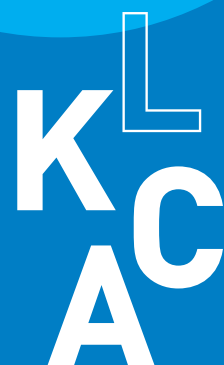


Kennissynthese cultuurbeoefening op school | Cultuureducatie

Een verzameling van elf jaar Nederlands onderzoek
mei 2025



Inhoud

1	Aanleiding en onderzoeksopzet	3
1.1	Aanleiding	3
1.2	Afbakening cultuurbeoefening en cultuureducatie	3
1.3	Bronnen en onderzoeksvragen	5
1.4	Onderzoeksaanpak	6
2.1	Cultuureducatie in het funderend onderwijs	7
2.2	Basisschoolleerlingen	7
2.2.1	Onderbouwleerlingen voortgezet onderwijs	8
2.2.2	Bovenbouwleerlingen voortgezet onderwijs	8
2.2.3	Erfgoededucatie	9
2.2.4	Cultureel Jongeren Paspoort (CJP)	10
3.1	Binnenschoolse aanbieders	11
3.1.1	Scholen en hun cultuuronderwijs	11
3.1.2	Basisscholen en cultuuronderwijs	12
3.1.3	Basisscholen en erfgoedonderwijs	14
3.1.4	Basisscholen en stimuleringsprogramma's voor cultuuronderwijs	15
3.1.5	Basisscholen en de 'kwaliteit' van cultuuronderwijs	20
3.1.6	Scholen in het speciaal onderwijs	22
3.1.7	Pabo-opleidingen en aandacht voor cultuuronderwijs	23
3.1.8	Vo-scholen – kerndoelen, CKV en examenvakken voor kunst en cultuur	24
3.1.9	Vo-scholen en de praktijk van hun cultuuronderwijs	25
3.1.10	Vo-scholen en erfgoedonderwijs	28
3.1.11	Vo-scholen en stimuleringsprogramma's voor cultuuronderwijs	29
3.1.12	Voortgezet speciaal onderwijs	32
3.1.13	Middelbaar beroepsonderwijs (mbo)	33
4	Ondersteuners	36
4.1	Provinciale en lokale ondersteuners	36
4.1.1	Provinciale en grootstedelijke steunfunctie-instellingen	36
4.1.2	Cultuurcoaches en andere lokale ondersteuners	37
4.2	Koepel- en brancheorganisaties	39
4.2.1	Organisaties van en voor kunstdocenten en artistiek begeleiders	39
5	Overheden en beleid	40
5.1	Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van gemeenten	40
5.2	Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van provincies	41
5.3	Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van het Rijk	42
	Colofon	53

1 Aanleiding en onderzoeksopzet

1.1 Aanleiding

Dit is een sub publicatie met als thema ‘cultuurbeoefening op school’ (oftewel cultuureducatie) die is gebaseerd op geactualiseerde versie van de kennissynthese cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd. Op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) kwam in de eerste helft van 2024 de eerste kennissynthese over cultuurbeoefening in Nederland tot stand. Deze vormde een van de kennisbronnen voor de probleemanalyse van de Bestuurlijke Afspraken Cultuurbeoefening tussen het ministerie, het Interprovinciaal Overleg (IPO) en de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG). Jaarlijks wordt nu de kennissynthese aangevuld met gepubliceerd onderzoek van het jaar daarvoor en nog ontbrekende publicaties van na 2014. Deze synthese biedt professionals uit de culturele sector zo een overzicht van recent onderzoek naar het werkveld van cultuurbeoefening. Dit eerste hoofdstuk beschrijft de afbakening van deze kennissynthese, de gebruikte bronnen, de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet.

1.2 Afbakening cultuurbeoefening en cultuureducatie

Deze kennissynthese gaat over ‘cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd’. Dit begrip bestaat uit vier termen: cultuur, beoefening, school en vrije tijd.

Onder ‘cultuur’ verstaan we de kunsten en erfgoed. Daarmee volgen we de betekenis zoals gebruikt in het cultuurbeleid van overheden. Het begrip cultuur kent ook vele andere betekenissen, zoals beschaving of identiteit. Binnen de antropologie omvat cultuur alle praktijken van mensen. Maar in deze kennissynthese gaat het dus om een smalle definitie van cultuur zoals gebruikt binnen het overheidsbeleid, en betreft het alleen de artistieke en creatieve praktijken van mensen (‘kunsten’) en de praktijken van mensen die uit het verleden zijn overgeleverd en die we bewust bewaren en doorgeven (‘erfgoed’). Wat precies onder deze praktijken valt, en vooral of het wel of niet geldt als ‘kunst’ of ‘erfgoed’, is niet eenduidig en kan sterk verschillen per tijd, plaats of individu. Is bijvoorbeeld bakken een artistieke of creatieve praktijk? Of gamen?

‘Beoefening’ is het zich toeleggen op iets, zich bezighouden met iets of iets in de praktijk brengen. Bij cultuurbeoefening gaat het dus om het zich toeleggen of bezighouden met artistieke en creatieve praktijken of met praktijken overgeleverd uit het verleden. Dit kan op veel verschillende manieren. Het gaat in belangrijke mate om het werken aan, het maken van of het in stand houden van een artistiek of historisch ‘product’, ‘object’ of ‘voorwerp’, zoals een muziekstuk, een dans, een beeldhouwwerk, een schilderij, een historische tuin, een molen en een traditie. De actor noemen we een ‘beoefenaar’ of een ‘maker’. Daarnaast gaat het bij cultuurbeoefening nadrukkelijk ook om het leren van en over en het doceren van zulke praktijken, aangeduid met termen als educatie of onderwijs. De actoren binnen de educatieve praktijk van cultuurbeoefening zijn dus zowel de lerende als de docerende. Bij de ‘lerende’ gaat het om leerlingen, studenten of cursisten. Bij de ‘docerende’ gaat het om leraren, begeleiders of ondersteuners, waarbij het zowel gaat om vrijwilligers als professionals. Vanuit het perspectief van het doceren en leren valt behalve het maken ook het bezoeken, bekijken, raadplegen of lezen van

kunsten en erfgoed onder de definitie van cultuurbeoefening. Maar daarbij is een formeel-educatieve context wel een voorwaarde. Als het niet plaatsvindt binnen een formeel-educatieve context, valt het bezoeken van een popfestival, het bezichtigen van een kasteel of het lezen van een roman in deze kennissynthese niet onder 'cultuurbeoefening'.

Dat brengt ons bij cultuurbeoefening 'op school' en 'in de vrije tijd'. Onder 'op school' valt het funderend onderwijs, oftewel het basisonderwijs (po), het voortgezet onderwijs (vo) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) voor leerlingen van 4 tot 18 jaar. Cultuurbeoefening op school betreft dus zowel het maken van kunst als het bezoeken, bekijken, raadplegen of lezen van kunst of erfgoed. Onder 'in de vrije tijd' valt alles wat niet onder schooltijd en niet beroepsmatig of in werktijd plaatsvindt. Kunstenaars, musici of artiesten die beroepsmatig met kunst of erfgoed bezig zijn, vallen dan ook niet onder de in deze kennissynthese gebruikte definitie.

'Cultuurbeoefening' is een relatief nieuw begrip dat vooralsnog alleen wordt gebruikt binnen het cultuurbeleid van overheden. Deze kennissynthese gebruikt dit begrip als afbakening voor het beschrijven van het onderzoek, omdat de eerste editie van de kennissynthese tot stand kwam op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het doel van de introductie van 'cultuurbeoefening' is om een overkoepelend begrip te vinden voor verschillende beleidsdomeinen. Dan gaat het om de domeinen cultuureducatie, cultuurparticipatie, amateurkunst, erfgoedparticipatie, immaterieel erfgoed en talentontwikkeling. Deze begrippen hebben allemaal hun eigen definitie, die elkaar in grote mate ook overlappen. Het werken met het begrip 'cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd' is een poging om deze overlap te benoemen en het gemeenschappelijke van deze beleidsdomeinen te benadrukken. In deze kennissynthese zullen we de begrippen voor de zes beleidsdomeinen echter nog veelvuldig gebruiken, omdat de beschreven onderzoekpublicaties die nu eenmaal gebruiken.

