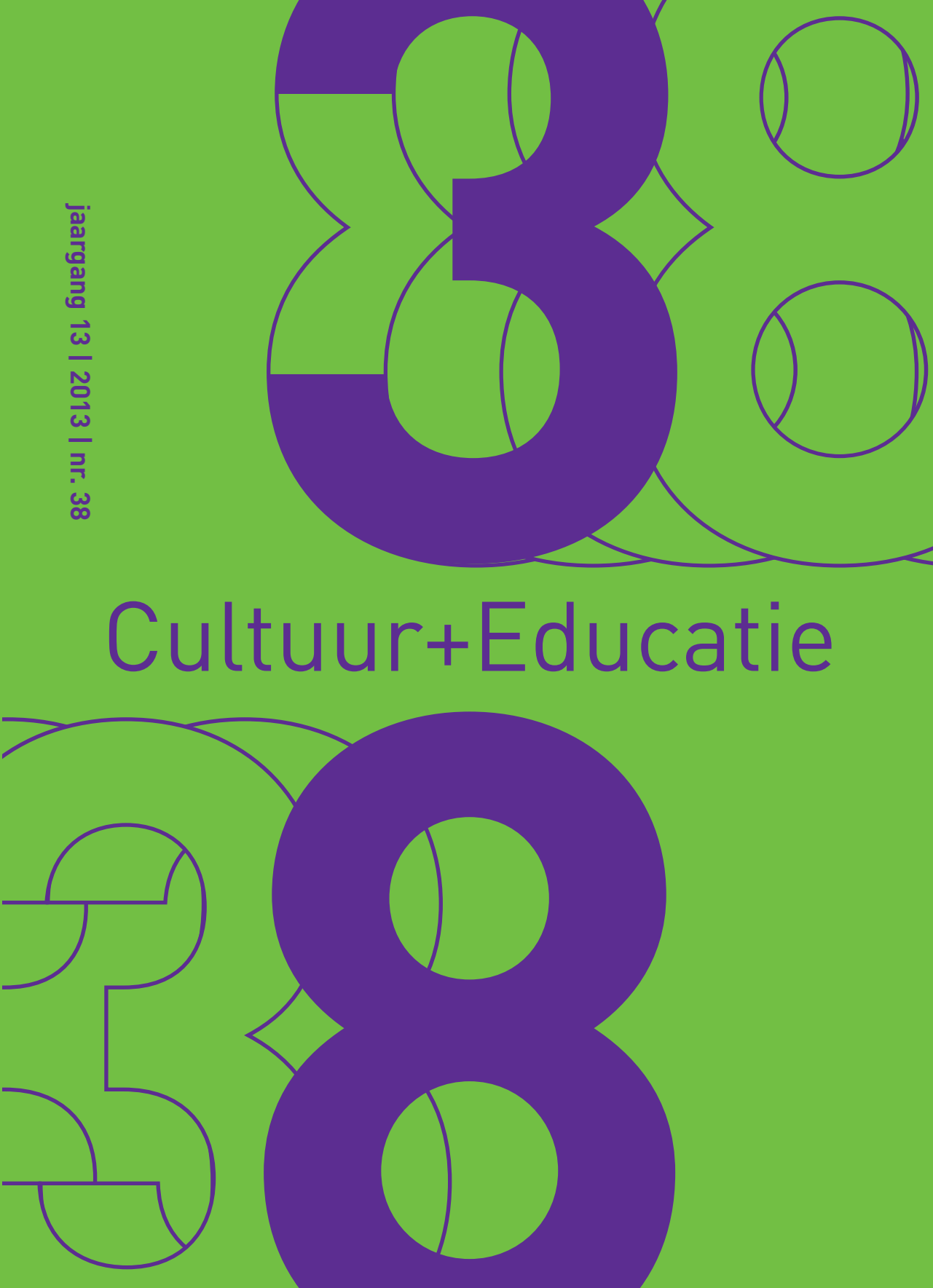


jaargang 13 | 2013 | nr. 38

Cultuur+Educatie



Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap

9 **Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijseffectiviteit**
Jaap Scheerens

26 **De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985 – 2013**
Teunis IJdens en Marjo van Hoorn

52 **Onderzoek voor een stevig fundament voor cultuuronderwijs**
Piet Hagenaars

67 **Een structurele plek voor cultuureducatie in Amsterdam**
Maja van Nieuwkerk

Overige bijdragen

86 **Het vak muziek in het creatieve tijdperk**
Evert Bisschop Boele

107 **Bewogen lessen. Een onderzoek naar danseducatie**
Dafne Maes

118 Colofon

Redactioneel

Eind jaren negentig startte het landelijke project Cultuur en School, dat tot doel had zoveel mogelijk leerlingen - van jongs af aan - deel te laten nemen aan cultuur. Aanvankelijk lag het accent op het voortgezet onderwijs (vooral CKV en vmbo), later verschoof dat naar het basisonderwijs. De achterliggende gedachte bij het project was dat als kinderen en jongeren tijdens hun schoolloopbaan vertrouwd raken met het culturele aanbod in hun omgeving, zij daar in hun latere leven gemakkelijker gebruik van zullen maken: het ging dus nadrukkelijk om participatiedoelstellingen. Cultuur en School had drie specifieke doelen: de ontwikkeling van culturele competenties van kinderen en jongeren, de bevordering van de samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving en culturele activiteiten een vaste plaats geven in het onderwijs.

Met het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit dat loopt van 2013 tot 2016, zet het ministerie van OCW in op een structurele verbetering van het cultuuronderwijs in de basisschool. Leerlingen kwamen via het project Cultuur en School weliswaar meer in aanraking met kunst en cultuur en culturele activiteiten kregen een plaats in de scholen, maar dat bleven volgens het departement toch veelal incidentele activiteiten of initiatieven, zonder borging in samenhangende leerlijnen of een leerplan. Het nieuwe programma is een forse koerswijziging: immers het destijds ingezette beleid van receptieve cultuurdeelname *buiten* de school verandert nu in beleid dat het meer en beter beoefenen van de kunstvakken *in* de school voorstaat. Zo is het bijvoorbeeld de ambitie dat er in de basisschool doorlopende leerlijnen voor kunstzinnige oriëntatie komen die de kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes beschrijven die leerlingen tijdens hun schooltijd moeten verwerven. Bovendien moet kunstzinnige oriëntatie (meer) worden verbonden met verwante leergebieden en vakken als geschiedenis, burgerschap en mediawijsheid. Bovenal geldt dat culturele instellingen hun diensten hierop moeten afstemmen: hun aanbod moet bijdragen aan de kerndoelen en het schoolwerkplan.

Dat Nederland met deze beleidswijziging niet alleen staat, blijkt uit het onderwijsbeleid in verschillende Europese landen, al is het lastig die ontwikkelingen op de juiste waarde te schatten. Dit heeft zeker ook te maken met het ontbreken van (langlopend) internationaal onderzoek naar de onderwijspraktijk van kunst en cultuur in basisschool en voortgezet onderwijs. We kennen weliswaar het digitale *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe* waar in hoofdstuk 8.3.2 informatie te vinden is over 'arts in school', maar die gegevens zijn slecht vergelijkbaar en bovendien onbetrouwbaar, omdat ze niet actueel zijn (culturalpolicies.net). Die actualiteit mist ook de website *Community of Knowledge on Arts and Cultural Education in Europe* (comace.org), die het cultuuronderwijs beschrijft in het primair en voortgezet onderwijs en van lerarenopleidingen in Frankrijk, Oostenrijk, Nederland en Vlaanderen.

Ook uit het onlangs verschenen rapport *Arts Education Monitoring System*

(2013), dat het Oostenrijkse Educult samen met deskundigen uit Spanje, Duitsland, Hongarije en Engeland samenstelde, blijkt hoe lastig het is om een beeld te geven van de praktijk van het cultuuronderwijs. Om te beginnen is er al weinig overeenstemming over wat verstaan moet worden onder 'arts and cultural education'. In internationale studies zien we steeds weer verschillende connotaties bij dit begrip, omdat het in elk land anders is ingeburgerd en verschillende doelen kent. In Spanje en Hongarije verwijst het begrip bijvoorbeeld naar de opleiding van professionele kunstenaars en Duitsland en Oostenrijk definiëren het breed als 'reaching out to other policy fields like economic development, social inclusion and the obligatory (formal) education system' (Educult 2013, p. 3).

Desondanks kunnen we constateren dat niet alleen in Nederland, maar ook in de andere EU-lidstaten sprake is van fikse beleidsombuigingen, zoals in Vlaanderen (Schauvliege & Smet 2012) en Duitsland (Kultur macht Schule z.d.). Het blijkt ook uit de Educult-rapportage: 'During the two years of investigation, political changes and the financial crisis affected the economies of the partners' countries and their government's priorities. In England, the change of administration resulted in a move from the rhetoric of 'creative education' towards 'cultural education'. Spending cuts by private funders (e.g. in Spain) and governments (e.g. UK, Germany and Hungary) significantly changed how the arts and cultural education activities of the cultural sector were delivered and their aims' (p. 22).

Het is dan ook niet verwonderlijk dat Nederland onlangs een internationale ontmoeting regisseerde die beleidsambtenaren, onderwijs- en cultuureducatieprofessionals en onderzoekers uit de EU-lidstaten de gelegenheid bood te discussiëren over de kwaliteit van cultuuronderwijs in het primair onderwijs. Centraal stond de praktijk van het cultuuronderwijs in de Europese lidstaten: Wat is de plaats in het curriculum van het basisonderwijs en wat willen we ermee bereiken?

De conferentie *Quality Now! Arts and Cultural Education to the Next Level*, die plaatsvond in februari van dit jaar, past daarmee in een weliswaar korte, doch respectabele traditie. Twaalf jaar geleden nam het ministerie van OCW met de conferentie *A Must or A Muse* (2001) het initiatief om met cultuur- en onderwijsvertegenwoordigers van de EU-lidstaten kennis uit te wisselen over de inhoud en vorm van cultuureducatie in het onderwijs. Deze conferentie werd gevolgd door *Culture and School* (2004), *See, I see why*, samen met Vlaanderen (CICY 2009) en *Teacher and Artist Training* (2010), onderdeel van de OMC working group on *Synergies between culture and education, especially arts education* (2010).

Het thematische deel van deze *Cultuur+Educatie - Cultuureducatie met kwaliteit: de volgende stap* - is een 'vertaling' van de Engelstalige uitgave die de inleiding vormde op de conferentie *Quality Now! Arts and Cultural Education to the Next Level*. Niet voor niets staat het woord vertaling tussen aanhalingstekens. In de eerste plaats zijn de oorspronkelijke artikelen

herschreven om zo beter aan te sluiten bij de actuele Nederlandse situatie. Ten tweede omdat voorliggende publicatie moet worden gezien als vervolg op *Cultuur+Educatie 33: Cultuureducatie een kwestie van Onderwijskwaliteit*.

In het openingsartikel van Jaap Scheerens staat de kennisbasis over onderwijseffectiviteit centraal. Wat weten we over wat scholen tot goede scholen maakt en wat maakt lessen tot goed onderwijs? Scheerens beantwoordt die vragen aan de hand van recent onderzoek over deze thematiek. Hij gaat ook in op de vraag op welke manier deze kennisbasis vakspecifiek dan wel algemeen is en staat kort stil bij kunsteducatie.

Teunis Ijdens en Marjo van Hoorn richten zich in hun artikel op de vraag wat er nodig is om het programma Cultuureducatie met Kwaliteit tot een succes te maken. Deze vraag benaderen de auteurs als een sturingsvraagstuk, omdat volgens hen de crux zit in het vermogen van de landelijke actoren het programma tijdens de uitvoering op koers te houden om ervoor te zorgen dat de activiteiten werkelijk bijdragen aan een kwaliteitsverbetering van cultuuronderwijs op de basisscholen.

Een belangrijk onderdeel van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit vormt de vierjarige Matchingsregeling Cultuureducatie voor provincies en grote gemeenten, waar culturele instellingen subsidie voor konden aanvragen. Piet Hagenaars beschrijft in zijn bijdrage hoe het Fonds voor Cultuurparticipatie en het LKCA de projecten nauwgezet monitoren en evalueren.

Het themadeel besluit met een voorbeeld van hoe Cultuureducatie met Kwaliteit in gemeentelijk beleid tot stand komt. Marja van Nieuwkerk beschrijft het cultuureducatiebeleid van de gemeente Amsterdam en licht toe welke kennis de gemeente heeft gebruikt bij het vormgeven van dit beleid en hoe zij de opbrengsten van het nu ingezette beleid volgt. Ze put daarbij uit de rijke bron aan Amsterdamse evaluatieonderzoeken, jaarlijkse trendrapportages en adviezen van internationale experts.

De twee bijdragen buiten het themadeel zijn van Evert Bisschop Boele en Dafne Maes. De eerste richt zijn pijlen op de legitimatiekwestie en de kunstvakken; in het bijzonder op hun vermeende bijdrage aan creativiteitsontwikkeling. Bisschop Boele vecht die ogenschijnlijk vanzelfsprekende legitimering aan. Hij laat daarbij zien dat de ideologie van creativiteitsontwikkeling moeizaam toepasbaar is op het muziekonderwijs en stelt een alternatieve rechtvaardiging van dat vak voor.

Dafne Maes beantwoordt in haar artikel de vraag hoe jongeren met danseducatie hedendaagse dans beter leren kunnen begrijpen en waarderen. Zij beschrijft vervolgens het door haar ontwikkelde basiscompetentieprofiel voor docenten en de methodieken voor kwalitatief goede danseducatie.

Marjo van Hoorn, hoofdredacteur

Literatuur

Educult (2013). *Arts Education Monitoring System (AEMS). Final Report*. Vienna [etc.]: Educult [etc.].

Kultur macht Schule (z.d.). *Ziele und Aufgaben*. www.kultur-macht-schule.de/index.php?id=11, geraadpleegd op 27 November 2013.

Schauvliege, J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: ACCE/CANON Cultuurcel.

Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijs- effectiviteit¹

Jaap Scheerens

Wat maakt scholen nu tot goede scholen en lessen tot goed onderwijs? Daarover is al het nodige onderzoek gedaan. Dit artikel biedt een samenvatting van inzichten uit onderzoek en een overzicht van alle variabelen die ertoe doen. Vanuit deze kennisbasis voor onderwijseffectiviteit kunnen scholen gericht werken aan beter onderwijs.

1. Dit artikel is gebaseerd op twee eerdere publicaties: Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (Eds.) (2011). *Perspectives on Educational Quality*; Scheerens (2013). *What is Effective Schooling?*

Effectiviteit van het onderwijs is een belangrijk aspect van onderwijskwaliteit. Onderwijseffectiviteit wordt in dit artikel gebruikt als overkoepelende term voor de effectiviteit van het lesgeven, van de schoolorganisatie en van het onderwijsstelsel. Effectiviteit van het lesgeven hangt vooral af van de leraren, effectiviteit van de schoolorganisatie van beïnvloedbare condities als het curriculum en de organisatie van het onderwijs, en effectiviteit van het onderwijsstelsel vooral van het nationale of in sommige gevallen (zoals in Duitsland) subnationale onderwijsbeleid.

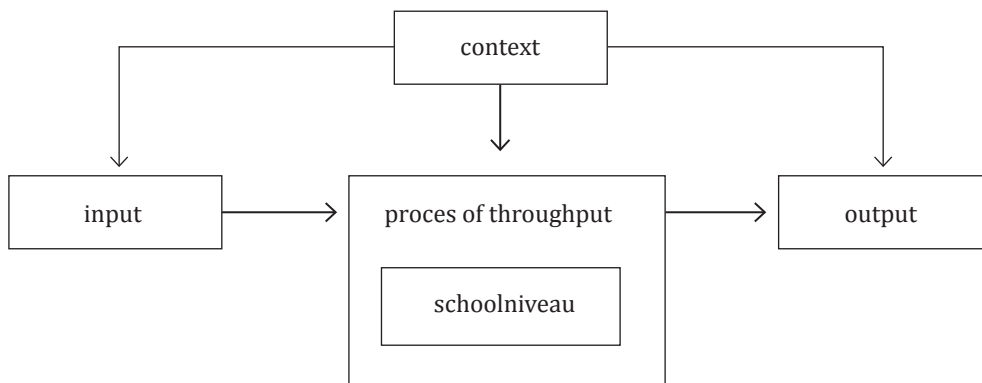
Dankzij statistische multilevel analysetechnieken is onderzoek naar schooleffectiviteit enorm verbeterd. Er zijn geïntegreerde modellen ontwikkeld, waarin scholen worden opgevat als een geheel van met elkaar verweven lagen: de individuele leerling en leerkracht, de klas en de school (Purkey & Smith 1983). De centrale veronderstelling is dat het scheppen van goede voorwaarden op een hoger organisatieniveau de prestaties op een 'lager' niveau (bijvoorbeeld lesgeven) bevorderen (Scheerens & Creemers 1989). Onderzoek naar onderwijseffectiviteit vanuit dit perspectief kan ook antwoord geven op vragen over verschillende leergebieden, waaronder kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs.

In dit artikel wordt eerst nader ingegaan op effectiviteit als een meetbaar aspect van onderwijskwaliteit. Dan volgt een overzicht van uitkomsten van meta-analyses, die een beknopt beeld van de nu beschikbare kennis verschaffen. Tot slot komen implicaties voor schoolverbeteringsstrategieën aanbod en wordt ingegaan op de toepasbaarheid van de hier gepresenteerde benadering van onderwijseffectiviteit in onderzoek naar de effectiviteit van kunsteducatie.

Effectiviteit als meetbaar aspect van kwaliteit

Met een eenvoudig systeemmodel waarin het functioneren van onderwijs-systemen en schoolorganisaties wordt beschreven kan men definiëren welke kwaliteitsaspecten van het onderwijs geschikt zijn voor empirische analyse en verificatie. Volgens dit model is de school een *black box* waarbinnen processen of *throughput* plaatsvinden, die een bepaalde *input* transformeert in een bepaalde *output*. Het model wordt gecompleteerd door een omgevings- of contextuele dimensie toe te voegen (zie figuur 1):

Figuur 1. Een systeemmodel van het functioneren van een school



Onderwijskwaliteit is vanuit vijf invalshoeken te beschouwen. Volgens de eerste invalshoek is *productiviteit* het belangrijkste kwaliteitsaspect. De kwaliteit van lesprogramma's, scholen of van de werking van nationale onderwijssystemen wordt dan voornamelijk afgemeten aan de opbrengsten (de output). Dit perspectief heeft diverse praktische toepassingen, zoals verantwoording op basis van testen, feedbacksystemen voor schoolprestaties en internationale vergelijkende studies als TIMSS en PISA naar prestatieniveaus in verschillende landen.

In plaats van naar gemiddelde prestatieniveaus kan ook gekeken worden naar onderwijs(on)gelijkheid. Daarbij is de centrale vraag of de middelen, processen en onderwijsopbrengsten wel eerlijk verdeeld zijn tussen verschillende groepen leerlingen. *Gelijkheid* is dan het belangrijkste kwaliteitsaspect. In internationale vergelijkingen krijgt dit steeds meer nadruk, bijvoorbeeld in het OECD-rapport *Overcoming social background*, gebaseerd op de PISA-editie van 2009 (OECD 2010). Op schoolniveau kan gelijkheid onderdeel uitmaken van de toezichtkaders van de Inspectie (Janssens 2007).

Ten derde kan *effectiviteit* het belangrijkste kwaliteitsaspect zijn. Daarbij ligt de nadruk op de instrumentele waarde van input- en procesindicatoren voor een optimale output. De vraag 'wat het beste werkt' staat voorop. Niet de 'schoonheid' van organisatievormen of onderwijsstrategieën telt, maar de toegevoegde waarde ervan voor prestaties van de school.

In de vierde benadering geldt *doelmatigheid* als belangrijkste kwaliteitsaspect: effectiviteit tegen de laagst mogelijke kosten. De doelmatigheid van het onderwijs wordt afgemeten aan de kosten voor de onderwijsinput.

Ten slotte kan de relatie van een school met haar omgeving het belangrijkste kwaliteitsaspect zijn. Het gaat dan vooral om het adaptatievermogen van de school, oftewel hoe soepel een school weet in te spelen op impulsen uit de omgeving. Waar effectiviteit en doelmatigheid gaan over 'hoe de

dingen goed te doen', gaat adaptatievermogen over de vraag 'hoe de juiste dingen te doen zijn', bijvoorbeeld onderwijsdoelen kiezen die zijn afgestemd op de eisen van het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.

Deze vijf aspecten van onderwijskwaliteit plus de bijbehorende indicatoren zijn hieronder samengevat:

Tabel 1. Vijf aspecten van onderwijskwaliteit

Kwaliteitsaspect	Belangrijkste indicatoren en relatie tussen indicatoren
Productiviteit	Uitkomsten
Gelijkheid	Eerlijke verdeling van input, processen en uitkomsten
Effectiviteit	Verband tussen input en processen enerzijds en uitkomsten anderzijds (welke input en processen werken het best?)
Doelmatigheid	Effectiviteit tegen de laagst mogelijke kosten
Adaptatievermogen	Aanpassing van input, processen en beoogde uitkomsten aan omgevingseisen

Nog twee laatste opmerkingen over effectiviteit als kwaliteitsaspect zijn hier op hun plaats. Ten eerste gaat het bij onderwijseffectiviteit om oorzakelijke verbanden tussen doelen en middelen in een complexe praktijksituatie. Het is weliswaar een bruikbaar analytisch begrip, maar in empirisch veldonderzoek is het niet eenvoudig vast te stellen. Ten tweede is kennis over effectiviteit beleidsmatig en praktisch juist zeer relevant, omdat het gaat om beheersbare condities om te komen tot gefundeerde, *evidence-informed* schoolverbetering.

Resultaten uit reviewstudies en meta-analyses

Resultaten van een kwalitatieve reviewstudie: redelijke overeenstemming over relevante factoren

Drie recente reviewstudies (Reynolds et al. 2013; Muijs et al. 2013; Hopkins et al. 2013) geven een overzicht van de voornaamste factoren voor het verbeteren van onderwijskwaliteit op drie niveaus: het schooleffectiviteitsonderzoek (SEO), het onderwijseffectiviteitsonderzoek (OEO) en het school- en systeemverbeteringsonderzoek (SSR). Tabel 2 toont de resultaten:

Tabel 2. Factoren voor betere onderwijskwaliteit

Effectiviteit van lesgeven	Schooleffectiviteit	School- en systeemverbetering
Gelegenheid om te leren Tijd Klasmanagement Structureren en scaffolding, inclusief feedback Productief klasklimaat Duidelijke presentatie Versterking van zelf-regulerend leren Onderwijs in meta-cognitieve leerstrategieën Onderwijsmodellering Goede diagnoses Belang van voorkennis	Effectief leiderschap Focus op leren Een positief ordelijkklimaat Hoge verwachtingen Monitoring van vooruitgang Ouderbetrokkenheid Effectieve onderwijstijd Professionele ontwikkeling leerkrachten Betrokkenheid leerlingen	Gezonde organisatie Schoolbrede evaluatie Schoolontwikkelingsplan Geïntegreerde schoolhervorming Onderwijskundig leiderschap (transformationeel, instructief, distributief) Effectieve systeemhervorming*

Bronnen: Reviewstudies van Reynolds e.a. (2013), Muijs e.a. (2013) en Hopkins e.a. (2013), geciteerd uit Scheerens (2013).

*Zie Hopkins e.a. (2013, p. 15): onder meer leerlingprestaties en de nadruk op onderwijskwaliteit.

De genoemde factoren in deze drie reviews komen aardig overeen, bijvoorbeeld voor kernfactoren als focus op leren, tijd en gelegenheid om te leren, structureren en scaffolding², leiderschap en monitoring. Bovendien zijn de meeste van deze factoren ook al in eerdere reviews te vinden. Recentere reviews tonen echter meer differentiatie in en nadruk op variabelen op klasniveau, zowel voor gestructureerde onderwijs en directe instructie als voor meer constructivistische benaderingen (belang van voorkennis, zelf-regulerend leren en onderwijs in metacognitieve leerstrategieën). Uit deze consistentie van verschillende reviewstudies kan worden geconcludeerd dat het onderzoek naar de effectiviteit van lesgeven, en scholen inmiddels een stevige kennisbasis heeft.

2. Scaffolding betekent dat de leerkracht voor elke leerling een individuele leeromgeving (scaffold, letterlijk: steiger) inricht, ondersteuning biedt waar de leerling daarom vraagt en de leerling uitdaagt waar dit nodig is. Vgl. Sawyer, K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*.

Wel moeten we twee dissonanten noemen. Ten eerste gaat achter deze consensus over welke factoren onderwijskwaliteit bevorderen, een aanzienlijk verschil schuil in de operationalisering van deze factoren. Begrippen als 'productief prestatiegericht klimaat' en 'effectief leiderschap' zijn complex en onderzoeken verschillen in het gewicht dat ze aan de diverse elementen toekennen. Scheerens en Bosker (1997, hfst. 4) analyseren de betekenis van de factoren die in het onderwijs als werkzaam worden beschouwd, met vragenlijsten en schalen uit empirische onderzoeken naar schooleffectiviteit. Scheerens, Luyten, Steen en Luyten-de Thouars (2007) hebben dit vervolgens nader uitgewerkt. Ten tweede kennen reviewstudies veel minder consensus over de *omvang* van het effect van de genoemde factoren. Meer daarover in de volgende paragraaf.

Kwantitatieve effecten: minder consensus over de omvang van de effecten

In meta-analyses berekenen onderzoekers de gemiddelde omvang van het effect over een aantal afzonderlijke onderzoeken naar het verband tussen een bepaalde onafhankelijke variabele en de leerprestaties. Voor de schattingen kunnen diverse coëfficiënten worden gebruikt. Het gestandaardiseerde gemiddelde verschil tussen een experiment- en een controlegroep (coëfficiënt d) en bepaalde correlatiecoëfficiënten (r) zijn het meest gangbaar.

Hattie (2009) verschaft een enorme hoeveelheid kwantitatieve gegevens over verbanden tussen diverse school-, leerkracht- en onderwijsvariabelen en prestaties van leerlingen. Hij rapporteert gemiddelde effectgrootten voor kenmerken van de school, het curriculum, de leerkracht en het lesgeven, uitgedrukt in het gestandaardiseerde verschil tussen gemiddelden van respectievelijk 0,23, 0,45, 0,49 en 0,43 (pp. 74, 109, 130, 162 en 201). Volgens Cohen (1977) geldt een effectomvang van 0,20 als klein, van 0,50 als middelgroot en van 0,80 als groot. Volgens deze maatstaven gelden Hatties gemiddelden dus als iets kleiner dan middelgroot.

Meta-analyses door Europese onderzoekers laten nog kleinere effecten zien (zie bijvoorbeeld Witziers, Bosker & Krüger 2003; Scheerens et al. 2007; Seidel & Shavelson 2007; Creemers & Kyriakides 2008). Ter illustratie worden enkele uitkomsten van belangrijke variabelen in drie overzichtsstudies vergeleken: leiderschap, evaluatie en monitoring; leertijd; gestructureerd lesgeven en het aantal lessen (zie tabel 3).

Tabel 3. Vergelijking van uitkomsten van drie meta-analyses

Variabelen op schoolniveau	Scheerens et al. 2007	*Hattie 2009	Creemers & Kyriakides 2008
Consensus & cohesie	.02	-	.16
Ordelijk klimaat	.13	.34	.12
Monitoring & evaluatie	.06	.64	.18
Curriculum/match toets en leerstof	.15	-	.15
Huiswerk	.07	.30	-
Effectieve leertijd	.15	.34	-
Ouderbetrokkenheid	.09	.50	-
Prestatiegerichtheid	.14	-	-
Onderwijskundig leiderschap	.05	.36	.07
Differentiatie	.02	.18	-

Variabelen op het niveau van lesgeven	Scheerens et al. 2007	*Hattie 2009	Seidel & Shavelson 2007
Tijd en gelegenheid om te leren	.08	.34	.03
Klasmanagement	.10	.52	.00
Gestructureerd onderwijs	.09	.60	.02
Onderwijs in meta-cognitieve leerstrategieën	.22	.70	.22
Feedback & monitoring	.07	.66	.01

*De uitkomsten uit recente meta-analyses (coëfficiënten) zijn gebaseerd op de Fisher Z- transformatie van correlaties (r); Hattie presenteert effectomvang als d(verschil van gemiddelden). NB: d is globaal twee keer zo groot als r.

Weging van de gegevens uit meta-analyses

Onderzoek naar onderwijseffectiviteit is voornamelijk veldonderzoek. Vanuit het oogpunt van toepasbaarheid is dat een voordeel. Anders gezegd: meestal zal schooleffectiviteitsonderzoek een hoge 'ecologische validiteit' hebben oftewel nauw verwant zijn aan en dus relevant voor de schoolpraktijk. In het voorafgaande werden de belangrijkste onafhankelijke variabelen in het onderzoek naar schooleffectiviteit al genoemd. De vraag 'wat het best werkt in het onderwijs' is te beantwoorden door [a] te kijken naar die factoren waarover de reviewers het redelijk eens zijn (zie de tabellen 2 en 3) en [b] deze variabelen te rangschikken naar de gemiddelde effectomvang volgens de meta-analyses. Elke poging tot een dergelijke synthese is overigens voorlopig, vanwege de variatie in de effectomvang tussen verschillende

meta-analyses en omdat de kennisbasis voortdurend wordt aangevuld met nieuwe resultaten.

Toch wordt hier een poging gedaan om tot zo'n voorlopige synthese te komen door de voornaamste resultaten van Marzano (2003), Scheerens e.a. (2007) en Hattie (2009) samen te voegen (zie tabel 4). De resultaten die Marzano presenteert, hangen in hoge mate af van de eerder genoemde meta-analyse van Scheerens en Bosker (1997). De resultaten van Hattie berusten op een synthese van talrijke meta-analyses voor elke variabele. In enkele gevallen was er geen duidelijk verband met Hatties variabelen en werden operationalisering gekozen die in de buurt kwamen; deze zijn gemarkeerd en worden in het onderschrift bij de tabel toegelicht. De variabelen in het overzicht van Marzano zijn als uitgangspunt genomen en gerangschikt naar de sterkte van het verband met leerprestaties. De vierde kolom toont het gemiddelde van de drie coëfficiënten voor elke variabele. Marzano's oorspronkelijke rangorde in de gemiddelden lijkt overeind te blijven.

Tabel 4. Rangorde van schooleffectiviteitsvariabelen volgens gemiddelde effectomvang

Variabelen	Marzano 2003	Scheerens et al. 2007	Hattie 2009	Gemiddelde effectomvang
Gelegenheid om te leren	.88	.30	*.39	.52
Onderwijstijd	.39	.30	.38	.37
Monitoring	.30	.12	.64	.35
Prestatiegerichtheid	.27	.28	**43	.33
Ouderbetrokkenheid	.26	.18	.50	.31
Schoolklimaat	.22	.26	.34	.27
Schoolleiding	.10	.10	.36	.19
Samenwerking	.06	.04	***.18	.09

Gemiddelde effectomvang (d-coëfficiënt) zoals vermeld in drie reviews/meta-analyses.

*Geoperationaliseerd als 'verrijkingsprogramma's voor hoogbegaafde kinderen'.

**Geoperationaliseerd als 'verwachtingen van de leerkracht'.

***Geoperationaliseerd als 'teamonderwijs'.

Natuurlijk zijn de variabelen in tabel 4 tamelijk algemeen geformuleerd. Toch geven zelfs deze algemene aanduidingen een vrij duidelijk idee van welke aspecten scholen moeten aanpakken om prestaties van leerlingen te verbeteren. De gelegenheid om te leren behelst in feite een goede aansluiting tussen wat in examens wordt getoetst of beoordeeld en de daadwerkelijk onderwezen lesstof. De onderwijstijd is uit te drukken als de officieel beschikbare of ingeroosterde lestijd of specifiekere als de aan de 'taak bestede tijd', ook wel aangeduid als 'effectieve leertijd'. Bij monitoring kan het om verschillende soorten evaluaties gaan, zoals reviews in schoolverband, feedback van

schoolprestaties of geaggregeerde schoolpeilingen op basis van formatieve evaluatie op klasniveau. Ouderbetrokkenheid kan daadwerkelijke betrokkenheid van ouders bij schoolzaken behelzen of schoolbeleid om ouderbetrokkenheid te stimuleren. Prestatiegerichtheid verwijst naar het gebruik van leerresultaten en leerlingvolgsystemen, maar betreft ook zaken als hoge verwachtingen van de prestaties van leerlingen. Het schoolklimaat staat voor de goede onderlinge verhoudingen op school, maar meer in het bijzonder ook het ‘disciplinaire klimaat’ en de bevordering van een duidelijke en veilige leeromgeving. Schoolleiderschap heeft tal van specifieke betekenissen. Leiding geven aan het leerproces lijkt in deze literatuur de meest gebruikte en meest succesvolle toepassing. Samenwerking in algemene zin, vaak indirect afgemeten aan bijvoorbeeld het aantal lerarenvergaderingen, heeft meestal weinig tot geen verband met leerprestaties. Alleen als de samenwerking uitdrukkelijk gericht is op het uitvoeren van taken en het bereiken van resultaten, is sprake van een iets grotere effectomvang (vgl. Lomos, Hofland & Bosker 2011).

Bij nadere beschouwing van de rangorde van deze resultaten blijken curriculumvariabelen (de gelegenheid om te leren en de onderwijstijd) te overheersen. Monitoren is te beschouwen als onderdeel van dit ‘curriculum-syndroom’, maar ook als bredere prestatiestimulans, waaronder ook beoordeling van leerkrachten en verantwoordingsprocedures voor scholen kunnen vallen. De eerste vier factoren in de rangorde zijn alle gericht op het primaire onderwijs- en leerproces. De vier laagst scorende factoren zijn organisatorische maatregelen of secundaire processen. In de literatuur over schoolverbetering wordt het belang van deze variabelen, zoals samenwerking tussen leraren en schoolleiding, overschat, gezien de statistische uitkomsten voor hun effect. Een ordelijk schoolklimaat lijkt eerder een organisatorische en ondersteunende voorwaarde, het gaat hierbij om het scheppen van een veilige en productieve leeromgeving.

Effectief onderwijs en effectieve leerkrachten op effectieve scholen

Effectief onderwijs bestaat grotendeels uit ondersteuning op schoolniveau voor optimale onderwijsprocessen en individuele leerprocessen. Tabel 5 toont een goed overzicht van de belangrijkste variabelen in de onderwijs-effectiviteit, ontleend aan Brophy (2001).

Tabel 5. Variabelen bij effectief onderwijs (uit Brophy 2001)

Gelegenheid om te leren
Afstemming curriculum
Ondersteunend klasklimaat
Prestatieverwachtingen
Samenwerkend leren
Doelgerichte toetsing
Coherente inhoud; duidelijke uitleg
Zorgvuldige gesprekken en discussies
Vaststelling van leerrichtingen
Voldoende mogelijkheden voor oefening en toepassing
Scaffolding van de taakinzet van leerlingen
Modellering van leerstrategieën en strategieën voorzelfregulering

Good, Wiley en Florence (2009) wijzen op drie achterliggende factoren die de kwaliteit van het lesgeven bepalen: structuur en klasmanagement, ondersteunend klimaat en cognitieve uitdaging. De integratie van deze ideeën en het overzicht van de onderwijsvariabelen van Brophy is weergegeven in tabel 6 (gebaseerd op Klieme 2012).

