op richt, niet over doelen, instrumenten, uitvoering en effecten van het beleid zelf. In de tweede plaats gaat het om onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling of aanpassing en verbetering van beleid. Het gaat dan bijvoorbeeld om evaluatie vooraf (ex ante) van de haalbaarheid of mogelijke effecten van bepaalde beleidsvoornemens of om proefprojecten waarin mogelijke uitvoeringsproblemen en effecten van beleid worden getest voordat wordt besloten tot invoering van een nieuwe beleidsmaatregel of tot wijziging van bestaand beleid. Ten derde wordt er onderzoek gedaan ten behoeve van de monitoring en evaluatie van bestaand beleid.

VAN INVENTARISEREN NAAR MONITOREN

Het beleidsonderzoek dat sinds 1997 in opdracht of op initiatief van het ministerie van OCW is gedaan op het gebied van Cultuur en School laat een verschuiving zien van vooral inventariserend en beschrijvend onderzoek naar activiteiten in het onderwijs en het culturele veld, en naar het werk van steunfunctie-instellingen voor cultuureducatie in de eerste periode, tot ongeveer 2001, naar geregelder monitoronderzoek met betrek-

king tot verschillende onderdelen van het Cultuur en Schoolbeleid sinds 2004.

In de eerste periode kreeg Cultuur en School op centraal niveau gaandeweg gestalte. Dan wordt een aantal inventariserende onderzoeken gedaan naar de stand van zaken in het primair en voortgezet onderwijs, op de lerarenopleidingen, bij de rijksgesubsidieerde culturele instellingen en rondom de landelijke en decentrale steunfunctie-instellingen. Bij deze onderzoeken gaat het om kennisvragen van het eerste type: feiten, verbanden en ontwikkelingen die wel relevant zijn voor het beleid, maar niet als resultaat van beleid worden onderzocht. Het zogenaamde inventarisatieonderzoek Cultuur en School (De Groot, Haanstra & Van Hoorn 1998) werd door de bewindslieden wel als nulmeting voor de evaluatie van het beleidsproject gepresenteerd.

Op dat moment werd er nog van uitgegaan dat het project zou lopen tot het eind van de cultuurnotaperiode 1997-2001. In feite is Cultuur en School sindsdien alleen maar uitgebreid qua reikwijdte en instrumentarium. Verankering van cultuur in het onderwijs werd een hoofdthema en de ontwikkelingen in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs werden in toenemende mate gevolgd door middel van periodieke monitoronderzoeken die ten doel hebben om zicht te krijgen op resultaten van het beleid. De Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen (al sinds 1998) kreeg in 2000 gezelschap van het CKV1-Volgproject en van periodieke rapportages over de besteding van de cultuurovouchers. In 2004 werd cultuureducatie in het primair onderwijs een nieuw speerpunt. Tegelijk werd er monitoronderzoek opgezet om zicht te kunnen houden op de resultaten van het beleid ten aanzien van basisscholen. Het meerjarige CKV1-onderzoek werd na de publicatie van het eindrapport in 2003 opgevolgd door een monitoronderzoek naar cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. Toen Cultuur en School ook van toepassing werd verklaard op de bve-sector en een speciale subsidieregeling voor die sector in het leven werd geroepen, ging ook voor die sector een monitoronderzoek van start.

MONITOREN EN EVALUEREN

In de inventarisatie en analyse van beleidsonderzoek Cultuur en School door Cultuurnetwerk Nederland in 2003 werd nog geconcludeerd dat er sinds 1997 'nauwelijks monitorent en evaluerend onderzoek is uitgevoerd' en dat het dus 'zeer moeilijk te achterhalen [is] of het gevoerde beleid ook daadwerkelijk de gewenste effecten heeft (gehad)'. Sindsdien is er duidelijk meer monitoronderzoek gedaan, maar nog steeds weinig evaluatieonderzoek naar effecten, effectiviteit en doelmatigheid van beleid. De ironie wil dat een van de weinige voorbeelden van evaluatieonderzoek – naar de stimuleringsregeling culturele diversiteit, die weliswaar niet tot de kern van Cultuur en

School behoorde – werd uitgevoerd nadat was besloten de regeling te beëindigen.

Hoewel monitoring en evaluatie dikwijls in een adem genoemd worden, is er toch een belangrijk verschil tussen beide soorten onderzoek. Monitoronderzoek beperkt zich tot het zichtbaar maken van de resultaten van beleid of van ontwikkelingen in het veld die mede door beleid worden beïnvloed. Evaluatieonderzoek heeft uitdrukkelijk ten doel om beleidsmakers en andere betrokken partijen in staat te stellen tot een weloverwogen oordeel over het bereik, de doeltreffendheid of doelmatigheid van beleid en verschaft daarmee argumenten om het beleid te beëindigen of in al dan niet gewijzigde vorm voort te zetten.

Monitoronderzoek en evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van beleid kunnen elkaar versterken of in de weg zitten. Een monitor heeft over het algemeen een beperkt doel maar vereist een omvangrijke dataverzameling, in dit geval bijvoorbeeld onder grote aantallen scholen en culturele instellingen. Het verkrijgen van voldoende respons is een permanente zorg van opdrachtgevers en onderzoekers. Als scholen en culturele instellingen al meedoen aan een monitoronderzoek, zullen ze minder geneigd zijn om daarnaast of daarna ook nog eens mee te werken aan een evaluatieonderzoek waarin ten dele dezelfde vragen worden gesteld. Bovendien wil de overheid scholen en culturele instellingen nog wel eens verplichten aan periodiek monitoronderzoek mee te doen in het kader van overheidsprocedures van verantwoording en informatieverstrekking, terwijl effectevaluaties meestal ad hoc en zeker niet in een jaarlijkse regelmaat worden gedaan.

Om de kwaliteit van beleidsonderzoek (monitoring en effectevaluaties) te versterken verdient het aanbeveling om bij de opzet van een monitortraject van meet af aan rekening te houden met het gebruik van gegevens voor later evaluatieonderzoek. Als dat niet gebeurt, is de kans groot dat er na verloop van tijd veel gegevens verzameld zijn maar dat deze uitgebreide dataverzameling op wezenlijke punten tekortschiet als het om de analyse van effecten van beleid gaat. Evaluatie van beleidseffecten vereist niet per se meer gegevens dan monitoring, maar vooral geldige gegevens over relevante vergelijkingsgroepen, onderzoeksperiodes en de gebruikte beleidsmiddelen. Vanuit wetenschappelijk oogpunt zou het primaat bij goed evaluatieonderzoek moeten liggen en zouden monitortrajecten vanuit dat perspectief moeten worden opgezet. Dat geldt overigens niet alleen voor min of meer traditioneel evaluatieonderzoek, maar ook voor benaderingen waarin het lerend vermogen van personen, instellingen en overheidsorganisaties centraal staat.

SUCCES VERZEKERD

Sinds 1997 is ad hoc, als daar aanleiding toe was, ook dikwijls specifiek beleidsvoorberedend onderzoek gedaan om nieuw plannen en maatregelen te beproeven. Dergelijk onderzoek – het derde type volgens hierboven aangeduide onderscheid – wordt veelal als pilot (proefprojecten) of experiment aangeduid. Het beleidsproject Cultuur en School laat een behoorlijk aantal voorbeelden van dergelijk onderzoek zien. Naarmate beleid meer interactief tot stand komt, zoals de bewindslieden Van der Hoeven en Van der Laan in hun voortgangsbrief van juni 2004 aankondigden, zal het aantal proefprojecten en pilots vermoedelijk ook toenemen. De houden van pilotstudies kan worden uitgelegd als terechte voorzichtigheid van beleidsmakers bij het invoeren van nieuwe maatregelen. Het is echter opmerkelijk dat alle pilots die in de bestudeerde beleidsdocumenten worden genoemd succesvol waren. Het lijkt de moeite waard om de sinds 1997 uitgevoerde en geëvalueerde proeven eens beter onder de loep te nemen: hoe strak waren de succescriteria, en welke alternatieven zijn overwogen en onderzocht?

VERBEELDING EN BEWIJS

Een van de opmerkelijkste punten in het feitenrelaas over beleid en onderzoek is wel dat er pas omvattend inventarisatieonderzoek naar de stand van zaken in cultuureducatief Nederland werd gestart nadat de bewindslieden Nuis en Netelenbos cultuureducatie in de notitie Cultuur en School (1996) met kracht tot zorg van de rijksoverheid hadden verklaard. Staatssecretaris Nuis gaf begin 1997 bij bespreking van zijn notitie in de Tweede Kamer zelfs toe dat hij in 1996 geen beeld had van de omvang en kwaliteit van cultuureducatieve activiteiten die reeds her en der in den lande door culturele instellingen en in het onderwijs werden ondernomen.

Dat lijkt niet op het *evidence based* beleid waar tegenwoordig dikwijls voor gepleit wordt. De stelligheid en de urgentie waarmee Cultuur en School werd gelanceerd moeten echter wel staan voor evidente feiten van een andere orde: kennelijk was het in 1996 voor de beleidsmakers op het nieuwe ministerie van Onderwijs en Cultuur (en Wetenschappen) zonneklaar dat cultuur en onderwijs iets met elkaar moesten. Naast deze institutionele factor zal misschien ook het proces van onderwijsvernieuwing (basisvorming, tweede fase) waar de invoering van het vak CKV deel van uitmaakte tot dat idee hebben bijgedragen. Dat een nauwere verbinding tussen cultuurbeleid en onderwijsbeleid een nieuwe of uitgebreide legitimatiegrond bood voor het cultuurbeleid, zal wellicht ook een rol hebben gespeeld. Na de sprong van de verbeelding die de start van Cultuur en School lijkt te zijn, werd het beleid gaandeweg steeds meer voorbereid, begeleid en gemonitord door middel van onderzoek. Terwijl de Tweede Kamer

in 1997 en 1998 de minister nog maande om toch vooral een heldere analyse van de situatie te maken en geregeld te rapporteren over de voortgang van het beleid, vroeg de VVD-fractie in de Tweede Kamer zich in 2007 af of er inmiddels niet te veel onderzoek werd gedaan.

Daarmee is tot slot van dit artikel aangeduid in welke ruimte het beleidsproject Cultuur en School sinds 1996 gestalte heeft gekregen: tussen stelligheid en prudentie, en tussen verbeelding en bewijs.

Teunis Ildens

Teunis Ildens studeerde grafische vormgeving aan de kunstacademies van Arnhem en Enschede en sociologie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij werkte als wetenschappelijk onderzoeker en promoveerde in 1999 op een studie over de wisselvallige beroepspraktijk en de flexibele arbeidsmarkt van kunstenaars en artiesten. Naast onderzoek naar arbeidsmarkt- en organisatievraagstukken in de culturele sector doet hij geregeld onderzoek ten behoeve van de monitoring en evaluatie van kunst- en cultuurbeleid. Sinds 2003 is hij als senior onderzoeker en adviseur verbonden aan het IVA, instituut voor beleidsonderzoek en advies van de Universiteit van Tilburg.

LITERATUUR

— OFFICIËLE OVERHEIDSDOCUMENTEN

Adelmund, K.Y.I.J. & Ploeg, F. van der (1998). *Brief van de staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [Resultaten van de verkenning vouchers, 12 november 1998].* (Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 1999 13). Den Haag: SDU.

Cornielje (2005). *Verslag van een algemeen overleg van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [3 maart 2005].* (Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2005 182). Den Haag: SDU.

Hermans, L.M.L.H.A., Adelmund, K.Y.I.J. & Ploeg, F. van der (2002). *Cultuur en School.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 9 april.

Hoeven, Van der (1997). *Verslag van een algemeen overleg van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [30 september 1998].* (Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 1999 10). Den Haag: SDU.

Hoeven, M.J.A. van der (2006). *Cultuureducatie [Voortgangsrapportage over Cultuur en School].* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 18 september 2006.

Hoeven, M.J.A. van der & Laan, M.C. van der (2004). *Cultuur en School.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 2004.

Hoeven, M.J.A. van der & Laan, M.C. van der (2005). *Actualisatie voortgangsbrief d.d. 4 juni 2004.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 24 februari 2005.

Kamp, M.M.H. (1997). *Verslag van een algemeen overleg van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [23 januari 1997].* (Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 1997 75). Den Haag: SDU.

Netelenbos, T. & Nuis, A. (1996). *Cultuur en School.* Den Haag: SDU.

Netelenbos, T. & Nuis, A. (1998). *Voortgangsrapportage Cultuur en School.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 1998.

Plasterk, R.H.A. (2007). *Kunst van leven: hoofdlijnen cultuurbeleid.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Plasterk, R.H.A. (2007). *Schriftelijk overleg naar aanleiding van brief Brede Basis voor Cultuur.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 29 augustus 2007.

Plasterk, R.H.A. (2008). *Uitvoering cultuurkaart 2008-2012.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 maart 2008.

Ploeg, F. van der (1999). *Ruim baan voor culturele diversiteit.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ploeg, F. van der (1999). *Vervolgotitie Cultuur en School.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

PUBLICATIES OVER ONDERZOEK WAAR IN DE GERAADPLEEGDE OFFICIËLE DOCUMENTEN NAAR WORDT VERWEZEN

Akkermans, E., Bijleveld, B.E., Gill, K.A. & Vulpen, M.M. van (2003). *De tak en de bloesem. Quick scan inzake cultuureducatie in het primair onderwijs: kansen, knelpunten en financiële impulsen; voorbereidende rapportage ten behoeve van de taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs.* Leusden: BMC.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster: Waxmann Verlag.

Busman, L., Klein, T. & Oomen, C. (2006). *Beweging in beeld : feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006.* Utrecht: Schoolmanagers_VO.

CJP (2007). *Onderzoeksrapportage pilot cultuurkaart.* Amsterdam: CJP.

Cultuurnetwerk Nederland (2004). *Rapportage nulmeting: regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Driessen F.M.H.M., Kreijen, P. & Völker, B.G.M. (1998). *Leesbevordering in Nederland. Een onderzoek naar het Leesbevorderingsbeleid en Stichting Lezen in de periode 1992-1997.* Utrecht: Bureau Driessen.

Elffers, A. & Ranshuysen, L. (2002a). *Beroepskunstenaars in de klas: het perspectief van het onderwijs.* Rotterdam: Letty Ranshuysen.

Elffers, A. & Ranshuysen, L. (2002b). *Beroepskunstenaars in de klas: het perspectief van de kunstenaars.* Rotterdam: Letty Ranshuysen.

Ensink, J., Hagens, P. & Hoorn, M. van (Eds.) (2004). *Culture and school = La culture et l'école : a survey of policies for arts and heritage education across the european union : un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'union européenne.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Eugenius (1999). *Rapportage in het kader van het consultatie- en adviestraject landelijke verzorgingsstructuur kunsteducatie.*

Ganzeboom, H. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten.* Assen: Van Gorcum.

Ganzeboom, H. & Nagel, I. (1999). *Het CJP en de cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten. Eindrapportage.* Amsterdam: CJP.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Hoorn, M. van, Nagel, I. & Vingerhoets, C. (2001). *Momentopname 2000. CKV1-Volgproject. (Cultuur + Educatie 2).* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M.-L. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-volgproject. (Cultuur + Educatie 8).* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Gardiner, M.F., Fox, A., Knowles, F. & Jeffrey, D. (1996). *Learning improved by arts training. Nature, 381(6580), 284.*

Graauw, C. de & Hoorn, M. van (2003). *Weer CKV-bonnen! Een analyse van de aanvragen CKV-bonnen basisvorming voor het schooljaar 2002/2003.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Graauw, C. de, Hagens, P., Hoorn, M. van & Vogelesang, P. (2004). *Waarom doen we dit niet vaker? Onderzoek cultuureducatie primair onderwijs Zuid-Holland 2002-2003.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Grinten, M. van der & Hoogeveen, C. (2006). *Brede scholen in Nederland schooljaar 2004/2005 : de stand van zaken in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: Oberon.

Groenenberg, R., Esch, W. van & Geertsma, A. (2004). *Cultuur in de BVE-sector. Op golven van enthousiasme.* 's-Hertogenbosch: Cinop.

Groot, B. de, Haanstra, F. & Hoorn, M. van (1998). *Inventarisatieonderzoek Cultuur en School.* Utrecht: LOKV.

Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J. & Mielle, G. (2001). *De rol van cultuureducatie bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken. Een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F., Oud, W. & Veen, A. (1988). *De samenwerking tussen voortgezet onderwijs en culturele instellingen.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1995). *Kunsteducatie in het onderwijs. Een inventarisatie.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. & Oostwoud Wijdenes, J. (1996). *Tendrapport museumeducatie.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Himmelreich, C. & Zant, P. van der (2004). *Wat is uw aanbod? : rapportage over een quick-scan naar het scholingsaanbod cultuureducatie voor (aankomend) docenten in het voortgezet onderwijs.* Gouda: Bureau ART.

Hoorn, M. van & Groot, B. de (2000). *Vouchers voor de basisvorming? Onderzoeksverslag*. Utrecht: LOKV.

Hoorn, M. van, Damen, M-L., Liefink, J., Tal, M. & Hagenaars, P. (2005). *'Hart(d) voor cultuur' gemeten : onderzoek naar de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie onder het eerste cohort basisscholen dat subsidie ontving in het kader van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hover, C. & Baarda, R. (2005). *Ars longa, schola brevis? Rapportage overladenheid kunstvak docentenopleidingen 2005*.

Ildens, T. (2001). *Enquête Culturele Educatie 1997-2000. Samenvattend rapport. Educatieve activiteiten van culturele instellingen die in 1997-2000 werden gesubsidieerd door het Ministerie van OCenW*. Rotterdam: Erasmus Centrum voor Kunst- en Cultuurwetenschappen.

Ildens, T. & Berg, H. van den (2007). *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA.

