

Aanbieders op school

Een groot aantal partijen en personen – in dit onderzoek aanbieders genoemd – maken de beoefening van kunst en erfgoed, zowel in de vrije tijd als op school, mogelijk. Ze bieden mensen de mogelijkheid om kunst en erfgoed te beoefenen en er scholing in te krijgen. Belangrijke aanbieders zijn basis- en vo-scholen, culturele instellingen en kunstdocenten.

Scholen en hun cultuuronderwijs

Basis- en vo-scholen zijn wettelijk verplicht om cultuuronderwijs te geven. Deze wettelijke verplichting heeft een lange geschiedenis die we beknopt beschrijven in hoofdstuk vijf. De wettelijke basis voor het curriculum in het basisonderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de kerndoelen. In het vorige hoofdstuk zagen we dat voor het basisonderwijs een van de drie kerndoelen het leergebied kunst en cultuur en cultureel erfgoed betreft. Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn er geenkerndoelen voor cultureel erfgoed.

De kerndoelen zijn globaal geformuleerd en geven daarmee weinig sturing voor de invulling van het cultuuronderwijs. Om scholen te helpen invulling te geven aan de kerndoelen is een aantal kaders en leerlijnen ontwikkeld. De belangrijkste zijn:

- **Tussendoelen & Leerlijnen (TULE):** Deze ontwikkelde SLO op basis van de huidige kerndoelen die sinds 2006 gelden. Hierin worden per discipline de tussendoelen uitgewerkt (Warmer & Groenendijk, 2022, p. 16).
- **Leerplankader kunstzinnige oriëntatie:** SLO ontwikkelde in 2014, bij het begin van het beleidsprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK), samen met het culturele veld het leerplankader kunstzinnige oriëntatie om scholen meer grip te geven op de inhoud van disciplines en om kwaliteit te waarborgen. Het kader geeft leerlijnen per discipline en is opgedeeld in fases van het creatieve proces. In 2019 is het kader geactualiseerd naar TULE 2: een combinatie van TULE en het leerplankader waarbij de inhoud, materialen en technieken voorbeeldmatig gekoppeld zijn aan de competenties vanuit het leerplankader (Warmer & Groenendijk, 2022, p. 18).
- **Cultuur in de Spiegel:** Binnen het onderzoek Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2014) werd ook een leerplankader voor cultuureducatie ontwikkeld. Het uitgangspunt is dat cultuur een proces van denken, doen en betekenisgeving is. Leerlingen leren hoe ze zichzelf en anderen zien en worden zich ervan bewust dat cultuur een altijd doorgaand proces is. Het kader geldt als erg breed (Warmer & Groenendijk, 2022, p. 19).
- **Leerlijnen vanuit regionale culturele instellingen:** externe partijen ontwikkelen ook leerlijnen die scholen gebruiken voor het vormgeven van hun cultuuronderwijs. Hier zijn vele voorbeelden van te benoemen.

Of en hoe scholen deze kaders en leerlijnen inzetten, bepalen ze zelf. Hierna beschrijven we verder recent onderzoek naar hoe scholen binnen de context van deze kerndoelen, kaders en leerlijnen hun cultuuronderwijs in de praktijk invullen, en naar hoe cultuureducatiebeleid deze praktijk beïnvloedt.

Basisscholen en cultuuronderwijs

Sinds 2005 wordt in opdracht van het ministerie van OCW periodiek het cultuuronderwijs op basisscholen gemonitord. Deze onderzoeken laten zien dat de grote vrijheid die scholen hebben bij het invullen van onderwijs resulteert in een grote variatie in visies van scholen op cultuuronderwijs en in de manier waarop ze dit onderwijs vormgeven. Het loopt uiteen van enkele activiteiten per jaar tot structurele wekelijkse culturele activiteiten die geborgd zijn in het rooster, van cultuuronderwijs in afzonderlijke vakken tot geïntegreerd onderwijs met andere vakken of disciplines, en van onderwijs door groepsleerkrachten, eigen of ingehuurde vakleerkrachten of door vrijwilligers (Termorshuizen et al., 2023, p. 3; Warmer & Groenendijk, 2022, pp. 27-28).

Ondanks deze variatie laat het laatste monitoronderzoek uit 2023 wel een aantal patronen en trends zien in de organisatie, de deskundigheid, het aanbod en de samenwerking tussen scholen en hun culturele omgeving (Termorshuizen et al., 2023).

Organisatie van cultuuronderwijs

- De meeste basisscholen hebben een visie op cultuuronderwijs in het algemeen en die is in de meeste gevallen ook bekend bij een groot deel van het team. Bijna alle scholen zeggen dat hun visie op de een of andere manier vertaald is naar de praktijk: het gaat dan voornamelijk om een activiteitenprogramma en om samenwerking met culturele instellingen. De visie op filmeducatie is bij scholen het minst verankerd (zie ook Copini et al., 2022 en Filmhub Midden, 2021).
- Het draagvlak voor cultuuronderwijs is groot. Dit is het grootst bij de directie (bij 61% 'volledig draagvlak' en bij 31% 'grotendeels draagvlak'). Bij de groepsleerkrachten is het draagvlak ook nog steeds groot, maar wel iets minder (31% 'volledig draagvlak', 54% 'grotendeels draagvlak'). Het draagvlak op basisscholen voor cultuuronderwijs lijkt de laatste tien jaar toegenomen (zie ook Hoogeveen et al., 2019; Van Essen et al., 2019).
- Ongeveer twee derde van de scholen heeft een aparte post op de begroting voor cultuuronderwijs. Dit komt in 2023 minder vaak voor dan in 2019.
- Scholen zetten het vaakst gemeentelijke subsidies en de lumpsum in om cultuuronderwijs te bekostigen. Het budget voor vakleerkrachten is vooral afkomstig uit subsidiegelden.

Deskundigheid

- Op 88% van de scholen is een intern cultuurcoördinator aanwezig, die gemiddeld 30 taken per jaar heeft.
- Een ruime meerderheid (68%) van de scholen zet (externe) vakleerkrachten in voor cultuuronderwijs; dit is een toename in vergelijking met eerdere jaren. Die extra inzet van vakleerkrachten komt voort uit de groeiende behoefte van scholen aan culturele expertise en aan verlaging van de werkdruk van groepsleerkrachten. Overigens nam vooral de inhuur van vakleerkrachten toe. Het percentage dat een vakleerkracht in dienst heeft (23%) ligt nagenoeg even hoog als in 2019 (22%).
- Bij de inzet van een vakleerkracht gaat het meestal (85%) om het geven van muziekles. Veel minder vaak geven vakleerkrachten les in tekenen en handvaardigheid, drama, beweging of dans en in nog minder gevallen zijn er vakleerkrachten voor literatuur, mediakunst, erfgoed of film.

- Van alle disciplines voelen groepsleerkrachten zich het meest deskundig in tekenen en handvaardigheid: 30% zegt daar in grote mate deskundig in te zijn en 49% in redelijke mate. Ook in literatuur vinden groepsleerkrachten zichzelf deskundig: 29% in grote mate en 40% in redelijke mate. Het minst deskundig voelen ze zich in film en mediakunst. Ten opzichte van 2019 is de deskundigheid van de groepsleerkrachten in alle disciplines licht toegenomen. Wel hebben minder scholen dan in 2019 tijd en geld gereserveerd voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten.

Aanbod van cultuuronderwijs

- Scholen vinden het moeilijk aan te geven hoeveel uren ze aan cultuuronderwijs besteden. Scholen die dat wel kunnen, zeggen er gemiddeld twee uur per week aan te besteden. Dit aantal lijkt al sinds 2012 stabiel (zie ook Van Essen et al., 2019, pp. 6-8; Van Lanschot Hubrecht et al., 2015, p. 10).
- Op de meeste scholen komen vrijwel alle disciplines op enige wijze aan bod. De meeste tijd besteden ze aan tekenen en handvaardigheid, en daarna aan muziek. De minste tijd gaat naar erfgoed, mediakunst en film. Ten opzichte van 2019 is er meer aandacht voor het integreren van literatuur en lezen met cultuuronderwijs. Scholen noemen dit een succesvolle manier om de leesvaardigheden en (vooral) het leesplezier van leerlingen te bevorderen.
- Een doorlopende leerlijn over de jaren heen of een leerlijn met jaarlijkse tussendoelen komt het meest voor bij muziek (bij 68% van de scholen) en tekenen en handvaardigheid (bij 48%). Bij de overige vakken heeft de meerderheid van de scholen geen doorlopende leerlijn.
- Op de meeste scholen is er op zijn minst een gedeeltelijke samenhang tussen verschillende kunst- en cultuurvakken, maar ruim een derde van de scholen geeft cultuuronderwijs via losstaande cultuurvakken.
- Samenhang met andere vakken gebeurt het meest bij de zaakvakken; 61% van de scholen heeft een structurele of behoorlijke mate van samenhang tussen cultuuronderwijs en de zaakvakken. Met het taalonderwijs en zeker met het rekenonderwijs is dat veel minder. Bij 42% van de scholen is er ook een structurele of behoorlijke mate van samenhang tussen cultuur- en burgerschapsonderwijs.

Samenwerking met culturele omgeving

- Bijna alle scholen (95%) werken samen met de culturele omgeving. De meerderheid (75%) doet dat aanbod van culturele instellingen te gebruiken. Een minderheid (20%) doet dat door in meer of mindere mate samen te werken met culturele instellingen (door vraaggericht aanbod of door het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten).
- Scholen werken het meest samen met de bibliotheek (90%), gevolgd door een professionele cultuureducatie-instelling (57%), professionele culturele instellingen (45%) en professionele kunstenaars (48%). Er is minder samenwerking met amateurverenigingen/vrijwilligersstichtingen en andere (hoger) onderwijsinstellingen. Kijken we alleen naar muziekonderwijs, dan werken scholen het meest samen met professionele cultuureducatie-instellingen (33%) en met amateurverenigingen/vrijwilligersstichtingen (24%).
- Bijna de helft van de scholen (47%) is bekend en werkt samen met cultuurcoaches in de gemeente.

- Ruim de helft van de scholen (53%) legt bij muziek een verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, op nummer 2 staat hier erfgoed (42%). Op de andere kunstgebieden maken minder scholen deze verbinding, waarbij film en mediakunst het laagst scoren. De verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie gebeurt vooral door activiteiten verzorgd door externen in het kader van de verlengde schooldag en door het faciliteren van externen met een ruimte op school.

Ontwikkelingen: meer draagvlak, deskundigheid en samenhang

Vanuit de resultaten van de monitoronderzoeken die enigszins te vergelijken zijn in de tijd, kunnen we de volgende voorzichtige hypothesen formuleren over het cultuuronderwijs in het basisonderwijs in de afgelopen twaalf jaar:

- Het aandeel basisscholen met een interne cultuurcoördinator (icc'er) bleef nagenoeg even hoog, evenals het aantal taakuren dat deze hebben.
- Het aandeel basisscholen met een visie op cultuureducatie blijft stabiel. Wel hebben steeds meer scholen deze visie vastgelegd in een cultuurbeleidsplan, en zijn er minder scholen nog in de fase van het opstellen van een visie.
- Het draagvlak voor cultuureducatie lijkt toegenomen, vooral onder de groepsleerkrachten.
- De inhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten voor cultuureducatie lijkt langzaam toe te nemen.
- Nadat de vakleerkracht uit het basisonderwijs leek te verdwijnen, is het aandeel scholen dat deze in dienst heeft of inhuurt sterk toegenomen.
- Op basisscholen komt er langzaam meer samenhang in cultuureducatie. Er zijn minder incidentele en losstaande vakken en activiteiten, en juist iets meer afstemming tussen de kunstvakken of van werken vanuit een volledig samenhangend programma.

Over andere onderdelen van cultuureducatie kunnen we op basis van de beschikbare onderzoeksresultaten niets zeggen, wat niet wil zeggen dat er geen ontwikkeling is (Hoogeveen et al., 2014; Kruiter et al., 2016; Nooij et al., 2018; Termorshuizen et al., 2023; Van Essen et al., 2019).

Basisscholen en erfgoedonderwijs

Erfgoed komt op de meeste scholen (96%) aan bod. Het vaakst als onderdeel van geschiedenis of aardrijkskunde (bij 69% van de scholen), maar op ruim de helft van de scholen ook binnen cultuuronderwijs of vakoverstijgende projecten en thema's. Wel gaat er maar heel weinig tijd naar erfgoed. In het speciaal onderwijs komt erfgoed minder vaak aan bod dan in het reguliere basisonderwijs (Termorshuizen et al., 2023, pp. 27-29, 70).