Tabel 6. Achterliggende en manifeste onderwijsvariabelen (ontleend aan Klieme 2012)

Structuur en klasmanagement

Gelegenheid om te leren
Beschikbare tijd
Mate van betrokkenheid bij leerling
Afstemming curriculum
Zichtbare en samenhangende planning
Doelgerichte toetsing
Gerichtheid op datgene wat belangrijk is

Ondersteunend klasklimaat

Proactieve en ondersteunende klassen
Zorgzame gemeenschappen
Passende verwachtingen
Hulp aan leerlingen om uit te blinken

Cognitieve uitdaging

Coherente inhoud
Voldoende diepte
Doordachte discussie
Scaffolding van leerlingen bij hun ideeën en taakinzet
Hoger begripsniveau
Authentieke toepassing van begrippen in verschillende contexten

Strategieën om de schooleffectiviteit te verbeteren

De inhoudelijke focus van factoren op schoolniveau

De kennisbasis van school- en onderwijseffectiviteit biedt aanknopingspunten voor schoolverbetering: verbetering van bepaalde schoolfactoren zal naar verwachting leiden tot betere prestaties van leerlingen.

Algemeen gesteld zijn de technologie van het beoogde en uitgevoerde curriculum en het organisatieklimaat de terreinen waar het schooleffectiviteitsonderzoek het meest over zegt. Een eerste strategie voor schoolverbetering kunnen we dus omschrijven als de *nadruk op technologie en schoolklimaat*. Al kunnen scholen ook kiezen voor andere oriëntaties. Een tweede strategie voor scholen om beter te presteren is aandacht voor *de werving en professionele ontwikkeling van leerkrachten*. In de derde plaats zouden scholen kunnen investeren in goede *matching en groepering*. Het streven naar matching ofwel goede aansluiting kan zowel extern - op de plaatselijke gemeenschap, hogere bestuursniveaus, andere scholen en ouders - als intern - op groeperen van leerlingen en toewijzing van leerkrachten aan groepen leerlingen - gericht zijn. De externe benadering komt overeen met het adaptatievermogen van scholen om in te spelen op wensen uit de omgeving. De interne aanpak is erop gericht om optimaal resultaat uit beschikbare materiële en menselijke middelen in een school te halen door bijvoorbeeld de beste leerkrachten voor de zwakste klassen te zetten of door (mogelijk schaarse) middelen, zoals eventueel ict-voorzieningen, in te zetten bij leerlingen die het meest van extra en aanvullende taken zullen profiteren.

Zoals gezegd sluit een oriëntatie op Technologie (curriculum) en Schoolklimaat het best aan bij de inzichten uit de kennisbasis op het terrein van onderwijseffectiviteit. Alle algemene factoren uit de voorgaande paragrafen komen in aanmerking om gestimuleerd te worden. In de literatuur zijn uitgebreidere en meer gedetailleerde beschrijvingen van deze variabelen voorhanden, bijvoorbeeld Marzano (2003), Scheerens e.a. (2007) en Hattie en Alderman (2012). Voor het maken van strategische keuzes zou een integrale beschrijving van de belangrijkste factoren nuttig zijn. Binnen de oriëntatie op Technologie en Schoolklimaat zijn de volgende vijf strategische invalshoeken te onderscheiden:

1. Blootstelling aan onderwijsinhoud

Dit is een combinatie van de variabelen gelegenheid om te leren en onderwijstijd. De nadruk ligt hier op (het belang van) het curriculum en de duur van de blootstelling aan onderwijsinhoud en lesgeven.

2. Voorzieningen voor evaluatie, monitoring en feedback

Evaluatie en feedback kunnen worden beschouwd als drijvende kracht van verbetering op school- en klasniveau. Hierbij gaat het om zaken als duidelijke standaarden, examenprogramma's en dergelijke; controle van

het geleerde; vaststelling van sterke en zwakke punten in de lesinhoud en vaardigheden van leerlingen; feedback op en diagnose van patronen in leeropbrengsten; systematische reflectie op remedial teaching; en het bepalen van concrete verbeterpunten op het niveau van leerling, klas en school, in samenwerking met andere leerkrachten, schoolleiders en eventueel ondersteunend personeel. Met dit laatste kenmerk kan evaluatie, feedback en systematische bijstelling de kern worden van taakgerichte professionele ontwikkeling van en samenwerking tussen leerkrachten.

3. *Management van het schoolklimaat*

Hierbij gaat het om uiteenlopende aspecten als het scheppen van een veilige sfeer en positieve onderlinge verhoudingen, en het koesteren van hoge verwachtingen en prestatiegerichtheid.

4. *Management van het onderwijs- en leerprogramma*

In onderzoek is bij herhaling een vergelijking gemaakt tussen behavioristische benaderingen als directe instructie en constructivistische benaderingen, maar hieruit kwamen geen significante verschillen naar voren voor de prestaties van de leerlingen. Daarom hebben sommige onderzoekers algemenere onderliggende concepten aangedragen, zoals 'cognitieve activering' (Klieme 2012), 'focused teaching' (Louis, Dretzke & Wahlstrom 2010) of 'actief lesgeven' (Hattie 2009). Kernpunten in deze begrippen lijken een zorgvuldige aandacht voor lesplanning, variatie in het bieden van structuur en het bieden van gelegenheid tot zelfstandig leren en aandacht voor blijvende betrokkenheid van leerlingen.

5. *Meta-besturing als dominante benadering van leiderschap*

Meta-besturing is een begrip uit de meet- en regeltheorie en betekent letterlijk 'besturing van de bestuurders'. Toegepast op een schoolleiding benadrukt dit de idee van scholen als professionele organisaties, met leerkrachten als semi-autonome professionals. Leerkrachten zijn te beschouwen als de belangrijkste managers van het onderwijs en het leren op school. Een schoolleider als meta-bestuurder is geen leider die alles op zijn beloop laat, maar iemand die duidelijke doelen stelt, faciliteert en het primaire onderwijsproces op afstand bewaakt (Scheerens 2012).

Deze vijf strategische invalshoeken voor het verhogen van schooleffectiviteit hangen onderling samen. Blootstelling aan onderwijsinhoud en evaluatie/feedback delen de aandacht voor onderwijsdoelen en leerstandaarden. Kern van de gelegenheid om te leren is de afstemming van het geleerde en het getoetste. Hoge verwachtingen en prestatiegerichtheid vereisen evenzeer een inhoudelijke gerichtheid in de vorm van leerdoelen, standaarden, evaluatie-instrumenten en feedback. De inhoud van het onderwijs, wellicht ook aan te duiden als het uitgevoerde curriculum, is een kerndimensie van

het onderwijs- en leerprogramma, naast ideeën over kennisoverdracht met begrippen als cognitieve activering. Het managen van al deze strategieën in samenhang is de taak van de schoolleiding (meta-besturing). Een integratie van deze vijf invalshoeken, geïnspireerd door de kennisbasis over onderwijseffectiviteit, is te vinden in de benadering van de Comprehensive School Reform, de Amerikaanse brede schoolhervorming uit de eerste jaren van deze eeuw (zie bijvoorbeeld Borman et al. 2003).

Op systeemniveau

Maatregelen op systeemniveau en structurele kenmerken van onderwijsstelsels (zoals leerkrachtenbeleid, verantwoording en schoolautonomie) zijn te beschouwen als kaders of beperkingen van verbetermaatregelen op schoolniveau, iets waar scholen rekening mee moeten houden. Men kan zich ook afvragen welke randvoorwaarden op systeemniveau te beschouwen zijn als ondersteuning van effectieve scholen en effectieve schoolverbetering.

Een andere, neutralere benadering is om de overeenkomsten vast te stellen tussen de belangrijkste hervormingen en structurele voorwaarden op systeemniveau en verbeteringsstrategieën op schoolniveau. Een mogelijk eerste voorbeeld zijn scholen die gebruikmaken van landelijke voorzieningen voor professionele ontwikkeling. Als tweede voorbeeld zou men overheidsbeleid voor *accountability* de beste voorwaarde op systeemniveau kunnen noemen voor effectieve schoolverbetering vanuit de Technologie- en Schoolklimaat-invalshoek. Dergelijk beleid raakt direct aan de kernaspecten van het functioneren van een school, zoals prestatienormen, prestatiegerichtheid en misschien ook wel de ‘interne verantwoording’ van scholen (zie Carnoy, Elmore & Siskin 2003). Aangezien beleidsmaatregelen voor verantwoording vrijwel onvermijdelijk gepaard gaan met een zekere centralisering van het curriculum, benadrukken ze op schoolniveau het verband met de blootstelling aan een bepaalde onderwijsinhoud en met de gelegenheid om te leren. Andere maatregelen op systeemniveau en structurele arrangementen zijn nauwer verbonden met alternatieve benaderingen. Meer schoolautonomie en een sterk lerarenbeleid sluiten meer aan bij strategieën op schoolniveau waarin de werving en professionele ontwikkeling van leerkrachten centraal staan. Keuzevrijheid voor ouders en marktmechanismen, en ook het soort schoolsysteem – breed of verdeeld naar niveaus – zijn eerder gerelateerd aan processen op schoolniveau als toelating, selectie en groepsindelingen.

Toepasbaarheid op de kwaliteit van cultuureducatie

De vraag in hoeverre de kennisbasis over onderwijseffectiviteit ook toegepast kan worden om de kwaliteit van cultuureducatie (het leergebied kunstzinnige oriëntatie) op de basisschool te verbeteren, leidt tot twee overwegingen. Ten eerste is de hierboven gepresenteerde kennisbasis grotendeels ontwikkeld op grond van school- en leerprestaties in de kernvakken, zoals

rekenen/wiskunde, taal en natuurkunde. Ten tweede wijzen beschikbare studies over de kwaliteit van cultuuronderwijs (Hermans, Van der Schoot & Sluiter 1997; Seidel et al. 2009; IJdens 2012; Schönau 2012; Van Weerden 2012) erop dat dit onderwijs vrij ingewikkelde toetsmethoden vergt, sterk afhankelijk is van het oordeel van deskundigen en dat er een grote verscheidenheid is in onderwezen inhoud en gebruikte onderwijsmethoden.

Dit impliceert dat er strikt genomen geen empirische grond is om de kennisbasis toe te passen op het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Toch kunnen voor de professionele discussie de voorwaarden voor effectief onderwijs (zie tabel 5) ook voor cultuuronderwijs relevant zijn. Te meer daar gezien de vaak lage politieke prioriteit en de complexiteit van het terrein het onwaarschijnlijk is dat er in de toekomst meer volwaardig, causaal gericht effectiviteitsonderzoek naar cultuuronderwijs gedaan zal worden.

Ook al zijn de verwachtingen over effectiviteitsonderzoek naar cultuureducatie niet hooggespannen, voorbereidende stappen daartoe hebben praktisch nut voor de kwaliteitsverbetering ervan. Deze voorbereidende stappen gaan heel goed samen met de benadering van de Nederlandse Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON), te weten:

- operationalisering van onderwijsdoelen op dit terrein;
- het terrein in kaart te brengen voor zover het de aangeboden inhoud betreft;
- toetsingsinstrumenten en normen ontwikkelen, alsmede procedures voor de beoordeling van kwaliteit door deskundigen;
- feitelijk beoordelen en beschrijven van het onderwijsaanbod en gebruikte methoden in het cultuuronderwijs op de basisschool.

Of zo'n aanpak van beoordelingsvraagstukken nog een stap verder zou kunnen gaan en het onderzoeksdesign voor onderwijseffectiviteit zou kunnen benaderen – namelijk door systematische bestudering van verbanden tussen enerzijds aangeboden inhoud en gebruikte methoden en anderzijds resultaten van de toetsing van leeropbrengsten – blijft een open vraag. Ondertussen zou de cultuureducatie op Nederlandse basisscholen gediend zijn met de ontwikkeling van bruikbare en haalbare instrumenten om de prestaties van leerlingen op dit leergebied te toetsen (vgl. Van Boxtel 2013). Een nieuwe PPON-cyclus in de nabije toekomst zou het pad effenen voor een evaluatie van de resultaten van het huidige programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016.

Jaap Scheerens is emeritus hoogleraar Onderwijskunde. Hij was bij de Universiteit Twente directeur van het Onderzoekscentrum voor Toegepaste Onderwijskunde. Verder was hij wetenschappelijk directeur van het ICO, de onderzoekschool op het terrein van de onderwijskunde. Hij publiceerde over onderwijskwaliteit onder meer de reviewstudie *Perspectives on Educational Quality. Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Education in the Netherlands* (Scheerens, Luyten & Van Ravens 2011).

Literatuur

Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 73*(2), 125-230.

Boxtel, C. van (2013). *Assessment in kunsteducatie*. www.nwo.nl/actueel/nieuws/2013/magw/nieuwe-review-studies-rond-onderwijs-gehonoreerd.html, geraadpleegd 3 december 2013.

Brophy, J. (2001). Generic Aspects of Effective Teaching. In M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.), *Tomorrow's Teachers* (pp. 3-15). Richmond: McCutchan Publishing Company.

Carnoy, M., Elmore, R. & Siskin, L.S. (2003). *The new accountability. High schools and high stakes testing*. New York: Routledge.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London/New York: Routledge.

Good, T.L., Wiley, C.R.H. & Florez, I.R. (2009). Effective Teaching: An Emerging Synthesis. In G. Dworkin (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-816). New York: Springer.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.

Hattie, J. & Alderman, E.M. (Eds.) (2012). *International guide to student achievement*. London/New York: Routledge.

Hermans, P., Schoot, F. van der & Sluijter, C. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harries, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2013) School and System Improvement: A state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(3).

Ijdens, T. (2012). Een kwestie van onderwijskwaliteit. In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 8-28). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Janssens, F.J.G. (2007). Supervising the quality of education. In W. Böttcher & H.G. Kotthoff (Eds.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* [School inspection: Evaluation, accountability and quality development]. Münster: Waxmann.

Klieme, E. (2012). *Qualities and effects of teaching*. Towards a conceptual theory of teaching. Key note address. EARLI SIG meeting, Educational Effectiveness, Zürich, 23 August.

Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315-336.

Lomos, C., Hofland, R. & Bosker, R. (2011). Professional communities and learning achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121-148.

Marzano, R.J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Muijs, D., Creemers, B., Kyriakides, L., Werf, G. van der, Timperley, H. & Earl, L. (2013). Teaching Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(3).

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme, J., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2013). Educational Effectiveness Research (EER). A state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3).
- Sawyer, K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht [etc.]: Springer.
- Scheerens, J. (2013). *What is Effective Schooling? A review of current thought and practice*. Washington DC: International Baccalaureate Organization.
- Scheerens, J. & Creemers, B.P.M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente.
- Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (Eds.) (2011). *Perspectives on Educational Quality. Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Education in the Netherlands*. Dordrecht[etc.]: Springer.
- Schönau, D. (2012). Kwaliteit in soorten. Goede of excellente kunsteducatie? In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 30-47). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling metaanalysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, MA: Harvard University, Project Zero.
- Weerden, J. van (2012). Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk? In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 94-107). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

De kunst van het sturen^{*}

Cultuureducatiebeleid 1985–2013

Teunis IJdens en Marjo van Hoorn

Wat is ervoor nodig om het programma Cultuureducatie met Kwaliteit tot een succes te maken? Hoe zijn scholen en culturele instellingen zo aan te sturen dat er over vier jaar daadwerkelijk positieve effecten te meten zijn? Die vragen staan centraal in dit artikel. Na een terugblik op het landelijke cultuureducatiebeleid voor het primair onderwijs van 1985 tot 2012 en een analyse van het nieuwe beleid volgen aanbevelingen voor de sturing van het programma tijdens de uitvoering.

* Dit artikel is ook opgenomen in de publicatie *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2013. Koers kiezen onder wisselende omstandigheden* (begin april 2014 verschenen)

Kunstzinnige oriëntatie, inclusief kennismaking met cultureel erfgoed is volgens de Wet op het primair onderwijs uit 1998 (WPO) een van de leergebieden waarvoor basisscholen onderwijs moeten aanbieden. Het is een wettelijke taak van de scholen waar ze ook voor bekostigd worden. Toch vond de rijksoverheid het al sinds het in werking treden van de Wet op het basisonderwijs (WBO) in 1985 nodig om de aandacht voor kunst en cultuur in het primair onderwijs te stimuleren via diverse aanvullende beleidsprogramma's en subsidieregelingen. Cultuurparticipatie van kinderen bevorderen was het voornaamste doel. De kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie in de basisschool kreeg van beleidswege de afgelopen 25 jaar minder aandacht. Dat wordt anders met het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, dat per 1 januari 2013 in de plaats is gekomen van het programma Cultuur en School. Staatssecretaris Zijlstra kondigde het nieuwe programma in juni 2011 aan (Zijlstra 2011) en in 2012 gaf OCW het samen met het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) en vertegenwoordigers van provincies en gemeenten verder vorm (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2012). Het loopt vooralsnog van 2013-2016.

Het nieuwe programma heeft respectabele en weloverwogen intenties. Er is ook een behoorlijk bedrag voor het programma beschikbaar: ruim € 170 miljoen voor de periode 2013-2016. Maar wat is de reikwijdte van de interventies en de invloed van de bestuurlijke partners: OCW, FCP, provincies en gemeenten? Is het voldoende om de leer te prediken en subsidies te verstrekken om culturele instellingen en scholen te laten doen wat goed is? Scholen en schoolbesturen blijven onverkort verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs; culturele instellingen en het FCP blijven instanties buiten het onderwijssysteem. Hoe kan het nieuwe programma de komende jaren onder deze condities een werkelijke en blijvende invloed hebben op de kwaliteit van leerplannen voor cultuuronderwijs en op de bijbehorende competenties van leerkrachten?

Dit is een belangrijke vraag voor OCW en het FCP, maar ook voor het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). OCW en FCP zijn in de eerste plaats verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van het programma. Het LKCA ondersteunt de uitvoering ervan en is daarmee medeverantwoordelijk voor de resultaten. De vraag wat er voor nodig is om het programma tot een succes te maken staat centraal in dit artikel. Scherper gesteld: wat moeten 'we' doen om te voorkomen dat we over vier jaar kunnen constateren dat subsidiënten, culturele instellingen en scholen weliswaar veel gedaan hebben, maar dat de effecten daarvan niet te beoordelen zijn of achterblijven bij de verwachtingen?

We benaderen deze vraag als een sturingsvraagstuk, omdat volgens ons de crux zit in het vermogen van OCW en FCP om het programma tijdens de uitvoering samen met provincies en gemeenten zo op koers te houden dat de gesubsidieerde activiteiten werkelijk bijdragen aan de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs. Het feit dat basisscholen in Nederland

wettelijk verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs – dus ook voor dat van het leergebied kunstzinnige oriëntatie – en dat ze onder voorwaarden autonoom zijn in de manier waarop ze dat doen, vormt het uitgangspunt van onze analyse. Daarna typeren we het landelijke cultuureducatiebeleid voor het primair onderwijs in de periode van 1985 tot 2012: wat waren de doelen, welke sturingsmiddelen zijn ingezet om die doelen te bereiken en wat heeft dit opgeleverd? Vervolgens beschrijven we kort hoe het nieuwe beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit zowel een voortzetting als een breuk met het voorgaande beleid inhoudt en analyseren we de sturing van het programma op landelijk en decentraal niveau. Tot slot vatten we onze bevindingen samen en doen we aanbevelingen voor de sturing van het programma.

Voorwaardelijke autonomie van basisscholen

Nederland is wereldkampioen schoolautonomie, aldus onderwijswetenschapper Jaap Scheerens (Scheerens, Luyten & Van Ravens 2010). Die autonomie heeft haar wortels in de religieuze vrijheid van het onderwijs die vanaf 1848 met de grondwet is gewaarborgd en sinds de wijziging van de grondwet in 1917 ook door de staat betaald wordt. Artikel 23 bepaalt dat het iedereen vrij staat een school te stichten die past bij de eigen religieuze, levensbeschouwelijke of onderwijskundige overtuiging, dat er vrijheid is van schoolbeleid en vrijheid van schoolorganisatie. Dit principe van vrijheid van onderwijs betekent dat er nauwelijks centrale regelgeving is voor de doelen en inhoud van het onderwijs. Vergeleken met landen als Duitsland, Engeland en Frankrijk hebben Nederlandse basisscholen meer ruimte om hun onderwijs naar eigen inzicht in te richten (Kuiper & Berkvens 2013).

Het bestuur (bevoegd gezag) van de meeste basisscholen is in handen van grote schoolbesturen. Deze hebben vaak meer scholen onder hun hoede. De schoolbesturen zijn wettelijk verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit onder bepaalde bekostigingsvoorwaarden. In de eerste plaats moeten basisscholen onderwijs aanbieden voor zeven leergebieden: Nederlandse taal, Fries (alleen voor scholen in de provincie Friesland), Engelse taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op mens en wereld, kunstzinnige oriëntatie (inclusief cultureel erfgoed) en lichamelijke opvoeding. Voor ieder van deze leergebieden is een aantal richtinggevende kerndoelen vastgesteld waarvoor iedere school een inspanningsverplichting heeft.¹ In de tweede plaats moeten leerkrachten bevoegd zijn onderwijs te geven en dus aan bepaalde opleidingseisen voldoen. Verder moet iedere school een schoolplan hebben en dat elke vier jaar opnieuw vaststellen. In het schoolplan staat welke stappen de school neemt om de onderwijskwaliteit te handhaven en indien nodig te verbeteren en wat het schoolbeleid is voor de inrichting van het onderwijs, personeel en interne kwaliteitszorg.

Sinds 2010 vormen ook de wettelijk vastgelegde referentieniveaus voor taal en rekenen een instrument om de onderwijskwaliteit te bewaken. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau en een streefniveau. Samen vormen ze het referentiekader: de doorlopende leerlijn van het basisonderwijs tot en met het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) voor die vakken (Rijksoverheid z.d.). Voor de andere leergebieden zijn er nog geen wettelijk vastgelegde referentieniveaus.

Met de hierboven beschreven voorwaarden en richtlijnen stuurt de landelijke overheid op inputniveau (doelen, inhoud). Tegelijkertijd stuurt ze ook op outputniveau door de invoering van toetsen (vanaf 2015 de verplichte eindtoets PO en de taal- en rekentoets voor het voortgezet onderwijs) en is er toezicht op de kwaliteit door de Inspectie van het onderwijs. Jaarlijks rapporteert de Inspectie over de staat van het onderwijs. Ze heeft de bevoegdheid om zwakke scholen te verplichten actie te ondernemen ter verbetering. Als een zwakke school bij voortdurend niet aan de eisen voldoet, kan de Inspectie de minister adviseren om de bekostiging van de school te beëindigen.

De rijksoverheid zou zich kunnen beperken tot het handhaven en uitvoeren van de wet. Het onderwijsbeleid omvat echter veel meer dan dat. Ten eerste omdat het Rijk scholen bekostigt via variabele financieringsmechanismen die in het voordeel of het nadeel van scholen kunnen werken. Ten tweede omdat scholen gezien worden als ideaal instrument om maatschappelijke problemen aan te pakken en daardoor te maken krijgen met diverse aanvullende beleidsmaatregelen en -programma's voor kwesties als sociale integratie, overgewicht of pesten. Een groot deel van het onderwijsbeleid is 'bovenwettelijk', een aanvulling op en uitwerking van de wettelijke verplichtingen van de overheid. De financiële omvang van dit bovenwettelijke beleid is beperkt in verhouding tot de reguliere bekostiging van het onderwijs, maar de onderwijspolitieke betekenis ervan – bijvoorbeeld af te meten aan de publieke en sectorale discussie die het oproept – is wellicht omgekeerd evenredig.

- <1. Zie ook: Commissie kerndoelen basisonderwijs (2002), p. 5: 'De status van de huidige kerndoelen is aldus: basisscholen zijn verplicht ten minste de kerndoelen te hanteren als doelstellingen die leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zouden moeten bereiken. Dit houdt in dat de kerndoelen functioneren als 'streefdoelen'. Een school dient zich bij de inrichting van het onderwijs aantoonbaar te laten leiden door de kerndoelen. Ze beschrijven als het ware de inspanningsverplichting die een basisschool in elk geval moet nakomen. De kerndoelen zijn dan ook eerder een toetssteen of een school zich voldoende inspant dan een toetsinstrument om te bepalen of leerlingen voldoende hebben geleerd. Wel zijn de kerndoelen richtinggevend bij de ontwikkeling van een gedifferentieerd instrumentarium waarmee de vordering van leerlingen kan worden gemeten. Scholen hebben de taak om de leerprestaties en vorderingen van individuele leerlingen te volgen. De overheid bewaakt het niveau van het basisonderwijs als geheel via de methode van een periodiek peilingonderzoek (PPON).'

Aanvullend onderwijsbeleid bestaat grotendeels uit tijdelijke beleidsprogramma's en subsidieregelingen voor specifieke activiteiten. Daarnaast zijn er voorlichtingscampagnes om verschillende doelen en activiteiten in het onderwijs te promoten. Dat gebeurt overigens niet alleen door het ministerie van OCW, maar ook op initiatief van andere ministeries, private fondsen, maatschappelijke instellingen en het bedrijfsleven. Scholen en leerlingen vormen een grote doelgroep voor allerlei belangenorganisaties en ideële instellingen en ze zijn ook gemakkelijk te bereiken.

Het is duidelijk dat de autonomie van basisscholen niet onvoorwaardelijk is. Er vindt wettelijke regulering plaats en scholen kunnen zich moeilijk onttrekken aan bovenwettelijke beleidsmaatregelen en aan wensen en eisen vanuit de samenleving. Tabel 1 vormt het raster voor de paragrafen waarin we nader ingaan op kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool en het bijbehorende beleid. De belangrijkste drie aspecten van de wettelijke regulering van het onderwijs staan in de eerste kolom: de leergebieden, bekwaamheidseisen voor onderwijzend personeel en monitoring van de kwaliteit van scholen. De tweede kolom laat zien wat die aspecten inhouden: de zeven leergebieden en de bijbehorende kerndoelen, de opleiding van onderwijzend personeel en de rol van de Inspectie. In de derde kolom staan aanvullende, bovenwettelijke beleidsmaatregelen en programma's. Er is stimuleringsbeleid voor de ontwikkeling van leergebieden; er zijn fondsen en regelingen om de innovatie van lerarenopleidingen en de professionele ontwikkeling (na en bijscholing) van leerkrachten te ondersteunen en voor het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs worden geregeld peilingen (de zogenoemde PPON) uitgevoerd van de leerprestaties van leerlingen.² De vierde kolom bevat voor elk van de drie aspecten voorbeelden van aanvullend beleid door andere instanties, dus naast het onderwijsbeleid. Zo kunnen diverse maatschappelijke instellingen, belangenorganisaties en kennisinstituten diensten en producten aanbieden voor de ontwikkeling van leerplannen voor verschillende leergebieden en voor de opleiding en professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zij kunnen ook initiatieven nemen voor het monitoren en evalueren van de activiteiten en prestaties van scholen op terreinen die hun bijzonder aan het hart liggen, bijvoorbeeld veiligheid, gezondheid, duurzaamheid en cultuurparticipatie.

2. Zie 'Over PPON: over periodieke peiling van het onderwijs' op www.cito.nl: 'In opdracht van het Ministerie van OCW voert Cito periodiek peilingsonderzoek uit in het primair onderwijs. Het onderzoek betreft vrijwel alle leerstofdomijnen van het basisonderwijs. De peilingsonderzoeken zijn primair gericht op leerlingen einde basisonderwijs, maar voor de leerdomeinen Nederlandse taal en rekenen-wiskunde vindt ook onderzoek plaats in jaargroepen 5 en op scholen voor speciaal basisonderwijs. De peilingen geven gedetailleerd antwoord op vragen over het onderwijsresultaat. We gaan na wat leerlingen feitelijk weten en kunnen. De peilingsresultaten relateren we aan de kerndoelen basisonderwijs. De vraag wordt gesteld wat leerlingen feitelijk zouden moeten kunnen wanneer zij de kerndoelen hebben bereikt.'

Tabel 1. Wettelijke en aanvullende sturing basisonderwijs

Financierings- door voorwaarden	Wettelijke regelgeving	Aanvullend onderwijsbeleid	Aanvullend beleid andere instanties
Leergebieden	Zeven leergebieden specifieke curricula	Stimulering ontwikkeling (bv Engels); stimulering ontwikkeling school- plannen (bv. School aan Zet)	Lessen of leerplannen (bv lesmateriaal van Veilig Verkeer Nederland of CPNB)
Bekwaamheidseisen onderwijzend personeel	Hogere beroeps- opleiding of vergelijkbaar (Wet BIO)	Stimuleren van pro- fessionele ontwikkeling door subsidies (bv. Lerarenbeurs) of nascholingsmodules (bv SLO)	Nascholingsmodules en congressen (bv. Expertisecentrum Nederlands of ICC-opleiding)
Oog op voldoende kwaliteit	Toezicht Inspectie	Rekenverbeter-trajecten en pilots opbrengst- gericht werken	Initiatieven monitoren en evalueren activiteiten en presta- ties van scholen op specifieke terreinen (bv Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs)

Scholen waren vrij in de vormgeving van kunst- en cultuuronderwijs en ook in de toedeling van het aantal uren dat ze daaraan besteden. Toch is sinds 1985 de regelgeving voor dit leergebied veranderd, evenals het aanvullend beleid. Sommige veranderingen hingen direct samen met de algemene herziening van de onderwijswetgeving voor het basis- of primair onderwijs in 1985 (WBO), 1993 (WPO I) en 1998 (WPO II), andere stonden daar los van. De veranderingen zijn weergegeven in tabel 2: een specifieke uitwerking van tabel 1.

Cultuureducatiebeleid voor het basisonderwijs 1985-2012

De autonomie van basisscholen geldt voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie niet minder en – door de geringe aandacht voor dit leergebied in het aanvullende, bovenwettelijke onderwijsbeleid – misschien nog wel sterker dan voor de andere leergebieden. Het rapport van Eurydice over kunsteducatie in het primair onderwijs in EU-lidstaten illustreert de eigen aard van het Nederlandse kunsteducatiebeleid. Eurydice onderscheidt in haar survey

vier niveaus van verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van curricula: centraal, regionaal, lokaal en de school zelf. Nederland is het enige land waar deze verantwoordelijkheid uitsluitend op schoolniveau ligt. Op landelijk niveau wordt zelfs geen medeverantwoordelijkheid geconstateerd.³ Bovendien is Nederland het enige land waarvoor geen gegevens beschikbaar zijn over kunsteducatie in het nationaal curriculum, omdat ons land geen nationaal curriculum kent (Eurydice 2009, figuur 1.1., p. 18; figuur 2.2., p. 27).

Tabel 2. Wettelijke en aanvullende sturing voor kunst- en cultuuronderwijs in het basisonderwijs

Sturingsinstrumenten	1985-1993 Wet Basisonderwijs	1993-1998 Wet Primair Onderwijs I	1998-2012 Wet primair Onderwijs II
Wettelijke regelgeving	Leergebied creatieve expressie	Leergebied kunstzinnige oriëntatie	Leergebied kunstzinnige oriëntatie
Aantal kerndoelen	19	15	3
Subsidieregelingen	AKU-projecten Stimuleringsregeling Methode Kleintje Kunst	Prioriteit VO	Cultuur en School Actieplan Cultuurbereik Programma Muziek in ieder Kind
Monitoring en toetsing	Inspectierapport Muziek PPON Muziek en beeldende vorming	PPON Muziek en beeldende vorming (tweede peiling)	Monitoren Cepo (vanaf 2004) Inspectierapportage gebaseerd op Monitor Cepo
Communicatie (waarden)	Cultuurparticipatie (samenwerking scholen en culturele instellingen)	Cultuurparticipatie (samenwerking scholen en culturele instellingen)	Regionale werkconferenties cultuurparticipatie (samenwerking scholen en culturele instellingen)

De vraag is welke sturingsmiddelen het ministerie van OCW sinds 1985 heeft ingezet om toch invloed uit te oefenen op de plaats en de kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool. De Wet op het basisonderwijs (WBO) van 1985 vormt daarbij het startpunt. Die wet regelde vooral de integratie van de vroegere kleuterschool en lagere school in één nieuwe school: de basisschool voor kinderen van 4 tot 12 jaar. De WBO betekende voor de kunstzinnige vakken een verbreding van het bestaande aanbod; voorheen stonden alleen tekenen en muziek verplicht op de lesroosters, vanaf nu

3. Dit geldt overigens principieel voor alle leergebieden, dus niet alleen kunstzinnige oriëntatie.

moesten scholen ten minste aandacht besteden aan tekenen, muziek, handvaardigheid (handenarbeid en textiele werkvormen), de bevordering van taalgebruik en spel en beweging.

Leergebied en kerndoelen

Het leergebied kunstzinnige oriëntatie draagt die naam sinds 1993 (WPO I). Daarvoor heette het creatieve expressie. De impact van deze semantische update op de praktijk van het onderwijs was vermoedelijk gering. Belangrijker was de wettelijke verankering van kunstzinnige oriëntatie als een van de zeven leergebieden en de vaststelling van bijbehorende kerndoelen (Vogelezang 2004, p. 8).

Tot 1993 waren er geen landelijke afspraken over wat een school inhoudelijk nu precies moest doen. Scholen maakten zelf keuzes, met als gevolg grote onderlinge verschillen in onderwijsaanbod. De kerndoelen werden ingevoerd om hierin meer eenheid te realiseren, de aansluiting met het voortgezet onderwijs te verbeteren en het basisonderwijs beter en doelgerichter te maken.

Het aantal kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie daalde in 1998 van negentien naar vijftien en in 2006 naar drie. Dit was weliswaar onderdeel van de algemene vermindering van het aantal kerndoelen, maar het aantal kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie daalde in verhouding veel sterker. In 1993 maakten de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie 16% uit van alle kerndoelen (122), in 1998 nog 14% van het totaal (109), in 2006 daalde dit aandeel tot 5% (van 58). De nieuwste kerndoelen zijn volgens de minister precies en globaal: voor Nederlands en rekenen/wiskunde zijn precieze doelen nodig, voor de andere leergebieden zijn globale doelen toereikend. Dit geeft scholen de ruimte voor een 'curriculum op maat' voor alle leerlingen (Van der Hoeven 2006). Deze opvatting zou je als volgt kunnen interpreteren: áls kerndoelen een sturende werking hebben, dan stuurt de minister van Onderwijs vanaf 2006 over het geheel genomen *minder* op onderwijsinhoud en -doelen dan voorheen en bijna helemaal niet meer op die voor kunstzinnige oriëntatie.

Hoe het ook zij: scholen krijgen bij kunstzinnige oriëntatie meer ruimte om het onderwijs naar eigen inzicht ('op maat') in te vullen dan bij de 'kernvakken' Nederlands en rekenen/wiskunde. Dat verschil krijgt nog meer reliëf door de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen (2010). De referentieniveaus voor deze vakken worden ingevoerd, omdat 'het wenselijk is te komen tot versterking van de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen en tot een betere aansluiting tussen het taal- en rekenonderwijs van de verschillende sectoren in het onderwijs, in het belang van een doorlopende leerlijn van leerlingen'.⁴

Tijdelijke subsidieregelingen

Tegenover de reductie van het aantal kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie vanuit het onderwijsbeleid stond een stimuleringsbeleid voor cultuur-educatie in het primair onderwijs vanuit het cultuurbeleid. Tussen 1985 en 2012 wisselde dat nog wel eens, maar in grote lijnen ging het om diverse landelijke subsidieregelingen, voorlichting en communicatie, ontworpen en ingezet voor culturele instellingen en voor scholen met het doel om kinderen in aanraking te brengen met kunst en cultuur.

In 1980, met de invoering van de Rijksbijdrageregeling Sociaal-Culturele Activiteiten, kregen de provincies en de vier grote steden de verantwoordelijkheid voor planning, besluitvorming, financiering en uitvoering van ondersteunende kunsteducatieve taken, waaronder die voor het onderwijs. Omdat er allerlei steunfunctiemodellen denkbaar waren, werd in de jaren 1980-1984 een aantal proefprojecten opgezet (de zogeheten AKU-projecten). De meeste provincies kozen daarbij voor een steunfunctie voor het basis-onderwijs (Hagenaars & Meewis 2010).