Inspectie van het Onderwijs (1995). *De kunstvakken in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Konings, F. & Wagemakers, J. (2006). *Elke school is uniek. Schoolportretten cultuureducatie in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Inventarisatie cultuureducatie voor jongeren en scholieren in 1997*. [Eerste rapportage van de Enquête Cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde culturele instellingen]

Oijen, L. van & Zant, P. van der (1999a). *'We zijn eigenlijk pas net begonnen'. Eindverslag van een quick scan naar de aanpak en opbrengsten van het project Cultuur en School*. Gouda: Bureau ART.

Oijen, L. van & Zant, P. van der (1999b). *Structureren of stimuleren? Verslag van een quick-scan naar gewenste infrastructuur op het terrein van erfgoededucatie*. Gouda: Bureau ART.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2006). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Kruiter, J., Grinten, M. van der, Zuidam, M. & Kieft, M. (2008). *Kunst en cultuur in de brede school : een onderzoek naar de randvoorwaarden*. Utrecht: Oberon.

Ottevanger, D., Taat, J. & Vreede, M. de (2004). *De cultuur van het verleiden: cultuureducatie en cultuurbeleid in de bve*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Pôle Universitaire Européen de Lorraine (2006). *Analyse des dispositifs et initiatives liant la culture et l'éducation, la formation ou la jeunesse dans les Etats membres, les pays candidats et les pays EEE*.

Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1998). *Peiling onder in 1998 startende scholen*.

Ranshuysen, L. & Ganzeboom, H. (1993). *Cultuureducatie en cultuurparticipatie. Opzet en effecten van de Kunstkijkuren en de Muziekluisterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Schaafsma, K. & Zoutman, R. (2007). *Ontwikkeling van talent in de t/dop: onderzoek naar vooropleidingen muziek en dans in Nederland*. Amsterdam: DSP-groep.

Vegt, A.L. van der & Hoogeveen, K. (2006). *Cultuur in beweging: monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Sardes.

Vermeij, A., Verheij, O., Krooneman, P.J., Kuipers, H.S. & Toorn, T. van der (2005). *Evaluatie beroeps-kunstenaars in de klas*. Utrecht/Amsterdam: Savant Learning Partners & Regioplan Beleidsonderzoek/Kunstenaars&Co.

Zant, P. van der (1999). *Tussen kunst en onderwijs. Eindrapportage van een strategische beleidsverkenning van het steunfunctiewerk kunstzinnige vorming*. Gouda: Bureau ART.

Zant, P. van der (2001). *Cultuur&School doorgelicht. Eindrapportage over een analyse van de decentrale Cultuur&School-paragrafen op het terrein van erfgoededucatie*. Gouda: Bureau ART.

Zant, P. van der (2006). *Stimulering van diversiteit. Rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW over maatregelen om diversiteit bij culturele instellingen te stimuleren*. Gouda: Bureau ART.

OVERIGE ONDERZOEKSPUBLICATIES EN ADVIESRAPPORTEN

Commissie Cultuurbereik (2007). *Van stolling naar stroming. Rapport Commissie Cultuurbereik*. Den Haag: Ministerie van OCW, IPO en VNG.

Haanstra, F. & Damen, M-L. (2006). *Onderzoek naar Kunst- en cultuureducatie 2000-2005*. In M. van Hoorn (Ed.), *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006. Achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ildens, T. & Hagenaars, P. (Eds.) (2007). *Bouwstenen voor de kennisagenda van het Directoraat-Generaal Cultuur en Media, 2009-2012. Eindrapport van het project Inventarisatie cultuur- en mediaonderzoek 2000-2006*. Utrecht/Tilburg: Cultuurnetwerk Nederland/IVA Beleidsonderzoek en Advies.

Liefink, J. (2003). *Beleidsonderzoek Cultuur en School*. In M-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... beleidsonderzoek Cultuur en School. Achtergronden, literatuur en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (1996). *Advies Cultuur en School*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (1998). *Advies Cultuur en School*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur. Deel I en Deel II.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2006). *Advies Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs (2003). *Hart(d) voor cultuur! Eindrapport.*

Wester, M. (Ed.) (2003). *Van jonge mensen en de dingen die gaan komen: rapportage over de jaren 2001 en 2002 door de visitatiecommissie cultuurbereik: Actieplan Cultuurbereik 2001-2004.*



Evaluatie van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs

De regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs is in 2004 ingegaan. Deze regeling van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) verschaft scholen die eraan deelnemen extra subsidie om een visie op cultuureducatie te formuleren en die te vertalen in een meerjarig en structureel programma van activiteiten op het gebied van cultuur en erfgoed. Samenwerking met culturele instellingen, andere scholen, gemeente en provincie speelt daarbij een essentiële rol. In opdracht van het ministerie volgde onderzoeksbureau Sardes de scholen die meededen aan de regeling door middel van een meerjarige monitor. In dit artikel wordt een aantal bevindingen gepresenteerd, worden de resultaten van de subsidieregeling besproken en wordt ingegaan op vervolgstappen als de regeling na dit schooljaar stopt.

KENSCHETS VAN DE REGELING

HOOFDLIJNEN

Het ministerie van OCW voert sinds 1996 het project Cultuur en School uit. De eerste jaren is intensief gewerkt aan de versterking van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs naast het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Sinds 2004 is de aandacht van het ministerie ook gericht op het primair onderwijs en de lerarenopleiding basisonderwijs. Dat gebeurde mede op advies van de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs, die in 2003 werd ingesteld om een duidelijker beeld te krijgen van de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie in het basisonderwijs (Taakgroep 2003). In de huidige en hernieuwde kerndoelen is een bijzondere plaats ingeruimd voor cultuureducatie, met aandacht voor kunst- en cultuuruitingen die passen bij de school en de leerlingen. De regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs is een belangrijk instrument om basisscholen te ondersteunen. Om kinderen in het basisonderwijs meer bij cultuur te betrekken kunnen scholen per leerling 10,90 euro subsidie krijgen.

De algemene doelomschrijving van de regeling luidt: 'De school ontwikkelt een visie op de functie van cultuureducatie in zijn onderwijsprogramma en vertaalt deze visie in samenwerking met zijn culturele omgeving in een samenhangend geheel van cultuureducatieve activiteiten.' (Van der Hoeven 2005, p. 20) Dit doel wordt in de subsidievoorwaarden nader uitgewerkt:

- 1 De school ontwikkelt een meerjarige visie op de functie van cultuureducatie in zijn onderwijsprogramma en neemt het cultuureducatiebeleid op in het schoolplan.
- 2 De school neemt structureel deel aan een netwerk van scholen en culturele instellingen, waarbij in ieder geval de afstemming tussen vraag en aanbod en kennisoverdracht naar andere scholen een rol spelen.
- 3 De school organiseert activiteiten op het gebied van cultuureducatie die samenhangen met de meerjarige visie op cultuureducatie.
- 4 De school besteedt aandacht aan deskundigheidsbevordering van zijn personeel op het gebied van cultuureducatie.

De regeling gaat vergezeld van flankerend beleid. Het ministerie van OCW, gemeenten en provincies hebben afspraken gemaakt over de culturele infrastructuur. Gemeenten en provincies ontvangen, evenals de scholen, subsidie voor cultuureducatie en zijn verantwoordelijk voor netwerkontwikkeling en de culturele infrastructuur in de regio. De projectgroep Cultuur en School van het ministerie is verantwoordelijk voor de landelijke coördinatie. Ook financierde het ministerie van OCW cursussen voor interne cultuurcoördinatoren waar de scholen veel gebruik van hebben gemaakt. Inmiddels is er een actief netwerk voor ICC-ers, dat door Cultuurnetwerk Nederland wordt ondersteund. In het schooljaar 2004-2005 begon 10 procent van de ruim zeventienduizend basisscholen in Nederland met de regeling. Het percentage deelnemende scholen nam daarna toe tot 80 procent in het schooljaar 2006-2007. De belangstelling van scholen bleef groot. De regeling is daarom in augustus 2007 met een jaar verlengd, zodat uiteindelijk 90 procent van de scholen de kans krijgt cultuureducatie te verankeren in het schoolbeleid.

SCENARIO'S

De voornoemde taakgroep heeft in het rapport *Hart(d) voor cultuur* drie scenario's uitgewerkt, aan de hand waarvan scholen hun identiteit en ambities op het terrein van cultuureducatie kunnen bepalen: 1. Komen & gaan, 2. Vragen & aanbieden en 3. Leren & ervaren. De drie scenario's, met daarin een typerende uitspraak van de actoren basisschool, culturele instelling, gemeente, provincie en rijksoverheid, kennen weliswaar een opklimmend niveau van ambitie, maar zijn door de taakgroep nadrukkelijk niet bedoeld

om een hiërarchische ordening aan te brengen. Naar aanleiding van een nulmeting onder basisscholen is een nulscenario toegevoegd met de naam Alle begin is moeilijk (Cultuurnetwerk 2004). De scenario's waren richtinggevend voor de opzet van de monitor, daarom volgen hierna kort de karakteristieken zoals die door Cultuurnetwerk Nederland zijn geformuleerd.

Scenario 0 Alle begin is moeilijk

Scholen in scenario 0 doen niets of nauwelijks iets aan cultuureducatie. Heel af en toe gaat de school met de leerlingen naar een cultuureducatieve activiteit, maar dit is gebaseerd op toevalligheid en gebeurt ad hoc en sporadisch.

Scenario 1 Komen & gaan

Het is een komen en gaan in de basisschool. Groepen leerlingen gaan op stap, kunstenaars komen naar de school, de schooldeur staat open. Buiten de school zijn diverse actoren actief om de school te stimuleren tot participatie. Kunstzinnige oriëntatie is een van de leergebieden van het basisonderwijs. De kerndoelen en de lesmethoden die aan de hand daarvan zijn ontwikkeld, geven richting aan het onderwijs. De school maakt een selectie uit het aanbod aan cultuureducatieve activiteiten van diverse instellingen in het culturele veld en heeft zeer indirect invloed op het aanbod. De keuze van cultuureducatieve activiteiten uit het externe aanbod wordt gemaakt aan de hand van het criterium: het moet passen, zowel financieel als qua planning. De keuze betreft, afhankelijk van de schoolsituatie en de regio, een afzonderlijke activiteit of een pakket voor een heel jaar.

Scenario 2 Vragen & aanbieden

De school vraagt, daar draait het om in dit scenario. De school stelt een eigen profiel op en cultuureducatie staat ten dienste van dit profiel. Cultuureducatie in brede zin is een terrein waarop het schoolteam zelf expertise bezit. Dat is een vereiste om als school zelf een vraag te ontwikkelen waarbij een passend aanbod kan worden gezocht. Een van de teamleden is cultuurcoördinator, voert deze taak op een initiatiefrijke wijze uit en participeert in een netwerk met andere scholen om gegevens uit te wisselen, nieuwe ideeën op te doen en gebruik te maken van elkaars expertise. De school participeert in een lokaal of regionaal netwerk waar men de eigen ambitie op het gebied van cultuureducatie vertaalt in vragen waarop extern een passend aanbod wordt gezocht. Dit wordt vastgelegd voor meerdere jaren.

Scenario 3 Leren & ervaren

Leren en ervaren gaan hand in hand. Dat geldt ook voor de betrokken instanties: zij werken ook hand in hand. Basisscholen worden van op zichzelf staande instellingen tot partners in een samenwerkingsverband. Het instituut 'school' raakt achterhaald. Leren doen kinderen 'in een omgeving', waarbij leren en leven in elkaar overgaan. Dat kan op verschillende manieren worden georganiseerd. Het is een *joint venture* van een groot aantal maatschappelijke en culturele organisaties. Educatie krijgt vorm vanuit een integrale visie op de ontwikkeling van kinderen. De basisschool is in dit scenario niet langer een zelfstandige actor met een eigen beleid, maar onderdeel van een nieuw geheel, met een nieuwe organisatievorm en een overkoepelend beleid, waarvan het schoolbeleid onderdeel uitmaakt.

MONITOR VERSTERKING CULTUUREDUCATIE IN HET PO

DOEL MONITOR

In opdracht van het projectbureau Cultuureducatie primair onderwijs van het ministerie van OCW voerde Cultuurnetwerk Nederland in 2004 een nulmeting uit onder scholen die in het schooljaar 2004-2005 voor het eerst subsidie ontvingen. Sardes verzorgde daarna een driejarig monitoronderzoek, dat de voortgang en resultaten van het project in kaart brengt. De monitor dient informatie op te leveren op basis waarvan het projectbureau het beleid kan verantwoorden en evalueren. Ook zouden de resultaten van de monitor kunnen leiden tot bijsturing van het beleid door het projectbureau. De monitor verschaft daarnaast scholen, culturele instellingen, gemeenten en provincies inzicht in de voortgang en resultaten van hun activiteiten op dit vlak.

OPZET ONDERZOEK

Twee metingen onder drie groepen scholen

Het belangrijkste deel van het onderzoek zijn herhaalde elektronische enquêtes onder telkens verschillende steekproeven van scholen die aan de regeling deelnemen. Daarnaast zijn elke keer telefonische interviews afgenomen onder een beperkt aantal scholen ter verdieping van de resultaten. De internetenquêtes zijn driemaal gehouden: in het najaar van 2005, 2006 en 2007. Dit gebeurde onder scholen die al sinds het schooljaar 2004-2005 gebruik maken van de regeling, onder de groep scholen die vanaf het schooljaar 2005-2006 extra subsidie ontvangen voor cultuureducatie en onder de scholen die sinds het schooljaar 2006-2007 meedoen aan de regeling. Er zijn elke keer

nieuwe steekproeven getrokken uit de verschillende cohorten. Alleen bij de nulmeting door Cultuurnetwerk Nederland is de totale populatie benaderd. De eerste groep wordt in het volgende ook wel als ‘voorhoedescholen’ aangeduid. Let wel: deze betiteling slaat alleen op het feit dat het de eerste groep deelnemers aan de regeling is, *niet* op een voorsprong in ontwikkeling. Elke groep is twee maal ondervraagd.

TABEL 1 _ OPZET VAN DE MONITOR CULTUUREDUCATIE

Cohort 1: gestart in 2004-2005	0-meting door CNL	1-meting (eerste resultaat- meting)	6 telefoni- sche inter- views		6 telefoni- sche inter- views	2-meting (tweede resultaat- meting)
Cohort 2: gestart in 2005-2006		0-meting	6 telefoni- sche inter- views	1-meting (eerste resultaat- meting)	5 telefoni- sche inter- views	
Cohort 3: gestart in 2006-2007				0-meting	5 telefoni- sche inter- views	1-meting (eerste resultaat- meting)
Totaal aantal benaderde scholen	712 (alle deel- nemers)	770	12	800	16	800
Respons	81%	67%		65%		58%
Totaal aantal deelnemen- de scholen	577	477		477		443

Enquêtevragen

De enquêtevragen zijn grotendeels gebaseerd op de subsidievoorwaarden in de regeling. In de vragenlijst komen de volgende aspecten van cultuureducatie op school aan bod:

- 1 Visie op en doelen van cultuureducatie: fase waarin de beleidsontwikkeling zich bevindt, (schriftelijk vastgelegd) beleid, scenario nu en in de toekomst.
- 2 Onderwijsaanbod kunstzinnige oriëntatie op school: aantal uren op het rooster, leer-methoden, doorlopende lijn, vakoverstijgend werken, projecten binnen en buiten het schoolgebouw, kunstdisciplines die aan bod komen, verhouding actief-receptief-reflectief.
- 3 Wijze van selectie van het aanbod en samenstelling (meerjarig) programma.

- 4 Samenwerking met de culturele omgeving en met andere instellingen (gemeente, provincie, schoolbegeleidingsdiensten, landelijke pedagogische centra et cetera), deelname aan netwerken en doel hiervan.
- 5 Faciliteiten en budget.
- 6 Evaluatie van het beleid.
- 7 Besteding van de subsidie.
- 8 Resultaten van de subsidie.

Scenario's als globale aanduiding

Scholen is rechtstreeks gevraagd in welk scenario zij zichzelf plaatsen en welk scenario zij in de toekomst willen gebruiken. De scenario's zijn in het onderzoek tevens geoperationaliseerd door middel van een aantal afzonderlijke, meetbare kenmerken, zoals het al dan niet beschikken over een doorgaande lijn voor cultuureducatie, het schriftelijk vastleggen van cultuureducatiebeleid en deelname aan netwerken. Hierover zijn aparte vragen opgenomen. Deze afzonderlijke kenmerken bleken echter niet systematisch samen te hangen met het scenario waar scholen zichzelf in plaatsen. Verreweg de meeste scholen vertonen kenmerken van verschillende scenario's en er zijn maar weinig scholen waarop de omschrijvingen van scenario 1, 2 of 3 naadloos passen. De meeste scholen hebben zelf wel een antwoord op de vraag welk scenario het best bij hen past. Deze inschatting is in het onderzoek opgevat als een globale indicatie van de fase waarin ze zich bevinden en van hun ambities. Dit sluit aan bij de wijze waarop de scenario's door de taakgroep zijn bedoeld en gebruikt.

BEVINDINGEN UIT DE MONITOR

De belangrijkste bevindingen van de monitor Cultuureducatie in het primair onderwijs na twee metingen onder drie groepen scholen – de voorhoede, de volgers en de nakomers – hebben betrekking op de ontwikkeling die ze hebben doorgemaakt. Het gaat daarbij om (1) scenario's, visie en beleid, (2) deelname aan overleg en netwerken, (3) de praktijk van cultuureducatie op school en (4) deskundigheidsbevordering.

