

Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

ONDERZOEK NAAR DE LANDELIJKE ONTWIKKELINGEN IN CULTUUREDUCTIE SINDS 2015-2016
EN IN RELATIE TOT HET PROGRAMMA CULTUUREDUCTIE MET KWALITEIT



Onderzoek in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie
en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Marije van Essen | Tessa Termorshuizen | Anja van den Broek

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.

Marije van Essen, Tessa Termorshuizen en Anja van den Broek

Juli 2019

© 2019 ResearchNed Nijmegen in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2015 voor kwaliteitsmanagementsystemen en NEN-ISO 20252:2012 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	5
1 Inleiding	13
1.1 Programma Cultuureducatie met Kwaliteit: 2013-2020	13
1.2 Monitor en evaluatie	15
1.3 Respons, analyses en doelgroepen	16
1.4 Leeswijzer	16
2 Visie en organisatie	19
2.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	19
2.2 Overkoepelend beeld 'visie'	24
2.3 Visie en organisatie: muziekonderwijs	25
2.3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	25
2.3.2 Overkoepelend beeld 'structureel muziekonderwijs'	28
2.4 Samenvatting	29
3 Onderwijsaanbod	31
3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	31
3.2 Samenvatting	37
4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn	39
4.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	39
4.2 Overkoepelend beeld 'verankering doorgaande leerlijn'	43
4.3 Samenvatting	45
5 Deskundigheid groepsleerkrachten	47
5.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	47
5.2 Overkoepelend beeld 'deskundigheid groepsleerkrachten'	52
5.3 Overkoepelend beeld 'deskundigheid muziek'	53
5.4 Samenvatting	54
6 Vakleerkrachten	57
6.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	57
6.2 Samenvatting	63
7 Samenwerking met de culturele omgeving	65
7.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	65
7.2 Overkoepelend beeld 'samenwerking met culturele omgeving'	69
7.3 Samenwerking met de culturele omgeving: muziekonderwijs	70
7.3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	70
7.3.2 Overkoepelend beeld 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs'	71
7.4 Samenvatting	73
8 Kwaliteitservaring	75
8.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	75
8.2 Overkoepelend beeld 'kwaliteitservaring'	76
8.3 Samenvatting	78

9	Competenties van leerlingen	79
9.1	Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren	79
9.2	Samenvatting	81
10	Cultuureducatie in het speciaal onderwijs	83
10.1	Inleiding	83
10.2	Resultaten: speciaal onderwijs versus basisonderwijs	83
10.3	Samenvatting	87
11	Onderzoeksopzet en verantwoording	89
11.1	Begeleidingscommissie	89
11.2	Actualisatie van de vragenlijst	89
11.3	Trendberekening	89
11.4	Doelgroep en respons	89
11.5	Analyse	93
11.6	Onderzoek onder leerkrachten	95
	Bijlage I: Vragenlijst	97
	Bijlage II: Vragenlijst leerkrachten 2018-2019	105
	Bijlage III: Omschrijving en berekening overkoepelende schalen	107
	Bijlage IV: Overzicht figuren en tabellen	111
	Bijlage V: Infographic met landelijke resultaten op hoofdlijnen	115

Managementsamenvatting

Opzet en uitvoering van de monitor

In deze Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019 worden ontwikkelingen gevolgd in het kader van cultuureducatie in het primair onderwijs (po). Hierin wordt een vergelijking gemaakt met de vorige peiling in 2017-2019 en waar mogelijk met de peiling in 2015-2016. Ook is er aandacht voor de opbrengsten van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

De algemene doelstelling van de monitor is het in kaart brengen van de ontwikkeling rondom cultuureducatie op het gebied van de visie en organisatie, het onderwijsaanbod en de samenhang en verankering van een doorgaande leerlijn. Ook zijn de deskundigheid van groepsleerkrachten en vakleerkrachten, de samenwerking met de culturele omgeving, de kwaliteitservaring en de waargenomen competenties van leerlingen en leerkrachten gemonitord. De monitorvragenlijst is voornamelijk ingevuld door directeuren en interne cultuurcoördinatoren van scholen in het (speciaal) basisonderwijs en speciaal (voortgezet) onderwijs. Deze monitor bevat tevens de resultaten van een verdiepende enquête onder leerkrachten. Deze enquête had als doel de vraag te beantwoorden hoe leerkrachten cultuureducatie op hun school ervaren en hoe zij de culturele ontwikkeling van hun leerlingen beoordelen.

Tevens rapporteert de monitor opbrengsten van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit dat sinds 2013 aan scholen wordt aangeboden. Dit programma bestaat uit verschillende deelregelingen. In deze monitor wordt gekeken naar drie deelregelingen, namelijk Cultuureducatie met Kwaliteit primair onderwijs (regeling CmK) 2013-2016 en 2017-2020, de Impuls Muziekonderwijs en de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO). Het programma CmK is een belangrijk onderdeel in het landelijk beleid ter bevordering van de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs. De huidige monitor richt zich onder andere op mogelijke verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen of deel hebben genomen aan het programma CmK in de manier waarop cultuureducatie binnen de school is verankerd.

In de gehele monitor wordt niet gepretendeerd dat gerapporteerde verschillen verwijzen naar causale relaties. Veranderingen in cultuureducatie hebben niet alleen te maken met deelname aan of inhoud van regelingen, maar kunnen vaak ook een gevolg zijn van keuzes op grond van andere maatschappelijke en economische invloeden en ontwikkelingen. Door middel van een quasi-experimenteel design kan wel gekeken worden of scholen die deelnemen aan een regeling zich anders ontwikkelen dan scholen die niet deelnemen. Deze publicatie geeft de lezer inzicht in de ontwikkelingen van cultuureducatie en kan beschouwd worden als een diagnostisch instrument dat ontwikkelingen en verschillen in kaart brengt, maar geeft geen verklaringen voor veranderingen die zichtbaar zijn.

De resultaten zijn gebaseerd op een vragenlijstonderzoek onder alle scholen in het primair onderwijs. Er zijn in totaal 7.184 scholen aangeschreven en uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen (6.612 scholen uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 280 speciaal basisonderwijs, en 572 scholen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs). De bruto respons is 1.673 (23%). Voor de monitor was de respons van 1.412 scholen bruikbaar: dit komt neer op een netto respons van twintig procent. Van deze 1.412 scholen kwamen er 1.307 uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 75 speciaal basisonderwijs, en 99 uit het (voortgezet) speciaal onderwijs.^{1 2}

1 Van zes scholen was de achtergrond onbekend.

2 Afgelopen meting zijn er in totaal 6.893 scholen aangeschreven (6.626 scholen uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 279 speciaal basisonderwijs, en 267 scholen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs). Voor de monitor was de respons van 678 scholen bruikbaar. Dit komt neer op een netto respons van tien procent. Van deze 678 scholen kwamen er 648 uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 28 speciaal basisonderwijs, en 30 uit het (voortgezet) speciaal onderwijs.

Deze managementsamenvatting geeft de belangrijkste bevindingen van het onderzoek weer. Eerst schetsen we per onderwerp kort alle uitkomsten van de monitor, daarna gaan we uitgebreider in op opbrengsten van het CmK-programma met de verschillende regelingen.

Stand van zaken 2018-2019 en ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016

Visie en organisatie

De visie van scholen op cultuureducatie lijkt zich sinds 2016 verder te hebben ontwikkeld. Het grootste deel van scholen heeft in 2019 een visie op cultuureducatie of is bezig deze visie op te stellen. Deze visie is bij een groot deel van het team bekend en wordt breed gedragen. De meeste scholen hebben een cultuurcoördinator in dienst en bij twee derde van de scholen staat cultuureducatie op de begroting. Meer dan de helft van de scholen heeft een aparte visie op muziekonderwijs opgesteld of is bezig deze op te stellen. Muziekonderwijs wordt door scholen op verschillende manieren geborgd: binnenschools met name door het opnemen van muziekonderwijs in een doorgaande leerlijn, buitenschools vooral door externe partijen muziekles te laten geven op de schoollocatie tijdens en na schooltijd. Muziekonderwijs is bij ongeveer een derde van de scholen als aparte post in de begroting opgenomen.

Onderwijsaanbod

Scholen gebruiken vooral leermethoden voor de vakken muziek en tekenen en handvaardigheid. Er is geen eenduidige trend zichtbaar. De leermethoden worden doorgaans bij slechts een deel van de lessen toegepast. Het grote aandeel scholen dat erfgoed aan bod laat komen, is stabiel over de jaren. Wel is te zien dat over de jaren erfgoed op steeds meer manieren geïntegreerd in het onderwijsprogramma aan bod komt. Scholen vinden het moeilijk om aan te geven hoeveel uren zij besteden aan kunstzinnige oriëntatie en hoe deze uren over de verschillende disciplines verdeeld zijn. Als ze het wel kunnen aangeven, wordt volgens de scholen zowel in de onderbouw als in de bovenbouw een gemiddelde van twee uur per week besteed aan kunstzinnige oriëntatie, waarvan de meeste tijd besteed wordt aan muziek en tekenen en handvaardigheid.

Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

Weinig scholen hebben één samenhangend cultuurprogramma, hoewel het aandeel wel is toegenomen sinds 2016. Als scholen wel een samenhangend cultuurprogramma hebben, valt het op dat de aansluiting van het programma op het voortgezet onderwijs onderbelicht blijft. De samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken zien we vooral bij zaakvakken, de culturele omgeving van leerlingen en bij cultuureducatie in de verschillende leerjaren. Het gebruik van doorgaande leerlijnen zien we vooral bij muziek en tekenen en handvaardigheid; voor mediakunst en film worden doorgaans geen leerlijnen gebruikt. Verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie wordt het meest gelegd bij de vakken muziek en erfgoed.

Deskundigheid van groepsleerkrachten

Zowel de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten als het vertrouwen van deze leerkrachten in hun eigen vaardigheden is bij een ruime meerderheid van de scholen goed op orde; bij enkele vakken is dit in 2018 en 2019 beter dan in 2016. Ruim de helft van de scholen vindt groepsleerkrachten meer dan voldoende vaardig in het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van creatieve vermogens, het beoordelen van deze vermogens en het beoordelen van gastdocenten en cultuureducatieve projecten op inhoudelijke kwaliteit. Leerkrachten zelf geven ook aan vertrouwen te hebben in de eigen vaardigheid wat betreft het begeleiden van leerlingen bij de ontwikkeling van het creatief vermogen en het beoordelen van creatieve vermogens. Op meer dan de helft van de scholen is in ieder geval geld óf tijd beschikbaar voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie.

Vakleerkrachten

Veertig procent van de scholen heeft geen vakleerkracht voor cultuureducatie. Gebrek aan middelen is de belangrijkste reden voor het niet aanstellen van vakleerkrachten; behoefte aan deskundigheid en het verlagen van de werkdruk zijn redenen om juist wél met vakleerkrachten te werken. Deze worden dan meestal extern ingehuurd. In 2018 en 2019 zijn er significant meer vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd dan in 2016. Scholen waar groepsleerkrachten hoger beoordeeld worden op hun deskundigheid en waar groepsleerkrachten een groter vertrouwen hebben in de eigen vaardigheden, huren vaker vakleerkrachten in of hebben vaker groepsleerkrachten met een vakspecialisatie. Zij hebben minder vaak vakleerkrachten in dienst. Vakleerkrachten worden het vaakst ingezet voor muziekonderwijs.

In het algemeen zijn scholen positief over de pedagogisch-didactische vaardigheden van vakleerkrachten en het vertrouwen dat zij hebben in deze vaardigheden. De door scholen meest genoemde vormen van financiering van vakleerkrachten zijn subsidiegelden en structureel uit het eigen budget. Ruim een derde van de scholen heeft tijd of geld gereserveerd voor deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten. De samenwerking tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten krijgt op ruim de helft van de scholen vorm doordat vakleerkrachten lessen overnemen van de groepsleerkracht, waardoor de werkdruk wordt verlaagd.

Samenwerking met de culturele omgeving

De meeste scholen hebben goed zicht op het aanbod van de culturele omgeving. In de samenwerking tussen scholen en culturele instelling is vooral te zien dat scholen beschikbaar aanbod afnemen en eventueel aanpassen aan de eigen wensen; samen met de omgeving een programma ontwikkelen gebeurt minder. Voor cultuureducatie in het algemeen wordt in de meeste gevallen in ieder geval met een bibliotheek samengewerkt. Ongeveer een derde van de scholen geeft aan voor muziekonderwijs samen te werken met professionele cultuureducatie-instellingen of een amateurvereniging of vrijwilligersstichting. Twee derde van de scholen neemt deel aan een scholennetwerk of aan structureel overleg over cultuureducatie.

Ouderbetrokkenheid is matig; bijna de helft van de scholen kent nauwelijks ouderbetrokkenheid bij cultuureducatie. Bij vier van de tien scholen wordt voor leerlingen met weinig geld voor lessen op het gebied van kunst of cultuur geen enkele ondersteuning geboden door scholen.

Kwaliteitservaring

Bijna alle scholen zijn tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen en drie van de vier scholen zijn tevreden over het eigen aanbod. De scholen geven cultuureducatie op hun school gemiddeld een 6,9; significant hoger dan in 2016. Ook leerkrachten zijn positief: de meerderheid van de leerkrachten zelf geeft aan tevreden te zijn met het cultuureducatieve aanbod van hun school en de aandacht van de school voor de culturele vermogens van leerlingen.

Competenties van leerlingen

Scholen zijn redelijk positief over de culturele ontwikkeling van hun leerlingen. We zien dat scholen met meer draagvlak voor cultuureducatie en scholen waar sprake is van samenhang bij cultuureducatie positiever zijn over de culturele ontwikkeling van leerlingen op alle aspecten. Ook vaardigheden van groepsleerkrachten hangen positief samen met de mate waarin leerlingen zich op cultureel vlak ontwikkelen. Tevens zijn de leerkrachten positief over de culturele ontwikkeling van de leerlingen: de meesten zijn van mening dat de leerlingen beschikken over onderzoekend, oriënterend en uitvoerend vermogen, communicatieve en expressieve vaardigheden en verbeeldingskracht en originaliteit.

Programmadeelname

De uitsplitsing naar deelname aan de verschillende programma's laat zien dat CmK-scholen cultuureducatie beter op de kaart hebben staan dan niet CmK-scholen: men is verder in de visieontwikkeling ten aanzien van cultuureducatie, deze visie is bekend en kan rekenen op een groot draagvlak. Bovendien is ook de meer praktische kant van cultuureducatie vaster ingebed. Zo is er vaker een cultuurcoördinator in dienst en is financiering veelal geregeld via (overheids)geld en minder afhankelijk van bijvoorbeeld ouderbijdragen.

Wanneer gekeken wordt naar de invulling van cultuureducatie, valt op dat CmK-scholen meer aandacht besteden aan minder reguliere kunstvakken (literatuur, erfgoed) en minder aan muziek en tekenen en handvaardigheid. Dit alles doen deze scholen vaker in een samenhangend cultuurprogramma waarbij er verbindingen worden gelegd tussen de verschillende vakken en leerjaren (doorgaande leerlijnen). Hierbij wordt vaker gebruik van leermethoden, maar niet per se intensiever. CmK-scholen zijn positiever over de vaardigheden van hun leerkrachten en ruimen meer geld en tijd in voor de deskundigheidsbevordering van hun groepsleerkrachten; vakleerkrachten worden vaak extern ingehuurd, voornamelijk op de minder gangbare cultuurvakken. De vak- en groepsleerkrachten leren vaker van elkaar door middel van co-teaching. Samenwerking en verbinding tussen scholen (binnenschoolse cultuureducatie) en de culturele omgeving (buitenschoolse cultuureducatie) komt vaker voor bij CmK-scholen dan bij niet CmK-scholen en is ook vaker structureel van aard. Er is vaker sprake van maatwerk en scholen maken vaker onderdeel uit van scholennetwerk/structureel overleg met diverse externe partners. CmK-scholen zijn dan ook meer tevreden over zowel hun eigen cultuureducatieve aanbod als dat van externe partners, dan niet CmK-scholen. Tevens zijn CmK-scholen positiever over de culturele ontwikkeling van hun leerlingen.

Ook scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs laten verschillen zien: zij hebben meer aandacht voor muziekonderwijs; ze hebben vaker een visie op muziekonderwijs opgesteld, hebben muziekonderwijs vaker als aparte post opgenomen op de begroting en hebben zowel binnen als buiten de school muziekonderwijs steviger geborgd. Ook in de samenwerking is de samenhang positief: scholen die meedoen aan de Impuls Muziekonderwijs werken vaker samen met verschillende soorten partners.

Visie op cultuureducatie

Een vergelijking van scholen met en zonder visie op cultuureducatie laat zien dat op scholen mét een visie cultuuronderwijs een meer geïntegreerd onderdeel is van de onderwijspraktijk. Er is sprake van meer structureel personeel, zoals vakleerkrachten en een cultuurcoördinator, en het draagvlak voor cultuureducatie is groter. Ook is er vaker tijd en geld vrijgemaakt voor cultuureducatie. Scholen met een visie kennen meer samenhang binnen en met de cultuurvakken en maken vaker gebruik van doorgaande leerlijnen voor de verschillende vakken. Groepsleerkrachten worden positiever beoordeeld in hun culturele vaardigheden en ook de culturele ontwikkeling van leerlingen wordt hoger ingeschat. Daarbij is er vaker sprake van (intensieve) samenwerking met de culturele omgeving, wordt er meer aan kennisdeling in bijvoorbeeld een scholennetwerk gedaan, is de ouderbetrokkenheid hoger en worden leerlingen beter ondersteund. Over het algemeen zijn scholen met een visie ook meer tevreden over cultuureducatie dan scholen zonder visie, zowel over het eigen aanbod als over het aanbod van externe partijen.