In het eerste Kunstenplan van 1987 bouwde het toenmalige ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur daarop voort door extra middelen voor het basisonderwijs ter beschikking te stellen. Hier kwam de Stimuleringsregeling verzorgingsstructuren ten behoeve van de bemiddeling basisonderwijs uit voort (1991-2000). Deze regeling moest lokale en regionale samenwerkingsverbanden van scholen, gemeente en bemiddelingsinstellingen stimuleren om een programma van kunstbezoek voor basisscholen te organiseren. Gemeenten en instellingen konden subsidie aanvragen bij het toenmalige Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV) voor een gezamenlijk plan van aanpak voor minimaal vier schooljaren. Het subsidiebedrag dekte een deel van de kosten van de 'kunstconfrontaties' zoals de uitkoopsom voor de kunstenaars en de huur van instrumenten of film. Een voorwaarde voor het verkrijgen van deze subsidie was dat zestig procent van de scholen of minimaal vijf scholen in de gemeente betrokken moesten zijn. Bovendien moesten gemeenten verklaren dat ze de voorziene afbouw van de tijdelijke stimuleringsregeling zelf zouden opvangen of daar een ander alternatief voor zouden realiseren.⁵

Uit onderzoek van het SCO Kohnstamm Instituut bleek dat in 1993 een achtste van alle basisscholen in het land gebruik maakten van de

- <4. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010); SLO (2009), p. 5: 'Het referentiekader zorgt voor efficiëntere en effectievere onderwijsprogramma's. De programma's van de verschillende schooltypen sluiten beter op elkaar aan waardoor herhalingen, of erger nog, hiaten, voorkomen worden. Er is duidelijk omschreven wat uw leerling moet kennen en kunnen als het om de basiskennis en -vaardigheden gaat. U kunt dus heel gericht gaan werken.'
5. De regeling werd in opdracht van het ministerie uitgevoerd door het Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming (LOKV), de voorloper van Cultuurnetwerk Nederland.

stimuleringsregeling. Niet alleen tijdens de subsidieperiode, ook daarna bleven samenwerkingsverbanden in overgrote meerderheid in stand en op deelnemende scholen bleek kunstbezoek dankzij de regeling verankerd te zijn in het onderwijs. Met een tijdelijke investering zoals deze is het dus mogelijk om de onderwijspraktijk permanent te beïnvloeden, aldus de onderzoekers (Oostwoud Wijdenes & Haanstra 1994, 1997).

Tot en met 1994 was het toenmalige ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verantwoordelijk voor de wettelijke regelgeving van het onderwijs. Het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur voerde vanaf 1982 het kunstbeleid uit en had geen enkele directe bemoeienis met hoe en wat er aan kunstzinnige oriëntatie in het onderwijs plaatsvond. In 1994 kwamen beide beleidsterreinen weer onder de hoede van één ministerie: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het duurde tot 1996 voordat beide terreinen ook inhoudelijk samenkwamen in het beleidsprogramma Cultuur en School. Dit programma was in de periode 1997-2000 sterk gericht op cultuureducatie in het voortgezet onderwijs, in het bijzonder op de introductie van het nieuwe schoolvak Culturele en kunstzinnige vorming (CKV) en de ondersteuning daarvan via cultuurvouchers (later: cultuurkaart). Vanaf 2004 kreeg vooral het primair onderwijs en de lerarenopleiding basisonderwijs meer aandacht.

In 2001 werd het landelijke programma Cultuur en School uitgebreid met een decentraal deel via het Actieplan Cultuurbereik. OCW, de twaalf provincies en de dertig grotere gemeenten (met meer dan 90.000 inwoners) zetten dit Actieplan op om 'meer en ander publiek' in aanraking te brengen met kunst en cultuur. Daartoe kwam er een matchingsregeling: provincies en gemeenten ontvingen een rijksbijdrage voor hun eigen decentrale actieprogramma mits zij er zelf evenveel geld voor uittrokken. Cultuur en School was een van de drie geormerkte onderdelen van het Actieplan. De overheden zagen cultuureducatieve activiteiten in het onderwijs als een effectief middel om kinderen en jongeren te bereiken en hun belangstelling en waardering voor cultuuruitingen te stimuleren. Hoewel er in het bestuurlijk kader voor het Actieplan geen speciale aandacht werd gevraagd voor het primair onderwijs, kwamen basisscholen wel duidelijk in beeld in de decentrale actieprogramma's en als doelgroep van lokale en regionale cultuureducatieve activiteiten (IJdens & Hitters 2005).⁶

In het tweede Actieplan Cultuurbereik (2004-2008) bleef cultuureducatie wel een prioriteit, maar niet langer een geormerkte onderdeel. OCW had inmiddels wel een nieuwe subsidieregeling voor basisscholen als onderdeel van het centrale programma Cultuur en School. Scholen konden vanaf het schooljaar 2004-2005 € 10,90 per leerling subsidie aanvragen om hun visie op cultuureducatie te (laten) ontwikkelen en daarbij passende activiteiten te

6. In dit onderzoek kon niet worden nagegaan welk deel van het geormerkte budget voor cultuureducatie werd besteed aan projecten voor het primair onderwijs en voor het voortgezet onderwijs.

(laten) organiseren (Van der Hoeven 2004). Net als bij de stimuleringsregeling van het LOKV in de jaren 1991-2000 werd sterk ingezet op samenwerking van scholen met culturele instellingen en op de ontwikkeling van educatieve activiteiten voor scholen door culturele instellingen. In de jaren 2004-2009 liep het aantal deelnemende scholen op van 10% tot ruim 80% van de ruim zeventuizend basisscholen, in 2009 was er bijna € 19 miljoen aan subsidiegeld mee gemoeid. De regeling werd ongewijzigd voortgezet tot en met het schooljaar 2011-2012.⁷

In 2008 eindigde het Actieplan Cultuurbereik. De rijksmiddelen voor lokale en regionale cultuureducatieprojecten werden vanaf 2009 opgenomen in het budget van het nieuwe Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP). Cultuureducatie werd een van de drie programmalijnen (naast amateurkunst en volkscultuur) van de nieuwe Regeling cultuurparticipatie provincies en gemeenten 2009-2012. Het FCP fungeerde hierbij als toetsingsinstantie: het was wel verantwoordelijk voor de uitvoering van de regeling, maar had geen subsidierelatie met provincies en deelnemende gemeenten. De sturingsmogelijkheid van het fonds was dan ook beperkt (Zie Van Rensen & IJdens 2010; Wils, Zweers & Berger 2012).

Toezicht en monitoring

Het intensievere stimuleringsbeleid voor cultuureducatie in het primair onderwijs sinds 2004 ging niet gepaard met meer aandacht van het onderwijsdepartement van OCW voor de kwaliteit van cultuuronderwijs. Terwijl de Inspectie van het Onderwijs tussen 1985 en 1993 nog aandacht besteedde aan de kunstvakken bleef het leergebied daarna nagenoeg geheel buiten beeld. De laatste peilingsonderzoeken naar het niveau van het muziek- en beeldende vormingsonderwijs op basisscholen dateren uit respectievelijk 1996 en 1997 (Van Weerden & Veldhuijzen 2000; Hermans, Van der Schoot & Sluiter 2001; Van Weerden 2012). Deze representatieve en gezaghebbende peiling onder auspiciën van het onderwijsdepartement maakte plaats voor monitoronderzoek (vanaf 2004) vanuit het cultuurdepartement van het nieuwe ministerie van OCW naar cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs.⁸ De Inspectie publiceerde in 2008 weliswaar een themarapport-

7. 'De bedoeling van deze stimuleringsregeling is dat scholen in toenemende mate zelf beleid ontwikkelen op het gebied van cultuureducatie. Het gaat er hierbij om dat scholen een visie ontwikkelen op wat men wil bereiken met cultuureducatie en op de samenhang met andere leergebieden in het onderwijsprogramma. Deelname aan een netwerk van scholen en culturele instellingen en aandacht voor deskundigheidsbevordering van het personeel op het gebied van cultuureducatie zijn daarbij succesfactoren gebleken.' (Van Bijsterveldt-Vliegenthart 2011).
8. Eerst apart voor het primair onderwijs (Sardes) en het voortgezet onderwijs (Oberon), vanaf 2009 tegelijk naar het po en vo (Oomen et al. 2009). Daarnaast liet de Directie Kunsten van OCW sinds 1998 monitoronderzoek doen naar educatieve activiteiten van rijksgesubsidieerde instellingen. Dat gebeurde voor het laatst in 2006 (IJdens & Van den Berg 2007).

tage over cultuureducatie in het primair onderwijs, maar dit rapport was geheel gebaseerd op het voornoemde monitoronderzoek en geschreven door de betrokken onderzoeksbureaus.

Communicatie

Het laatste sturingsinstrument, communicatie, geldt voor de hele periode 1985-2012. De communicatie over cultuureducatie en cultuureducatiebeleid in en voor het primaironderwijsbeleid kende twee inhoudelijke hoofdlijnen: het gebruik van het begrip 'cultuureducatie' zelf en de wijze waarop de waarde en doelen van cultuureducatie werden geformuleerd.

Het begrip 'cultuureducatie' heeft een descriptieve functie maar ook verschillende ladingen. Ten eerste is het geïntroduceerd als verzamelterm voor kunsteducatie én erfgoededucatie én literatuureducatie én kunsteducatie over en met (nieuwe) media. Ten tweede werd het educatieve domein met dit begrip uitgebreid van kunst als 'hogere cultuur' naar diverse vormen van populaire cultuur, mediacultuur, subcultuur en dergelijke. Daar komt bij dat het zowel voor activiteiten op school gebruikt wordt als voor buitenschoolse activiteiten in de vrije tijd en zowel voor kunstlessen aan bijvoorbeeld centra voor de kunsten als voor educatieve activiteiten van bijvoorbeeld musea, theatergezelschappen, orkesten, et cetera. Het is hiermee een vaag begrip met vele betekenissen en ladingen geworden. Cultuureducatie werd steeds meer gezien als domein van culturele instellingen die activiteiten voor het onderwijs ontwikkelen. De wettelijke taak van basisscholen om onderwijs voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie te verzorgen verdween langzamerhand uit beeld.

De andere kenmerkende trek van de communicatie over cultuureducatie en cultuureducatiebeleid in de afgelopen vijftien, twintig jaar betreft de waarden en doelen die ermee gepropageerd worden. De communicatie was vooral gericht op het belang van cultuurparticipatie en – als middel daartoe – op het belang van meer samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en kunstenaars. Het feit dat kinderen uit alle maatschappelijke lagen en bevolkingsgroepen – rijk en arm, hoog opgeleid en laaggeschoold, autochtoon en allochtoon – leerplichtig zijn, werd geregeld gebruikt als argument om juist het onderwijs als ingang voor cultuurparticipatiebeleid te benaderen. Mede daardoor werden scholen steeds meer tot afzetmarkt voor educatieve diensten van professionele cultuuraanbieders: culturele instellingen en zelfstandige kunstenaars. De totstandkoming van dit 'educatieve aanbod' werd gestimuleerd via opeenvolgende tijdelijke subsidieregelingen voor culturele instellingen. De in 2004 ingestelde subsidieregeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs (Cepo-regeling) was bedoeld om scholen een actievere rol te geven, maar dat betekende in de praktijk vaak niet meer dan een versterking van hun koopkracht als 'consument' (€ 10,90 per leerling). Er is vrijwel geen school in Nederland waar leerlingen niet kennismaken met kunst en cultuur of ook actief meedoen aan

culturele activiteiten, al dan niet onder schooltijd. Dat betekent niet vanzelf dat die activiteiten deel uitmaken van een leerplan (leerlijn) dat gericht is op onderwijsdoelen en dat wordt ontworpen en uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van de school. Bij evaluaties van subsidieregelingen ging het ook altijd om het bereik (aantal scholen en leerlingen, aantal deelnemende culturele instellingen) en nooit om de bijdrage ervan aan de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van kinderen of aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten op dit vlak.

Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016)

In 2006 constateert minister Maria Verhoeven van OCW in een voortgangsnotitie over het programma Cultuur en School dat de meeste basisscholen inmiddels serieus aandacht aan cultuureducatie besteden. Nu cultuureducatie vaste voet heeft gekregen op de meeste scholen, wordt het volgens de minister tijd om meer aandacht te besteden aan de kwaliteit van cultuureducatie, waarbij ze verwijst naar Anne Bamfords dictum dat slechte kunsteducatie erger is dan helemaal geen kunsteducatie (Bamford 2006). Er volgden echter geen beleidsmaatregelen op deze uitspraak. In het tienpuntenprogramma voor actieve cultuurparticipatie van haar opvolger, minister Ronald Plasterk, dat de basis vormde voor de oprichting van het Fonds voor Cultuurparticipatie, wordt niet gesproken over de kwaliteit van cultuureducatie (Plasterk 2007).

Achter de schermen ging het gesprek over de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs wel door en in juni 2011 kondigde staatssecretaris Halbe Zijlstra een nieuw beleidsprogramma voor de periode 2013-2016 aan: Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Dit programma komt in de plaats van Cultuur en School. Hoofddoel van het programma is om de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool te borgen. Volgens de ontwerpers van het programma gebeurt dat door goede leerplannen en doorlopende leerlijnen te ontwikkelen, de deskundigheid van leerkrachten en van educatief medewerkers van culturele instellingen te versterken, duurzame samenwerking van scholen met culturele instellingen te bevorderen en beoordelingsinstrumenten voor leerprestaties en ontwikkeling van leerlingen te ontwikkelen.

Het programma bestaat uit drie subsidieregelingen en een aantal ondersteunende maatregelen. Het Fonds voor Cultuurparticipatie (2012) subsidieert via de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs activiteiten van lokale en provinciale culturele instellingen die op de genoemde doelen gericht zijn, mits provincies en gemeenten daar hetzelfde bedrag voor inzetten. Het fonds subsidieert daarnaast voorbeeldprojecten en andere activiteiten in het kader van het flankerend beleid bij de Deelregeling. Derde onderdeel van het programma is de voortzetting van de

Cepo-regeling via de prestatiebox, een extra budget bovenop de lumpsum dat scholen onder meer kunnen inzetten voor taal en rekenen, wetenschap en techniek, cultuureducatie, talentontwikkeling, opbrengstgericht werken en professionalisering van leraren en schoolleiders. Voor cultuureducatie is net als voorheen € 10,90 per leerling per jaar beschikbaar, te besteden aan het versterken van de samenhang binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie en aan de kwaliteit van cultuureducatie. Dit budget is echter niet geoormerkt. Scholen maken dus hun eigen keuze en kunnen meer of minder geld uit de prestatiebox aan cultuureducatie besteden. Ze zijn wel verplicht om jaarlijks verslag te doen van hun ambities, doelstellingen en resultaten en van de middelen die ze daarvoor inzetten (Van Bijsterveldt-Vliegenthart 2012).

Een van de ondersteunende maatregelen is dat OCW rijksge subsidieerde culturele instellingen (Basisinfrastructuur) verplicht tot educatieve activiteiten. Ten tweede ontwikkelt SLO in opdracht van OCW een landelijke leerlijn cultuureducatie voor het primair onderwijs. De leerlijn is niet bedoeld als dwingend keurslijf, 'maar biedt een gezaghebbende en inspirerende beschrijving van inhoudelijk goede cultuureducatie, die tot een landelijk gedeelde visie kan leiden'.⁹ Dan is er een landelijke subsidieregeling voor de nascholing van groepsleerkrachten, mede in het kader van het flankerend beleid van het FCP (Zijlstra 2012). Op landelijk niveau wordt er voorts gestudeerd op de ontwikkeling van bruikbare beoordelingsinstrumenten voor leerprestaties in kunstzinnige oriëntatie, onder meer door het LKCA. Het LKCA biedt ondersteuning van het programma door informatievoorziening, deskundigheidsbevordering, advisering en onderzoek.

9. Aldus Joost Kuggeleijn (OCW) in zijn presentatie tijdens de bijeenkomst 'Cultuureducatie in Amsterdam', 20 maart 2013.

Tabel 3. Een vergelijking tussen de sturingsinstrumenten voor cultuureducatie in het PO in de periodes 1993-1998 en 2013-2016

Sturingsinstrumenten	1998-2012	2013-2016
Wettelijke regelgeving	Leergebied kunstzinnige oriëntatie	Leergebied kunstzinnige oriëntatie
Aantal kerndoelen	3/58	3/58
Communicatie (waarden en doelen)	Cultuurparticipatie (samenwerking scholen en culturele instellingen)	Onderwijskwaliteit, ontwikkeling van competenties van leerlingen in kunst en cultuur gebaseerd op kerndoelen
Subsidieregelingen	Cultuur en School; Actieplan Cultuurbereik; Fonds voor Cultuurparticipatie	Cultuureducatie met Kwaliteit Basisinfrastructuur Fonds voor Cultuurparticipatie SLO LKCA
Monitoring en toetsing	Monitoren Cepo (vanaf 2004) Inspectierapportage gebaseerd op Monitor Cepo	Monitor Cultuureducatie met Kwaliteit Monitoring en evaluatie door FCP Inspectierapportage 2015

Via de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit besteden FCP en decentrale overheden jaarlijks € 20 miljoen aan activiteiten van lokale en provinciale culturele instellingen. Daarnaast is er jaarlijks bijna € 3 miljoen voor het flankerend beleid. Via de prestatiebox kan jaarlijks bijna € 19 miljoen ten goede komen aan cultuureducatie in het primair onderwijs. Ten slotte wordt aan bijkomende ondersteunende maatregelen samen jaarlijks ongeveer € 2 miljoen besteed. Zo wordt jaarlijks in totaal ongeveer € 44 miljoen uitgegeven om de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs te borgen. Dat is ruim € 170 miljoen over de hele periode 2013-2016.

Vergeleken met de voorgaande periode lijkt het erop dat het *aanvullende* stimuleringsbeleid met het programma Cultuureducatie met Kwaliteit behoorlijk is gewijzigd. De kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs staat nu centraal in plaats van cultuurparticipatie. Samenwerking tussen scholen en culturele instellingen blijft weliswaar een belangrijk doel, maar daar wordt nu van verwacht dat het bijdraagt aan die onderwijskwaliteit. Het gaat niet om culturele activiteiten voor leerlingen, maar om activiteiten die bijdragen tot het bereiken van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. De doelen van

het programma zijn veel specifiekere dan voorheen. Dat stimuleert culturele instellingen om doelgerichter te werken en maakt het gemakkelijker voor het FCP en zijn bestuurlijke partners (OCW, provincies en gemeenten) om de resultaten en effecten van het programma te evalueren. Verder – maar dat geldt alleen voor de Deelregeling CmK in vergelijking met de Regeling cultuurparticipatie 2009-2012 – heeft het FCP nu meer sturingsmogelijkheden, omdat het een rechtstreekse subsidierelatie heeft met lokale en provinciale culturele instellingen. Tot slot komen er monitoring- en evaluatietrajecten die een scherper beeld moeten geven van hoe scholen werken aan de kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs, al dan niet samen met culturele instellingen. Bovendien wordt verwacht dat de Inspectie meer aandacht gaat besteden aan de kwaliteit van cultuureducatie, al is nog niet bekend hoe.

Hiertegenover staat dat *structurele* kenmerken van het beleid niet veranderen. Zo blijven basisscholen wettelijk autonoom onder dezelfde voorwaarden als voorheen en blijft het cultuurdepartement van OCW en niet het onderwijsdepartement verantwoordelijk voor het stimuleringsbeleid voor cultuureducatie. Cultuureducatie moet volgens het beleid ‘in het hart van het onderwijs’, maar het hart van het onderwijsdepartement lijkt er nog niet erg warm voor te kloppen. Verder blijft de allocatie van landelijke subsidies voor cultuureducatie ongewijzigd. Subsidies voor activiteiten van culturele instellingen wegen zwaarder – in financiële termen, maar zeker ook qua politieke en communicatieve inspanningen – dan het extra budget voor scholen via de prestatiebox.

Sturing gevraagd

Als we de programma’s Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016) en Cultuur en School (1997-2012) vergelijken, lijken de verschillen tot nu toe vooral in de oriëntatie en de doelstellingen van het programma te liggen. Het gaat voornamelijk om de verschuiving van een beleidsdiscours dat draaide om de waarde van cultuur en cultuurparticipatie naar een benadering waarin de kwaliteit van het onderwijs centraal staat. De vraag is nu of die nieuwe koers ook tot de gewenste resultaten kan en zal leiden gezien de sturingsmogelijkheden waarover OCW, FCP en provincies en gemeenten beschikken.

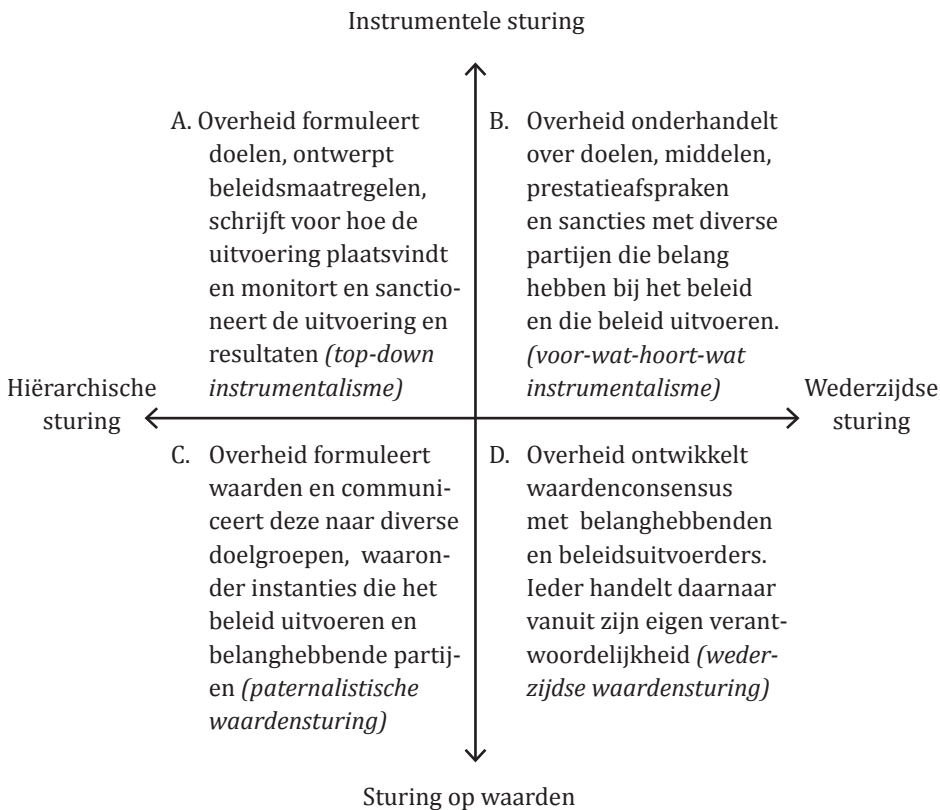
Sturingsbenaderingen

Ieder beleidsprogramma begint met goede bedoelingen en min of meer ambitieuze doelstellingen. Over het probleem waarop het programma zich richt en over het ontwerp en de veronderstelde werking van het programma zal goed nagedacht zijn. Maar we weten ook dat beleidsprogramma’s de neiging hebben iets anders te worden zodra ze in uitvoering worden genomen. Bijvoorbeeld doordat uitvoerende organisaties de doelen en middelen van het beleid vermengen met hun eigen doelen, prioriteiten en organisatorische

mogelijkheden. Bestuurskundigen zeggen wel eens dat beleid ‘gebroken’ wordt in de uitvoering en dat beleidsmakers daarom tegelijk met het programma een implementatiestrategie moeten ontwerpen. Zo’n strategie is nodig om een programma op koers te houden tijdens de uitvoering en om te voorkomen dat doelen ervan vervagen en versplinteren, omdat diverse actoren er hun eigen draai aan geven.

De bestuurskundige literatuur biedt een staalkaart van sturingsconcepten en -benaderingen. Voor dit artikel construeren we daaruit de volgende typologie, door twee dimensies van sturing met elkaar te kruisen: hiërarchische versus wederzijdse (niet-hiërarchische) sturing; en instrumentele sturing versus sturing op waarden.

Figuur 1. Sturingsbenaderingen



Het eerste type sturing (A) geldt tegenwoordig als ‘ouderwets’ en onrealistisch. De tijd waarin de staat het politieke speelveld bepaalde en uitvoerende organen aanstuurde alsof het technische instrumenten betrof, is voorbij. Als die tijd er al ooit geweest is. Beleidsnetwerken en onderhandelingscircuits

(types B en D) zijn in de plaats gekomen van hiërarchische commandostructuren (zie Noordegraaf et al. 2010; Groeneveld & Van de Walle 2011). En de overheid doet ook geregeld een moreel appèl op burgers, de publieke sector en het bedrijfsleven, wat hier als paternalistische sturing op waarden wordt getypeerd (C). Daar staat type D, consensusvorming over na te streven waarden en over de invulling daarvan in de praktijk, tegenover als niet-hiërarchische vorm van sturing op waarden. Het verschil tussen D en B is, dat bij type B afspraken over de inzet van bepaalde middelen voor bepaalde doelen weliswaar ook door onderhandeling tot stand komen, maar dat partijen niet per se dezelfde waarden delen en dat iedere partij zijn specifieke belangen dient.

De sturing van het landelijk cultuureducatiebeleid sinds 1985 was een mix van C en D, waarbij het cultuurdepartement van het ministerie, landelijke adviescommissies en het Fonds voor Cultuurparticipatie heen en weer schakelden tussen het verkondigen van waarden en het communiceren van beleidsdoelen (C) en het ontwikkelen van een waardengedreven consensus onder belangrijke stakeholders over elkaars taken en verantwoordelijkheden (D). Die consensus werd ook geborgd door financiële en procedurele afspraken, zoals de specifieke uitkeringen voor het Actieplan Cultuurbereik (2001-2008) en de decentralisatieuitkering Cultuurparticipatie (2009-2012) en kreeg zo trekken van wederzijdse instrumentele ‘voor-wat-hoort-wat’ sturing (B).

Als er één constante is geweest in het cultuureducatiebeleid van de afgelopen vijftien jaar, dan is dat de brede, maar ook enigszins vrijblijvende consensus over de waarden die ermee gediend worden en de nadruk op het communiceren van waarden en doelen. Er zijn zoals gezegd redenen om te twifelen aan de invloed van goede bedoelingen in beleid. Uitspraken over problemen en oplossingen aan het begin van het nieuwe beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit komen opmerkelijk overeen met uitspraken bij de start van nieuwe subsidieregelingen voor kunstzinnige vorming in het primair onderwijs in de jaren tachtig van de vorige eeuw. In 1984 noemde het Instituut voor Onderzoek en Beleid de marginale aandacht voor kunst-educatie in schoolcurricula het belangrijkste probleem. Veel scholen waren voor dit leergebied uitsluitend op groepsleerkrachten aangewezen, maar de meeste leerkrachten voelden zich niet op die taak berekend (Bakker 1984). De destijds geuite zorgen over de vakinhoudelijke bekwaamheid van leerkrachten, de inhoud van het curriculum en het aantal uren dat aan kunstvakken werd gewijd, klinken in 2012 opnieuw en in nagenoeg dezelfde bewoordingen in het advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur: kunstzinnige oriëntatie heeft een marginale status in het schoolbeleid en lessen in kunst en cultuur in de klas zijn vaak niet meer dan franje.

Sturing op waarden – van paternalisme tot gedeelde goede bedoelingen – lijkt de dominante benadering in het cultuureducatiebeleid van de afgelopen twintig jaar. Als het na zoveel jaar stimuleringsbeleid nog nodig is om de kwaliteit van cultuureducatie te borgen en te versterken, is enige scepsis

over de impact van goede bedoelingen en tijdelijke subsidieregelingen gerechtvaardigd. De vraag dringt zich op waarom een nieuw programma nu wél een blijvend effect zou hebben. De sleutel ligt in de uitvoering van programma's en subsidieregelingen, aangenomen dat die op zich weldoordacht en goed ontworpen zijn.

De noodzaak om extra aandacht te geven aan de uitvoering wordt des te urgenter gezien de bescheiden omvang van het beschikbare budget. Als je bedenkt wat je ermee doen kunt, lijkt € 44 miljoen per jaar veel geld. Het gaat echter om niet meer dan naar schatting 7% van het jaarlijkse volume aan salarissen van leerkrachten dat kan worden toegerekend aan het leergebied kunstzinnige oriëntatie (€ 675 miljoen)¹⁰. Het 'vaste' kapitaal voor cultuuronderwijs op basisscholen zit in de leerkrachten die het schoolbestuur betaalt vanuit de rijksmiddelen. Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit voegt daar een bescheiden en bovendien tijdelijk financiële impuls aan toe. De ontwerpvrage is dus hoe met een stimuleringsprogramma als dit werkelijk en duurzaam invloed uit te oefenen is op de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs. De praktische vraag is dan hoe betrokken instanties op landelijk en decentraal niveau er tijdens de uitvoering van het programma voor kunnen zorgen dat de stand van zaken in het onderwijs over tien jaar dichterbij de nu verkondigde ambities ligt.

Hoe zit het met de landelijke en de decentrale sturing van het programma in het licht van verschillende sturingsbenaderingen? Landelijk gaat het om de rol en invloed van de partijen die met elkaar deelnemen aan het beleidsoverleg over de uitvoering. Decentraal gaat het om de driehoeksrelatie tussen het FCP, lokale en regionale culturele instellingen en betrokken gemeenten en provincies. Zij overleggen over de aanpak en uitvoering van activiteiten in het kader van de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit.

Landelijke sturing

Na de aankondiging van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit in juni 2011 gingen het ministerie van OCW en FCP met vertegenwoordigers van provincies en gemeenten in gesprek om overeenstemming te krijgen over waarden en doelen, financiering en organisatie van het programma. De hoofdrolspelers op landelijk niveau onderhielden ook in 2013, het eerste uitvoeringsjaar van het programma, intensieve relaties. Vertegenwoordigers van OCW, FCP, LKCA, provincies en gemeenten en het onderwijsveld

10. Volgens *Education at a Glance*, een jaarlijkse rapportage van de OESO over onderwijsstrends in de lidstaten wordt gemiddeld 9% van de schooltijd van 11-jarige leerlingen op Nederlandse basisscholen besteed aan cultuureducatie (arts education) (OECD 2011: p. 390, tabel D1.2a). Jaarlijkse uitgaven voor salarissen van onderwijzend personeel belopen bijna zeven miljard euro (Inspectie van het Onderwijs 2012). De tijd die leerkrachten voor kunst educatie ter beschikking hebben is dus te schatten op 9% van zeven miljard euro, een bedrag van € 675 miljoen. Het jaarlijkse budget van het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit (€ 44 miljoen) bedraagt 7% dáárvan.

ontmoeten elkaar geregeld om te overleggen, af te stemmen en te onderhandelen over ieders rol en acties.

De uitdaging voor bestuurlijke en ambtelijke partners de komende jaren is om de sterke punten van wederzijdse instrumentele en waardensturing te benutten en de risico's ervan te vermijden. Doelen en waarden moeten ook tijdens de uitvoering zichtbaar en dominant blijven in de communicatie over het programma (D in figuur 1) en geschraagd worden door duidelijke, toetsbare afspraken over verantwoordelijkheden, taken en acties (B in figuur 1). De netwerkbenadering is over het algemeen effectief voor het draagvlak van beleid, maar niet per se voor de voortgang en effectiviteit. Daar moet dus doelgericht aandacht aan besteed worden, bijvoorbeeld door een procesarchitect of een resultaatgerichte procesaannemer te benoemen. Het vergt leiderschap om het landelijke beleidsnetwerk op beide aspecten – waarden en resultaten – te richten, in beweging te houden en het bestuurlijke vermogen ervan optimaal te benutten. Het ministerie van OCW en het FCP spelen daarin een centrale, initiërende rol, omdat zij beschikken over de belangrijkste mogelijkheden en middelen.

Monitoring en tussentijdse evaluatie van verschillende onderdelen van het programma moeten het FCP en zijn bestuurlijke partners in staat stellen om tijdig bij te sturen in de beoogde richting en effecten. Zo laat het ministerie van OCW de besteding van gelden uit de prestatiebox door scholen monitoren en heeft het FCP met het LKCA een monitoring- en evaluatietraject opgezet voor de Matchingsregeling. Dat traject startte met een plananalyse door het LKCA van de aanvragen voor de regeling. Het wordt voortgezet met bilaterale gesprekken tussen het FCP en de aanvragers en hun provincies en gemeenten. Het LKCA heeft op verzoek van het FCP ook een evaluatiekader opgesteld dat richting geeft aan de tussentijdse evaluatie van de regeling door het fonds en zijn bestuurlijke partners, begin 2015 (Fonds voor Cultuurparticipatie z.d.). Die evaluatie is gericht op de uitvoering en resultaten van de regeling door het FCP en de provincies en gemeenten en leidt dus tot een oordeel over de impact van hun handelen – hun stuurmanskunst – op de activiteiten van gesubsidieerde instellingen.

Daarnaast laat het ministerie van OCW in het voorjaar van 2014 en 2016 monitoronderzoek doen naar de wijze waarop basisscholen werken aan de kwaliteit van hun cultuuronderwijs. Op deze manier houden de betrokken partijen landelijk en decentraal zicht op de uitvoering van het programma en op de onderwijspraktijk. De tussentijdse evaluatie van de Matchingsregeling door het FCP moet een realistisch beeld geven van voortgang en resultaten van de regeling tot en met 2014 en kan aanleiding geven om bij te sturen of extra inspanningen te ondernemen om de regeling tot een succes te maken. 'Leren en verbeteren, in plaats van verantwoorden en afrekenen' is het motto van het monitor- en evaluatietraject van het FCP en het LKCA.

Sturing van decentrale activiteiten

De samenwerking tussen culturele instellingen en scholen is een cruciale schakel in de lokale en regionale uitvoering van de Matchingsregeling. Hier moeten goede leerplannen tot stand komen en leerkrachten en educatief medewerkers van instellingen hun competenties versterken.

De culturele instellingen zijn de enige actoren die een directe, operationele relatie onderhouden met scholen. Resultaten en effecten van de regeling moeten zichtbaar worden in de *oriëntatie* van gesubsidieerde instellingen op het stimuleren van goed cultuuronderwijs en in hun feitelijke gedrag. Vierenvijftig instellingen hebben subsidie gekregen van het FCP via de Deelregeling. Hun belangrijkste activiteiten voor – en hopelijk mét de scholen – liggen op het gebied van leerplanontwikkeling en deskundigheidsbevordering van de leerkrachten (zie Hagenaars, Van Hoorn & IJdens 2013). De meeste instellingen werkten de afgelopen tien jaar al voor het primair onderwijs. Ze beschikken over een aanbod van workshops of lessen, al dan niet vergezeld van een concert, een museumbezoek of een theatervoorstelling. Zullen ze bereid en in staat zijn hun manier van werken aan te passen en te vernieuwen en goed cultuuronderwijs tot de kern van hun activiteiten te maken?

Een speciaal punt van aandacht is dat culturele instellingen die als *change agent* moeten werken, twee meesters dienen: ze worden gesubsidieerd door het fonds én door hun provincie of gemeente. Het FCP heeft maar beperkte invloed op de richting waarin en de wijze waarop de instellingen decentraal worden begeleid en gestuurd. Om het programma Cultuureducatie met Kwaliteit tijdens de uitvoering op koers te houden zullen FCP en decentrale overheden samen dezelfde kant op moeten sturen, onder meer door eenduidige communicatie over de doelen van het programma en over de rol van de culturele instellingen.

De Deelregeling verplicht de culturele instellingen die subsidie ontvangen om hun eigen activiteiten te monitoren (zicht te houden op) en te evalueren (te beoordelen op uitvoering en effecten) met het doel ervan te leren en om verbeteringen in hun aanpak aan te brengen. Hoe de instellingen de monitoring en evaluatie van hun activiteiten monitoren en evalueren is hun eigen verantwoordelijkheid. Voor de tussentijdse evaluatie door de instellingen, eind 2014, dienen ze antwoord te geven op vier vragen: 1. Klopt de richting van activiteiten? 2. Is er voldoende voortgang? 3. Welke knelpunten en belemmeringen zijn er, en hoe worden die aangepakt? 4. Zijn er extra inspanningen of een andere aanpak nodig voor de tweede helft van de programmaperiode? De tussentijdse evaluatieverslagen van de instellingen vormen samen een belangrijke bron voor de tussentijdse evaluatie van de regeling door het fonds, begin 2015.