SCENARIO'S, VISIE EN BELEID

Om te beoordelen in hoeverre de scholen de doelstelling: De school ontwikkelt een meerjarige visie op de functie van cultuureducatie in zijn onderwijsprogramma en neemt het cultuureducatiebeleid op in het schoolplan hebben bereikt, zijn de scenario's

als uitgangspunt genomen. Scholen is gevraagd in welk scenario ze zichzelf plaatsen en welk streefscenario zij hebben. Hoewel scholen zichzelf niet graag in een hokje plaatsen, blijkt dat de meeste wel een mening hebben over het scenario dat het best bij hen past ten tijde van de meting.

Scenario en achtergrondkenmerken

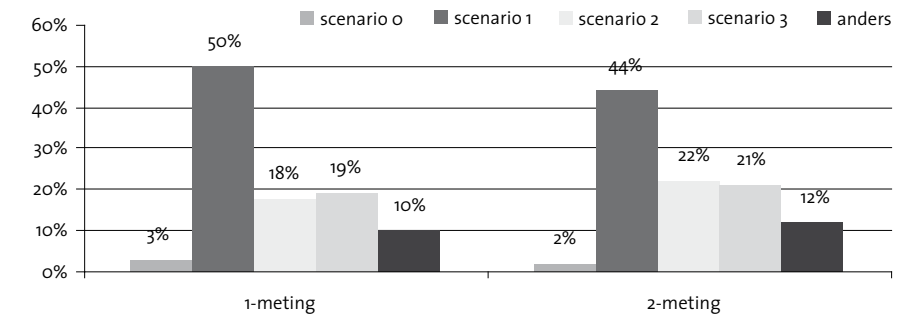
Een analyse van de relatie tussen de scenario's waar scholen zichzelf in plaatsen en een aantal achtergrondkenmerken van de scholen, zoals geografische ligging, denominatie, stad of platteland, levert geen eenduidig beeld op. Bij een aantal metingen zien scholen in het noorden en oosten van het land zichzelf vaker als een scenario 1-school dan scholen in het westen en zuiden. Daarnaast blijkt een paar keer dat scholen in matig en weinig verstedelijkte gebieden zichzelf vaker kenschetsen als een scenario 3-school. Dit heeft misschien te maken met een geringer aanbod, waardoor niet eenvoudigweg gekozen kan worden uit langskomend aanbod. Er moeten dan bewuste keuzes worden gemaakt en er moet moeite worden gedaan om deze keuzes te realiseren. Ook zijn er in sommige provincies zeer actieve steunfunctie-instellingen. Deze factoren zouden verschillen in ontwikkeling tussen scholen kunnen verklaren, maar er is ander onderzoek nodig om dat te kunnen toetsen.

Van het ene scenario naar het andere

Omdat elk cohort scholen twee maal is ondervraagd, zijn verschuivingen in ambities vast te stellen in de loop der tijd. Interessant is om te kijken of de scholen vinden dat zij naar een volgend scenario zijn opgeschoven of dat zij bijvoorbeeld hun ambities hebben bijgesteld.

Van elke groep scholen is vast te stellen welke ontwikkeling ze de afgelopen jaren hebben doorgemaakt. Voor de verschillende metingen zijn verschillende steekproeven getrokken en geconstateerde verschuivingen zijn dus niet het gevolg van deelname aan het onderzoek. Als illustratie van de verschuiving tussen de eerste en tweede metingen is in onderstaande grafiek weergegeven hoe de scholen uit het eerste cohort, de voorhoedescholen, zichzelf zien. In dit cohort zitten weliswaar meer scholen die zichzelf in scenario 2 of 3 plaatsen in vergelijking met de andere twee cohorten, maar de ontwikkelingen lopen parallel aan die in de andere twee cohorten.

FIGUUR 1 _ SCENARIO'S EERSTE COHORT, 1-METING EN 2-METING



Onder de scholen uit het eerste cohort was scenario 1, het aanbodgerichte scenario, het herkenbaarst, voor (bijna) de helft van de scholen. In de scenario's 2 en 3 herkende iets minder dan twintig procent van de scholen zich. Vrijwel geen enkele school plaatste zich in scenario 0. Tien procent van de scholen zegt zich in verschillende scenario's te herkennen: de categorie 'anders' in figuur 1. Bij de laatste meting zijn er minder scholen die zich in scenario 1 plaatsen en iets meer die vinden dat ze bij scenario 2 of 3 horen. Het is een statistisch significante en dus geen toevallige verschuiving, maar zeker geen aardverschuiving. Dit geldt des te meer als wordt bedacht dat er bij dit eerste cohort twee jaar zit tussen beide metingen.

Het tweede en derde cohort geven qua ontwikkeling een vergelijkbaar beeld te zien (niet in figuur 1). Onder dit cohorten is het percentage scholen dat zichzelf in scenario 1 plaatst weliswaar nog veel groter, maar ook hier zijn duidelijke verschuivingen naar een volgend scenario.

En hoe staat het met de ambities? De meerderheid van de scholen in scenario 1 wil opschuiven naar scenario 2 of 3. Voor de verschillende metingen varieert dit percentage tussen 66 en 80 procent. Scenario 1 is kennelijk het minst wenselijke scenario. Van de scenario 2-scholen wil steeds ongeveer de helft scenario 3-school worden. De scenario 3-scholen kunnen niet doorgroeien naar een volgend scenario en de meeste scenario 3-scholen zijn dan ook tevreden met het scenario waar ze in zitten. Vooral in de laatste meting, in schooljaar 2007-2008, is dit duidelijk. Een zeer klein aantal scholen heeft de ambitie naar beneden bijgesteld, want minder dan 5 procent van de scholen in scenario 3 wil in de toekomst liever volgens scenario 2 werken.

Als de ambities vergeleken worden met de feitelijke ontwikkeling, moet worden vastgesteld dat die tamelijk langzaam verloopt. Meer dan de helft van de scenario 1-scholen

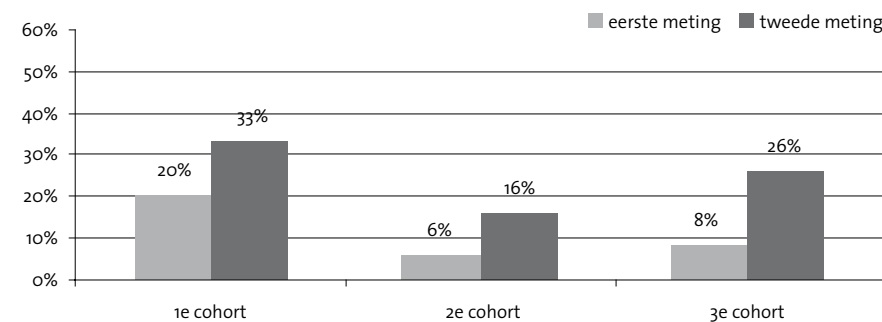
wil volgens een ander scenario werken, maar tot dan toe is slechts een klein deel werkelijk opgeschoven.

Toch is er wel degelijk het een en ander gebeurd. Enkele centrale elementen van de scenario's worden daarom tegen het licht gehouden: het formuleren van een eigen visie op cultuurbeleid en het schriftelijk vastleggen daarvan en de wijze waarop het aanbod op het gebied van cultuureducatie tot stand komt. Ook het al dan niet aanwezig zijn van een cultuurcoördinator zegt iets over de verankering van cultuureducatie in het beleid van de school.

Visie en beleid van de scholen

Als het gaat om cultuurbeleid is er een duidelijke ontwikkeling zichtbaar. Driekwart van de voorhoedescholen zegt inmiddels beleid te hebben voor cultuureducatie en een groot deel van deze scholen heeft dat beleid inmiddels ook schriftelijk vastgelegd. De andere scholen zijn minder ver, maar het aantal scholen dat beleid schriftelijk vastlegt, is de laatste jaren sterk toegenomen. Het cultuureducatiebeleid is te vinden in het schoolplan of in een apart cultuurbeleidsplan. Het percentage scholen met zo'n cultuurbeleidsplan is sterk toegenomen, vooral onder de voorhoedescholen: inmiddels legt 61 procent van deze scholen het beleid schriftelijk vast in het schoolplan, de schoolgids en/of een cultuurbeleidsplan (bij de eerste meting was dat 30 procent). De scholen uit de andere twee cohorten blijven hierbij achter, want bijna een derde van deze scholen heeft nog geen beleid op het gebied van cultuureducatie.

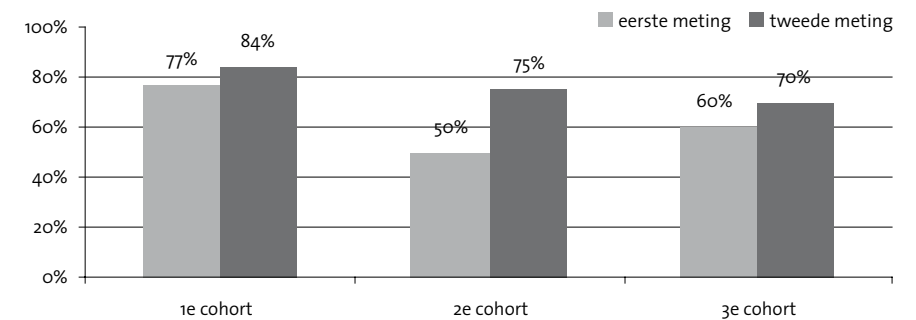
FIGUUR 2 _ PERCENTAGE SCHOLEN MET EEN CULTUURBELEIDSPLAN



In de schoolplannen van de meeste scholen zijn beschrijvingen opgenomen van de verschillende onderdelen van cultuureducatie, vooral bij tekenen en handvaardigheid, muziek en beweging. De scholen onderscheiden zich hierin nauwelijks van elkaar. Erfgoededucatie blijft wat achter, maar in de laatste metingen was hierin wel een stijging.

Het percentage scholen dat het beleid evalueert, is flink gestegen in de afgelopen jaren. Dat geldt voor alle scholen, maar vooral voor de voorhoedescholen. De meeste scholen beoordelen de inhoud en organisatie van de culturele activiteiten, maar een toenemend aantal scholen evalueert ook het beleid en de doelstellingen van cultuureducatie (ruim 40 procent van de scholen in cohort 1 en 2). Alleen het laatste cohort blijft daarin wat achter (23 procent).

FIGUUR 3 _ EVALUATIE CULTUURBELEID, PERCENTAGE SCHOLEN DAT CULTUURBELEID EVALUEERT

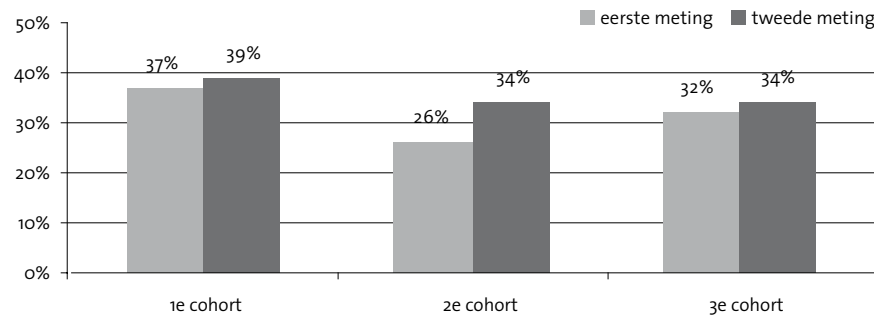


Van de voorhoedescholen (het eerste cohort) heeft 89 procent inmiddels een cultuurcoördinator, dat percentage is onder alle scholen in dit cohort in de afgelopen jaren fors gestegen. De scholen die later begonnen zijn met de regeling blijven nog wat achter bij de voorhoedescholen, maar ook veel van deze scholen beschikken intussen over een cultuurcoördinator (74 procent). De meest voorkomende taken van de cultuurcoördinatoren zijn: participeren in netwerken en opstellen van schoolbeleid. Van de voorhoedescholen heeft bijna een derde een werkgroep cultuureducatie en onder de scholen die sinds 2006-2007 aan de regeling meedoen, geldt dat voor 21 procent.

Totstandkoming van het aanbod

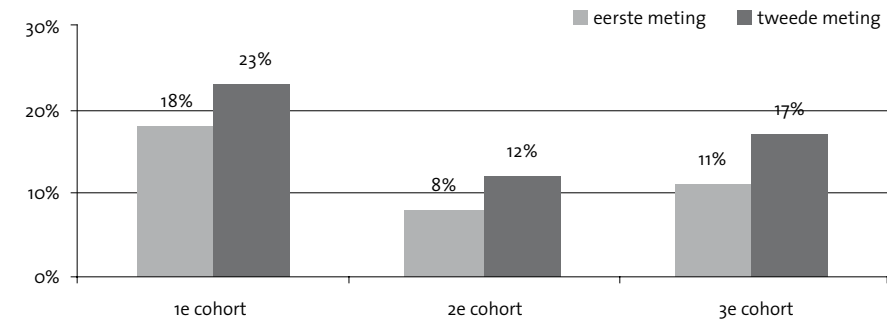
Bij de samenstelling van een aanbod op het gebied van cultuureducatie kunnen scholen kiezen voor ad-hocactiviteiten, gebruik maken van een kunstmenu of activiteiten selecteren die passen bij hun visie. Het doel van de regeling Versterking cultuureducatie is dat scholen een aanbod samenstellen dat past bij hun visie op cultuureducatie. Ongeveer de helft van de scholen maakt gebruik van een kant-en-klaar kunstmenu. Dat geldt zowel voor de voorhoedescholen als voor de scholen die later met de regeling begonnen. Deze werkwijze past bij scenario 1: het aanbod bepaalt welke activiteiten scholen uitvoeren. Scholen die het kunstmenu aanpassen aan hun eigen wensen, werken meer vraaggestuurd, dus volgens scenario 2. Ook het werken met een meerjarig programma past hierbij. Er is een lichte verschuiving te zien naar het aanpassen van een kunstmenu aan de eigen wensen; de voorhoedescholen doen dit het vaakst, maar de scholen die vanaf 2005-2006 subsidie ontvangen hebben de grootste verandering doorgemaakt.

FIGUUR 4 _ PERCENTAGE SCHOLEN DAT KUNSTMENU AANPAST AAN EIGEN WENSEN



Niet alleen het aanpassen van het kunstmenu aan de eigen wensen, maar ook het samenstellen van een eigen meerjarig programma is toegenomen ten opzichte van de metingen in voorgaande schooljaren. De planning gebeurt minder ad hoc dan enkele jaren geleden. Ook hier gebeurt dat weer het meest onder de voorhoedescholen.

FIGUUR 5 _ PERCENTAGE SCHOLEN MET EEN EIGEN MEERJARIG PROGRAMMA



De meeste scholen bepalen de keuze voor cultuureducatieve activiteiten voorafgaande aan het schooljaar (ruim 60 procent). De verschillen tussen de scholen en de verschuivingen in de tijd zijn niet groot. In de groep scholen die het laatst is ingestapt zijn er iets meer scholen die het aanbod ad hoc gedurende het schooljaar samenstellen.

OVERLEG, SAMENWERKING EN DEELNAME AAN NETWERKEN

De tweede doelstelling van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs luidt: 'De school neemt structureel deel aan een netwerk van scholen en culturele instellingen, waarbij in ieder geval de afstemming tussen vraag en aanbod en kennisoverdracht naar andere scholen een rol spelen.' In de monitor zijn op dit punt vragen opgenomen over samenwerking en overleg met andere scholen en instellingen, het al dan niet participeren in een netwerk en de voornaamste functie hiervan.

Het meeste structurele overleg wordt gevoerd met andere scholen voor primair onderwijs, dat is in de loop der jaren gegroeid. De voorhoedescholen zijn ook hierbij weer duidelijke koplopers. Opvallend is dat dit veel vaker voorkomt op het platteland dan in de steden. Daarnaast voeren ook veel scholen overleg over cultuureducatie met gemeentelijke instellingen voor kunsteducatie. Met schoolbegeleidingsdiensten, sociaal cultureel werk, pabo's, scholen voor voortgezet onderwijs en met de landelijke pedagogische centra wordt daarentegen zelden overlegd. Als dit al gebeurt, dan is dat voornamelijk op ad-hocbasis.

Een groeiend aantal scholen is gebruik gaan maken van netwerken de afgelopen jaren. De voorhoedescholen benutten de netwerken met andere scholen, steunfunctie-instellingen en/of culturele instellingen vooral om vraag en aanbod op elkaar af te stemmen en om informatie uit te wisselen. Zij hebben in mindere mate behoefte aan het formu-

leren van een visie in netwerkverband. De groep scholen uit het tweede cohort gebruikt een netwerk nu juist wél vaak om een visie op cultuur in de school te ontwikkelen. Ook zeggen zij vaker een beroep te doen op begeleiding daarbij. De scholen uit cohort 3 maken wat minder gebruik van netwerken, van cursussen en van begeleiding, maar veel scholen hebben wel behoefte aan begeleiding. Het gaat dan vooral om begeleiding bij het formuleren van een visie.

De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat voorhoedescholen kennelijk al een eind op weg zijn met visieontwikkeling en het vastleggen van beleid en daarom minder behoefte hebben aan ondersteuning op dit gebied. De groep scholen die een jaar daarna is begonnen, zit nog middenin dit proces en maakt daarbij gebruik van een netwerk en van ondersteuning om de visie en het beleid gestalte te geven. De laatste groep staat nog aan het begin van het traject en maakt waarschijnlijk om die reden naar verhouding nog weinig gebruik van een netwerk en ondersteuning, maar heeft daar wel behoefte aan.

CULTUUREDUCATIE IN DE PRAKTIJK

Behalve voor het formuleren van visie en beleid is de regeling Versterking cultuureducatie ook bedoeld om culturele activiteiten te financieren: 'De school organiseert activiteiten op het gebied van cultuureducatie die samenhangen met de meerjarige visie op cultuureducatie.'