Deze kennissynthese probeert een systeemperspectief te hanteren en ordent en beschrijft de bestudeerde literatuur naar vier soorten partijen die actief zijn binnen het 'systeem' of de 'systemen' waarbinnen cultuurbeoefening plaatsvindt:

- 1 Beoefenaars van kunsten en erfgoed:
bijvoorbeeld leerling, stamboomonderzoeker, klarinettist in amateurorkest, fotograaf bij filmclub, popband.
- 2 Aanbieders (organisaties, groepen, individuen) die cultuurbeoefening mogelijk maken:
bijvoorbeeld verenigingen, scholen, kunstdocenten, muziekscholen, musea, gezelschappen.
- 3 Ondersteuners die aanbieders helpen bij hun organisatie en dienstverlening:
bijvoorbeeld gemeentelijke, provinciale en landelijke steuninstellingen, waaronder bonden en koepelorganisaties.
- 4 Overheden die met beleid (wetgeving, beleidsprogramma's en financiering) beoefenaars, aanbieders en ondersteuners aansturen en cultuurbeoefening mede mogelijk maken:
rijk, provincies, gemeenten.

Aan elke partij is in het rapport een apart hoofdstuk gewijd. Deze hoofdstukken zijn in de complete publicatie vaak weer geordend volgens de domeinen amateurkunst, cultuureducatie en erfgoed. Dit komt doordat deze kennissynthese zo nauwkeurig mogelijk de bestudeerde literatuur beschrijft en die behandelt vaak één afgebakend domein. Dit betekent verder dat we bij de

beschrijving van een publicatie ook de daarin gebruikte terminologie volgen. Denk bijvoorbeeld aan cultuureducatie en kunsteducatie. Gevolg is dat in de kennissynthese verschillende begrippen en termen door elkaar gebruikt worden. In dit voorliggende onderzoek staat dus louter onderzoek beschreven over cultuurbeoefening op school. Daarin is ook erfgoededucatie meegenomen. Er is echter ook een losse publicatie geweid aan louter (immaterieel) erfgoed.

1.3 Bronnen en onderzoeksvragen

De kennissynthese is gebaseerd op één type bron: gepubliceerd onderzoek naar cultuurbeoefening in (Caribisch) Nederland. Het gaat om onderzoek sinds 2014. Bij de selectie van publicaties is geen onderscheid gemaakt naar onderzoeksmethoden. Andere typen bronnen zijn niet geraadpleegd, zoals primaire bronnen, beleidsdocumenten en jaarverslagen of opiniërende publicaties. Ook is internationaal onderzoek buiten beschouwing gelaten. Evenmin is aanvullend empirisch onderzoek verricht. We beseffen dat er meer kennisbronnen zijn en dat deze synthese een beperkte blik geeft. Daarop reflecteren we in het slothoofdstuk van de volledige kennissynthese cultuurbeoefening.

De geselecteerde onderzoeken geven (een deel van) een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag

- Wat zijn belangrijke bevindingen uit de recente onderzoeksliteratuur over cultuurbeoefening in (Caribisch) Nederland over de recente ontwikkelingen van cultuurbeoefening in de afgelopen elf jaar?

Deelvragen

- Wat zijn belangrijke bevindingen uit recent onderzoek over de cultuurbeoefenaars en hun cultuurbeoefening?
 - Wat zijn belangrijke ontwikkelingen als het gaat om aantallen beoefenaars en vormen, manieren en plaatsen van beoefening?
 - Zijn er volgens de recente onderzoeksliteratuur groepen of plaatsen in de samenleving die relatief vaker of minder vaak aan cultuurbeoefening doen? En zo ja, wat zijn daarvan de gegeven verklaringen?
- Wat zijn belangrijke bevindingen uit recent onderzoek over de aanbieders die cultuurbeoefening mogelijk maken?
 - Wat zijn belangrijke ontwikkelingen als het gaat om aantallen aanbieders en vormen, manieren, financiering en plaatsen van aanbod?
- Wat zijn belangrijke bevindingen uit recent onderzoek over de ondersteuners die aanbieders helpen bij hun organisatie?
 - Wat zijn belangrijke ontwikkelingen als het gaat om aantallen ondersteuners en vormen, manieren, financiering en plaatsen van ondersteuning?
- Wat zijn belangrijke bevindingen uit recent onderzoek over overheden en hun beleid voor cultuurbeoefening?

- Wat zijn belangrijke ontwikkelingen als het gaat om aantallen overheden die beleid maken voor cultuurbeoefening en de manieren, vormen, financiering en het beschikbare budget voor cultuurbeoefening?
- Wat zegt de recente onderzoeksliteratuur over de relaties tussen beleid, ondersteuning, aanbod en beoefening binnen Nederland en de Nederlandse Cariben?
 - Welke invloed hebben ontwikkelingen binnen een van deze partijen op de andere partijen?

1.4 Onderzoeksaanpak

Een syntheseonderzoek is het samenbrengen, analyseren, duiden en combineren van bevindingen uit verschillende studies. Dit zorgt voor een theoretische of conceptuele meerwaarde die de resultaten van de individuele studies overstijgt (Pope et al., 2007). De synthesestudie voerden we uit met een analysekader dat is gebaseerd op het systeemperspectief.

Tabel 1 Schematische weergave systeemlagen syntheseonderzoek cultuurbeoefening

	Cultuur-educatie	Cultuur-participatie	Amateur-kunst	Erfgoed-participatie	Immateri-eel erfgoed	Talent-ontwik-keling
Beoefenaar						
Aanbieder						
Ondersteu-ner						
Overheid						

Ons literatuuronderzoek bestond grofweg uit vier stappen.

- In stap 1 stelden we een literatuurlijst samen via de sneeuwbalmethode en search. Het startpunt waren de centrale begrippen zoals het ministerie deze in beleid hanteert. Op basis hiervan hebben we een eerste literatuurlijst opgesteld, die we aanvulden door te kijken naar referenties (sneeuwbalmethode). Daarnaast hebben we via onder meer zoekmachines en databanken gekeken welke verdere studies relevant waren.
- In stap 2 maakten we een selectie van de meest relevante literatuur en ordenden we die naar de vier partijen binnen het systeem van cultuurbeoefening.
- In stap 3 is de meest relevante literatuur gelezen en destilleerden we de belangrijkste informatie hieruit die antwoord geeft op de onderzoeksvragen.
- In stap 4 hebben we met het analysekader de belangrijkste bevindingen beschreven in het rapport.

2 Beoefenaars

In het vorige hoofdstuk hebben we kort toegelicht *wie* we onder de cultuurbeoefenaar scharen. In dit hoofdstuk gaan we hier dieper in op deze beoefenaar. We beschrijven in deze publicatie de beoefenaars van kunst en erfgoed op school, oftewel de leerlingen die cultuureducatie genieten in het funderend onderwijs en mbo. Het gaat niet om kunstbeoefening als professie en evenmin om het kunstvakonderwijs in het mbo of hbo.

2.1 Cultuureducatie in het funderend onderwijs

Aan cultuureducatie in het onderwijs kent men een grote betekenis en waarde toe. Niet voor niets is het een verplicht domein in het primair en voortgezet onderwijs en investeren aanbieders, ondersteuners en beleidsmakers veel middelen om cultuureducatie te stimuleren en te verbeteren.

Harland (2008) onderscheidt primaire en secundaire effecten van kunsteducatie. Bij primaire effecten gaat het om kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden, opdoen van creatieve en denkvaardigheden, en het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in of door kunst. De secundaire effecten zijn plezier en andere emotionele effecten, persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling, en transfer (toepassing van het geleerde in andere contexten).

2.2 Basisschoolleerlingen

Voor het primair onderwijs zijn kunstzinnige vorming en cultureel erfgoed vastgelegd in de wettelijke kerndoelen¹, de ‘indicatoren voor de inhoud van het curriculum’ (Hagenaars, 2024). Het gaat om de volgende drie kerndoelen:

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

Dit betekent dat alle basisschoolleerlingen in principe in aanraking komen met kunst en erfgoed. In welke mate en hoe dat gebeurt, verschilt sterk per school en zelfs per leerkracht. Over het algemeen gaat het bij het cultuuronderwijs op basisscholen vooral om actieve cultuurparticipatie (zoals een dansworkshop) en minder om passieve cultuurparticipatie (zoals een museumbezoek). Uit verschillende monitoronderzoeken blijkt dat basisschoolleerlingen gemiddeld twee uur per week cultuuronderwijs krijgen, waarbij de meeste tijd wordt besteed aan tekenen, handvaardigheid en muziek, en de minste tijd aan erfgoed, mediakunst en film.