Achterstandscore

Scholen met weinig achterstandsléerlingen hebben gemiddeld minder (taak)uren beschikbaar voor cultuurcoördinatoren. Op scholen met veel achterstandsléerlingen komt erfgoed minder vaak aan bod.

Op scholen met weinig achterstandsleerlingen worden meer uren besteed aan kunstzinnige oriëntatie in de bovenbouw. Daarnaast zijn deze scholen positiever over de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten (voor enkele vakken) evenals over het vertrouwen van deze groepsleerkrachten in hun vaardigheden. Tevens zijn scholen met weinig achterstandsleerlingen positiever over de vaardigheden van leerkrachten in het begeleiden van leerlingen in het ontwikkelen van hun creatieve vermogens en het beoordelen van deze vermogens. Scholen met veel achterstandsleerlingen hebben vaker vakleerkrachten in dienst en deze vakleerkrachten worden hier vaker betaald vanuit subsidiegelden.

Wat betreft de samenwerking met de culturele omgeving zien we dat scholen met gemiddeld of veel achterstandsleerlingen minder vaak samenwerken met amateurverenigingen en vrijwilligersstichtingen; ook nemen scholen met veel achterstandsleerlingen minder vaak deel aan een scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie. Ouderbetrokkenheid is minder intensief op scholen met veel achterstandsleerlingen. Scholen met een veel achterstandsleerlingen bieden wel meer hulp aan leerlingen die thuis geen geld hebben voor lessen in kunst of cultuur. Scholen met weinig achterstandsleerlingen zijn positiever over de culturele ontwikkeling van leerlingen dan scholen met veel achterstandsleerlingen.

Speciaal onderwijs

Het speciaal onderwijs geeft op onderdelen een andere invulling aan cultuureducatie dan het reguliere basisonderwijs. Binnen het speciaal onderwijs maakt men meer gebruik van maatwerk, is een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject minder vanzelfsprekend en participeren de scholen minder in netwerken. Ook ouders worden in het speciaal onderwijs minder betrokken bij cultuureducatie. Cultuureducatie lijkt in het speciaal onderwijs veel meer een interne aangelegenheid dan dat er sprake is van externe samenwerking. Het speciaal onderwijs maakt duidelijk een keuze voor vakleerkrachten. Men heeft deze vaker in dienst en oormerkt hier ook vaker geld en tijd voor dan in het basisonderwijs. De kwaliteit van vakleerkrachten laat zich goed meten met het basisonderwijs. Groepsleerkrachten daarentegen hebben in het speciaal onderwijs minder vertrouwen in hun vaardigheden ten aanzien van cultuureducatie. De keuze voor een meer interne organisatie van cultuureducatie en het gebruik van maatwerk heeft uiteraard ook te maken met de specifieke groep leerlingen die speciaal onderwijs volgt. Zaken als speciaal vervoer en (soms ernstige) beperkingen van de leerlingen maken het niet altijd makkelijk om erop uit te trekken. Toch boeken ook in het speciaal onderwijs scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en CmK positieve resultaten. Zij laten een hogere score zien op de schalen voor deskundigheid van groepsleerkrachten en de verbinding tussen binnenschoolse en buitenschoolse muziekeducatie dan scholen voor speciaal onderwijs die niet aan deze programma's deelnemen. Ook bij de leerlingen van het speciaal onderwijs hangt deelname aan de programma's samen met een positievere culturele ontwikkeling.

Overkoepelend beeld van cultuureducatie in relatie tot het programma CmK

Om de verschillende programmaonderdelen van Cultuureducatie met Kwaliteit te monitoren, zijn acht schalen opgesteld met uitkomstmaten die gerelateerd zijn aan de doelen van de verschillende regelingen. De schalen bestaan uit vier niveaus, waarbij niveau A het laagste niveau is en niveau D het hoogste. De schalen zijn zo ingericht en berekend dat een school van niveau A naar niveau B naar niveau C naar niveau D kan groeien. De schalen worden gebruikt om de huidige stand van zaken in kaart te brengen en om het verschil in ontwikkeling bij scholen die wel of niet meedoen aan de verschillende subsidieregelingen inzichtelijk te maken.

Het grootste programmaonderdeel van Cultuureducatie met Kwaliteit is de matchingsregeling (CmK). Voor dit programmaonderdeel zijn vijf overkoepelende schalen ontwikkeld die samenhangen met (de doelen van) de subsidieregeling. Dit zijn schalen die nagaan in hoeverre scholen een visie op cultuureducatie hebben ontwikkeld, werken met een doorgaande leerlijn en aan deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie, samenwerken met de culturele omgeving en hoe zij de kwaliteit van cultuureducatie ervaren. Voor de regeling Impuls Muziekonderwijs zijn drie andere schalen ontwikkeld. Deze schalen gaan na in hoeverre er op scholen sprake is van structureel muziekonderwijs, er op scholen deskundigheidsbevordering in het kader van muziek onderwijzend personeel plaatsvindt en hoe de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muziekeducatie vorm is gegeven. Alle acht schalen zijn bekeken in het licht van de drie verschillende subsidieregelingen CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO.

Cultuureducatie met Kwaliteit

De resultaten van de huidige monitor laten zien dat deelname aan CmK positief samenhangt met de vijf aspecten van cultuureducatie. Daarnaast is er een positieve samenhang tussen CmK-deelname en twee van de drie schalen over muziekonderwijs. Scholen die al sinds de introductie van de regeling in 2013 deelnemen aan CmK, werken al zes jaar actief met een samenwerkingspartner aan de verbetering van cultuureducatie op hun school. Zij zijn verder in de implementatie dan scholen die niet deelnemen aan CmK. Ook scholen die zijn gestart in 2017 zijn hier verder in dan scholen die niet deelnemen. Scholen die in ieder geval in 2017-2020 deelnemen aan de matchingsregeling onderscheiden zich positief van niet-deelnemende scholen op visie, verankering van de doorgaande leerlijn, deskundigheid(sbevordering) van groepsleerkrachten, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie op de scholen. Scholen die deelnamen aan de eerste periode en daarna zijn gestopt, zijn gestagneerd in hun ontwikkeling: zij scoren doorgaans niet beter dan scholen die niet deelnemen³.

Deelname aan CmK hangt ook samen met aspecten van muziekonderwijs: er is bij scholen die langdurig deelnemen aan CmK vaker sprake van structureel muziekonderwijs en ook leggen CmK-scholen, ongeacht hoelang ze deelnemen, vaker verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.

Impuls Muziekonderwijs

Voor muziekonderwijs zijn in het huidige onderzoek verschillen gevonden tussen scholen die wel of niet deelnemen aan de regeling Impuls Muziekonderwijs. Op scholen die deelnemen is er vaker sprake van structureel muziekonderwijs en wordt meer een verbinding gelegd tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs met meer dan één structurele samenwerkingspartner. Ook hebben deze scholen deskundigere leerkrachten voor het verzorgen van muziekonderwijs en ontwikkelen zij zich hier ook beter in. Daarnaast is er een duidelijk verband tussen deelname aan Impuls Muziekonderwijs en de realisatie van cultuureducatie in de volle omvang: actief deelnemende scholen aan Impuls Muziekonderwijs onderscheiden zich positief van niet-deelnemende scholen Impuls Muziekonderwijs op het gebied van de verankering van doorgaande leerlijnen op het gebied van cultuureducatie, de deskundigheid van groepsleerkrachten en de bevordering hiervan, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie.

Professionalisering Cultuuronderwijs PO

Ook voor de regeling PCPO is elke overkoepelende schaal bekeken. PCPO scholen zijn verder in de implementatie van visie, verankering doorgaande leerlijn, deskundigheid groepsleerkrachten en kwaliteitservaring dan niet PCPO scholen.

³ Het aantal scholen dat na een eerste periode CmK gestopt is gering: resultaten moeten daarom voorzichtig geïnterpreteerd worden. Hierdoor is er dus ook geen definitieve conclusie aan te verbinden dat verankering en borging niet succesvol zijn na één periode.

Conclusies

Dit onderzoek laat zien dat cultuureducatie in het basisonderwijs op de goede weg is. Veel scholen zijn actief bezig met cultuuronderwijs, met of zonder deelname aan een programma. De verschillen met vorig jaar zijn niet opzienbarend. Dat is ook logisch. Veranderingen in het onderwijs zijn vaak een zaak van lange adem. De werkdruk in het basisonderwijs is hoog en cultuureducatie is bezig een plek te veroveren te midden van veel andere aandachtsvelden. Dit monitorinstrument is ervoor bedoeld om de ontwikkeling over de jaren heen in kaart te brengen. Het laat ook dit jaar weer zien dat er waardevolle lessen te leren zijn.

De resultaten uit dit onderzoek tonen aan dat deelname aan een programma samenhangt met betere uitkomsten. CmK-scholen (met uitzondering van scholen die alleen in de eerste periode deelnamen) doen het op nagenoeg alle fronten beter. Dit geldt ook voor scholen met een duidelijke visie op cultuureducatie. Ook deelname aan de Impuls Muziekonderwijs loont als het gaat om muziekonderwijs. Scholen met veel achterstandsleerlingen onderscheiden zich van scholen met minder achterstandsleerlingen op verschillende vlakken. Zo werken ze bijvoorbeeld minder samen met amateurverenigingen of vrijwilligers-stichtingen, hebben ze een minder intensieve ouderbetrokkenheid en zijn ze minder positief over de culturele ontwikkeling van de leerlingen.

Het speciaal onderwijs is in de vormgeving van cultuureducatie meer naar binnen gericht; zij maken minder werk van de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. Dat neemt niet weg dat ook in het speciaal onderwijs belangrijke stappen zijn gezet om cultuureducatie, gecombineerd met veel maatwerk, een vaste plek te geven in het onderwijs.

1 Inleiding

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wordt sinds 2004 een monitor uitgevoerd naar de stand van zaken van cultuureducatie in het primair onderwijs.⁴ De metingen zijn onder andere herhaald in 2008-2009, 2013-2014, 2015-2016, 2017-2018 en in 2018-2019 (de huidige meting). Sinds 2017-2018 wordt deze monitor samen met het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) uitgevoerd en wordt meer aandacht geschonken aan het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, in het bijzonder aan de volgende subsidieregelingen die binnen het programma worden uitgevoerd:

- de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit primair onderwijs 2013-2016 en 2017-2020, bij sommigen bekend als CmK, bij anderen als de matchingsregeling (in deze rapportage zal de regeling worden aangeduid als CmK);
- de deelregeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO);
- de deelregeling Impuls Muziekonderwijs 2015-2020.

Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit is een belangrijk onderdeel in het landelijk beleid ter verbetering van het cultuuronderwijs in het primair onderwijs sinds 2013. Als onderdeel van dit programma gaan scholen in het primair onderwijs intensiever aan de slag met cultuureducatie, in samenwerking met het culturele veld. Sinds de vorige meting (2017-2018) is ervoor gekozen om mogelijke verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen (of hebben deelgenomen) aan de regeling CmK nader te onderzoeken in de manier waarop cultuureducatie binnen de school is verankerd. In de rapportage van 2017-2018 waren de gerapporteerde verschillen hierin voornamelijk nog beschrijvend van aard. In de huidige rapportage (2018-2019) zijn de ontwikkelingen statistisch nader onderzocht.

1.1 Programma Cultuureducatie met Kwaliteit: 2013-2020

Het landelijke programma Cultuureducatie met Kwaliteit wordt uitgevoerd door het ministerie van OCW in samenwerking met het Fonds voor Cultuurparticipatie en het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. Het programma heeft als doel om het basisonderwijs in Nederland een impuls te geven op het gebied van cultuureducatie en bestaat onder andere uit verschillende subsidieregelingen waaronder de bovengenoemde deelregelingen (CmK, PCPO en Impuls Muziekonderwijs).

Cultuureducatie met Kwaliteit - matchingsregeling (CmK): 2013-2016 en 2017-2020

In de CmK-regeling wordt gewerkt met provinciale en lokale culturele samenwerkingspartners, ook wel penvoerders genoemd. Deze penvoerders hebben een lokaal programma ontworpen dat toegesneden is op scholen en gebruikmaakt van de lokale situatie en mogelijkheden. Binnen de CmK-regeling kunnen penvoerders een meerjarige subsidie ontvangen om, in nauwe samenwerking met basisscholen, activiteiten te ontwikkelen die bijdragen aan de borging van cultuur binnen het primair onderwijs. Met deze subsidie kan gewerkt worden aan het realiseren van de volgende doelen:

- ontwikkeling en implementatie van doorlopende leerlijnen;
- deskundigheid van leerkrachten en educatief medewerkers verbeteren;
- samenwerking tussen scholen en culturele instellingen versterken.

⁴ Hoogeveen, K. & Vegt, A.L. van der (2008). Cultuureducatie in het primair onderwijs. Eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW, Directie Kunsten, Projectbureau Cultuureducatie Primair Onderwijs. Utrecht: Sardes.

Het ontvangen subsidiebedrag moet volledig worden gematcht door de betreffende gemeente of provincie, eventueel in samenwerking met subsidiepartners. Dit matchingsprincipe zorgt ervoor dat budgetten elkaar versterken en betrokken partijen samenwerken aan een gezamenlijk doel. Zowel voor de regeling in de periode 2013-2016 als voor de regeling in periode 2017-2020 was er vanuit het rijk circa 10 miljoen euro per jaar beschikbaar.

De CmK-regeling zit momenteel in haar tweede periode (2017-2020). De meeste scholen zijn na deelname in de eerste ronde doorgedaan met deze tweede periode. Er zijn echter ook scholen gestopt en er zijn scholen bijgekomen in de tweede periode. In de tweede periode wordt voornamelijk voortgebouwd op de behaalde resultaten in de eerste ronde; de focus ligt vooral op verdieping van het programma en het vergroten van het bereik van de regeling.^{5 6}

Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO): 2015-2018

Flankerend aan de eerste ronde van de CmK-regeling (2013-2016) kon door schoolbesturen (eventueel aanvullend op CmK) subsidie worden aangevraagd voor een project 'dat strekt tot professionalisering van het cultuuronderwijs op bestuursniveau, schoolniveau en bij de (vak)leerkrachten, zodat kinderen een kwalitatief goed en samenhangend aanbod van cultuuronderwijs ontvangen'.⁷ Het betreffende project mocht niet al vanuit CmK bekostigd worden, mocht een looptijd van maximaal twee jaar hebben en moest vóór september 2016 starten. Per schoollocatie bedroeg de subsidie maximaal 20.000 euro en per project maximaal 200.000 euro (in totaal was 2,5 miljoen euro beschikbaar). Het subsidiebedrag moest (minstens) volledig gematcht worden door de aanvrager.