Om na te kunnen gaan of er op dit punt vooruitgang is geboekt, is in de enquête gevraagd naar het aantal uren kunstzinnige oriëntatie in de lessentabel in verschillende groepen, naar de wijze waarop cultuureducatie gegeven wordt op school (doorlopende leerlijn, geïntegreerd, projecten, verhouding actieve, receptieve en reflectieve kunstbeoefening) en naar de culturele activiteiten in en buiten het schoolgebouw.

Aantal uren voor cultuurvakken

Het aantal uren cultuureducatie op het rooster in verschillende groepen in het basis-onderwijs is tijdens de regeling vrijwel ongewijzigd gebleven. In de onderbouw is het aantal uren op het rooster voor onderdelen van kunstzinnige oriëntatie bijna twee maal zo groot als in de midden- en bovenbouw. Aan tekenen en handvaardigheid besteden de scholen de meeste tijd, aan spel/beweging en muziek minder en aan erfgoededucatie het minst. In tabel 2 staat de gemiddelde tijdsbesteding, afgerond op kwartieren.

TABEL 2 _ URENBESTEDING CULTUUREDUCATIE (2007-2008)

Vak	Groep 2	Groep 4	Groep 7
Tekenen en handvaardigheid	3,5 uur	2 uur	2 uur
Muziek	2 uur	1 uur	1 uur
Spel en bevordering taalgebruik (binnen kunstzinnige oriëntatie)	2 uur	1 uur	1 uur
Beweging (binnen kunstzinnige oriëntatie)	1,5 uur	0,75 uur	0,75 uur
Erfgoededucatie	1 uur	1 uur	1 uur
Totaal	10 uur	5,75 uur	5,75 uur

Erfgoededucatie is het enige aspect van cultuureducatie waarvoor nu meer tijd beschikbaar is dan enkele jaren geleden. Bij de eerste meting (2005-2006) was hiervoor gemiddeld minder dan een half uur beschikbaar. Dit kan overigens ook een kwestie van bewustwording zijn: de tijd die wordt besteed aan wereldoriëntatie wordt nu ook dikwijls gezien als tijd voor erfgoededucatie.

Aanpak van cultuureducatie

De overgrote meerderheid van de scholen – ruim 80 procent – heeft bij een educatieve uitgeverij een methode aangeschaft voor cultuureducatie (bijvoorbeeld *Moet je doen*) en volgt deze methoden in de uitvoering van de lessen. Vooral voor tekenen/handvaardigheid, muziek en beweging worden methoden gebruikt, voor andere onderdelen van cultuureducatie, zoals erfgoededucatie, gebeurt dat minder. Er is een groei te zien van het aantal scholen dat methoden gebruikt voor onderdelen van cultuureducatie. Die zit vooral bij beweging en muziek. Ook voor erfgoededucatie gebruiken nu wat meer scholen een methode.

Er zijn nog maar weinig scholen die met een volledig doorlopende leerlijn voor cultuureducatie werken, dus een leerlijn van groep 1 tot en met 8. Ze zijn het meest te vinden onder de scholen uit het tweede cohort. Het is ook deze groep die in dit opzicht de grootste ontwikkeling heeft doorgemaakt, want in de eerste meting antwoordde 9 procent met een volledig doorlopende leerlijn te werken, in de vervolgmeting was dat gestegen naar 19 procent. Op ruim de helft van de voorhoedescholen wordt gewerkt met een gedeeltelijk doorlopende leerlijn. Op de andere scholen ligt dat percentage lager: 40 procent van de scholen uit cohort 2 en 48 procent van cohort 3 heeft voor een deel een doorlopende leerlijn voor cultuureducatie.

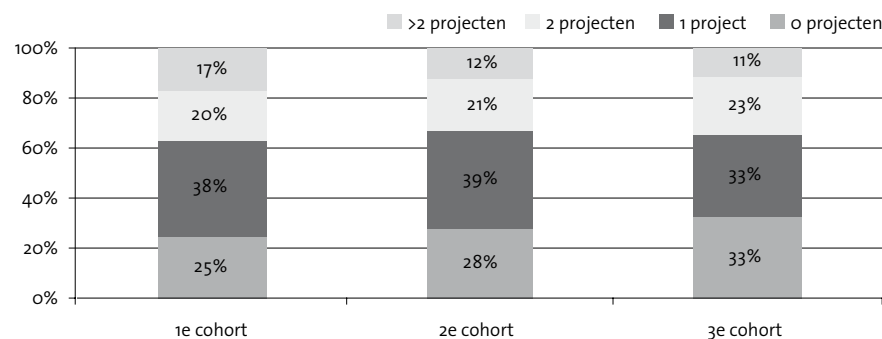
Vakoverstijgend werken aan cultuureducatie gebeurt op ongeveer de helft van de scholen incidenteel, bijvoorbeeld bij projecten. Wat dit betreft is er weinig verschil tussen voorhoedescholen en de overige scholen. Er zijn slechts enkele scholen waar cultuur-

educatie volledig vakoverstijgend wordt gegeven en waar het niet meer als apart vak op het rooster staat. Dit geldt ook voor de voorhoedescholen. Bij dit onderwerp blijken opnieuw de scholen uit cohort 2 de grootste verandering te hebben doorgemaakt. Het aantal scholen in deze groep dat kunstzinnige oriëntatie geheel of gedeeltelijk vakoverstijgend geeft, is aardig gegroeid, zeker wanneer die groei wordt vergeleken met de andere twee groepen scholen.

Projecten en andere activiteiten

Driekwart van de voorhoedescholen voert jaarlijks een of meer projecten uit. Er is bijna een verdubbeling te zien in het aantal voorhoedescholen dat meer dan twee projecten uitvoert, maar het blijven bescheiden aantallen (van 9 procent naar 17 procent). Ook onder de andere groepen is een stijging te zien van het aantal scholen dat jaarlijks een of meer projecten uitvoert, maar deze groepen blijven nog wel wat achter bij de voorhoedescholen. Van alle scholen die projecten uitvoeren, doet de helft dit eenmaal per jaar en de andere helft vaker dan een keer per jaar.

FIGUUR 6 _ PROJECTEN VOOR KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE: TWEEDE METINGEN



Bijna driekwart van de voorhoedescholen organiseert meer keren per jaar activiteiten op het gebied van kunst, cultuur en/of erfgoed. Dat percentage lag eerder op tweederde en is dus gestegen ten opzichte van de vorige meting. Daarmee blijven zij de andere scholen voor. Maar ook onder de scholen die later instapten komen er steeds meer die jaarlijks meer dan een culturele activiteit organiseren. Voor alle cohorten geldt dat de scholen in het westen van het land zeer actief zijn en dat geldt ook voor de algemeen-bijzondere scholen.

De scholen hebben beschreven in welke vorm kunst- en erfgoededucatie worden aangeboden: actief, receptief of reflectief. Actieve vormen van cultuureducatie – zelf doen – komen het meest voor, onder alle groepen scholen en bij alle metingen. Op de tweede plaats komt receptief, dus kijken en luisteren, en op de derde plaats reflectief, dat wil zeggen praten en nadenken. Bijna een derde van de scholen zou de verhouding anders willen en wil dan vooral meer aandacht voor actieve kunstbeoefening. Het aantal ontevreden scholen is in de loop der tijd wel minder geworden, maar dit lijkt niet samen te hangen met een groter aandeel van de actieve kunstbeoefening, want dat is niet erg gestegen. Uit de interviews blijkt dat het voor scholen dikwijls een hele organisatie is om leerlingen actief met schilderen, fotografie, theater, muziek et cetera bezig te laten zijn. Het vraagt om extra inzet van ouders of onderwijsassistenten, de scholen schakelen in veel gevallen een externe vakkracht in, dikwijls moet de klas anders ingericht worden en achteraf weer in de oorspronkelijke staat hersteld. Ook beschikken niet alle scholen over voldoende faciliteiten. Scholen zouden wel meer tijd willen uittrekken voor actieve vormen van cultuureducatie, maar de praktijk van alledag laat dat kennelijk moeilijk toe.

Wat voor soort activiteiten organiseren de scholen? Er is gevraagd naar activiteiten in en buiten het schoolgebouw. Op school worden vaak beeldende kunstenaars uitgenodigd en worden activiteiten georganiseerd op het gebied van cultureel erfgoed. Vooral de groep scholen uit het tweede cohort heeft in een jaar tijd aanzienlijk meer activiteiten op het gebied van cultuur in het schoolgebouw georganiseerd. Buiten school komt vooral het bezoek aan musea, artotheken en galleries veel voor. Toneelvoorstellingen nemen de tweede plaats in, historische musea de derde plaats. Bij alle typen activiteiten is een toename te zien ten opzichte van voorgaande metingen. Inmiddels onderneemt bijna de helft van de scholen een dergelijke activiteit meermalen per jaar. De scholen uit cohort 3 lopen hierin achter.

DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING

Het vierde en laatste criterium in de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs luidt: 'De school besteedt aandacht aan deskundigheidsbevordering van zijn personeel op het gebied van cultuureducatie.' In de monitor zijn vragen gesteld over scholing van cultuurcoördinatoren en andere teamleden, over de aanwezigheid van vakleerkrachten, de omvang en samenstelling van het budget en de besteding van de extra subsidie.

Deelname aan deskundigheidsbevordering is door de jaren heen toegenomen. In 2007 volgde de cultuurcoördinator van ongeveer een op de drie scholen een cursus.

Nascholing van andere teamleden gebeurt wat minder vaak, maar scholen hebben wat dat betreft wel ambities voor de komende jaren: het percentage scholen dat cursussen heeft gepland is hoger dan het percentage scholen dat nu gebruik maakt van het cursusaanbod.

Vakleerkrachten of freelancers voor cultuureducatie zijn er op 35 procent van de voorhoedescholen. Muziek is het vak waarvoor de meeste vakdocenten zijn aangesteld. Dat geldt ook voor de andere scholen, waarbij opvalt dat onder de scholen uit cohort 2 tussen 2005 en 2006 een afname te zien is van het aantal vakkrachten. Van een trend kan niet gesproken worden, want in de laatste meting (van 2007) is onder de voorhoedescholen én de scholen uit cohort 3 juist weer een toename aan vakkrachten voor de kunstvakken te zien. Hoe de ontwikkeling bij cohort 2 sinds 2006 is verlopen is niet bekend, want deze scholen namen niet deel aan de laatste meting.

Algemeen-bijzondere scholen hebben veel vaker vakleerkrachten voor cultuureducatie dan scholen van andere denominaties. Dit is niet zo vreemd, want de traditionele vernieuwingscholen - freinet, montessori, vrije school en jenaplan - hechten veel belang aan het ontwikkelen van creativiteit bij de leerlingen. Deze scholen vertonen tevens vaker kenmerken van scenario 2 en 3, zoals het werken met een doorlopende leerlijn. Dat geldt ook voor scholen die volgens het 'nieuwe leren' werken. Vernieuwingsgezinde scholen werken daarnaast vaker vakoverstijgend aan cultuureducatie. Integratie van leergebieden is voor deze scholen een belangrijk onderdeel van de pedagogisch-didactische visie.

De gemiddelde taakomvang van vakdocenten is in de loop der tijd iets gestegen en ligt nu ruim boven de acht uur. De stijging is het sterkst bij cohort 2 en 3. Desondanks houden de voorhoedescholen van het eerste cohort hun koppositie met een gemiddelde van negeneneenhalf uur bij de laatste meting.

De meest genoemde bestemming voor het geld van de regeling is deelname aan culturele of erfgoedactiviteiten. Bijna alle scholen besteden hier (voor een deel) de subsidie aan. Ook de inkoop van materialen is een veel genoemde besteding. Het huren van externe deskundigheid komt minder voor en als het al voorkomt, dan is dat vooral onder de voorhoedescholen. Hoeveel geld scholen besteden aan bijscholing en training van hun eigen personeel op het vlak van cultuureducatie, is niet bekend. Omdat de cursus Interne Cultuurcoördinator (ICC) pas sinds 2007 bestaat, kon in de monitor geen vraag gesteld worden naar eventuele deelname van leerkrachten aan deze cursus.

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

– Wat is er veranderd op de scholen sinds de invoering van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs? De bevindingen van drie jaar monitoren worden samengevat en er wordt een conclusie getrokken. Daarna komt aan de orde wat er na beëindiging van de regeling zou kunnen gebeuren.

VISIE EN BELEID

De scholen hebben hun ambitieniveau, zoals geformuleerd in de streefscenario's, nog niet waargemaakt in de jaren dat de regeling Versterking cultuureducatie primair onderwijs van kracht is. Er zijn wel verschuivingen te zien in het aantal scholen dat zichzelf tot een bepaald scenario rekent, want wat meer scholen zijn doorgeschoven naar scenario 2 of 3, maar nog lang niet zoveel afgaand op de eerder aangegeven ambities van de scholen. In de centrale aspecten van de drie scenario's is een duidelijker ontwikkeling zichtbaar. Een groeiend aantal scholen formuleert een visie, legt beleid (meerjarig) vast en evalueert dat ook. Op steeds meer scholen is een cultuurcoördinator aangesteld die in netwerken participeert en het beleid op het gebied van cultuureducatie opstelt. Veel scholen hebben de doelstelling om een meerjarige visie te formuleren op het gebied van cultuureducatie en deze in het schoolplan vast te leggen, bereikt. Dat geldt zeker voor de scholen uit het eerste cohort, maar in veel mindere mate voor de scholen uit de andere twee cohorten. Echter, als de ontwikkeling die nu onder voorhoedescholen is te zien wordt doorgetrokken, dan is te verwachten dat een groot deel van de andere scholen op termijn zal volgen, althans bij gelijkblijvend beleid.

NETWERKEN

De deelname aan netwerken is toegenomen. Het belang dat scholen toekennen aan netwerken varieert al naar gelang de fase waarin de scholen zich bevinden. De voorhoedescholen gebruiken het voor de selectie van het aanbod en het uitwisselen van informatie, terwijl de scholen uit cohort 2 vooral behoefte hebben aan ondersteuning bij het formuleren van een visie. De scholen uit het derde cohort participeren het minst in een netwerk, zij staan nog aan het begin van het krijgen van een visie en afstemming van vraag en aanbod. Ook in de telefonische interviews is het onderwerp samenwerking en netwerken aan de orde gesteld. Er is veel variatie te zien in de manier waarop scholen participeren in netwerken en hun waardering daarvan. Veel scholen werken samen met andere basisscholen, vaak gaat het om scholen die onder dezelfde stichting vallen. Scholen zoeken vooral samenwerking om samen activiteiten te kunnen orga-

niseren, kennis uit te wisselen of te selecteren uit het aanbod. Vooral dit laatste gaat soms in overleg met een regionaal steunpunt voor kunsteducatie. Het is niet altijd de directeur die participeert in netwerken, ook de cultuurcoördinator kan de spil zijn. Het duurt soms even voordat een netwerk goed functioneert. Het uitvinden van de juiste frequentie van overleg, het verkrijgen van een gezamenlijke visie en samenwerking op praktisch niveau kost tijd. In ieder geval gaan alle scholen in de richting van het participeren in netwerken, waarmee de doelstelling van de regeling in grote lijnen behaald lijkt te zijn.

ACTIVITEITEN

De scholen ondernemen veel meer activiteiten op het gebied van cultuureducatie dan enkele jaren geleden. Ook organiseert inmiddels een groot deel van de scholen projecten en culturele activiteiten, in en buiten de school. Er is vaker een doorlopende leerlijn en kunstzinnige oriëntatie wordt door meer scholen op een vakoverstijgende manier gegeven. De uren op het rooster voor kunstzinnige oriëntatie zijn echter nauwelijks gestegen in de afgelopen jaren. Daaruit is op te maken dat het blijkbaar eenvoudiger is om gedurende een bepaalde periode het rooster los te laten en de groepen met een cultureel thema aan de slag te laten gaan dan structureel op het rooster meer tijd in te ruimen voor kunst, cultuur en erfgoed. Dat wordt in de interviews bevestigd: veel scholen leggen gedurende de reguliere schoolweken de prioriteit bij de kernvakken. Cultuureducatie wordt wel belangrijk gevonden, maar toch ook nog wel vaak gezien als iets extra's dat moet concurreren met allerlei andere belangrijke zaken in de school. Bij het samenstellen van het aanbod is het kunstmenu op heel veel scholen leidend. Scholen gaan echter meer en meer dit kunstmenu aanpassen aan hun eigen wensen. Ook wordt er meer op de lange termijn gepland dan enkele jaren geleden.

De groep scholen in het tweede cohort heeft wat betreft de derde doelstelling: 'De school organiseert activiteiten op het gebied van cultuureducatie die samenhangen met de meerjarige visie op cultuureducatie' de grootste sprong voorwaarts gemaakt. Dat is bijvoorbeeld heel duidelijk het geval bij vakoverstijgend onderwijs en bij het ondernemen van culturele activiteiten. Het is echter nog lang niet altijd zo dat scholen hun aanbod samenstellen op basis van de visie die zij hebben, want de helft van de scholen gebruikt een kant-en-klaar kunstmenu. Ook daarin is echter wel een ontwikkeling te zien: een toenemend aantal scholen gaat er toe over om het kunstmenu aan te passen aan de eigen wensen.

DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING

Van veel scholen is de cultuurcoördinator inmiddels geschoold, voor de overige teamleden geldt dat doorgaans nog niet. Een groot deel van de scholen is wel van plan om de nascholing de komende jaren nog extra aandacht te geven.

Er zijn niet zo veel scholen die externe deskundigheid voor cultuureducatie van buiten halen. De voorhoedescholen doen dit vaker dan de scholen die later van de regeling gebruik maken. Over het algemeen zouden scholen de deskundigheidsbevordering van hun personeel op het gebied van cultuureducatie nog wat serieuzer kunnen nemen.