1 Op dit moment werkt SLO aan actualisatie van alle kerndoelen. De conceptkerndoelen voor kunst en cultuur voor het po en de onderbouw vo zijn in het najaar van 2024 gepubliceerd. Het is nog onduidelijk hoe het proces zich verder zal ontwikkelen. De ingezette actualisatie gaat door, maar de politiek wil een verscherpte selectie met minder kerndoelen. Hierdoor komt er meer nadruk op lezen, schrijven en rekenen (Hagenaars, 2024).

Scholen gebruiken iets meer lesmethodes voor film en mediakunst dan voorheen. De laatste monitor laat zien dat er steeds meer tijd wordt besteed aan literatuur en lezen, omdat de afgelopen jaren het leesniveau van leerlingen daalde (Termorshuizen et al., 2023).

2.2.1 Onderbouwleerlingen voortgezet onderwijs

Ook voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn er wettelijke kerndoelen die voorschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Vijf kerndoelen vormen samen het leerdoel kunst en cultuur:

- 48. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- 49. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
- 50. De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.
- 51. De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
- 52. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

Dit betekent dat ook alle scholieren in de onderbouw van de middelbare school kennismaken met kunst en cultuur. De *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs 2022-2023* laat inderdaad zien dat 99% van de vo-scholen (op alle onderwijssoorten) kunst en cultuur aanbiedt in de onderbouw. De mate waarin en hoe verschillen sterk per school. De meeste scholen behandelen cultuuronderwijs in afzonderlijke vakken, en veel minder vaak in een samenhangend leergebied of als onderdeel van projecten. De meeste onderbouwleerlingen volgen het vak beeldende vorming en in iets mindere mate muziek. Door een beperkter aanbod zijn er veel minder leerlingen die het vak drama en zeker het vak dans, textiel en audiovisuele vorming (kunnen) volgen (Lommertzen et al., 2023c, p. 30-31). Sommige leerlingen doen mee aan een kunstklas of cultuurstroom, want een deel van de scholen (in 2017 een derde) biedt deze mogelijkheid. De invulling van zo'n klas of stroom verschilt sterk: er zijn scholen met een kunstklas alleen voor een specifieke discipline, scholen met meer kunstklassen en scholen die een multidisciplinaire cultuurstroom aanbieden. In vrijwel alle gevallen moeten leerlingen 'solliciteren' voor een kunstklas (Kieft et al., 2017).

2.2.2 Bovenbouwleerlingen voortgezet onderwijs

Op havo/vwo krijgen alle bovenbouwleerlingen het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en in het vmbo krijgen leerlingen Kunstvakken I als eindexamenvak. Gymnasiumleerlingen volgden tot 2014 Klassiek Culturele Vorming (KCV) in plaats van CKV. Daarnaast kunnen de meeste bovenbouwleerlingen ook een kunstvak als examenvak kiezen (Lommertzen et al., 2023c, pp. 31-32). In 2021 maakte 17% van alle bovenbouwleerlingen gebruik van deze mogelijkheid. Vanaf 1980 tot ongeveer 2010 was er een gestage groei van het aantal havo- en vwo-leerlingen dat eindexamen deed in een kunstvak. Vanaf 2011 is dit gedaald, waarna het

sinds 2018 weer langzaam lijkt toe te nemen, maar het is nog niet terug op het niveau van 2010 (Hagenaars, 2020).

Ook het monitoronderzoek onder havo- en vwo-scholieren uit het derde leerjaar (het jaar waarin ze hun eindexamenvakken kiezen) naar de populariteit van schoolvakken ziet sinds de eerste meting in 2012 een daling van de interesse in de vakken handvaardigheid, tekenen en muziek. Bij muziek is de daling het sterkst. Terwijl zo'n 33% van de meisjes in havo en vwo in het schooljaar 2022-2023 het vak muziek (heel) interessant vond, lag dit aandeel tien jaar eerder (2011-2012) nog op ongeveer 55%. Bij de jongens ging het respectievelijk om bijna 30% in 2022-2023 tegenover 40% in 2011-2012 (Qompas, 2023).

In 2021 deed 12% van de vmbo-leerlingen, 23% van de havoleerlingen en 21% van de vwo-leerlingen eindexamen in een kunstvak. Dat het percentage in het vmbo lager is, komt ook doordat vmbo-scholen minder aanbod hebben in deze vakken. In de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg kunnen leerlingen zelfs helemaal geen eindexamen doen in een kunstvak. In de gemengde en theoretische leerweg kunnen leerlingen wel eindexamen doen in beeldende vakken (tekenen, handenarbeid, audiovisuele vorming, textiele werkvormen), dans, drama of muziek (Kieft et al., 2017).

De twee meest gekozen eindexamenvakken in alle schoolsoorten zijn beeldende vormgeving en tekenen. Vooral meisjes kiezen voor een examen in de kunstvakken. Volgens kunstvakdocenten hebben de kunstvakken bij jongens nogal eens een 'soft' imago (Lommertzen et al., 2023c, p. 58). Op het vmbo zijn meisjes in de meerderheid (gemiddeld 67%) onder leerlingen die eindexamen deden in een kunstvak in de periode 2006-2017, op de havo gaat het om gemiddeld 77% en op het vwo om gemiddeld 79% meisjes (Hagenaars, 2020). Dit verschil in interesse kwam ook naar voren bij Qompas (2023). In het schooljaar 2022-2023 staat van de negentien onderzochte schoolvakken bij havo-meisjes tekenen op plaats 3 en handvaardigheid op plaats 7 van meest populaire schoolvakken, bij de havo-jongens is dat respectievelijk 13 en 17. Bij de vwo-meisjes staat tekenen op plaats 7 en handvaardigheid op 13 van 21 bevraagde schoolvakken; bij vwo-jongens is dit respectievelijk 18 en 20. Bij het vak muziek is het verschil de laatste tien jaar aanzienlijk kleiner geworden, omdat de interesse onder meisjes hiervoor sinds 2011-2012 veel sterker is gedaald dan onder jongens. In de ranglijst van meest populaire vakken staat muziek bij de havo- en vwo-meisjes nog maar één plaats hoger dan bij de jongens (Qompas, 2023). We zagen al eerder dat het aandeel kunstbeoefenaars in de vrije tijd veel hoger ligt onder meisjes en vrouwen dan onder jongens en mannen. Dezelfde verhouding, en dan zelfs nog sterker, zien we dus terug bij de leerlingen die eindexamen doen in een kunstvak.

2.2.3 Erfgoededucatie

In het primair onderwijs is een van de drie kerndoelen voor kunst en cultuur gewijd aan cultureel erfgoed. Ook heeft het een plaats in een van de kerndoelen (nr. 51) van het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (Driebergen et al., 2022). De *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2022-2023* laat dan ook zien dat op nagenoeg alle basisscholen (96%) cultureel erfgoed aan bod komt in het onderwijs. In de meeste gevallen als onderdeel van geschiedenis en/of aardrijkskunde (bij 69% van de scholen), als onderdeel van het cultuuronderwijs (54%) of in vakoverstijgende projecten en thema's (51%) (Termorshuizen et al., 2023).

Erfgoed is geen onderdeel van de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, evenmin wordt het aangeboden als een apart (eindexamen)vak of als onderdeel van examenprogramma's. Wel noemt kerndoel 40 van het leergebied Mens en Maatschappij 'het betrekken van de eigen cultuurhistorische omgeving'. Toch krijgen volgens de *Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs* nagenoeg alle middelbare scholieren onderwijs in cultureel erfgoed. In 2017 zei 91% en in 2022 89% van de scholen aandacht te besteden aan cultureel erfgoed. De kans is het grootst dat leerlingen erfgoedonderwijs krijgen als onderdeel van de kunstvakken (bij twee derde van de scholen) of van geschiedenis en/of aardrijkskunde (bij ruim de helft). In andere vakken of in vakoverstijgende projecten komt het veel minder aan bod.

De drie belangrijkste manieren waarop leerlingen in aanraking komen met erfgoed is via het bezoeken van musea (95% van de scholen biedt dit aan), het bezoeken van monumenten (70%) of door gebruik te maken van de cultuur-historische omgeving van de school (62%). Veel minder krijgen leerlingen onderwijs in immaterieel erfgoed of bezoeken ze archieven en archeologische locaties (Kieft et al., 2017; Lommertzen et al., 2023c).