Besluit

Onze belangstelling voor sturingsaspecten van het cultuureducatiebeleid voor het primair onderwijs sinds 1985 komt voort uit een praktische vraag: hoe is de uitvoering van het nieuwe beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit zodanig te sturen dat het over drie, vier jaar de beoogde resultaten oplevert? We menen dat die vraag gesteld moet worden, omdat de effectiviteit van het beleidsprogramma in belangrijke mate zal afhangen van de uitvoering van het programma door alle betrokken partijen.

Hoe het anno 2013 'door de bank genomen' gesteld is met de kwaliteit van cultuuronderwijs op basisscholen weten we niet. Er is wel veel anekdotische kritiek, in het bijzonder van kunstprofessionals en hoger opgeleide ouders. De laatste representatieve peilingen van het niveau in muziek en beeldende vorming dateren zoals gezegd van 1996 en 1997. Het beeld was toen niet al te rooskleurig. Uit monitoronderzoek sinds 2004 blijkt dat het aantal scholen met een beleidsplan voor cultuureducatie sinds 2004 is toegenomen en dat veel scholen een interne cultuurcoördinator hebben benoemd. Scholen organiseren zoals gezegd ook meer culturele activiteiten voor hun leerlingen, of laten die organiseren door culturele instellingen of kunstenaars. Het aandeel van scholen met een vakleerkracht voor een of meer kunstvakken (beeldend, muziek of anders) is in de loop der jaren echter gedaald van 60% in 1988 naar 19% in 2009. En veel scholen zeggen dat groepsleerkrachten onvoldoende vakinhoudelijke deskundigheid hebben voor kunstzinnige oriëntatie.

Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit is hoe dan ook een stimulans voor culturele instellingen en scholen om doelgericht te werken aan de kwaliteit van cultuuronderwijs. De komende jaren gaat het erom de richting en resultaten van het programma ook tijdens de uitvoering scherp te houden. De wettelijke verantwoordelijkheid van scholen voor de kwaliteit van het onderwijs en hun vrijheid (autonomie) in de wijze waarop ze daaraan vormgeven is de eerste conditie voor de uitvoering van het programma. De rol van lokale en provinciale culturele instellingen die via de tijdelijke subsidieregeling worden ingezet als externe *change agent* om een beweging in het onderwijs te bewerkstelligen, is de andere conditie. Instanties die (mede) verantwoordelijk zijn voor het ontwerp en de uitvoering van het programma – naast het ministerie, het FCP en de provincies en gemeenten ook het LKCA dat het programma ondersteunt – moeten samen over de nodige stuurmanskunst beschikken om het effectief te maken.

Een keten is zo sterk als de zwakste schakel. Er is in 2013 veel energie gestoken in het landelijke netwerk waar de sturing van het programma op beleidsniveau zich afspeelt. De praktijk van het programma vindt echter decentraal plaats: bij de gesubsidieerde culturele instellingen en de scholen moet het programma landen en zijn succes bewijzen. Men kan zich afvragen of het landingsgestel – de relatie tussen culturele instellingen en scholen

– sterk genoeg is om het programma daadwerkelijk te implementeren. Het FCP en de betrokken provincies en gemeenten zijn verantwoordelijk voor de sturing op decentraal niveau. De eerste succes- of faalfactor ligt dus in de relatie tussen het FCP, provincies en gemeenten en (gesubsidieerde) culturele instellingen. De tweede ligt in de relatie tussen deze culturele instellingen en de scholen: in wat ze met elkaar doen, hoe ze dat doen en met welk doel en effect.

Uiteindelijk moeten beleid en praktijk op landelijk en decentraal niveau ten goede komen aan de leerlingen: wat zij leren door en meenemen van goed cultuuronderwijs. Daar is meer voor nodig dan een tijdelijk stimuleringsbeleid voor vier jaar. Het convenant dat OCW in december 2013 afsloot met grote gemeenten en provincies en met de PO-Raad over een langduriger investering in de kwaliteit van cultuuronderwijs op basisscholen biedt perspectief op continuïteit (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, PO-Raad, provincies en gemeenten 2013). De impact van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit moet echter ook al op redelijk korte termijn zichtbaar worden in doelgerichte onderwijsactiviteiten van, op en met scholen en in activiteiten die de deskundigheid van leerkrachten daadwerkelijk versterken.

Teunis Ijdens is hoofd van de afdeling Onderzoek & Monitoring van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Hij was vele jaren werkzaam als onderzoeker aan de universiteiten van Tilburg en Rotterdam. Hij promoveerde in 1999 op een studie over arbeid en organisatie in de podiumkunsten en publiceerde een reeks van onderzoeksrapporten en artikelen over diverse aspecten van kunst- en cultuurbeleid en over de arbeidsmarkt en beroepspraktijk van kunstenaars.

Marjo van Hoorn is senior onderzoek bij het LKCA en hoofdredacteur van *Cultuur+Educatie*. Zij werkte als docent handenarbeid en kunstgeschiedenis op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Van 2008 tot 2013 was zij als senior docent onderzoek verbonden aan de Masteropleiding Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Literatuur

- Bakker, K. de (1984). *Regionale AKU-projecten en kunsten*. Utrecht : Instituut voor Beleid en Onderzoek.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, J.M. van (2011). Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs 2011–2012. *Staatscourant*, 9236.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, J.M. van (2012). Regeling prestatiebox primair onderwijs. *Staatscourant*, 1714.
- Commissie kerndoelen basisonderwijs (2002). *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen*.
- Eurydice (2009). *Arts and culture education at school in Europe*. Brussel: Eurydice.
- Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. *Staatscourant*, 15826.
- Fonds voor Cultuurparticipatie (z.d.). *Het kader voor de evaluatie van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit*.
- Groeneveld, S. & Walle, S. van de (Eds.) (2011). *New Steering Concepts in Public Management*. (Research in Public Policy Analysis and Management 21). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Hagenaars, P. & Meewis, V. (2010). Raad van twaalf: functies, rollen, taken en werkvelden. In M-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... provinciale instellingen cultuureducatie* (pp. 6-22). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P., Hoorn, M. van & IJdens, T. (Eds.) (2013). *Plananalyse aanvragen Matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Hermans, P., Schoot, F. van der & Sluijter, C. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Hoeven, M.J.A. van der (2004). Regeling versterking cultuureducatie in het primair onderwijs. *Gele Katern*, 20(4), 6-10.
- Hoeven, M.J.A. van der (2006). Vooraf. In J. Greven en J. Letschert (2006). *Kerndoelen primair onderwijs* (pp. 4-5). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- IJdens, T. & Hitters, E. (2005). *Landelijk evaluatieonderzoek Actieplan Cultuurbereik 2001-2004. Eindrapport*. Tilburg: IVA.
- IJdens, T. & Berg, H. van den (2007). *Enquête Cultuureducatie en cultuurbereik 2006 onder rijksge subsidieerde culturele instellingen*. Tilburg: IVA.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs. Stand van zaken. Rapportage in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kuggeleijn, J. (2013). Landelijk beleid cultuureducatie. "Cultuureducatie in Amsterdam", 20 maart 2013. www.mocca-amsterdam.nl/wp-content/uploads/2013/04/Landelijk-beleid-cultuureducatie_Joost-Kuggeleijn.pdf, geraadpleegd 16 december 2013.
- Kuiper, W. & Berkvens, J. (Eds.) (2013). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. (CIDREE Yearbook 2013). Enschede: SLO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Bestuurlijk kader Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, PO-Raad, provincies en gemeenten (2013). *Convenant Cultuur en Onderwijs*.

Noordegraaf, M., Meulen, M. van der, Bos, A., Steen, M. van der & Pen, M. (2010). *Strategische sturing? Implementatiestrategieën van het ministerie van OCW*. Utrecht: USBO/NSOB.

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon/ Sardes.

Oostwoud Wijdenes, J.D. & Haanstra, F. (1994). *Een premie op cultuur. Een onderzoek naar de stimuleringsregeling basisonderwijs van het LOKV*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Oostwoud Wijdenes, J.D. & Haanstra, F. (1997). *Vervolgonderzoek stimuleringsregeling*. Utrecht/Amsterdam: LOKV/SCO-Kohnstamm Instituut.

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

Rensen, Ch. Van & Ijdens, T. (2010). Cultuurparticipatiebeleid: leren en verbeteren. In T. Ijdens, M. van Hoorn, A. van den Broek & T. Hiemstra (Eds.), *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2010. Bijdragen over kennis en beleid* (p. 19-44). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Rijksoverheid (z.d.). *Referentiekader taal en rekenen*. www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen?utm_campaign=sea-t-onderwijs_en_wetenschap-a-referentieniveaus_taal&utm_term=%2Breferentiekader%20%2Btaal&gclid=COPws62UtLoCFdMQtAodGWg Amw, geraadpleegd 16 december 2013.

Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.

SLO (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Vogelezang, P. (2004). Kunst- en erfgoededucatie in het basisonderwijs. In M-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... cultuureducatie en basisonderwijs: beleid en praktijk* (pp. 7-17). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Weerden, J. van (2012). Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk? In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 94-107). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Cito.

Wils, J., Zweers, J. & Berger, J. (2012). *Evaluatie Regeling cultuurparticipatie 2009-2012*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit. Een nieuwe visie op cultuurbeleid*.

Zijlstra, H. (2012). *Nieuwe visie cultuurbeleid*. [Beleidsreactie van 24 oktober 2012 van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op het advies Cultuureducatie:

leren, creëren en inspireren van
de Onderwijsraad en de Raad voor
Cultuur]. Den Haag: Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Onderzoek voor een stevig fundament voor cultuuronderwijs

Piet Hagedoorn

Het nieuwe programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016) zet in op doorlopende leerlijnen, professionalisering van leerkrachten, duurzame relaties en een helder beoordelingsinstrumentarium voor cultuuronderwijs. Het Fonds voor Cultuurparticipatie en het LKCA monitoren en evalueren de projecten nauwgezet. Het LKCA voert bovendien een vierjarige gevalstudie uit.

Met het nieuwe programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016), voor het eerst aangekondigd in de beleidsbrief *Meer dan kwaliteit* (Zijlstra 2011), heeft de rijksoverheid een nieuwe koers ingezet. Lag voorheen de nadruk op de randvoorwaarden, nu gaat alle aandacht uit naar de inhoudelijke kwaliteit van cultuuronderwijs.¹ In plaats van een incidentele kennisgeving met cultuur moet er een inhoudelijk samenhangend lesprogramma voor het primair onderwijs komen. Scholen en culturele instellingen moeten samenwerken aan doorlopende leerlijnen, professionalisering van leerkrachten en een helder beoordelingsinstrumentarium.

Dezelfde activiteiten kenmerken ook de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (Dijksma 2007), meer in het bijzonder de OCW-actieplannen voor verbetering van het taal- en rekenonderwijs. De te ontwikkelen leerlijnen voor de schoolvakken in het leergebied kunstzinnige oriëntatie moeten een beeld geven van de kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen per leerjaar moeten verwerven. Een beschrijving die sterk lijkt op die van de in 2010 ingevoerde referentieniveaus taal en rekenen, die eveneens richtlijnen bevatten voor wat leerlingen elk leerjaar moeten kennen en kunnen.

De Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs en het programma Cultuureducatie met Kwaliteit delen bovendien vergelijkbare motieven. Het argument voor de forse nadruk op rekenen en taal, basisvaardigheden genoemd voor een succesvolle schoolloopbaan, is de mondiale kenniseconomie, waaraan Nederland mee wil blijven doen. Ook Zijlstra's kwaliteitsimpuls voor cultuuronderwijs is ingegeven door economische motieven, namelijk het belang van creativiteit voor economie en samenleving. Zo noemt hij in zijn beleidsbrief het leergebied kunstzinnige oriëntatie 'belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling [van elk kind] en voor de creativiteit van onze samenleving als geheel' en is de 'onderzoekende houding' die kinderen daarin ontwikkelen 'van groot belang voor onze kennissamenleving' (Zijlstra 2011, p 8). Ook zijn opvolger minister Jet Bussemaker stelt dat juist de kunstvakken een functie hebben in het ontwikkelen van creatieve vaardigheden en ze noemt creativiteit en innovatief vermogen 'voorwaarden voor de verdere groei van onze kennissamenleving' (Bussemaker 2013b). De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) komt tot de conclusie 'dat nu vooral ingezet moet worden op "leren", op inventiviteit, op talenkennis, en op het vermogen goed om te gaan met een veelheid van situaties' (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 2013, p. 272). Dat houdt in dat niet alleen taal en rekenen, maar ook vaardigheden zoals probleem oplossen, zelfstandigheid, samenwerken en creativiteit van belang zijn voor (toekomstige) werknemers. De aandacht voor cultuuronderwijs van onze bewindslieden is ingegeven vanuit precies deze overwegingen.

1. Onder cultuuronderwijs versta ik hier al het formele funderend onderwijs over en met kunst en erfgoed. Het betreft in het primair onderwijs in ieder geval het leergebied 'Kunstzinnige Oriëntatie' (Bussemaker 2013a, p. 1).

Gezien de overeenkomsten in activiteiten en motieven tussen de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (vanuit het departement Onderwijs van OCW) en het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit (vanuit het departement Cultuur) kunnen we dit programma dan ook beschouwen als de Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs (Hagenaars 2014).

Hoe gaat deze kwaliteitsslag de komende jaren vorm krijgen en hoe kan het programma Cultuureducatie met Kwaliteit zorgen dat cultuuronderwijs daadwerkelijk ingebed wordt in het hart van het onderwijs? Dat moet vooral op lokaal niveau gestalte krijgen. Een belangrijk onderdeel van het programma, de vierjarige Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs (ook wel Matchingsregeling genoemd) voor provincies en grote gemeenten (jaarlijks 10 miljoen vanuit het Rijk, aangevuld ofwel gemacht met 10 miljoen vanuit andere overheden), is dan ook gericht op het stimuleren van lokale en regionale activiteiten. Aanvragen moeten inhoudelijk en financieel mede worden ondersteund door de overheden waar de instelling gevestigd is. De bijdrage van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP), naar rato van het inwonertal van de deelnemende provincie, regio of gemeente, moet die overheid aanvullen met hetzelfde bedrag.

Culturele instellingen konden subsidie aanvragen voor vier soorten activiteiten: 1) de ontwikkeling van een leerplan voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie om doorgaande leerlijnen te realiseren; 2) bevordering van de vakinhoudelijke deskundigheid van leerkrachten, vakdocenten en educatief medewerkers; 3) de versterking van de relatie tussen de school en de lokale culturele en sociale omgeving; en 4) de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor de culturele ontwikkeling van leerlingen.

Om te voorkomen dat op diverse plekken het wiel wordt uitgevonden (vooral voor de doorlopende leerlijnen) en dat plannen afwijken van de koers, heeft de minister in het bestuurlijk kader vastgelegd dat het FCP, in nauwe samenwerking met het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), de vinger aan de pols houden.² Naast het flankerend beleid (3,8 miljoen per jaar), bestaande uit onder meer ondersteuning van landelijke best practices, de ontwikkeling van nascholing en het stimuleren van deskundigheidsbevordering zijn monitoring en evaluatie een belangrijk onderdeel in de ondersteuning van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

2. Bovendien heeft de minister het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO de opdracht gegeven een landelijk leerplankader kunstzinnige oriëntatie te ontwikkelen. Dit kader (te verschijnen voorjaar 2014) biedt leerkrachten en culturele instellingen ruimte om dit op schoolniveau uit te werken. Verder loopt er een door NWO gefinancierd onderzoek naar assessment in kunsteducatie (Van Boxtel 2013), met een overzicht van internationaal onderzoek naar beoordelingsinstrumenten in de kunstvakken in het primair en voortgezet onderwijs.

De eerste activiteit op dit vlak was de analyse van alle bij de Deelregeling ingediende aanvragen. Deze vergelijkende plananalyse heeft het LKCA op verzoek van het FCP in het voorjaar van 2013 uitgevoerd (Hagens, Van Hoorn & Ijdens 2013). De uitkomsten leveren input voor de (tussentijdse) evaluatie van de regeling, voor kennisactiviteiten met aanvragers en deelnemende overheden en voor de gevalstudie van het LKCA.

In dit artikel vat ik de bevindingen uit de plananalyse samen en ga ik nader in op de gevalstudie van het LKCA. Ik sluit af met enige persoonlijke overwegingen.

Uitkomsten van de vergelijkende plananalyse

Bij de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs gaat het om activiteiten in gemeenten en provincies, gezamenlijk te ontwikkelen door culturele instellingen en scholen (en andere partners). Omdat de subsidie van de cultuurkant van het ministerie komt, konden alleen culturele instellingen subsidie aanvragen. Met instemming van elf provincies, 32 grote gemeenten en elf RAS-regio's (regionaal samenwerkende gemeenten in de provincie Zuid-Holland) dienden 54 culturele instellingen³ eind 2012 een subsidieverzoek in bij het FCP; een ervan werd door het FCP aanvankelijk niet ontvankelijk verklaard en is daarom in de plananalyse niet meegenomen.

Bijna alle overheden kozen als aanvrager een culturele instelling waar zij al een directe subsidierelatie mee hadden. Zes provincies, één gemeente en één RAS-regio (15%) kozen voor een provinciaal ondersteunende culturele instelling; 21 gemeenten en zes RAS-regio's (51%) voor een centrum voor de kunsten. Bij de resterende achttien aanvragers (34%) betrof het musea, bibliotheken of andere culturele instellingen. Na beoordeling werden 37 aanvragen direct gehonoreerd. Met de resterende aanvragers voerde het fonds een gesprek over noodzakelijke aanpassingen van hun plan. Uiteindelijk zijn alle 54 aanvragen gehonoreerd.

Activiteiten waarvoor is aangevraagd

De in de plananalyse onderzochte aanvragen (53) bevatten in totaal 171 verschillende activiteiten, verdeeld over de vier categorieën zoals onderscheiden in de subsidieregeling (zie tabel 1).

3. De provincie Zuid-Holland doet niet mee. Daarnaast diende een aantal gemeenten samen met de provincie een aanvraag in (Groningen (met Groningen-stad), Limburg (met Heerlen en Sittard-Geleen) en Drenthe (met Emmen). In een enkele gemeenten vroegen meer instellingen een subsidie aan (Rotterdam). Leiden diende samen met de RAS-regio Holland-Rijnland een aanvraag in.

Tabel 1. Activiteiten naar matchende overheid

Activiteit	Gemeente	Provincie	RAS-regio	Totaal
Leerplan ontwikkelen/verdiepen/vernieuwen	31	11	11	53
Deskundigheid leerkrachten en educatiemedewerkers	30	11	11	52
Relatie school-culturele omgeving	24	10	11	45
Beoordelingsinstrumentarium	13	6	2	21
Totaal aantal activiteiten	98	38	35	171

Er blijkt nauwelijks verschil tussen aanvragen uit provincies, gemeenten en RAS-regio's als het om de eerste drie activiteiten gaat; het verschil zit vooral in de vierde activiteit, de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten. Vooral de provinciale (29%) en de gemeentelijke aanvragers (46%) tekenen hierop in.

Ondanks de toelichting in de regeling bij de vier soorten activiteiten blijken de interpretaties van de aard en het doel daarvan in de aanvragen uiteen te lopen. Een *doorlopende leerlijn* beschouwen veel aanvragers als een kant-en-klaar product: een vooraf door de aanvrager gemaakt en in een fraaie brochure vervat lessenplan voor elk kunstvak met lesdoelen en per schooljaar gefaseerde activiteiten, dat zo in de school gedropt kan worden. Er zijn echter ook aanvragers die de doorlopende leerlijn als vrucht zien van het werk dat ze in de periode 2013-2016 samen in, op en met scholen en andere partners gaan doen. Het gaat hen om het proces en om een vanzelfsprekende implementatie, niet om een product vooraf dus. Bovendien wordt een doorlopende leerlijn soms gezien als een aanbod van culturele activiteiten, een cultuurmenu, ingedeeld en vormgegeven naar de schoolgroep waarvoor die bedoeld is.

Bij *deskundigheidsbevordering* zijn inspiratie- en netwerkbijeenkomsten te plaatsen tegenover (team)trainingen in specifieke kunstvaardigheden voor het ontwerpen en geven van lessen. In een beperkt aantal aanvragen gaat het om vaardigheden voor het *beoordelen* van leerresultaten van leerlingen.

Bij de versterking van *de relatie tussen school en de culturele omgeving* gaat het vaak om netwerkbijeenkomsten en dergelijke en maar zelden om specifieke inspanningen gericht op bijvoorbeeld scholen in achterstandswijken of op meer ouderbetrokkenheid.

Disciplines waar aanvragers in leerplan en doorgaande leerlijnen aandacht aan besteden zijn in ieder geval muziek, beeldende kunst, theater en dans. Meer dan de helft noemt ook erfoedonderwijs en bijna de helft schrijven, literatuur en nieuwe media. Naast de aandacht voor afzonderlijke kunstvakken en erfoed gaan aanvragers ook uit van 'cultuureducatie' in het

algemeen, van ‘talentontwikkeling’, van ‘creatief vermogen’ of van ‘cultuuronderwijs’, waarbij ze verwijzen naar het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel. Omdat deskundigheidsbevordering van leerkrachten vaak in samenhang met de ontwikkeling van leerplan en doorlopende leerlijnen is gepland, is die veelal gericht op meer of alle kunstdisciplines (en vaak ook op erfgoed) of op cultuuronderwijs in het algemeen. Voor de derde activiteit - duurzame samenwerking tussen school en culturele omgeving - zijn aanvragers veel minder concreet over de betrokken disciplines. De helft van deze aanvragen gaat over ‘activiteiten in de wijk’ of ‘buitenschoolse activiteiten’, waarbij het lokale karakter van de samenwerking wordt benadrukt. Voor het ontwikkelen van een beoordelingsinstrument spreekt men in bijna alle gevallen van een ‘breed instrumentarium’, gericht op alle kunstdisciplines.

Bedragen waarvoor is aangevraagd

Het bedrag dat culturele instellingen per jaar vroegen, varieert van € 45.000 (CREA, gemeente Hengelo) tot € 900.000 (Kunstbalie, provincie Noord-Brabant). Bijna alle aanvragers begroten hun uitgaven hoger dan de som van de bijdragen van het Fonds en de matchende overheid. In de meeste gevallen rekenen ze ook op inkomsten uit de verplichte bijdragen van deelnemende scholen, die dit bijvoorbeeld betalen via de regeling prestatiebox primair onderwijs.

Tabel 2. Verdeling van uitgaven (begroting) over activiteiten

Onderdelen van de begroting	Aantal aanvragers	Uitgaven per jaar €	Procentueel aandeel %	Gemiddeld bedrag per aanvrager per jaar €
Leerplan ontwikkelen/ verdiepen/vernieuwen	53	10.715.507	52	202.179
Deskundigheid leerkrachten en educatiemedewerkers	52	3.710.632	18	71.358
Relatie school-culturele omgeving	45	3.275.212	16	72.782
Beoordelingsinstrumentarium	21	763.768	4	36.370
Overhead en monitoring en evaluatie	53	2.087.552	10	39.388
Totaal	53	20.552.672	100%	420.425

De budgetverdeling kan worden opgevat als een indicatie van de prioriteiten van aanvragers en de verdeling ervan is minder in evenwicht dan je

zou wensen. De ontwikkeling van leerplan en doorgaande leerlijnen krijgt met 52% van het totaal te besteden budget jaarlijks de meeste aandacht. De bevordering van de vakinhoudelijke deskundigheid van de leerkracht bedraagt 18% en de ontwikkeling van duurzame relaties 16% van het budget. Voor de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten is maar 4% van de totaal som beschikbaar. Voor veel aanvragers blijkt deze activiteit, zoals mocht worden verwacht, te specifiek of te specialistisch, waarvoor ze de nodige kennis en kunde ontberen. Gemiddeld bestemmen aanvragers 10% van het budget voor overhead en de verplichte monitoring en evaluatie van hun activiteiten.

Probleemstelling in de aanvragen

Aanvragers is verzocht te vertellen waarom ze juist voor deze activiteiten hebben gekozen. Er is hen - anders gezegd - gevraagd welke probleemstelling aan de aanvraag ten grondslag lag en op welke manier de voorgenomen activiteiten hierop een antwoord geven. De reacties variëren nogal: van een tamelijk oppervlakkige, algemene probleemschets tot een min of meer doorwrochte analyse van de lokaal-regionale onderwijssituatie en van de rol hierin van culturele instellingen. In een aantal aanvragen is overigens amper een probleemstelling terug te vinden.

Tabel 3. Bevat de aanvraag een duidelijke probleemstelling?

Probleemstelling duidelijk?	Leerplan %	Deskundig %	Relaties %	Beoordeling %	Totaal %
Ja, duidelijk	36	33	29	28	32
Niet duidelijk, wel aanzetten	56	47	39	24	46
Nee, niet of amper	8	20	32	48	22
Totaal	(53)	(52)	(45)	(21)	(171)

Van alle aanvragers formuleert gemiddeld een derde een duidelijke probleemstelling voor de voorgenomen activiteiten. Ook hier blijkt dat de aandacht vooral is uitgegaan naar de eerste activiteit, waarvoor 92% van de aanvragen een duidelijke probleemstelling of tenminste aanzetten daartoe bevat. Voor alle activiteiten tezamen geldt dat gemiddeld een vijfde deel van de aanvragers geen probleemstelling formuleert, terwijl men toch met deze activiteiten aan de slag gaat en daar ook budget voor uittrekt. Dit is relatief vaak het geval bij aanvragen uit RAS-regio's. Vooral bij activiteiten gericht op ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten (48%) en ook bij activiteiten gericht op duurzame relaties (32%) ontbreekt het dikwijls aan een probleemstelling.

Over het algemeen plaatsen aanvragers problemen met de kwaliteit van cultuuronderwijs in de basisschool vooral bij de leerkracht en de school. Zij verwijzen ook wel naar de in de afgelopen jaren overwegend aanbodgerichte praktijk van culturele instellingen, maar ze trekken dat dan meestal niet door naar hun *eigen* rol daarin. Bij de probleemstelling citeren aanvragers nogal eens het gezamenlijk advies van Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012). De teneur is dat aanvragers scholen gaan helpen bij het bevorderen van de kwaliteit van cultuureducatie. Waarom ze dat nu beter kunnen dan voorheen en wat ze daarvoor anders gaan doen dan voorheen, daarover geven de aanvragen geen uitsluitsel (Hagens, Van Hoorn & IJdens 2013, p. 11).

Wanneer we nader kijken naar argumenten van aanvragers voor de ontwikkeling van een *leerplan voor kunstzinnige oriëntatie* blijken de problemen volgens aanvragers vooral te zitten in de school en de culturele omgeving van de school. Veel scholen hebben geen visie op cultuuronderwijs, laat staan dat ze hun lessen vanuit doorgaande leerlijnen verzorgen. Weinig scholen kennen een uitgewerkt leerplan voor de schoolvakken in het leergebied kunstzinnige oriëntatie en als daarvan al sprake is, dan ontbreekt vaak een theoretische grondslag en is de samenhang met andere leergebieden niet optimaal. Het huidige cultuurmenu, een product van veel aanbieders, staat volgens aanvragers los van het onderwijsleerplan en blijft vaak steken op het niveau van oriëntatie en kennismaking. Culturele activiteiten worden bovendien niet gekoppeld aan de ontwikkeling van de kinderen.

Voor muziek en beeldend onderwijs zijn er voldoende voorbeelden van leerlijnen en methoden.⁴ Toch maken scholen daar nog (te) weinig gebruik van. Deels door onzekerheid van de leerkracht, deels doordat een leerlijn (te) specifiek is gericht op een aspect van muziek of beeldend onderwijs en daarmee onvoldoende aansluit bij de behoefte van de leerling en school. Vaak is het lesgeven in (een van) de kunstvakken of erfoededucatie te afhankelijk van de eigen interesse van de leerkracht.

Het cultuuronderwijs krijgt volgens aanvragers te weinig aandacht van schoolbesturen en directies, terwijl hun steun van belang is om cultuureducatie in het onderwijs vorm te geven. De status van cultuureducatie op basisscholen is over het algemeen dan ook laag en in geval van tijd- of geldgebrek schrappen scholen culturele activiteiten of maken ze gebruik van goedkoper, maar minder goed aanbod. Door het ontbreken van een gezamenlijk doel en gezamenlijke opvattingen zijn culturele instellingen geen partner van de school, maar leveranciers van aanbod.

Als het om *deskundigheidsbevordering* gaat, noemen tien van de 52 aanvragers geen problemen die als reden kunnen worden beschouwd voor hun

4. Op Cultuurplein.nl staan voor alle kunstdisciplines en voor erfoededucatie voorbeelden van vakdidactisch materiaal in de vorm van lesprogramma's, lesmethoden, werkbladen, websites, lesbrieven, lessuggesties en achtergrondinformatie. www.cultuurplein.nl/primair-onderwijs/lesidee%C3%ABn

activiteiten. Ondanks dat gaan deze tien wel activiteiten aan en reserveren ze daarvoor budget.

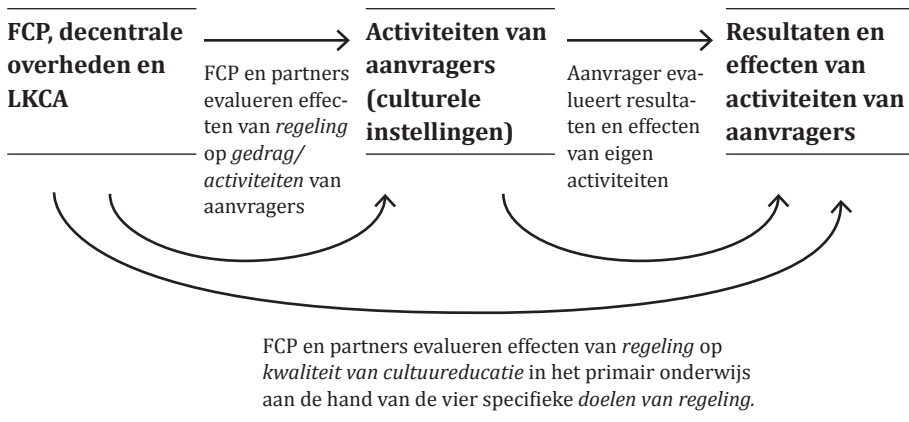
Aanvragers die voor deze activiteit wel een probleemstelling hebben, wijzen erop dat met het wegbezuinigen van vakleerkrachten in het primair onderwijs en de geringe aandacht die pabo's aan cultuuronderwijs (kunnen) besteden, de vakinhoudelijke expertise in de school snel lijkt te verdwijnen. Leerkrachten missen de vaardigheden en het zelfvertrouwen om kunst- en cultuurvakken te verzorgen, omdat deze vakken in hun opleiding een ondergeschikte plaats innemen. Er is een gebrek aan specialisten in het schoolteam (overigens niet alleen voor de kunstvakken) en leerkrachten hebben handvatten nodig om dit werk goed te kunnen en durven doen. Aanvragers missen bij educatief medewerkers van culturele instellingen kennis van de kunstvakinhoud en van pedagogisch en didactisch handelen. Deze medewerkers zijn dan ook niet altijd in staat aan te sluiten bij de pedagogisch-didactische visie en werkwijze van scholen.

De uitkomsten van de plananalyse sluiten op dit punt aan op wat we eerder constateerden: 'een van de belangrijkste kwesties is het gemis aan vakinhoudelijke kennis. De meeste groepsleerkrachten komen er vrij openlijk voor uit dat zij zich niet voldoende gekwalificeerd voelen om (tenminste delen) van een kunstvak te onderwijzen. [...] Dat wil overigens lang niet altijd zeggen dat de leerkrachten slecht lesgeven. Hun didactische en pedagogische kennis kan goed zijn, maar door hun gebrek aan vakinhoudelijke kennis weten ze hun leerlingen onvoldoende te begeleiden en te beoordelen' (Van Hoorn & Hagedaars 2012, p. 65).

Gevalsstudie Cultuureducatie met Kwaliteit

Het FCP vraagt de instellingen die subsidie uit de Deelregeling krijgen om hun projecten zelf te monitoren en te evalueren. Het fonds zet ook een landelijk monitor- en evaluatietraject op om zicht te houden op de uitvoering van de regeling en om na verloop van tijd een weloverwogen oordeel te kunnen vormen over aanpak, resultaten en effecten van de regeling (Fonds voor Cultuurparticipatie z.d., p. 1). Het fonds bereidt dit in overleg met de betrokken overheden en het LKCA voor. Monitoring en evaluatie staan in het teken van de opbrengsten: Gaat het de goede kant op met het project? Klopt de richting? Is er voldoende voortgang geboekt en zijn extra inspanningen nodig? Welke kansen en bedreigingen zijn er voor een succesvolle voortzetting van de activiteiten? Zijn er landelijk aanpassingen of extra inspanningen nodig om de regeling 'op koers' te houden, tot een succes te maken en effecten te verduurzamen na 2016? De regeling is een succes als er voldoende resultaten worden geboekt op de vier specifieke doelen van de regeling (Ijdens, Van Hoorn & Tal 2013).

Figuur 1. Het landelijk traject en het instellingstraject van monitoring en evaluatie



Daarnaast koos het LKCA ervoor om een gevalstudie op te zetten om het ontwikkelproces van een aantal van de instellingen te volgen en te onderzoeken (Hagens 2013). Deze gevalstudie heeft een looptijd van vier jaar (2013-2016) en gaat in op de twee eerste activiteiten van de Deelregeling: de ontwikkeling van een leerplan en daarmee samenhangende leerlijnen en de deskundigheidsbevordering van de basisschoolleerkracht en de educatiemedewerker van culturele instellingen. Uit de aanvragen voor de regeling blijkt zoals hierboven beschreven een groot verschil in aanpak en het is dan ook de vraag welke aanpak een culturele instelling kiest en toepast om tot een leerplan en daarmee samenhangende leerlijnen te komen. Vervolgens gaat het om de vraag welke kwaliteit zij daarbij nastreven, hoe zij de leerplannen en leerlijnen implementeren en hoe zij de daaraan gerelateerde professionalisering van leerkrachten en educatiemedewerkers vormgeven en uitvoeren.

Preciezer geformuleerd onderzoekt het LKCA op welke wijze de aan de gevalstudie deelnemende instellingen tot een leerplan en leerlijnen komen, waar dit leerplan op is geënt, welke leerinhouden (of schoolvakken) erin naar voren komen, op welk niveau het is uitgewerkt, welke kwaliteit het heeft, welke rol scholen bij de vormgeving ervan spelen, hoe leerplan en leerlijnen worden geïmplementeerd, op welke wijze scholen die gaan toe passen, hoe de groepsleerkracht professionaliseert om leerplan en daarbij behorende leerinhouden om te zetten in lessen (cycli), hoe zij deze lessen voorbereiden en uitvoeren, welke andere partijen bij de totstandkoming en uitvoering van de lessen een rol spelen, of de leerling leert, hoe en wat de leerling leert, op welke wijze nagegaan wordt wat de leerling geleerd heeft, hoe de school dit in een volgsysteem vastlegt en hoe vervolgens de leeropbrengsten bijdragen aan de herijking van het leerplan. Welke problemen ondervinden ze en hoe worden deze problemen opgelost?