Impuls Muziekonderwijs: 2015-2020

De deelregeling Impuls Muziekonderwijs richt zich rechtstreeks op basisscholen, die subsidie kunnen aanvragen om het muziekonderwijs op hun school te verbeteren. Met deze subsidie kan een schoolbestuur in samenwerking met een culturele instelling met muzikexpertise een plan op maat ontwikkelen dat past bij de onderwijsvisie, expertise, ambitie en culturele omgeving van de betreffende schoollocatie. Van de scholen wordt gevraagd dat zij met deze impuls een (volgende) stap zetten naar meer en beter muziekonderwijs en daarmee muziek een duurzame plek in het curriculum geven. Hiervoor kunnen activiteiten gericht op de volgende subdoelen van de regeling worden uitgevoerd: deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten, het structureel uitvoeren van muziekonderwijs en het verbinden van binnen- en buitenschoolse voorzieningen voor muziekeducatie. Het subsidiebedrag was afhankelijk van de schoolgrootte 10.000, 15.000 of 20.000 euro en moest worden gematcht in de vorm van financiën en eventueel gekapitaliseerde inzet van personeel. De subsidie kon in drie rondes worden aangevraagd. De laatste ronde is in schooljaar 2018-2019 gestart en zal in 2020-2021 ten einde lopen.⁸ In totaal hebben bijna 1.700 basisscholen deelgenomen aan de Impuls Muziekonderwijs; dit is ongeveer een kwart van alle scholen. Hiermee zijn ruim 350.000 leerlingen bereikt met een subsidiebudget van ongeveer €27 miljoen.⁹

5 Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016. Stcrt. 2012, nr. 15826

6 Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020. Stcrt. 2016, nr. 22890

7 Regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO. Stcrt. 2015, Nr. 21377

8 Deelregeling Impuls Muziekonderwijs PO 2015-2020. Stcrt. 2015, Nr. 34149

9 Fonds voor Cultuurparticipatie. (2018). Nieuws. Nieuws en persberichten. 1659 scholen aan de slag met Impuls muziekonderwijs. Geraadpleegd van: <https://www.cultuurparticipatie.nl/nieuws/1659-scholen-aan-de-slag-met-impuls-muziekonderwijs.htm>

1.2 Monitor en evaluatie

Deze editie van de Monitor Cultuureducatie gaat in op de stand van zaken van cultuureducatie in het primair onderwijs en de ontwikkeling van dit beeld die te zien is over de jaren heen (vergelijking met vorige editie van de Monitor Cultuureducatie in 2017-2018). Hierin zijn de volgende acht thema's onderzocht:

- Visie en organisatie
- Onderwijsaanbod
- Samenhang en verankering doorgaande leerlijn
- Deskundigheid groepsleerkrachten
- Vakleerkrachten
- Samenwerking met de culturele omgeving
- Kwaliteitservaring
- Culturele ontwikkeling van leerlingen

Daarnaast zijn verschillende aspecten uit de monitorgegevens gebundeld tot een overkoepelend beeld. Er zijn acht schalen geconstrueerd. Per schaal worden scholen aan de hand van hun antwoorden op de relevante vragen voor dat onderwerp ingedeeld in vier niveaus (A, B, C, D), waarbij de scholen in niveau A zich het minst ver hebben ontwikkeld op het onderwerp en scholen in niveau D zich het verst hebben ontwikkeld. De schalen geven inzicht in de huidige stand van zaken op scholen met betrekking tot bepaalde onderwerpen. Daarnaast geven de schalen inzicht in het verschil in ontwikkeling in deze onderwerpen over enkele jaren bij scholen die wel en niet mee doen aan een bepaalde subsidieregeling. De volgende schalen zijn gebruikt:¹⁰

Algemene schalen

- Visie
- Verankering van een doorgaande leerlijn
- Deskundigheidsbevordering
- Samenwerking met de culturele omgeving
- Kwaliteitservaring

Muziekschalen

- Structureel muziekonderwijs
- Deskundigheidsbevordering muziek
- Verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs

In de gehele monitor wordt niet gesuggereerd dat gerapporteerde verschillen verwijzen naar causale relaties. Veranderingen in cultuureducatie hebben niet alleen te maken met deelname aan of de inhoud van een specifieke regeling, maar zijn vaak ook een gevolg van keuzes op grond van andere maatschappelijke en economische invloeden en ontwikkelingen. Ook kan het zijn dat vooral scholen die altijd al affiniteit hadden met cultuureducatie ervoor kiezen om aan een dergelijk programma deel te nemen. Dat zou betekenen dat verschillen onder andere ook door de attitude ten opzichte van cultuureducatie te verklaren zijn. Deze publicatie geeft de lezer inzicht in de ontwikkelingen van cultuureducatie en kan beschouwd worden als een diagnostisch instrument dat ontwikkelingen en verschillen in kaart brengt, maar geeft geen verklaringen voor veranderingen die zichtbaar zijn.

10 Graauw, Claudia de (2016). Opzet effectmeting Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020. Advies in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie

1.3 Respons, analyses en doelgroepen

Deze rapportage is gebaseerd op een netto respons van de vragenlijst van 1.412 respondenten/scholen, waarvan 1.307 scholen uit het reguliere basisonderwijs kwamen (waarvan 75 speciaal basisonderwijs), en 99 scholen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs; van zes scholen was de achtergrond onbekend. De vragenlijst is voornamelijk ingevuld door directeuren en cultuurcoördinatoren. Van de scholen deed 31 procent niet mee aan CmK, 22 procent alleen in 2017-2020 en 44 procent in beide perioden. Een kleine groep scholen (4%) deed enkel in 2013-2016 mee aan CmK. De responsgroep is getoetst op landelijke representativiteit, waaruit bleek dat de responsgroep op enkele aspecten niet representatief was. Hiervoor is een weegfactor berekend om de verdeling recht te trekken. Voor meer informatie over de respons, de representativiteit en het berekenen van de weegfactor, zie hoofdstuk 11.

Als er gesproken wordt over scholen worden doorgaans de respondenten (dat wil zeggen directeuren of interne cultuur-coördinatoren die de vragenlijst hebben ingevuld) bedoeld. Alle gerapporteerde gegevens zijn derhalve gebaseerd op de inschatting van deze respondenten. Als er gesproken wordt over directeuren, worden hiermee zowel adjunct-directeuren als directeuren bedoeld.

De vragenlijst van de huidige monitor is zoveel mogelijk hetzelfde gehouden als die van de voorgaande meting in 2017-2018, zodat trends konden worden onderzocht. Sommige vragen zijn echter dermate aangepast of vernieuwd dat vergelijking met voorgaande monitor niet mogelijk was. Daar waar vergelijking wel mogelijk was, is altijd in de tekst aangegeven of er significante verschillen zijn geconstateerd. Tevens is het aangegeven als een vraag niet te vergelijken was met voorgaande meting.

In de huidige meting is een andere indeling van speciaal onderwijs versus regulier basisonderwijs gebruikt dan vorig jaar. Om correct te kunnen vergelijken met voorgaande meting zijn de data uit de vorige meting aangepast aan de huidige indeling. Onder 'basisonderwijs' zijn de scholen voor regulier (BAO) en speciaal basisonderwijs (SBAO) samengevoegd. Als gesproken wordt van 'speciaal onderwijs' dan heeft dit betrekking op het (voortgezet) speciaal onderwijs genoemd ((V)SO). De monitorgegevens gaan vooral over het basisonderwijs; aan het speciaal onderwijs is een apart hoofdstuk gewijd. Overal (waar) mogelijk is getoetst op trends (ontwikkeling over de jaren), verschillen tussen de deelnemers aan de subsidieregeling CmK, verschillen tussen het wel of niet hebben van een visie op cultuureducatie, het type respondent (directeur versus cultuurcoördinator) en de achterstandsscore van een school (gebaseerd op de indeling van het CBS). Zie hoofdstuk 11 voor meer uitleg over deze uitsplitsingen. Bij de overkoepelende schalen is eveneens de ontwikkeling over de jaren getoetst, evenals verschillen tussen groepen met betrekking tot deelname aan de subsidieregelingen CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO.

In de monitor wordt bij veel onderwerpen onderscheid gemaakt tussen verschillende vakken of domeinen in het cultuuronderwijs, namelijk muziek, tekenen en handvaardigheid, beweging/dans (géén gymonderwijs), spel/drama, literatuur, erfgoed, mediakunst, film en multidisciplinair.¹¹ Hierbij wordt de term 'vak' in de zin van leergebied, discipline of domein binnen het cultuuronderwijs gebruikt.

1.4 Leeswijzer

In het vervolg van dit rapport staan de belangrijkste bevindingen van het onderzoek per thema in een apart hoofdstuk beschreven. De beschrijving betreft alleen het basisonderwijs. Eerst worden in de hoofdstukken 2 tot en met 9 de resultaten op hoofdlijnen beschreven en wordt aangegeven waar verschillen over jaren zijn geconstateerd. Indien een verschil significant is, is dat in de figuur met een asterisk (*) aangegeven.

¹¹ In vergelijking met voorgaande meting is dit jaar bij het vak 'beweging/dans' toegevoegd dat het hier niet om gymonderwijs ging.

Daarna wordt per onderwerp uitgebreider ingegaan op opbrengsten van het CmK-programma en de verschillende regelingen. Hoofdstuk 10 bevat een beschrijving van de stand van zaken in het speciaal onderwijs op hoofdlijnen. Vervolgens wordt in hoofdstuk 11 de onderzoeksopzet beschreven. Ook zijn de volledige monitorvragenlijst (bijlage I) en de vragenlijst voor leerkrachten (bijlage II) opgenomen. De berekening van de overkoepelende schalen is terug te vinden in bijlage III. Ten slotte wordt een overzicht gegeven van alle tabellen en grafieken (bijlage IV). De infographic van het landelijke beeld is opgenomen in bijlage V.

2 Visie en organisatie

2.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

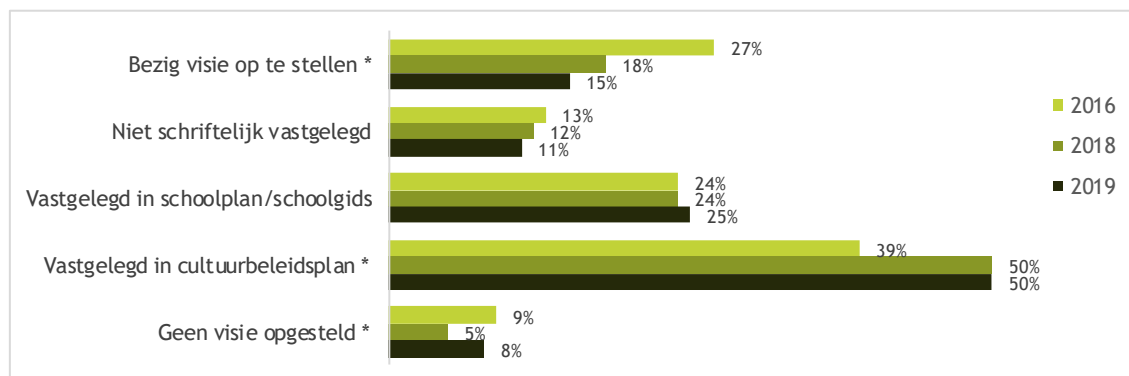
Visie op cultuureducatie

Driekwart van de scholen geeft in 2019 aan een visie op cultuureducatie te hebben, waarvan het grootste gedeelte deze visie ook heeft vastgelegd in hun schoolplan/schoolgids of het cultuurbeleidsplan; slechts acht procent geeft aan geen visie te hebben opgesteld (figuur 2.1). In vergelijking met voorgaande metingen zijn er in 2018 en 2019 significant minder scholen die aangeven bezig te zijn met het opstellen van een visie en significant meer scholen waarbij de visie is vastgelegd in het cultuurbeleidsplan; in 2018 zijn er in vergelijking met 2016 en 2019 minder scholen die aangeven geen visie op cultuureducatie te hebben opgesteld.

Met betrekking tot deelname aan CmK zijn er enkele verschillen gevonden. Zo geven scholen die aan beide perioden CmK deelnemen significant minder vaak aan dat zij bezig zijn met het opstellen van een visie op cultuureducatie (10%), in vergelijking met scholen die niet deelnemen (20%) en scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (19%). Daarnaast geven scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK of in beide perioden deelnemen, in vergelijking met scholen die helemaal niet deelnemen, significant vaker aan dat de visie is vastgelegd in het cultuurbeleidsplan (resp. 52%, 61% en 33%) en significant minder vaak dat er geen visie is opgesteld (resp. 5%, 4% en 15%).

Ook lijken de resultaten af te hangen van wie de vragenlijst invult: cultuurcoördinatoren zeggen vaker dan directeuren dat de visie is vastgelegd in het cultuurbeleidsplan en minder vaak dat ze nog bezig zijn met het opstellen van een visie, dat de visie niet schriftelijk is vastgelegd of dat er geen visie is opgesteld.

Figuur 2.1: Visie op cultuureducatie** naar jaar (n 2016=885, n 2018=643, n 2019=1.299)



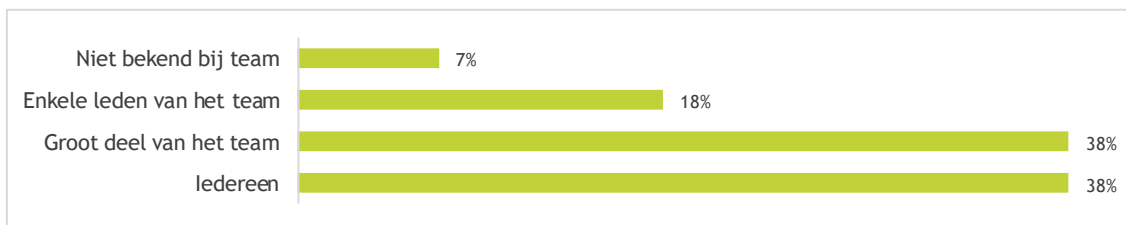
** Meerdere antwoorden mogelijk

Figuur 2.2 toont de bekendheid van de visie op cultuureducatie bij het team op school: in 2019 geeft ongeveer driekwart van de respondenten aan dat minstens een groot deel van het team bekend is met de visie op cultuureducatie; slechts zeven procent geeft aan dat deze niet bekend is bij het team.¹² Er zijn geen significante verschillen met vorig jaar.

12 Deze vraag is ook gesteld aan scholen die aangeven nog geen visie te hebben, maar bezig zijn met het opstellen hiervan.

De bekendheid van de visie is positiever bij scholen die aan beide perioden CmK deelnemen: deze scholen geven significant minder vaak aan dat de visie *niet* bekend is bij het team (5%), in vergelijking met scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK (11%).

Figuur 2.2: Bekendheid van visie bij het team, totaal 2019 (n=1.198)

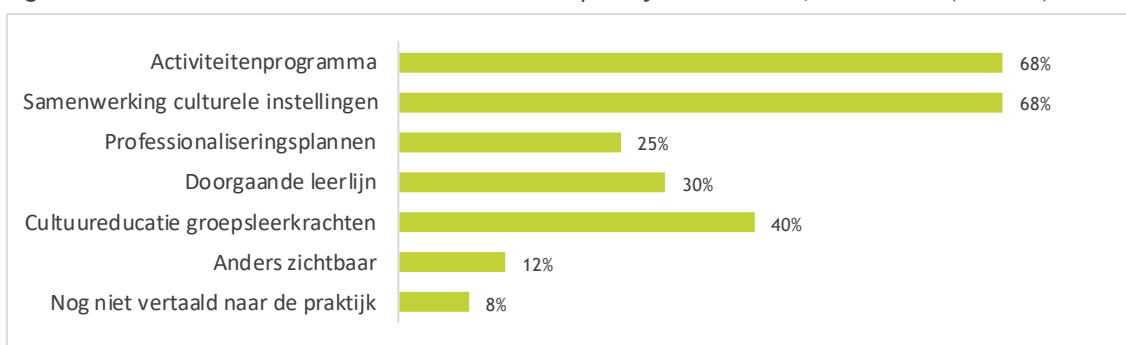


In figuur 2.3 is weergegeven op welke manier de visie op cultuureducatie van scholen herkenbaar is.¹³ Bij het grootste deel van de scholen is de visie op cultuureducatie zichtbaar in een activiteitenprogramma en in de samenwerking met culturele instellingen (beide 68%). Slechts acht procent van de scholen heeft haar visie op cultuureducatie nog niet vertaald naar de praktijk. Er zijn geen significante verschillen gevonden met de meting van vorig jaar.

Scholen die beide perioden deelnemen aan CmK geven in vergelijking met scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK significant vaker aan dat de visie op cultuureducatie in de praktijk van de school herkenbaar is door (1) samenwerking die zij hebben met culturele instellingen (77% vs. 59%), (2) de professionaliseringsplannen voor het team (30% vs. 15%), (3) de doorgaande leerlijn die het team gebruikt (37% vs. 22%) en (4) de manier waarop de groepsleerkrachten cultuureducatie verzorgen in de klas (47% vs. 34%). Ook geven zij significant *minder* vaak aan dat de visie nog niet is vertaald naar de praktijk (4% vs. 12%).

Scholen die in het middensegment vallen wat betreft de achterstandsscore geven minder vaak aan dat de visie op cultuureducatie zichtbaar is in de professionaliseringsplannen van de school dan scholen met een lage of juist hoge achterstandsscore.

Figuur 2.3: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in praktijk van school**, totaal 2019 (n=1.181)



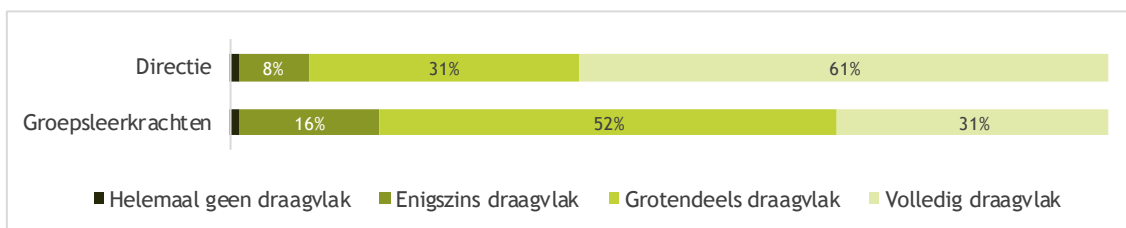
** Meerdere antwoorden mogelijk

Draagvlak cultuureducatie

Het merendeel van de scholen geeft aan dat er onder zowel directie als onder groepsleerkrachten grotendeels tot volledig draagvlak is voor cultuureducatie (respectievelijk 92% en 83%; figuur 2.4).

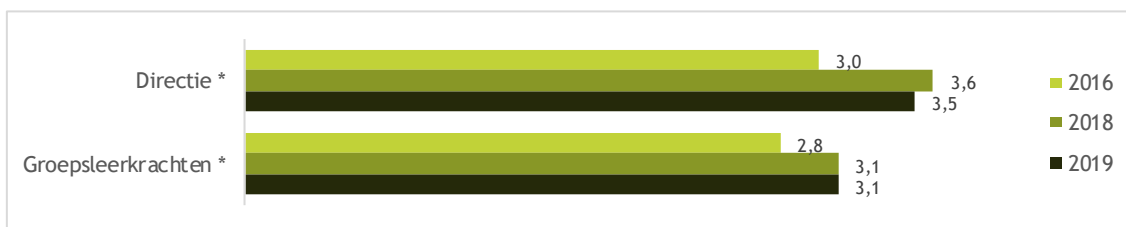
13 Deze vraag is ook gesteld aan scholen die aangeven nog geen visie te hebben, maar bezig zijn met het opstellen hiervan.