2.2.4 Cultureel Jongeren Paspoort (CJP)

In 2021 heeft Stichting CJP onder een panel van 120.000 jongeren gekeken naar hun culturele activiteiten binnen en buiten school. Dat jaar had 55% van de jongeren één of meer culturele activiteiten, waarvan 46% op school. Meest genoemde activiteiten waren theater (30%), film (27%), musea (24%) en muziek (18%). In coronatijd gingen voornamelijk museumbezoeken, film en theater door, terwijl andere activiteiten afvielen. Een derde van de jongeren was ontevreden over het schoolse cultuuraanbod: te weinig aanbod, saaie activiteiten, geen interesse in cultuur en moeilijke omstandigheden (CJP, 2022, pp. 2-12).

3 Aanbieders

Een groot aantal partijen en personen – in dit onderzoek aanbieders genoemd – maken de beoefening van kunst en erfgoed 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. We clusteren dit brede scala aan aanbieders in binnenschoolse en buitenschoolse aanbieders. In deze sub publicatie zijn enkel de binnenschoolse aanbieders meegenomen. Hierdoor ontstaat er echter een incompleet beeld. Veel buitenschoolse aanbieders hebben tenslotte ook aanbod voor op school. Voor een completer plaatje verwijzen we daarom naar de volledige publicatie van de kennissynthese cultuurbeoefening.

3.1 Binnenschoolse aanbieders

3.1.1 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 geen kerndoelen 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 (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.

3.1.2 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 ingehuurd 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 taakuren 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).

3.1.3 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% (Schip et al., 2020). Driebergen 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).

3.1.4 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 ict'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 binnenscholen 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 muzikale educatie. 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).

3.1.5 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 subsidie-regelingen. 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 directeurs en ict'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 (Kupers & 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 directeurs, ict'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 ArteEZ 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).

3.1.6 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).

3.1.7 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 uitpakkt 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 uitpakkt 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 bevoegdheidstelsel 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).

3.1.8 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 kunst disciplines 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).

3.1.9 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 geëvalueerd.
- 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. Vergelijken 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.

3.1.10 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 (Schep 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 *Trendrapport 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 (Schep 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).

3.1.11 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. (Hoogeveen 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 kennismemaakt 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 meteen 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 muziktalenten 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).

3.1.12 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 uitstroombrofielen (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.

3.1.13 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. Dremfels 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 bevroagde 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).

4 Ondersteuners

De in de vorige hoofdstukken beschreven beoefenaars en aanbieders van cultuurbeoefening kunnen gebruikmaken van verschillende vormen van ondersteuning. Een van de belangrijkste partijen die aanbieders (financieel) ondersteunen zijn overheden. Overheden beschrijven we in het volgende hoofdstuk, omdat ze met hun beleid niet alleen invloed hebben op beoefenaars en aanbieders, maar ook op de ondersteuners. We behandelen hier louter de ondersteuners die specifieke ondersteuning bieden voor binnenschoolse cultuurbeoefening. Omdat cultuurcoaches zowel ondersteunend zijn voor binnen- als buitenschoolse cultuurbeoefening, nemen we deze groep in beide sub rapportages op.

4.1 Provinciale en lokale ondersteuners

4.1.1 Provinciale en grootstedelijke steunfunctie-instellingen

In elke provincie en in enkele grote gemeenten bestaan intermediaire ondersteunende instellingen voor cultuureducatie en/of cultuurparticipatie (zoals Plein C, Rijnbrink en Cultuur Oost). Alle steunfunctie-instellingen verrichten in ieder geval ondersteuning voor cultuuronderwijs (Goossens & Neele, 2023). Konings (2020, pp. 16-17) zegt hierover: 'zij ondersteunen scholen bij de integratie van cultuur in het onderwijsaanbod en de leefwereld van de school.' Algemeen kunnen we stellen dat ondersteuning voor cultuureducatie de primaire taak is voor de provinciale steunfunctie-instellingen. De mate waarin ze ook ondersteuning bieden voor cultuurparticipatie wisselt sterk per provincie, mede afhankelijk van de opdracht (met bijbehorend budget) vanuit de provincie. Noord-Brabant, Limburg en Friesland geven 'hun' steunfunctie-instellingen bijvoorbeeld ook een belangrijke taakstelling voor cultuurparticipatie. Andere provincies doen dit minder of helemaal niet.

De steunfunctie-instellingen verschillen ook in het soort ondersteuning. Bij allemaal gaat het wel om advisering, deskundigheidsbevordering en netwerkactivering, maar sommige instellingen hebben ook eigen subsidieregelingen of besteden geld en tijd aan onderzoek en monitoring. Zo zijn enkele provinciale steunfunctie-instellingen ook (mede)opdrachtgever van de provinciale cultuurmonitors. De instellingen kregen de laatste tien jaar een steeds belangrijkere rol gekregen in de uitvoering van het provinciaal cultuurbeleid, maar worden ook in toenemende mate voor beleidsvorming ingeschakeld (Goossens & Neele, 2023).

Dat de steunfunctie-instellingen zich zo sterk richten op cultuuronderwijs hangt volgens Hoozeveld et al. (2019) en Goossens en Neele (2023) samen met de sturing vanuit het Rijk op cultuuronderwijs. Door de matchingsconstructie van Cultuureducatie met Kwaliteit zijn de instellingen sinds 2013 penvoerder van dit programma in hun provincie of gemeente. Hierdoor hebben ze een veel sterkere rol als procesbegeleiders en intermediair gekregen voor cultuuronderwijs (Hoozeveld et al., 2019). In zijn onderzoek naar de bijdrage van penvoerders aan de verbetering van de kwaliteit van cultuuronderwijs binnen de CmK-periode 2017-2020 constateerde Kessels dat penvoerders voornamelijk een bijdrage leveren met coaching, verbinding en facilitering (Kessels, 2019, p. 58). Meewis en Staals (2021) stellen na twee perioden CmK dat de rol van deze penvoerders is geprofessionaliseerd. Ook zij wijzen op de noodzaak van een coachende en flexibele opstelling van de penvoerder tegenover scholen, het leveren van maatwerk

en het functioneren als verbinder. De focus op samenwerken en verbinden geldt als succesfactor, omdat verandering op scholen en verbetering van cultuuronderwijs alleen mogelijk is als er draagvlak is bij scholen en culturele instellingen. Dat vergt een lange adem en het voortdurend blijven uitdragen en overtuigen van de waarde van cultuuronderwijs (Meewis & Staals, 2021).

4.1.2 *Cultuurcoaches en andere lokale ondersteuners*

In enkele grote steden zijn er door gemeenten gefinancierde ondersteunende instellingen of personen voor cultuurbeoefening. Net als bij de provinciale steunfunctie-instellingen ligt bij deze lokale instellingen, wederom als gevolg van het landelijke cultuureducatiebeleid, de prioriteit hoofdzakelijk bij cultuuronderwijs en niet of nauwelijks bij cultuurparticipatie of amateurkunst (Van Treeck et al., 2021). In veel gemeenten is in de afgelopen 10 à 20 jaar de subsidie voor amateurkunstgerelateerde organisaties gestopt (zoals muziekscholen, centra voor de kunsten). Deze organisaties hadden naast het verzorgen van aanbod van amateurkunst, soms ook als taak het ondersteunen van amateurkunst(groepen).

In veel gemeenten zijn individuele ondersteuners actief, als gevolg van de landelijke beleidsregeling Brede Regeling Combinatiefuncties (BRC, onderdeel van de Brede Specifiek Uitkering), (tot 2013 bekend onder de naam Impuls brede scholen, sport en cultuur. Het is net als Cmk een matchingsregeling, waarbij de ministeries van VWS en OCW 40% van de salariskosten voor hun rekening nemen en de gemeente 60%. Met dit budget kunnen gemeenten vervolgens een of meer combinatiefunctionarissen aanstellen, die aanbieders van sport- en/of cultuurbeoefening, scholen en welzijn- en zorginstellingen ondersteunen om samen te werken. Het doel van de regeling is burgers motiveren voor deelname aan sport en/of cultuur. Al naargelang hun opdracht heten deze functionarissen vaak 'buurtsportcoach' of 'cultuurcoach'. De regeling was de eerste jaren vooral gericht op het verbinden van sport- en cultuuraanbieders met het primair en voortgezet onderwijs. In 2019 is de regeling verbreed en kwam er ook aandacht voor cultuurparticipatie en voor de verbinding met het sociaal domein.