CONCLUSIE

De regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs heeft ontegenzeggelijk het een en ander in beweging gebracht. De ontwikkeling kan voor een deel in kwantitatieve termen worden omschreven: er wordt op meer scholen beleid vastgelegd, er worden meer activiteiten georganiseerd, meer geparticipeerd in netwerken. Voor een deel kan de ontwikkeling ook kwalitatief worden gekenschetst. Hoewel het lastig is om de scholen in de drie scenario's te plaatsen, is er een voorzichtige ontwikkeling te zien van scenario 1 naar scenario 2 en naar onderdelen van scenario 3 als er naar de afzonderlijke kenmerken wordt gekeken. Dit komt overeen met de inschatting die scholen zelf maken van het scenario dat bij hen past. Dit geldt voor alle drie de cohorten.

Het is altijd lastig om een rechtstreeks verband te leggen tussen maatregelen en ontwikkelingen, omdat niet uitgesloten kan worden dat die ontwikkelingen zich ook los van het beleid kunnen voordoen. In dit geval zijn er echter sterke aanwijzingen dat het hier niet om een autonome ontwikkeling gaat maar om een beweging die mede door de regeling op gang is gekomen en versneld. Zowel in de vragenlijsten als in de telefonische interviews leggen scholen zelf een verband tussen de ontwikkeling van hun cultuureducatiebeleid en de maatregelen. In de interviews antwoorden ze dat de subsidie een belangrijke prikkel was om in te schrijven op de regeling, omdat het de mogelijkheid bood meer activiteiten te ontplooiën en extra materialen aan te schaffen. Toch is geld volgens de scholen niet het enige dat motiveert tot meer inspanningen op cultuureducatief gebied. Door de subsidieregeling en het flankerend beleid laat de rijksoverheid zien dat cultuureducatie belangrijk is. Het krijgt meer status en daar zijn de scholen die al langer bezig waren met cultuureducatie heel blij mee. De culturele activiteiten zijn daardoor niet langer afhankelijk van het enthousiasme van een of meer leerkrachten, maar krijgt een vaste plaats in de school.

Een belangrijke succesfactor lijkt in dit opzicht dus het samenhangende geheel aan maatregelen. Niet alleen de scholen krijgen subsidie, ook de grote steden en de provin-

cies ontvangen een bedrag voor de ondersteuning van cultuureducatie in het primair onderwijs, zijn er cursussen Interne Cultuur Coördinator opgezet en is er een toegangspoort voor informatie over cultuureducatie (www.cultuurplein.nl). Daarnaast is cultuureducatie in het primair onderwijs gestimuleerd via een aantal andere projecten, zoals Kunstenaars in de klas en de pilots cultuureducatie op de pabo's. Hiermee laat de overheid zien dat ze cultuureducatie serieus neemt en dat het geen vrijblijvende zaak is.

DE TOEKOMST

De vraag is hoe de in dit artikel beschreven ontwikkelingen gewaardeerd worden en hoe het verder zal gaan met cultuureducatie in het primair onderwijs in de nabije toekomst. Wat gebeurt er bijvoorbeeld met cultuureducatie als de extra subsidie opgaat in de *lumpsum*? Welke omstandigheden kunnen de verdere versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs belemmeren? Welke nieuwe kansen staan daar tegenover?

KWALITEIT VAN CULTUUREDUCATIE

Op basis van de monitor kan gezegd worden dat de regeling Versterking cultuureducatie primair onderwijs effectief is geweest. Dat geldt dan vooral voor de kwantiteit van cultuureducatie: meer culturele activiteiten in en buiten het schoolgebouw. Maar hoe staat het met de kwaliteit van de cultuureducatie? En waaraan meet je de kwaliteit af? Scholen hebben er moeite mee om cultuureducatie te beoordelen en te evalueren en komen dikwijls niet verder dan het vaststellen dat de leerlingen er veel plezier aan beleven. Zij zien het als van een volstrekt andere orde dan de basisvakken taal en rekenen en worden hierin in de afgelopen tijd steeds weer bevestigd door de rijksoverheid. Dat bleek al in de nota *Scholen voor morgen: samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs* en het is terug te zien in het advies van de commissie Meijerink. De kwaliteit van het onderwijs wordt daarin in de eerste plaats afgemeten aan het taal- en rekenonderwijs. Andere vakgebieden, waaronder cultuureducatie, worden in deze stukken nauwelijks genoemd.

Het zou goed zijn als het beleid zich in de toekomst meer met kwaliteit bezighoudt. De overheid hoeft niet voor te schrijven wat er in de klas gebeurt – er is immers vrijheid van inrichting van het onderwijs – maar kan wel stimuleren dat het een bepaalde kant opgaat, zoals dat ook gebeurt bij de basisvakken. De tendens om op school wat vaker een door een educatieve uitgeverij uitgegeven methode te gebruiken kan een indicatie zijn voor toenemende aandacht voor kwaliteitsaspecten van cultuureducatie, evenals

de grote belangstelling voor de cursus Interne Cultuurcoördinator.

Verder heeft de inspectie de taak toe te zien op de kwaliteit van de cultuureducatie. In de praktijk krijgt cultuureducatie echter weinig of geen aandacht bij bezoeken van de inspectie. Het zou bevorderlijk zijn voor het verhogen van de kwaliteit van cultuureducatie indien het opgenomen zou worden in het toezichtkader.

HOE VERDER NA DE REGELING?

De regeling wordt na dit schooljaar beëindigd en het geld dat tot nu toe geoormerkt aan de scholen werd verstrekt voor cultuureducatie wordt waarschijnlijk toegevoegd aan de lumpsum. Komt er dan een eind aan de beweging die zich na 2004 aftekent?

Voor de groep van 712 scholen die al vanaf het schooljaar 2004-2005 geld ontvangt voor cultuureducatie verandert er waarschijnlijk niet zo heel veel. Uit de monitor blijkt dat zij bij de start van de extra subsidie al wat actiever waren op het gebied van cultuureducatie. De extra subsidie hebben zij benut om cultuureducatie wat steviger te verankeren in het beleid van de school en om het aantal activiteiten te vergroten. Zij hebben het langst kunnen profiteren van het extra geld en hebben hun voorsprong op de scholen die later mee gingen doen behouden. Als het extra geld opgaat in de lumpsum is het niet waarschijnlijk dat de aandacht voor cultuureducatie bij deze scholen zal verdwijnen. Misschien worden er wel wat minder culturele activiteiten georganiseerd. De groep scholen uit het tweede en derde cohort blijken duidelijk minder ver te zijn in hun ontwikkeling op het gebied van cultuureducatie dan de scholen uit het eerste cohort. Dat betekent dat het riskant is om de gelden voor cultuureducatie niet langer te oormerken, want dat zou kunnen betekenen dat het voor slechts maximaal 10 procent van de scholen (het eerste cohort) geen probleem is om het beleid voort te zetten. Voor de andere 90 procent is het maar de vraag of cultuureducatie standhoudt.

Een andere bedreiging, maar dat geldt eigenlijk voor veel activiteiten op school, zou kunnen zijn dat er wellicht grenzen zijn aan wat scholen (en de culturele omgeving) aan kunnen op het gebied van cultuureducatie. Opvallend is namelijk dat de scholen uit het eerste cohort, die dus vanaf het begin van de regeling al verder waren op het pad van cultuureducatie, wel veranderingen hebben doorgemaakt op het gebied van cultuureducatie, maar lang niet op alle terreinen. Zo is er bijvoorbeeld geen toename van het aantal uren kunstzinnige oriëntatie op het rooster en is vakoverstijgend onderwijs nog maar mondjesmaat ingevoerd. Verder is de verhouding tussen actieve, receptieve en reflectieve cultuureducatie nauwelijks veranderd, terwijl deze scholen meer tijd aan actieve vormen van cultuureducatie zouden willen besteden. Al met al zijn deze scholen ook niet in groten getale opgeschoven naar een volgend scenario. De ontwikkeling gaat,

zeker in vergelijking met het tweede cohort, vrij langzaam. Het is de vraag waar dit aan ligt. Er zijn in ieder geval twee mogelijke verklaringen. Wellicht speelt de wet van de remmende voorsprong hen parten en zien zij zich gedwongen te wachten tot andere scholen ook zo ver zijn en culturele instellingen, gemeenten, provincies en ondersteuningsinstellingen gewend zijn om gezamenlijk beleid te formuleren en een rijke leer- en leefomgeving tot stand te brengen. Ook kan het zijn dat er een plafond is aan de aandacht en tijd die scholen kunnen besteden aan cultuureducatie. Veel scholen klagen dat er veel op hen af komt en ze maar beperkt tijd hebben. De keuze kan dan niet altijd in het voordeel van cultuureducatie uitvallen.

KANSEN

In het kader van het kabinetsmotto Samen werken, samen leven heeft de huidige regering verklaard cultuureducatie ook de komende jaren prioriteit te willen geven. Het doel is kinderen in een doorlopende leerlijn kennis te laten maken met cultuur (kunst en erfgoed) en een gevarieerd programma van culturele activiteiten aan te bieden. De betekenis van cultuureducatie wordt dus op hoog niveau onderschreven.

Welke andere kansen zijn er voor cultuureducatie in het basisonderwijs? Een uitgebreide beschouwing voert te ver, daarom kort enkele onderwerpen. Een interessante ontwikkeling voor de cultuureducatie is de brede school. Het aantal brede scholen in Nederland neemt nog steeds toe. Cultuur is vaak een onderdeel van de naschoolse activiteiten. Sinds kort is er de Impuls brede scholen sport en cultuur waardoor een aantal brede scholen een pilot kan opzetten. Ook is er budget beschikbaar voor combinatiefuncties brede school, sport en cultuur. Ten tweede cultuur en techniek. Cultuureducatie is ondergebracht bij het PO Platform Kwaliteit en Innovatie, dat scholen stimuleert verbindingen te leggen met andere thema's, bijvoorbeeld techniek. Het budget voor techniek is veel groter dan voor cultuureducatie, verbinding is een manier om meer geld te benutten voor cultuureducatie. Ten derde de verdieping en uitbreiding van deskundigheidsbevordering: interne cultuurcoördinatoren en netwerken. De samenwerkingsverbanden die tot stand zijn gebracht kunnen hun krachten bundelen in het streven naar meer kwaliteit van het cultuuronderwijs. Zolang er ondersteuning van de cultuurcoördinatoren is, bijvoorbeeld door de netwerken en landelijke dagen van Cultuurnetwerk Nederland, zal de aandacht voor cultuureducatie blijven en zijn er kansen om de kwaliteit en de effectiviteit ervan te versterken.

Karin Hoogeveen & Anne Luc van der Vegt

Karin Hoogeveen is coördinator van de unit beleid bij Sardes. Zij voert projecten – advisering, begeleiding en onderzoek – uit op het gebied van de brede school, cultuureducatie en schakelklassen.

Anne Luc van der Vegt is coördinator van de unit onderzoek bij Sardes. Hij heeft verscheidene onderzoeken uitgevoerd naar cultuureducatie, in primair en voortgezet onderwijs. Daarnaast verricht hij onderzoek op andere thema's van Sardes, zoals voor- en vroegschoolse educatie, taalonderwijs, mentoring en de brede school.

LITERATUUR

—
Cultuurnetwerk Nederland (2004). *Rapportage Nulmeting: Regeling 'Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs'*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Dijksma, S. (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*.

Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport*. Enschede.

Hoeven, M.J.A. van der (2005). Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs 2005-2007. *Gele katern*, 21(1), 18-23.

Hoogeveen, K., Blanken, M. den & Vegt, A.L. van der (2007). *Cultuur blijft bewegen: Monitor Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.

Hoogeveen, K. & Vegt, A.L. van der (2008). *Eindrapport monitor Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2005-2007*. Utrecht: Sardes.

Hoorn, M. van (Ed.) (2006). *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*. (Cultuur + Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hoorn, M. van, Damen, M-L., Liefstink, J., Tal, M. & Hagens, P. (2005). *'Hart(d) voor cultuur' gemeten : onderzoek naar de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie onder het eerste cohort basisscholen dat subsidie ontving in het kader van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kabinet Balkenende IV (2007). *Samen werken, samen leven. Beleidsprogramma Kabinet Balkenende IV 2007-2011*. Den Haag: Ministerie van Algemene Zaken.

Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs (2003). *Hart(d) voor Cultuur! Eindrapport*.

Vegt, A.L. van der & Hoogeveen, K. (2006). *Cultuur in beweging: Monitor Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2005-2006*. Utrecht: Sardes.



Cultuureducatie in het voortgezet onderwijs

Steeds meer scholen incorporeren cultuureducatie in hun beleid en werken samen met culturele instellingen aan nieuw aanbod van onder meer dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. Onderzoeks- en adviesbureau Oberon brengt deze ontwikkelingen in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) jaarlijks in kaart (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra 2006, 2007).

In 2007 is een tweede meting uitgevoerd van deze Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs, na de nulmeting in 2006. De centrale vraag is in welke mate scholen cultuureducatie verankerd hebben. Allereerst wordt het landelijke beleidskader geschetst en vervolgens het doel en opzet van de monitor beschreven. De bevindingen uit de monitor worden samengevat en gevolgd door conclusies ten aanzien van de opbrengst en effecten van het gevoerde beleid. Ter afsluiting wordt een toekomstperspectief geschetst in termen van kansen, bedreigingen en beleidsconsequenties.

BELEIDSKADER

Met het programma Cultuur en School (1996) wil het ministerie van OCW leerlingen in het hele onderwijs vertrouwd maken met kunst en cultureel erfgoed, blijvende relaties leggen tussen scholen en culturele instellingen en jongeren via cultuur stimuleren in hun creativiteit. Hiervoor moet de positie van cultuureducatie in het onderwijs worden versterkt. In het kader van Cultuur en School heeft het ministerie van OCW een aantal maatregelen opgesteld voor het voortgezet onderwijs:

- de cultuurvouchers waarmee deelname van leerlingen aan culturele activiteiten buiten de school wordt bevorderd, hetgeen deel uitmaakt van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) dat in 1998 is ingevoerd voor de tweede fase van havo en vwo;

- de uitbreiding van het vouchersysteem naar de bovenbouw van vmbo-scholen en scholen voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs;
- de regeling cultuurprofiel scholen, waarmee in de periode 2004-2006 een diepte-investering is gedaan in de ontwikkeling van dergelijke scholen.

De ambitie voor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs luidt als volgt:

‘Scholen voeren zelfstandig een schoolbeleid waarin de aandacht voor kunst en cultuur – in het curriculum, de activiteiten van de school, en in de contacten en samenwerkingsverbanden – is vastgelegd. Scholen wenden een deel van de lumpsum aan voor cultuureducatie en –deelname. Scholen formuleren hun eigen vraag en kopen de gewenste producten en diensten in bij de aanbieders.’ (Van der Hoeven & Van der Laan 2004, p.9)

Uit deze ambitie komen drie speerpunten voor beleid voort:

- 1 schoolbeleid op de scholen: toepassen van het principe van vraagsturing, aangaan van culturele samenwerkingsverbanden, beleidsvorming in de school;
- 2 deskundigheidsbevordering en ondersteuning van docenten: lerarenopleidingen, bijscholingen en trainingen;
- 3 inhoudelijke ontwikkeling en innovatie: integratie van kunst en cultuur in andere delen van het curriculum, vernieuwde onderbouw (leergebied kunst en cultuur).

Het leergebied Kunst en cultuur in de onderbouw telt vijf kerndoelen, waarin staat omschreven dat leerlingen in elk geval kennis moeten nemen van verschillende kunstdisciplines. Het beperkte aantal kerndoelen voor de onderbouw en de globale formulering ervan hebben scholen een grotere vrijheid verschaft om hun onderwijsprogramma in te vullen. Zo bepaalt de school zelf hoe breed en met welke verdieping het leergebied kunst en cultuur wordt aangeboden. Dit kan in afzonderlijke vakken, als onderdeel van projecten of mengvormen daarvan en in andere leergebieden.

Alle vmbo-leerlingen krijgen kunstvakken, kunstvakken 1 en kunstvakken 2. Bij kunstvakken 1 wordt 280 uur besteed aan kunstvakken in de onderbouw en 40 uur aan CKV in de bovenbouw. CKV wordt afgesloten met een schoolexamen en moet ‘naar behoren’ worden afgesloten.

Kunstvakken 2 is een keuzevak. Het kan alleen worden gekozen door leerlingen in derde en vierde leerjaar van de theoretische leerweg (tl) en de gemengde leerweg (gl). Kunstvakken 2 wordt afgesloten met een een centraal schriftelijk examen (in de vorm van een examendossier) en een schoolexamen. Voor de beeldende vakken is er daarnaast ook een centraal praktisch examen. Met ingang van 1 augustus 2007 is de tweede fase heringericht. Het vak CKV1 is CKV geworden. Vwo-leerlingen kunnen nu kiezen (als de school het aanbiedt) voor hetzij KCV of CKV. Dit betekent dat KCV

niet meer exclusief is voor de leerlingen die een klassieke taal kiezen, maar voor alle leerlingen. CKV_{2,3} is het vak kunst geworden, waarbij CKV₂ kunst (algemeen) heet en CKV₃: kunst (beeldende vormgeving), kunst (drama), kunst (dans), kunst (muziek). Kunst (algemeen) wordt afgesloten met een centraal examen vanaf 2009 (havo) en 2010 (vwo). Kunst (beeldende vormgeving), kunst (dans), kunst (drama), kunst (muziek) worden afgesloten met een schoolexamen. Scholen kunnen niet alleen varianten van het vak kunst (inclusief kunst (algemeen)) als examenvak naast elkaar aanbieden, maar in plaats daarvan ook nog de kunstvakken oude stijl: textiele vormgeving, handenarbeid, tekenen en muziek. Cultuureducatie kan ook in andere vakken dan de kunstvakken aan bod komen. De talen en geschiedenis zijn voor de hand liggende vakken, maar er zijn ook scholen die aandacht besteden aan cultuur in vakken als aardrijkskunde en techniek. Dit past in de ontwikkeling van vakoverstijgend en/of projectmatig werken en de ontwikkeling van leergebieden. Vooral erfgoededucatie wordt vaak in verband gebracht met een vakoverstijgende aanpak.