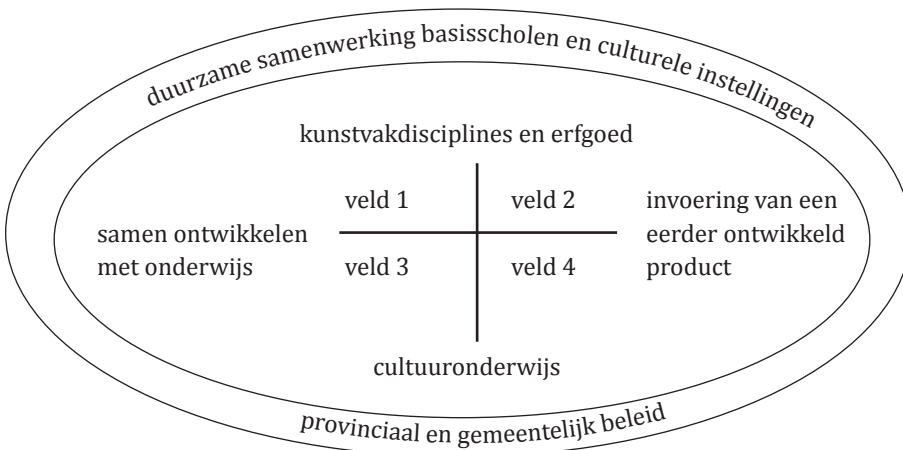
Figuur 2. Ontwikkelproces om vanuit leerplanontwikkeling tot leeropbrengsten van de leerling te komen



Omdat het in tijd en capaciteit niet haalbaar is dit na te gaan voor alle deelnemers aan de regeling, kozen we voor een beperkt aantal deelnemers (negen), die we op grond van vooraf bepaalde criteria selecteerden. Deze criteria liggen in de varianten in aanpak van leerplan en leerlijnen. Daarbij onderscheiden we een procesdimensie (horizontale as in figuur 3) en een productdimensie (verticale as). Bij de procesdimensie gaat het om de keuze voor de invoering in de school van *een al ontwikkeld product* óf om als culturele instelling en andere deskundigen met basisscholen *samen te werken* aan de vormgeving van een leerplan. De productdimensie betreft de keuze voor een uitwerking van het leerplan in *vakdisciplines* (beeldend, muziek, dans, drama, literatuur, erfgoed) óf in *vakoverstijgend* cultuuronderwijs of cultuureducatie, of creativiteit.

Voor elke casus is ook gekeken naar de consequenties van elke keuze voor de wijze van professionalisering van de groepsleerkracht. Uiteindelijk zijn in elk kwadrant twee aanvragers geselecteerd, terwijl wij daarnaast nog een aanvrager kozen op grond van zijn samengestelde aanpak, passend in alle vier de velden. In totaal volgen we in onze gevalsstudie dus negen culturele instellingen.

Figuur 3. Assenkruis en kwadranten voor selectie van gevallen leerlijnen en professionalisering



Als onderzoeksmethoden is gekozen voor documentstudie, observaties van relevante bijeenkomsten en interviews. Voor de *documentstudie* maken we gebruik van teksten zoals de subsidieaanvraag, het activiteitenplan, verslagen van bijeenkomsten, informatie op websites en ander materiaal. Met elke deelnemer is verder afgesproken dat deze regelmatig documenten met relevante informatie over het project stuurt. *Observaties* betreffen relevante bijeenkomsten die de deelnemers organiseren met actoren zoals leerkrachten, schoolbesturen, schoolleiders, cultuureducatie-medewerkers, waarvan verwacht mag worden dat er enige discussie is over het projectproces en de mogelijke aanpassingen of koerswijzigingen daarin. *Interviews* houden we enkele keren per jaar met de deelnemer (projectteam) en andere actoren, zoals samenwerkende culturele instellingen, schoolteams, leerkrachten, educatiemedewerkers, schoolleiders en opleiders en betreffen voortgang en ontwikkeling van hetgeen in de onderzoeksvraag is geformuleerd.

De kennis en inzichten die we aldus opdoen, zullen we verspreiden via verschillende kanalen. Wij streven naar een eerste tussentijdse rapportage eind 2014, een vervolg in 2015 en een afsluitende rapportage eind 2016 (Hagens 2013, p. 12).

Slotoverwegingen

Helderheid in begrippen

Omdat de Kwaliteitsagenda primair onderwijs en het landelijke programma Cultuureducatie met Kwaliteit in activiteiten en motieven vergelijkbaar zijn, beschouwen we zoals gezegd het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit als de Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs. Daarmee wordt meteen een semantische verwarring voorkomen. De term 'Cultuureducatie met Kwaliteit' verwijst nu nog naar twee activiteiten: het *landelijke programma* Cultuureducatie met Kwaliteit en de *Deelregeling* van het FCP met provinciale en gemeentelijke culturele instellingen (*decentrale* component). Voor het landelijk programma Cultuureducatie met Kwaliteit kunnen we voortaan gemotiveerd de term Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs gebruiken.

Regie en geld voor cultuuronderwijs bij de basisschool

Is het niet beter, indachtig de uitspraak van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012), dat basisscholen zelf de regie voeren als het om hun cultuuronderwijs gaat? Had in de Deelregeling de school dan ook niet het budget moeten krijgen in plaats van culturele instellingen? En geldt dat niet evenzeer voor het flankerend beleid? De school is immers zelf verantwoordelijk voor haar leerplan en voor de deskundigheid van haar leerkrachten. Dit raakt direct aan een belangrijke discussie over de vraag waar het primaat van cultuuronderwijs zou moeten liggen: bij het onderwijs of bij culturele instellingen? Hoewel veel schoolbesturen cultuuronderwijs nog niet voldoende

in hun beleid hebben opgenomen, zou je zeggen dat het onderwijs hierin de belangrijkste rol heeft, omdat cultuuronderwijs deel uitmaakt van de bredere ontwikkeling van het kind, waar de school verantwoordelijk voor is.

Onderzoek naar aspecten van cultuuronderwijs

Bij monitoring en evaluatie van de Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs moet de aandacht niet zozeer gericht zijn op de uitvoering van het *beleid*, maar op de *inhoud* van het cultuuronderwijs. Zijn de deskundigheid van de leerkracht, de samenhang in het leerplan en lesprogramma, de leeropbrengst van de leerling en de duurzame samenwerking met culturele instellingen er zichtbaar op vooruit gegaan? In de Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs staan immers niet de randvoorwaarden centraal, zoals daarvoor in het landelijke project Cultuur en School, maar de inhoudelijke kern, namelijk de leerkracht, het vak, de leerling en de school.

Langere tijd heeft het ontbroken aan onderzoek naar de kwaliteit van cultuuronderwijs en daar komt nu weer aandacht voor in de vorm van onder meer monitorstudies (Sardes), monitoring en evaluatie van de regeling en het flankerend beleid (LKCA), de gevalsstudie (LKCA) en het inspectietoezicht (Inspectie voor het Onderwijs). De reden dat er lang geen periodieke peiling en geen inspectietoezicht was, komt door het ontbreken van voldoende algemeen aanvaarde criteria. Het LKCA doet ook hiernaar onderzoek om daarop samen met het werkveld en intermediaire, op cultuuronderwijs gerichte instellingen zicht te krijgen.

Langjarig perspectief en diepte-investering

Resteert de vraag of dit beleid, als het om een Kwaliteitsagenda Cultuuronderwijs gaat, een langjarig perspectief mag krijgen en ook meer mag kosten. Als het - volgens het kabinet - bijdraagt aan de gewenste kenniseconomie en aan behoud van de welvaart, dan moet het duurzaam zijn en is het toch ook een diepte-investering waard? Met een langjarig perspectief en meer budget zou elke school over een aantal jaren kunnen beschikken over een leerplan met daarin leerdoelen en inhouden van muziek, beeldende vorming, dans en drama en erfgoedonderwijs, samenhangend geordend met werkvormen en leerlingactiviteiten per leerjaar. Groepsleerkrachten beschikken dan over vakkennis en vaardigheden en weten wat leerlingen hebben geleerd in eerdere groepen, zodat ze daarop kunnen voortbouwen. Bovendien is er dan van elke leerling een voortgangsdossier waaruit blijkt waar hij goed in is en waar nog aan gewerkt moet worden (Van Hoorn & Hagenaars 2013).

Piet Hageaars was directeur van Cultuurnetwerk Nederland (2001-2012) en daarna interim-directeur van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Sinds 1 september 2013 is hij senior onderzoek bij het LKCA. Hij heeft een groot aantal publicaties op zijn naam over kunst- en cultuureducatie(-beleid) en vervult en vervulde uiteenlopende rollen in adviescommissies en besturen, waaronder het kroonlidmaatschap van de Raad voor de Kunst en later de Raad voor Cultuur.

Literatuur

Boxtel, C. van (2013). *Assessment in kunsteducatie. Application form Review Studies 2012-2013*.

Bussemaker, J. (2013a). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*. [Brief van 9 december 2013 aan de portefeuillehouders cultuur en onderwijs van provincies en gemeenten].

Bussemaker, J. (2013b). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. [Brief van 10 juni 2013 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Dijkema, S. (2007). *Scholen voor morgen. Op weg naar duurzame kwaliteit van het primair onderwijs. [Kwaliteitsagenda primair onderwijs]*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Fonds voor Cultuurparticipatie (z.d.) *Matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Hoofdlijnen van de landelijke monitoring en evaluatie van de Matchingsregeling*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.

Hagenaars, P. (2013). *Onderzoeksoepzet gevalsstudie ontwikkeling leerlijnen en professionalisering regeling Cultuureducatie met Kwaliteit*.

Hagenaars, P. (2014). *Quality Agenda for Cultural Education: a firm foundation*. In: M. van Hoorn (Ed.), *Quality Now! Arts and Cultural Education to the next level* (pp.13-33). Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.

Hagenaars, P., Hoorn, M. van & Ijdens, T. (Eds.) (2013). *Plananalyse aanvragen Matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.

Hoorn, M. van & Hagenaars, P. (2012). *Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht*. In: M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 48-71). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hoorn, M. van & Hagenaars, P. (2013). *Wat schiet de basisschool ermee op? Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Kunstzone, 6(6), 6-8*.

Ijdens, T., Hoorn, M. van & Tal, M. (2013). *Kader voor de evaluatie van de Matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit. Werkdocument (versie 15 oktober)*.

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

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zijlstra, H. (2011). *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. [Brief van 11 juni 2011 aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap].

Een structurele plek voor cultuureducatie in Amsterdam

Marja van Nieuwkerk

Op 20 maart 2013 sloot de gemeente Amsterdam een convenant met schoolbesturen voor het primair en speciaal onderwijs om cultuureducatie structureel te verankeren in het curriculum. De ambitie is om de komende tien jaar minimaal twee uur per week cultuureducatie te geven in het primair en speciaal onderwijs. Om dit te realiseren wordt het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie vanaf het schooljaar 2013-2014 stapsgewijs ingevoerd. De belangrijkste kunstvak- en lerarenopleidingen in Amsterdam gaan samen werken aan een gedegen opleiding in cultuuronderwijs en afstemming van hun curricula.

‘Cultuureducatie is altijd van belang geweest in het onderwijs in Amsterdam. We hebben een rijkdom aan culturele instellingen in de stad en spannende initiatieven in de stadsdelen. Zij weten kinderen op een boeiende manier te betrekken bij kunst en cultuur in Amsterdam. Maar het kan beter en effectiever.’ We schrijven 2010 en aan het woord is Harry Verzijl, de voorzitter van de werkgroep Cultuureducatie. Onder zijn verantwoordelijkheid is de notitie *Voor elk Amsterdams kind kunst & cultuur – Basispakket Kunst- en Cultuureducatie voor kinderen van 4 tot 12 jaar in Amsterdam* verschenen (Gemeente Amsterdam 2010b, p. 3). De oud-onderwijzer memoreert in het voorwoord dat vijftig jaar geleden een muziekdocent en een vakleerkracht voor handwerken nog heel gewoon waren op de basisschool. Nu is dit eerder uitzondering dan regel.

De gemeente Amsterdam investeert al decennialang in kunst- en cultuureducatie. Bijdragen aan de kunstzinnige ontwikkeling van kinderen is immers investeren in de toekomst van de stad: ‘Amsterdam heeft een grote en lange traditie in de kunsten. De stad heeft grote musea en theaters, bekende gezelschappen en een rijk muziekleven. Mensen van alle leeftijden zijn daarin actief, professioneel of als amateur. (...) Met kunst- en cultuureducatie zullen toekomstige generaties bijdragen aan een dynamische stad’ (Gemeente Amsterdam 2010b, p. 12).

De motieven om kinderen via het reguliere onderwijs te laten kennismaken met kunst en cultuur zijn niet wezenlijk veranderd, de aanpak wel. Terugblikkend is een duidelijke ontwikkeling te zien naar meer verankering van cultuureducatie in het schoolcurriculum.

Al in 1989 wilde de gemeente de financiële inspanningen primair richten op binnenschoolse activiteiten voor de leerplichtige jeugd van 4 tot en met 15 jaar. Het voorstel was om alle 220 basisscholen en alle brugklassen van 75 scholen voor voortgezet onderwijs een gecoördineerd aanbod, ofwel een basisprogramma, van kunsteducatieve activiteiten aan te bieden. Onderzoek liet namelijk zien dat vooral de ‘financieel draagkrachtigen’ gebruik maakten van de gesubsidieerde kunsteducatie. Dit vond de gemeente ‘vanwege de veranderende bevolkingssamenstelling van Amsterdam juist in de kunsteducatie zeer bezwaarlijk’ (Gemeente Amsterdam 1992, p. 41). Circa 50% van de jongeren in de stad onder de 18 jaar had destijds een niet-westerse achtergrond, in 2011 is dit circa 60% (Collard 2011, p. 19).

Concrete voorstellen om dit plan in 1990 uit te voeren waren er overigens niet, evenmin als de benodigde ‘miljoenen’. De invoering van een basisprogramma bleek een taai en langdurig proces. Wethouder Kunst en Cultuur Carolien Gehrels vergeleek dit proces met een mammoettanker die maar langzaam van koers kan veranderen. De politieke aandacht voor kunst- en cultuureducatie bleef in de tussentijd onveranderd groot.

In dit artikel schets ik de ontwikkelingen in het Amsterdamse beleid vanaf 1992 tot en met nu. Vooral de beginperiode laat een sterke samenhang zien met het landelijke cultuureducatiebeleid. Onderzoek en de kritische

blik van buitenstaanders hebben het beleid in Amsterdam steeds richting gegeven. Belangrijk is de ontwikkeling van het genoemde Basispakket Kunst- en Cultuureducatie. Aan de orde komen de motieven die aan dit Basispakket ten grondslag liggen, de stapsgewijze invoering ervan en de vraag welke bijdrage het kan leveren aan de kwaliteitsverbetering en verankering van cultuureducatie.

Grofweg zijn in het Amsterdamse beleid voor cultuureducatie drie fasen te onderscheiden. In de eerste fase, van 1992 tot 2004, staat de professionalisering van culturele instellingen op het gebied van educatie en de ontwikkeling van een divers aanbod voor het onderwijs centraal. In de fase daarna, van 2005 tot 2010, volgt de omslag van een aanbod- naar een vraaggericht stelsel van cultuureducatie. In de derde fase, vanaf 2010, komt de nadruk te liggen op de verankering en de stimulering van de kwaliteit van cultuuronderwijs.

Naar een meer divers aanbod (1992-2004)

Begin jaren negentig had Amsterdam twee grote aanbieders van binnen- en buitenschoolse kunsteducatieve activiteiten: de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam en de Stichting Muziekschool Amsterdam. Samen met nog een aantal kleinere instellingen bereikten zij circa 80% van de scholen voor primair onderwijs en 50% van de scholen voor voorgezet onderwijs. Theatervoorstellingen van gezelschappen en de door de gemeente aangeboden 'kunstkijkuren' en 'muziekluisterlessen'¹ bereikten ook nog eens circa 20.000 kinderen (Gemeente Amsterdam 1996, p. 37). Uit onderzoek bleek dat Amsterdamse basisscholen gemiddeld twee keer per jaar een bezoek brachten aan een culturele instelling en scholen voor voortgezet onderwijs één keer per jaar (Haanstra & Lington 1998). Bij de meeste aanbieders ontbraken overigens betrouwbare gegevens: er was beperkt zicht op het bereik en geen zicht op de samenstelling en de kwaliteit van het aanbod (Haanstra & Lington 1998, p. 23).

Met twee programma's van het Rijk konden culturele instellingen hun educatieaanbod verder ontwikkelen. Het eerste programma, Cultuur en School (1997-2013), was gericht op de versterking van cultuur in het onderwijsprogramma door duurzame relaties te leggen tussen scholen en culturele instellingen. Deelnemende gemeenten en provincies dienden het beschikbare rijksbudget te matchen. In Amsterdam kwamen de budgetten,

1. De tien gratis lessen voor beeldende vorming (kunstkijkuren, sinds 1948) en muziek (muziekluisterlessen, sinds 1954) werden aangeboden aan de hoogste groepen in het basisonderwijs. Na de decentralisatie van de stadsdelen in 1990 werden deze zogeheten 'consensus voorzieningen' gefinancierd door de stadsdelen. De organisatie bleef de verantwoordelijkheid van de centrale stad (Bureau Servicetaken Onderwijs). In gewijzigde vorm zijn deze voorzieningen vanaf 2013 opgenomen in het Basispakket.

beheerd door het Amsterdams Fonds voor de Kunst (AFK), vooral ten goede aan instellingen in het Amsterdamse Kunstenplan. Deze instellingen konden samen met scholen kunsteducatieve projecten opzetten.

Voormalig staatssecretaris Rick van der Ploeg lanceerde het tweede programma, Actieplan Cultuurbereik (2001-2008), als onderdeel van de *Cultuurnota 2001-2004 – Cultuur als confrontatie* (Van der Ploeg 2000). Hierin gaf hij niet alleen in woorden, maar ook met budgetten 'ruim baan aan culturele diversiteit'. Dat dit ook in Amsterdam nodig was, bleek uit het advies van de eerste 'culturele stadscommentator', Trevor Davies.

Davies, directeur van het Copenhagen International Theatre, kreeg de opdracht om het culturele leven van de stad met een alomvattende blik te beschouwen en sprak daartoe met meer dan honderd sleutelfiguren uit de culturele sector. Hij signaleerde dat de 'snel veranderende bevolkingssamenstelling zal leiden tot een ingrijpende herziening van de rol van de kunstensector'. De gevestigde instellingen waren zich hiervan weliswaar bewust, maar in zijn optiek onvoldoende competent en sensitief (Davies 1999, p. 21 en p. 49). Mede met middelen vanuit het Actieplan Cultuurbereik financierde de gemeente ruim twintig, deels nieuwe kunstinstellingen met het doel nieuwe – veelal jonge – makers en een nieuw publiek te bereiken.

Van aanbod naar vraag (2005-2010)

Rond 2000 bereikten de culturele instellingen met educatieve activiteiten ruim 80.000 kinderen en jongeren per jaar (Gemeente Amsterdam 2000, p. 11). Maar was er ook sprake van een samenhangend programma? De tweede stadscommentator, de Oostenrijker Michael Wimmer, constateerde in zijn advies over cultuureducatie dat dit niet het geval was. Het stimuleren van een groter en meer divers aanbod had volgens hem vooral tot eilandjes geleid. *How to Make Peninsulas out of Islands?* was dan ook de treffende titel van zijn commentaar: 'De belangrijkste uitkomst (...) is dat we niet meer kunnen vertrouwen op onze goede wil alleen. We zullen eveneens nadruk moeten leggen op een gezamenlijk strategisch tijdsschema teneinde tot algemene beleidslijnen voor cultuureducatie in de stad te komen. En dat wordt niet gemakkelijk' (Wimmer 2002, p. 22).

Zijn advies heeft sterk bijgedragen aan de gedachtevorming over één centraal matchpoint voor cultuureducatie en was de aanloop naar de radicale omslag rond 2005. Op landelijk niveau werd vanaf 2004 het programma Cultuur en School structureel geïntensiveerd ten gunste van het primair onderwijs. Voor het eerst was daarbij ook aandacht voor het verbinden van cultuureducatieve activiteiten in een doorlopende leerlijn. Met de regeling Versterking van Cultuureducatie in het Primair Onderwijs (CEPO-regeling) kwamen stimuleringsmiddelen voor het primair en speciaal onderwijs

beschikbaar: € 10,90 per leerling per jaar.² Om het onderwijs meer invloed te geven kwam dit geld direct in handen van de schoolbesturen.

In de voetsporen van het landelijk beleid richtte ook de gemeente Amsterdam zich vanaf 2006 op het primair onderwijs. Ze voerde een nieuw stelsel voor cultuureducatie in op basis van onder meer het advies van de Commissie Infrastructuur Cultuureducatie (Boonzajer Flaes 2005). In dit nieuwe beleid stond de vraag van scholen centraal. Waar scholen moesten leren hun vraag te definiëren, moesten aanbieders leren om op die vraag in te spelen en hun aanbod daarop af te stemmen. Deze omslag werd gezien als de beste garantie voor daadwerkelijke verankering van cultuureducatie in het curriculum.

In Amsterdam leunde de vraaggerichte aanpak op drie pijlers. De subsidieregelingen bij het AFK voor scholen en culturele aanbieders bedroegen jaarlijks € 1 miljoen. De cultuurvouchers, extra vouchers naast de € 10,90 van het Rijk, waren digitale tegoeden van aanvankelijk € 16 en vanaf 2007-2008 jaarlijks € 20 per leerling voor het primair en speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en de eerste twee jaar van het vmbo. Als derde pijler werd het expertisecentrum voor cultuureducatie ingericht: Mocca (Match Onderwijs en Cultuur Amsterdam). Scholen kregen voortaan ondersteuning van Mocca bij het formuleren van hun eigen cultuureducatiebeleid en hun vraag naar programma's of activiteiten van cultuurinstellingen.

Verankering en kwaliteit (vanaf 2010)

De eerste resultaten uit de trendrapportages van Mocca over de jaren 2006 en 2007 waren positief, evenals de eerste evaluaties van de besteding van de vouchers (Mocca 2006, 2007). Circa 70% van de scholen had een vorm van cultuureducatiebeleid geformuleerd en het voucherbudget werd vrijwel volledig benut. De missie om op minimaal 40% van de basisscholen doorlopende leerlijnen te ontwikkelen, was echter nog niet geslaagd. Hoewel veel scholen met behulp van Mocca hun cultuureducatiebeleid hadden geformuleerd, bleek het vervolgens in uitwerking niet zozeer om doorlopende leerlijnen te gaan, maar om veelal losse projecten.

Het startpunt voor meer structurele verankering van cultuureducatie in het curriculum vormde de notitie *Voor elk Amsterdams kind kunst & cultuur – Basispakket Kunst- en Cultuureducatie voor kinderen van 4 tot 12 jaar in Amsterdam* (Gemeente Amsterdam 2010b). In de betrokken Werkgroep Cultuureducatie zaten vertegenwoordigers van schoolbesturen, de centrale

2. In het kader van de landelijke CEPO-regeling ontvingen alle scholen (basisonderwijs en (v)so) in de periode 2004-2012 € 10,90 per leerling per jaar. De middelen zijn vanaf schooljaar 2012-2013 opgenomen in de prestatiebox voor het primair onderwijs. In het convenant over het Basispakket staat als voorwaarde voor schoolbesturen dat zij deze € 10,90 volledig inzetten voor cultuureducatie. In de praktijk was dit namelijk niet altijd het geval.

stad, de stadsdelen (zowel ambtenaren cultuur als onderwijs) en culturele instellingen. In de kern stelt de notitie voor dat basisscholen gemiddeld minimaal drie uur per week aan cultuureducatie besteden: een uur muziek, een uur beeldende vorming en een uur cultureel erfgoed. De keuze voor deze vakgebieden werd ingegeven door de praktijk op Amsterdamse basisscholen en sloot aan bij de kerndoelen 'kunstzinnige oriëntatie' en 'oriëntatie op jezelf en de wereld'.³ De notitie beschrijft voorts wat de kennis en vaardigheden zijn die kinderen moeten leren op deze gebieden en biedt scholen daarmee een houvast bij de operationalisering van de kerndoelen.

Bij de kwaliteitsslag die de gemeente wilde maken, stond de verankering en de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen van groep 1-8 centraal. Daardoor maken kinderen niet alleen kennis met kunst en cultuur, maar kunnen zij zich daarin ook – net als in andere vakken – verder ontwikkelen. Er dient daarbij altijd aandacht te zijn voor de diversiteit van scholen en hun leerlingenpopulatie.

Een doorbraak op bestuurlijk niveau was de invoering van het Basispakket in *Kiezen voor de stad. Programakkoord Amsterdam 2010-2014*: 'Kunsteducatie moet vanzelfsprekend zijn. Er wordt een convenant met de schoolbesturen en de stadsdelen afgesloten waarbij wordt ingezet op een minimum van drie kunsteducatie-uren per week (muziekles, beeldende kunst, cultureel erfgoed). Dit onderwijs wordt bij voorkeur door een vakdocent gegeven. Voorwaarde is dat het Rijk dit ondersteunt' (Gemeente Amsterdam 2010a, p. 24). De invoering van het Basispakket werd ook opgenomen in de *Lokale Educatieve Agenda 2010-2014 / Jong Amsterdam 2* en werd gemeentebreed – centrale stad en stadsdelen – de overkoepelende ambitie van het cultuureducatiebeleid (Gemeente Amsterdam 2011).

De Amsterdamse focus op doorlopende leerlijnen sloot aan op de landelijke aandacht voor kwaliteit en verankering, zoals verwoord in het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit (Zijlstra 2011; Fonds voor Cultuurparticipatie 2012). Dit programma is het uitgangspunt voor het nieuwe bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs dat voor tien jaar is opgesteld (2013-2023) en op 16 december 2013 is ondertekend door 35 gemeenten, provincies en de PO-raad. Het heeft ten doel de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs te borgen met een landelijk samenhangende aanpak. Gemeenten worden opgeroepen om dit met lokale samenwerkingsafspraken met schoolbesturen en andere onderwijsinstellingen te realiseren. En dat is precies wat Amsterdam heeft gedaan met het convenant over de invoering van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie.

3. Het gaat om de volgende kerndoelen voor primair onderwijs (Greven & Letschert 2006):
 - 54 de leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren;
 - 55 leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen reflecteren
 - 56 leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Twee onderzoeken

De gemeente werd in haar ambitie om het Basispakket in te voeren gesteund door twee onderzoeken. Hieruit bleek dat het stelsel voor cultuureducatie in Amsterdam tussen 2006-2010 weliswaar goed functioneerde, maar nog wel voor verbetering vatbaar was.

Onderzoek Collard

Het eerste onderzoek werd uitgevoerd door Paul Collard, directeur van Creativitiy, Culture and Education uit Newcastle (Verenigd Koninkrijk). Hij was als 'kunstschouw' door het gemeentebestuur gevraagd advies uit te brengen over cultuureducatie, ter voorbereiding van het nieuwe Kunstenplan 2013-2016. Collard sprak met circa honderd personen uit de cultuursector, de creatieve industrie, onderwijs, wetenschap en welzijn en onder zijn supervisie werden zes workshops met jongeren van 14 tot 30 jaar gehouden.

Collard is zeer positief over het stelsel cultuureducatie en meent dat de stad 'een internationale voortrekkersrol' kan vervullen voor de wijze waarop 'kinderen en jongeren dankzij culturele betrokkenheid hun talenten kunnen ontwikkelen en volledig tot ontplooiing komen, hetgeen de stad in zijn totaliteit ten goede zal komen' (Collard 2011, p. 9). Hij constateert dat er veel vooruitgang is geboekt in de kwaliteit en diversiteit van het aanbod, mede door de komst van de culturele buurtaccommodaties zoals Podium Mozaïek, Studio West en Bijlmer Parktheater, en de programma's van de stadsdelen (Collard 2011, p. 63). Desondanks ziet hij mogelijkheden om het onderwijs met cultuureducatie nog meer te versterken. Zowel scholen als instellingen moeten, onder andere samen met jongeren en ouders, programma's maken voor cultuureducatie die een geïntegreerd onderdeel zijn van het curriculum en uitgaan van doorlopende leerlijnen. Collard noemt vijf verbeterpunten:

- (1) Zet cultuureducatie nog effectiever in voor het realiseren van de onderwijsprioriteiten van de stad, waaronder de basisvaardigheden taal en rekenen.
- (2) Vergroot daartoe de vaardigheden van groepsleerkrachten om kunst en cultuur in hun lessen te integreren.
- (3) Zet onder regie van de gemeente een vereenvoudigde structuur voor de uitvoering van cultuureducatie op, inclusief een team van 'cultureel verbinders'⁴ die culturele expertise actief de school in kunnen brengen.
- (4) Betrek ouders meer bij het vormgeven van het cultuureducatiebeleid van scholen, vooral bij programma's voor kinderen onder de 12 jaar.
- (5) Stroomlijn alle relevante subsidiestromen in één overzichtelijk fonds.

4. *Cultural agents* – een term ontleend aan Paul Collard - zijn onder andere de disciplinedeskundigen die scholen actief ondersteunen bij het vormgeven van hun cultuureducatiebeleid. Collard schatte in dat een team van vijftien *cultural agents* voor de stad zou voldoen.

Evaluatie stelsel cultuureducatie 2006-2010

De uitkomsten van Collards onderzoek zijn richtinggevend geweest voor de evaluatie van het stelsel cultuureducatie 2006-2010 door Oberon in samenwerking met de Dienst Onderwijs & Statistiek van de gemeente (O&S). Hun belangrijkste vragen waren of de omslag in 2005-2006 van een aanbod- naar een vraaggericht stelsel succesvol is geweest, of er meer kinderen structureel in aanraking zijn gekomen met kunst en cultuur en of er een betere verankering is in het curriculum van scholen (Kieft, Van der Grinten, Gramberg, Donker & Oomen 2011).

Het evaluatierapport is overwegend positief: de omslag van een aanbod- naar een vraaggericht stelsel is geslaagd en scholen waarderen de belangrijkste pijlers van het cultuureducatiestelsel: Mocca, het AFK en de vouchers voor cultuur. Met steun van Mocca heeft maar liefst 98% van de scholen een vorm van cultuureducatiebeleid ontwikkeld. Het bereik is tussen 2006-2010 gegroeid. Door de regelingen van het AFK zijn meer dan 10.000 extra kinderen bereikt en ook de culturele instellingen uit het Kunstenplan laten een groei in bereik zien. Het beschikbare voucherbudget wordt vrijwel volledig besteed en scholen zijn positief over de afhandeling door Voucherbeheer Amsterdam. Ook nieuwe aanbieders, waaronder Stichting Educatieve Projecten (SEP) hebben een sterkere positie in de markt gekregen.

Scholen blijken gemiddeld een uur per week te besteden aan beeldend onderwijs (1,3 uur) en muziek (1,09 uur); voor cultureel erfgoed is dat minder (0,85 uur). Uit vraaggesprekken met culturele instellingen blijkt echter dat zij twifelen over deze gegevens. Ze veronderstellen dat scholen een ruimere definitie hanteren van 'tijdsbesteding' en daarbij ook projecten van enkele aaneengesloten weken meetellen, wat het gemiddelde vertekent (Kieft et al. 2011, p. 36). Als scholen gevraagd wordt of zij een uur per week aan elk van deze drie vakgebieden besteden of bereid zijn dit te doen, komt er een ander beeld naar voren. Voor beeldend onderwijs zegt 44 % van de scholen dit te doen en 44 % daartoe bereid te zijn, voor muziek gaat het om respectievelijk 44% en 35% en voor cultureel erfgoed om 13% en 50% (Kieft et al. 2011, p. 73).

Op de vraag of cultuureducatie verankerd⁵ is in het curriculum van de school scoort Amsterdam goed in verhouding tot de andere grote steden Utrecht, Rotterdam en Den Haag en het landelijke beeld. Alleen op de indicatoren 'evaluatie' en 'structurele financiën' blijft de verankering wat achter bij het landelijke beeld (Kieft et al. 2011, p. 46).

5. Indicatoren van de Verankeringsmaat zijn: vastgelegde visie, samenhangend programma, cultuurcoördinator, breed draagvlak, deskundige docenten, structurele samenwerking scholen en culturele partners, structurele financiën, evaluatie van opbrengsten en goede accommodatie (Oomen et al. 2009).

In aanvulling op Collard deden de onderzoekers nog een serie aanbevelingen:

- (1) Zorg voor structurele verankering in het curriculum van scholen door doorlopende leerlijnen te ontwikkelen en maak ook de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen structureel.
- (2) Zorg ook voor de financiële borging van cultuureducatie in scholen, onder meer door de vaste aanstelling van een interne cultuurcoördinator.
- (3) Investeer in het vergroten van de culturele competenties van de groeps leerkrachten en zet daartoe bij voorkeur ook een externe vakdocent in.
- (4) Om meer zicht op de kwaliteit te krijgen is het goed een kwaliteitskader voor cultuureducatie te ontwikkelen, dat aansluit bij de Kwaliteitswijzer Amsterdam.

De weg is dan vrij voor de invoering van het Basispakket, maar het advies is om dit gefaseerd en gedifferentieerd te doen en scholen de keuze te laten voor de disciplines. In het convenant over de invoering zijn de aanbevelingen uit beide onderzoeken meegenomen. Maar eerst werd er proef gedraaid met muziekeducatie.

De pilot muziekeducatie

Al in 2008 gaan in Amsterdam de voorbereidingen van start om te onderzoeken hoe 'elk kind op een Amsterdamse basisschool één uur muziekonderwijs kan krijgen'.⁶ Deze prioriteit voor muziekeducatie heeft te maken met het relatief beperkte aantal vakdocenten muziek op Amsterdamse basisscholen. Muziekmethodes zijn nauwelijks beschikbaar en bij de pabo's ligt de focus al jaren op zaakvakken als taal en rekenen en minder op de cultuurvakken. Ook bleek uit gesprekken met schooldirecties en leerkrachten dat scholen juist het geven van muziekles, vooral in de midden- en bovenbouw, moeilijk vinden door het 'ambachtelijke' karakter van dit vak.

Mocca coördineerde de pilot muziekeducatie in opdracht van de gemeente. De pilot startte in het schooljaar 2011-2012 op zeven scholen en in 2012-2013 op nog eens dertig scholen. Het doel was informatie te verkrijgen over de randvoorwaarden – inhoudelijk, organisatorisch en financieel – voor de invoering van het Basispakket, vooral voor muziek, maar ook voor de andere disciplines. Wat hebben scholen nodig, hoe verloopt de organisatie en wat zijn de kosten?

Een belangrijk onderdeel was de ontwikkeling van een raamleerplan voor muziek. Amsterdam heeft een zeer goede infrastructuur voor muziek; vijftien

6. Motie 880 van Remine Alberts (2008) en Amendement 36 van Graumans–Van Roemburg (2009).

instellingen hebben zich voor muziekeducatie verenigd in de netwerkorganisatie Amuze.⁷ Het raamleerplan muziek kwam samen met hen tot stand.

Een raamleerplan is een instrument voor leerkrachten en vakdocenten om hun eigen visie om te zetten in een doorlopende leerlijn. De competenties die kinderen moeten verwerven vormen de basis en deze sluiten aan bij de kerndoelen voor het primair onderwijs. Voor elke kunstdiscipline wordt per leeftijdsgroep beschreven hoe kinderen zich deze competenties via concrete leerdoelen eigen kunnen maken. Voor muziek gaat het om leerdoelen voor vijf domeinen: zingen, luisteren, spelen, bewegen, lezen en en passant noteren. Een school kan daarbij eigen accenten leggen. Het raamleerplan muziek biedt een algemene muzikale basis voor groep 1-4 en verschillende keuze-profielen voor groep 5-8.⁸

In de pilot werd het raamleerplan muziek met behulp van een onafhankelijke deskundige in muziekeducatie vertaald naar een maatplan passend bij de vraag en context van de school. Deze deskundige ondersteunde de school bij het opzetten van een doorlopende leerlijn voor groep 1-8 en de keuze van het profiel en de muziekaanbieder.