Het Mulier Instituut monitort de BRC. Uit de monitorrapporten blijkt dat het aantal deelnemende gemeenten en het aantal combinatiefunctionarissen sinds 2008 gestaag is gegroeid. In 2022 namen 340 van de 344 gemeenten (99%) deel aan de BRC, die samen 6.267 combinatiefuncties hebben aangesteld. Het gaat in totaal om 3.509 fte (Heijnen et al., 2022). Dit is in 2023 gedaald naar 5938 en 3212 fte. Deze daling komt, ondanks aanvullende investeringen vanuit het Rijk, mede door het loslaten van een normbedrag van € 50.000,- per fte, waardoor het normbedrag per fte gemiddeld hoger uitvalt en er minder personen aangesteld kunnen worden (Gómez Berns et al., 2024).

In de meeste gevallen betreft het buurtsportcoaches. Voor de sector kunst en cultuur zetten 276 gemeenten 19% van de fte's (640 fte) in (Heijnen et al., 2022, p. 11). In 2023 was dit gedaald naar 256 gemeenten die gezamenlijk 453 fte cultuurcoaches hadden (Gómez Berns et al., 2024). Of dit een daling is in de aandacht voor kunst en cultuur is niet goed vast te stellen, omdat de vraagstelling van het monitoronderzoek is gewijzigd. In 2022 is gevraagd voor welke sector BRC-functionarissen (overkoepelende term) werkzaam waren, in 2023 is dit per profiel uitgevraagd (met cultuurcoach als een van de zes profielen). Maar een BRC-functionaris kan

ook vanuit een ander profiel werkzaam zijn voor kunst en cultuur (Gómez Berns et al., 2024; Heijnen et al., 2022). Zo zijn er in 200 gemeenten BRC-functionarissen actief onder het profiel 'combinatiefunctionaris onderwijs'. In 38 van deze gemeenten legt deze combinatiefunctionaris onderwijs ook de verbinding met kunst- en cultuurinstellingen (Gómez Berns et al., 2024). Of een gemeente de BRC benut voor het financieren van een cultuurcoach, hangt sterk samen met de grootte van de gemeente. In 2020 hadden alle grote gemeenten (groter dan 100.000 inwoners) cultuurcoaches aangesteld met de regeling, terwijl dit bij de kleine gemeenten (minder dan 20.000 inwoners) net meer dan de helft betrof (56%) (Hageman et al., 2022).

LKCA heeft in 2013, 2017 en 2022, naast de BRC-monitor van het Mulier Instituut, apart onderzoek gedaan naar specifiek cultuurcoaches (Poelman & Poll, 2022; Poll et al., 2013; Van Miert et al., 2017). Belangrijke bevindingen uit het laatste rapport *Cultuurcoaches onder de loep* (Poelman & Poll, 2022) en de meest recente BRC-monitor (Gómez Berns et al., 2024) zijn:

- Het LKCA-rapport onderscheidt twee typen cultuurcoaches: de een werkt in en rondom school en is veelal adviserend en ondersteunend bezig. De ander werkt in de wijk en is vooral verbindend bezig.
- Mogelijk ingegeven door de verbreding van de regeling in 2019 lijkt de focus steeds meer op participatie te liggen en minder op educatie. Veel cultuurcoaches organiseren (ook) naschools aanbod of zoeken de interne verbinding met naschoolse activiteiten. Bij dat naschoolse aanbod vinden ze het belangrijk om wijkgericht te werken.
- Circa 89% van de cultuurcoaches werkt samen met het primair onderwijs en circa 55% werkt samen met het voortgezet onderwijs (Gómez Berns et al., 2024).
- Van Treeck et al. (2021) becijferden dat in 2020 weliswaar in 278 van de 355 gemeenten cultuurcoaches aanwezig waren, maar dat twee derde van hen zich niet richtten op amateurkunstgroepen.
- Waar de meeste fte voor 2019 zich nog in en rondom school bevond, is er – sinds de verbreding in 2019 – een beweging gaande in de richting van het sociaal domein. Inmiddels werkt meer dan de helft van de cultuurcoaches samen met welzijnsorganisaties (Gómez Berns et al., 2024). De voornaamste doelgroepen die ze twee jaar eerder noemden, zijn (kwetsbare) jongeren of (kwetsbare) ouderen. De focus lijkt daarbij op welzijn te liggen, want er worden maar weinig zorgpartners genoemd (Poelman & Poll, 2022). Uit de BRC-monitor van 2023 blijkt verder dat cultuurcoaches zich hoofdzakelijk zijn gaan richten op mensen met een lage sociaaleconomische positie (29%), buurtbewoners (29%) en mensen met een migratieachtergrond (20%) (Gómez Berns et al., 2024).
- Gemeenten hebben moeite duidelijke doelen voor cultuurcoaches te formuleren en hun een duidelijke opdracht mee te geven. Ook hebben ze moeite om die doelen onderscheidend te maken van ander beleid, zoals interne cultuurcoördinatoren of CmK. Die onduidelijke opdracht en rolverdeling maakt het voor zowel aanbieders als partners (zoals scholen) moeilijk om te bepalen bij wie ze aan kunnen kloppen voor welke ondersteuning.
- Een grote uitdaging is het beperkte aantal fte. Vooral bij kleinere gemeenten is dit voor de cultuurcoach laag (totaal minder dan 0,5 fte). Gemeenten en cultuurcoaches zelf zien graag een verhoging van het aantal fte. Inhoudelijke argumenten hiervoor zijn een toenemende ondersteuningsvraag van amateurkunstverenigingen, mede door de coronapandemie, en dat er onbenutte kansen liggen voor samenwerking met het sociaal domein. Organisatorische argumenten zijn dat het beperkte aantal fte en het lage normbedrag het lastiger maken om vaste krachten te vinden.

Er is bij gemeenten groot draagvlak voor de regeling, gezien de grote deelname. Ze zeggen in de verschillende monitoronderzoeken resultaten te zien op veel doelstellingen van de BRC. Ze noemen daarbij vooral 'het leggen van verbindingen met andere domeinen' en 'het vormen van netwerken rond stimulering van deelname aan sport en cultuur'. Maar hierbij gaat het, zoals Van Bergen et al. (2021) benoemen, om percepties van de resultaten en niet om objectieve data over de concrete effecten van de regeling. Er zijn bijvoorbeeld geen eenduidige harde cijfers beschikbaar over het aantal bereikte deelnemers (Van den Berg et al., 2023). Het onderzoek *Cultuurcoaches onder de loep* toont aan dat beleidsambtenaren en werkgevers van cultuurcoaches worstelen met monitoren en evalueren, waarbij deze tegelijkertijd aangeven dat cijfers in hun ogen niet veel zeggen over de effecten van het werk van cultuurcoaches. Gemeenten illustreren de impact meestal met verschillende voorbeelden (Poelman & Poll, 2022; Van Bergen et al., 2021).

Overigens zijn er ook lokale ondersteuners (onder verschillende benaming, zoals cultuurmakelaar of cultuurscout) die niet vanuit de BRC worden gefinancierd. In 2020 financierde een op de vijf gemeenten hun lokale individuele ondersteuners vanuit een ander budget dan de BRC (Hageman et al., 2022). Naar het functioneren van deze ondersteuners wordt nauwelijks onderzoek gedaan. Wel is er een kleinschalig vragenlijstonderzoek gedaan onder 88 lokale ondersteuners voor amateurkunstgroepen (cultuurcoaches, cultuurmakelaars, beleidsmedewerkers culturele instelling, beleidsmedewerkers gemeenten) over uitdagingen van amateurkunstgroepen in hun omgeving en in hoeverre deze bekend waren met en gebruikmaken van de ondersteuning door de provinciale steunfunctie-instellingen en amateurkunstkoepels. Ook uit dit onderzoek blijkt dat er volgens deze ondersteuners extra of andere ondersteuning nodig is om de verschillende uitdagingen voor amateurkunstgroepen en hun artistiek begeleiders en kunstdocenten te lijf te kunnen gaan. Daarnaast is er volgens hen ook meer gecoördineerde samenhang en samenwerking nodig tussen de verschillende ondersteuners (Neele & Roorda, 2023).