Figuur 2.4: Draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.291)



Omdat deze vraag in 2016 in aangepaste vorm is gesteld, zijn de antwoordcategorieën aangepast in de analyse over tijd: de gemiddelden over tijd worden weergegeven in figuur 2.5. Resultaten laten zien dat er zowel in 2018 als in 2019 meer draagvlak is voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten dan in 2016.

Figuur 2.5: Draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten naar jaar (n 2016=762, n 2018=637, n 2019=1.291)



Het draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten is in 2019 groter onder scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK óf in zowel 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen, in vergelijking met scholen die niet deelnemen. Ook is het draagvlak onder groepsleerkrachten groter bij scholen die langdurig deelnemen in vergelijking met scholen die alleen in 2013-2016 deel hebben genomen aan CmK.

Ook het hebben van een visie hangt samen met draagvlak voor cultuureducatie: scholen die aangeven een visie op cultuureducatie te hebben, hebben een groter draagvlak voor cultuureducatie onder zowel directie als groepsleerkrachten, dan scholen zonder visie.

Aanwezigheid cultuurcoördinator en uren coördinerende taken

In 2019 gaf 86 procent van alle scholen aan dat er een cultuurcoördinator in dienst is; dit verschilt niet significant van 2018 en 2016. Cultuurcoördinatoren zijn vaker aanwezig op scholen die in 2017-2020 hebben deelgenomen aan CmK (88%) of bij scholen die beide perioden aan CmK hebben deelgenomen (91%), in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK (79%). Ook het hebben van een visie op cultuureducatie hangt samen met de aanwezigheid van een cultuurcoördinator: scholen met visie hebben vaker een cultuurcoördinator in dienst dan scholen zonder visie.

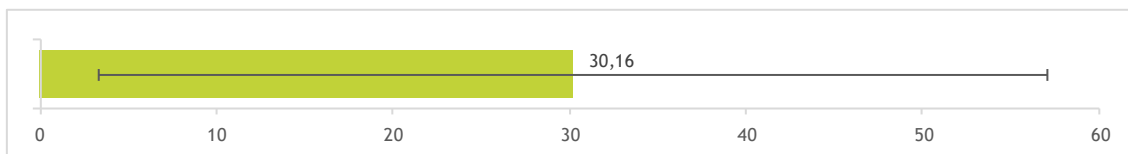
Aan de scholen waar *wel* een cultuurcoördinator aanwezig is, is gevraagd naar het aantal (taak)uren dat de coördinator per jaar beschikbaar heeft voor de coördinerende taken.¹⁴ Van deze scholen heeft 81 procent voldoende zicht op het aantal (taak)uren dat per jaar beschikbaar is gesteld voor de cultuurcoördinator. Het gemiddelde aantal (taak)uren van de cultuurcoördinator ligt op dertig uur per jaar (figuur 2.6).¹⁵

14 Ter verduidelijking: na de vraag of er een cultuurcoördinator aanwezig is op school, is de route in de vragenlijst gesplitst. Scholen waar wél een cultuurcoördinator aanwezig is, hebben de vraag gekregen over het aantal (taak)uren per jaar die de cultuurcoördinator beschikbaar heeft. Scholen waar géén cultuurcoördinator aanwezig is, hebben de vraag gekregen over het aantal (klok)uren per jaar dat beschikbaar is voor coördinerende taken op het gebied van cultuureducatie.

15 Vraag naar aantal taakuren kan niet vergeleken worden met voorgaande metingen in verband met vraagwijziging.

Echter, er is een zeer grote spreiding te zien in de antwoorden ($SD=26,87$). Deze spreiding wordt gevisualiseerd door de zwarte balk in de figuur, de standaarddeviatie. Het aantal uren verschilt niet tussen de CmK-deelnemers.

Figuur 2.6: Aantal (taak)uren cultuurcoördinator (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (n=813)

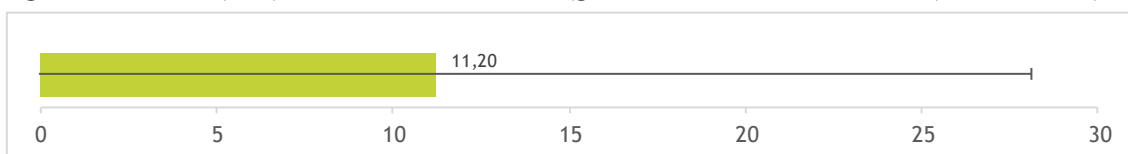


Scholen met een visie op cultuureducatie hebben vaker zicht op het aantal (taak)uren dat beschikbaar is voor de cultuurcoördinator; ook hebben scholen met visie meer (taak)uren beschikbaar. Opvallend genoeg geven cultuurcoördinatoren vaker aan dat zij geen zicht hebben op het aantal (taak)uren dan de directeuren, maar als ze het wel weten geven ze geen andere indicatie van het aantal uren.

Ook laten analyses zien dat scholen met een lage achterstandsscore significant minder (taak)uren per jaar beschikbaar hebben voor de cultuurcoördinator, in vergelijking met scholen met een meer gemiddeld of hogere achterstandsscore.

Aan alle respondenten die aangaven *geen* cultuurcoördinator in dienst te hebben, is gevraagd hoeveel (klok)uren er op de school per jaar beschikbaar zijn voor coördinerende taken op het gebied van cultuureducatie. Minder dan de helft van de respondenten (42%) gaf aan hier genoeg zicht op te hebben. In 2019 waren er gemiddeld elf (klok)uren per jaar beschikbaar voor coördinerende taken.¹⁶ Ook hier is sprake van een grote spreiding in antwoorden ($SD=16,91$). De spreiding wordt gevisualiseerd door de zwarte balk in de figuur, de standaarddeviatie. Het gemiddeld aantal (klok)uren verschilt niet tussen de CmK-deelnemers. Scholen met een visie op cultuureducatie geven aan meer (klok)uren beschikbaar te hebben voor coördinerende taken dan scholen zonder visie.

Figuur 2.7: Aantal (klok)uren coördinerende taken (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (n=67)



Financiering

Van de scholen in 2019 gaf 66 procent aan een aparte post voor cultuureducatie te hebben op de begroting, zeventien procent gaf aan van niet en nog eens zeventien procent wist het niet (figuur 2.8). Deze resultaten verschillen niet van de resultaten uit 2018.

Figuur 2.8: Cultuureducatie als aparte post op begroting, totaal 2019 (n=1.179)



¹⁶ Vraag naar aantal klokuren kan ook niet vergeleken worden met voorgaande metingen in verband met vraagwijziging.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen CmK-deelnemers. Wel wijzen de resultaten uit dat cultuurcoördinatoren hier minder goed van op de hoogte zijn dan directeuren: cultuurcoördinatoren geven significant vaker aan niet te weten of cultuureducatie op de begroting staat. Scholen met een visie op cultuureducatie hebben cultuureducatie vaker als aparte post opgenomen in de begroting dan scholen zonder visie.

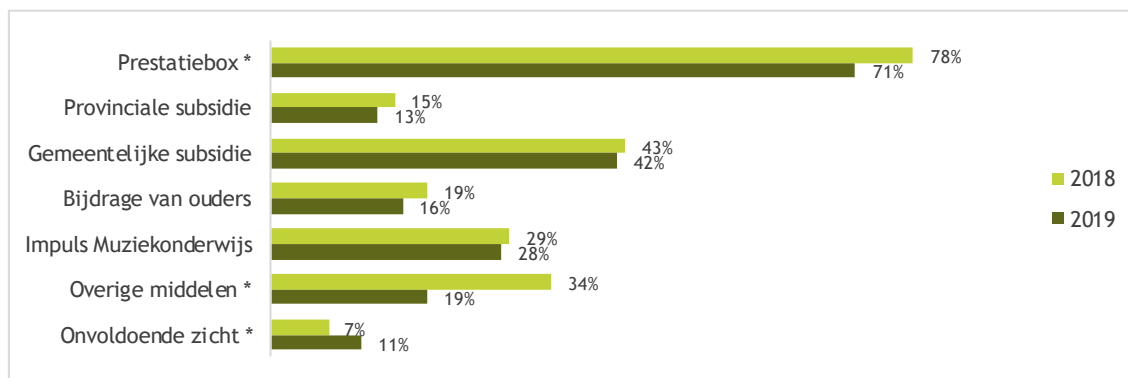
Wat betreft de middelen die op de scholen worden ingezet ten behoeve van cultuureducatie, is in figuur 2.9 te zien dat het meest gebruik wordt gemaakt van de Prestatiebox en gemeentelijke subsidies.¹⁷ Vergeleken met voorgaande meting is het gebruik van de Prestatiebox en de overige middelen als financiering afgenomen. Meer scholen geven in 2019 aan onvoldoende zicht te hebben op de inzet van de middelen.

Tussen CmK-deelnemers zijn ook significante verschillen gevonden. Scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen en scholen die in zowel 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen aan CmK geven, in vergelijking met scholen die niet deelnemen, vaker aan gebruik te maken van de Prestatiebox (resp. 71%, 79% en 60%) en provinciale subsidies (resp. 15%, 17% en 7%). Scholen die aan beide perioden deelnemen aan CmK maken in vergelijking met scholen die niet deelnemen vaker gebruik van gemeentelijke subsidies (resp. 48% vs. 37%) en overige middelen (resp. 23% vs. 14%). Van de ouderlijke bijdrage maken vooral scholen gebruik die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK (22%); vaker dan scholen die aan beide perioden deelnemen (14%).

Scholen met een visie geven vaker aan gebruik te maken van alle financiële middelen ten behoeve van cultuureducatie en ze geven minder vaak aan onvoldoende zicht op de herkomst van de financiële middelen te hebben. Cultuurcoördinatoren geven daarentegen wel vaker aan dan directeuren dat zij onvoldoende zicht hebben op de in te zetten middelen.

In vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore maken scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore minder vaak gebruik van provinciale subsidies (laag: 15%, midden: 8%, hoog: 7%), bijdrage van ouders (laag: 19%, midden: 9%, hoog: 9%) en Impuls Muziekonderwijs (laag: 31%, midden: 19%, hoog: 21%).

Figuur 2.9: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie** naar jaar (n 2018=595, n 2019=1.177)



** Meerdere antwoorden mogelijk

17 De vraag met betrekking tot de inzet van middelen ten behoeve van cultuureducatie is in de huidige meting licht gewijzigd t.o.v. vorig jaar. De antwoordopties die er vorige meting wel in zaten en de huidige meting niet, zijn geplaatst onder 'overige middelen'.

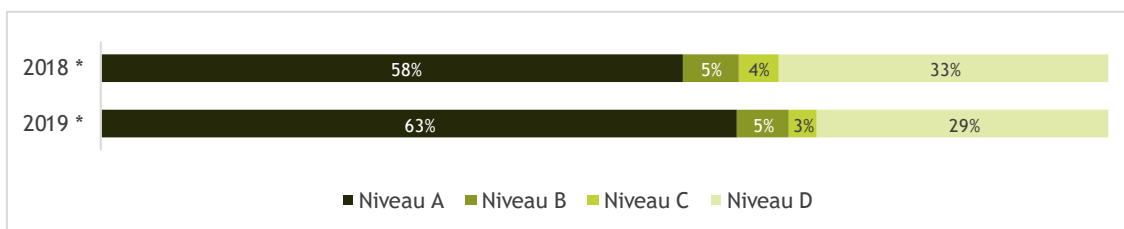
2.2 Overkoepelend beeld 'visie'

Het hebben van een gedragen en geoperationaliseerde visie is een integraal onderdeel van kwalitatief goede cultuureducatie. Daarom wordt in de schaal 'visie' gekeken naar verschillende elementen op het gebied van visie, zoals het wel of niet vastleggen van deze visie, het operationaliseren van deze visie, de bekendheid van de visie onder het team, het draagvlak voor cultuureducatie bij het team, of er tijd en geld is gereserveerd voor cultuureducatie en of er een deskundige dan wel ICC-er aanwezig is waarvoor tijd en uren zijn gereserveerd. Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld op een niveau van A tot en met D, waar bij niveau A de school aan geen of weinig van de genoemde aspecten voldoet en bij niveau D de school aan al deze aspecten voldoet (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal visie	
A	De school heeft geen visie op cultuuronderwijs omschreven óf er zijn geen budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.
B	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er zijn budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.
C	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekend bij het team.
D	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekend bij het team en cultuureducatie wordt gedragen door directie en groepsleerkrachten. De visie is vertaald naar het operationele niveau, bijvoorbeeld in een activiteitenprogramma.

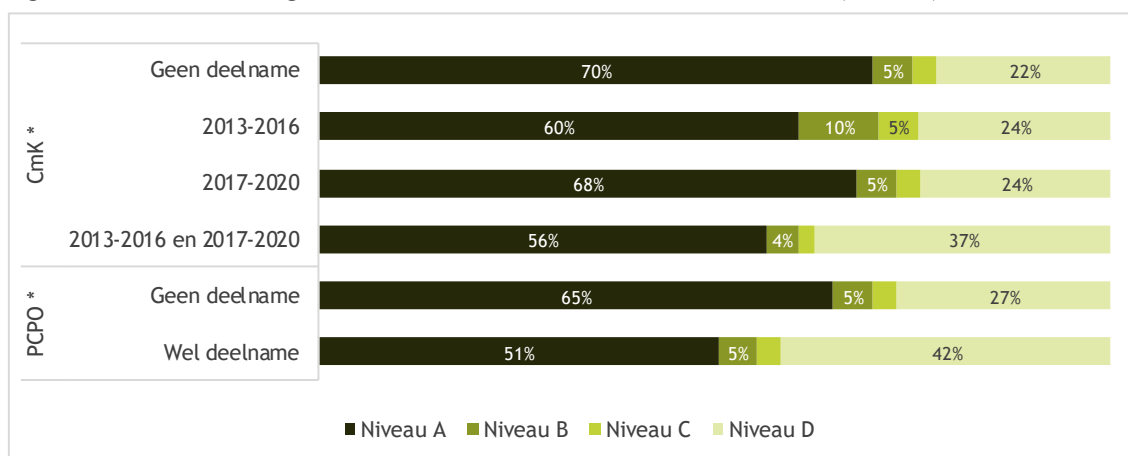
In 2019 zat bijna twee derde van de scholen in niveau A: zij hebben geen visie op cultuuronderwijs omschreven óf er zijn geen budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie (figuur 2.10). In de middenniveaus B en C worden weinig scholen ingedeeld. Ruim een kwart van de scholen wordt in 2019 ingedeeld in niveau D. In 2019 worden scholen significant lager ingedeeld op de visie-schaal dan in 2018.

Figuur 2.10: Schaalindeling 'visie' naar jaar (n 2018=597, n 2019=1.179)



Scholen die zowel in 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen aan CmK en scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen, scoren significant hoger in de schaalverdeling in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK (figuur 2.11). Ook deelname aan Professionalisering Cultuuronderwijs PO hangt samen met een indeling in een hoger niveau. Er zijn geen significante verschillen tussen scholen die wel of niet deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs.

Figuur 2.11: Schaalindeling 'visie' naar deelname CmK en PCPO, totaal 2019 (n=1.179)



Scholen die niet deelnemen aan CmK laten een andere ontwikkeling over jaren zien dan scholen die wel deelnemen: waar de scholen die *niet* deelnemen aan CmK in 2019 hoger scores op de overkoepelende visieschaal, gaan scholen die *wel* deelnemen juist tegen de verwachting in iets minder goed scoren. Een tegenvallend resultaat in ontwikkeling bij scholen die deelnemen aan CmK is te verwachten volgens de theorie van Fullan (2001, 2007): veranderprocessen kennen een implementatiedip, een terugval in prestatie en vertrouwen wanneer men geconfronteerd wordt met een innovatie die nieuwe vaardigheden en inzichten vereist.¹⁸

2.3 Visie en organisatie: muziekonderwijs

Respondenten werd niet alleen gevraagd naar zaken omtrent cultuureducatie in het algemeen, maar ook specifiek naar muziekonderwijs. De volgende paragrafen geven de stand van zaken en ontwikkeling over jaren weer met betrekking tot de visie op muziekonderwijs, de borging hiervan en de aanwezigheid van een aparte post voor muziekonderwijs in de begroting van de scholen. Ook hier wordt gekeken naar de ontwikkeling over jaren en wordt ten slotte een overkoepelend beeld gegeven van structureel muziekonderwijs.