Scholen kijken veelal buiten de eigen schoolmuren voor de invulling van erfgoedonderwijs. Het is typerend voor erfgoedonderwijs om buitenschools aanbod af te nemen en hierbij een instelling of voorstelling te bezoeken. Vrijwel alle scholen werken inmiddels samen met culturele instellingen (Warmer & Groenendijk, 2022, p. 10). Volgens het *Tendrapport Museum- en erfgoededucatie 2019* verzorgen veel meer musea lessen voor het primair onderwijs dan in 2007: 80% tegenover 65% (Schep et al., 2020). Drievergen et al. (2022) verklaren deze toename deels met de regeling CmK. In vergelijking met andere cultuurdisciplines leggen scholen bij erfgoedonderwijs ook relatief vaak de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (42%), alleen bij muziek (53%) doen ze dit vaker (Termorshuizen et al., 2023, p. 36).

SLO ziet dat erfgoedonderwijs lastig van de grond komt, omdat een duidelijke beschrijving van doelen en inhouden ontbreekt. Leerkrachten hebben in hun opleiding weinig met erfgoed(onderwijs) te maken gehad. Mede daardoor is het voor hen moeilijk om het aanbod van erfgoedinstellingen te verbinden met onderwerpen en thema's vanuit de eigen leerlijnen van de school. Ook besteden scholen weinig aandacht aan een visie op erfgoed, waardoor het een ad hoc karakter heeft (Driebergen et al., 2022, p. 4).

Ruim de helft van basisscholen ziet de eigen leerkrachten als - in redelijke tot grote mate - deskundig om erfgoedonderwijs te geven. In het speciaal onderwijs schatten scholen deze deskundigheid lager in. Er zijn weinig vakdocenten die op basisscholen erfgoedonderwijs geven; op 13% van de scholen komt dit voor (Termorshuizen et al., 2023, pp. 42-43, 46-47, 71). Landelijke methoden voor erfgoedonderwijs zijn er niet; voor uitgevers is het niet haalbaar recht te doen aan het lokale en/of regionale karakter van erfgoedonderwijs. Leerkrachten hebben vooral behoefte aan informatie over erfgoed in de eigen omgeving. Provinciale erfgoedhuizen, individuele erfgoedinstellingen of lokale initiatieven vullen dit nu grotendeels in (Driebergen et al., 2022, p. 3). Een op de vijf basisscholen gebruikt een lesmethode voor het erfgoedonderwijs (Termorshuizen et al., 2023, p. 26).

Basisscholen en stimuleringsprogramma's voor cultuuronderwijs

Basisscholen kunnen voor hun cultuuronderwijs gebruikmaken van verschillende programma's en subsidieregelingen. Vanuit het Rijk zijn dit:

- De opeenvolgende matchingsregelingen Cultuureducatie met Kwaliteit: de rijksoverheid, provincies en gemeenten investeren gezamenlijk in het bevorderen van de kwaliteit van cultuuronderwijs in het po en later ook in het vo door het stimuleren van samenwerking tussen scholen en culturele partners.
- Regeling prestatiebox po: een extra lumpsumbedrag voor scholen binnen CmK om de samenhang en de kwaliteit van cultuuronderwijs te verbeteren.
- Regeling professionalisering cultuuronderwijs po: subsidie voor schoolbesturen en samenwerkingsverbanden voor professionalisering op diverse niveaus.
- Regeling cultuurbegeleider po: subsidie voor het volgen van de opleiding tot cultuurbegeleider/-coördinator (niet geëvalueerd).
- Impuls Filmeducatie: subsidie van filmfestivals of filmbijeenkomsten voor leerlingen in het po en vo (niet geëvalueerd).
- Regelingen Muziekonderwijs: matchingsregelingen voor schoolbesturen po, pabo's, gemeenten en provincies voor muziekonderwijs voor alle kinderen in alle leerjaren van het po en deskundigheidsbevordering van leerkrachten.
- Beleidsregel dans en muziek (DAMU): licenties voor po- en vo-scholen om af te wijken van lestijden voor leerlingen die vooropleidingen volgen en vergoeding van reiskosten.

Naast deze op cultuuronderwijs gerichte programma's en regelingen zijn er vanuit het Rijk ook andere programma's die scholen inzetten voor hun cultuuronderwijs. Recente voorbeelden zijn de middelen vanuit het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) voor het wegwerken van leerachterstanden na de coronapandemie en het programma School en Omgeving voor de verrijkte schooldag (Van den Berg et al., 2023). Naast deze landelijke regelingen zijn er soms ook aparte programma's en regelingen van provincies of gemeenten.

Welke invloed hebben de programma's en regelingen op de praktijk van cultuuronderwijs op basisscholen? Vanuit het ministerie van OCW en andere betrokken partijen (onder meer Fonds voor Cultuurparticipatie en LKCA) is dit de afgelopen jaren verschillende keren onderzocht. De belangrijkste bevindingen zijn recent geanalyseerd en beschreven in het rapport *Resultaten van 10 jaar cultuureducatiebeleid*, een onderzoek in opdracht van het ministerie naar het eigen cultuureducatiebeleid van de jaren 2013-2022 (Van den Berg et al., 2023). We presenteren hier grotendeels letterlijk de bevindingen uit dit rapport per programma/regeling.

Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)

Met CmK zet het Fonds voor Cultuurparticipatie sinds 2013, samen met het ministerie van OCW, provinciale en gemeentelijke overheden, LKCA, culturele instellingen en scholen, in op een stevige basis voor cultuuronderwijs in scholen. CmK zit momenteel in haar vierde periode (2025-2028). De regeling is van oorsprong gericht op het po, maar inmiddels richt CmK zich ook op het vo, vso en mbo. Binnen de CmK-regeling kunnen culturele instellingen (penvoerders), in nauwe samenwerking met scholen, subsidie ontvangen voor het ontwikkelen van activiteiten die bijdragen aan de borging van cultuur binnen scholen.

Het doel van CmK is goed cultuuronderwijs op elke school voor alle leerlingen. Het programma kent hiertoe vier speerpunten: (1) een inhoudelijke basis bieden met lesontwikkeling en doorlopende leerlijnen, (2) deskundigheid van leraren en educatieve medewerkers van cultuurinstellingen verbeteren, (3) instrumenten voor de beoordeling van leerlingen aanreiken en (4) duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen stimuleren. In de eerste periode (2013-2016) deed ongeveer 30% van de basisscholen mee aan CmK. Dit verdubbelde tijdens de tweede periode (2017-2020) ruim, naar zo'n 65%. In de derde periode (2021-2024) is dit aandeel niet meer toegenomen, mogelijk zelfs licht gedaald. In het schooljaar 2022-2023 zei 54% van de basisscholen deel te nemen aan CmK (Hoogeveen et al., 2014; Inspectie van het Onderwijs, 2017; Kruiter et al., 2016; Nooij et al., 2018; Termorshuizen et al., 2023; Van Essen et al., 2019; Warmer & Groenendijk, 2022). Overigens zeggen de percentages niets over de inhoud van de samenwerking. Die kan variëren van eenmalig contact tot structurele, intensieve samenwerking.

Door de jaren heen zijn er verschillende monitor- en evaluatieonderzoeken uitgevoerd naar het programma (Hoogeveen et al., 2014; Kruiter et al., 2016; Lommertzen et al., 2023b; Nooij et al., 2018; Van den Broek, 2019; Van Essen et al., 2019). Daarnaast is er een literatuuronderzoek gedaan (Van den Bulk & Beemster, 2016) om zicht te bieden op de ontwikkelingen en resultaten rond het programma CmK. Het Fonds voor Cultuurparticipatie heeft in 2023 drie onderzoeken laten uitvoeren, waarvan de resultaten in een verbindende rapportage zijn samengebracht rondom de onderzoeksvraag 'Bewerkstelligt CmK wat het beoogt? Waar liggen verbeterkansen' (Lommertzen et al., 2023a). Hieruit blijkt dat basisscholen die meedoen aan CmK vaker een vastgelegde visie hebben, meer samenwerken met de culturele omgeving, vaker met leerlijnen werken, deskundiger zijn in cultuureducatie, meer doen aan deskundigheidsbevordering en tevredener zijn over hun eigen cultuureducatie en over het aanbod van de culturele omgeving. En hoe langer ze meedoen, hoe groter deze positieve samenhang. Ook onderzoek naar data vanuit Evi, het instrument waarmee scholen hun cultuuronderwijs kunnen evalueren, laat een stijgende lijn zien voor deskundigheid, programma en samenwerking (Van Meerkerk & Minnaert, 2023).

Er is dus duidelijk een positieve samenhang op diverse onderdelen. Overigens spreken de onderzoeken niet van een causale relatie of een effect van CmK, want dat is met deze onderzoeken niet aan te tonen. Het kan bijvoorbeeld zijn dat scholen die al affiniteit hebben met cultuureducatie, vaker op de hoogte zijn van programma's als CmK en vervolgens ook sneller kiezen om eraan mee te doen.

Ook Hoogeveen et al. (2019) hebben gekeken naar de opbrengsten van CmK. Dit deden ze in samenhang met de deelregeling Impuls muziekonderwijs PO. Uit literatuuronderzoek en interviews bij beleidsmedewerkers, penvoerders, schoolbesturen, schooldirecteuren en icc'ers blijkt dat er door de subsidieregelingen meer samenwerking is ontstaan tussen scholen en culturele instellingen. Daarnaast werken instellingen meer vraaggericht, hebben de scholen meer passend aanbod ontwikkeld, scholen leerkrachten zich meer en werken scholen meer met leerlijnen. De geïnterviewden schrijven deze resultaten vooral toe aan CmK.

Regeling prestatiebox po

Schoolbesturen in het po ontvingen via de Regeling prestatiebox primair onderwijs van 2012 tot en met 2020 een extra lumpsumbedrag binnen het programma CmK om de samenhang en de kwaliteit van cultuuronderwijs te verbeteren. Ze mochten dit extra bedrag naar eigen inzicht besteden.

Deze besteding is niet apart geëvalueerd. In 2019 hebben Van Bergen en Bijman wel in kaart gebracht hoe de middelen uit de prestatiebox zijn besteed. Hieruit blijkt geen heel specifieke focus op cultuuronderwijs, maar scholen besteedden er wel geld aan. Bijna twee derde van de ondervraagde scholen heeft middelen ingezet voor een brede vorming voor alle leerlingen. Dit bevat naast uitgaven aan cultuuronderwijs ook uitgaven aan wetenschap en techniek. Sommige schoolbesturen hebben met het budget een intern cultuurcoördinator aangesteld die verantwoordelijk is voor het cultuurprogramma op de scholen. Bovendien maakt het onderzoek duidelijk dat scholen het niet verantwoord vinden om de middelen uit de prestatiebox anders te besteden dan waarvoor deze bestemd zijn, omdat ook de komende jaren het geld uit de prestatiebox nodig is.

Regeling professionalisering cultuuronderwijs po

Voor cultuuronderwijs in brede zin was er tot 1 maart 2016 de subsidieregeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO). Deze subsidie kon men inzetten voor visieontwikkeling van schoolbesturen, het operationaliseren van deze visie in schoolwerkplannen en het professionaliseren van leerkrachten.

Zowel Nooij et al. (2018) als Van Essen et al. (2019) stellen dat deelname aan de regeling PCPO de visievorming en deskundigheidsbevordering bevordert. Daarnaast vinden Van Essen et al. (2019) ook een positief effect op de verankering van een doorlopende leerlijn en de kwaliteitservaring van het cultuuronderwijsaanbod, en Nooij et al. (2018) op de samenwerking met culturele omgeving.

Regeling cultuurbegeleider primair en speciaal onderwijs

Leerkrachten uit het primair en speciaal onderwijs konden van 1 oktober 2017 tot 10 november 2020 subsidie aanvragen voor het volgen van een opleiding cultuurbegeleider. Deze post-

hbo opleiding is gericht op een verdere professionalisering van icc'ers, om (verankering van) cultuuronderwijs in beleid en praktijk van de school te bevorderen. Enkele pabo's boden de opleiding aan en voerden die in samenwerking met culturele instellingen in de regio uit.

Hoogeveen et al. (2022) hebben de regeling geëvalueerd in opdracht van het ministerie van OCW, naar aanleiding van het tegenvallende aantal leerkrachten dat een subsidie aanvraagde. De opleiding bleek te moeten concurreren met ander post-hbo onderwijs waarvan scholen de noodzaak meer voelden. Ook speelde het lerarentekort, de grote werkdruk en de coronapandemie een rol. Verder is de promotie en profilering van de subsidieregeling alleen vanuit de cultuursector gevoerd, terwijl pr en voorlichting via de onderwijssector effectiever was geweest. Deelnemers waardeerden de opleiding wel goed en vonden dat deze bijdroeg aan hun professionalisering. Of de opleiding ook daadwerkelijk leidde tot een kwaliteitsimpuls op de eigen school was sterk afhankelijk van de mogelijkheden die de school bood.