4.2 Koepel- en brancheorganisaties

4.2.1 Organisaties van en voor kunstdocenten en artistiek begeleiders

Koepel- en brancheorganisaties zijn vanuit het 'veld' zelf ontstaan en worden door het veld zelf gefinancierd. Ze bieden ondersteuning aan de achterban die ze vertegenwoordigen. Zo zijn er organisaties van individuele kunstdocenten en artistiek begeleiders die werkzaam zijn in het onderwijs, in de vrije tijd of beide, zoals de Vereniging Onderwijs Kunst Cultuur (VONKC), de Vereniging Leraren Schoolmuziek (VLS), Bond van Orkestdirigenten en Instructeurs (BvOI), Nederlandse Beroepsvereniging van Danskunstenaars (DBDK) en Vrije Koninklijke Nederlandse Toonkunstenaars Vereniging (VKNTV) (Van den Hoek et al., 2012, pp. 19-21).

5 Overheden en beleid

In dit hoofdstuk gaan we in op de laatste systeemlaag: overheden en hun beleid. Met literatuur van de afgelopen elf jaar kijken we hoe overheden hun beleid voor cultuurbeoefening hebben ingericht. We beschrijven de overheidsrol, het beleid, wet- en regelgeving en de overheidsfinanciering voor cultuurbeoefening. Dit doen we in de klassieke drietrapsverdeling: gemeenten, provincies en Rijk. In de volledige kennissynthese cultuurbeoefening gaan we uitgebreider in op de rol, taak en het beleid van de drie overheidslagen.

5.1 Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van gemeenten

De evaluaties van de regelingen CmK en Impuls Muziekonderwijs laten zien dat er door landelijke sturing meer aandacht voor cultuureducatie is op gemeentelijk niveau (Hoogeveen et al., 2019, p. 13). Dit zien we niet direct terug in de gemeentelijke financiering van cultuuronderwijs. Er is een daling van € 192.600.000,- in 2017 naar € 188.100.000,- in 2021 (CBS, 2022).

Een belangrijk instrument voor gemeenten om cultuureducatie binnen én buiten school te bevorderen, zijn de cultuurcoaches (onderdeel van de Brede SPUK). We hebben in hoofdstuk 4 gezien hoeveel cultuurcoaches actief zijn. In eerdere perioden deed 99% mee aan de Brede SPUK, inmiddels heeft 100% de regeling voor de nieuwe periode heeft aangevraagd. Specifiek vanuit de BRC zetten in 2022 276 gemeenten cultuurcoaches in (Heijnen et al., 2022, p. 11). In 2023 waren dit 256 gemeenten (Gómez Berns et al., 2024). In het vorige hoofdstuk schreven we al dat dit niet per se een daling is van het aantal combinatiefunctionarissen die zich inzetten voor kunst en cultuur. De BRC-regeling is een cofinancieringsregeling. Veel gemeenten doen die niet volledig zelf, maar in samenwerking met diverse partijen (Van Miert et al., 2017, p. 33), zoals Tabel 2 laat zien.

Tabel 2 Cofinanciering cultuurcoaches

	Gemeenten
School voor primair onderwijs	66%
Muziekschool	26%
School voor voortgezet onderwijs	20%
Bibliotheek	18%
Centrum voor de kunsten	16%
Overig	12%
Commerciële culturele instelling	6%
Kinderopvang	4%
Museum/erfgoedinstelling	4%
Dans- theatergezelschap	4%
Bedrijfsleven	2%
Provincie	2%
Mbo	2%
Theater/schouwburg	2%

Tabel 3 Overzicht aantal combinatiefunctionarissen en fte casusgemeenten 2022

Aantal inwoners	Fte cultuur	Aantal cultuurcoaches	Fte sport en bewegen	Aantal inwoners per 1 fte cultuurcoaches	Aantal inwoners per 1 fte sport
A. meer dan 100.000	4,5	6	28,5	40.917	6.461
B. Meer dan 100.000	10	X	27	16.170	5.989
C. Tussen de 60.000 en 90.000	4	X	6,8	21.100	12.412
D. Tussen de 30.000 en 60.000	2,4	3	2,7	22.375	19.889
E. Minder dan 30.000	0,4	1	2,4	59.250	9.875
F. Minder dan 30.000	0,4	1	2,1	48.259	9.190
Gemiddeld	3,61		11,5	27.858	9.559

Tabel 3 geeft van een aantal casusgemeenten van verschillende grootte weer hoeveel combinatiefunctionarissen en fte er zijn. Over het algemeen zijn gemeenten positief over de regeling en het functioneren van de cultuurcoaches. Maar we zien ook dat veel gemeenten het aantal fte voor cultuur niet toereikend achten (Van Miert et al., 2017, p. 37). Dat gemeenten tevreden zijn, zien we ook terug in de resultaten over de jaren heen. Zo zijn er meer cultuurcoaches ingezet dan vooraf werd beoogd, worden doelstellingen behaald en doen veel gemeenten mee. Wel zijn dit percepties van resultaten zoals Van Bergen et al. (2021) in hun onderzoek naar de regeling stellen. En die zeggen niets over de concrete effecten van de regeling. Er is daarnaast ook nog winst te behalen: middelen moeten structureler worden, er is nog meer vraag naar cultuurcoaches en er is meer visie op integraliteit nodig (Van Miert et al., 2017, pp. 44–45).

Bij Rijks- en fondsgesubsidieerde instellingen zien we dat ze voor het merendeel op de hoogte zijn van gemeentelijk beleid (79%). Dit heeft mede te maken met veranderingen in de ondersteuningsstructuur, vooral in de grote gemeenten. Gemeenten ondersteunen en subsidiëren de makelaarsfunctie van deze instellingen, waardoor aanbod van en advies over cultuureducatie gescheiden zijn (Beekhoven et al., 2015, p. 98).

5.2 Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van provincies

Ook voor cultuureducatie geldt een gedeelde verantwoordelijkheid voor de gehele overheidsketen. Provincies spelen voornamelijk een rol in de tweedelijns ondersteuning, in het bevorderen van de kwaliteit en het zorgen voor een regionale spreiding (Wijn et al., 2022, p. 29). We zien dat alle provincies ook daadwerkelijk een rol innemen rondom cultuureducatie. Alle financieren (mede) een provinciale steunfunctie-instelling en ze hebben met diverse regelingen aandacht voor dit beleidsdomein. Daarin zijn regelingen van het Rijk sterk sturend (Goossens & Neele, 2023). Ook de evaluatie van de regelingen CmK en Impuls Muziekonderwijs laat zien dat er door landelijke sturing meer aandacht voor cultuureducatie is op provinciaal niveau

(Hoogeveen et al., 2019, p. 13). Het algemene beeld is dat het provinciale cultuureducatiebeleid sterk afhankelijk is van regelingen vanuit het Rijk. Daarin is voornamelijk CmK sterk sturend geweest. Naast dit soort regelingen is de al genoemde steunfunctie-instelling het belangrijkste sturingsinstrument. Mede hierdoor heeft de provincie een belangrijke rol voor cultuurbeoefening. Deze rolopvatting is, zoals we eerder zagen, ook binnen cultuureducatie niet eenduidig. Provincies nemen een meer of minder prominente rol aan, wat deels komt door het ontbreken van een wettelijke taak (Goossens & Neele, 2023).

Tabel 4 Provinciale bijdrage cultuureducatie in miljoenen

Jaar	2017	2019	2020	2021
Kunst- en cultuureducatie	17	15	16	18

5.3 Het binnenschools cultuurbeoefeningsbeleid van het Rijk

Sinds de samenvoeging in 1994 van cultuur en onderwijs naar het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is er onafgebroken beleidsaandacht geweest voor cultuureducatie. Ook in regeerakkoorden heeft de overheid, met uitzondering van het laatste *Regeerprogramma 2024* onder premier Schoof, aanwijsbaar aandacht voor kunst en cultuur in het onderwijs (Hagenaars, 2024). Het ministerie gebruikt in de eerste plaats wettelijk beleid voor het verankeren en stimuleren van cultuureducatie in het onderwijs. Het wettelijk beleidsinstrumentarium bestaat uit de kerndoelen voor primair en voortgezet onderwijs, het eindexamenvak CKV in het voortgezet onderwijs, bekwaamheidseisen voor onderwijspersoneel, de prestatiebox/lumpsumbekostiging en het toezichtkader van de onderwijsinspectie. Dit instrumentarium is weliswaar wettelijk, maar tegelijkertijd niet heel erg sturend. Scholen en schoolbesturen hebben veel speelruimte om eigen keuzes te maken in cultuuronderwijs. Daarom benut het ministerie ook bovenwettelijke beleidsinstrumenten (zie Tabel 5). Dat bestaat uit stimuleringsprogramma's en subsidieregelingen, om scholen te verleiden toch meer werk te maken van hun cultuuronderwijs.