2.3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

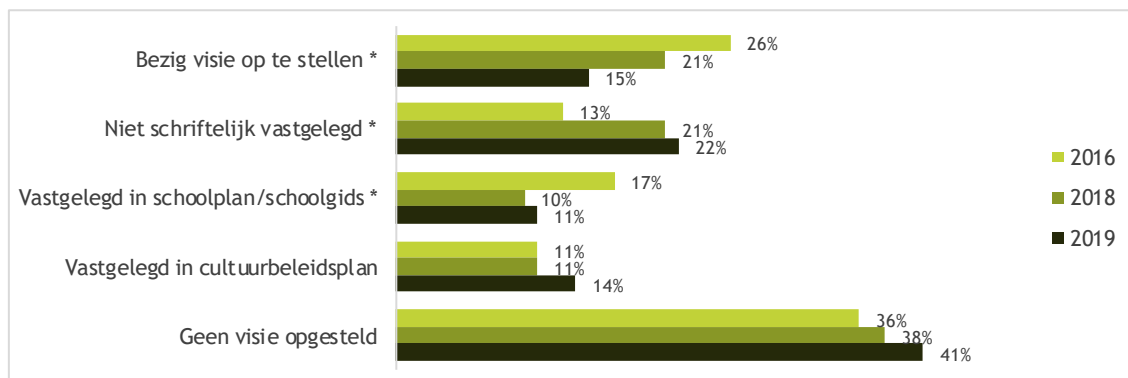
Visie op muziekonderwijs

Meer dan de helft van de scholen in 2019 (59%) gaf aan in meer of mindere mate een aparte visie op muziekonderwijs te hebben of bezig te zijn deze op te stellen. De rest van de scholen (41%) heeft hier geen aparte visie voor opgesteld (figuur 2.12). In vergelijking met voorgaande metingen in 2016 en 2018 zeggen scholen in 2019 minder vaak dat ze bezig zijn een visie op te stellen; in 2018 en 2019 geven scholen significant vaker aan dan in 2016 dat de visie niet schriftelijk is vastgelegd en significant minder vaak dat de visie is vastgelegd in een schoolplan/schoolgids. Scholen die een visie voor cultuureducatie hebben opgesteld, hebben ook vaker een visie opgesteld voor specifiek het muziekonderwijs. Scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs geven in vergelijking met scholen die niet deelnemen significant vaker aan dat de visie op muziekonderwijs is vastgelegd in het schoolplan/schoolgids (16% vs. 8%) en het cultuurbeleidsplan (24% vs. 9%); ook geven zij minder vaak aan dat er geen visie is opgesteld (24% vs. 50%).

¹⁸ Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, Jossey-Bass en Fullan, M. (2007) en *The new meaning of education change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

De cultuurcoördinatoren en directeuren verschillen van elkaar in hun antwoorden: cultuurcoördinatoren geven vaker aan dan directeuren dat de visie is vastgelegd in het cultuurbeleidsplan en minder vaak dat de visie niet schriftelijk is vastgelegd. In vergelijking met scholen met een hoge achterstandsscore geven scholen met een lage achterstandsscore vaker aan dat zij nog bezig zijn met het opstellen van een visie (resp. 7% en 15%). Verder zijn er geen significante verschillen.

Figuur 2.12: Visie op muziekonderwijs** naar jaar (n 2016=588, n 2018=633, n 2019=1.279)



** Meerdere antwoorden mogelijk

Borging muziekonderwijs

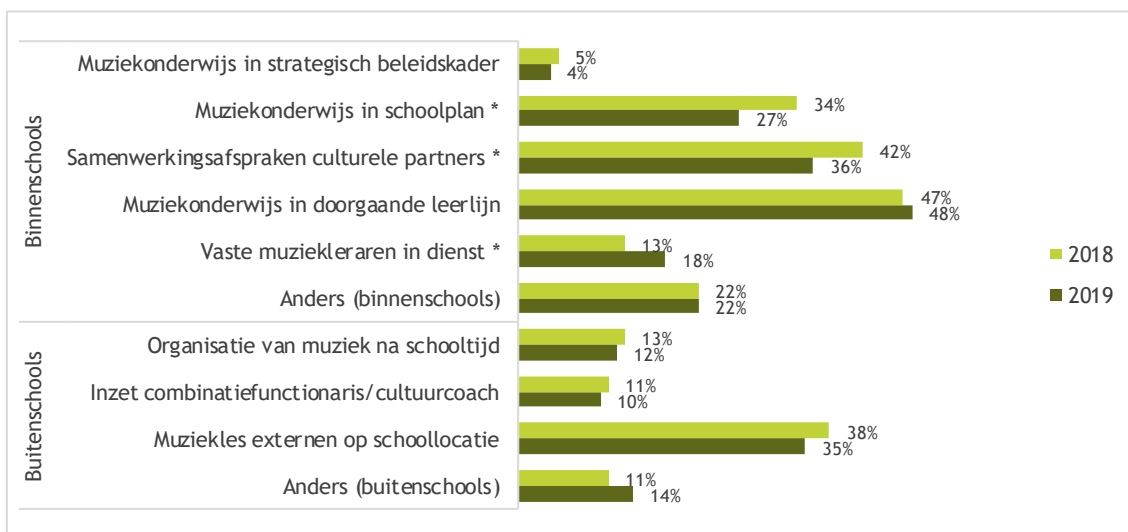
Figuur 2.13 laat zien op welke manieren scholen in 2019 muziekonderwijs binnen- en buitenschools borgen. Met betrekking tot de borging van het muziekonderwijs binnenschools geeft bijna de helft van de scholen aan dat muziekonderwijs geborgd is doordat het onderdeel is van een doorgaande leerlijn (48%). Ruim een derde van de scholen geeft aan structurele en langdurige samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners te hebben en ongeveer een kwart zegt dat muziekonderwijs geborgd is in het schoolplan. Wat betreft de borging van het muziekonderwijs buitenschools wordt door ruim een derde van de scholen genoemd dat zij gebruikmaken van externe partijen die muziekles geven op de schoollocatie tijdens en na schooltijd.

In vergelijking met 2018 geven scholen in 2019 significant minder vaak aan dat muziekonderwijs geborgd is in het schoolplan en zijn er minder scholen die aangeven samenwerkingsafspraken te hebben met culturele partners. Daarentegen is er in 2019 een toename van het aantal scholen dat aangeeft één of meerdere vaste muziekleraren in dienst te hebben. Verder zijn er geen significante verschillen tussen de jaren.

Cultuurcoördinatoren geven, in vergelijking met directeuren, minder vaak aan dat muziekonderwijs in schoolplan staat, dat er samenwerkingsafspraken zijn met culturele partners, er een combinatiefunctionaris/cultuurcoach wordt ingezet en dat externe partijen muziekles geven. Cultuurcoördinatoren geven daarentegen juist vaker aan dat er vaste muziekleraren in dienst zijn.

Scholen met een visie op muziekonderwijs verschillen van scholen zonder visie in de manieren waarop zij muziekonderwijs aangeven te borgen in hun school: scholen met visie geven vaker aan dat het muziekonderwijs zowel binnen- als buitenschools geborgd is in het strategisch beleidskader of schoolplan, in structurele samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners, door het een onderdeel te maken van een doorgaande leerlijn, door één of meerdere vaste muziekleraren in dienst te hebben, de organisatie van bijvoorbeeld een schoolkoor na schooltijd, inzet van een combinatiefunctionaris/ cultuurcoach en door externe partijen die muziekles geven.

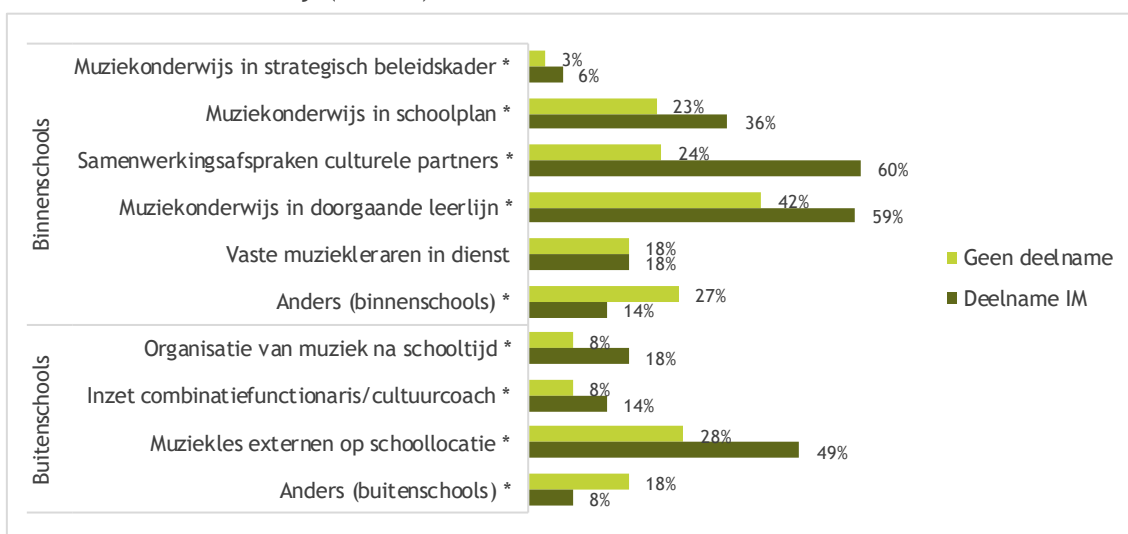
Figuur 2.13: Borging binnen- en buitenschools muziekonderwijs** naar jaar (n 2018=628, n 2019=1.268)



** Meerdere antwoorden mogelijk

Scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs verschillen van scholen die niet deelnemen in de manieren waarop zij muziekonderwijs aangeven te borgen in hun school (figuur 2.14). De enige manieren waarop deelnemers *niet* verschillen van niet-deelnemers is het in dienst hebben van vaste muziekleraren.

Figuur 2.14: Borging binnen- en buitenschools muziekonderwijs** totaal 2019, naar deelname Impuls Muziekonderwijs (n=1.268)



** Meerdere antwoorden mogelijk

Muziekonderwijs begroting

Muziekonderwijs is in 2019 door 29 procent van de scholen als aparte post opgenomen in de begroting, 57 procent van de scholen geeft aan hier geen aparte post voor te hebben en veertien procent weet het niet. Deze resultaten verschillen niet van de meting in 2018.

Figuur 2.15: Muziekonderwijs als aparte post op begroting, totaal 2019 (n=1.178)



Scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs geven significant vaker aan muziekonderwijs als aparte post op te hebben genomen dan scholen die niet deelnemen. Ook hier zijn cultuurcoördinatoren minder goed op de hoogte: zij geven vaker dan directeuren aan niet te weten of muziekonderwijs als aparte post is opgenomen in de begroting. Scholen met een visie op muziekonderwijs geven vaker aan muziekonderwijs als aparte post te hebben opgenomen in de begroting en geven minder vaak aan het niet te weten, in vergelijking met scholen zonder visie op muziekonderwijs.

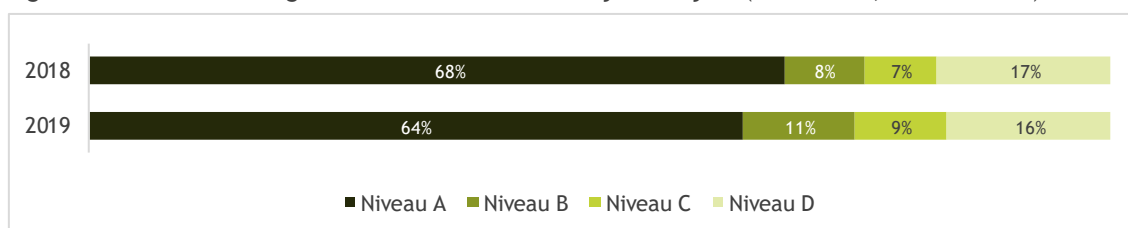
2.3.2 Overkoepelend beeld 'structureel muziekonderwijs'

De regeling Impuls Muziekonderwijs richt zich op het structureel invoeren van muziekonderwijs en het borgen van muziekonderwijs voor toekomstige jaren. Om na te gaan in hoeverre dit doel bereikt wordt, is de schaal 'structureel muziekonderwijs' opgesteld. Deze schaal brengt in kaart in hoeverre scholen een visie hebben op muziekonderwijs, of zij een doorlopende leerlijn hanteren voor muziekonderwijs, of er een samenwerkingspartner voor muziekonderwijs is en of muziekonderwijs binnen- en buitenschools is geborgd. Aan de hand hiervan worden scholen ingedeeld in één van de vier niveaus A tot en met D, waarbij niveau A staart voor geen visie of doorgaande leerlijn voor muziek en bij niveau D aan alle aspecten wordt voldaan.

Omschrijving niveaus schaal structureel muziekonderwijs	
A	De school heeft geen visie op muziekonderwijs of er is geen sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.
B	De school heeft een visie op muziekonderwijs en er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.
C	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner.
D	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner. Muziekonderwijs is zowel binnen- als buitenschools geborgd.

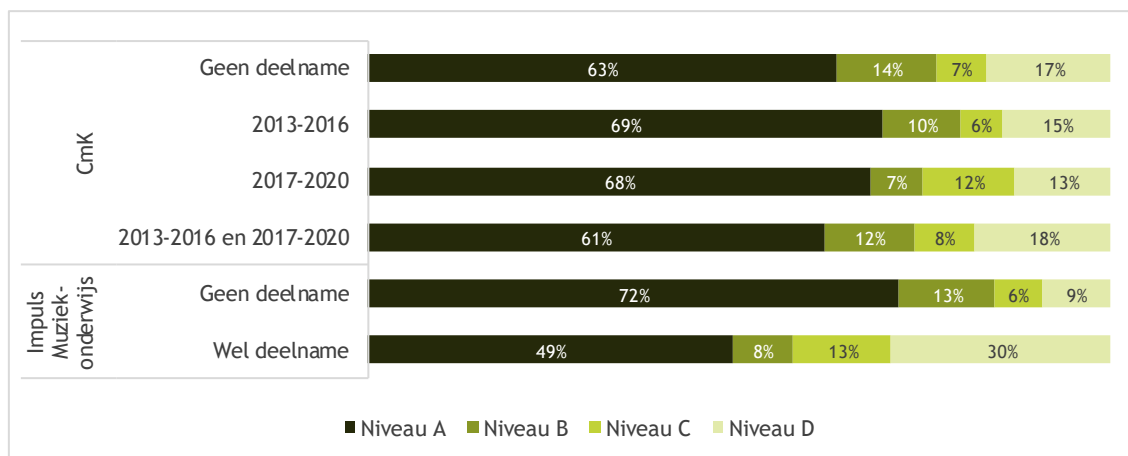
Bijna twee derde van de scholen wordt ingedeeld in niveau A, wat inhoudt dat deze scholen geen visie op muziekonderwijs hebben of dat er geen sprake is van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs (figuur 2.16). Zestien procent van de scholen wordt ingedeeld in het hoogste niveau D: deze scholen hebben wat betreft muziekonderwijs een specifieke visie, een doorlopende leerlijn, een vaste samenwerkingspartner én het muziekonderwijs is zowel binnen- als buitenschools geborgd. Dit beeld is ongewijzigd in vergelijking met voorgaande meting in 2018.

Figuur 2.16: Schaalindeling 'structureel muziekonderwijs' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)



Er is een significante samenhang tussen deelname aan Impuls Muziekonderwijs en schaalindeling: scholen die deelnemen aan deze regeling zitten hoger in de schaal dan scholen die hier niet aan deelnemen (figuur 2.17). Ook scoren scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant hoger op de niveaus van de schaalindeling dan scholen die niet deelnemen aan CmK. Er zijn geen significante verschillen tussen scholen die wel of niet deelnemen aan PCPO.

Figuur 2.17: Schaalindeling 'structureel muziekonderwijs' naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.099)



2.4 Samenvatting

In deze samenvatting beschrijven we de belangrijkste resultaten ten aanzien van de visie op en organisatie van cultuureducatie in het basisonderwijs op hoofdlijnen. Uit het onderzoek blijkt dat driekwart van alle scholen een visie heeft op cultuureducatie en dat deze visie bij tenminste een groot deel van het team bekend is. Bij het grootste deel van de scholen is de visie zichtbaar in een activiteitenprogramma of in de samenwerking met culturele instellingen.

Bij het merendeel van de scholen is er onder zowel directie als groepsleerkrachten een groot draagvlak voor cultuureducatie. Bij bijna negen van de tien scholen is er een cultuurcoördinator in dienst en bij twee derde heeft men een aparte post voor cultuureducatie op de begroting. Qua financiële middelen voor cultuureducatie wordt het meest gebruikgemaakt van de Prestatiebox en gemeentelijke subsidies.

Uit de gecombineerde schaal voor visie, waarbij meerdere kenmerken in één schaal zijn opgenomen, komt naar voren dat twee van de drie scholen in het laagste niveau (A) zitten. Dit houdt in dat de school geen visie op cultuuronderwijs heeft omschreven óf dat er geen budget en uren zijn gereserveerd voor cultuureducatie. Ruim een kwart zit in het hoogste niveau (D). Deze scholen hebben een visie op cultuuronderwijs die is vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekend bij het team en cultuureducatie wordt gedragen door directie en groepsleerkrachten. De visie is vertaald naar het operationele niveau, bijvoorbeeld in een activiteitenprogramma.

Duidelijk komt naar voren dat scholen met een reeds vastgestelde visie op cultuureducatie of scholen die aan beide CmK-perioden hebben deelgenomen, cultuureducatie beter op de kaart hebben staan. Dit komt tot uiting in de visie die bij het team bekend is en ook herkenbaar is in de samenwerking. Ook is er op deze scholen meer draagvlak voor cultuureducatie.