Regelingen Muziekonderwijs

In 2014 stelde de commissie-Gehrels de handreiking Muziekonderwijs op met concrete actiepunten om structureel muziekonderwijs voor alle basisschoolkinderen te realiseren. Vervolgens is de stichting Méér Muziek in de Klas opgericht om deze acties uit te voeren. Vanwege zorgen over de kwaliteit van specifiek het muziekonderwijs is van 2015 tot 2018 ook de deelregeling Impuls muziekonderwijs PO ingevoerd. Het doel hiervan was om een goede inbedding van het muziekonderwijs te stimuleren door deskundigheidsbevordering van leerkrachten, het structureel verzorgen van muziekonderwijs onder schooltijd en de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muzikeducatie. Een kwart (1700 scholen) van alle basisscholen heeft deelgenomen aan de deelregeling Impuls Muziekonderwijs, die in 2020 afliep (Van Essen et al., 2019).

Beekhoven et al. (2018) hebben de eerste resultaten van de deelregeling onderzocht. Ze laten zien dat er op scholen meer aandacht kwam voor muziek. Veel scholen waren in 2018 stappen aan het zetten rondom het aanbieden van binnenschools muziekonderwijs. De aangeschafte muziekmethodes zouden een doorlopende leerlijn moeten waarborgen. De deskundigheid en het zelfvertrouwen van leraren zijn vergroot, maar kunnen nog beter. Ook de duurzame inbedding en verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muzikeducatie vergen nog aandacht, aldus de onderzoekers. Ze benoemen ook dat scholen de aparte regeling voor muziek als verwarrend kunnen ervaren, omdat deze de vraag oproept waarom muziek belangrijker is dan andere disciplines.

Nooij et al. (2018) en Van Essen et al. (2019) monitorden de deelregeling Impuls muziekonderwijs PO. Beide onderzoeken concluderen dat deelname positief samenhangt met invoering van structureel muziekonderwijs, deskundigheidsbevordering en de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muzikeducatie. Daarnaast vonden Van Essen et al. (2019) een duidelijk positief verband tussen deelname aan de deelregeling en de realisatie van cultuuronderwijs in brede zin. Deelnemende scholen zijn verder in de verankering van doorlopende leerlijnen, deskundigheidsbevordering van leerkrachten, samenwerking met de culturele omgeving en kwaliteitservaring van cultuuronderwijs dan niet-deelnemende scholen.

De Boekmanstichting heeft in 2019 in opdracht van de stichting Méér Muziek in de Klas een

evaluatie gedaan van deze regeling (Schrijen et al., 2020). De onderzoekers stellen dat er meer bewustwording van en samenwerking voor muziekonderwijs is. Daarnaast zeggen ze dat pabostudenten meer zelfvertrouwen hebben gekregen in het geven van muziekonderwijs, maar hiervoor hebben ze maar een zeer beperkt aantal studenten bevraagd. Op basis van bestaand onderzoek concluderen ook Van den Broek et al. (2019) dat Méér Muziek in de Klas zorgt voor meer lokale samenwerkingsverbanden.

Beleidsregel dans en muziek (DAMU)

De beleidsregel verstrekking DAMU-licentie startte in het schooljaar 2013-2014 oorspronkelijk voor het voortgezet onderwijs. Ze was bedoeld voor leerlingen die een reële kans hebben om door te stromen naar een dans- of muziekopleiding in het hbo. De maatregel geeft scholen de mogelijkheid om voor deze leerlingen af te wijken van enkele bepalingen uit de wet en daarmee hun studielast te verminderen. Ouders en verzorgers kunnen daarnaast een reiskostenvergoeding aanvragen om zo financiële barrières weg te nemen (Van den Berg et al., 2023). Circa 80% van de leerlingen die meedoen aan het vo-traject, stromen door naar een hbo-kunstvakopleiding (Lommertzen & Lodewick, 2024).

Sinds 2021 is ook een experiment gestart waarbij twaalf basisscholen een DAMU-licentie kunnen aanvragen, en waardoor jonge dans- en muzikalenten die al deelnemen aan het vooropleidingstraject van een hbo-instelling voor dans en muziek een tegemoetkoming in de reiskosten kunnen aanvragen (Van den Berg et al., 2023). Landelijk gezien zijn er tussen de 65 en 84 DAMU-leerlingen in het po. In 2024 is dit experiment kwalitatief geëvalueerd. Alle deelnemende scholen zien een sterke talentontwikkeling van de leerlingen in hun kunstdiscipline als gevolg van het geïntegreerde intensieve voortraject op hoog niveau. Ook stromen leerlingen vaak door naar een DAMU-school in het voortgezet onderwijs (Lommertzen & Lodewick, 2024).

Filmonderwijs

Ondanks stimuleringsregelingen als de impuls filmonderwijs zien we dat filmonderwijs nog slechts beperkt verankerd is in het basisonderwijs. Op dit moment associëren basisscholen filmonderwijs vooral met 'oriëntatie op jezelf en de wereld' en met 'kunstzinnige oriëntatie'. En hoewel het programma filmonderwijs steeds meer verankerd is, blijft het kwetsbaar. Ook heeft slechts een beperkt aantal basisscholen een visie op filmonderwijs en blijven ze achter op het voortgezet onderwijs qua deskundigheid en samenwerking (Copini et al., 2022).

Ook eerder onderzoek door Filmhub Midden maakt duidelijk dat er op basisscholen nauwelijks een visie is op filmeducatie, dat leerkrachten niet weten wat het behelst, dat ze er geen ruimte voor voelen en het als duur ervaren, dat ze digitale vaardigheden missen en dat er derhalve nog weinig sprake is van filmeducatie in de klas. Bovendien is er voor de onderbouw van het primair onderwijs niet of nauwelijks aanbod (Filmhub Midden, 2021a, 2021b).

Basisscholen en de 'kwaliteit' van cultuuronderwijs

Het monitoronderzoek naar cultuuronderwijs op basisscholen richt zich vaak op de veronderstelde voorwaarden voor 'goed' cultuuronderwijs. Dan gaat het om aspecten als visie en organisatie, gebruik van methoden en leerlijnen, samenhang tussen kunstvakken onderling en met andere vakken, deskundigheid van groeps- en vakleerkrachten, samenwerking met de

omgeving en beoordeling van de culturele ontwikkeling van leerlingen. Deze voorwaarden zien we ook vaak terug in de subsidievoorwaarden van verschillende beleidsprogramma's en subsidieregelingen. De veronderstelling is dat deze aspecten noodzakelijke voorwaarden zijn voor verankering van cultuuronderwijs in het curriculum en voor goed cultuuronderwijs. De vraag is of het bij al deze aspecten inderdaad om noodzakelijke, en zeker of het om voldoende randvoorwaarden gaat. Bij het monitoronderzoek kijkt men namelijk minder naar de praktijk van het cultuuronderwijs in de klas en naar de leerprestaties van leerlingen. De verschillende monitoronderzoeken bevragen hoofdzakelijk directeuren en icc'ers en veel minder leerkrachten, laat staan leerlingen.

Mogelijk zijn (ook) andere dan de hierboven genoemde voorwaarden mede van invloed op het cultuuronderwijs in de klas en op de leeropbrengsten bij leerlingen, bijvoorbeeld het onderwerp van de lessen, de opdracht/taak en de materialen (Haakma, 2020; Rass, 2020; Warmer & Groenendijk, 2022, p. 28). Volgens de theorie van authentieke kunsteducatie is het bijvoorbeeld belangrijk dat de lesinhoud aansluit bij de leefwereld van de leerlingen buiten school, bij hun voorkennis en bij informele leerstrategieën (deels gebaseerd op samenwerkend leren en *peer education*) zoals die buiten school plaatsvinden (Groenendijk & Haanstra, 2016).

Dat er minder monitoronderzoek is naar de praktijk in de klas hangt deels samen met het feit dat de leeropbrengsten van cultuuronderwijs moeilijk te meten zijn, moeilijker dan bijvoorbeeld bij het reken- en taalonderwijs (Haanstra, 2016; Haanstra, 2018; Warmer & Groenendijk, 2022, p. 29). Weliswaar doen verschillende monitoronderzoeken uitspraken over competenties van leerlingen, maar die zijn gebaseerd op inschattingen en percepties van directeuren, icc'ers en leerkrachten. In hoeverre deze gepercipieerde effecten overeenkomen met de daadwerkelijke competenties is uit onderzoek niet bekend. De Peiling Kunstzinnige Oriëntatie uit 2015-2016 van de Inspectie van het Onderwijs (2017) is het enige recente onderzoek waarin landelijk opbrengsten zijn gemeten. Het was de eerste peiling van cultuuronderwijs in het primair onderwijs sinds het schooljaar 1996-1997. De belangrijkste conclusies van het onderzoek zijn:

- De tekenvaardigheid in fantasietekeningen is achteruitgegaan, als men uitgaat van dezelfde criteria als twintig jaar geleden.
- De kennis van muziek lijkt gedaald.
- De achtergrondkenmerken kunstbeoefening in de vrije tijd, leerervaringen in groep 7, verwacht brugklasniveau en leerlinggewicht hebben grote invloed op de kennistoets van de peiling.
- Verschillen in aanbod van cultuuronderwijs (tijd besteed aan kunstzinnige oriëntatie, inbedding, methodegebruik, scholing en activiteiten) maken nauwelijks uit voor het niveau waarop leerlingen de praktische opdrachten van de peiling maakten (voor de kleine groep voorhoedescholen was er wel een verschil; de leerlingen op deze scholen maakten de praktische opdrachten beter) (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Warmer & Groenendijk, 2022, p. 33).

De Inspectie van het Onderwijs wil in het schooljaar 2024-2025 een nieuw peilingsonderzoek naar kunstzinnige oriëntatie uitvoeren. Ter voorbereiding voerden Haanstra et al. (2022) een reviewstudie uit naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie.

Ze noemen vijf clusters van beïnvloedbare factoren die bijdragen aan de kwaliteit van kunstonderwijs en daarmee aan betere leerprestaties:

- 1 Visie
1a: Doelstellingen/gewenste effecten, verhouding tussen doelstellingen, draagvlak.
- 2 Proces/programma
2a: Wat: leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen.
2b: Hoe: werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering.
2c: Beoordeling: evaluatie, toetsing/feedback, opbrengstgerichtheid.
- 3 Deskundigheid
3a: Leerkrachten, vakleerkrachten, kunstenaars, professionalisering, cultuurcoördinator.
- 4 Randvoorwaarden
4a: Onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie.
- 5 Samenwerking
5a: Gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, kunstenaars, co-teaching.

Van deze beïnvloedbare factoren is er in de bestudeerde onderzoeken de meeste aandacht voor het proces/programma, en daarbinnen vooral over het *wat* (inhoud, opdrachten, methoden, etc.) en het *hoe* (didactiek, pedagogiek, docentgedrag). Haanstra et al. (2022) adviseren dan ook om in de volgende peiling meer vragen over inhoud en didactiek te stellen en zo meer zicht te krijgen op deze belangrijke beïnvloedbare factoren.

Overigens zijn Haanstra et al. (2022), in navolging van de door hen bestudeerde reviewonderzoeken, kritisch over de omvang en de kwaliteit van het verzamelde onderzoek. Het betreft veelal beschrijvend of evaluatief onderzoek van een bepaald onderwijsprogramma of (samenwerkings-)project, waarbij het veelal gaat om kleinschalige kwalitatieve studies (vaak is de onderzochte groep één klas) en om gepercipieerde leeruitkomsten (meningen). Het onderzoek behelst weinig (quasi-)experimenteel onderzoek met controlegroepen dat effecten van bepaalde onderwijskenmerken kan aantonen. Zo stellen Haanstra et al. (2022) dat van de door hen verzamelde beïnvloedbare factoren en kwaliteitsindicatoren (nog) niet empirisch is aangetoond dat ze leerprestaties verhogen.

In de laatste tien jaar zijn er in Nederland verschillende, meestal kleinschalige empirische studies verschenen naar de praktijk van cultuuronderwijs, waarbij nadrukkelijk (ook) wordt gekeken naar de leerling en de (vak)leerkracht. Het betreft meestal onderzoek met als doel om de kwaliteit van cultuuronderwijs op zowel basisscholen als middelbare scholen te verbeteren, vaak resulterend in adviezen, richtlijnen, kaders, werkbare elementen of 'tools' voor scholen en (vak)leerkrachten.