Het eerste bovenwettelijke grote stimuleringsprogramma was het in 1996 gestarte Cultuur en School, bedoeld om cultuureducatie meer aandacht en een vaste plaats in het onderwijs te geven. De gedachte daarachter was indertijd dat door het verdwijnen van het maatschappelijke zuilenstelsel de school, naast het gezin, de enige plek is waar alle kinderen en jongeren met kunst en cultuur in aanraking kunnen komen. Het programma richtte zich in sterke mate op de samenwerking tussen de culturele sector en het onderwijs. In 2013 werd dit programma opgevolgd door Cultuureducatie met Kwaliteit, dat vervolgens elke vier jaar werd verlengd. Het richt zich meer dan Cultuur en School ook op kwaliteit en deskundigheid. De start van CmK werd gemarkeerd met het Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs. Dit kader was en is de paraplu waaronder scholen, culturele aanbieders en landelijke, provinciale en lokale overheden overeenkomsten sluiten en elkaar met beleid en financiering aanvullen. In de afgelopen tien jaar is de reikwijdte van de bovenwettelijke beleidsmaatregelen die uit het bestuurlijk kader voortkomen, uitgebreid van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs en het mbo. Ook kwamen er diverse beleidsmaatregelen bij. Al deze maatregelen, wettelijk en bovenwettelijk, vormen samen de beleidsmix voor cultuureducatie.

Tabel 5 Bovenwettelijke beleidsmaatregelen van het ministerie van OCW (2013-2023) (Van den Berg et al., 2023, p. 10)

De opeenvolgende matchingsregelingen Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) : Rijksoverheid, provincies en gemeenten investeren gezamenlijk in het bevorderen van de kwaliteit van cultuureducatie in het po en later ook in het vo en mbo 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 cultuureducatie in die onderwijssectoren.
Regeling professionalisering cultuuronderwijs po : subsidie voor schoolbesturen en samenwerkingsverbanden ten behoeve van professionalisering op meerdere niveaus.
Regeling cultuurbegeleider po : subsidie voor het volgen van de opleiding tot cultuurbegeleider/coördinator.
Cultuurkaart VO en MBO Cultuurkaart (vanaf 2022 met budget): voor alle vo-leerlingen en mbo-studenten is een kaart met budget beschikbaar die bovendien korting geeft op culturele activiteiten. Aan scholen is gevraagd om dit budget uit eigen middelen aan te vullen.
Twee opeenvolgende regelingen (Dagarrangementen en) Combinatiefuncties : Rijksoverheid (ministerie van OCW en VWS) en gemeenten financieren gezamenlijk onder meer cultuurcoaches en buurtsportcoaches voor het po en vo.
Regeling Compensatie Coronacrisis : subsidie voor het (her)opstarten van de activiteiten voor cultuureducatie die als gevolg van de coronamaatregelen stil kwamen te liggen.
Stimuleringsregeling Mediawijzer : subsidie voor projecten die inzetten op mediawijsheid.
Regeling Mediakunst en erfgoededucatie : subsidie voor culturele instellingen die projecten mediakunsteducatie en erfgoededucatie organiseren voor leerlingen in het po.
Impuls Filmeducatie : subsidie voor filmfestivals of filmbijeenkomsten voor leerlingen in het po en vo.
Regelingen Muziekonderwijs : matchingsregelingen voor schoolbesturen po, pabo's, gemeenten en provincies voor muziekonderwijs voor alle kinderen in 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.

Parallel aan al deze beleidsmaatregelen heeft het ministerie een ondersteuningsstructuur ingericht voor de ontwikkeling van cultuuronderwijs. Het Fonds voor Cultuurparticipatie voert de subsidieregelingen uit en besteedt aandacht aan cultuureducatie met communicatie, bijeenkomsten, samenwerkingen, campagnes en beleidsvorming. LKCA verzorgt de landelijke informatie- en netwerkfunctie, deskundigheidsbevordering en monitoring en onderzoek. CJP verzorgt de uitvoering van de Cultuurkaart VO en de MBO Cultuurkaart. Daarnaast vervult SLO een belangrijke rol rondom de uitwerking van leerplannen en leerlijnen voor kunst disciplines en cultureel erfgoed (Van den Berg et al., 2023, pp. 10-11).

In 2024 loopt het al eerder genoemde *Algemeen kader interbestuurlijke verhoudingen cultuur OCW, IPO en VNG* af. Voor het ministerie was dit de aanleiding om deze beleidsmix te laten doorlichten op doeltreffendheid en doelmatigheid. Dit onderzoek is grotendeels gebaseerd op bestaande evaluatie- en monitoronderzoeken, aangevuld met interviews en focusgroep-gesprekken (Van den Berg et al., 2023). De belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek zijn:

- De totale gereconstrueerde uitgaven aan cultuureducatiebeleid zijn gestegen van 44,6 miljoen in 2013 naar 57,7 miljoen in 2022. Het gaat hierbij vooral om uitgaven aan bovenwettelijke beleidsmaatregelen, zoals via subsidieregelingen, en nauwelijks om uitgaven aan wettelijke beleidsmaatregelen, zoals via de lumpsumbekostiging.

- Met het Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs is een duidelijke koers ingezet die breed wordt gedragen door betrokken partijen en de opgezette infrastructuur functioneert goed volgens betrokkenen.
- Er is in de afgelopen tien jaar vooruitgang geboekt op de doelen van verschillende beleidsmaatregelen, maar het ontbreekt aan causaliteitsonderzoek om ook de doeltreffendheid en doelmatigheid aan te tonen. De bestudeerde evaluaties laten onder meer zien dat er met positief resultaat is gewerkt aan het stimuleren van cultuurdeelname, de professionalisering van cultuuronderwijs, de aandacht voor muziekonderwijs op de pabo, de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen en het bevorderen van mediawijsheid.
- De beleidsmix voor cultuureducatie is in de afgelopen tien jaar breder en complexer geworden en de samenhang binnen de beleidsmix is beperkt.
- De uitbreiding van het aantal bovenwettelijke beleidsmaatregelen heeft niet altijd versterkend uitgedaakt. De regelingen voor specifieke disciplines als dans-, muziek- en filmeducatie ervaren betrokkenen soms als contraproductief vanwege de concurrerende werking.
- De tijdelijkheid van maatregelen en de verschillen in looptijd verstoren de doeltreffendheid van de beleidsmix.
- De vrijblijvendheid van de beleidsinstrumenten draagt niet bij aan een sterke basis voor cultuureducatiebeleid. Hierdoor maakt elke bestuurlijke partner van jaar tot jaar eigen afwegingen om al dan niet in cultuureducatie te investeren.

Op basis van deze bevindingen formuleren de onderzoekers ook een aantal aanbevelingen voor toekomstig cultuureducatiebeleid, op verschillende niveaus:

Aanbevelingen op stelselniveau:

- *Verken alternatieve scenario's voor de toekomst:* het verdient aanbeveling om een trendanalyse uit te voeren naar de (te verwachten) ontwikkelingen in de onderwijs- en cultuursector en op basis daarvan één of meer alternatieve scenario's te ontwerpen voor de doorontwikkeling van cultuuronderwijs in Nederland.
- *Ontwikkel een integrale visie op cultuureducatie:* de O en de C van het ministerie van OCW mogen nog meer verbonden worden. Onderwijsbeleid is een onlosmakelijk onderdeel van het cultuureducatiebeleid. Dat vraagt om een integralere visie en rijksbeleid dat helder maakt welke positie cultuuronderwijs inneemt in het toekomstig onderwijscurriculum.
- *Pas meer sturing toe:* vanuit het veld is meegegeven dat het cultuureducatiebeleid minder vrijblijvend zou moeten zijn.