Uit de monitor van de pilot bleek dat scholen de rol van deze onafhankelijke deskundigen als 'verbindingsofficier' zeer waardeerden. Hun expertise droeg daadwerkelijk bij aan het versterken van de culturele competenties van zowel cultuurcoördinatoren, directies als schoolteams (Herfs & Van Hoek 2012). De meeste scholen kozen voor een leerkrachtondersteunende inzet van een vakdocent muziek. De scholen waren ook positief over de training en coaching van de leerkrachten. Wat oorspronkelijk de 'muziekluisterlessen' voor kinderen waren, was vanaf 2008-2009 al omgevormd tot een voorziening voor leerkrachten. Groepsleerkrachten kregen groepstraining en individuele coaching om samen met de kinderen een uitvoering in Het Concertgebouw voor te bereiden. Deze voorziening werd door de stadsdelen gratis aangeboden en uitgevoerd door het Concertgebouw.

De belangrijkste aanbevelingen uit de pilot waren:

- (1) Creëer optimale helderheid over de financiële kaders van het Basispakket.
- (2) Houd de muziekeducatiedeskundigen in hun huidige rol van adviseur en verbindingsofficier.
- (3) Zorg voor betere communicatie tussen alle partners en een sterke inhoudelijke regie op de muziekeducatie.

7. De vijftien instellingen in het Amuze-netwerk zijn: Muziekschool Amsterdam, Muziekschool Amsterdam Noord, Muziekschool Zuidoost, Het Leerorkest, Het Concertgebouw, Aslan Muziekcentrum, Muziekgebouw aan 't IJ, Bimhuis, KIT, Het Muziektheater, Nederlands Philharmonisch Orkest, Holland Symfonia, Conservatorium van Amsterdam, Oorkaan en Stichting Memo. www.amuze-amsterdam.nl
8. Het raamleerplan voor muziek en beeldend onderwijs is beschikbaar via www.mocca-amsterdam.nl; voor cultureel erfgoed is het raamleerplan in 2014 beschikbaar.

- (4) Stimuleer de basisschool om de kwaliteit van cultuureducatie te verantwoorden, door inbedding van cultuureducatie in een systeem van kwaliteitszorg.
- (5) Bevorder de inzet van vakdocenten in de klas; groepsleerkrachten kunnen onder begeleiding een gedeelte van de muzikale educatie verzorgen, maar zij missen de relevante muzikale vakbekwaamheid.
- (6) Bevorder scholing voor de vakdocent in het ontwikkelen van vernieuwende methodiek voor muzikale educatie. Evenals het coachen van leerkrachten in samenwerking met pabo's en het Conservatorium van Amsterdam (Herfs & Van Hoek 2012).

Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie

Met het eerder genoemde convenant hebben de centrale stad, de stadsdelen en schoolbesturen hun gezamenlijke ambities en afspraken over de invoering van het Basispakket vastgelegd. De convenantpartners vonden elkaar in een gemeenschappelijke visie op het belang van cultuureducatie en talentontwikkeling: 'Het doel van talentontwikkeling⁹ op het gebied van kunst en cultuur is het stimuleren en faciliteren van een culturele loopbaan – zowel passief, als actief – voor alle Amsterdamse kinderen en jongeren. (...) Om ervoor te zorgen dat alle kinderen, voor zover gemotiveerd en/of getalenteerd, de mogelijkheid krijgen zich verder te ontwikkelen, bekwamen of zelfs te excelleren, is het van belang dat alle kinderen al in het basisonderwijs kunnen kennismaken met de verschillende onderdelen van cultuureducatie. De invoering van het Basispakket is het instrument om dit te realiseren'. (Gemeente Amsterdam 2013a)

De invoering van het Basispakket wordt financieel mogelijk gemaakt doordat de gemeente (centrale stad en stadsdelen) de middelen voor cultuureducatie hoofdzakelijk gaat inzetten voor binnenschoolse activiteiten. Vooral voor de Muziekschool Amsterdam, die relatief veel buitenschoolse activiteiten heeft, betekent dit een grote omslag. De Muziekschool Amsterdam krijgt dan ook tot 2017 de tijd om deze omslag te maken.¹⁰

9. De keten van talentontwikkeling kent vier op elkaar aansluitende fasen: kennismaken, ontwikkelen, bekwamen en excelleren. Kennismaken vindt plaats in het reguliere onderwijs, maar ook in de actieve kunstbeoefening in de vrije tijd. Bij het ontwikkelen worden kennis en vaardigheden verdiept, zowel binnen- als buitenschools. Bekwamen richt zich op doorgeleiding naar het kunstvakonderwijs, terwijl excelleren gericht is op afgestudeerd toptalent (Gemeente Amsterdam 2013b, p. 14, 20).
10. Het streven is dat in 2017 de gesubsidieerde activiteiten van de Muziekschool voor circa 80% binnenschools en 20% buitenschools plaatsvinden (Gemeente Amsterdam 2013b, pp. 95-96).

Voorzieningen in het Basispakket

Het Basispakket is niet letterlijk een lespakket, wel een basis. Er is geen nationaal of Amsterdams curriculum voor cultuureducatie. Het gaat erom dat elke school vanuit de eigen visie een maatplan en activiteitenplan opstelt. De gemeente biedt ter ondersteuning drie algemene gratis voorzieningen aan: (1) de ontwikkeling van raamleerplannen en globale doorlopende leerlijnen voor de vakgebieden muziek, beeldend onderwijs en cultureel erfgoed; (2) de inzet van onafhankelijke disciplinedeskundigen die scholen ondersteunen bij het opzetten van hun eigen doorlopende leerlijn in deze vakgebieden en (3) gratis vervoer naar culturele instellingen, met voor elke leerling zes ritten in de basisschooltijd. Deze bezoeken moeten uiteraard passen binnen de doorlopende leerlijn en het activiteitenplan van de school.

Voor muziek biedt de gemeente nog twee extra voorzieningen: training en coaching (gemiddeld 10 uur per jaar per school) en de inzet van een vakdocent muziek (13 uur per jaar per groep). Scholen zijn vrij om mee te doen met het Basispakket en in de keuze van de kunstdisciplines.

De voorzieningen voor muziek worden uitgevoerd door de nieuwe stichting Muziek op school in Amsterdam (Mosa).¹¹ Het gratis vervoer naar culturele instellingen past binnen een lange traditie om kinderen met de belangrijkste cultuurinstellingen van de stad te laten kennismaken. Vooral voor de jongste groepen bleek veilig vervoer naar culturele instelling echt een knelpunt. De gratis cultuurbus en -boot, biedt hier uitkomst (www.cultuurbusamsterdam.nl).

Om voor deze gratis voorzieningen in aanmerking te komen moeten scholen minimaal twee uur cultuureducatie in een doorlopende leerlijn geven. In overleg met schoolbesturen en stadsdelen is de ruimte gelaten om een uur vrij te besteden aan een discipline naar keuze. Dit was ook een van de aanbevelingen uit het onderzoek van Oberon. Hiermee wordt recht gedaan aan het verzoek om ook andere disciplines zoals theater en dans te kunnen beoefenen binnen schooltijd. Mocca zal op termijn ook raamleerplannen en doorlopende leerlijnen helpen ontwikkelen voor deze kunstdisciplines. Erfgoededucatie is, zoals bleek uit het onderzoek van Oberon, nog een relatief onbekend domein. Maar juist hier liggen volop kansen voor integratie met beeldend onderwijs en zaakvakken als aardrijkskunde en geschiedenis.

Anders dan voor muziek wordt voor beeldend onderwijs en erfgoededucatie in beginsel geen gratis vakdocent aangeboden. Hierin hebben culturele instellingen en kunstenaars juist een belangrijke rol. In zogeheten leerlijnen-labs, gecoördineerd door Mocca, onderzoeken groepjes scholen de samenwerking tussen het onderwijs en cultuuraanbieders, waarbij ze letten op

11. Samenwerkingsverband tussen de Muziekschool Amsterdam, Muziekschool Amsterdam Noord, Aslan Muziekcentrum, het Leerorkest, Muziekcentrum Zuidoost en Het Concertgebouw.

inhoud, didactiek en pedagogiek. Doel is om te komen tot structurele relaties met aanbieders voor de uitvoering van de leerlijnen voor beeldend onderwijs en cultureel erfgoed. Hierbij wordt samengewerkt met de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam zodat de resultaten ook een plek krijgen in de opleiding en nieuwe leerkrachten beter op de hoogte zijn van het werken met leerdoelen en leerlijnen voor cultuureducatie.

Tot slot komen er in 2014 pilots op scholen voor het speciaal (basis) onderwijs. Cultuureducatie in het speciaal onderwijs vereist een eigen aanpak, waarbij in eerdere projecten een geïntegreerde aanpak van diverse kunstvakken succesvol is gebleken. Mocca zal samen met de Stichting Papageno een werkwijze en een (geïntegreerde) leerlijn kunstzinnige oriëntatie voor het S(B)O ontwikkelen.

Samenwerking met opleidingsinstellingen

Het convenant is op 20 maart 2013, tijdens de jaarlijkse cultuureducatiedag van Mocca, getekend door de wethouders en portefeuillehouders cultuur én onderwijs van de centrale stad en stadsdelen en vrijwel alle schoolbesturen van de 240 scholen voor primair en speciaal onderwijs. Een hele stap. Maar voor langdurige borging is ook structurele samenwerking met en tussen de kunstvak- en lerarenopleidingen belangrijk. Daarom is tevens een samenwerkingsovereenkomst afgesloten met de belangrijkste Amsterdamse opleidingen: de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, de Universiteit van Amsterdam/Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool iPabo. Hierin is de intentie vastgelegd 'om de curricula van de opleidingen beter te laten aansluiten op de voor het Basispakket noodzakelijke inbreng van goed geschoolde groepsleerkrachten en vakleerkrachten'. (Gemeente Amsterdam 2013a, pp. 21-22).

De kennis en vaardigheden van vakleerkrachten en groepsleerkrachten zijn veelal complementair en beide noodzakelijk voor het geven van goed cultuuronderwijs. Uit het onderzoek van Oberon bleek dat slechts een kwart van de respondenten uit het primair onderwijs de eigen groepsleerkrachten 'in grote mate' deskundig vinden om cultuureducatie te geven; onder directies van vmbo-scholen was dit 86%, omdat hier veel meer vakdocenten werken (Kieft et al. 2011, p. 42). Uit de nulmeting van het Basispakket onder directies en interne cultuurcoördinatoren in het primair onderwijs blijkt dat slechts 12% van de respondenten de eigen groepsleerkrachten 'in hoge mate' deskundig vindt (Oberon 2013, p. 11). In beide onderzoeken zeggen respondenten dat circa driekwart van de leerkrachten 'in enige mate' deskundig is. Dit is ook het landelijk beeld (Van Hoorn & Hagedaars 2012, p. 55); naast vakinhoudelijke kennis ontbreekt het groepsleerkrachten vooral aan zelfvertrouwen, zeker op het gebied van muziek.

Het uitgangspunt van het Basispakket is dat de vakdocent muziek en

de groepsleerkracht samen invulling geven aan de doorlopende leerlijn. De groepsleerkracht wordt dan ook geacht aanwezig te zijn bij de muziekles. Twee recente onderzoeken bevestigen het belang van samenwerking en co-teaching.

De Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) heeft op verzoek van Aslan Muziekcentrum de doorlopende leerlijn Muziek Talent Express (MTE) 2010-2013 onderzocht (Herfs & Van Hoek 2013). Ruim drieduizend leerlingen van groep 1-8 op zestien basisscholen in Amsterdam West en Nieuw-West kregen wekelijks muziekles met nadruk op zingen, spelen op klasseninstrumenten en bewegen. De onderzoekers zijn zeer positief over de resultaten: door de MTE nemen de muzikale kennis en vaardigheden bij leerlingen zichtbaar en hoorbaar toe en worden deze zowel binnen als buiten schooltijd ingezet (Herfs & Van Hoek 2013, p. 85). De kern van de MTE-methode is de musicus-leraar in de klas, die 'door zijn muzikaal vakmanschap fungeert als rolmodel en inspiratiebron voor het muzikale leren' (Herfs & Van Hoek 2013, p. 11).

Een van de belangrijkste aanbevelingen uit het onderzoek betreft de samenwerking tussen de vakdocent muziek en de groepsleerkracht en het 'eigenaarschap' van de school over het leerproces: 'Het MTE-model zal winnen aan duurzaamheid als de basisschool in het kader van educatief partnerschap een grotere rol in het geheel kan en wil gaan spelen. De basisschool zou meer zeggenschap en verantwoordelijkheid moeten krijgen voor het leerplan, de coaching en scholing van de MTE-docenten en de inzet en de rol van de groepsleerkrachten' (Herfs & Van Hoek 2013, p. 101). Omdat groepsleerkrachten beter bekend zijn met differentiatie kunnen zij de MTE-docent hierin adviseren: 'Wanneer de groepsleerkrachten een actievere rol krijgen bij de muzikale activiteiten en de leerlingen meer kans krijgen om zelfstandig te leren zal het muziekonderwijs kunnen verduurzamen. Dan zal het niet langer zo zijn dat de les stilstaat als de vakleerkracht zijn instructie gaat differentiëren, want iedereen kan op zijn eigen niveau gewoon verder. De actieve aanwezigheid van de groepsleerkracht is dan wel vereist, niet als surveillant, maar als mede- vormgever van de muziekles' (Herfs & Van Hoek 2013, p. 98).

Het belang van samenwerking wordt ook bevestigd in het onderzoek *Daar zit muziek in....* (Visé & Van Oers 2013). Vanwege de complexiteit van de muziekactiviteiten kunnen groepsleerkrachten niet louter door observatie de kunst afkijken van de muziekleerkracht. Voor leren is doelgerichte interactie nodig. Daarbij zijn de motivatie en eigen leerdoelen van de groepsleerkracht doorslaggevend.

Samenvattend, vakleerkrachten en groepsleerkrachten moeten elkaars taal beter leren begrijpen en hun eigen leerdoelen voor samenwerking formuleren. In het huidige raamleerplan muziek is nog onvoldoende uitgewerkt hoe deze samenwerking er in de praktijk uit ziet. Het Conservatorium van Amsterdam van de AHK, de Universitaire pabo van Amsterdam en de iPabo

zijn een samenwerking¹² gestart om het eigen curriculum te vernieuwen en deze onderling beter af te stemmen. Doel is een format te ontwikkelen dat ook bruikbaar is voor samenwerkingsverbanden tussen andere kunstvakopleidingen en pabo's, zowel in Amsterdam als landelijk. De expertise van culturele instellingen zal hierbij benut worden. De Stichting Papageno doet met dit project mee om ervoor te zorgen dat de curriculumvernieuwing ook aansluit bij de behoeften van het speciaal onderwijs.

Monitoring en evaluatie van de kwaliteit

De gemeente besteedt sinds de invoering van het Basispakket in 2013-2014 aandacht aan monitoring en evaluatie. Mocca heeft hierin een belangrijke taak, niet alleen in haar verantwoording aan de gemeente, maar ook als coördinator van de aanvraag van de gemeente Amsterdam voor het rijksprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit. Een systeem voor monitoring en evaluatie vormt een integraal onderdeel van deze aanvraag.

In het convenant is vastgelegd dat in het schooljaar 2017-2018 op circa 80% van alle 240 scholen voor primair en speciaal onderwijs leerlingen minimaal twee uur cultuureducatie per week krijgen. De eerste inventarisatie van Mocca laat zien dat 148 scholen nu werken aan een doorlopende leerlijn muziek en 84 scholen als tweede leerlijn voor beeldend onderwijs hebben gekozen (Mocca 2013, p. 3). Mocca heeft Oberon de opdracht gegeven de invoering van het Basispakket te volgen. Dit gebeurt op drie momenten: met een startrapport, een tussenrapport in 2014 en een eindrapport in 2016. Om de effecten van het Basispakket te volgen, moeten deelnemende scholen meedoen aan de metingen via webenquêtes.

Uit het startdocument (Oberon 2013)(respons circa 50%) blijkt dat 82% van de scholen een visie op cultuureducatie heeft en 84% van de scholen een interne cultuurcoördinator, beide voorwaarden om deel te nemen aan het Basispakket. Bij 66% is cultuureducatie een aparte post op de begroting en ruim 72% van de scholen besteedt de € 10,90 daadwerkelijk aan cultuureducatie, wat eveneens een voorwaarde is. Als deelnemende scholen zich niet aan de voorwaarden blijken te houden, is dat een aandachtspunt in het jaarlijkse overleg met de schoolbesturen. Met schoolbesturen is afgesproken dat zij geen administratie van de besteding van de € 10,90 uit de prestatiebox hoeven bij te houden, aangezien dit ook voor het Rijk geen verplichting is. De accounthouders en disciplinedeskundigen van Mocca brengen van tevoren wel de financiële bijdrage van de scholen in kaart.

De instelling van een onafhankelijke Kwaliteitsraad, die bestaat uit leden

12. In het kader van een aanvraag binnen de regeling flankerend beleid Cultuureducatie met Kwaliteit.

met een brede expertise in cultuureducatie, is een belangrijk onderdeel van het convenant. Deze Kwaliteitsraad volgt de invoering van het Basispakket, beoordeelt de kwaliteit van het aanbod en signaleert trends in cultuureducatie in Amsterdam. Ook kan de Kwaliteitsraad onafhankelijk onderzoek laten doen naar kwaliteitsaspecten. De Kwaliteitsraad besteed jaarlijks aandacht aan een thema en brengt hierover een rapportage uit. In het werkprogramma voor 2014-2016 komen de volgende thema's aan bod: de kwaliteit van de docent, het didactische handelen en de leerlijn. Ook wordt onderzocht hoe een verbinding kan worden gelegd met het nieuwe Kwaliteitsbureau dat de schoolbesturen van Amsterdam per 1 januari 2014 hebben opgezet om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen.

Oberon onderscheidt drie aspecten in de kwaliteit van cultuureducatie: (1) goede randvoorwaarden (organisatorisch en financieel), (2) de pedagogisch-didactische kwaliteit en de inhoud van cultuureducatie en (3) de impact van cultuureducatie op de leerling (Oomen, Reinink & Van der Grinten 2011). Om die impact draait het uiteindelijk, maar het blijft erg moeilijk om die in beeld te brengen.

Volgens Collard is de kwaliteit van cultuureducatie afhankelijk van de programma's van culturele instellingen en de beslissingen die de interne cultuurcoördinatoren hierover nemen. Hij vindt een kwaliteitskeurmerk voor culturele aanbieders niet zinvol: 'Als een kunstenaar of culturele organisatie op een bepaalde manier te werk gaat en aantoonbaar resultaten bereikt bij kinderen en jongeren, is er sprake van een cultuureducatieprogramma van hoge kwaliteit. De kwaliteit van het werk van de kunstenaar zelf is weliswaar ook relevant, maar slechts van geringe invloed op het succes. Daarom is het weinig zinvol om culturele organisaties en kunstenaars van keurmerken te voorzien' (Collard 2011, p. 93). Een project is dus succesvol als het aansluit bij de behoeften van kinderen en op hen een positief effect heeft. Wat werkt bij de een, hoeft niet te werken bij de ander. Met een leerlingvolgsysteem en digitale portfolio's kan de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen gevolgd worden. Collard vindt het vooral zinvol te investeren in het vergroten van de competenties van interne cultuurcoördinatoren om het effect van cultuureducatieprogramma's te kunnen beoordelen. Hierbij spelen, zoals we gezien hebben, de onafhankelijke disciplinedeskundigen een sleutelrol.

Internationaal is er weliswaar enig onderzoek gedaan naar het effect en de kwaliteit van cultuureducatie (zoals Bamford 2009; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013). Maar het beoordelen van de leerlingprestaties op dat terrein is tamelijk complex (Van Weerden 2012). Bij de invoering van het Basispakket is de monitoring en evaluatie van de leeropbrengsten van de kinderen een kwestie voor de langere termijn. Vanaf 2016 zal de Kwaliteitsraad aandacht aan dit onderwerp besteden. Omdat de muziekeducatie in het Basispakket al langer loopt, liggen hier de meeste mogelijkheden om de leeropbrengsten op het gebied van muzikale ontwikkeling van de leerlingen te volgen.

Naast kennis van muziek gaat het dan om het beoordelen van de muzikaal-technische en expressieve vaardigheden tijdens lessen en prestaties.

Conclusie

Terugkijkend heeft de gemeente de afgelopen twintig jaar veel geïnvesteerd om de kwaliteit van cultuureducatie in Amsterdam te vergroten. Een breed draagvlak binnen de stad – gemeente, schoolbesturen en culturele instellingen – zorgde voor een doorbraak in de laatste periode, gericht op structurele verankering van cultuureducatie in het curriculum. Als we er samen in slagen om wekelijks aandacht te besteden aan cultuureducatie, in een doorlopende leerlijn over acht jaar, betekent dit een enorme kwaliteitsslag. Zeker als daarbij een goede interactie tot stand komt tussen vakdocenten, groepsleerkrachten en de creatieve input van culturele instellingen en kunstenaars. Met het oog op de toekomst ligt de stevige borging van cultuureducatie in de gezamenlijke curriculumontwikkeling van (universitaire) lerarenopleidingen en kunstvakopleidingen. De eerste samenwerkingsprojecten op dit vlak zijn in Amsterdam voor muziek al van start gegaan.

Marja van Nieuwkerk is sinds 2007 senior beleidsadviseur kunst en cultuur bij de gemeente Amsterdam en houdt zich bezig met de domeinen cultuureducatie en muziek. Zij is coördinator van de stedelijke werkgroep cultuureducatie en begeleidde de totstandkoming van het convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie.

Literatuur

Bamford A. (2009). *An Introduction to Arts and Education Evaluation, University of the Arts.*

Boonzajer Flaes, R.M. (2005). *Advies Commissie Infrastructuur cultuureducatie.* Amsterdam: Boonzajer Flaes Advies en Ontwikkeling.

Collard, P. (2011). *Amsterdam, wereldstandaard voor cultuureducatie. Advies kunstschouw Paul Collard.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Davies, T. (1999). *Amsterdam: Comments on A City of Culture.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). *Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016. Staatscourant, 15826.*

Gemeente Amsterdam (1992). *Amsterdams Kunstenplan 1993-1996.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (1996). *Kunstenplan 1997-2000.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2000). *Allianties: Kunstenplan 2001-2004.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2010a). *Kiezen voor de stad. Programakkoord 2010-2014.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2010b). *Voor elk Amsterdams kind kunst & cultuur. Basispakket kunst- en cultuureducatie voor kinderen van 4 tot 12 jaar in Amsterdam.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2011). *De lokale educatieve agenda van Amsterdam 2010-2014 / Jong Amsterdam 2.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

Gemeente Amsterdam (2013a). *Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie.* www.amsterdam.nl/kunst-cultuur-sport/@515799/kunst-cultuur/

Gemeente Amsterdam (2013b). *Kunstenplan 2013-2016. De stad en de kunst.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam.

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

Haanstra, F. & Lington, H. (1998). *Cultuureducatie in Amsterdam. Aanbod en afname van kunst en cultuur in het Amsterdamse onderwijs.* Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Herfs, J. & Hoek, E. van (2012). *Pilot Muziekeducatie in het basisonderwijs. Monitor 2011-2012.* Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Herfs, J. & Hoek, E. van (2013). *Muziekles is anders. Aslan Muziekcentrum 'de Muziek Talent Express'. Een doorlopende leerlijn voor muziekonderwijs in de basisschool 2010-2013.* Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Hoorn, M. van & Hagenars, P. (2012). *Kunsthinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht.* In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 48-73). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kieft, M., Grinten, M. van der, Gramberg, P., Donkers, A. & Oomen, C. (2011). *Evaluatie stelsel cultuureducatie Amsterdam.* Utrecht: Oberon.

Mocca (2006). *Tendrapport cultuureducatie 2006.* Amsterdam: Mocca.

Mocca (2007). *Tendrapport cultuureducatie in Amsterdam 2007.* Amsterdam: Mocca.

Mocca (2013). *Stand van zaken Basispakket, november 2013*. Amsterdam: Mocca.

Cultuur van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Onderwijs, 27 oktober 2011].

Oberon (2013). *Nulmeting Basispakket Amsterdam – Resultaten Mocca Monitor 2013*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Reinink, M. & Grinten, M. van der (2011). *Kwaliteitskader cultuureducatie door culturele instellingen. Indicatoren en gebruik in de praktijk*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K. & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon/Sardes.

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

Visée, A. & Oers, B. van (2013). *Daar zit muziek in. Een multiple case study naar de interactie tussen muziekdocenten en groepsleerkrachten tijdens het geven van muziekles in de onderbouw van de basisschool*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Weerden, J. van (2012). Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk? In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 94-107). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Wimmer, M. (2002). *How to Make Peninsulas out of Islands? An Evaluation on Cultural Education in Amsterdam for the City of Amsterdam 2002*.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts education*. Paris: OECD.

Zijlstra, H. (2011). *Adviesaanvraag Cultuureducatie met Kwaliteit*. [Brief aan de voorzitters van de Onderwijsraad en de Raad voor

Het vak muziek in het creatieve tijdperk

Evert Bisschop Boele

Volgens minister Bussemaker horen kunstvakken in het curriculum van het voortgezet onderwijs vanwege hun bijdrage aan creativiteitsontwikkeling. Dit is geen vanzelfsprekende en universele legitimering, maar een tijdgebonden ideologie. In dit artikel laat Evert Bisschop Boele zien dat de ideologie van creativiteitsontwikkeling moeizaam toepasbaar is op het muziekonderwijs. Hij stelt een alternatieve rechtvaardiging van het vak muziek in het onderwijs voor.

In het voorjaar van 2013 vroeg minister Jet Bussemaker tijdens de voorbereiding van haar Kamerbrief over cultuurbeleid het veld van de kunst-educatie om mee te denken. Zij deed dat via het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), dat een discussie opende in zijn LinkedIn-groep 'Netwerk Cultuureducatie'. Ter introductie van haar uitnodiging schreef Bussemaker:

'Vóór de zomer stuur ik een brief aan de Tweede Kamer over mijn visie op het cultuurbeleid. Cultuureducatie zal daarin een belangrijk onderwerp zijn. (...) Op 25 april spreek ik in Rotterdam met ondernemers en docenten over cultuureducatie. Het thema van deze bijeenkomst is de toenemende betekenis van creatieve vaardigheden voor de samenleving en de rol van het onderwijs (van primair tot universitair) daarbij. Dit thema komt steeds hoger op de agenda te staan. Dit blijkt bijvoorbeeld uit recente uitspraken van de OECD (...) en de discussie over 21st century skills (...). Ter voorbereiding op het rondetafelgesprek op 25 april leg ik daarom graag de volgende vraag voor aan de LinkedIn groep cultuureducatie. Welke creatieve vaardigheden worden volgens u van belang in de toekomst? Hoe zou het onderwijs hier op in kunnen spelen? Welke goede voorbeelden kunt u noemen? Wat zou er moeten gebeuren om het nog beter te doen?' (Hagenaars 2013)

De manier waarop minister Bussemaker de agenda stelt voor het rondetafelgesprek over cultuureducatie laat aan duidelijkheid weinig te wensen over. In grote stappen snelt ze van algemeen cultuurbeleid via (binnenschoolse) cultuureducatie naar creatieve vaardigheden. Het feit dat het rondetafelgesprek bestemd is voor 'ondernemers en docenten' is al even tekenend. De gedachtegang is als volgt samen te vatten: creativiteit is noodzakelijk voor innovatie en voor economische groei en bloei (zie Florida 2003 over de creatieve economie en de rol van de creatieve klasse - een klasse waar de kunstenaar expliciet onderdeel van uitmaakt en zelfs het model voor levert). Het onderwijs bereidt de beroepsbevolking van de toekomst voor en in het onderwijs moet die creativiteit dus worden ontwikkeld en dan vooral binnen de kunstvakken, die het karakter krijgen van een set *creatieve* kunstvakken. Bussemakers verwijzing naar de '21st century skills' en de OECD bevestigt deze in essentie sociaal-economische bijdrage die van het kunstonderwijs wordt verwacht (zie voor een recente, redelijk kritische bespreking Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013).

Hoewel in haar uiteindelijke Kamerbrief *Cultuur beweegt* de nadruk niet uitsluitend ligt op de bijdrage aan creativiteitsontwikkeling van de binnenschoolse cultuureducatie, is de brief wel doordeesemd van die gedachte, zoals de volgende citaten laten zien:

'Ik kies daarom voor een beleid dat prioriteit geeft aan de maatschappelijke waarde van cultuur en aan het belang van creativiteit.' (Bussemaker 2013, p. 1)

'De kunstvakken in het bijzonder hebben een functie in het stimuleren van creativiteit en het ontwikkelen van creatieve vaardigheden. Cultuuronderwijs heeft een rol in de sterk veranderende arbeidsmarkt in de Westerse wereld (...). Daarmee groeit het belang van de *21st Century Skills*: het vermogen om in te spelen op veranderingen, met creatieve en inventieve oplossingen. Kortom: het vermogen tot innovatie. Creativiteit en innovatie zijn voorwaarden voor de verdere groei van onze kennissamenleving.' (ibidem, pp. 2-3)

Feitelijk zegt Bussemaker met haar brief dat er een creatief-economische legitimatie ten grondslag ligt aan het opnemen van de kunstvakken in het schoolcurriculum. In dit artikel stel ik de vraag aan de orde naar de relatie tussen Bussemakers creatief-economische legitimatie van de kunstvakken en de binnenschoolse muziekeducatie, het 'schoolvak muziek' (in al haar verschijningsvormen). Ik richt me daarbij op het voortgezet onderwijs. De achtergrond van die vraag is mijn opvatting dat de betekenis van termen als 'cultuureducatie', 'cultuuronderwijs' en 'kunstonderwijs' (in beleidskringen - en ook door Bussemaker - zo graag gebezigd) onduidelijk is. Het zijn vooral beleidsconstructies die zeer verschillende elementen onder één noemer brengen om discussies daarover op een hoger abstractieniveau te tillen. Daarmee wordt echter de concrete en empirische basis uit de discussie gehaald. Om daadwerkelijk over inhoud te kunnen spreken is het van belang de vraag terug te brengen naar een lager abstractieniveau en dat is precies wat ik in dit artikel doe: Wat zijn precies de consequenties van het in abstracto centraal stellen van creativiteitsontwikkeling in 'cultuureducatie' voor de concrete binnenschoolse muziekeducatie in het voortgezet onderwijs?

Ik start mijn antwoord met een schets van de theoretische achtergrond. Vervolgens beschrijf ik op basis van eigen empirisch onderzoek de variëteit in het gebruik en de functies van muziek in de hedendaagse Nederlandse alledaagse (muziek)wereld, waarvan leerlingen uit het voortgezet onderwijs deel uitmaken. Daarna schets ik, tegen de achtergrond van het gehanteerde theoretisch kader, de twee concurrerende legitimaties van het huidige muziekonderwijs in Nederland. Dat is als eerste de gebruikelijke, vaak stilzwijgend gehanteerde legitimatie van muziekonderwijs op basis van wat een 'specialistisch kunstmuziekimperatief' genoemd kan worden; een imperatief dat dominant is in onze formele muziekcultuur en ook in het huidige muziekonderwijs. De alternatieve legitimatie van muziekonderwijs, zoals Bussemaker die voorstaat, kan bestempeld worden als het 'creativiteitsimperatief'; deze sluit aan bij een maatschappelijk dominant vertoog over de mens als creatief wezen. Vervolgens breng ik het alledaagse muziekleven, het specialistisch kunstmuziekimperatief en het creativiteitsimperatief samen in wat ik een driedubbele mismatch noem. Ik besluit met het schetsen van drie richtingen waarin het denken over de legitimatie van muziekonderwijs zich

kan ontwikkelen om die mismatch teniet te doen, waarbij één richting mijn voorkeur heeft.

Reckwitz' *Theory of Practice* en het denken in subjectculturen

De theoretische achtergrond van dit artikel is de *theory of practice* (zie voor een overzicht Reckwitz 2002). Deze cultuursociologische theorie heeft als uitgangspunt dat cultuur zich 'bevindt' in het alledaagse handelen van individuen. Ik baseer mij voor dit artikel op de recente formulering van de *theory of practice* door de Duitse cultuursocioloog Andreas Reckwitz. Zijn werk is een ambitieuze poging tot integratie van de verschillende denkers die vallen onder de noemer *theory of practice* (Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Charles Taylor en vele anderen) in één grote cultuursociologische theorie. Ik focus hier op één aspect van Reckwitz' theorie: het denken over de sociale werkelijkheid in termen van 'subjectculturen'.

In Reckwitz' hoofdwerk tot nog toe, *Das hybride Subjekt* (2006), laat hij zien hoe in de cultuur van de westerse moderniteit (grofweg van het midden van de achttiende eeuw tot nu) één vraag centraal staat: de vraag naar het subject. Hoe moet het moderne individu zichzelf als subject in sociale praktijken vormgeven? (Reckwitz 2006, p. 79). Reckwitz onderscheidt binnen de moderniteit drie periodes met elk een eigen antwoord op die vraag.

In de burgerlijk-moderne periode (tot het eind van de negentiende eeuw) staat het moreel-soevereine subject centraal, een subject dat zichzelf tegelijkertijd ziet als onderworpen aan morele wetten en principes en als onderwerper van de buitenwereld. In de tweede periode, de georganiseerde moderniteit (lopend van begin twintigste eeuw tot circa 1970), staat het werknemerssubject centraal, een subject dat sterk gericht is op sociale normaliteit, maar ook op een esthetisch-visuele omgang met de wereld. In de postmoderne moderniteit (vanaf circa 1970) staat het consumptief-creatieve subject centraal, een subject dat zichzelf definieert als esthetisch-expressief en tegelijkertijd een economisch-marktgerichte oriëntatie op de buitenwereld heeft.

Hoewel Reckwitz' werk gelezen kan worden als een vorm van *Zeitgeist*-analyse, waarin historische periodes als cultureel homogeen worden beschreven, doet hij zelf veel moeite om zo'n analyse te nuanceren. Hij stelt dat in elke periode één specifieke visie op het subject, één 'subjectcultuur', weliswaar dominant is en zichzelf als universeel geldig voordoet, maar dat de facto niet is. Ze is altijd dominant ten opzichte van vele gelijktijdig optredende alternatieve subjectculturen, bijvoorbeeld residuen van eerdere subjectculturen of elementen van toekomstige subjectculturen. Subjectculturen - inclusief de dominante - zijn, aldus Reckwitz, ook altijd inherent hybride, waardoor machtsverhoudingen voortdurend verschuiven. Reckwitz ziet de cultuurgeschiedenis dan ook niet zozeer als een beweging van 'ontwikkeling' of 'voortgang', maar als een 'intertextuele verwerking van het eerdere in

het latere' (ibidem, p. 76). En tenslotte, zegt Reckwitz, vallen individuen nooit samen met de subjecten zoals gethematiseerd in subjectculturen: individuen geven hun leven vorm in het dagelijks leven en gebruiken daarbij elementen uit allerlei voorhanden subjectculturen.

Subjectculturen hebben als kenmerk dat ze in verschillende sociale 'velden' tegelijk voorkomen. Reckwitz concentreert zich op drie velden: de arbeid, het private en het 'zelf' (ibidem, p. 55 e.v.). Andere voorbeelden van velden zijn de politiek, de religie, de esthetiek of – en voor dit artikel is dat van belang – het onderwijs. In die verschillende velden bundelen 'manieren van doen en spreken' zich tot een subjectcultuur waarin een specifieke visie op wat een subject is, gestalte krijgt.

Een dominante subjectcultuur is erin geslaagd sleutelposities in te nemen in geïnstitutionaliseerde en geformaliseerde velden. Een voorbeeld van zo'n veld is het onderwijs. Het geïnstitutionaliseerde onderwijsveld (wat overigens iets anders is dan de realiteit van het klaslokaal) representeert dan ook doorgaans de dominante subjectcultuur en als subjectculturen met elkaar strijden om dominantie, wordt dat weerspiegeld in debatten over bijvoorbeeld onderwijslegitimatie. Vanuit Reckwitz' standpunt is het interessant om ons bij de eerder vermelde twee vormen van legitimatie van het muziekonderwijs - het 'specialistisch kunstmuziekimperatief' en het 'creativiteitsimperatief' - af te vragen welke subjectculturen ze weerspiegelen. Welke ideeën over wat het betekent een (muzikaal) subject te zijn strijden hier met elkaar? En hoe verhoudt zich dat tot de rol van muziek in het alledaagse leven?