Een belangrijke stimulans voor dit onderzoek zijn de sinds 2001 ingestelde lectoraten in het hbo, waarvan ook een aantal voor cultuuronderwijs in het funderend onderwijs. Aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten bestaat het lectoraat Kunsteducatie dat onderzoek doet naar onder meer authentieke kunsteducatie, *embodied learning*, interdisciplinariteit en de rol van kunsteducatie bij sociaal engagement (enkele voorbeelden zijn: Bremmer, 2015; Bremmer et al., 2022; Heijnen, 2015; Heijnen & Bremmer, 2019; Heijnen et al., 2021; Hoekstra, 2018).

Het aan het Kenniscentrum Kunst & Samenleving verbonden lectoraat Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen is een andere belangrijke producent van praktijkgericht onderzoek naar cultuuronderwijs. Men benadert hier kunsteducatie vanuit de huidige sociaal-maatschappelijke en culturele context, om zo beter aan te sluiten bij de leefwereld van de lerenden (voorbeelden zijn: Bisschop Boele, 2013; Dijk & Veenker, 2018; Haakma et al., 2020; Haakma et al., 2022; Hendriks et al., 2023). Art Education as Critical Tactis (AeCT) aan ArteZ is een derde lectoraat dat onderzoek doet naar cultuuronderwijs en onder meer uitgaat van de creativiteitstheorie (bijvoorbeeld Lutters, 2020). Sinds 2020 is er het lectoraat Muziek in Onderwijs aan de Hogeschool Leiden, gericht op het ontwikkelen van kennis en inzicht in de praktijk van het muziekonderwijs en het bevorderen van professionaliteit van (aankomende) leraren en lerarenteams in muziekonderwijs (Nieuwmeijer, 2023).

Naast onderzoek geïnitieerd vanuit de lectoraten en de daaraan verbonden kenniskringen zijn ook de beleidsprogramma's vanuit het Rijk in de afgelopen tien jaar een directe stimulans voor onderzoek naar de kwaliteit van cultuuronderwijs. Het door het ministerie van OCW, Fonds voor Cultuurparticipatie, VSBfonds en Fonds 21 gefinancierde meerjarige grootschalige onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel aan de Rijksuniversiteit Groningen (in samenwerking met SLO) heeft geresulteerd in verschillende (promotie)onderzoeken die vanuit een cognitieve theorie van cultuuronderwijs onderzoek deden naar wat deze theorie over cultureel (zelf)bewustzijn in de praktijk betekent voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (Copini, 2019; Konings, 2020; Van Dorsten, 2015). Ook organisaties die de beleidsprogramma's vanuit het Rijk of andere overheden uitvoeren, zijn vaak opdrachtgever van onderzoek, zoals Stichting Méér Muziek in de Klas of lokale en provinciale penvoerders van het programma CmK. De verschillende lectoraten zijn vaak de opdrachtnemer van zulk onderzoek (Hoekstra, 2020; Van Beilen & Hummel, 2022; Van Hoek, 2018), maar ook onderzoekers aan universiteiten, zoals bijvoorbeeld de Radboud Universiteit en de Universiteit Utrecht (Van Meerkerk, 2016, 2021; Van Meerkerk & Minnaert, 2023). Daarnaast zijn er onderzoeksbureaus en zelfstandige onderzoekers die zulk opdrachtonderzoek uitvoeren (Copini et al., 2022; Lefers et al., 2024; Van Diggele et al., 2024).

Scholen in het speciaal onderwijs

Over het algemeen kunnen we stellen dat er minder onderzoek wordt gedaan naar cultuuronderwijs in het speciaal onderwijs. Maar het heeft wel een plek in het monitoringsonderzoek in opdracht van OCW naar cultuuronderwijs in het primair onderwijs.

Uit monitoringsonderzoek blijkt dat het cultuuronderwijs op scholen in het speciaal onderwijs op bepaalde onderdelen afwijkt van dat op reguliere basisscholen. Het speelt in het (voortgezet) speciaal onderwijs een kleinere rol. Deze scholen hebben minder vaak een cultuurvisie en minder vaak een icc'er in dienst. Ook is het muziekonderwijs niet op hetzelfde niveau als in het reguliere basisonderwijs. (V)so-scholen maken minder gebruik van lesmethoden en werken minder samen met de culturele omgeving. Ze hebben wel vaker intern vakdocenten die voornamelijk voor tekenen en handvaardigheid worden ingezet. Verder maken (v)so-scholen vaker een geheel eigen programma voor culturele activiteiten in plaats van kant-en-klare trajecten van externe partijen te gebruiken. Ook verwijzen (v)so-scholen enthousiaste leerlingen vaker door naar culturele instellingen (Termorshuizen et al., 2023, pp. 56-59).

Pabo-opleidingen en aandacht voor cultuuronderwijs

Zoals bij alle vormen van onderwijs is ook bij cultuuronderwijs de kwaliteit in zeer belangrijke mate afhankelijk van de leerkracht. Hagenaars (2023) stelt dat scholen voor hun cultuuronderwijs in verhouding minder werken met leerlijnen en methoden, waardoor de individuele leerkracht nog bepalender is. Hoewel steeds meer basisscholen een vakleerkracht hebben of inhuren, geeft de groepsleerkracht het grootste deel van het cultuuronderwijs. De groepsleerkracht is opgeleid aan pabo-opleidingen.

In het studiejaar 2021–2022 kende Nederland 41 voltijd pabo's, 32 deeltijd en 7 duale opleidingen (Hagenaars, 2023, p. 20). In 2023 komt het aandeel verplichte studiepunten (ECTS) voor beeldende vorming, muziek, dans en drama gemiddeld uit op 13 ECTS (5,4%) van het pabo-curriculum. Dit kunnen studenten aanvullen met 19 ECTS aan keuzevakken en minoren, dus in totaal maximaal 32 ECTS (13,2%) van de studie. Het aanbod verschilt per pabo. Zo bieden een aantal opleidingen cultuurvakken in samenhang aan met andere vakken. Algemeen krijgen muziekvakken de meeste aandacht, gestimuleerd door de subsidieregeling Professionalisering Muziekonderwijs op pabo's. De pabocurricula geven geen uitsluitel of er in de afstudeerfase tijdens de stage aandacht is voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie (Hagenaars, 2023).

Hagenaars (2023) constateert dat het onderwijsbeleid voor de lerarenopleidingen van de afgelopen decennia 'rampzalig' heeft uitgepakt voor het cultuuronderwijs op de pabo's, en daarvoor indirect ook invloed heeft op (de kwaliteit van) het cultuuronderwijs op basisscholen. Waar vroeger elke pabostudent minimaal in één kunstvak, en vanaf 1983 in zelfs twee kunstvakken, examen moest doen, is dat vanaf 2005 niet meer verplicht. Naast rekenen en taal hoeven studenten 'slechts' een keuze te maken uit 'tenminste één ander leergebied of een deel daarvan'. Tegelijkertijd kregen paboscholen meer autonomie, waardoor er grotere verschillen zijn ontstaan in het aanbod voor cultuuronderwijs. Gevolg hiervan is dat de bagage en vaardigheden van startende leerkrachten sterk kan wisselen.

Sinds 2002 zijn er diverse regelingen geweest om het cultuuronderwijs op de pabo te stimuleren, zoals Cultuureducatie op pabo's (2002-2012), Professionalisering muziekonderwijs op pabo's (tot 2021) en Muziekopleiders Akkoord (2020). Hagenaars ziet dat als bewijs dat het onderwijsbeleid van de laatste decennia negatief heeft uitgepakt voor het cultuuronderwijs op de pabo's (Hagenaars, 2023). Ondanks deze maatregelen zijn groepsleerkrachten beperkt bekwaam in het geven van cultuuronderwijs. Volgens de *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2022-2023* krijgen maar weinig groepsleerkrachten het predicaat 'in grote mate deskundig' in de kunstvakken. Voor tekenen en handvaardigheid hebben ze de meeste deskundigheid. Voor onder meer erfgoed, dans en muziek ligt het gemiddelde tussen 'enige' en 'redelijke mate' bekwaamheid (Hagenaars, 2024).

Voor de periode 2017-2022 heeft het ministerie van OCW via het Fonds voor Cultuurparticipatie geld beschikbaar gesteld aan pabo's om de professionele ontwikkeling van startende leraren in muziekonderwijs te bevorderen. De regeling Professionalisering muziekonderwijs pabo beoogt doel projecten te ondersteunen die kwalitatief goed muziekonderwijs op pabo's stimuleren en duurzaam verankeren. Deze projecten bestaan uit een samenwerking tussen pabo's, conservatoria en basisscholen. Tussen 2017 en 2019 zijn in totaal 29 projecten gehonoreerd.

Het evaluatieonderzoek van Hoogeveen en Waaijer (2022) laat zien dat de impact van de regeling op de handelingsbekwaamheid van studenten moeilijk is vast te stellen. Wel is er door de regeling meer aandacht gekomen voor muziekonderwijs op de pabo. Meer studenten kiezen voor keuzeonderdelen muziek en er was een bescheiden vergroting van het aantal vakken en het aantal uren muziekonderwijs. Bovendien is er meer contact gekomen tussen pabo's en conservatoria en is expertise gedeeld. Ook over de samenwerking met basisscholen zijn pabo's positief. Maar er zijn ook nog stappen te maken: de kwaliteit van het aanbod kan nog beter en docenten maken zich zorgen over de duurzaamheid, omdat de facultatieve onderdelen ook makkelijk geschrapt kunnen worden. (Van den Berg et al., 2023; Hoogeveen & Waaijer, 2022, pp. 31-32).

Jansma (2020) constateert in zijn onderzoek over het bevoegdheidensstelsel dat leraren vinden dat in alle groepen van het primair, speciaal en praktijkonderwijs een groepsleerkracht voor de klas zou moeten staan en dat die in principe onderwijs moeten kunnen geven in alle vakken, met uitzondering van het bewegingsonderwijs en de kunstvakken. Zo vindt 74% van de groepsleerkrachten dat je beter een vakleerkracht kunt inzetten voor kunstzinnige oriëntatie. Voor het speciaal onderwijs vindt 83% dit. Leerkrachten in opleiding of die korter dan vijf jaar geleden hun opleiding hebben afgerond, zien een grotere rol voor vakleerkrachten weggelegd dan leerkrachten die meer dan vijf jaar geleden hun opleiding hebben afgerond (Jansma, 2020, pp. 14-22).

Onderzoek naar de pilot Slim Organiseren in Rotterdam, waar sinds 2022 ervaren (kunst)vakleerkrachten meedraaien in het schoolteam, laat zien dat hun inzet – rekening houdend met een aantal kritische succesfactoren – de leerervaring van leerlingen verrijkt en tegelijkertijd de werkdruk van groepsleerkrachten kan verlichten (Hijstek et al., 2024).

Vo-scholen – kerndoelen, CKV en examenvakken voor kunst en cultuur

Evenals voor het basisonderwijs zijn er voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs verplichte kerndoelen geformuleerd, waaronder vijf voor het leergebied kunst en cultuur. Het gaat hierbij om een brede oriëntatie op kunst en cultuur, waarbij de gemeenschappelijkheid en gelijkwaardigheid van de verschillende disciplines wordt benadrukt. Vaardigheden die centraal staan, zijn productie, receptie en reflectie. Ook deze kerndoelen zijn erg globaal en geven weinig richting aan het cultuuronderwijs (Lommertzen et al., 2023c, pp. 9-10).

Voor de examenprogramma's bovenbouw zijn er wettelijke eindtermen. CKV (en voorheen KCV op het gymnasium) is een verplicht schoolexamenvak voor alle leerlingen en alle scholen bieden dit dus aan, zowel op vmbo, havo als vwo. Sinds 2017-2018 is er een hernieuwd school-examenprogramma voor CKV, waarin scholen meer ruimte hebben voor de eigen invulling van het vak en er meer ruimte is gekomen voor de wensen en eigen kunstervaringen van de leerling. De verplichting voor leerlingen om minimaal zes (havo – 120 uur vakbesteding) of acht (vwo – 160 uur vakbesteding) culturele activiteiten te ondernemen, is daarmee vervallen. De vernieuwing zou moeten zorgen voor betere prestaties van leerlingen, excellent onderwijs en goede toerusting van leerlingen voor het vervolgonderwijs. Het vak wordt niet langer afgesloten met een voldoende of goed, maar met een cijfer dat meetelt in het combinatiecijfer (het gemiddelde van vakken waarvoor geen centraal eindexamen is).