DOEL EN OPZET VAN DE MONITOR CULTUUREDUCATIE VO

DOEL VAN DE MONITOR

Hoofddoel van de Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs is vast te stellen in hoeverre scholen cultuureducatie hebben verankerd in hun programma. Daarnaast wordt in de monitor aandacht besteed aan de samenwerking tussen scholen en hun culturele partners. Naast scholen worden op dat punt ook culturele instellingen onderzocht. Ten slotte wordt in de monitor ook aandacht besteed aan effecten van cultuureducatie zoals die door scholen zelf worden waargenomen. De Monitor cultuureducatie vo dient input op te leveren voor het overheidsbeleid en is in die zin te beschouwen als een vorm van beleidsevaluatie. Daarnaast levert de monitor managementinformatie op voor scholen en instellingen. Zij kunnen hun eigen antwoorden op de vragen uit de digitale vragenlijst vergelijken met het landelijke beeld dat wordt geschetst in de publicaties van Oberon.

SLEUTELBEGRIPPEN

De begrippen cultuureducatie en verankering en het onderscheid tussen actieve, receptieve en reflectieve cultuureducatie zijn bepalend voor het conceptuele kader van de monitor. Het conceptuele kader van de monitor is ontworpen door Folkert Haanstra, lector Kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

(Ganzeboom, Haanstra, Damen & Nagel 2003; Damen & Haanstra 2006; Haanstra 1997, 2001; Haanstra, Van Hoorn & De Groot 1998).

Actieve, receptieve en reflectieve cultuureducatie

Onder cultuureducatie in het voortgezet onderwijs wordt verstaan: alle vormen van educatie waarbij kunst, bijvoorbeeld beeldende kunst, audiovisuele kunst, letteren, dans, drama, muziek en het materiële cultureel erfgoed doel of middel zijn. Naast de kunstvakken omvat cultuureducatie ook de culturele activiteiten die de school organiseert. Deze activiteiten kunnen zowel binnen als buiten het curriculum worden ontplooid en zowel in als buiten de school. Zowel bij de invulling van het curriculum als bij de organisatie van activiteiten wordt onderscheid gemaakt tussen actieve, receptieve en reflectieve cultuureducatie (zie Oostwoud Wijdenes & Haanstra 1997).

Actief (ook wel: productief) staat voor de uitvoerende praktijk: het leren hanteren van materialen, gereedschappen en instrumenten (waaronder het eigen lichaam) teneinde zelf kunst voort te brengen. Receptief staat voor de confrontaties met kunst: het (leren) ervaren en het kijken en luisteren naar tentoonstellingen, concerten, voorstellingen, vertoningen, optredens en uitvoeringen van (amateur)kunstenaars. Reflectief staat voor de theoretische kant van productieve en receptieve praktijken: enerzijds kennismaken van materialen, gereedschappen, instrumenten, technieken, werkwijzen en opvattingen, anderzijds kennismaken van vormgevingen en betekenisystemen en het (leren) beschouwen en interpreteren van (eigen en andermans) kunst, in bepaalde contexten. Reflectief staat niet naast actief en receptief, maar is overkoepelend: het kan zowel op actieve als op receptieve activiteiten betrekking hebben.

Verankering

Om vast te stellen in hoeverre scholen cultuureducatie verankerd hebben in hun programma is ten behoeve van de monitor een verankeringsmaat opgesteld. Deze is gebaseerd op de checklist cultuurprofiel scholen, die is gemaakt door Oberon en KPC in opdracht van de begeleidingscommissie cultuurprofiel scholen (Gerrits 2006). De checklist omvat een aantal centrale aspecten van cultuureducatie. Aan de hand van de checklist kunnen cultuurprofiel scholen vaststellen hoe ver zij gevorderd zijn met cultuureducatie op hun school: welke aspecten zijn al gerealiseerd en welke zijn nog voor verbetering vatbaar? Deze aspecten zijn overgenomen als indicatoren voor verankering in de Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs.

Indicator	Vraag	Wanneer verankerd?
Visie	Heeft uw school een visie op cultuureducatie geformuleerd?	Antwoord: Ja
Samenhangend programma	In hoeverre is er sprake van een samenhangend programma voor cultuureducatie?	Antwoord: Er is sprake van een samenhangend, structureel programma
Aanwezigheid cultuurcoördinator	Heeft uw school een cultuurcoördinator?	Antwoord: Ja
Draagvlak	Is er sprake van voldoende draagvlak voor cultuureducatie?	Antwoord: In grote mate. Voor directie, docenten kunstvakken en andere docenten
Deskundige docenten	Vindt u dat de docenten voldoende deskundig zijn om cultuureducatie vorm te geven?	Antwoord: In grote mate
Structurele samenwerking scholen en culturele partners	Met welke externe partners werkt u samen – en op welke manier?	Als er met tenminste twee partners sprake is van: gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten
Structurele financiën	Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de (meerjaren) begroting van de school?	Antwoord: Ja
Accommodatie	Hoe beoordeelt u de ruimtes/faciliteiten voor cultuureducatie?	Antwoord: Goed, voor ruimtes beeldend, muziek, dans/theater, podium, AV-apparatuur
Evaluatie van de opbrengsten	Worden proces en opbrengsten van cultuureducatie door middel van evaluatie in beeld gebracht?	Antwoord: Ja

Het overzicht laat zien om welke indicatoren het gaat en waar scholen per indicator aan moeten voldoen om van verankering te kunnen spreken. Bij sommige vragen is alleen ja of nee te antwoorden en betekent ja dat er op dat punt sprake is van verankering. Bij andere vragen is de mate waarin scholen aan het criterium voldoen aan te geven. Bij die indicatoren is de lat hoog gelegd, bijvoorbeeld bij: in grote mate of bij: goed. Scholen die op die punten hoog genoeg scores worden onderscheiden van scholen die niet hoog genoeg scores.

Voor de indeling van scholen naar de mate waarin cultuureducatie is verankerd, weegt iedere indicator even zwaar mee. Een school kan aan alle criteria voldoen, aan geen enkel of aan sommige wel en andere niet. De totaalscore varieert van minimaal 0 (voldoet aan geen enkel criterium) tot maximaal 9 (voldoet aan alle criteria). De scholen zijn op basis van hun totaalscore in drie groepen ingedeeld: koplopers voldoen aan zes

of meer criteria, volgers aan twee tot vijf verankeringscriteria en wanneer de school aan een of geen enkel criterium voldoet, is hij een achterblijver. De onderlinge samenhang tussen de indicatoren is overigens op dit moment (nog) niet onderzocht.

In 2007 is niet alleen gekeken naar de scholen, maar ook naar de mate waarin de culturele partners van scholen cultuureducatie hebben verankerd: in hoeverre zijn de culturele activiteiten voor het voortgezet onderwijs een vast onderdeel van hun totale programma? Hiervoor worden dezelfde indicatoren gehanteerd, maar 'samenhangend programma' wordt buiten beschouwing gelaten, omdat de culturele instellingen veelal werken met verschillende programma's voor verschillende scholen.

Omdat er voor de culturele partners een indicator minder was, wijkt de indeling iets af van die van de scholen.

DATAVERZAMELING, ANALYSE EN RAPPORTAGES

De data voor de eerste meting in 2006 en de tweede meting in 2007 zijn verzameld door middel van digitale vragenlijsten. In 2006 en 2007 zijn alle ruim 1200 vo-locaties in Nederland benaderd om aan de meting deel te nemen. In 2006 was de respons 33 procent (404 locaties), in 2007 35 procent (428 locaties). De respons was representatief wat betreft schoolgrootte, provincie, stedelijkheid, schoolsoort en denominatie. Wanneer dit interessante verschillen oplevert, wordt in de bevindingen onderscheid gemaakt in verschillende schoolsoorten: categoriaal praktijkonderwijs, vmbo-scholen, scholen met havo, vwo en gymnasium en scholen met een breed onderwijsaanbod (met zowel vmbo, havo en vwo).

In 2007 zijn ook ruim 380 culturele partners van scholen benaderd. Daarvan werkte 47 procent aan de enquête mee (181 partners). Daarnaast is gebruik gemaakt van secundaire analyses op bestaande datasets, afkomstig uit de *Innovatiemonitor VO* (Busman, Horsmans, Klein & Oomen 2007) en het *Jaarbericht brede scholen* (Kruiter, Oomen, Van der Grinten, Dubbelman & Zuidam 2007). Tevens zijn de uitkomsten van de *Monitor versterking cultuureducatie in het primair onderwijs* (Hoogeveen, Den Blanken & Van der Vegt 2007) in de analyses betrokken. Ter aanvulling op de data zijn twee paneldiscussies georganiseerd met een aantal experts uit het onderwijs en de culturele sector. De resultaten van de eerste paneldiscussie zijn gebruikt om de vragenlijsten verder aan te scherpen. Doel van de tweede paneldiscussie was een toekomstperspectief te schetsen en ambities te formuleren voor het toekomstige beleid.

BEVINDINGEN

MATE VAN VERANKERING

Figuur 1 laat zien dat een kleine groep koplopers cultuureducatie in 2007 op zes of meer punten heeft verankerd in het onderwijs, gemeten naar de criteria die hierboven zijn toegelicht. Tweederde van de scholen heeft de verankering op twee tot vijf punten voor elkaar. Een klein deel blijft achter: op deze scholen is van verankering geen sprake. Omgerekend naar het totale voortgezet onderwijs zijn er naar schatting 225 koplopers, 800 volgers en een krappe 200 achterblijvers.

FIGUUR 1 _ MATE VAN VERANKERING CULTUUREDUCATIE: MONITOR 2007 EN 2006

Typing scholen	Omschrijving	Resultaat 2007	Resultaat 2006
Koplopers	Scholen die aan zes of meer indicatoren voldoen	19%	13%
Volgers	Scholen die aan twee tot vijf indicatoren voldoen	65%	73%
Achterblijvers	Scholen die aan geen of een indicator voldoen	16%	14%
Typing culturele partners	Omschrijving		
Koplopers	Instellingen die aan zes of meer indicatoren voldoen	47%	-
Volgers	Instellingen die aan twee tot vijf indicatoren voldoen	51%	-
Achterblijvers	Instellingen die aan geen of een indicator voldoen	2%	-

Percentages op in totaal 279 scholen en 85 culturele partners.

Cultuureducatie is in 2007 iets steviger verankerd in het onderwijs dan in 2006 het geval was. Er zijn meer koplopers dan in 2006 (toen waren dat er ongeveer 150), het aantal volgers is gedaald: een deel ervan is inmiddels zo ver gevorderd met de verankering dat ze nu koploper zijn. Het aantal achterblijvers is ongeveer gelijk gebleven.

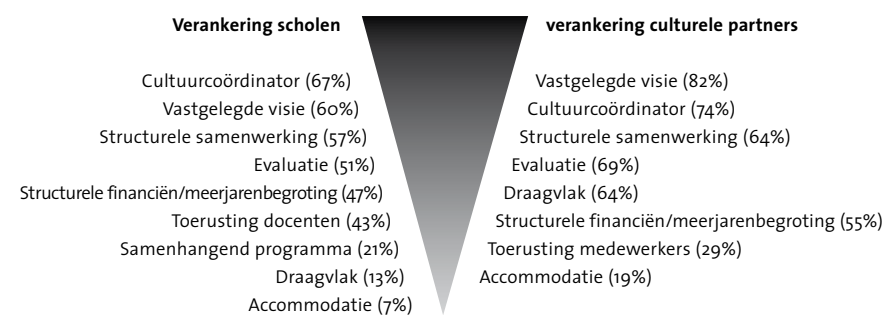
De culturele instellingen lijken cultuureducatie veel beter te hebben verankerd in hun eigen organisatie dan de scholen. Onder hen zijn er dan ook veel meer koplopers en bijna geen achterblijvers. Wel moet rekening worden gehouden met het feit dat voor deze meting juist die culturele instellingen zijn geselecteerd die (nauw) samenwerken met scholen. Dit kan hier tot een positiever beeld hebben geleid.

Wat is er verankerd en waar moeten scholen en instellingen nog aan werken? Figuur 2 laat een rangorde zien van de aspecten die op de meeste scholen en culturele instellingen zijn verankerd (het hoogste percentage bovenaan de trechter) en de indicatoren die op de minste scholen en culturele instellingen zijn verankerd (het laagste percentage onderaan de trechter).

De scholen zijn het verst op weg met het aanstellen van een cultuurcoördinator, het vastleggen van de visie en het gezamenlijk organiseren van activiteiten (met hun partners). Goede accommodatie, een breed draagvlak op de hele school en de samenhang in het programma zijn het minst gerealiseerd. Van evaluatie, een meerjarige begroting en deskundige docenten is op sommige scholen al wel sprake en op andere niet. Het beeld komt overeen met dat van 2006.

De culturele partners van de scholen zijn (net als de scholen) ook het verst met het vastleggen van de visie, het aanstellen van een coördinator en het gezamenlijk organiseren van activiteiten (met scholen). Ze zijn ook al een eind op weg met evaluatie, draagvlak en financiën. De toerusting van de medewerkers laat op de helft van de culturele instellingen nog te wensen over, goede accommodatie is het minst gerealiseerd. Het gaat hier om de accommodaties waar gebruik van wordt gemaakt voor cultuureducatie, dat kan zowel een accommodatie van de school zijn als van de instelling.

FIGUUR 2 _ INDICATOREN VERANKERING CULTUUREDUCATIE SCHOLEN EN CULTURELE PARTNERS (oplopend van minst naar meest verankerd)



De negen indicatoren in 2007 krijgen een toelichting en worden vergeleken met 2006. De verankering op scholen en bij culturele partners wordt vergeleken, evenals die tussen verschillende schoolsoorten. Voorts worden een paar punten aangestipt die de moeite waard lijken om nader te onderzoeken.

Aanwezigheid van coördinatie

Tweederde van de scholen heeft in 2007 een cultuurcoördinator. Het aantal scholen met een cultuurcoördinator ligt wat hoger bij scholen voor havo, vwo en gymnasium (ruim 70 procent) dan bij andere scholen (ruim 60 procent tot tweederde). Hier is geen verschil met vorig jaar. Driekwart van de culturele instellingen heeft een coördinator voor cultuureducatie in dienst, dat wil zeggen: iemand die verantwoordelijk is voor het opzetten en uitvoeren van activiteiten op scholen. De instellingen hebben dus vaker iemand aangewezen voor deze taak dan de scholen.

Vastgelegde visie

Van de scholen heeft 60 procent een visie op cultuureducatie geformuleerd (in 2006 was dat 55 procent). De culturele partners van de scholen zijn daar een stuk verder mee: ruim 80 procent van hen heeft een visie op cultuureducatie geformuleerd.

Structurele samenwerking

Het zoeken van samenwerking met externe partners op het gebied van cultuureducatie is een trend die zich verder voortzet. Scholen voor havo, vwo en gymnasium werken vaker samen met externe partners dan andere scholen en categorale scholen voor praktijkonderwijs werken het minst samen met culturele instellingen. Gemiddeld werkt een vo-school samen met acht partners. Dit is een stijging ten opzichte van 2006, toen waren er gemiddeld zeven partners in beeld. Omgekeerd werken bijna alle benaderde instellingen met meer dan een school samen. De meeste instellingen werken met vijf scholen samen, maar de spreiding is vrij groot.

Evaluatie van de opbrengsten

De helft van de scholen (was 40 procent in 2006) en ruim tweederde van de culturele partners brengt de opbrengsten van cultuureducatie middels evaluatie in beeld. Zowel scholen als instellingen kijken vooral naar de inhoud en de organisatie van de activiteiten. Scholen hechten daarnaast (in tegenstelling tot de culturele instellingen) belang aan de behaalde resultaten van leerlingen. Effecten op leerlingniveau (zoals plezier en vaardigheden) zijn het meest evident, maar ook effecten op maatschappelijk

niveau (zoals toegenomen cultuurparticipatie) zijn volgens tweederde van de scholen en instellingen aanwezig.

Structurele financiën

Iets minder dan de helft van de scholen beschikt over een structureel budget voor cultuureducatie dat onderdeel is van de (meerjaren)begroting van de school (in 2006 was dat 40 procent). Het budget is voornamelijk afkomstig uit CKV-bonnen en eigen geld. Van de culturele partners beschikt ruim de helft over een structureel budget voor cultuureducatie. Hoewel dit aandeel hoger ligt dan bij de scholen, moet maar liefst tweederde van de instellingen er zelf op toeleggen om de kosten voor de activiteiten te dekken.

Deskundige docenten

Volgens bijna 60 procent van de scholen zijn de docenten in beperkte mate of niet deskundig om cultuureducatie vorm te geven en komen zij in aanmerking voor deskundigheidsbevordering (in 2006 was dat bijna driekwart). Overigens vinden de culturele partners de docenten van de scholen een stuk minder deskundig dan de scholen zelf: amper 30 procent van de instellingen vindt de docenten zeer deskundig, tegenover ruim 40 procent van de scholen. Op ongeveer de helft van de scholen nemen docenten ook daadwerkelijk deel aan trainingen ter bevordering van de deskundigheid. Bij de culturele partners vindt bijna de helft dat de eigen medewerkers slechts in beperkte mate of niet deskundig zijn. Iets meer dan de helft van de instellingen biedt scholing aan of is dat van plan.

Samenhangend programma

Een vijfde van de scholen (evenveel als in 2006) vindt dat er sprake is van een samenhangend programma voor cultuureducatie.