Gebruik en functies van muziek in het alledaagse leven

Volgens de *theory of practice* bevindt cultuur zich in het alledaagse handelen. Vertaald naar muziek is dan de vraag: wat doen mensen in het alledaagse leven met muziek? En wat doet muziek met hen? Die vraag stond centraal in mijn onderzoek naar gebruik en functies van muziek in de huidige Nederlandse samenleving (Bisschop Boele 2013b). Ik onderzocht hoe mensen spreken¹ over het gebruik ('wat mensen doen met muziek') en de functie ('wat muziek doet met mensen') van muziek in hun leven. Daartoe hield ik in de periode januari 2010-oktober 2011 narratief-biografische interviews (Riemann 2006) met dertig volwassenen woonachtig in de provincie

1. De toegang tot gebruik en functies van muziek in het alledaagse leven via het spreken over muziek zoals dat in narratieve interviews gebeurt, is gebaseerd op onderzoeksmethodologische overwegingen die het bestek van dit artikel te buiten gaan. Kortheidshalve komt het erop neer dat de scheiding tussen *natural discourse* en het interview als *artificial situation* (zie bijvoorbeeld Meyer & Schareika 2009) niet vanzelfsprekend is; een interview kan ook beschouwd worden als een natuurlijke situatie (zie Hammersley & Atkinson 2007, p. 170), zeker in de 'interview society' (Atkinson & Silverman 2007) waarvan wij deel uitmaken.

Groningen. Het ging om een zorgvuldig gekozen theoretische steekproef (zie Charmaz 2006, p. 96 e.v.), zo gevarieerd mogelijk zowel in algemene kenmerken (leeftijd, geslacht, woonplaats, sociaal-economische status, opleidingsniveau) als in muzikale kenmerken (zoals typen en intensiteit van muzikale activiteit en genrevoorkeuren). De interviews, gecentreerd rond twee generatieve vragen (Riemann 2006, p. 19) over de muzikale biografie en de muziekcollectie zijn thematisch geanalyseerd in een coderingsproces in twee fasen (Charmez 2006, p. 42 e.v.). Resultaat is een empirisch gegronde theorie over het gebruik en de functies van muziek in Groningen anno 2010.

In een eerste analyselaag werd, zonder al te veel pogingen tot diepe interpretatie, een 'thin description' (vgl. Geertz 1973) gegenereerd van de aspecten die een rol spelen in alledaagse muzikale sociale situaties – sociale situaties waarin muziek, op wat voor manier dan ook, wordt gebruikt. Dit leverde de volgende zes aspecten op: personen, muzikaal gedrag, materiële artefacten ('dingen'), immateriële hulpbronnen, tijd en plaats.

Van alle zes aspecten werd vervolgens bepaald welke elementen uit de interviews daaronder vielen. Bij wijze van voorbeeld volgt hieronder een niet-uitputtende opsomming van vormen van muzikaal gedrag die in de interviews werden gevonden (tabel 1). Daarbij werd vooralsnog vermeden die vormen van muzikaal gedrag a priori te rangschikken of anderszins te ordenen, iets wat in veel beschrijvende literatuur rond gebruik en functie van muziek juist wel gebeurt, bijvoorbeeld door onderscheid te maken in individueel en groepsgedrag (zie bijvoorbeeld Karlsen 2011) of in uitvoeren en luisteren zoals dat in de gebruikelijke kunsteducatieve dichotomieën actief-passief en productief-receptief tot uiting komt. De door de geïnterviewden zelf gehanteerde ordeningen speelden in het onderzoek wél een belangrijke rol, maar pas in de 'derde laag' van de analyse.

Tabel 1: Muzikaal gedrag genoemd in de interviews (niet uitputtend)

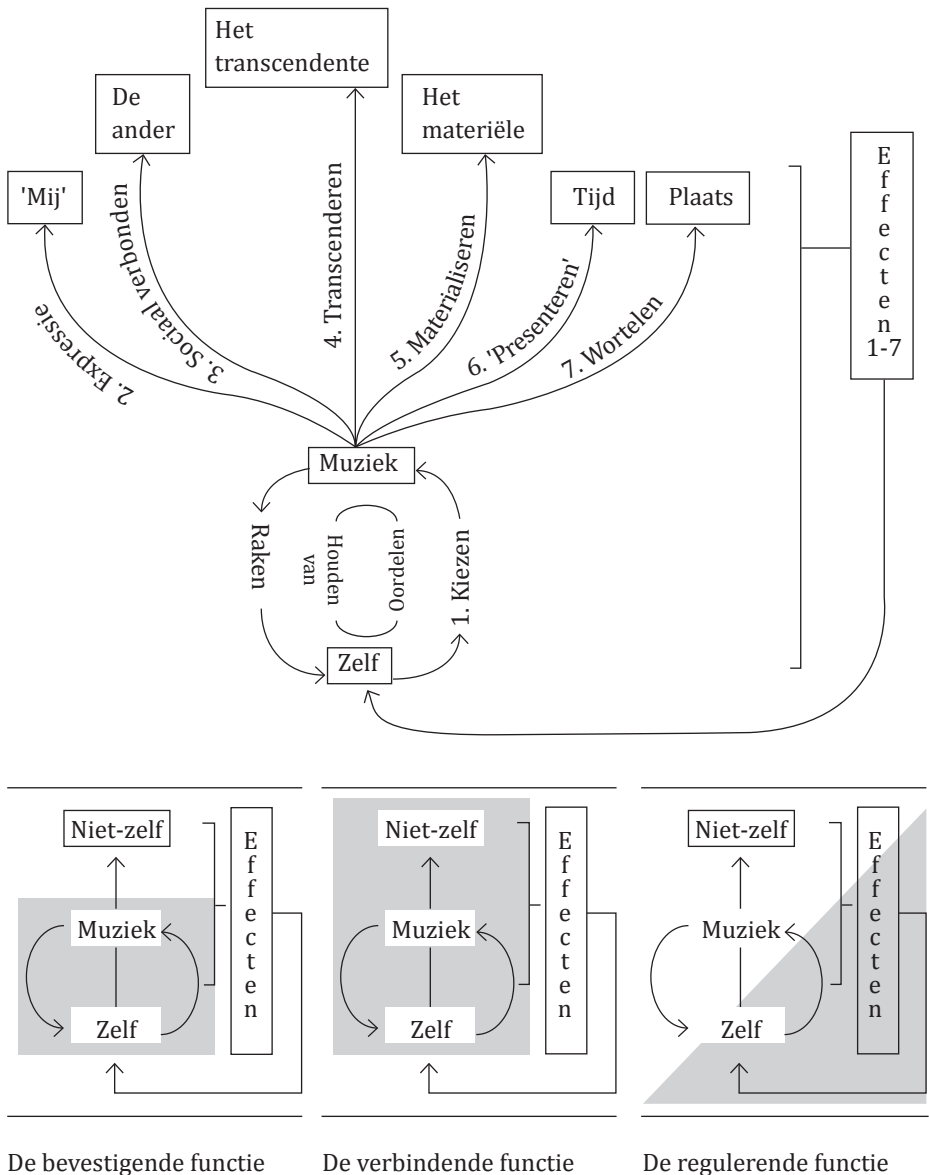
Bladzijden omslaan	Een wedstrijd houden	Lesmateriaal schrijven	Rappen
Catalogiseren	Gelijkgestemden ontmoeten	Muziek afspelen	Spelletjes spelen
Concerten bezoeken	Huilen	Notenschrift lezen	Teksten op bestaande muziek schrijven
Dansen	Instrumenten bespelen	Opnemen	Uitvoeren
Dansvoorstellingen bezoeken	Instrumenten samen bespelen	Organiseren	Uitwisselen
DJ-en	Leiden	Playbacken	Uitzenden via de media
Doen aan muziek	Lesgeven	Praten over muziek	Verzamelen
Een instrument bouwen		Publiek bekijken	Zingen
Een versterker bouwen		Musici bekijken	

In een tweede analyselaag richtte mijn blik zich op de manier waarop de geïnterviewden spraken over de functies die muziek in hun alledaagse leven vervulde. Dit leidde tot de identificatie van drie hoofdfuncties: muziek vervulde voor ieder van de geïnterviewden een bevestigende, verbindende en regulerende functie. Door de bevestigende functie van muziek ontstaat het idee van een muzikale persoonlijkheid, een idiosyncratische muzikaliteit: 'Dit is wie ik muzikaal ben.' Deze functie is gebaseerd op een cyclisch proces van 'geraakt worden door muziek' – houden van muziek - en 'passende muziek uitkiezen' – het oordelen over muziek. Wanneer geïnterviewden spraken over de bevestigende functie van muziek, gebeurde dat vrijwel altijd in fysieke metaforen: 'het raakte me', 'het kwam direct binnen', 'het bezorgde me kippenvel'.

Door de verbindende functie van muziek verbindt het aldus ontstane 'muzikale zelf' zich aan de wereld, aan het 'niet-zelf'. Mensen verbinden zich aan veel verschillende zaken: aan muziek zelf natuurlijk ('kiezen'), maar ook bijvoorbeeld aan een 'geëxternaliseerd zelf' ('expressie'): door naar punkrock te luisteren en naar punkcafé de Crowbar te gaan laten mensen zien wie ze zijn, aan anderen en aan zichzelf. Via muziek verbinden mensen zich ook aan anderen ('sociaal verbinden') – ze ontmoeten gelijkgestemden bij het concert van de Groningsche Muziekvereniging. Ze kan ook dienen om het wereldse te overstijgen ('transcenderen'), door zich via muziek bijvoorbeeld te verbinden aan de domeinen van het goddelijke, het innerlijk-spirituele of het artistieke. Mensen binden zich aan het materiële via muziek ('materialiseren'): bijvoorbeeld door een cd-collectie op te bouwen, een dure muziekinstallatie te kopen of de lp-hoezen van de Kilima Hawaiians te verzamelen. Door muziek verbinden mensen zich aan de tijd ('presenteren'): door te luisteren naar Bing Crosby keren ze terug naar hun jeugd, door zich te concentreren op het geluid van Tibetaanse klankschalen beleven ze het moment intenser, door naar flamenco te luisteren wanen ze zich alvast op hun vakantiebestemming. En door muziek verbinden mensen zich aan een plaats ('wortelen'): door te luisteren naar Ede Staal voel ik me Groninger dan ik wellicht ben.

Deze processen van bevestiging en verbinding leiden tot effecten die het individu of anderen vervolgens kunnen gebruiken om het zelf te reguleren. Mensen ontmoeten bijvoorbeeld niet alleen gelijkgestemden in de Groningsche Muziekvereniging, ze vinden dat ook prettig; en door een abonnement op de concerten te nemen reguleren ze zo hun welbevinden. Regulatie kan natuurlijk ook in negatieve zin plaatsvinden. Muziek is immers niet een inherent mooi verschijnsel, maar eerder een duizend-dingen-doekje dat ten goede en ten kwade kan worden ingezet, zoals het inzetten van muziek in oorlogssituaties aantoon (zie Pettan 1998). In figuur 1 zijn de drie functies van muziek schematisch weergegeven.

Figuur 1. De functies van muziek



De dertig geïnterviewden zijn allen te vatten in dit schema, maar ieder op geheel eigen, idiosyncratische wijze. Elk individu – zelfs het individu dat zich vrijwel uitsluitend beweegt in bijvoorbeeld klassieke muziek- of levenslied-kringen – verenigt alle drie de functies uit het schema (en binnen de verbindende functie vele van de verschillende typen van verbindende processen) in

zich. De onderlinge verhoudingen wijzigen zich voortdurend, afhankelijk van de levensfase en het moment. Niet alleen de groep geïnterviewden als totaal, ook elke afzonderlijke geïnterviewde kenmerkte zich door pluriformiteit en hybriditeit.

Bovenstaande beschrijvingen van het gebruik en de functies van muziek zijn in zekere zin cultureel neutraal. Het alledaagse leven is echter nooit cultureel neutraal – het is altijd doordeesemd van tijd- en plaatsgebonden ideeën over wat het betekent een (muzikaal) subject te zijn in deze wereld. In een derde analyselaag heb ik daarom gekeken *hoe* de geïnterviewden spraken over het gebruik en de functies van muziek – welke ordeningen zij zelf aanbrachten, en of deze ordeningen iets vertelden over de manier waarop zij in het algemeen over muziek dachten. Op die manier werd hun cultureel perspectief (vgl. Reckwitz 2006, p. 34 e.v.) achterhaald.

Een klein voorbeeld van de in deze derde laag verrichte analyse maakt helder wat ik bedoel. De in tabel 1 vermelde vormen van muzikaal gedrag ('musicking'; vgl. Small 1998) werden in de interviews nooit neutraal gepresenteerd. In de verhalen van de geïnterviewden ontstond een duidelijk beeld van een impliciete rangorde. Het bespelen van een instrument, en dan het liefst in een openbare uitvoering, werd gezien als de kern van muzikaal gedrag, als het échte 'doen aan muziek'. Dat wordt duidelijk uit het volgende citaat:

EBB: Thuis luisterden jullie heel veel muziek dus. Je zei: je moeder had wel de radio aan, tussendoor.

I20: Altijd. Altijd. (...) Mijn moeder is ook nooit echt met muziek bezig geweest, behalve mondharmonica dan, deed ze ook als kind al.

Verwante vormen van muzikaal gedrag werden hiërarchisch iets lager geordend; het thuis oefenen op een instrument, bijvoorbeeld, of zingen, worden in het volgende citaat niet beschouwd als serieus musiceren:

EBB: Werd er thuis muziek gemaakt?

I24: Gemaakt niet, in die zin. Mijn vader studeerde zijn partijen. (...)

EBB: En je moeder? Was die ook actief, muzikaal?

I24: Nee, helemaal niet. Ze kon erg mooi zingen, ik denk dat ze erg goede oren had, maar nee... die speelde niks.

EBB: Maar dat zingen deed ze wel, thuis?

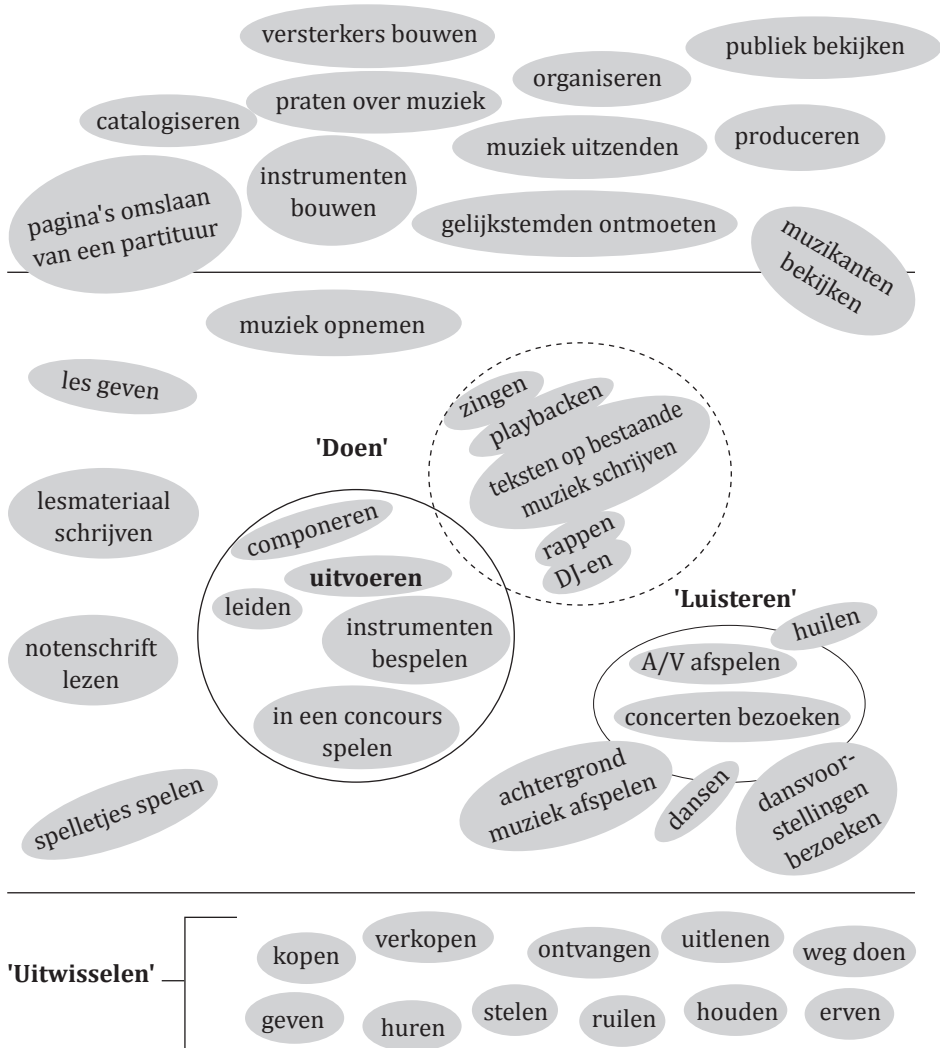
I24: Ja, gewoon, voor de lol, in de keuken.

En wanneer zingen in de interviews opklom tot een gelijkwaardig niveau als het bespelen van een instrument, werd het 'geïntstrumentaliseerd', zoals in het volgende citaat waarin de stem een instrument wordt:

I13: Zang. Het is... ik kan niet zeggen: het mooiste instrument, want dan beginnen alle blazers te zeggen: 'Nee!', of de violisten, maar het is wel het natuurlijkste instrument en het is het dichtst bij je.

Door op deze manier op zoek te gaan naar het cultureel perspectief van de geïnterviewden ontstond een algemeen beeld van de manier waarop in hun spreken over muziek een ordening van (in dit voorbeeld) muzikaal gedrag ontstaat (zie figuur 2).

Figuur 2. Ordening van muzikaal gedrag door de geïnterviewden



Uit mijn onderzoek bleek uiteindelijk dat vrijwel alle geïnterviewden muziek als specialisme beschouwden. Dat wil niet zeggen dat ze het in hun dagelijks leven altijd als een specialisme vormgeven; wel dat 'de muzikspecialist' het normatieve model was waaraan ze hun eigen muzikaliteit afmaten. De kern van het idee van muziek als specialisme is het idee dat het bespelen van een instrument de belangrijkste vorm van muzikaal gedrag is. Dit gedrag heeft een ambachtelijk karakter: vaardigheden en de daarbij behorende kennis staan centraal. En dit muzikaal gedrag wordt ondersteund (of niet) door de 'muzikaliteit' van het individu, vaak verwoord in termen als begaafdheid of talent.

Samenvattend: de geïnterviewden gaven blijk van een enorme diversiteit in het gebruik van muziek in alledaagse situaties. Deze zijn te karakteriseren als situaties waarin personen op een bepaalde tijd en een bepaalde plaats muzikaal gedrag vertonen en daarbij materiële artefacten ('dingen') en immateriële hulpbronnen gebruiken. Dat muziekgebruik diende drie overkoepelende functies: de bevestiging van het zelf, de verbinding van het zelf met de buitenwereld en de regulering van het zelf. De geïnterviewden ordenden gebruik en functies op een specifieke manier, waarbij muziek vooral werd gekarakteriseerd als een specialisme: het ambachtelijk bespelen van een instrument door een getalenteerd individu.

Kunst of creativiteit? Een legitimatiestrijd

De geïnterviewden uit mijn onderzoek lieten zien wat mensen in Nederland anno 2010 met muziek doen, wat muziek met hen doet en hoe dat gekleurd wordt door meer algemene ideeën over wat muziek 'werkelijk' is in onze cultuur: een specialisme. Hoe verhoudt zich dat tot de ideeën over wat muziek 'werkelijk' is in het formele muziekonderwijs? Anders geformuleerd: hoe verhoudt zich dat tot de (muzikale) subjectculturen áchter de legitimatieposities in het muziekonderwijs; tot de manier waarop het formele muziekonderwijs zich een muzikaal subject, een muzikaal individu voorstelt? In deze paragraaf geef ik daarop een eerste antwoord, gebaseerd op een combinatie van eigen waarnemingen en bestaande literatuur.

Het specialistisch kunstmuziekimperatief

Zoals hiervoor gesteld weerspiegelen formele instituties de dominante subjectcultuur van een samenleving. In het muziekonderwijs vinden we dus de huidige dominante 'muzikale subjectcultuur' terug. In navolging van Reckwitz omschrijf ik een muzikale subjectcultuur als manieren van doen en spreken die ons tonen wat wij verstaan onder een muzikaal subject - een vorm van '... understanding how to be musical in this world' (Cavicchi 2009, p. 97). De dominante vorm van denken in ons muziekonderwijs over wat een muzikaal subject is, karakteriseer ik hier als een 'specialistisch kunstmuziekimperatief'.

Deze dominante muzikale subjectcultuur kan het best beschreven worden als een combinatie van een drietal elementen. Het eerste is het al beschreven idee van de muzikspecialist, een idee dat breed aanwezig was in het praten over muziek door mijn geïnterviewden. In de interviews kwamen in het verlengde hiervan nog twee andere ideeën naar voren: het idee van individuele expressiviteit en het idee dat muziek een (kunst)‘werk’ is. De subjectcultuur van de kunstmuziek beschouwt de getalenteerde instrumentalist die in een publieke uitvoering ambachtelijkheid en expressiviteit combineert en zo een muziekwerk tot leven brengt, als het archetypische muzikale subject.

Voor de goede orde: deze subjectcultuur is niet gekoppeld aan een specifiek muziekgenre. Hoewel zij historisch geworteld is in de klassieke muziekpraktijk van de achttiende en negentiende eeuw – daarover straks meer – worden tegenwoordig ook jazz, pop, rock en wereldmuziek vanuit dit perspectief benaderd. Deze subjectcultuur ‘beleden’ weinig geïnterviewden expliciet, maar diende, vooral voor diegenen die op de een of andere manier betrokken waren bij de formele geïnstitutionaliseerde muziekwereld, wel als het dominante ijkpunt waartegen ze de eigen, idiosyncratische muzikaliteit afzetten.

De dominante subjectcultuur van de kunstmuziek is inmiddels goed beschreven in de internationale literatuur over muziekonderwijs (Spruce & Matthews 2012; Westerlund 2006; Sloboda 2001). Het is een maatschappelijk dominant perspectief dat zichzelf presenteert als universeel en vanzelfsprekend, maar de facto een zeer specifiek perspectief biedt op de functies van muziek in het dagelijks leven. Een gedegen analyse van de Nederlandse formele muziekinstituties – een analyse waarvoor hier de ruimte ontbreekt – zal aantonen dat deze subjectcultuur dominant is in het ‘officiële’ Nederlandse muziekleven zoals dat vorm krijgt in maatschappelijke instituties als de overheid (cultuurbeleid), het kunstbestel en het (kunst)onderwijs. En het is evenzeer duidelijk dat ook het muziekonderwijs tot nog toe vanuit deze subjectcultuur van de kunstmuziek werd ingevuld. We hoeven slechts een blik te werpen op de huidige muziekmethodes in het voortgezet onderwijs om te constateren dat het daarin in essentie gaat om een replicatie van het hierboven beschreven specialistische kunstmuziekimperatief: muziekwerken gespeeld door ambachtelijk-expressieve specialisten voor een publiek. De foto’s op de voorkanten van de boeken en websites als *Intro*, *Muziek op Maat*, *Soundcheck of BeatsNBits* tonen wat er centraal staat: gepassioneerd spelende muzikanten, de leerling verkleed als Mozart of in bandopstelling musicerende leerlingen.

Het creativiteitsimperatief

Het specialistisch kunstmuziekimperatief staat echter onder druk. Een alternatief model voor muzikaliteit lijkt zich aan te dienen, gebaseerd op het idee dat muzikaliteit in essentie gekoppeld is aan creativiteit. Het is dat model dat Jet Bussemaker in haar discussie poneert als de kern van de 'kunstvakken' en dat langzaamaan het muziekonderwijs binnendringt. In een promotiefilmpje op de website van de muziekmethode *BeatsNBits* wordt bijvoorbeeld gezegd: 'Met BeatsNBits leer je componeren. (...) Dit is belangrijk voor de ontwikkeling van je creativiteit.' (BeatsNBits BV 2012)

De bijdragen van sommige musici aan de door Bussemaker geïnstigeerde discussie op de LinkedIn-pagina gaan ook die kant op. Zo meldt een deelnemer met een muziekachtergrond:

'In mijn ogen is hierbij essentieel dat deze docenten ook de heldere opdracht meekrijgen dat er niet enkel reproductief moet worden gewerkt (bestaande 'liedjes' zingen (...) (...) maar dat leerlingen vooral ook schepend bezig zijn – individueel of in kleine groepjes! Componerend en improviserend werken dus.' (David Otten in Hagens 2013)

En een andere:

'Geef ruimte in de kunsteducatie aan muziek (...). Elk kind hoort te leren, hoe dit in elkaar zit en met welke basis je een lied kunt componeren.' (Harriet Luttje in Hagens 2013)

Vanuit Reckwitz' analyse van de moderne westerse cultuur zouden we kunnen zeggen: de subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject, dominant in de huidige fase van de westerse moderniteit, doet nu ook zijn intrede in de geïstitutionaliseerde muziekwereld (waar dus een soort paradigmawisseling optreedt) en in het formele muziekonderwijs. In zijn recente boek *Die Erfindung der Kreativität* (2012) focust Reckwitz op de dominante subjectcultuur van het postmodern-moderne tijdperk waarin we nu leven en op de centrale rol van creativiteit in onze recente pogingen om te beschrijven wat een subject is of zou moeten zijn. Reckwitz beschrijft daarbij hoe één specifieke, historisch bepaalde definitie van het subject erin geslaagd is zich van anti-subjectcultuur in de burgerlijke moderniteit op te werken naar de dominante subjectcultuur van de postmoderne moderniteit. Hij beschrijft hoe op basis van ideeën over een esthetische omgang met de wereld zoals verwoord in de transformatief-esthetische subjectculturen van de romantiek (18^e/19^e eeuw), de avant-garde (vanaf de vroege 20^e eeuw) en de *counter culture* (1960-1980), ideeën over het inherent creatieve subject langzamerhand culturele dominantie hebben verworven. Het individu *wil* creatief zijn en het *moet* creatief zijn, schrijft Reckwitz (2012, p. 10). Wie niet creatief *kan* zijn, is een probleemgeval; wie niet creatief *wil* zijn is een onnatuurlijke anomalie

(ibidem, p. 9).

Reckwitz laat zien hoe in de wording van deze postmoderne, consumptief-creatieve subjectcultuur ideeën uit de wereld van de kunsten een belangrijke rol hebben gespeeld. Hij schetst dat in twee stappen. De eerste stap is de wording van het moderne 'kunstenveld', waarin een zeer specifieke, historisch bepaalde visie op wat kunst is of zou moeten zijn, wordt gehanteerd. Centraal in de definitie van kunst staat sinds de achttiende eeuw het idee van het nieuwe en de vernieuwing, daaraan gekoppeld het idee van het artistieke genie in de kunst en de centrale rol van de verbeeldingskracht. In de muziek worden deze gepersonifieerd door muzikale genieën: componisten en virtuoze solisten. In een tweede stap worden de ideeën over artistieke vernieuwing 'losgeweekt' van de kunstenaar en in een centrifugale beweging geüniversaliseerd. Het creatieve subject is dan niet meer verbonden aan uitzonderlijke genieën die deels buiten de maatschappij staan, maar wordt gezien als de kern van het moderne individu.

Deze manier van kijken naar onze postmodern-moderne samenleving en de dominantie van het consumptief-creatieve subject nodigt uit tot een herwaardering van de huidige discussies over creativiteit in het onderwijs. Het bevorderen van creativiteit wordt in de huidige discussies dikwijls gepresenteerd als vanzelfsprekend en als innig verbonden aan zowel de essentie van het individu als van onze cultuur en wat onze economische voorspoed bij uitstek zal dienen in de toekomst. Creatieve vaardigheden zijn *de* vaardigheden van de 21^e eeuw, de school is *de* plek om die vaardigheden aan te leren en de 'creatieve' kunstvakken zijn *de* vakken waar dit bij uitstek gebeurt (al moeten en willen ook de andere vakken bijdragen aan het 21^e-eeuwse creativiteitsregime).

Reckwitz stelt daar tegenover dat we de centrale plaats van creativiteit in onze samenleving ook kunnen bezien als niet-vanzelfsprekend. Het gaat om een allerm minst universele, maar historisch zeer specifieke subjectcultuur die kan worden geduid als een vertoog in Foucaultiaanse zin; als een visie op de wereld die zich als dominant heeft opgeworpen en die eigenlijk geen tegenspraak duldt. Tegelijkertijd maakt Reckwitz duidelijk dat dit vertoog weliswaar dominant is, maar dat het geflankeerd wordt door vele alternatieve vertogen over wat het betekent subject te zijn, de plaats van creativiteit daarin en de mogelijke bijdrage van 'de kunsten' en individuele disciplines, zoals muziek, daaraan.

De driedubbele mismatch van het hedendaagse muziekonderwijs

Resumerend kunnen we zeggen dat in het dagelijks leven mensen muziek op heel veel verschillende manieren gebruiken en muziek voor hen vele verschillende functies vervult. De waarde van dit pluriforme alledaagse muzikleven wordt afgemeten aan het idee dat muziek een specialisme is en

aan het ijkpunt van de dominante muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek, waarin kunst is gecentreerd rond muzikale kunstwerken, publiekelijk ten gehore gebracht door een getalenteerde, ambachtelijke en expressieve instrumentalist. Tegelijkertijd is een concurrerende subjectcultuur actief: de niet specifiek muzikale, maar meer algemene dominante subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject.

Tussen deze drie elementen – het pluriforme alledaagse muziekleven, de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek en de algemene consumptief-creatieve subjectcultuur – bestaat een driedubbele mismatch. Om te beginnen passen de concurrerende subjectculturen van de kunstmuziek en de creativiteit niet bij elkaar, ook al wordt vooral vanuit de consumptief-creatieve subjectcultuur wel – in lijn met de universele pretenties die nu eenmaal horen bij een subjectcultuur die zich als dominant positioneert – een poging gedaan een koppeling tot stand te brengen via een min of meer vanzelfsprekende verbinding van creativiteit aan de abstracties ‘cultuur’ en ‘de kunsten’, waarvan muziek dan een onderdeel zou zijn.

Het grondprobleem van de omschrijving van muziek als creatieve discipline is de vraag waar in de muziek de creativiteit dan precies zit. Daarop zijn in principe drie antwoorden beschikbaar. Het eerste is geen antwoord, maar een cirkelredenering: muziek is creatief, omdat ze kunst is, maar hiervoor hebben we al gezien dat de vernieuwing en het creatieve essentiële onderdelen zijn van de moderne kunstopvatting. Muziek is in deze redenering per definitie creatief. Het tweede antwoord focust op de scheppende onderdelen van de muziek: compositie, improvisatie en eventueel ook interpretatie. De eerdere citaten van BeatsNBits en de discussiesite rond Bussemakers oproep, duiden daarop. Het derde antwoord is hieraan verwant, maar niet volstrekt gelijk: het creatieve in de muziek ligt in het expressieve karakter van muziek. Muziek uitvoeren (soms ook uitgebreid tot muziek beluisteren) brengt de persoonlijkheid van het individu tot uiting of relateert muziek aan de persoonlijkheid, de subjectiviteit van het individu en drukt daarmee op creatieve wijze het innerlijk uit.

Duidelijk is dat de verbinding van muziek aan het creativiteitsdiscours leidt tot ofwel een inperking van het muzikale domein (de kern van muzikaliteit is de creatieve muzikaliteit van het componeren en improviseren) ofwel tot een uitbreiding van het creatieve (creativiteit omvat ook individuele expressiviteit). Beide zijn strategieën om de inherente mismatch van creativiteit en kunstmuziek te ‘repareren’.

Deze spanning tussen beide muzikale subjectculturen is, in aansluiting op Reckwitz’ betoog, ook historisch begrijpelijk. Reckwitz beschrijft de manier waarop in de loop der tijden het creatief-consumptieve subject in onze huidige samenleving dominant is geworden. In een eerste ontwikkelingsfase in de samenleving in den brede is de creativiteit van de kunstenaar een cultureel model geworden en in een tweede ontwikkelingsfase is dit vervolgens in een centrifugale beweging ieders eigendom geworden. In de muzikale

subjectcultuur van de kunstmuziek echter wordt weliswaar de musicus – in overeenstemming met de eerste ontwikkelingsfase – gedefinieerd als expressief-ambachtelijke kunstenaar, maar is de daaropvolgende universalisering van muzikale creativiteit achterwege gebleven. Reckwitz maakt dat in zijn beschrijving ook zeer duidelijk: waar in zijn beschrijving van de eerste ontwikkelingsfase muziek nog een (weliswaar bescheiden) rol speelt, is de tweede ontwikkelingsfase exclusief beschreven op basis van ontwikkelingen in het domein van de beeldende kunst.

Deze mismatch tussen de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek en de consumptief-creatieve subjectcultuur leidt ook in de muziekeducatieve wereld tot spanning. Het formele muziekeducatieve debat haakt maar moeizaam aan bij het dominante debat over kunst-als-creativiteit, iets wat bijvoorbeeld zichtbaar wordt in de relatief bescheiden bijdrage van musici en muziekdocenten aan discussiesites over kunsteducatie. Ter illustratie: slechts ongeveer 5% van de ruim vijftig reacties op Bussemakers oproep om mee te praten over de rol van creativiteit in de kunsteducatie komt van musici. Een andere illustratie is de relatief bescheiden rol van muziekdocenten in het inhoudelijke debat over kunst algemeen in het voortgezet onderwijs; een debat dat sterk lijkt te worden gedomineerd door het idee dat ‘verbeelding’ (en daarmee in zekere zin ‘creativiteit’) de vanzelfsprekende kern van ‘de kunsten’ is, zonder dat men zich realiseert dat de in essentie reproductieve muziekpraktijken van bijvoorbeeld de klassieke muziek, koren, blaasorkesten en ook popbands maar moeizaam en hooguit partieel onder die noemer te brengen zijn. Creativiteit mag dan in algemeen-maatschappelijke zin centraal staan, in het dominante vertoog in de muziekwereld – in de dominante subjectcultuur van de kunstmuziek – gaat het niet over creativiteit, maar over iets heel anders: over het ambachtelijk en expressief ten gehore brengen van muzikale ‘kunstwerken’.

Een tweede en derde mismatch zijn te vinden daar waar binnen de muziekeducatie het alledaagse muzikale leven van leerlingen zich moet verhouden tot muziekonderwijs dat ofwel is gebaseerd op de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek ofwel op de subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject. In dergelijk muziekonderwijs wordt het alledaagse muzikale leven zoals individuele leerlingen dat in al zijn veelvormigheid en variëteit leiden, door hun docenten, door anderen en door henzelf voortdurend afgemeten aan de eisen van een van beide subjectculturen. Aan de subjectcultuur van de kunstmuziek gaan velen tot op zekere hoogte mee; zij het dat het aan weinigen is voorbehouden de bijbehorende idealen – het expressief-ambachtelijk (re)produceren van muzikale kunstwerken – te bereiken, iets waar velen ook niet echt in geïnteresseerd zijn. Aan de eisen van het creatief-consumptieve muzikale subject - muzikale creativiteit en expressiviteit – kunnen (of wellicht: willen) ze met hun eigen idiosyncratische muziekleven even dikwijls niet voldoen.

Naar ‘idiocultureel muziekonderwijs’?