Uit twee enquêtes onder docenten en één onder leerlingen blijkt dat docenten CKV met meer plezier geven dan voorheen, en dat leerlingen het nieuwe CKV-programma beter vinden (Marsman et al., 2019 en 2020). De docenten vinden dat het nieuwe examenprogramma CKV leerlingen mogelijkheden biedt om te leren kunst actief mee te maken (86% in 2019 en 96% in 2020) en om een cultureel groeiproces door te kunnen maken (87% in 2019 en 94% in 2020). Daarnaast vinden docenten dat leerlingen voldoende ruimte krijgen voor actieve betrokkenheid en inzet (88% in 2019 en 94% in 2020) en om relevante kennis en vaardigheden te kunnen toepassen (80% in 2019 en 92% in 2020). Van de leerlingen zegt 58% kennis te hebben gemaakt met nieuwe kunstdisciplines door CKV. Uit de *Monitor cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2022-2023* blijkt verder dat de meerderheid van de docenten (70%) zich zeer vrij voelt om invulling aan het vak te geven (Lommertzen et al., 2023c, pp. 32).

Naast CKV bieden veruit de meeste vo- scholen kunstvakken aan als keuzevak. In de bovenbouw havo/vwo bestaan kunstvakken ‘oude stijl’ (muziek, tekenen, handvaardigheid en textiele vormgeving) en kunstvakken ‘nieuwe stijl’ (kunst algemeen, kunst beeldende vorming, kunst muziek, kunst drama en kunst dans). Voor al deze kunstvakken zijn exameneisen geformuleerd. Eind 2022 heeft een werkgroep in opdracht van OCW advies uitgebracht om deze complexe vakkenstructuur te vereenvoudigen. Daarmee moet het voor scholen onder meer makkelijker worden om meer samenhang aan te brengen tussen cultuuronderwijs in onderbouw en de bovenbouw, een samenhang die momenteel op de meeste scholen ontbreekt (Van den Berg et al., 2023).

Sinds schooljaar 2016–2017 zijn de beroepsgerichte examenprogramma’s in het vmbo vervangen door beroepsgerichte profielvakken, bestaande uit profielmodulen en keuzevakken. Hiermee kreeg het vmbo meer mogelijkheden om aandacht te besteden aan kunst en cultuur. Bij deze vernieuwing kunnen scholen zelf bepalen welke keuzevakken ze willen aanbieden en hoeveel tijd ze hiervoor inroosteren. Dit bood scholen meer ruimte om aandacht aan cultuuronderwijs te besteden (Van Lanschot Hubrecht et al., 2017a, p. 352). Mede door deze nieuwe ontwikkelingen omvat cultuuronderwijs in het vmbo circa 800 uur, verdeeld over leerjaar drie en vier (Van Lanschot Hubrecht et al., 2015, p. 31).

Vo-scholen en de praktijk van hun cultuuronderwijs

Vo-scholen zijn verplicht om in de onder- en bovenbouw cultuuronderwijs te geven. Maar vanwege de globale kerndoelen en de bewust gecreëerde vrijheid voor het vak CKV verschilt de invulling sterk per school. De periodieke monitoronderzoeken van het cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs proberen de praktijk en de verschillen daarin te beschrijven. Hier presenteren we beknopt de belangrijkste bevindingen uit het monitorrapport van 2023 (Lommertzen et al., 2023c).

Organisatie van het cultuuronderwijs

- De meerderheid van de scholen heeft een visie op cultuuronderwijs. Wel is deze minder vaak en minder formeel vastgelegd dan in 2017. Mogelijk verklaringen hiervoor zijn verslachte aandacht voor cultuuronderwijs door de coronaperiode, de ervaren tijdsdruk op scholen en de recent toegenomen inzet op basisvaardigheden (zie ook Hagenaars, 2024).
- Er is ‘in grote mate’ draagvlak voor cultuuronderwijs bij 90% van de kunstvakdocenten, bij ruim de helft van de directie en bij ongeveer een vijfde van de andere vakdocenten. Bij de

rest van deze groepen is voornamelijk 'in enige mate' draagvlak. Van helemaal geen draagvlak is nauwelijks sprake. Toch nemen directie en collega's de kunstvakken op een deel van de scholen niet altijd even serieus als andere vakken. Mogelijk daarmee samenhangend: kunstvakdocenten ervaren veel autonomie om hun onderwijs en eventuele scholingsbehoefte in te richten.

- Bijna de helft van de scholen heeft op de begroting een aparte post voor cultuuronderwijs. De meest voorkomende financieringsbronnen zijn de CJP Cultuurkaart (bij 80% van de scholen), ouderbijdragen (56%) en de lumpsum (54%). Krap een derde van de scholen gebruikt subsidie vanuit de gemeente, 23% vanuit het Rijk en 10% vanuit de provincie. Ruim een derde heeft middelen uit het s NPO ingezet voor het structureel vormgeven van cultuuronderwijs. Hiervan gebruikt ruim de helft deze middelen om bestaande activiteiten te verstevigen en 80% om (ook) nieuwe activiteiten te ontwikkelen. Een zorg bij de scholen is dat ze deze activiteiten niet kunnen handhaven als de NPO-subsidie stopt. Scholen hebben niet altijd structureel budget voor culturele activiteiten, waardoor docenten soms per activiteit budget moeten aanvragen bij hun directie.
- Op een vo-school werken gemiddeld zes kunstvakdocenten (inclusief docenten CKV). Hun uren zijn vaak niet toereikend om alle ideeën uit te voeren die ze hebben om hun vak goed vorm te geven. Docenten doen dit dan vaak in hun eigen tijd. Ongeveer twee derde van de scholen heeft een cultuurcoördinator; lager dan in 2017. Gemiddeld heeft deze 2,3 uren per week beschikbaar voor hun taken.
- De ruimten en faciliteiten voor het geven van cultuuronderwijs beoordelen scholen grotendeels met 'voldoende' of 'goed', met uitzondering van de ruimte voor dans/theater, die ze relatief vaak als 'slecht' beoordelen of zelfs helemaal afwezig is.

Aanbod van cultuuronderwijs

- 99% van de scholen biedt cultuuronderwijs aan in de onderbouw. Ze verzorgen dit aanbod, omdat ze het belangrijk vinden en het eenvoudigweg ook 'moet' vanwege de kerndoelen. De doelen van scholen variëren van leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur tot het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling, en van het stimuleren van creatief denken tot identiteitsontwikkeling.
- De meeste scholen bieden cultuuronderwijs in afzonderlijke vakken aan. Bij 86% van de scholen gebeurt dat binnen CKV en bij 82% (ook) bij andere kunstvakken. Minder scholen doen dat in een samenhangend leergebied of als onderdeel van projecten. Zowel vmbo-, havo- als vwo-scholen bieden meer kunstvakken aan dan in 2017. In het eerste leerjaar gaat het hoofdzakelijk om beeldende vorming en in iets mindere mate om muziek. Drama en dans komen in het eerste leerjaar veel minder voor. Ook de keuzevakken in de onderbouw betreffen in de eerste plaats beeldende vorming, gevolgd door muziek en tekenen. Drama, en zeker dans, textiel en audiovisuele vorming bieden veel minder scholen aan als keuzevakken in de onderbouw.
- In de bovenbouw bieden scholen vaker eindexamenkunstvakken 'nieuwe stijl' aan dan kunstvakken 'oude stijl'. Meest aangeboden wordt kunst algemeen, gevolgd door kunst beeldende vorming. Van de vmbo-scholen biedt 62% de leerlingen de mogelijkheid eindexamen te doen in een kunstvak. Daarbij gaat het vooral om beeldend-tekenen en beeldend-handenarbeid, en veel minder om muziek, drama, audiovisuele vorming, textiele werkvormen en dans.

- Iets meer dan de helft van de vo-scholen biedt vakoverstijgende projecten/thema's aan. De mate waarin en de manier waarop verschilt sterk per school en blijkt ook sterk afhankelijk van het draagvlak dat docenten voelen en krijgen binnen een school. Vooral bij geschiedenis, maatschappijleer en moderne talen komt cultuuronderwijs terug, en in mindere mate bij aardrijkskunde, techniek en klassieke talen. Dit vakoverstijgend cultuuronderwijs bieden scholen significant minder vaak aan dan in 2017. Mogelijke verklaringen zijn de coronapandemie en het lerarentekort.
- Naast de afzonderlijke vakken bestaat het cultuuronderwijs uit culturele activiteiten op én buiten school. Dat komt voor bij 88% van de scholen. De meerderheid maakt hiervoor zelf het programma. Het jaarlijks ad hoc inkopen van losse activiteiten of het geven van opdrachten komt veel minder voor. Meer dan in 2017 proberen scholen bij het samenstellen van het programma aan te sluiten bij de voorkeuren en belangstelling van de leerlingen. 80% van de scholen benut hiervoor de CJP Cultuurkaart.
- Op minder dan de helft van de scholen is er samenhang tussen de culturele activiteiten of van een doorgaande leerlijn, zowel binnen als tussen de onder- en bovenbouw. In de bovenbouw is de meeste samenhang, mogelijk, doordat het kunstvak een examenonderdeel is. Wel is er sinds 2015 iets meer aandacht gekomen voor samenhang binnen cultuuronderwijs en lijkt er een langzame beweging van losstaande activiteiten naar een steeds samenhangender programma voor cultuuronderwijs (zie ook Van den Berg et al., 2023). Er is weinig tot geen aandacht voor een doorgaande leerlijn van het basis- naar het voortgezet onderwijs, en er is nauwelijks samenwerking met het vervolgonderwijs.

Deskundigheid

- Twee derde van de schoolleiders vindt hun docenten 'in grote mate' deskundig voor het verzorgen van cultuuronderwijs, en een derde 'in enige mate'. Er zijn bijna geen schoolleiders die hun docenten niet deskundig genoeg vinden. De docenten zijn competent qua vak-kennis en pedagogisch/didactische vaardigheden, en iets minder qua onderzoekvaardigheden en samenwerking met andere vakken.
- Structurele deskundigheidsbevordering voor cultuuronderwijs komt weinig voor.

Samenwerking met culturele omgeving

- De meeste scholen werken in de vormgeving van hun cultuuronderwijs samen met diverse culturele instellingen. Het meest met musea (85% van de scholen), theaters/theatergezelschappen (83%), centra voor kunst en cultuur (73%), bibliotheken, individuele kunstenaars en filmhuizen/bioscopen (60%). Ten opzichte van 2017 werken ze significant minder samen met mbo- en hbo-opleidingen kunst en cultuur. Bijna twee derde van de scholen werkt samen met een CmK-penvoerder. Ze zetten deze vooral in bij projecten en minder voor visie- en beleidsontwikkeling, ontwikkeling van lesprogramma's en reguliere lessen.
- Een ruime meerderheid van de scholen vindt dat de samenwerking met externe partners leidt tot beter onderwijs, zich uitend in meer kennis en vaardigheden bij leerlingen en docenten, meer samenhang in het onderwijs en in enige mate ook in beter doorlopende leerlijnen.

Evalueren en toetsen

- Een minderheid van de scholen (40%) evalueert het proces en de opbrengsten van cultuuronderwijs. Dan gaat het vooral om de inhoud en de organisatie van het onderwijs, en de

waardering van de leerlingen. De competenties van de vakdocenten worden nauwelijks ge-evalueerd.

- Schoolleiders zijn gemiddeld tamelijk tevreden met het cultuuronderwijs binnen hun school. Zij beoordelen dit met gemiddeld een 6,8. Twee derde is van plan hun cultuuronderwijs te wijzigen, waarbij het meestal gaat om het ontwikkelen, verdiepen of vernieuwen van leerlijnen en om een duurzame samenwerking met de culturele omgeving.
- Leerlingen worden op verschillende manieren beoordeeld, maar een cijfer van de docent komt veruit het meest voor (bij 87% van de docenten). Ook mondelinge beoordelingen en portfolio's komen op ruim de helft van de scholen voor. De belangrijkste beoordelingscriteria zijn creativiteit en originaliteit van het eindproduct, het werkproces, de technische kwaliteit van het eindproduct en de werkhouding/inzet en motivatie. Technische/ambachtelijke vaardigheden zien meer docenten als criterium dan in 2017.
- Als positieve effecten van cultuuronderwijs op leerlingen noemen de meeste docenten meer plezier, meer verbeeldingskracht en originaliteit, meer kennis en vaardigheden in kunst en cultuur, een positiever zelfbeeld, een betere samenwerking, meer denkvaardigheden en meer betrokkenheid bij culturele activiteiten. Minst genoemd is een effect op de cultuurparticipatie in de vrije tijd.