Aanbevelingen op beleidsniveau:

- *Heb meer oog voor de uitvoering:* de vormgeving en uitwerking van het cultuureducatiebeleid kan sterker vanuit het perspectief van de uitvoering in en rond scholen worden ingezet.
- *Positioneer kunstvakdocenten steviger:* vakdocenten voor cultuuronderwijs verdienen een vaste plek in het onderwijs, bijvoorbeeld met een vaste aanstelling bij een schoolbestuur, zodat ze iets kunnen opbouwen met de schoolteams.
- *Vergroot het cultureel bewustzijn van leraren via de initiële lerarenopleidingen:* de kennis en vaardigheden van leraren in cultuuronderwijs moeten worden versterkt. De lerarenopleidingen zouden vooral het belang en de waarde van kunst en cultuur moeten adresseren en de wijze waarop leraren daar gebruik van kunnen maken (Van den Berg et al., 2023).

Dankwoord

Op verzoek van het ministerie van OCW heeft het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), in samenwerking met de Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed (RCE), deze kennissynthese cultuurbeoefening geschreven. We willen Esther Adema (OCW) en Gábor Kozijn (OCW) bedanken voor de constructieve begeleiding en samenwerking gedurende het traject. Onze dank gaat ook uit naar het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland [KIEN], het Interprovinciaal Overleg (IPO), de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) en het Fonds voor Cultuurparticipatie, die het onderzoeksplan en een eerste conceptversie hebben meegelezen en becommentarieerd.

Tot slot, deze kennissynthese had niet tot stand kunnen komen zonder de omvangrijke bijdrage van Petra Faber (LKCA) en Leontine Herschoe (LKCA). Zij hebben alle onderzoeksliteratuur waarop deze kennissynthese is gebaseerd, verzameld, geordend en ontsloten, en hebben de verwijzingen naar deze literatuur in dit rapport verzorgd.

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.
- CBS. (2022). *Deatillering cultuurlasten gemeenten en provincies 2020-2021*.
- CJP. (2022). *Cultuur rapportage. Culturele activiteit scholen in lockdownjaar*.
- 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 talentateliërs*. 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. Behoeftedonderzoek 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.

Gómez Berns, A., Van Stam, W., Keijzer, M., & Baggen, W. (2024). Monitor Brede Regeling Combinatiefuncties 2023. Mulier Instituut.

Goossens, L., & Neele, A. (2023). 'Er is strikt genomen geen rol'. Provinciaal cultuureducatie- en cultuurparticipatiebeleid: een analyse naar de provinciale rolopvatting in het cultureel bestel. LKCA.

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

Haakma, I., Pauwels, H., Steenbeek, H., & Bisschop Boele, E. (2022). Een (school)brede benadering voor het bevorderen van creatief denken. Hanzehogeschool Groningen.

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.

Hageman, H., Meewis, V., Neele, A., & Poll, J. (2022). 'Wij maken geen cultuur!'. Monitor gemeentelijk beleid cultuureducatie en cultuurparticipatie. LKCA.

Hagenaars, P. (2020). Opdracht & Onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

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.

Heijnen, E., Van Stam, W., Gómez Berns, A., & Vrieswijk, S. (2022). *Monitor Brede Regeling Combinatiefuncties 2022*. Mulier Instituut.

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/educ.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., Beekhoven, S., Kieft, M., Donker, A., & Van der Grinten, M. (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Sardes/Oberon.

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. (2022). *Evaluatieonderzoek naar de impact van de subsidieregeling 'Professionalisering muziekonderwijs pabo'*. Sardes.

Hoogeveen, K., Waaijer, C., Wierdsma, I., & Scheeren, J. (2022). *Evaluatie regeling opleiding Cultuurbegeleider. Onderzoek naar inhoud, uitvoering en impact. Eindrapportage*. 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.

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

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

Kessels, S. M. J. G. (2019). Coachen, verbinden en faciliteren. Een onderzoek naar de bijdragen van de penvoerders van de Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020 aan het debat over een verbetering van de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs. Masterscriptie Kunstbeleid en -Management Universiteit Utrecht.

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 primair onderwijs en programma Cultuureducatie met kwaliteit (Peiling 2015/16). Sardes/Oberon.

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

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., Jenniskens, T., Lodewick, J., Den Boer, P., & Leest, B. (2024). Cultuureducatie in het mbo: Anders, meer; beter? Monitor en evaluatie MBO Cultuurkaart met budget. ResearchNed/KBA Nijmegen.

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.

Marsman, P., Taminiau, A., & Penning de Vries, B. (2019). Monitoring invoering vernieuwd examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming h/v. Onderzoek naar docentervaringen in havo en vwo 4. SLO.

Marsman, P., Taminiau, A., & Penning de Vries, B. (2020). Monitoring invoering vernieuwd examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming h/v. Resultaten onderzoek naar ervaringen met CKV van docenten en leerlingen in havo 4/5 en vwo 4/5. SLO.

Meewis, V., & Staals, E. (2021). Rapportage onderzoek naar verandering. leren en kennis delen in het landelijk netwerk van penvoerders CmK. LKCA.

Neele, A., & Roorda, P. (2023). Resultaten enquête lokale ondersteuners amateurkunst 2022. LKCA.

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.

Poelman, E., & Poll, J. (2022). Cultuurcoaches onder de loep. LKCA.

Poll, J., De Groot, H., & Wervers, E. (2013). Inventarisatie cultuurcoaches. LKCA.

Pope, C., Mays, N., & Popay, J. (2007). *Synthesizing qualitative and quantitative health evidence. A guide to methods*. Open University Press.

Qompas. (2023). Populariteit van schoolvakken. Onderzoek naar de favoriete schoolvakken van 270.000 havisten en vwo'ers.

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 Bergen, K., & Bijman, D. (2019). Inzicht besteding prestatieboxmiddelen po. Regioplan Beleidsonderzoek.

Van Bergen, K., Korn, F., Van Rij, C., & Witvliet, M. (2021). Evaluatie Brede Regeling Combinatiefuncties. Regioplan Beleidsonderzoek.

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 amateurkunstbeoefening, 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 den Hoek, S., Kampman, L., Meewis, V., Poll, J., Tal, M., Vermeulen, A., & De Wit, M. (2012). Het cultuurnetwerk. Over de infrastructuur cultuureducatie per 1 januari 2013. Cultuurnetwerk Nederland.

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. M., & 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.

Van Miert, M., Poll, J., & Twaalfhoven, A. (2017). Tweede inventarisatie cultuurcoaches. Rapportage januari 2017. LKCA.

Van Treeck, J., Wester, A., Roorda, P., & Noijens, H. (2021). Inventarisatie ondersteuning amateurkunstgroepen. Rapportage en analyse van de landelijke, provinciale en lokale infrastructuur. LKCA.

Vinken, H., & Diepstraten, I. (2020). Ondersteuning van erfgoedvrijwilligers. Een onderzoek in de twaalf provincies. OPEN/Pyrrhula Research Consultants.

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.

Colofon

Kennissynthese cultuurbeoefening op school

Een verzameling van elf jaar Nederlands onderzoek

Dit is een sub publicatie van het onderzoeksrapport ' Kennissynthese cultuurbeoefening op school en in de vrije tijd'. Een verzameling van elf jaar Nederlands onderzoek

Op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, Interprovinciaal overleg en Vereniging Nederlandse Gemeenten.

Uitgevoerd door LKCA (Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst), met medewerking van RCE (Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed)

Auteurs

Luud Goossens en Arno Neele (LKCA)

Wim Burggraaff (RCE)

Met dank aan

Petra Faber en Leontine Herschoe (LKCA)

KIEN (Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland)

Uitgever

LKCA

Lange Viestraat 365

Postbus 452

3500 AL Utrecht

030 711 51 00

info@lkca.nl

www.lkca.nl

Over LKCA

Cultuurbeoefening is essentieel voor een creatieve en veerkrachtige samenleving. Daarom versterkt LKCA de kwaliteit en positie van cultuureducatie en amateurkunst. We maken kennis toegankelijk en stimuleren samenwerking en professionalisering.

LKCA probeert publicaties zo toegankelijk mogelijk aan te bieden. Neem contact met ons op bij ontoegankelijke informatie via info@lkca.nl.

©LKCA Utrecht, mei 2025



Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap





LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten.

LKCA | Lange Viestraat 365 | Postbus 452, 3500 AL Utrecht | +31 30 711 51 00 | www.lkca.nl | info@lkca.nl