Voldoende draagvlak

Op zo goed als alle scholen en culturele instellingen is er sprake van draagvlak voor cultuureducatie. Bij 13 procent van de scholen is er onder alle partijen sprake van sterk draagvlak (16 procent in 2006). Het draagvlak is het sterkst onder kunstvakdocenten en blijft achter bij docenten van andere vakken. Directies van instellingen ondersteunen cultuureducatie meer (83 procent) dan directies van scholen (50 procent). Zowel scholen als culturele instellingen schatten het draagvlak in hun eigen organisatie breder in dan hun partners.

Goede accommodatie

Voor cultuureducatie wordt gebruik gemaakt van ruimtes en faciliteiten van scholen en instellingen. De beschikbare accommodatie laat te wensen over: slechts 7 procent van de scholen en 19 procent van de instellingen beoordelen alle accommodaties als goed. De ruimtes voor beeldende kunst zijn het beste toegerust: zij worden door 80 procent van de scholen als voldoende of goed beoordeeld (in 2006 was dit 76 procent). Over de ruimtes voor dans en theater zijn de scholen nog steeds het negatiefst: 60 procent geeft deze ruimtes een onvoldoende. De culturele partners denken hier echter anders over: slechts een kwart van hen beoordeelt deze ruimtes als onvoldoende.

INHOUDELIJK INVULLING

Hoe wordt cultuureducatie door de scholen ingevuld? En wat is de verhouding tussen actieve, receptieve en reflectieve activiteiten?

Schoolbrede invulling van cultuureducatie

Schoolbreed zijn er activiteiten op het gebied van cultuureducatie in de kunstvakken (89 procent), in projecten (86 procent), na of tussen de lesuren (47 procent) en in andere vakken (48 procent). Externe culturele partners worden vooral ingezet bij de kunstvakken of projecten. Zij houden zich met uiteenlopende disciplines bezig, maar vooral met theater en muziek. Tweederde van de scholen (63 procent) besteedt aandacht aan media-educatie of mediawijsheid, 89 procent besteedt aandacht aan cultureel erfgoed.

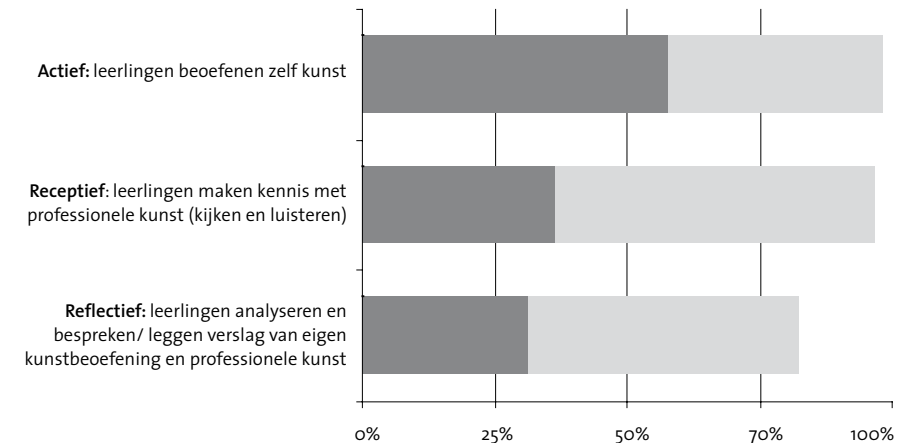
Eenderde van de scholen vindt dat activiteiten vooral lage kunst (streetdance, graffiti, et cetera) zijn en minder hoge kunst (opera, ballet, et cetera). Eenderde houdt zich juist meer bezig met hoge kunst en eenderde met beide. Hier zijn duidelijke verschillen te zien tussen schooltypen: scholen voor praktijkonderwijs en vmbo doen meer aan lage kunst, terwijl scholen voor havo, vwo en gymnasium meer aandacht hebben voor hoge kunst.

Actief, receptief of reflectief?

Scholen is gevraagd te zeggen in welke mate ze aandacht besteden aan actieve, receptieve en reflectieve vormen van cultuureducatie én aan welke vormen ze in de toekomst graag meer (of minder) aandacht zouden willen besteden. Figuur 4 laat zien dat scholen zich in 2007 vooral bezighouden met de ontwikkeling van actieve vaardigheden: op bijna 60 procent van de scholen komt deze vorm van cultuureducatie in grote mate aan bod. Er zijn veel minder scholen die (ook) receptieve vaardigheden (37 procent) veel aandacht geven en nog weer iets minder die (ook) reflectieve vaardigheden een belangrijke plaats geven (31 procent). Op categorale scholen voor praktijkonderwijs wordt nog meer

nadruk gelegd op actieve vaardigheden dan op andere scholen. Op scholen voor havo, vwo en gymnasium wordt juist meer aandacht besteed aan receptieve en reflectieve vaardigheden dan op andere scholen. Het beeld komt overeen met dat van 2006.

FIGUUR 3 _ IN HOEVERRE KOMEN DE VOLGENDE ASPECTEN VAN CULTUUREDUCATIE AAN BOD?
Monitor 2007, N = 289.



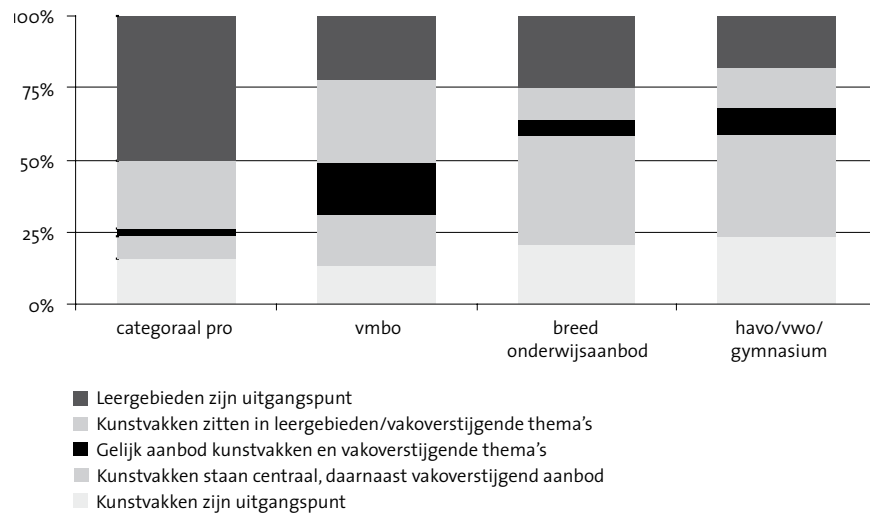
Scholen zouden het liefst nóg meer aandacht besteden aan actieve vaardigheden. Terwijl eenderde van de scholen tevreden is over de huidige verhouding, zou bijna de helft graag actieve vormen van cultuureducatie willen. Dit is opvallend, want actieve vaardigheden komen nu al het meest aan bod. Daarnaast vindt 39 procent van de scholen dat reflectieve vaardigheden meer aandacht verdienen. Slechts een vijfde van de scholen (20 procent) wil dat er meer aandacht komt voor receptieve vaardigheden. Voor de *Scholierenmonitor* (Van der Vegt, Den Blanken & Jepma 2007) is aan scholieren gevraagd aan welke vaardigheden veel aandacht wordt besteed en wat zij zelf belangrijk vinden. In tegenstelling tot de scholen ervaren scholieren dat er (iets) meer aandacht wordt besteed aan reflectieve vaardigheden dan aan actieve en receptieve vaardigheden. Hun voorkeur gaat, net als bij de scholen, uit naar actieve vaardigheden: dat is in hun ogen veel belangrijker dan receptieve en reflectieve vaardigheden. De culturele partners willen juist wat meer receptieve dan actieve vaardigheden.

Leergebieden in de onderbouw

Scholen geven op uiteenlopende wijze invulling aan cultuureducatie. Figuur 6 geeft weer hoe scholen de invulling van cultuureducatie in de onderbouw in 2007 typeren. De typeringen zijn ontleend aan de scenario's voor de onderbouw (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming 2003). Op een kwart van de scholen (25 procent) zijn de kunstvakken uitgangspunt, een stijging ten opzichte van 2006. Een vijfde van de scholen gaat iets minder ver en heeft de kunstvakken geïntegreerd in leergebieden of vakoverstijgende thema's. Op 10 procent van de scholen is het aanbod in de kunstvakken en in vakoverstijgende thema's gelijk verdeeld. Nog steeds een behoorlijk aandeel scholen biedt cultuureducatie aan vanuit de kunstvakken, door sommige aangevuld met vakoverstijgende thema's (28 procent), door andere niet (19 procent). Er zijn duidelijke verschillen tussen schooltypen. Categoriele scholen voor praktijkonderwijs en vmbo-scholen bieden cultuureducatie vaker vakoverstijgend aan in de onderbouw, scholen voor havo, vwo en gymnasium stellen de kunstvakken vaker centraal.

FIGUUR 4 _ DE INVULLING VAN CULTUUREDUCATIE IN DE ONDERBOUW

Monitor 2007. N = 294.



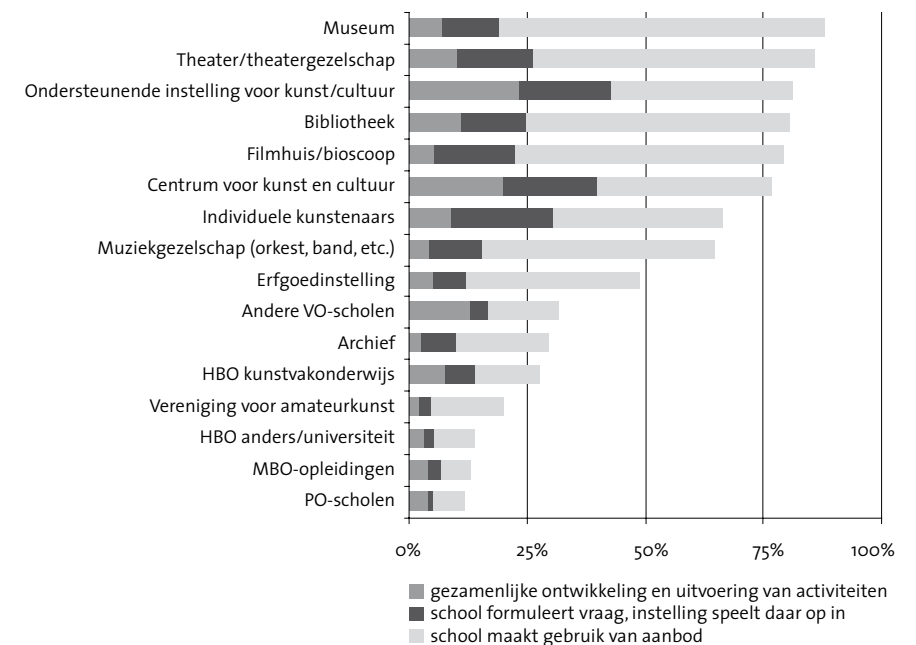
SAMENWERKING SCHOLEN EN CULTURELE PARTNER

Het bevorderen van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen is een van de hoofddoelen van Cultuur en School. In het kader van Cultuur en School wordt een vraaggestuurde aanpak bevorderd.

Partners en wijze van samenwerking

Figuur 5 laat zien met wel type instellingen vo-scholen samenwerken en om wat voor soort samenwerking het gaat.

FIGUUR 5 _ MET WELKE PARTNERS WERKT U SAMEN? (N = 289)



In 2007 werkt nog steeds ruim driekwart van de scholen samen met musea, centra voor kunst en cultuur, theaters, filmhuizen, bibliotheken en/of ondersteunende instellingen. Het gemiddelde aantal partners per school is gestegen van zeven in 2006 naar acht in 2007. Hoewel de activiteiten vooral aanbodgericht zijn, werkt bijna 60 procent van de scholen met een of meer partners aan de gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van

activiteiten. Hierbij gaat het vooral om centra voor kunst en cultuur en ondersteunende instellingen. Ruim 80 procent van de culturele partners heeft (mondelinge of schriftelijke) afspraken gemaakt met de scholen over de activiteiten. Bijna tweederde van de instellingen werkt met een of meer scholen aan de gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van activiteiten.

Het verloop van de samenwerking

Scholen (81 procent) en culturele instellingen (97 procent) zijn redelijk tot zeer tevreden over de samenwerking. Scholen zien nog verbeterpunten in het structureel maken van samenwerking en het verbeteren van de communicatie. Volgens de instellingen is samenwerking nog te afhankelijk van een enthousiaste docent. Zowel scholen als hun culturele partners vinden dat er bij gezamenlijke activiteiten een docent van de school aanwezig moet zijn. Het grootste knelpunt is dat het volle rooster van scholen onvoldoende ruimte biedt om activiteiten in te passen.

OPBRENGSTEN EN EFFECTEN

—
Wat valt er op basis van de Monitor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs te zeggen over de opbrengsten en effecten van het gevoerde beleid? Er wordt hier onderscheid gemaakt in opbrengsten bij leerlingen en effecten van beleid bij de positie van cultuureducatie in het onderwijs.

OPBRENGSTEN BIJ LEERLINGEN

Het beleidsdoel van het ministerie van OCW is om leerlingen in het voortgezet onderwijs vertrouwd te maken met kunst en cultureel erfgoed, en jongeren via cultuur te stimuleren in hun creativiteit. De monitor is geen effectstudie, maar de door scholen waargenomen effecten geven wel een indicatie van de opbrengst bij leerlingen. Volgens de scholen heeft cultuureducatie een aantal duidelijke positieve effecten bij leerlingen.

Scholen is gevraagd om zichtbare effecten te noemen, die ze echter (nog) niet kunnen aantonen, en aantoonbare effecten. De scholen die zeggen dat ze aantoonbaar effect zien, is gevraagd of ze de effecten (met cijfers) kunnen onderbouwen. Dit blijkt lastig. Een respondent merkte op: 'Niet aantoonbaar met cijfers, dat zou diepgaand onderzoek vereisen. Wel uit waarnemingen, waarbij het natuurlijk onduidelijk is in hoeverre de waarneming sterk subjectief gekleurd is, representatief is en veranderingen bij leerlingen in ontwikkeling ook zouden zijn opgetreden los van activiteiten.' Andere scholen kij-

ken hier anders tegenaan en noemen bijvoorbeeld dat leerlingen op vragenlijsten invullen hoe tevreden ze zijn. Op die manier zijn effecten wel met cijfers te onderbouwen. Scholen zien uiteenlopende positieve effecten van cultuureducatie. De grootste effecten zijn zichtbaar op leerling-, groeps- en schoolniveau (zie figuur 6). Scholen zien vooral dat leerlingen meer plezier hebben, over meer kennis en vaardigheden beschikken, meer verbeeldingskracht hebben, een positiever zelfbeeld hebben en over betere communicatieve vaardigheden beschikken. Leerlingen zijn betrokkener en werken beter samen en het schoolklimaat is verbeterd volgens driekwart van de scholen. Op maatschappelijk vlak zijn minder effecten zichtbaar. Volgens tweederde van de scholen is de cultuurparticipatie gestegen en zijn leerlingen zich bewuster van hun omgeving dankzij cultuureducatie.

Wanneer aan leerlingen wordt gevraagd wat zij geleerd hebben van de lessen over kunst en cultuur (Van der Vegt et al. 2007), antwoorden ze dat zij het meest hebben geleerd van het zelf creatief bezig zijn. Van de receptieve en reflectieve activiteiten hebben zij een stuk minder geleerd.

Hoewel de meeste scholen uitsluitend positief zijn over de effecten, zegt een aantal scholen ook negatieve effecten te zien van cultuureducatie. Het gaat dan voornamelijk om weerstand bij leerlingen ('leerlingen die echt niet willen, haken nog sterker af'), ergernis bij docenten over roosterproblemen en lesuitval ('collega's mopperen omdat wij de vrijheid krijgen om op reguliere lesdagen culturele activiteiten te organiseren en uit te voeren') en om de taakbelasting van cultuurdocenten of docenten die 'de kar trekken' op cultureel gebied ('het kost tijd, moeite en doorzettingsvermogen').

Het effect van cultuureducatie op leerlingen sluit aan bij de doelen die de scholen ervoor hebben geformuleerd. Een belangrijk doel van cultuureducatie is volgens scholen om leerlingen te laten kennismaken met kunst en cultuur. Dit lukt, want scholen antwoorden dat leerlingen door cultuureducatie betrokkener zijn geraakt bij kunst en cultuur, dat cultuurparticipatie is gestegen en dat leerlingen vaker kiezen voor een vervolgopleiding op het gebied van kunst en cultuur.

Ook willen scholen met cultuureducatie de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen stimuleren. Dat effect is ook zichtbaar: veel scholen zeggen dat cultuureducatie ervoor gezorgd heeft dat leerlingen een positiever zelfbeeld hebben en dat ze meer verbeeldingskracht, originaliteit en communicatieve vaardigheden laten zien. Het verwerven van kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur en het zich bewuster zijn van hun sociale en culturele omgeving zijn tevens doelen die volgens de meerderheid van de scholen zichtbaar worden in de effecten.

Weinig scholen zien een terugloop van voortijdig schoolverlaten of een gunstiger ver-

loop van de schoolloopbaan in de vervolgopleiding van leerlingen, maar dat is volgens hen ook niet het doel van cultuureducatie.

De leerlingen zelf vinden het effect van lessen in kunst en cultuur op de samenwerking tussen leerlingen groter dan op hun eigen talent of de sfeer op school (Van der Vegt et al. 2007).