Verankering cultuuronderwijs

- Volgens de in het monitoronderzoek gebruikte verankeringsmaat is 37% van de scholen een koploper in cultuuronderwijs, 48% een volger en 15% een achterblijver. Vergeleken met 2017 is de groep achterblijvers iets groter en de groep koplopers kleiner.
- Twee indicatoren van de verankeringsmaat wijken significant af met die van 2017: het aandeel scholen met een cultuurcoördinator en het aandeel scholen met een vastgelegde visie op cultuuronderwijs zijn beide kleiner geworden. Mogelijk dat de coronapandemie hier een rol speelt. .
- Het aantal leerlingen en de samenwerking met een CmK-penvoerder hangen positief samen met het zijn van een voorloper in cultuuronderwijs. Andere achtergrondkenmerken als het schooltype, het al dan niet ontvangen van NPO-gelden, mate van stedelijkheid en de regio spelen nauwelijks een rol.

Vo-scholen en erfgoedonderwijs

Zoals al eerder beschreven besteedde in 2022 89% van de vo-scholen aandacht aan cultureel erfgoed (in 2017: 91%). Erfgoed heeft weliswaar geen eigen plaats in de kerndoelen en eindtermen, maar maakt wel impliciet deel uit van het curriculum. Zo behoren vragen rondom erfgoed (die zowel over het verleden als over het heden gaan) tot de kern van domein A (historische vaardigheden) van het vak geschiedenis. Ook kan het ingebed zijn in het schoolexamen CKV of bij een van de andere kunstvakken (Gelinck et al., 2017). Bij twee derde van de scholen komt cultureel erfgoed inderdaad aan bod als onderdeel van de kunstvakken en bij ruim de helft als onderdeel van geschiedenis en/of aardrijkskunde. In andere vakken of in vakoverstijgende projecten komt het bij veel minder scholen aan bod.

De drie belangrijkste manieren waarop leerlingen in aanraking komen met erfgoedonderwijs is het bezoeken van musea (95% van de scholen), het bezoeken van monumenten (70%) of door gebruik te maken van de cultuurhistorische omgeving van de school (62%). Scholen

hebben minder aandacht voor immaterieel erfgoed, archeologie of het bezoeken van archieven (Kieft et al., 2017; Lommertzen et al., 2023c). Vanuit musea en erfgoedinstellingen is er veel aanbod voor het voortgezet onderwijs. Het aandeel musea en erfgoedinstellingen dat lessen aanbiedt voor het voortgezet onderwijs, is even groot als het aandeel dat dit doet voor het primair onderwijs. Wel is het aantal verzorgde lessen op het voortgezet onderwijs aanzienlijk lager (Schip et al., 2020).

Het SLO-rapport *Curriculumspiegel* (Gelinck et al., 2017) laat zien dat er de laatste tien jaar veel ontwikkelingen zijn rondom erfgoededucatie. Onderwerpen als de slavernij, Zwarte Piet, de Tweede Wereldoorlog, religie, roofkunst, (de)kolonialisme zijn onderwerpen die steeds gevoeliger liggen in een multiculturele samenleving en ook steeds meer publieke aandacht krijgen. Dat roept de vraag op hoe je als school met deze thema's moet of kunt omgaan (Gelinck et al., 2017)? Het is nog onduidelijk hoe deze thema's afzonderlijk aandacht krijgen in het onderwijs. In 2023 adviseerde de *Commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië* bijvoorbeeld dat kennis over de geschiedenis van Nederlands-Indië/Indonesië een plek verdient in het curriculum. Ze adviseerde dit op te nemen in de kerndoelen, de eindtermen en het burgerschapsonderwijs in het mbo, en om de samenwerking rondom dit thema met musea, archieven en erfgoedinstellingen te stimuleren (Commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië, 2023).

Binnen het aanbod van erfgoedinstellingen is een verschuiving te zien van 'waardering krijgen voor aspecten van erfgoed' naar een meer 'kritisch onderzoek' ervan. Zo laat het *Tendrapport Museum- en erfgoededucatie 2019* zien dat de primaire doelstelling van deze instellingen ten opzichte van 2007 is verschoven van 'kennis over de collectie' naar zelf actief bezig zijn om ervaringen op te doen met erfgoed en hieraan betekenis te geven (Schip et al., 2020). Het onderzoek en de methodiek 'emotienetwerken' van lector Hester Dibbits (2020) is daar een voorbeeld van. Deze methodiek ziet erfgoed niet als iets dat vastligt, maar als onderdeel van een proces en iets wat mensen in een voortdurende dialoog bepalen (Dibbits, 2020). Ook ander onderzoek betoogt dat erfgoedonderwijs dat enkel en alleen gericht is op het waarderen van erfgoed niet meer van deze tijd is (Vroemen, 2018).

Vo-scholen en stimuleringsprogramma's voor cultuuronderwijs

Net als basisscholen kunnen ook vo-scholen gebruik maken van speciale stimuleringsprogramma's en regelingen voor cultuuronderwijs. Vanuit het Rijk gaat het om de volgende programma's en regelingen:

- De matchingsregeling *Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)*: de rijksoverheid, provincies en gemeenten investeren gezamenlijk in het bevorderen van de kwaliteit van cultuuronderwijs in het po en sinds 2021 ook in het vo door het stimuleren van samenwerking tussen scholen en culturele partners.
- *Regelingen Cultuureducatie in het vmbo, vso, praktijkonderwijs en mbo*: subsidie voor het ontwikkelen, versterken en verankeren van cultuuronderwijs in die onderwijssectoren.
- *Cultuurkaart VO*: voor alle vo-leerlingen is een kaart met budget beschikbaar en waarmee ze korting krijgen op culturele activiteiten. Aan scholen is gevraagd om dit budget uit eigen middelen aan te vullen.

- *Impuls Filmeducatie*: subsidie van filmfestivals of filmbijeenkomsten voor leerlingen in het po en vo (niet geëvalueerd).
- *Beleidsregel dans en muziek (DAMU)*: licenties voor po- en vo-scholen om af te wijken van lestijden voor leerlingen die vooropleidingen volgen en vergoeding van reiskosten.
- *De regeling cultuurprofiel scholen*: deze is in 2004 ingezet in het vo en heeft in 2007 een vervolg gekregen in de vereniging CultuurProfielScholen (VCPS) voor het vo, en later ook het po.

Naast deze op cultuuronderwijs gerichte programma's en regelingen zijn er vanuit het Rijk programma's voor andere domeinen die scholen in de praktijk ook inzetten voor hun cultuuronderwijs. Een recent voorbeeld zijn de NPO-middelen voor het wegwerken van leerachterstanden na de coronapandemie (Van den Berg et al., 2023). Naast deze landelijke regelingen zijn er soms programma's en regelingen van provincies of gemeenten.

Welke invloed hebben de programma's en regelingen op de praktijk van cultuuronderwijs op vo-scholen? Voor het beantwoorden van deze vraag baseren we ons weer op het rapport *Resultaten van 10 jaar cultuureducatiebeleid*, waarin is gekeken naar de beschikbare onderzoeken naar deze programma's en regelingen (Van den Berg et al., 2023). We presenteren hieronder weer grotendeels letterlijk de bevindingen uit dit rapport per programma/regeling.

Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK)

Sinds de tweede periode CmK is het programma uitgebreid naar het voortgezet onderwijs, maar het is geen verplichte doelgroep. 29 van de 44 penvoerders hadden in hun plannen voor de derde periode aangegeven zich ook te richten op het voortgezet onderwijs (Nijboer et al., 2022). Onderzoek uit 2023 naar CmK in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie laat zien dat het bereik van het programma op vo-scholen achterblijft bij dat op basisscholen (Lommertzen et al., 2023a). Uit de *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs 2022-2023* blijkt dat in het schooljaar 2022-2023 zo'n 46% van de scholen samenwerkte met een penvoerder (Lommertzen et al., 2023c). Overigens is hierbij niet duidelijk of die samenwerking ook tot stand is gekomen in het kader van de CmK-regeling. Vo-scholen die samenwerken met CmK-penvoerders behoren significant vaker tot voorloperscholen in cultuuronderwijs. Ze hebben vaker een cultuurcoördinator, structureel overleg met ander scholen, een vastgelegde visie en betere accommodaties (Lommertzen et al., 2023c).

Regelingen Cultuureducatie in het vmbo, vso, praktijkonderwijs en mbo

Tussen 2014 en 2018 bestond de deelregeling stimulering cultuureducatie in het vmbo, waarbij culturele instellingen en scholen subsidie konden aanvragen voor het ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten voor cultuureducatie in het vmbo. FCP en het Cultuurfonds financierden deze regeling. Het doel was meer culturele ontwikkeling voor leerlingen die nauwelijks met kunst en cultuur in contact komen, door innovatieve cultuureducatieve activiteiten, doorlopende leerlijnen en een betere samenwerking tussen scholen en culturele instellingen. (Hoozeveld et al., 2023; Van Lanschot Hubrecht et al., 2017a, p. 358; Van Lanschot Hubrecht et al., 2017b, p. 30). Deze regeling is na 2018 verlengd en uitgebreid naar het vso, praktijkonderwijs en mbo.

Beekhoven et al. (2015) evalueerden de deelregeling voor het vmbo via interviews met culturele instellingen. Tussen 2013 en 2014 maakte één op de zes vmbo-scholen gebruik van de regeling. Hierdoor hebben veel leerlingen gedurende één of twee jaar actief kunnen deelnemen aan een veelheid van kunstzinnige en culturele activiteiten en kennisgemaakt met zeer uiteenlopende kunst- en cultuurdisciplines. Door het succes werd deze regeling in 2018 verlengd en bovendien uitgebreid naar vso en praktijkonderwijs (Regeling cultuureducatie in het vmbo, vso en pro) en mbo (Regeling cultuureducatie mbo). In 2024 is er een tussentijdse evaluatie uitgevoerd, waarin is gekeken naar de bekendheid van de regeling, drempels om een aanvraag te doen en redenen om een aanvraag te doen. Hieruit blijkt dat culturele instellingen bekender zijn met de regeling dan onderwijsinstellingen. De belangrijkste reden om de regeling aan te vragen is het initiëren of intensiveren van samenwerkingen, gevolgd door het verbreden van de horizon van studenten. Redenen om niet aan te vragen zijn een hoge werkdruk, lerarentekort, personeelsverloop en geen gebrek aan geld hebben (Hoogeveen et al., 2023).

Cultuurkaart VO

De CJP Cultuurkaart is in 2008 ingevoerd. Het budget op deze kaart is klassikaal of door leerlingen individueel te besteden aan culturele activiteiten. Bij de start was de cultuurkaart met een groot succes: 939.958 vo-leerlingen hadden in 2008 een CJP Cultuurkaart. Toen de Rijksbijdrage in 2012 werd gekort, daalde dit naar 553.489 vo-leerlingen. De laatste jaren is het aantal leerlingen weer toegenomen en redelijk stabiel. In 2021 hadden 713.665 vo-leerlingen een CJP Cultuurkaart (van de bijna één miljoen leerlingen in het vo) (Van den Berg et al., 2023).

Beleidsregel dans en muziek (DAMU)

De beleidsregel verstrekking DAMU-licentie voortgezet onderwijs is bedoeld voor leerlingen die een reële kans hebben om door te stromen naar een dans- of muziekopleiding in het hbo. De maatregel geeft vo-scholen de mogelijkheid om voor DAMU-leerlingen af te wijken van enkele bepalingen uit de wet en daarmee hun studielast te verminderen. Hierbij kan het gaan om afwijken van voorschriften voor onderwijstijd, de invulling van vakken en de mogelijkheid van een gespreid examen. Ouders en verzorgers van DAMU-leerlingen kunnen daarnaast een reiskostenvergoeding aanvragen om financiële barrières weg te nemen. Beide regelingen hebben als doel om de toestroom van jonge dans- en muzikalenten te verhogen.

Uit de evaluatie door Oberon (Oomens et al., 2018) blijkt dat in het schooljaar 2017/2018 twaalf vo-scholen een DAMU-licentie hebben, met in totaal 853 DAMU-leerlingen. De mate waarin deze scholen gebruikmaken van de mogelijkheid om leerlingen gespreid examen te laten doen, verschilt. Er zijn scholen waarbij nagenoeg alle leerlingen een gespreid examen doen, maar ook scholen waarbij geen enkele leerling hiervan gebruikmaakt. Genoemde succesfactoren zijn de samenwerking tussen de vo-school en de hogeschool, de reiskostenvergoeding, de flexibiliteit van de school en de begeleiding van DAMU-leerlingen.