Welke opties zijn er nu voor de muziekdocent die moet functioneren in dit krachtenveld waarin hij verantwoording moet afleggen aan twee inherent verschillende subjectculturen en tegelijkertijd van lesuur tot lesuur moet functioneren in de pluriforme muzikale werkelijkheid van al die individuele leerlingen? Ik ga hier voorbij aan de nuloptie van het bagatelliserende standpunt waarin de muziekdocent kan betogen dat het allemaal zo’n vaart niet loopt en dat muziek ‘gewoon’ muziek is. Maar ik noem die optie wel, omdat naar mijn waarneming de afgelopen decennia een fundamentele bezinning op de legitimatie van het muziekonderwijs in Nederland, op enkele uitzonderingen na (zie bijvoorbeeld Koopman 1997), zo goed als verdwenen is.

Een eerste optie is dat de in muziekonderwijs dominante subjectcultuur van de kunstmuziek gewoon dominant kan blijven. Deze optie lijkt strategisch niet aantrekkelijk, omdat de kracht van de creatief-consumptieve subjectcultuur niet onderschat moet worden, getuige bijvoorbeeld het aanwijzen van de ‘creatieve sector’ (inclusief de kunsten) als economische ‘topsector’ (Topsectoren z.d.) of het voornemen dat minister Bussemaker in haar brief uitsprekt om het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO de opdracht te geven de verbinding tussen deze topsector en de binnenschoolse cultuureducatie verder te verstevigen (Bussemaker 2013, p. 12). Bovendien blijft de mismatch met het alledaagse muziekleven van veel leerlingen gewoon in stand.

Een tweede optie is om met het muziekonderwijs aan te sluiten bij het creatief-consumptieve betoog. Dat kan alleen als er binnen de pluriforme diversiteit van de muzikale praktijk van alledag op een nieuwe manier voorgesorteerd wordt: niet meer in de richting van de ambachtelijk-expressieve musicus, maar in de richting van het componerende, improviserende dan wel expressieve individu (vergelijk bijvoorbeeld de rol van muziek in Sawyer 2012). Dat is, zoals hierboven al beschreven, een kunstgreep, maar wel eentje waarmee in zekere zin de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek dominant kan blijven. Weliswaar verschuift de aandacht van de instrumentalist naar de componist/improvisator, maar de ideeën van talent, ambachtelijkheid en expressiviteit alsmede de gerichtheid op publieke uitvoering kunnen overeind blijven. En zeker als de muzieksector erin slaagt expressiviteit als een vorm van creativiteit erkend te krijgen, ontstaat een klassieke winwinsituatie. Tegelijkertijd geldt ook hier dat de mismatch met het alledaagse muziekleven van veel leerlingen in stand blijft.

Ik wil hier daarom graag pleiten voor een derde optie. Inderdaad, we kunnen kunstmuziek blijven zien als de kern van het muziekonderwijs of we kunnen die visie omvormen naar een visie waarin muziek vooral een creatief-kunstzinnig verschijnsel is. In beide gevallen kiezen we voor aansluiting bij een dominante subjectcultuur. Daar ontstaat dan wel een probleem, ook al beschreven door Reckwitz. Subjectculturen – inclusief dominante

subjectculturen – zijn abstracties; het zijn in zekere zin de aanstichters van handelingsschema's, van specifieke manieren van doen en praten, maar ze vallen niet samen met het leven van alledag. Het alledaagse leven van individuen wordt sterk beïnvloed door subjectculturen, maar deze zijn in zichzelf hybride en individuen zijn nooit één op één dragers van een specifieke subjectcultuur; het dagelijks leven is nu eenmaal 'messy'.

Het je bekennen tot een specifieke dominante subjectcultuur in het formele muziekonderwijs is enerzijds logisch – onderwijs als formele institutie weerspiegelt immers de dominante subjectcultuur. Tegelijkertijd betekent het per definitie een verwijdering van de rol die muziek in het dagelijks leven van veel leerlingen speelt. Elders heb ik al gewezen op het resulterende 'your music – my music'-effect (Bisschop Boele 2013a) in het muziekonderwijs: het idee bij veel leerlingen dat muziekonderwijs over van alles gaat, maar niet over henzelf – terwijl iedere leerling zichzelf kent als een inherent muzikaal persoon. Het inwisselen van de ene subjectcultuur door de andere verandert daar niets aan. Immers, het aanhaken bij *institutionele* legitimaties van muziekonderwijs via bestaande dominante subjectculturen leidt tot *individuele* legitimatieproblemen: een gevoel van beperkte relevantie van het muziekonderwijs voor de individuele leerling, het dagelijks publiek van de muziekdocent.

Ik pleit er daarom voor te onderzoeken of het mogelijk is een vogelvlucht-perspectief in de discussie in te nemen. Is het mogelijk muziekonderwijs vorm te geven dat zich niet bekent tot een specifieke dominante (muzikale) subjectcultuur, maar dat recht doet aan de hybriditeit en pluriformiteit van het muzikale leven van alledag van leerlingen? Dat recht doet aan verschillende subjectculturen, door aan te sluiten bij het individuele perspectief van al die verschillende leerlingen in je klas? Zo'n perspectief heb ik elders (Bisschop Boele 2013a) in aansluiting op ideeën van onder andere Daniel Cavicchi (2009) beschreven: 'idiocultureel muziekonderwijs' dat radicaal vertrekt vanuit de idiosyncratische muzikaliteit van de individuele leerlingen in de klas.

Daarbij doemen vele vragen op. Hoe ziet dat er precies uit, 'idiocultureel muziekonderwijs'? Wat is de rol van de docent in dat type onderwijs? Is onderwijs niet per definitie een institutie gericht op replicatie en versterking van het dominante maatschappelijk-economische perspectief, waarin de docent een onderaannemer is van het project van de creatief-consumptieve moderniteit? Of zouden we ook naar onderwijs kunnen kijken als een institutie gericht op bijvoorbeeld de ontwikkeling van een zelfbewuste en op anderen betrokken burger, en naar de docent als een autonome kracht daarin?

Dat zijn allemaal vragen die beantwoord moeten worden. Maar eerst moeten die vragen gesteld kunnen worden. Om die vragen te kunnen stellen is ruimte nodig, een ruimte die niet gebaat is bij een te snel inwisselen in het muziekonderwijs van de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek voor die van de consumptieve creativiteit. Veeleer is reflectie geboden op

de actuele rol van muziek in de samenleving en, vooral, voor de individuen die gezamenlijk die samenleving vormen. Wellicht is een zoektocht naar een vorm van idiocultureel muziekonderwijs die bijdraagt aan de vorming van leerlingen tot idiosyncratische muzikale burgers eerder de uitdaging dan het te snel aanhaken bij ideeën over muziek als ‘creatief’ schoolvak.

Evert Bisschop Boele is etnomusicoloog. Hij is lector New Audiences bij het lectoraat Lifelong Learning in Music van het Prins Claus Conservatorium/Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen.

Literatuur

- Atkinson, P. & Silverman, D. (2007). Kundera's Immortality. The Interview Society and the Invention of the Self. *Qualitative Inquiry*, 3, 304-325.
- BeatsNBitsBV (2012). *Wat is BeatsNbits?* www.youtube.com/watch?v=DxWlpu0XttM#t=110, geraadpleegd 16-12-2013.
- Bisschop Boele, E. (2013a). From Institutionalised Musicality to Idiosyncratic Musickership. Calling a Paradigm into Question. In I. Malmberg & A. de Vugt (Eds.), *European Perspectives on Music Education, Vol. 2: Artistry and Craftsmanship* (pp. 47-61). Innsbruck: Helbling.
- Bisschop Boele, E. (2013b). *Musicking in Groningen. Towards a Grounded Theory of the Uses and Functions of Music in a Modern Western Society*. Proefschrift Georg-August-Universität, Göttingen.
- Bussemaker, J. (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cavicchi, D. (2009). My Music, Their Music, and The Irrelevance of Music Education. In J.T. Gates & Th. Regelski (Eds.), *Music Education in a Changing Society* (pp. 97-107). Dordrecht: Springer Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hagenaars, P. (2013). *Minister Bussemaker heeft mij gevraagd onderstaand verzoek namens haar te posten*. [105](http://www.linkedin.com/groups/Minister-Bussemaker-heeft-mij-gevraagd-2591476.S.232366587?qid=faf245db-ca3b-4b9a-8b9d-90ac2831a425&trk=group_most_recent_rich-0-b-ttl&goback=%2Egmr_2591476,geraadpleegd 9 oktober 2013.</p>
<p>Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). <i>Ethnography. Principles in Practice</i>. London: Routledge.</p>
<p>Karlsen, S. (2011). Using Musical Agency As a Lens. Researching Music Education From the Angle of Experience. <i>Research Studies in Music Education</i>, 33, 107-121.</p>
<p>Koopman, C. (1997). <i>Keynotes in Music Education. A Philosophical Analysis</i>. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Mediagroep Katholieke Universiteit Nijmegen.</p>
<p>Meyer, C. & Schareika, N. (2009). Neoklassische Feldforschung. Die mikroskopische Untersuchung sozialer Ereignisse als ethnographische Methode. <i>Zeitschrift für Ethnologie</i>, 134, 79-102.</p>
<p>Pettan, S. (Ed.) (1998). <i>Music, politics, and war. Views from Croatia</i>. Zagreb: Institute of Ethnology and Folklore Research.</p>
<p>Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. <i>European Journal of Social Theory</i>, 5(2), 243-263.</p>
<p>Reckwitz, A. (2006). <i>Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne</i>. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.</p>
<p>Reckwitz, A. (2012). <i>Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlichen Ästhetisierung</i>. Berlin: Suhrkamp Verlag.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Rieman, G. (2006). An Introduction to 'Doing Biographical Research'. *Historical Social Research*, 31(3), 6-28.

Sawyer, R.K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music. Where does Music Education Fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press.

Spruce, G. & Matthews, F. (2012). Musical Ideologies, Practices and Pedagogies. In C. Philpott & G. Spruce (Eds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 118-134). London: Sage.

Topsectoren (z.d.). <http://topsectoren.nl/creatieve-industrie>, geraadpleegd 9 oktober 2013.

Westerlund, H. (2006). Garage Rock Bands. A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.

Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD.

Bewogen lessen: een onderzoek naar danseducatie¹

Dafne Maes

De taal van hedendaagse dans is niet voor iedereen direct helder. Via danseducatie kunnen jongeren deze taal beter leren begrijpen en waarderen. Dafne Maes deed aan de Hogeschool Antwerpen onderzoek naar danseducatie (2010-2012) en beschrijft in dit artikel het door haar ontwikkelde basiscompetentieprofiel voor educatoren en methodieken voor kwalitatieve danseducatie.

1. Dit artikel is gebaseerd op een eerder artikel van Dafne Maes: Dansen dansen! Onbekend is onbemind, gepubliceerd in Courant 104 'Social Bodies. Perspectieven op dans' (april 2013) van het Vlaams Theater instituut (België).

De intrinsieke aantrekkingskracht van dans is groot. Dans vindt weerklank in alle lagen van de samenleving en veel mensen dansen in hun vrije tijd (Smits, Siongers, Vangoidsenhoven & Vanherwegen 2009; Janssens 2012). Fitness is hot, de dansafdelingen van de Vlaamse kunstacademies (Deeltijds Kunstonderwijs) blijven vollopen, op feesten wordt er volop gedanst, de privédansscholen zijn zeer populair en tv-programma's over dans (zoals *SYTYCD*, *The Ultimate Dance Battle* en *Sterren op de dansvloer*) worden massaal bekeken. Dit alles is zeer toegankelijk, gekend en vaak spectaculair.

In veel gevallen dansen mensen louter omwille van het fysieke plezier. Andere motieven (communicatie, expressie, kijken) blijven veelal afwezig en dans wordt daarmee vaak gereduceerd tot technieken en stijlen en tot danspases op tellen. Deze mainstreambenadering wint het vaak van dans als artistieke vorm. Het specifieke karakter van (hedendaagse) dans, namelijk dans als non-verbale, fysieke, communicatieve en vluchtige taal, is een uitdaging voor het publiek. Veel mensen missen een referentiekader om een dansvoorstelling te interpreteren. Het niet begrijpen van het concept of het verhaal geldt soms zelfs als een excuus om een voorstelling af te keuren. Vlaanderen is toonaangevend voor het internationale dansgebeuren, maar toch heerst er bij het grote publiek veel onwetendheid en begripsverwarring.

Daarnaast is onze maatschappij en ons onderwijssysteem zeer cognitief-, product- en resultaatgericht. Voor bijna elke vraag lijkt er wel een rationeel antwoord te bestaan: een plus een is altijd twee en nooit verliefd worden. Het interpreteren van dans vraagt echter uitdrukkelijk om creativiteit en om out-of-the-box en divergent denken. In plaats van één goede oplossing zijn er diverse oplossingen en antwoorden mogelijk. Het proces is even belangrijk als het product. Sommige mensen vinden het moeilijk om een vocabulaire te ontwikkelen om over dans te praten, een eigen mening te formuleren en om creatief aan de slag te gaan met dans in plaats van dit te reduceren tot een afgelijnde techniek.

Hoe kan men via danseducatie hedendaagse dans dichterbij brengen? Vanuit die vraag heb ik in 2010-2012 onderzoek gedaan naar doelstellingen, vereisten en methodieken voor danseducatie. Daarbij legde ik de focus op de doelgroep 12-18 jaar. Mijn literatuurstudie en consultatie van het werkveld (via enkele think tanks) resulteerden in de ontwikkeling van een basiscompetentieprofiel en de website voor danseducatoren (www.dansendansen.be). Dit artikel is een samenvatting van mijn bevindingen.²

2. Een samenvatting van het onderzoek wordt voorgesteld in een film: http://www.youtube.com/watch?v=wt_Y03HGcuk&feature=youtu.be Deze film kwam tot stand in samenwerking met Lena Wynants (film en montage) en Koen Aelterman (illustraties).

Doelstellingen van danseducatie

Waarom bewegen jullie?

Is hedendaagse dans veel vallen?

Als je een foute beweging maakt op het podium, word je dan ontslagen?

De dansers raken elkaar aan op verschillende intieme plaatsen, word je dan niet verliefd op elkaar?

Dit zijn slechts enkele voorbeelden van vragen die jongeren stelden na een hedendaagse dansvoorstelling. Zoals hierboven al gesteld gaat het begrijpen of aanvoelen van hedendaagse dans niet vanzelf. Het vergt een leerproces, al dan niet onder (educatieve) begeleiding (Elias 1999, 2001, 2012; Vanderstichelen 2002). Dat heeft ook te maken met enkele belangrijke stijlbreuken in de dansgeschiedenis – van het academische klassieke ballet tot de moderne dans en later de postmoderne hedendaagse dans – en de toenemende interpretatiemogelijkheden. De danstaal veranderde van eenvoudige representatie of symbolisering naar complexer commentaar of expressie, waardoor hedendaagse dansvoorstellingen niet meer eenduidig te lezen zijn. De kijker moet als het ware participeren in de voorstelling om er zijn eigen interpretatie aan te kunnen geven.

Danseducatie kunnen we definiëren als het ontwikkelen van competenties (kennis, attitudes, vaardigheden) die het mogelijk maken om dans in al zijn uitingen en vormen te leren kennen, ervaren, beleven, waarderen, interpreteren en beoefenen. Anne Bamford (2006) spreekt in deze context van *education in the arts*. Door mensen voeling te laten krijgen met hedendaagse dans, hen te sensibiliseren, te prikkelen, te leren kijken naar een divers dansaanbod en hen daaraan te laten meedoen, ontwikkelen ze daarnaast impliciet ook culturele competenties en cultureel kapitaal. Bamford noemt dit *education through the arts*. In dat geval is danseducatie geen doel, maar middel en dient het de persoonsvorming en maatschappelijke bewustwording of weerbaarheid.

Danseducatie is idealiter een combinatie van *education in the arts* waarbij mensen inzicht krijgen in de hybride danswereld en *through the arts* waarbij ze sterkere (culturele) kwalificaties verkrijgen om zich door het leven te bewegen. In de praktijk is het belangrijk om bewust om te springen met deze doelstellingen en de keuze te laten hangen van de context. De effecten zullen in vele gevallen op beide terreinen liggen, maar de bedoeling van een educator kan méér in het ene dan in het andere liggen en dat heeft gevolgen voor de aanpak.

Het belang van de (leraren)opleidingen

Over welke competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) moet een dans-educatieve begeleider idealiter beschikken? In mijn onderzoek heb ik gekeken op welke competenties de huidige curricula van verschillende (leraren)opleidingen en cursussen focussen en waar de hiaten liggen.

In eerste instantie kunnen het (Vlaamse) onderwijs- en cultuurbeleid ervoor zorgen dat danseducatie in het curriculum van het leerplichtonderwijs gebed zit en dat er mogelijkheden zijn in de vrije tijd.

Daarnaast is een van de meest doorslaggevende factoren voor goede danseducatie het enthousiasme en de expertise van de danseducatieve begeleiders in de praktijk (Bamford 2006, 2007). Verschillende (inter)nationale rapporten en onderzoeken (Bamford 2007; De Waele, Staes & T'Jonck 2006) benadrukken de beperkte expertise en het vaak ontbreken van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling in kunst-, cultuur- en danseducatie voor leerkrachten en mensen uit de kunst- en cultuureducatieve sector. Kwaliteit hangt dus nauw samen met vorming. Daarom zijn de leraren- en kunstvakopleidingen van groot belang.

De artistieke arbeidsmarkt van de danser is zeer divers. Dansers combineren uit cultuurpolitieke, economische en artistieke motieven (een kleine afzetmarkt, weinig spreiding en speelplekken) verschillende banen en projecten in verschillende contexten. Men spreekt van 'multiple-job holding' (Menger 1999). Onderzoek laat zien dat de overgrote meerderheid van de dansers (geschat:90%) die in de artistieke wereld blijven parttime lesgeven (Scripp 2003; Warburton 2008). De motivatie hiervoor is vaak economisch in plaats van intrinsiek beroepsmatig. Ze wisselen hun werk als danser bij een (tijdelijk) gezelschap af met eigen dansprojecten, lesgeven in het kunstvakonderwijs en freelance werk voor kunsteducatieve organisaties, educatieve organisaties van culturele instellingen en het reguliere voortgezet- of basisonderwijs. In deze verschillende contexten moeten ze een beroep doen op telkens een andere mix van artistieke, pedagogische en didactische competenties.

De Vlaamse kunstvakopleidingen (Koninklijk Conservatorium Dans Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen, Performing Arts Research and Training Studios (P.A.R.T.S.), Specifieke Lerarenopleiding Dans Koninklijk Conservatorium) focussen nog te eenzijdig op een artistieke beroepspraktijk. De afgestudeerden missen vaak nog de gepaste methodiek om op een kwaliteitsvolle manier te werken in cultuur- en kunsteducatieve organisaties (Commissie Onderwijs Cultuur 2008). Tobias Frenssen (2013) stelt dat de lerarenopleidingen in de kunsten beter moeten aansluiten bij de hedendaagse interdisciplinaire kunsteducatie. Niet door de inhoudelijke specialisatie (in dit geval danser of choreograaf) overboord te gooien, maar door deze te gebruiken als anker om andere disciplines en inhouden in een educatieve setting te verkennen.

Op dit moment zijn opleidingen en cursussen in de culturele vrijetijdssector overigens voornamelijk gericht op zelf dansen en nauwelijks op (leren) kijken naar of reflecteren op dans.

Ook leerkrachten in het reguliere onderwijs zijn belangrijk voor kunst- en cultuureducatie en het bij jongeren doen ontwikkelen van onder meer creativiteit. Kijkend naar de doelgroep uit mijn onderzoek (12-18 jaar) valt te constateren dat (aankomende) leraren in het voortgezet onderwijs vaak de benodigde artistieke vaardigheden missen om dans te integreren in hun lessen. Ze zijn weinig vertrouwd met het creatieve en artistieke proces en amper bewust van de doelstellingen en voordelen van danseducatie. Ze ontberen een theoretische fundering of filosofische basis voor danseducatie (Bamford 2007). De verschillende lerarenopleidingen zouden meer oog moeten hebben voor artistieke competenties en creatieve methodieken. Je kan van leerkrachten natuurlijk niet verwachten dat ze in alles goed zijn, maar wel dat ze beschikken over een minimumattitude (openheid, durf, nieuwsgierigheid) en minimumvaardigheden (op eenvoudige, kwalitatieve manier aan de slag kunnen gaan met beweging en dans en leerlingen inspireren en prikkelen).

Een basiscompetentieprofiel voor danseducatieve begeleiders

In mijn onderzoek heb ik een aanzet gegeven voor een basiscompetentieprofiel voor de danseducatieve begeleider (leraar voortgezet onderwijs, deeltijds kunstonderwijs en (dans)docent in de culturele sector).³ Dit profiel focust op vijf hoofdcompetenties: één specifieke artistieke competentie en vier (ped)agogische competenties die toepasbaar zijn in de algemene kunst- en cultuureducatie.

De artistieke competentie 'danszinnigheid ontwikkelen' is gericht op de artistieke ontplooiing. Indicatoren voor deze competentie zijn het kunnen onderscheiden en appreciëren van dans in al zijn uitingen (zoals communicatiemiddel, vrijetijdsbesteding en kunstuiting); affiniteit met de danselementen (lichaam, tijd, kracht en ruimte); leergierig en actief op zoek gaan naar artistieke, historische en actuele ontwikkelingen binnen de (dans)sector met oog voor cross-overs met andere kunstdisciplines en geregelde bij- en nascholing over relevante systemen, werkvormen en methodieken. Deze competentie zou in vervolgonderzoek verder uitgewerkt moeten worden voor de verschillende functies van danseducatie. Dans kan gericht zijn op

3. Dit basiscompetentieprofiel is opgesteld in 2011. In mei 2012 deed Tempera in opdracht van het departement Onderwijs en Vorming en het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media een onderzoek naar de beroepencluster cultuureducator en het competentieprofiel voor de begeleider van kunstbeoefenaars. Er zijn enorm veel raakvlakken en overeenkomsten tussen beide onderzoeken.

technische of artistieke ontwikkeling, waarin je kan doorgroeien als expert. Daarnaast kan dans ook middel zijn voor doelen als lichaamsbewustzijn, fysiek besef en een gezonde levensstijl, waarbij je een basisattitude en -kennis ontwikkelt ten opzichte van dansbewegingen.

De vier (ped)agogische competenties zijn gericht op de 'artistieke attitude' ofwel de manier waarop een danser of choreograaf werkt:

- (1) Experimenteren/innoveren: open houding, out-of-the-box-denken, durven abstraheren en decoderen, divergent denken als voorwaarde voor creativiteit.⁴
- (2) Coachen/begeleiden: persoonsontwikkeling, competentiegericht leren, plaats voor een open dialoog met positieve interactie tussen het doorgeven van ervaring en het zelf ontdekken.
- (3) Organiseren/coördineren: organiseren, plannen en beheren van werkprocessen, flexibiliteit, oog voor de balans tussen proces en product, kritische (zelf)evaluatie.
- (4) Samenwerken: co-coaching en partnerschap/netwerken, duidelijke visie, doelstellingen en afspraken aangepast aan de context, goede lange-termijnwerking met focus op duurzame relatie.

Waar ligt het evenwicht tussen artistieke en (ped)agogische competenties? Dat hangt uiteraard af van de context, de doelstellingen en het individu. Volgens de vakliteratuur (Harland 2005; Warburton 2008; Torff 2005a; Torff 2005b) is het ontbreken van pedagogische bekwaamheid erger dan het ontbreken van (artistieke) kennis van het vak/onderwerp dat wordt onderwezen. De (technisch) perfecte danser is niet per se de perfecte docent. Elke begeleider moet beschikken over artistieke minimumkennis en oog hebben voor de artistieke manier van denken en kijken in plaats van dans(educatie) te reduceren tot het overbrengen van (enkel) techniek.

(Creatieve) methodieken voor danseducatie⁵

Mijn derde onderzoeksvraag betrof de uiteenlopende creatieve methodieken voor kunst- en cultuureducatie die mogelijk geschikt zijn voor danseducatie.

Dans bestaat uit telkens andere combinaties van de basiselementen lichaam, tijd, kracht en ruimte en is onderhevig aan verschillende contexten.

4. Convergent denken is gericht op het vinden van één oplossing of de beste uit een paar oplossingen. Bij divergent denken bedenk je zoveel mogelijk oplossingen die mogelijk tot een oplossing van het probleem of het bereiken van het gestelde doel leiden.
5. Een grote inspiratie voor creatieve methodieken voor danseducatie waren de educatieve praktijkprojecten georganiseerd voor Ultima Vez/Wim Vandekeybus en Rosas/Anne Teresa De Keersmaeker, net als het boek Methodiek kunst- en erfgoededucatie. Theorie en praktijk, gepubliceerd in 2009 door Mooss.

Danseducatie zou bijgevolg moeten focussen op open kijken, denken en leren lezen, eerder dan op het zoeken naar een verhaal of betekenis. De aandacht zou moeten gaan naar het zelf proberen te construeren van betekenis(sen) en interpretaties in dialoog met anderen.

Kernwoorden daarbij zijn veiligheid, vrijheid, uitdaging en interactie. Belangrijk is een *veilige* omgeving die jongeren helpt te vertrouwen op het eigen potentieel, verbeelding en denkprocessen en waar ze een eigen mening kunnen vormen en met elkaar kunnen delen. Met *vrijheid* bedoelen we ruimte voor eigen expressie, beleving, bewustwording en verwoording, om verschillende mogelijkheden en oplossingen (divergent denken) naast elkaar te plaatsen. De danseducator moet zorgen voor *uitdaging* door voldoende vragen te stellen en *interactie* en een open dialoog tussen de jongeren en met de begeleider stimuleren. De begeleider moet een goede balans zien te vinden tussen imitatie en creativiteit en product en proces. Hij moet informatie vertalen naar herkenbare thema's en deze verbinden met de interesses en leefwereld van jongeren. Ten slotte moet hij met verschillende partners kunnen samenwerken en interdisciplinair kunnen werken.

Tijdens het laatste jaar van mijn onderzoek (2012) heb ik een danseducatieve tool ontwikkeld, mede op basis van uitgezette projecten in de praktijk.⁶ Centrale vraag daarbij was: Hoe ga ik in mijn klas aan het werk rond hedendaagse dans? Zo ontstond de website www.dansendansen.be.⁷ De website beoogt op een laagdrempelige en toegankelijke manier (dans)docenten te inspireren en motiveren om dans in relatie tot verschillende onderwerpen en thema's te bekijken, erover na te denken en in de praktijk te brengen. Doelgroep zijn (dans)leraren in het voortgezet onderwijs, het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) en in de (sociaal)culturele sector die werken met jongeren tussen 12 en 18 jaar met weinig tot geen kennis over (hedendaagse) dans. Op termijn zou de website moeten gaan fungeren als podium om tips en ideeën rondom danseducatie uit te wisselen.

De te gebruiken methodiek hangt af van context, doelstellingen en doelgroep. Toch is een aantal leertheorieën interessant voor danseducatie. Ik bespreek hier drie leertheorieën en illustreer telkens hoe ik de inzichten hieruit heb vertaald in de door mij ontwikkelde danseducatieve website www.dansendansen.be.

6. Een aantal experimenten met www.dansendansen.be is hier te vinden: <http://youtu.be/Gul0qM1DmUs>
7. Bij de inhoud en vormgeving van de website heb ik samengewerkt met webdesigner Wies Hermans (www.wies.be), stagiaire Carmen Lauwers (project kunstvakken, lerarenopleiding secundair onderwijs, Karel de Grote-Hogeschool), www.wies.be / Joke Verlinden en Filip Bilsen (Fabuleus). De website werd in 2013 getest in de vorm van verschillende workshops in samenwerking met verschillende scholen en culturele organisaties. Vanaf maart 2014 kan men de Engelstalige versie van 'dansen dansen' bezoeken: www.dancingdances.com.

Constructivisme

In danslessen ligt de nadruk soms nog te veel op een traditionele overdracht van kennis en techniek in plaats van op het prikkelen van creativiteit en zelfexpressie (Commissie Onderwijs Cultuur 2008; Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming 2008). Dit (docentgestuurde) instructivisme, waarbij de kennis van de begeleider 'waar' is en in kleinere, elkaar logisch opvolgende onderdelen aan lerenden wordt gepresenteerd, zou hand in hand moeten gaan met het (leerlinggestuurde) constructivisme, waarbij de lerende zelf actief kennis construeert door nieuwe informatie te koppelen aan de eigen voorkennis. Daardoor verandert de rol van de begeleider van 'allesweter' naar 'coach' die de verschillende leerstijlen, intelligenties en interesses van de doelgroep in acht neemt. Ook de rol van de lerende verandert, van iemand die enkel informatie ontvangt naar een actieve deelnemer met zijn eigen bagage en leerstijl die zelf actief kennis en inzichten construeert.

Op dansendansen.be kunnen (dans)begeleiders uiteenlopende informatie over dans vinden en downloaden, zoals teksten, foto's, videomateriaal en opdrachten. Telkens worden zowel begeleider als lerende gestimuleerd om ook zelf na te denken, vragen te stellen en actief, constructief kennis op te bouwen. De website wil motiveren om nieuwe dingen uit te proberen, andere wegen te bewandelen, out of the box te denken, te doen, te kijken en vooral veel plezier te hebben.

Meervoudige intelligentie

Er bestaan verschillen in hoe mensen kennis verwerven en representeren. Iedereen heeft een eigen uniek patroon van intelligenties. Gardner (2002) spreekt over *multiple intelligences* ofwel meervoudige intelligentie. Drie van de acht door hem onderscheiden intelligenties – lichamelijke, ruimtelijke en muzikale intelligentie – sluiten goed aan bij dans. In onze westerse cultuur en ons onderwijs ligt een sterke nadruk op de verbaal-linguïstische en de logisch-mathematische intelligentie. Het is echter belangrijk om als begeleider in te spelen op verschillende leerstijlen. Zo ontstaat een verschuiving van standaardisatie naar maatwerk.

Door het uiteenlopende materiaal op de website (zoals tekst, video's en opdrachten) alsook de thema's beweging en dans gekoppeld aan verschillende andere onderwerpen zoals zwaartekracht, verhoudingen, film en objecten worden verschillende intelligenties aangesproken.

Ervaringsgericht leren

Idealiter bestaat danseducatie uit een combinatie van actief (doen), receptief (kijken) en reflectief (denken). Door te voelen en te doen kunnen jongeren dans (beter) leren begrijpen en leren ze ook op een andere manier te kijken. Dit helpt om dans te leren appreciëren. De totaalbeleving helpt om je de dingen eigen te maken, zodat de kans groter is dat het geleerde beklijft. Deze benadering sluit nauw aan bij het ervaringsgericht leren van Kolb (1984). Zo

wordt leren een cyclisch proces waarbij de dynamiek van elke persoon wordt aangesproken.

De website vertrekt vanuit de basiselementen van dans (lichaam, tijd, kracht en ruimte), waarbij verschillende subthema's (zoals bewegen, zwaar-tekkracht, verhoudingen en geluid) via diverse vragen worden uitgewerkt. Deze vragen stimuleren tot kijken (receptief), denken (reflectief) en doen (actief) of een combinatie ervan. Elke vraag belicht telkens één of meer heel eenvoudige, laagdrempelige opdrachten.

Dafne Maes is hedendaags danser (onder meer bij Ann Van den Broek, Randi De Vlieghe, Goele Van Dijck), choreograaf en educatief medewerker voor Mooss, Ultima Vez/Wim Vandekeybus en Rosas/Anne Teresa De Keersmaeker. Ze verrichtte van 2010 tot 2012 Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek naar danseducatie aan het Koninklijk Conservatorium Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen. Sinds 2012 is ze ook als dansdocent verbonden aan het Koninklijk Conservatorium Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen voor de afdeling drama.

Literatuur

Bamford, A. (2006). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: CANON Cultuurcel.

Commissie Onderwijs Cultuur (2008). *Gedeeld verbeeld. Eindrapport Commissie Onderwijs Cultuur*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

De Waele, A., Staes J. & T'Jonck, P. (2006). *Van de dans af/gezien. Een kijk op kinderen, jongeren en dans in Vlaanderen*. Brussel: CANON Cultuurcel.

Elias, W. (1999). Stromingen in de theorie van de kunsteducatie. In G. Pas (Ed.), *En waarover spreekt het kunstwerk?* (pp. 34-47). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.

Elias, W. (2001). Het maatschappelijk belang van culturele en kunstzinnige educatie. In J. De Groof, W. Scheck & H. Penneman (Eds.), *Cultuur en participatie: opleiding-vorming-begeleiding* (pp. 49-74). Leuven: Garant.

Elias, W. (2012). *Moderne kunst*. Antwerpen: Luster.

Frenssen, T. (2013). Van kunstvakdocent naar kunsteducator. *Cultuur + Educatie*, 13(37), 63-72.
Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Harland, J. (2005). *The arts-education interface: a mutual learning triangle?* Slough: NFER.

Janssens, P. (2012, 9 februari). We gaan massaal naar de dansles. Dansdocent dreigt een knelpuntberoep te worden. *De Standaard*.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Menger, P.M. (1999). Artists labor markets and careers. *Annual Reviews of Sociology*, 25, 541-574.

Scripp, L. (2003). *Music-In-Education at New England Conservatory*. Boston: Mass.

Smits, W., Siongers, J., Vangoidsenhoven, G. & Vanherwegen, D. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. Gent: vzw Forum voor amateurkunsten.

Torff, B. (2005a). Getting it wrong on threats to teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 302-305.

Torff, B. (2005b). Sessions DN: Principals' perception of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 530-537.

Vanderstichelen, S. (2002). Kunsteducatie, de hedendaagse troubadour. In W. Elias & T. Vanwing (Eds.), *Vizier op agogiek* (pp. 312-317). Leuven-Apeldoorn: Garant.

Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming, werkgroep Inhoudelijke Vernieuwing DKO (2008). *Verdieping/Verbreiding. Perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Warburton, E.C. (2008). Beyond Steps. The Need for Pedagogical Knowledge in Dance. *Journal of Dance Education*, 8(1), 7-12.

Colofon

Cultuur + Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Kernredactie

Marjo van Hoorn
(hoofdredacteur)
Folkert Haanstra en Adri de Vught

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Bunnik

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen of essays t.a.v.:
MarjovanHoorn@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879 -8837

Op 13 en 14 februari 2014 vond in Amsterdam de conferentie *Quality Now! Arts and Cultural Education to the Next Level* plaats. Daarvoor verzorgde het LKCA een speciale publicatie. Het thematische deel van deze *Cultuur+Educatie* bestaat uit enkele bewerkte vertalingen hieruit.

In het openingsartikel beschrijft Jaap Scheerens wat we uit onderzoek weten over onderwijseffectiviteit: wat maakt scholen tot goede scholen en wat lessen tot goed onderwijs? Verbetering van onderwijs is de inzet van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Teunis IJdens en Marjo van Hoorn vragen zich in hun bijdrage af wat er nodig is om dit programma tot een succes te maken. Hoe houden we alle projecten zo op koers dat ze daadwerkelijk bijdragen aan beter cultuuronderwijs op de basisscholen? Een van de manieren is goede monitoring en (tussentijdse) evaluaties. In zijn bijdrage vertelt Piet Hagenaars meer over de monitoring en evaluatie van de projecten waaraan provincies en grote gemeenten met subsidie uit de Matchingsregeling werken. Het themadeel besluit met een bijdrage van Marja van Nieuwkerk waarin zij beschrijft hoe haar gemeente, Amsterdam, werkt aan cultuureducatie met kwaliteit.

Buiten het themadeel bevat een artikel van Evert Bisschop Boele waarin hij de huidige legitimering van kunsteducatie betwist. De ideologie van creativiteitsontwikkeling is lastig toepasbaar op muziekonderwijs en hij stelt een alternatieve rechtvaardiging van dat vak voor. Dafne Maes laat in haar bijdrage zien hoe danseducatie jongeren kan helpen om hedendaagse dans beter te begrijpen en waarderen. Zij ontwikkelde hier instrumenten voor.