Meer dan de helft van de scholen heeft in meer of mindere mate een aparte visie op muziekonderwijs of is bezig deze op te stellen. Bij bijna de helft van de scholen is muziek geborgd door een doorgaande leerlijn. Ruim een derde geeft aan dat er samenwerkingsverbanden zijn en een kwart heeft muziekonderwijs geborgd in het schoolplan. Buitenschools zegt ruim een derde samen te werken met externe partijen die muziekles geven op de schoollocatie tijdens en na schooltijd. Muziekonderwijs is bij 29 procent van de scholen als aparte post in de begroting opgenomen.

Bijna twee derde van de scholen zit in het laagste niveau (A) van de gecombineerde schaal voor structureel muziekonderwijs: deze scholen hebben geen visie op muziekonderwijs en geen leerlijn voor muziekonderwijs. Zestien procent zit in het hoogste niveau (D). Deze scholen hebben een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn voor muziekonderwijs én men werkt samen met een vaste partner. Muziekonderwijs is op deze scholen zowel binnen- als buitenschools geborgd. Scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs hebben muziekonderwijs beter op de kaart staan dan scholen die hier niet aan deelnemen.

Binnen een tijdbestek van een jaar kunnen we geen grote trends verwachten. Toch constateren we een paar kleine, doch significante, verschillen. Het aandeel scholen dat een visie heeft vastgelegd in het cultuurbeleidsplan is toegenomen en ook is er meer draagvlak voor cultuureducatie. Er zijn echter ook meer scholen die aangeven dat zij geen zicht hebben op de exacte inzet van de verschillende middelen voor cultuureducatie. Over het geheel genomen zijn scholen dit jaar iets lager ingedeeld op de schaal 'visie'. Muziek lijkt in 2019 iets minder vaak geborgd in het schoolplan en in samenwerkingsafspraken, maar muziekonderwijs is wel vaker apart opgenomen in de begroting. Ook zijn er dit jaar meer scholen die aangeven vaste muziekleraren in dienst te hebben dan in 2018.

3 Onderwijsaanbod

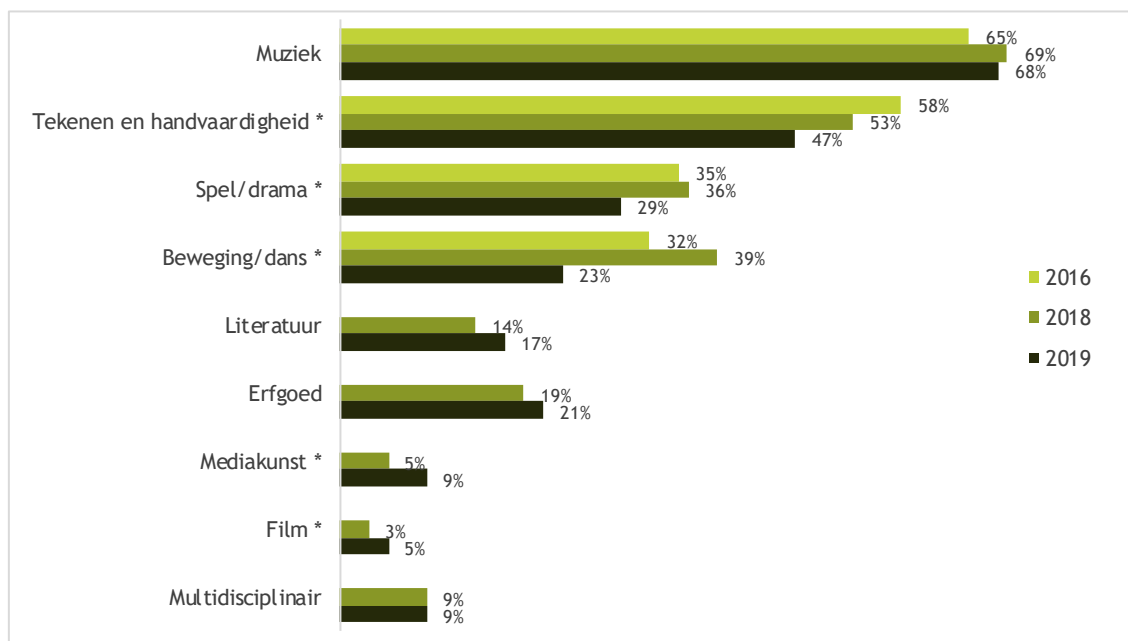
3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

Gebruik van leermethoden

Figuur 3.1 toont het percentage scholen dat in 2018 en 2019 aangeeft gebruik te maken van leermethoden voor cultuureducatie in de verschillende vakken. Leermethoden worden het meest gebruikt voor de vakken muziek (2019: 68%) en tekenen en handvaardigheid (2019: 47%). In vergelijking met 2016 is er in 2019 een significante afname van het gebruik van leermethoden bij tekenen en handvaardigheid; in 2019 een toename van gebruik van leermethoden bij spel/drama in vergelijking met 2016 en 2018; en werd er in 2019 minder gebruikgemaakt van leermethoden bij beweging/dans dan in 2018 en 2016; in 2018 lag het gebruik bij beweging/dans wel significant hoger dan in 2016. Er wordt in 2019 juist meer dan in 2018 gebruikgemaakt van leermethoden bij mediakunst en film. Scholen met een visie op cultuureducatie maken vaker gebruik van een leer methode voor de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans, en erfgoed.

Scholen die beide perioden deelnemen aan CmK geven vaker aan gebruik te maken van leermethoden bij tekenen en handvaardigheid en erfgoed in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK of alleen deelnemen in 2017-2020 (T&H: resp. 53%, 44% en 41%; erfgoed: resp. 27%, 16% en 15%). Multidisciplinair maken scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant vaker gebruik van leermethoden dan scholen die niet deelnemen (13% vs. 6%). Scholen met een lage achterstandsscore geven vaker aan gebruik te maken van een leer methode bij muziek (71%), in vergelijking met scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore (resp. 60% en 56%).

Figuur 3.1: Gebruik van leermethoden naar jaar¹⁹



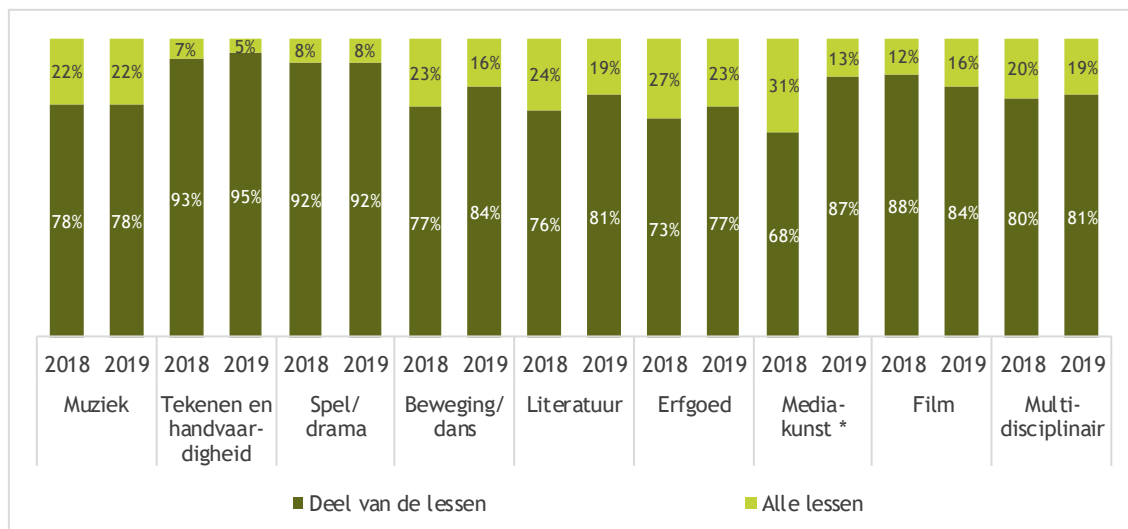
Muziek: n 2016=846, n 2018=571, n 2019=1.137; tekenen en handvaardigheid: n 2016=846, n 2018=572, n 2019=1.139; spel/drama: n 2016=846, n 2018=544, n 2019=1.106; beweging/dans: n 2016=846, n 2018=542, n 2019=1.086; literatuur: n 2018=513, n 2019=1.071; erfgoed: n 2018=516, n 2019=1.073; mediakunst: n 2018=480, n 2019=1.032; film: n 2018=478, n 2019=1.031; multidisciplinair: n 2018=485, n 2019=1.041.

19 Literatuur, erfgoed, mediakunst, film en multidisciplinair werden in 2016 niet uitgevraagd.

In figuur 3.2 is te zien hoe intensief scholen gebruikmaken van de aangeschafte leermethoden. Deze vraag is alleen gesteld aan scholen die aangaven gebruik te maken van leermethoden (figuur 3.1). Er zijn relatief veel scholen die aangeven dat slechts een deel van de lessen uit de methode worden uitgevoerd; weinig scholen geven aan alle lessen uit de methode te gebruiken. In vergelijking met voorgaande monitor is er in 2019 een significante afname van de intensiteit van het gebruik van leermethoden bij mediakunst: scholen geven in 2019 vaker aan een deel van de lessen uit de methode te gebruiken en minder vaak alle lessen. Er zijn geen significante verschillen tussen CmK-deelnemers.

Scholen die een leermethode gebruiken voor het vak beweging/dans gebruiken deze methode vaker voor alle lessen als er géén visie op cultuuronderwijs is. Scholen die een leermethode gebruiken voor multidisciplinaire cultuureducatie gebruiken deze methode vaker voor alle lessen als er wél een visie op cultuureducatie is. Scholen met een hoge achterstandsscore geven significant vaker aan voor spel/drama (hoog: 20%, laag: 6%) alle lessen uit de methode te gebruiken (en dus minder vaak een deel van de lessen) dan scholen met een lage achterstandsscore. Ook maken scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore vaker gebruik van alle lessen uit de methode voor beweging/dans in vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore (hoog: 36%, midden: 30%, laag: 10%).

Figuur 3.2: Intensiviteit gebruik leermethoden naar jaar



Muziek: n 2018=388, n 2019=783; tekenen en handvaardigheid: n 2018=304, n 2019=539; spel/drama: n 2018=186, n 2019=321; beweging/dans: n 2018=197, n 2019=245; literatuur: n 2018=69, n 2019=181; erfgoed: n 2018=94, n 2019=218; mediakunst: n 2018=27, n 2019=83; film: n 2018=11, n 2019=48; multidisciplinair: n 2018=41, n 2019=95.

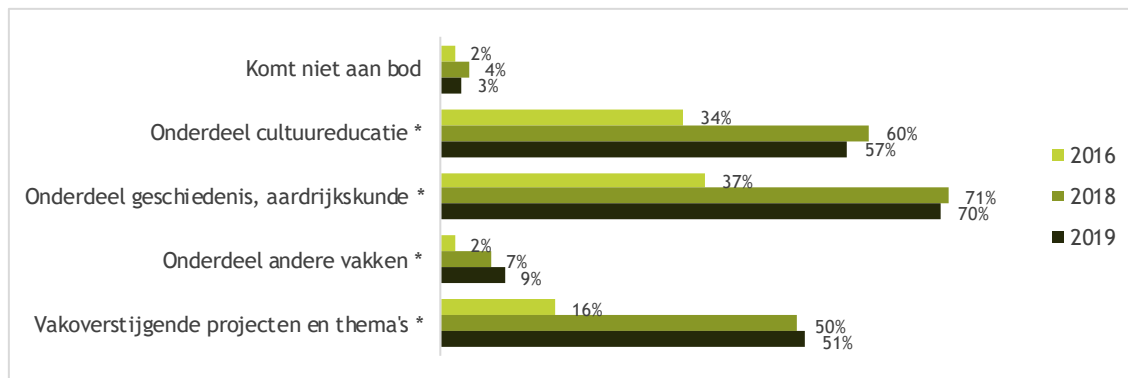
Erfgoed

Figuur 3.3 toont hoe erfgoed in 2019 aan bod komt op alle scholen. Erfgoed komt het vaakst aan bod als onderdeel van traditionele vakken als geschiedenis of aardrijkskunde (onderdelen van oriëntatie op jezelf en de wereld; 70%). Ook komt erfgoed vaak aan bod als onderdeel van cultuureducatie (57%) en/of in vakoverstijgende projecten en thema's (51%). Bij andere vakken komt erfgoed veel minder aan de orde (9%) en op slechts drie procent van de scholen komt erfgoed helemaal niet aan bod. In 2018 en 2019 geven scholen significant vaker dan in 2016 aan dat cultuureducatie aan bod komt als onderdeel van cultuureducatie, geschiedenis/aardrijkskunde, andere vakken en vakoverstijgende projecten en thema's. Ook is het zo dat directeuren vaker dan cultuurcoördinatoren aangeven dat erfgoed helemaal niet aan bod komt.

Ook zijn er verschillen tussen CmK-deelnemers. Scholen die zowel in 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen aan CmK (1%) geven minder vaak aan dat erfgoed niet aan bod komt in vergelijking met scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (5%). Bij scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen en scholen die in zowel 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen is erfgoed vaker een onderdeel van cultuureducatie dan bij scholen die niet deelnemen aan CmK (resp. 57%, 66% en 46%). Erfgoed is vaker een onderdeel van andere vakken bij scholen die in 2013-2016 hebben deelgenomen aan CmK (19%) en scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 hebben deelgenomen (11%), vergeleken met scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK (5%). In vergelijking met scholen zonder visie, komt het vak erfgoed bij scholen mét een visie op cultuureducatie minder vaak helemaal niet aan bod en vaker als onderdeel van cultuureducatie.

Bij scholen met een hoge achterstandsscore komt erfgoed vaker niet aan bod dan bij scholen met een lage achterstandsscore (hoog: 9%, laag: 2%). Als erfgoed wel aan bod komt, geven scholen met een hoge achterstandsscore in vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore vaker aan dat het aan bod komt als onderdeel van andere vakken (hoog: 18%, laag: 8%). Tot slot geven scholen met een gemiddelde achterstandsscore minder vaak dan scholen met een lage achterstandsscore aan dat erfgoed aan bod komt in vakoverstijgende projecten en thema's (midden: 38%, laag: 54%).

Figuur 3.3: Erfgoed aanbod** naar jaar (n 2016=916, n 2018=595, n 2019=1.166)



** Meerdere antwoorden mogelijk

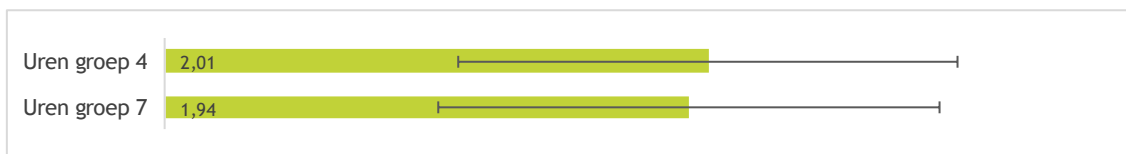
Uren kunstzinnige oriëntatie - scholen

Er is aan de scholen gevraagd hoeveel klokuren er gemiddeld per week in groepen 4 en 7 besteed worden aan kunstzinnige oriëntatie. Van alle respondenten in 2019 had 29 procent geen zicht op het aantal uren besteed aan kunstzinnige oriëntatie in groep 4; dertig procent had geen zicht op deze uren in groep 7. Wel of geen deelname aan CmK hangt niet samen met het hebben van zicht op het aantal uren. Echter, scholen die een visie op cultuureducatie hebben, hebben hier wél vaker zicht op dan scholen zonder visie. Ook directeuren lijken meer zicht te hebben dan cultuurcoördinatoren op de uren in groep 7.

Van de scholen die wel konden aangeven hoeveel klokuren er gemiddeld per week aan kunstzinnige oriëntatie worden besteed in de groepen 4 en 7, ligt het gemiddeld aantal uren rond de twee uur per week (groep 4: SD=.93; groep 7: SD=.93; zie figuur 3.4: de zwarte balken visualiseren de standaarddeviatie).²⁰ Tussen CmK-deelnemers zijn er geen significante verschillen. Wel besteden scholen die een visie op cultuureducatie hebben gemiddeld meer uren per week aan kunstzinnige oriëntatie, in zowel groep 4 als groep 7. Scholen met een lage achterstandsscore geven aan meer uren te besteden aan kunstzinnige oriëntatie in groep 7 dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore.

²⁰ Omdat de vraag in deze monitor voor het eerst op deze manier werd gesteld, is vergelijking met resultaten uit 2018 niet mogelijk.