Een deel van de DAMU-scholen en de hogescholen zou graag nog iets ruimere mogelijkheden zien. Volgens deze scholen is extra bekostiging wenselijk, omdat het realiseren van maatwerk en het bieden van individuele begeleiding aan DAMU-leerlingen veel tijd kost. Daarnaast is het lesrooster volgens leerlingen en ouders niet optimaal, met overlap tussen reguliere schoolvakken en dans- of muzieklessen en veel tussenuren. Andere knelpunten zijn: de beperking tot dans en muziek, de positie van vmbo-leerlingen, beperkte mogelijkheden voor vrijstellingen,

informatievoorziening en de toekenning van de licentie aan vo-vestigingen. Alle betrokken partijen vinden de reiskostenvergoeding voor ouders met een laag inkomen 'goed', omdat deze de vooropleidingstrajecten in combinatie met de hoge reiskosten anders niet kunnen betalen. Maar ze noemen ook een aantal knelpunten: de inkomensgrens, de hoogte van de vergoeding, de reisafstand, de ijkdatum en de aanvraagdatum (Van den Berg et al., 2023).

Impuls filmeducatie

In het voortgezet onderwijs zien we de afgelopen jaren, mede door stimuleringsregelingen, aandacht voor filmonderwijs. Onderzoek van Copini et al. (2022) laat zien dat slechts 2% van de scholen niets wil met filmonderwijs. Toch heeft dit lang nog niet overal een vanzelfsprekende plek en is er nauwelijks visievorming. Wel is er in het voortgezet onderwijs meer aandacht voor film dan in het basisonderwijs en scoort het op verankering in visie, programma, deskundigheid en samenwerking hoger. Vo-scholen zetten film voornamelijk in om over en door film te leren en als reflectiemiddel. Ook onderzoek van Filmhub Midden toont aan dat er in het voortgezet onderwijs weliswaar meer aandacht is voor filmeducatie, maar dat een visie op filmeducatie vaak ontbreekt en het vooral gedragen wordt door individuele vakdocenten kunst (Filmhub Midden, 2021b).

Regeling cultuurprofiel scholen

In 2004 startte het ministerie van OCW de Regeling cultuurprofiel scholen. In 2007 is de Vereniging CultuurProfielScholen (VCPS) opgericht. Op cultuurprofiel scholen staan kunst en cultuur prominent op het rooster, worden diverse kunst disciplines aangeboden en sluiten kunstvakken zoveel mogelijk aan bij andere vakken. Het curriculum vullen ze daarnaast stevig aan met buitenschoolse activiteiten. (Schievels et al., 2022). In 2022 waren er in Nederland 53 vo-scholen officieel geregistreerd als CultuurProfielSchool VO. Sinds 2012 (toen 43 cultuurprofiel scholen) zijn er relatief weinig scholen bijgekomen, mogelijk door de verhoging van de contributie die scholen aan VCPS moeten betalen. De laatste jaren is er wel weer een lichte stijging te zien. Sinds 2016 kunnen ook basisscholen lid worden van de VCPS. In 2018 ging het om 10 poscholen, waarna dit aantal is gegroeid tot 21 in 2022 (Van den Berg et al., 2023).

Voortgezet speciaal onderwijs

In het monitoronderzoek naar cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs is apart aandacht voor het voortgezet speciaal onderwijs. Daarbij maken de onderzoekers onderscheid tussen de verschillende uitstroomprofielen (Vervolgonderwijs, Arbeidsmarkt en Dagbesteding). Op een groot aantal indicatoren is er eenzelfde beeld als bij het reguliere voortgezet onderwijs. De enkele verschillen die het monitoronderzoek ziet, beschrijven we hier (Lommertzen, 2023c, pp. 83-102):

- Vso-scholen zetten de CJP Cultuurkaart en ouderbijdragen veel minder vaak in als financieringsbron voor cultuuronderwijs dan vo-scholen. 19% van de vso-scholen gebruikt de CJP Cultuurkaart tegenover 80% van de vo-scholen. Bij de ouderbijdragen is dit 14% tegenover 56%. Gebruik van de lumpsum is ongeveer gelijk bij vso- en vo-scholen.
- In het vso is er minder aanbod van cultuuronderwijs dan in het vo. Dat geldt vooral voor het uitstroomprofiel Arbeidsmarkt (bij 26% van de scholen komt het niet aan de orde), en zeker voor het uitstroomprofiel Dagbesteding (bij 45% komt het niet aan de orde).

- Vso-scholen lijken iets minder samen te werken met culturele instellingen. Terwijl bijvoorbeeld 85% van de vo-scholen samenwerkt met musea, ligt dit aandeel bij vso-scholen op 65%. Deze ongelijke verhouding zien we ook terug bij de meeste andere externe culturele partners. Alleen voor de samenwerking met individuele kunstenaars, centra voor kunst en cultuur en muziekscholen is het aandeel ongeveer gelijk.
- Op het vso lijkt er meer aandacht te zijn voor deskundigheidsbevordering van docenten.
- Evaluatie van het eigen cultuuronderwijs lijkt iets meer voor te komen op vso-scholen.

Middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

In de Wet Educatie en beroepsonderwijs (WEB) uit 1996 is de drievoudige kwalificatieplicht van mbo-studenten vastgelegd. Ze moeten zich kwalificeren voor uitoefening van een beroep, doorstroom naar ander onderwijs en deelname aan de maatschappij. Net als in het vmbo is de beroepsgerichte kwalificatiestructuur herzien in een basisdeel, een profieldeel en een keuzedeel. Van de keuzedelen, bedoeld als verbreding en verdieping van de opleiding, zijn er verschillende kunstgerelateerd (art & design, artwork en dessins, fotografie). Leerlingen mogen zelf invulling geven aan deze keuzedelen en kunnen daar sinds 2015 de MBO Cultuurkaart voor gebruiken (Den Boer & Leest, 2021; Van Lanschot Hubrecht et al., 2017a, p. 358).

In 2022 deed LKCA onderzoek naar cultuur op school (en in de vrije tijd) onder 536 mbo-studenten. Dit onderzoek ging vooraf aan de pilot 'MBO Cultuurkaart met budget'. Driekwart van de studenten had in het afgelopen jaar geen culturele activiteit vanuit school gedaan. Bij de 25% die dat wel had gedaan, ging het vooral om het maken van foto's en films (40%) of het schrijven van gedichten of verhalen (20%). Ruim twee derde van de bevraagde studenten zou graag zien dat de school meer culturele activiteiten zou organiseren en zou daarin ook meer inspraak willen (Braam, 2024).

Ruim driekwart van de studenten maakte in de vrije tijd foto's en films. Iets minder dan de helft schreef (verhalen of gedichten), zong of speelde een muziekinstrument. Respondenten ouder dan 21 jaar ondernamen significant meer verschillende activiteiten dan jongere respondenten. Het buitenschoolse aanbod sloot over het algemeen aan bij hun behoefte; bij 25% was dat niet het geval. Ook doet een kleine 40% liever iets anders dan cultuur in de vrije tijd. Drem-pels die ze ervaren, zijn tijdgebrek (40%) of de kosten (35%) (Braam, 2024).

MBO Cultuurkaart

De MBO Cultuurkaart geeft mbo-studenten korting op bezoek aan culturele instellingen. Het doel van deze kaart is om dergelijk bezoek te stimuleren en om de aansluiting tussen mbo-onderwijs en de culturele instellingen te verbeteren. Vanaf 2022 ondersteunt het ministerie van OCW in een pilot de MBO Cultuurkaart ook met budget. Hiermee is er per student € 10,50 beschikbaar, waarmee docenten aanbod van culturele organisaties in hun lessen kunnen integreren. De school bepaalt voor welk vak ze culturele activiteiten inkopen en hoe ze willen deelnemen aan de Cultuurkaart. De school moet dan wel het bedrag matchen tot € 21,-. Wil of kan de school zelf geen € 10,50 per student inleggen, dan stelt OCW per student een bedrag van € 5,25 beschikbaar om zelf aan individuele activiteiten te besteden (Hoogeveen et al., 2023).

Berenschot heeft de MBO Cultuurkaart in 2019 geëvalueerd (Vinkenburg et al., 2019). Sinds de start van de MBO Cultuurkaart in 2016 neemt het aantal aangemelde studenten toe. Maar het aantal *geactiveerde* kaarten nam de laatste jaren af van 40% in 2016 naar 18% in 2019. Dankzij de MBO Cultuurkaart komen mbo-studenten vaker in aanraking met verschillende kunstvormen en worden ze gestimuleerd om meer culturele instellingen te bezoeken. Studenten hebben over het algemeen een positief gevoel aan de culturele activiteit overgehouden. Toch concludeerden de Berenschot-onderzoekers dat de toegevoegde waarde van de MBO Cultuurkaart in de huidige vorm relatief beperkt is, omdat er in het mbo weinig culturele activiteiten plaatsvinden en culturele ontwikkeling geen vaste plek heeft in het curriculum. Studenten gebruiken het vooral als een kortingskaart in de vrije tijd. Het bezoek met school aan culturele activiteiten ligt veel lager. De onderzoekers beargumenteren dat de impact van de kaart kan groeien wanneer scholen meer aandacht besteden aan het verspreiden van kennis over de kaart, culturele ontwikkeling een plek krijgt in het curriculum en er budget op de kaart komt.

Sinds 2022 staat er als pilot dus budget op de MBO Cultuurkaart. Uit monitor- en evaluatieonderzoek in opdracht van het ministerie van OCW blijkt dat in 2024 een ruime meerderheid van de mbo-instellingen (78%) meedoet met de MBO Cultuurkaart. Samen hebben deze mbo-instellingen voor ruim 263 duizend mbo-studenten (55%) cultuurbudget vrijgemaakt en aangevraagd. Veruit de meeste mbo-instellingen kozen voor de collectieve kaart (voor het ondernemen van culturele activiteiten in schoolverband) en slechts enkele voor de MBO Cultuurkaart met individueel budget. Dankzij het cultuurkaartbudget is het totale budget dat een school beschikbaar heeft voor kunst en cultuur toegenomen en wordt het budget ingezet voor culturele activiteiten die niet eerder op het programma stonden. Tevens is er meer en beter passend cultureel aanbod voor mbo-studenten (ontwikkeld) en is er meer samenwerking tussen culturele aanbieders en mbo-instellingen. Culturele instellingen lijken zich door de MBO Cultuurkaart meer bewust te zijn van het mbo als potentiële doelgroep. Het onderzoek concludeert dan ook dat de pilot een positieve impuls heeft gegeven aan kunst en cultuur voor het mbo, waarbij het cultuurkaartbudget een van de belangrijkste redenen voor mbo-instellingen is om aan de MBO Cultuurkaart mee te doen. Wel is er meer tijd nodig om culturele activiteiten in het mbo-onderwijs structureel te integreren. De onderzoekers adviseren dan ook de pilot met de MBO Cultuurkaart met budget voort te zetten in een structurele regeling (Lommertzen et al., 2024).

Cultuureducatie met Kwaliteit in het mbo

Sinds de derde periode van CmK (2021-2024) richt dit programma zich voor het eerst ook op het mbo. In de plannen voor deze periode kwam bij 14 van de 44 penvoerders het mbo aan bod, waarmee ze 23 mbo-scholen wilden bereiken (Nijboer et al., 2022). In hoeverre de plannen zijn gerealiseerd en wat de gevolgen waren voor het cultuuronderwijs op deze scholen is nog geen onderwerp van onderzoek geweest.

Burgerschapsonderwijs

Cultuuronderwijs kan bijdragen aan burgerschapsonderwijs, iets waaraan ook het mbo aandacht moet besteden. Voor scholen blijkt het lastig dit goed te integreren (Den Boer & Leest, 2021, p. 1). In 2021 is de meerderheid van de bevraagde coördinatoren burgerschapsonderwijs geen voorstander van het opnemen van kunst en cultuur in kwalificatie-eisen. Ze zien kunst en cultuur vooral als vehikel voor het behandelen van maatschappelijke thema's en niet als zelfstandig thema. Maar er zijn ook voorstanders die benadrukken dat het vormende aspect van kunst en cultuur van wezenlijk belang is (Braam, 2023; Den Boer & Leest, 2021, p. 15). Ook in

2023 zien we dat nog maar weinig scholen kunst en cultuur in hun centrale visie en missie hebben opgenomen. Wel vinden bestuurders en cultuurcoördinatoren van mbo-opleidingen dat kunst en cultuur bij de algemene vormende opdracht horen en dat het belangrijk is dat studenten hiermee in aanraking komen (Braam, 2023).