FIGUUR 6 _ POSITIEVE EFFECTEN VAN CULTUUREDUCATIE VOLGENS SCHOLEN

	Ja, ik zie effect	Nee, ik zie geen effect
Effecten op leerlingniveau		
Leerlingen hebben meer plezier, ze zijn trots	95%	5%
Leerlingen beschikken over meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur	88%	12%
Leerlingen beschikken over meer verbeeldingskracht en originaliteit	86%	14%
Leerlingen hebben een positiever zelfbeeld	85%	15%
Leerlingen beschikken over betere communicatieve en expressieve vaardigheden	82%	18%
Leerlingen hebben meer denkvaardigheden (concentratie, oplossen van problemen)	62%	38%
Leerlingen passen kennis en vaardigheden beter toe in andere vakgebieden	60%	40%
Effecten op groepsniveau		
Leerlingen zijn meer betrokken (kiezen vaker voor kunstvakken en nemen vaker deel aan culturele activiteiten)	77%	23%
Leerlingen werken beter samen	77%	23%
Effecten op schoolniveau		
Het schoolklimaat is verbeterd	70%	30%
Effecten op maatschappelijk niveau		
Leerlingen gaan bewuster om met hun sociale en culturele omgeving (o.a. met culturele diversiteit)	65%	35%
Cultuurparticipatie is gestegen: leerlingen ondernemen in hun vrije tijd meer op het gebied van kunst en cultuur (cursussen, bezoek voorstellingen, etc.)	56%	34%
Meer leerlingen stromen door naar een vervolgopleiding op het gebied van kunst en cultuur	46%	54%
Gunstiger verloop van de schoolloopbaan in de vervolgopleiding	26%	74%
Voortijdig schoolverlaten is teruggelopen	12%	88%

Monitor 2007. N varieert van 256 tot 279.

De indeling in effecten is ontleend aan onderzoek van Harland en collega's (2005).

EFFECTEN OP DE POSITIE IN HET VO

De beleidsdoelen van het ministerie van OCW ten aanzien van de positie van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs kunnen als volgt worden samengevat:

- scholen en culturele instellingen verankeren cultuureducatie in hun programma;
- scholen en culturele instellingen krijgen blijvende relaties;
- het accent in de samenwerking tussen culturele instellingen en scholen verschuift van aanbod- naar vraaggericht werken.

De Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs is nog in volle gang. Het is dan ook voorbarig om nu al te evalueren of bovenstaande beleidsdoelen gerealiseerd zijn. Maar uit de bevindingen tot nu toe (zie hoofdstuk 3) is wel af te leiden dat er sprake is van positieve effecten. De verankering van cultuureducatie in het programma van scholen en instellingen is zichtbaar gaande. Cultuureducatie is in 2007 iets steviger verankerd in het onderwijs ten opzichte van 2006 (voor instellingen zijn er alleen gegevens van 2007). De samenwerking tussen scholen en culturele instellingen verloopt voorspoedig. Scholen werken met steeds meer instellingen samen en zijn daar redelijk tot zeer tevreden over. Het is nu nog moeilijk vast te stellen of die samenwerking van structurele aard is. Van vraaggericht werken is nog mondjesmaat sprake. De meerderheid van de samenwerkingsrelaties heeft nog een overwegend aanbodgericht karakter.

HOE VERDER?

— KOERS VOORTZETTEN OF WIJZIGEN?

Er kan een voorlopige tussenbalans worden opgemaakt. Die balans valt uit in het voordeel van de huidige beleidskoers. Cultuureducatie is in het voortgezet onderwijs volop in ontwikkeling. De meeste scholen zijn positief over de tot nu toe bereikte resultaten en willen cultuureducatie in de toekomst verder verankeren in hun programmering. De speerpunten van beleid – schoolbeleid, deskundigheidsbevordering en inhoudelijke innovatie – lijken dit in voldoende mate te ondersteunen. Wat betreft de culturele instellingen valt op dat de beleidsdoelen wel op hen betrekking hebben, maar dat zij in de beleidsinspanningen veel minder aan bod komen. Op dat punt lijken extra inspanningen wenselijk, bijvoorbeeld ten aanzien van vraaggestuurd werken en het betrekken van amateurkunst en erfgoedinstellingen. De conclusies van Anne Bamford (2007) zouden hier mede richting aan kunnen geven. Ze wijst erop dat veel instellingen op eigen houtje bezig zijn. Als ze succes hebben met groepen kinderen, delen ze deze kennis niet of onvoldoende met andere instellingen. Culturele instellingen zien elkaar blijkbaar als concurrent op de educatiemarkt. Als ze zouden samenwerken en kennis uitwisselen, zou dat de hele sector ten goede komen.

AANDACHTSPUNTEN VOOR BELEID

De verdere versterking van de positie van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs vereist inspanningen van scholen, instellingen en overheid. Zij moeten, al dan niet gezamenlijk, nog een aantal struikelblokken zien te overwinnen. Zo ontbreekt het veel scholen aan geld, tijd, ruimte en/of faciliteiten, laat de deskundigheid van de docenten nog te wensen over en is er in de scholen nog onvoldoende visie, beleid en draagvlak op het gebied van cultuureducatie. Uit de monitor en de opvattingen van de experts is een aantal aandachtspunten voor beleid af te leiden. De belangrijkste daarvan zijn samengevat:

- De gemeente mag verantwoordelijk worden geacht voor een samenhangend cultureel aanbod. Een mogelijk ongewenst neveneffect van de nadruk op de versterking van cultuureducatie in het onderwijs kan zijn dat gemeenten willen ingrijpen op bezuinigen op reguliere budgetten van culturele instellingen. Als scholen en culturele instellingen structureel samen willen werken, zullen zij cultuureducatie een gedegen financieel fundament moeten geven en de gemeente (en eventueel de provincie) daar als medeverantwoordelijke partij in dienen te betrekken.
- Draagvlak bij het management van de scholen is cruciaal. Directies moeten meer tijd (geoormerkte uren), geld en ruimte geven voor ontwikkeling van cultuureducatie. Het moet nu nog te veel binnen de taakuren en projectmatig werken vergt veel. Docenten moeten in staat worden gesteld om deskundigheid te verwerven en ook buiten de school contacten te leggen en ervaring op te doen.
- De scholing van medewerkers van culturele instellingen behoeft aandacht. Vooral veel kleinere lokale instellingen zijn bijvoorbeeld niet gewend om met grote groepen – soms lastige – leerlingen te werken. Medewerkers hebben andere competenties nodig om leerlingen te bereiken. De instellingen zijn echter sterk afhankelijk van subsidies en hebben weinig budget voor scholing.
- Van culturele instellingen wordt verwacht dat zij in toenemende mate vraaggestuurd werken. Veel scholen zijn geneigd voor het toegankelijkste aanbod te kiezen. Dan bestaat het gevaar dat er tekort wordt gedaan aan de expertise van de culturele instellingen. Deze moeten ruimte behouden om leerlingen te prikkelen en op het verkeerde been te zetten oftewel zoetjes te shockeren.

PRIORITEITEN

Scholen en culturele instellingen hebben de ambitie om cultuureducatie in de toekomst verder uit te bouwen. Hoe kan de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen worden uitgebouwd? Hoe kan cultuureducatie een sterkere positie verwerven

in het voortgezet onderwijs? Wat zijn de prioriteiten voor verankering? Uit gesprekken met experts kwamen de volgende prioriteiten voor de nabije toekomst naar voren. De experts waren ervaringsdeskundigen op het gebied van cultuureducatie: cultuurcoördinatoren of directies van cultuurprofiel scholen en educatief medewerkers of directies van culturele instellingen die regelmatig en structureel samenwerken met vo-scholen.

OVERZICHT PRIORITEITEN VOLGENS EXPERTS

- *Gemeente aanspreken op verantwoordelijkheid voor het versterken van het culturele klimaat.*
- *De driehoek culturele instellingen–scholen–gemeente stimuleren: elkaar op laten zoeken in de regio, elkaar ondersteunen, visie en beleid formuleren.*
- *Meer uitwisseling tussen culturele instellingen, bijvoorbeeld kleine instellingen die op bezoek gaan bij grote, om ideeën op te doen over de samenwerking met het voortgezet onderwijs.*
- *Accent leggen op draagvlak bij het management van scholen.*
- *Cultuureducatie in de onderbouw moet een impuls krijgen. Hier is veel te winnen, cultuureducatie wordt vaak traditioneel ingevuld.*
- *Cultuurassistenten (onderwijsassistenten) inzetten op scholen.*
- *Docenten tijd geven om zich te ontwikkelen en meer voeling te krijgen met cultuur.*
- *Betaalbaar vervoer realiseren, omdat werken op locatie een meerwaarde heeft.*

Michiel van der Grinten & Claudy Oomen

Michiel van der Grinten is projectleider bij Oberon. Hij heeft verscheidene projecten rond cultuureducatie onder zijn hoede. Hij was commissielid van de begeleidingscommissie cultuurprofiel scholen. Ook houdt hij zich bezig met onder meer de brede school en de lokale educatieve agenda.

Claudy Oomen werkt als onderzoeker-adviseur bij Oberon. Zij houdt zich bezig met projecten rond cultuureducatie, met de brede school, sociale competentie en innovatie in het voortgezet onderwijs en was betrokken bij de begeleidingscommissie cultuurprofiel scholen.

LITERATUUR

Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*.

Busman, L., Horsmans, E., Klein, T. & Oomen, C. (2007). *Beweging in beeld. Feiten en verhalen over innovatie in het voortgezet onderwijs 2007*. Utrecht: VO-project, Innovatie.

Damen, M-L. & Haanstra, F. (2006). *Cultuureducatie in Amsterdam: een onderzoek naar cultuureducatie in het Amsterdamse basisonderwijs en VMBO, uitgevoerd in opdracht van het expertisenetwerk MOCCA en de gemeente Amsterdam in het najaar van 2005*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M-L. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*. (Cultuur + Educatie 8). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Gerrits, A. (samenstelling) (2006). *Cultuur leert anders. Projectbundel Cultuurprofiel scholen in het vo.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken: een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. (SCO rapport 486). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F., van Hoorn, M. & de Groot, B. (1998). *Inventarisatieonderzoek 'Cultuur en School'. Deel 2: cultuureducatie op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs*. Utrecht: LOKV.

Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. & Ashworth, M. (2005). *The arts education interface: a mutual learning triangle?* Slough: NFER.

Hoeven, M.J.A. van der (2006). *Cultuureducatie [Voortgangsrapportage over Cultuur en School]*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. 18 september 2006.

Hoeven, M.J.A. van der & Laan, M.C. van der (2004). *Cultuur en School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 juni 2004.

Hoogeveen, K., Blanken, M. den & Vegt, A.L. van der (2007). *Cultuur blijft bewegen: Monitor Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2006-2007*. Utrecht: Sardes.

Kruiter, J., Oomen, C., Van der Grinten, M., Dubbelman, E. & Zuidam, M. (2007). *Brede scholen in Nederland. Jaarbericht 2007*. Utrecht: Oberon.

Netelenbos, T. & Nuis, A. (1996). *Cultuur en School*. Den Haag: SDU.

Nuis, A. (1996). *Pantser of ruggengraat. Cultuurnota 1997-2000*. Den Haag: SDU.

Oomen, C., Donker, A., van der Grinten, M. & Haanstra, F. (2006). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Peiling 2006*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., van der Grinten, M. & Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs. Meting 2007*. Utrecht: Oberon.

Oostwoud Wijdenes, J. & Haanstra, F. (1997). *Over actief, receptief en reflectief: literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie 13). Utrecht: LOKV.

Ploeg, F. van der (1999). *Vervolgotitie Cultuur en School*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2003). *Basisvorming: keuzes aan de school. Een werkdocument voor scholen*.

Vegt, A.L. van der, Blanken, M. den & Jepma, IJ. (2007). *Nationale Scholierenmonitor: meting voorjaar 2007*. Utrecht: Sardes.

VERSCHEENEN IN CULTUUR + EDUCATIE

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek.* In de jaren tachtig is veel onderzoek gedaan naar ontwikkelingsstadia in leren (literair) lezen, zien en luisteren, en het zelf produceren van beeldende kunst, literatuur en muziek. De resultaten van dit onderzoek werden gebruikt in het onderwijs. Gelden deze theorieën over ontwikkelingsstadia nog steeds en zijn ze relevant? Wat is de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden? Dit is een bundeling van de lezingen over dit onderwerp op de studiedag *Steeds mooier?* in december 2004, georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme.* Drie decennia na de eerste postmodernistische kritiek op denkbeelden over kinderkunst doet de noodzaak zich voor om een nieuw scenario op te stellen op basis van nieuwe inzichten. Op de conferentie *Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism* van Pennsylvania State University (VS) over de beeldcultuur van kinderen werd een gevarieerde kijk gegeven op de nieuwe inzichten door kunstpedagogen. Dit is een bundeling van zes lezingen en twee inleidingen op deze conferentie.
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs.* Een selectie van recent empirisch onderzoek in het primair onderwijs, aangevuld met een vergelijkend over-

zicht van onderzoek in de afgelopen vijf jaar. Heel verschillende onderzoeken staan in dit nummer naast elkaar: toegepast naast fundamenteel onderzoek, kwantitatief naast kwalitatief onderzoek en beschrijvend naast verklarend onderzoek. De onderzoeksthema's lopen uiteen van de scenario's cultuureducatie en de implementatie van cultuureducatie tot docentgedrag en leereffecten bij leerlingen.

- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap.*

Verslag van een onderzoek naar de manieren waarop de relatie tussen kunst en maatschappij (gemeenschap en wijk) vorm krijgt in het licht van recente ontwikkelingen in de kunst, maatschappij en politiek. Het onderzoek laat zien dat de bestaande terminologie (community arts of ontmoetingskunst) verwarring in de hand werkt doordat het accent of op het artistieke of op het maatschappelijke (welzijn) wordt gelegd. Op basis van de gegevens uit de online databank community arts en aan de hand van diepte-interviews met geëngageerde kunstenaars is de conclusie dat een dergelijke categorisering niet toereikend is om de gelijkwaardigheid van artistieke, sociale en maatschappelijke drijfveren in sociaal geëngageerde kunstprojecten te bevatten. Het onderzoek beschrijft voorts intenties, werkwijzen en de samenwerkingsverbanden in sociaal geëngageerde kunstprojecten.

- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief.* In januari 2007 werd in Parijs het internationale symposium *Evaluating the impact of arts and cultural education* gehouden. Centraal op het symposium stonden programma-evaluaties en transfer van leereffecten van kunsteducatie. In dit nummer een algemeen overzicht van evaluatieonderzoek in de beeldende vorming en drie verslagen van evaluatieonderzoeken die op het symposium zijn gepresenteerd.

In het overzicht worden verschillende vormen van evaluatie van curricula en programma's besproken en transfer, het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties geëvalueerd. Twee artikelen gaan over Britse onderzoeken naar samenwerkingsprojecten tussen scholen en culturele organisaties. In het ene onderzoek is de conclusie dat de meest overtuigende effecten op het gebied van de kunsten zelf worden bereikt; de conclusie in een ander onderzoek is optimistischer over transfer naar persoonlijke en sociale vaardigheden. Voorts een artikel over Amerikaans onderzoek naar een programma dat leerkrachten helpt verband te leggen tussen kunstwerken en het leerplan en het gebruik van kunst om het denken van leerlingen te ontwikkelen.

- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie.* Op 22 juni 2007 vond de eerste conferentie *Onderzoek in Cultuureducatie* plaats. Ruim twintig Nederlandse en Vlaamse

onderzoekers presenteerden hier hun laatste bevindingen. Voor dit nummer zijn vier conferentiebijdragen van Vlaamse onderzoeken geselecteerd. Samen bieden ze een kleine doorsnee van de stand van zaken in Vlaanderen en kunnen ze als spiegel fungeren voor Nederlandse onderzoekers, beleidsmakers en werkers in het cultuureducatieveld.

Het eerste artikel biedt een overzicht van de positie van erfgoededucatie in Vlaanderen. Erfgoed, zo blijkt uit het uitgebreide veldonderzoek, is nog geen vanzelfsprekend onderdeel in het Vlaamse onderwijs. Het tweede artikel verkent de manieren waarop volwassenen moderne kunstwerken bekijken en tot een interpretatie ervan komen. Daarna volgen twee artikelen die elk een specifiek cultuureducatief project onder de loep nemen. Het eerste project benut de kracht van verhalen in het beroepsonderwijs. Verhalen kunnen voor studenten belangrijke thema's pregnant verwoorden en daardoor aanzetten tot reflectie en discussie. Het tweede betreft een mediaproject, waarbij media niet als bedreigend en gevaarlijk, maar juist als verrijkend worden beschouwd. Ze kunnen kinderen een nieuwe manier aanreiken om zich uit te drukken.

- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen.* Gastredacteur Wim Knulst koos vier onderwerpen voor dit nummer over de stand van zaken van de amateurkunst in de Lage Landen. Ter inleiding worden de bestaande denkbeelden over de amateurkunst bekeken en getoetst aan de praktijk.

Het tweede artikel geeft een overzicht van de amateurkunst die in de Brabantse verenigingen of ensembles op een podium of in de publiek ruimte wordt uitgevoerd. In de derde bijdrage worden – voor zover bekend voor het eerst - participatiecijfers in de amateurkunst in Vlaanderen en Nederland vergeleken.

In het volgende artikel komt de deelname aan amateurkunst in Nederland in bevolkingssurveys aan de orde. Duidelijk is dat naast vergrijzing er een groeiende deelname is te zien onder de jongsten. Blijven zij na hun tienerjaren bezig met kunstzinnige activiteiten of haken ze af?

De etiketten amateurkunst en beroepskunst die de statisticus gebruikt, dekken niet de lading van de praktijk. In het laatste artikel op basis van interviews met kunstbeoefenaars komt naar voren dat opleiding, inkomen en talent niet alleen bepalen of iemand kunst als beroep kiest. Ook gedrevenheid, persoonlijkheid, de omgeving en timing zijn medebepalend.