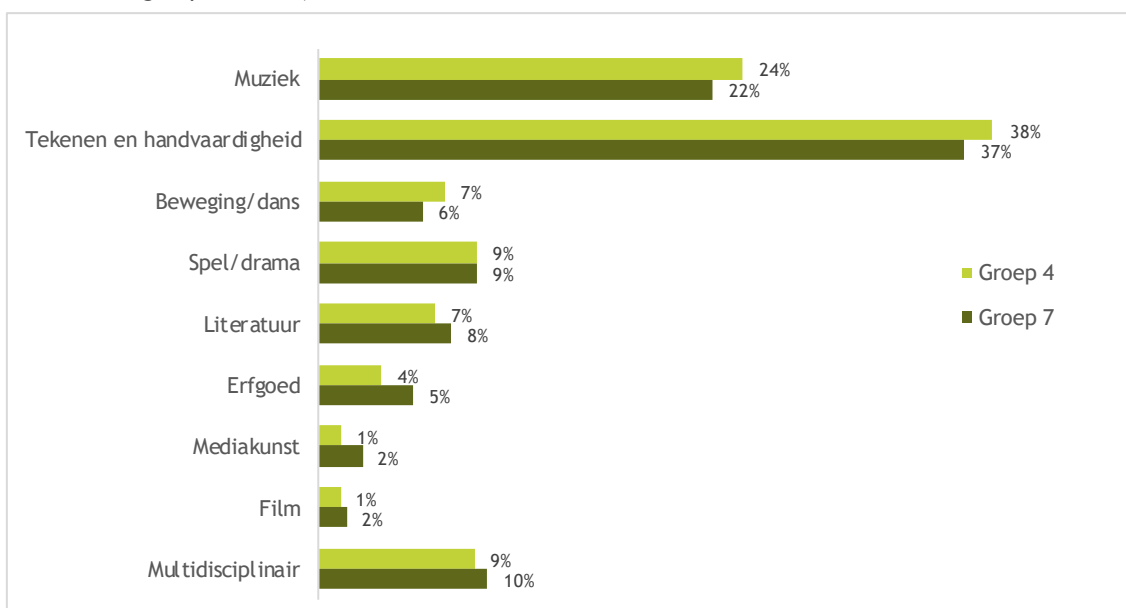
Figuur 3.4: Uren kunstzinnige oriëntatie groep 4 en groep 7 (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (groep 4: n=902, groep 7: n=838)



Vervolgens is aan de scholen gevraagd hoe de uren die gemiddeld per week in groepen 4 en 7 besteed worden aan kunstzinnige oriëntatie ongeveer over de verschillende disciplines verdeeld zijn. Ook hier waren er scholen die aangaven hier geen zicht op te hebben: 55 procent van de scholen gaf aan onvoldoende zicht te hebben op de verdeling in groep 4 en 54 procent gaf aan onvoldoende zicht te hebben op de verdeling in groep 7. Scholen zonder visie op cultuureducatie geven vaker aan onvoldoende zicht te hebben op de verdeling in groepen 4 en 7 dan scholen met visie.

Figuur 3.5 toont de verdeling van de uren over de vakken van de scholen die wel voldoende zicht hadden op de verdeling. In beide groepen wordt de meeste tijd besteed aan tekenen en handvaardigheid en muziek.²¹

Figuur 3.5: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie groep 4 en groep 7, totaal 2019 (groep 4: n=582; groep 7: n=561)



Tussen CmK-deelnemers zijn enkele verschillen gevonden. In groep 4 wordt er door scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant minder uur besteed aan tekenen en handvaardigheid dan door scholen die niet deelnemen aan CmK (resp. 35 en 41 uur). In groep 7 zijn er nog meer verschillen. Bij scholen die in 2013-2016 deelnamen aan CmK wordt in groep 7 significant minder uren besteed aan muziek dan bij scholen die niet deelnemen aan CmK (resp. 16 en 24 uur); scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK besteden minder uur aan tekenen en handvaardigheid dan scholen die niet deelnemen (resp. 34 en 41 uur) en scholen die in 2013-2016 deelnemen aan CmK of in zowel 2013-2016 en 2017-2020 deelnemen aan CmK besteden meer uur aan literatuur dan scholen die niet deelnemen (resp. 11, 9 en 5 uur).

²¹ Omdat de vraag in deze monitor voor het eerst op deze manier werd gesteld, is vergelijking met resultaten uit 2018 niet mogelijk.

In groep 4 geven scholen met een lage achterstandsscore aan minder uren aan beweging/dans te besteden dan scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore; ook geven scholen met een lage achterstandsscore aan minder tijd aan film te besteden dan scholen met een hoge achterstandsscore. In groep 7 geven scholen met een lage achterstandsscore aan minder uren aan beweging/dans te besteden dan scholen met een hoge achterstandsscore. Scholen met een lage achterstandsscore besteden méér tijd aan mediakunst dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore.

Scholen met een visie op cultuureducatie besteden in groep 4 én groep 7 gemiddeld een kleiner deel van de tijd voor kunstzinnige oriëntatie aan tekenen en handvaardigheid. In groep 7 besteden scholen met een visie gemiddeld een groter deel van de tijd voor kunstzinnige oriëntatie aan spel/drama.

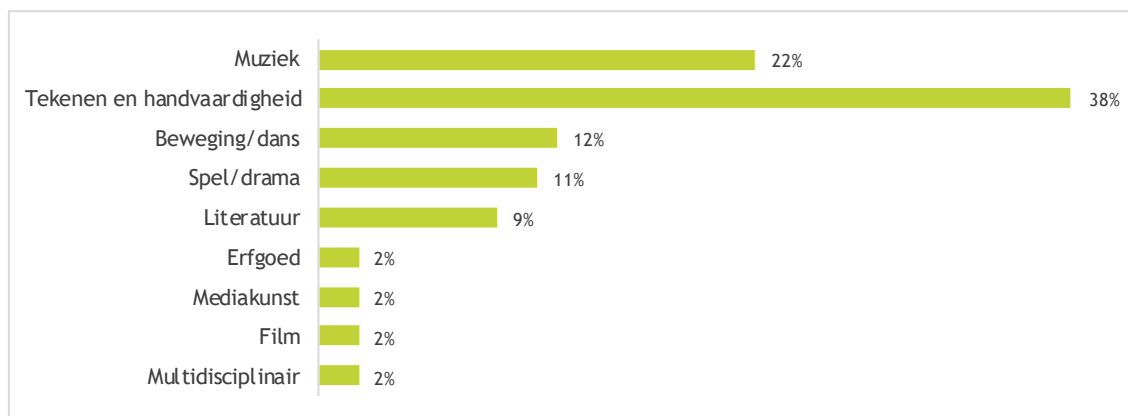
Cultuurcoördinatoren geven aan dat er in groep 4 meer uren besteed worden aan tekenen en handvaardigheid dan directeuren.

Uren kunstzinnige oriëntatie - leerkrachten

Om ook de inzichten van leerkrachten zelf te kunnen betrekken, is aan de respondenten in de monitor gevraagd of zij zelf leerkrachten wilden aandragen om enkele vragen te beantwoorden. Deze vragen ging over het aantal uren dat besteed wordt aan kunstzinnige oriëntatie, de culturele ontwikkeling van leerlingen, het vertrouwen dat leerkrachten in hun eigen vaardigheden hebben en de tevredenheid met cultuureducatie op hun school. Hierbij moet vermeld worden dat er op basis van de resultaten geen conclusies getrokken kunnen worden op leerlingniveau; hier is nader onderzoek voor nodig. Ook is het belangrijk om aan te geven dat de responsgroep geen representatieve groep van de populatie is. Daarom moeten de resultaten van de leerkrachten en deze resultaten in vergelijking met de resultaten van de scholen voorzichtig geïnterpreteerd worden.

De leerkrachten is gevraagd naar het aantal uren dat in hun groep per week aan kunstzinnige oriëntatie wordt besteed. Een deel had hier onvoldoende zicht op (13%). De overige 87 procent gaf aan dat er per week gemiddeld 2,97 uur aan kunstzinnige oriëntatie wordt besteed (SD=1.69). Vervolgens werd gevraagd naar de verdeling van de uren voor kunstzinnige oriëntatie per week over de verschillende kunstdisciplines. Leerkrachten vulden een verdeling in voor de specifieke groep waaraan zij zelf lesgeven. Alle opgegeven verdelingen (dus van alle groepen samen) zijn bij elkaar genomen en vormen een totaalverdeling zoals te zien in figuur 3.6. In de figuur is te zien dat de meeste tijd wordt besteed aan tekenen en handvaardigheid (38%) en muziek (22%) en het minst aan erfgoed, mediakunst, film en multidisciplinair cultuuronderwijs; aan deze vakken werd slechts twee procent van de uren voor kunstzinnige oriëntatie besteed.

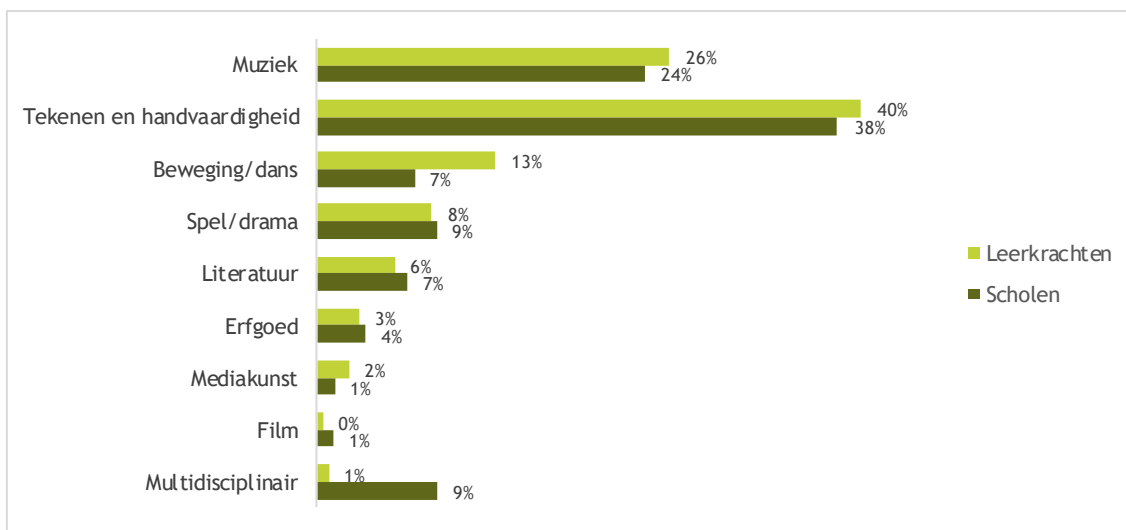
Figuur 3.6: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over alle groepen, totaal 2019 (n=187)



Bron: Extra vragenlijst leerkrachten

In de vragenlijst voor scholen zijn dezelfde vragen gesteld, maar dan alleen voor groepen 4 en 7 (zie paragraaf ‘Uren kunstzinnige oriëntatie - scholen’ in het huidige hoofdstuk). Om de antwoorden te kunnen vergelijken, is aan leerkrachten gevraagd voor welke groep zij de vragen over de uren die besteed worden aan kunstzinnige oriëntatie beantwoord hebben. De groepen 4 en 7 zijn gedestilleerd uit deze antwoorden, zodat de antwoorden vergeleken kunnen worden met de antwoorden die zijn gegeven door de scholen. De vergelijking betreft alleen een beschrijving en is indicatief. Vanwege de kleine aantallen zijn verschillen niet getoetst. Leerkrachten in groep 4 zeggen gemiddeld 2,71 (SD=1.27) uur per week te besteden aan kunstzinnige oriëntatie.²² Dit is iets hoger te liggen dan de antwoorden van de scholen, waar het gemiddeld aantal uren neerkwam op 2,01 (SD=.93). Figuur 3.7 toont de verdeling van de uren van groep 4 over de verschillende disciplines naar antwoorden gegeven door leerkrachten en scholen. Het grootste verschil is te zien bij multidisciplinair: daar wordt volgens scholen meer tijd aan besteed dan volgens leerkrachten. Verder zijn muziek en tekenen en handvaardigheid volgens beide groepen de disciplines waar het meeste tijd aan wordt besteed; erfgoed, mediakunst en film het minste.

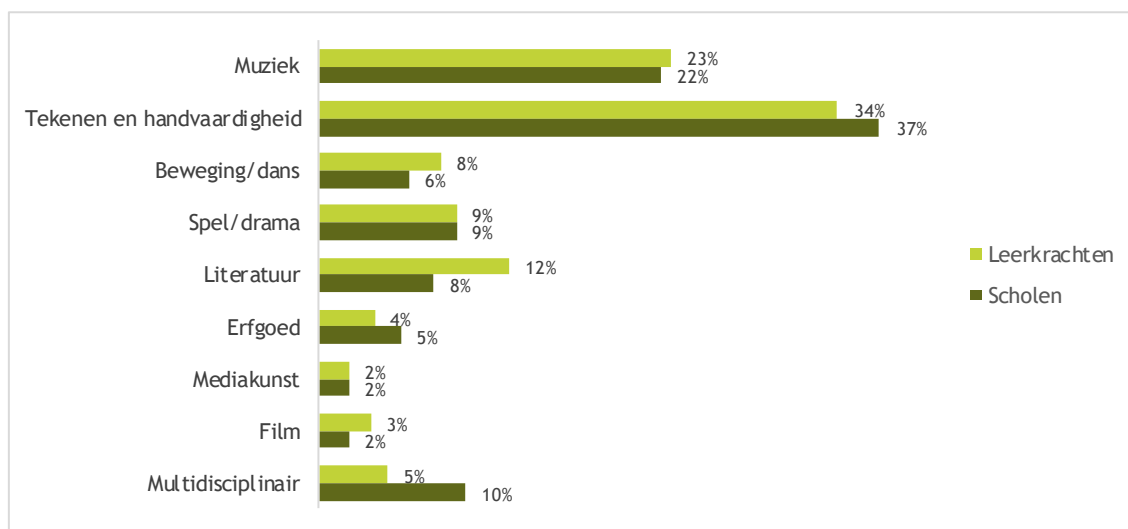
Figuur 3.7: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over verschillende disciplines, groep 4 (n leerkrachten = 22, n scholen = 582).



Figuur 3.8 toont de verdeling van de uren van groep 7 over de verschillende disciplines, uitgesplitst naar antwoorden gegeven door leerkrachten en scholen.

22 Dit is gebaseerd op de antwoorden van 21 leerkrachten.

Figuur 3.8: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over verschillende disciplines, groep 7 (n leerkrachten = 11, n scholen = 561)



Leerkrachten geven wat betreft groep 7 aan dat zij gemiddeld 2 uur (SD=1.04) per week besteden aan kunstzinnige oriëntatie.²³ Net zoals bij groep 4 is dit aantal uren iets hoger dan aangegeven door de scholen, waar het gemiddeld neerkwam op 1,94 uur (SD=.93). Het grootste verschil is ook hier te zien bij multidisciplinair: daar wordt volgens scholen meer tijd aan besteed dan volgens leerkrachten. Ook bij literatuur lijkt er een aanzienlijk verschil te zijn. Verder zijn muziek en tekenen en handvaardigheid volgens beide groepen ook hier de disciplines waar de meeste tijd aan wordt besteed; erfgoed, mediakunst en film wederom het minste.

3.2 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe het aanbod aan culturele vakken op de basisscholen eruit ziet. Hieruit komt naar voren dat men leermethoden vooral gebruikt voor de vakken muziek en tekenen en handvaardigheid. Overigens is het gebruik van leermethoden voor tekenen en handvaardigheid sinds vorig jaar iets afgenomen. Verder is geconstateerd dat scholen met een visie op cultuureducatie vaker een leermethode gebruiken voor muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans en erfgoed en dat scholen die in beide perioden deelnamen aan CmK voor een aantal vakken ook vaker leermethoden gebruiken. Deze methoden vooral toegepast bij een deel van de lessen en niet bij alle lessen.

Verder is gekeken hoe de discipline ‘erfgoed’ wordt geïntegreerd in het onderwijs. Dit gebeurt bij zeven van de tien scholen als onderdeel van traditionele vakken als geschiedenis of aardrijkskunde en ook bij ruim de helft van de scholen als onderdeel van cultuureducatie of vakoverstijgend. CmK-scholen besteden meer aandacht aan erfgoed dan niet-CmK-scholen. Op scholen met een hoge achterstandsscore komt erfgoed minder vaak aan bod.

Op het aantal uren voor kunstzinnige oriëntatie heeft één van de drie scholen geen zicht. Op scholen die wel een aantal uren opgaven wordt zowel in groep 4 (onderbouw) als in groep 7 (bovenbouw) gemiddeld twee uur per week besteed aan kunstzinnige oriëntatie; hierin zijn geen verschillen gevonden tussen CmK-scholen. Hoe de uren kunstzinnige oriëntatie verdeeld zijn over de verschillende kunstdisciplines, kon iets minder dan de helft aangeven. De meeste tijd besteedt men aan tekenen en handvaardigheid en muziek.

²³ Dit is gebaseerd op de antwoorden van 11 leerkrachten.

In een aanvullende vragenlijst is daarbij aan leerkrachten gevraagd naar het aantal uren dat zij besteden aan kunstzinnige oriëntatie en de verdeling hiervan over de disciplines. Leerkrachten schatten het totaal aantal uren net iets hoger in dan scholen. De verdeling van de uren over de kunstdisciplines zoals ingeschat door leerkrachten komt redelijk overeen met de inschatting van scholen, met als uitzondering dat leerkrachten de tijd besteed aan multidisciplinaire vakken hoger inschatten dan scholen.