Dit is een gedeelte uit de Kennissynthese cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd (mei 2025), een verzameling van onderzoek naar cultuureducatie, cultuurparticipatie, amateurkunst, erfgoedparticipatie, talentontwikkeling en immaterieel erfgoed in Nederland en Caribisch Nederland. In de kennissynthese beschrijven we de belangrijkste bevindingen van gepubliceerd Nederlands onderzoek in de afgelopen elf jaar en geven we een beeld van recente ontwikkelingen in cultuurbeoefening.

Lees meer in de complete Kennissynthese cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd inclusief aanleiding en onderzoeksopzet, reflectie, literatuurlijst, dankwoord en colofon.

Literatuurlijst

Beekhoven, S., Hoogenboom, A., Hoogeveen, K., & Kruiter, J. (2018). *Onderzoek Impuls Muziekonderwijs. Eerste opbrengsten van de Impuls Muziekonderwijs in het primair onderwijs*. Sardes.

Beekhoven, S., Hoogeveen, K., Fukkink, H., Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., & Kieft, M. (2015). *Cultuureducatie in Rijks- en fondsgefinancierde instellingen*. Sardes/Oberon.

Bisschop Boele, E. (2013). *Musicking in Groningen. Towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern Western society*. Proefschrift Universität Göttingen.

Braam, H. (2023). *Vormgeven aan kunst en cultuur in het mbo. Inzichten van voorlopers in het mbo over kansen en beleid voor kunst en cultuur*. LKCA.

Braam, H. (2024). *Mbo-studenten over cultuur op school en in de vrije tijd. Nulmeting MBO Cultuurkaart met budget*. LKCA.

Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music. The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective*. Proefschrift University of Exeter.

Bremmer, M., Heijnen, E., & Kersten, S. (2022). *ArtsSciences Unlocked. Kunst, wetenschap en technologie voor jongeren met autisme*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië. (2023). *Deel en Verbind. Nederland, Nederlands-Indië, Indonesië. Adviesrapport*.

Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Copini, E., Hens, E., Kremer, R., & Van Klaveren, L-M. (2022). *Verankering in beeld. Filmeducatie op weg naar een volwaardige plek in het onderwijs*. CFCO.

Den Boer, P., & Leest, B. (2021). *Evaluatie Burgerschapsagenda MBO 2017-2021*. KBA Nijmegen.

Dibbits, H. (2020). Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21e eeuw. *Cultuur+Educatie*, 19(55), 8-27.

Dijk, M., & Veenker, H. (2018). *Handreiking talentontwikkeling voor talentateli rs*. SKSG/Hanzehogeschool Groningen.

Driebergen, M., Visser, A., & Warmer, M. (2022). *Overwegingen voor bredere inbedding van cultureel erfgoed in het geactualiseerde curriculum. Trendanalyse erfgoedonderwijs*. SLO.

FilmHub Midden. (2021a). Kijk op aanbieders. Behoeftedonderzoek onder aanbieders van Filmeducatie.

FilmHub Midden. (2021b). Kijk op leraren – Tussenrapportage. Behoeftesonderzoek onder leraren in Utrecht en Flevoland.

Gelinck, C., Noordink, H., Van der Kaap, A., Marsman, P., Visser, A., Den Elzen, M., Duiker, R., Schaefer, R. & Sikkes, M. (2017). Mens en maatschappij. In E. Folmer, A. Koopmans-van Noorel, & W. Kuiper (Reds.). Curriculumspiegel 2017 (pp. 301-343). SLO.

Groenendijk, T., & Haanstra, F. (Reds.). (2016). Thuis Kunst. Onderzoeken naar informele kunstactiviteiten in relatie tot formele kunsteducatie. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haakma, I., & Kupers, E. (2020). Creativiteit in de les: welke rol spelen de taak en het materiaal? Cultuur+Educatie, 19(54), 78-93.

Haakma, I., Veenker, H., Bisschop Boele, E., Steenbeek, H., & Van Geert, P. (2020). Op weg naar talentkrachtige kunsteducatie. Cultuur+Educatie, 19(54), 6-23.

Haanstra, F. (2016). Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie? Cultuur+Educatie, 15(44), 8-28.

Haanstra, F. (2018). Kleur en ruimte: relevant onderzoek naar beeldende competenties voor leerplannen. Cultuur+Educatie, 17(49), 67-76.

Haanstra, F., Cieleman, C., Van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. AHK.

Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabo-curriculum. Cultuur+Educatie, 22(63), 8-33.

Hagenaars, P. (2024). Zorgwekkende ontwikkelingen: beleid en praktijk cultuuronderwijs. Cultuur+Educatie, 23(69), 77-101.

Heijnen, E. (2015). Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Heijnen, E., Braam, H., & Van Tongeren, C. (2021). Bring Fake News into the World: A Lesson Study Based on the Principles of Authentic Art Education. *Visual Art Research, 47(2), 22-40.*

Heijnen, E., & Bremmer, M. (2019). ArtsSciences als aanjager van curriculumvernieuwing. Cultuur+Educatie, 18(51), 6-15.

Hendriks, L. H., Bisschop Boele, E. H., Van Geert, P. L. C., & Steenbeek, H. W. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction. *Frontiers in Education, 7, 1-29.* <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1102011>

Hijstek, S., Fischer-Beker, P., & Wiegers, S. (2024). Pilot Slim Organiseren met inzet van

(kunst)vakdocenten. Cultuuronderwijs als deeloplossing voor het lerarentekort. Kenniscentrum Cultuuronderwijs Rotterdam.

Hoekstra, M. (2018). Artist teachers and democratic pedagogy. Proefschrift University of Chester.

Hoekstra, M. (2020). MoccaTAC Leergemeenschap Cultuur & Kansengelijkheid. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten/Mocca.

Hoogeveen, K., Van der Zant, P., Kruiter, J., Vander Heyden, K., & Donkers, E. (2019). Goed cultuuronderwijs, ook in de toekomst. Opbrengsten Cultuureducatie met Kwaliteit en Impuls Muziekonderwijs. Sardes.

Hoogeveen, K., Waaijer, C., & Willemsen, M. (2023). De regelingen cultuureducatie vmbo/vso/pro/isk en mbo. Tussenevaluatie van de regelingen en aanbevelingen voor de toekomst. Sardes.

Hoogeveen, K., & Waaijer, C. (2022). Evaluatieonderzoek naar de impact van de subsidieregeling 'Professionalisering muziekonderwijs pabo'. Sardes.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). Peil.Kunstzinnige Oriëntatie. 2015-2016.

Jansma, M. (2020). Leraren over het bevoegdheidensstelsel. Onderzoek onder leraren in het po, so, vo en mbo over bevoegdheden.

Kieft, M., Van der Grinten, M., Damstra, G., De Wijs, F., Kruiter, J., Hoogeveen, K., & Hoogenboom, A. (2017). Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2017. Sardes/Oberon.

Konings, F. (2020). Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.119860716>

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). Monitor Cultuuronderwijs in het primaironderwijs en programma Cultuureducatie met kwaliteit (Peiling 2015/16). Sardes/Oberon.

Lefers, T., Putman, K., Noordhoek, E., & Flapper, I. (2024). Kleuren buiten de lijntjes. Onderzoek cultuureducatie in het gespecialiseerde onderwijs. De Onderwijsspecialisten/Cultuur Oost.

Lommertzen, J., & Lodewick, J. (2024). Evaluatie experiment Dans- en Muziekbeschikking voor scholen in het primair onderwijs. ResearchNed.

Lommertzen, J., Luyten, E., Notten, N., & Termorshuizen, T. (2023a). Verbindende rapportage evaluatie CmK3 2021-2024. ResearchNed/Gelijkschap.

Lommertzen, J., Termorshuizen, T., Luyten, E., & Notten, N. (2023b). Evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024 (CmK3). ResearchNed/Gelijkschap.

Lommertzen, J., Termorshuizen, T., Notten, N., Geurts, R., Lucas, K., Vullings, N., & Van den Broek, A. (2023c). Monitor Cultuureducatie vo 2022-2023 - vormgeving of vorming. ResearchNed/Gelijkschap.

Lutters, J. (2020). *Art-based Learning. Handboek creatief opleiden*. Coutinho.

Nieuwmeijer, C. (2023). Powerful Play. The potential of professional development in musical play to support early years teachers' music education. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.

Nijboer, R., Crabbendam, Y., & Van Puffelen, M. (2022). *Plananalyse Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024*. DSP-groep.

Nooij, J., De Graauw, C., Van Essen, M., & Van den Broek, A. (2018). Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2017-2018. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit. ResearchNed.

Oomens, M., Bekkers, H., Buynsters, M., & Weijers, S. (2018). Toptalenten dans en muziek. Evaluatie Beleidsregel verstrekking DAMU-licentie vo. Oberon.

Rass, A. (2020). Leerplan voor de kunstvakken: 'Waar gaat het eigenlijk over?' Cultuur+Educatie, 19(56), 108-119.

Schep, M., De Vreede, M., Van den Bulk, L., Groeneboer, J., & Van Veldhuizen, A. (2020). Interactie en inclusie. Trendrapport museum- en erfgoededucatie 2019. LKCA.

Schievels, J., Nelissen, T., & Van der Vegt, J. (2022). *Verkenning onderwijsdomein. Rapport*. Andersson Elffers Felix.

Schrijen, B., Slob, R., & Van Haeren, M. (2020). Evaluatieonderzoek Méér Muziek in de Klas. Boekmanstichting.

Termorshuizen, T., Luyten, E., Lommertzen, J., & Notten, N. (2023). Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2022-2023. ResearchNed/Gelijkschap.

Van Beilen, C., & Hummel, R. (2022). Zoek ruimte. Een onderzoek naar de opstart en het verloop van leergemeenschappen cultuureducatie in Drenthe en Groningen. Hanzehogeschool Groningen.

Van den Berg, E., Bussink, H., Van Eikern, I., Knol, J., Van der Grinten, M., & Kamphuis, E. (2023). Resultaten van 10 jaar cultuureducatiebeleid. Periodieke rapportage cultuureducatiebeleid 2013-2022. Eindrapport. SEO Economisch Onderzoek/Oberon.

Van den Broek, A. (2019). Try this at home. Individuele en sociale aspecten van amateur- kunstbeoefening, Cultuur+Educatie, 18(53), 6-19.

Van den Broek, A., Termorshuizen, T., Lodewick, J., De Vries, H., & Van Essen, M. (2019). (Meer) muziekonderwijs als doel en middel. Tussentijds onderzoek naar het stimuleringsprogramma muziekonderwijs. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. ResearchNed.

Van den Bulk, L., & Beemster, C. (2016). Review Cultuureducatie met Kwaliteit. Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016. LKCA.

Van Diggele, M., Peek, M., Koole, S., & Lentjes, M. (2024). De impact van Sing & Dance UP! Impactrapport. Grant Thornton - ImpactHouse.

Van Dorsten, T. (2015). Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10). Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Van Essen, M., Termorshuizen, T., & Van den Broek, A. (2019). Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma Cultuureducatie met Kwaliteit. ResearchNed.

Van Hoek, E. (2018). Teamplayers. Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs. Mocca/Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Van Lanschot Hubrecht, V., Marsman, P., Rass, A., & Van Tuinen, S. (2015). Kunst en cultuur. Vakspecifieke trendanalyse 2015. SLO.

Van Lanschot Hubrecht, V., Marsman, P., & Van Tuinen, S. (2017a). Kunst en cultuur. In Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., Kuiper, W. (Reds.). Curriculumspiegel 2017. (pp. 347-363). SLO.

Van Lanschot Hubrecht, V., Marsman, P., & Van Tuinen, S. (2017b). Kunst en cultuur. Addendum op de vakspecifieke trendanalyse 2015. SLO.

Van Meerkerk, E. (2016). Cultuureducatie met leerkrachten. Het CMK-programma vanuit de klas gezien. Radboud Universiteit Nijmegen.

Van Meerkerk, E. (2021). Een woordenboek voor samenwerking tussen leerkracht en kunstdocent. Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020. Cultuur Oost.

Van Meerkerk, E., & Minnaert, A. J. C. (2023). Monitoring en evaluatie Cultuureducatie met Kwaliteit 3. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar cultuureducatie in Nederland. Radboud Universiteit Nijmegen/Universiteit Utrecht.

Vinkenburg, B., Broeks, L., & Pielage, I. (2019). Culturele ontwikkeling in het mbo op de kaart. Evaluatie MBO Card. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW. Berenschot.

Vroemen, J. (2018). Educatie in erfgoed. Hoe we erfgoed (kunnen) gebruiken in het Nederlandse onderwijs. Van Gorcum.

Warmer, M., & Groenendijk, T. (2022). Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek. SLO.