4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

4.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

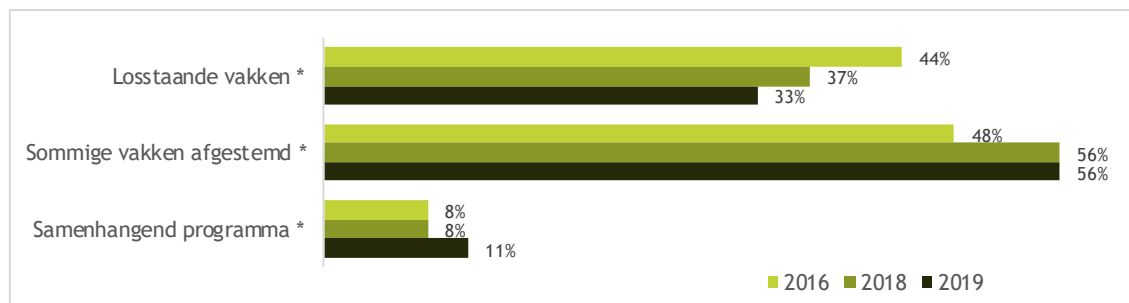
Samenhang binnen cultuureducatie

Meer dan de helft van de scholen geeft in 2019 aan dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar zijn afgestemd (56%; figuur 4.1). Deze vakken kunnen bijvoorbeeld qua thema of onderwerp op elkaar zijn afgestemd. Elf procent van de scholen geeft aan van één samenhangend programma gebruik te maken. De samenhang binnen cultuureducatie is ook onderzocht in 2016, waardoor de ontwikkeling over meerdere jaren gevolgd kan worden. Resultaten laten zien dat er over de jaren meer samenhang binnen vakken wordt waargenomen: in 2019 is er significant vaker dan in zowel 2016 als 2018 sprake van één samenhangend cultuurprogramma. Verder is er in zowel 2018 als in 2019 minder vaak sprake van losstaande vakken of een situatie waar alleen sommige vakken op elkaar zijn afgestemd, in vergelijking met 2016.

Deelname aan CmK is gerelateerd aan de samenhang binnen cultuureducatie: scholen die langdurig deelnemen aan CmK geven significant minder vaak aan dat er sprake is van losstaande vakken dan scholen die niet deelnemen aan CmK (28% vs. 40%).

Ook op scholen met een visie op cultuureducatie is sprake van een hogere mate van samenhang binnen cultuureducatie: scholen met een visie geven minder vaak aan dat er sprake is van losstaande vakken, en vaker dat sommige vakken op elkaar zijn afgestemd of dat er sprake is van één samenhangend programma.

Figuur 4.1: Samenhang binnen cultuureducatie naar jaar (n 2016=819, n 2018=593, n 2019=1.161)



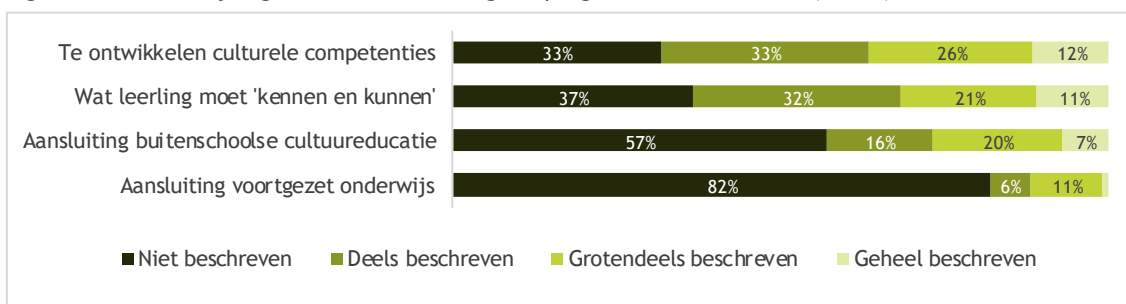
Onder de scholen die aangeven dat er op hun school sprake is van één samenhangend cultuurprogramma is uitgevraagd welke facetten hiervan zijn beschreven. De te ontwikkelen culturele competenties worden volgens scholen het meest beschreven: 38% van de scholen geeft aan dat deze ten minste grotendeels beschreven worden (figuur 4.2). Ongeveer een derde van de scholen geeft aan dat er minstens grotendeels is beschreven wat iedere leerling moet 'kennen en kunnen' op cultuurgebied en ruim een kwart zegt dat er ten minste grotendeels is beschreven hoe het cultuurprogramma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie. Ruim tachtig procent van de scholen geeft aan dat de aansluiting van het cultuurprogramma op het voortgezet onderwijs *niet* is beschreven. Er zijn hier geen significante verschillen gevonden in vergelijking met voorgaande monitor.

Wel zijn er verschillen gevonden tussen CmK-deelnemers. Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK geven aan dat te ontwikkelen culturele competenties en wat leerlingen moeten 'kennen en kunnen' meer zijn beschreven dan scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK (te ontwikkelen competenties geheel beschreven: 16% vs. 4%; 'kennen en kunnen' geheel beschreven: 14% vs. 7%).

Ook het hebben van een visie op cultuureducatie hangt hiermee samen: bij scholen met een visie is gemiddeld vaker dan bij scholen zonder visie beschreven wat de te ontwikkelen culturele competenties zijn (geheel beschreven: 13% vs. 11%), wat leerlingen moeten 'kennen en kunnen' (geheel beschreven: 11% vs. 6%) en hoe het programma aansluit bij buitenschoolse cultuureducatie (geheel beschreven: 8% vs. 0%). Volgens cultuurcoördinatoren zijn de te ontwikkelen culturele competenties meer beschreven dan volgens directeuren.

Scholen met een gemiddelde achterstandsscore geven aan de te ontwikkelen culturele competenties (geheel beschreven: laag 6%, midden 53%) en de aansluiting met buitenschoolse cultuureducatie (geheel beschreven: laag 5%, midden: 20%) meer te hebben beschreven dan scholen met een lage achterstandsscore.

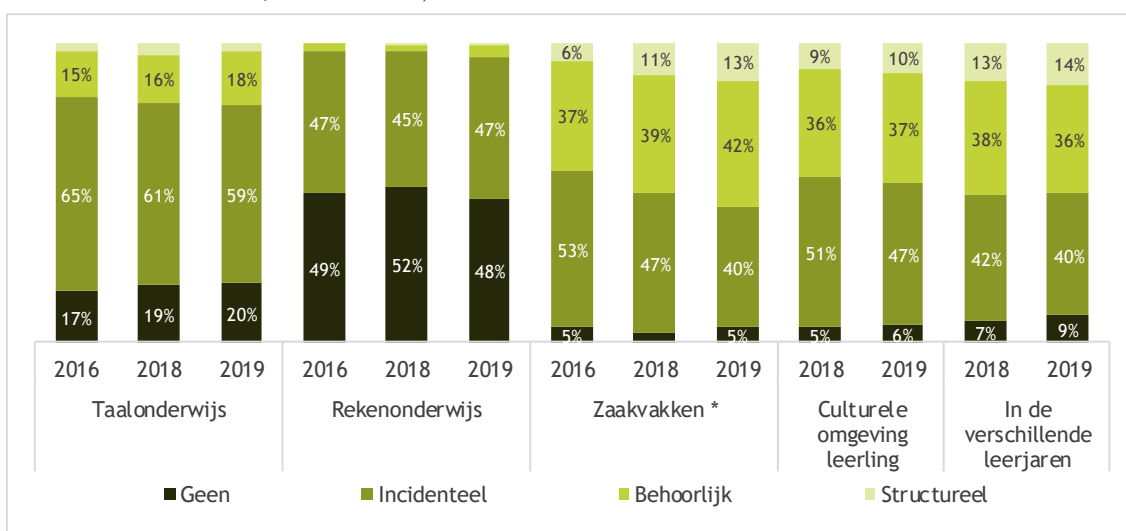
Figuur 4.2: Beschrijving facetten samenhangend programma, totaal 2019 (n=125)



Samenhang cultuureducatie met andere vakken/aspecten

Er is volgens scholen vooral samenhang tussen cultuureducatie en de zaakvakken, cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling en cultuureducatie in de verschillende leerjaren (in 2019 resp. 55%, 47% en 50% behoorlijke tot structurele samenhang; figuur 4.3). De minste samenhang wordt gevonden tussen cultuureducatie en rekenonderwijs: 95 procent van de scholen geeft aan dat er geen tot incidentele samenhang is in 2019. In vergelijking met voorgaande metingen is er een significante toename in samenhang tussen cultuureducatie en zaakvakken: in 2016 lag deze samenhang lager dan in 2018 en 2019.

Figuur 4.3: Samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten naar jaar (n 2016=804, n 2018=587, n 2019=1.148) ²⁴



²⁴ 'Culturele omgeving leerling' en 'in de verschillende leerjaren' zijn niet uitgevraagd in 2016.

Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 hebben deelgenomen aan CmK zijn positiever over de mate van samenhang tussen taalonderwijs en cultuureducatie dan scholen die helemaal niet deelnemen.

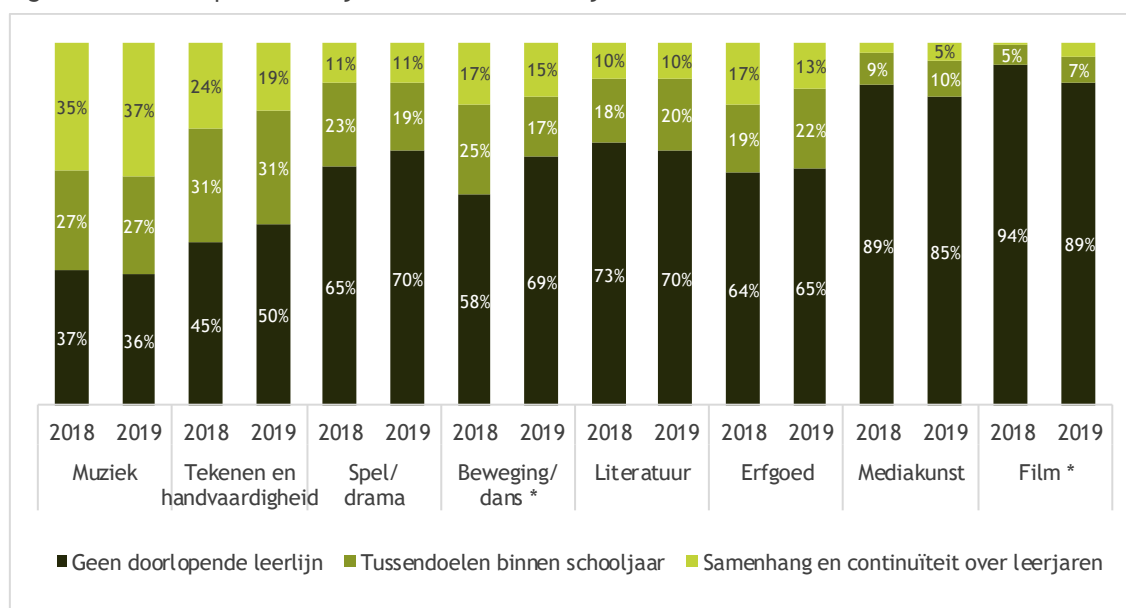
Daarnaast zijn scholen die langdurig deelnemen positiever over de samenhang van cultuureducatie in de verschillende leerjaren dan alle andere groepen. Bij scholen met een visie op cultuuronderwijs is vaker dan bij scholen zonder visie sprake van samenhang tussen cultuuronderwijs en taalonderwijs, cultuuronderwijs en rekenonderwijs, cultuuronderwijs en zaakvakken, cultuuronderwijs en de culturele omgeving van de leerling en cultuuronderwijs in de verschillende leerjaren.

Scholen met een hoge achterstandscore geven in vergelijking met scholen met een lage achterstandscore vaker aan dat er meer samenhang is tussen cultuureducatie en taalonderwijs en minder tussen cultuureducatie en de culturele omgeving.

Doorgaande leerlijnen

Figuur 4.4 toont in hoeverre scholen in 2019 gebruik maakten van een doorgaande leerlijn in de verschillende cultuurvakken. Met name bij de vakken muziek en tekenen en handvaardigheid wordt er gewerkt met een doorgaande leerlijn. Ook wordt bij ongeveer een derde van de scholen gewerkt met een doorgaande leerlijn bij spel/drama, beweging/dans, literatuur en erfgoed. Bij mediakunst en film geven de meeste scholen aan niet te werken met een doorlopende leerlijn (resp. 85% en 89%). In vergelijking met 2018 wordt er in 2019 meer gewerkt met een doorgaande leerlijn bij film; er is een significante afname van het werken met een doorgaande leerlijn bij beweging/dans.

Figuur 4.4: Doorlopende leerlijn binnen vakken naar jaar



Muziek: n 2018=560, n 2019=1.091; tekenen en handvaardigheid: n 2018=557, n 2019=1.077; spel/drama: n 2018=519, n 2019=1.008; beweging/dans: n(2018=516, n 2019=994; literatuur: n 2018=483, n 2019=959; erfgoed: n 2018=496, n 2019=977; mediakunst: n 2018=434, n 2019=901; film: n 2018=429, n 2019=898

Scholen die in beide perioden deelnemen aan CmK lijken de doorgaande leerlijnen beter verankerd te hebben bij verschillende vakken. Bij tekenen en handvaardigheid geven scholen die aan beide perioden CmK deelnemen significant vaker aan dat er sprake is van samenhang en continuïteit over leerjaren (24%) dan scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen (15%) of helemaal niet deelnemen (16%). Bij spel/drama geven scholen die in 2013-2016 hebben deelgenomen aan CmK (19%) en scholen die in beide perioden hebben deelgenomen (14%) significant vaker aan dat er sprake is van samenhang en continuïteit over de leerjaren dan scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (6%).

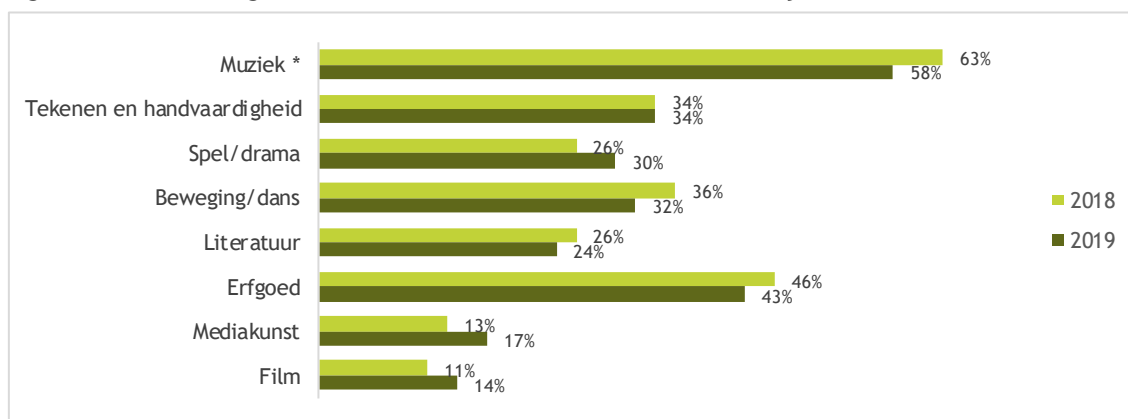
Bij zowel literatuur als erfgoed is er bij scholen die aan beide perioden CmK deelnemen (literatuur: 13%, erfgoed: 18%) significant vaker sprake van samenhang en continuïteit over leerjaren dan bij scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (literatuur: 5%, erfgoed: 8%).

Op scholen met een visie op cultuuronderwijs wordt, meer dan op scholen zonder visie, met een doorlopende leerlijn gewerkt voor de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans, literatuur en erfgoed.

Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie

Scholen geven vooral bij muziekonderwijs en erfgoed aan dat er verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (resp. 58% en 43%; figuur 4.5). Er wordt volgens scholen het minst verbinding gelegd bij mediakunst (17%) en film (14%). In 2019 is er een significante afname van de mate waarin verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie bij muziek, in vergelijking met voorgaande monitor.

Figuur 4.5: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie naar jaar



Muziek: n 2018=534, n 2019=985; tekenen en handvaardigheid: n 2018=527, n 2019=974; spel/drama: n 2018=504, n 2019=930; beweging/dans: n 2018=506, n 2019=920; literatuur: n 2018=473, n 2019=894; erfgoed: n 2018=487, n 2019=930; mediakunst: n 2018=440, n 2019=852; film: n 2018=436, n 2019=842

Scholen die deelnemen of deel hebben genomen aan CmK geven significant vaker aan bij muziekonderwijs verbinding te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (2013-2016: 77%, 2017-2020: 59% en 2013-2016 en 2017-2020: 62%) dan scholen die niet deelnemen aan CmK (48%). Bij tekenen en handvaardigheid geven scholen die in beide perioden deelnemen aan CmK vaker aan verbinding te leggen dan scholen die niet deelnemen aan CmK (39% vs. 26%); hetzelfde verschil zien we bij literatuur (29% vs. 19%). Scholen die alleen in 2013-2016 deel hebben genomen aan CmK (68%) en scholen die in beide perioden deelnemen (46%) leggen significant vaker verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie met betrekking tot erfgoed dan scholen die niet deelnemen aan CmK (33%). Bij deze vraag is ook gekeken naar verschillen tussen scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs: scholen die deelnemen leggen vaker verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs dan scholen die niet deelnemen (71% vs. 50%); voor de rest van de vakken zijn er geen significante verschillen gevonden tussen scholen die wel of niet deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs.

Vaker dan op scholen zonder visie op cultuureducatie leggen scholen met visie verbinding tussen binnen- en buitenschools cultuuronderwijs voor de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans, literatuur, erfgoed, en mediakunst. Directeuren geven vaker aan dat er voor muziek en erfgoed verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie dan cultuurcoördinatoren (muziek: 63% vs. 54%, erfgoed: 47% vs. 38%).

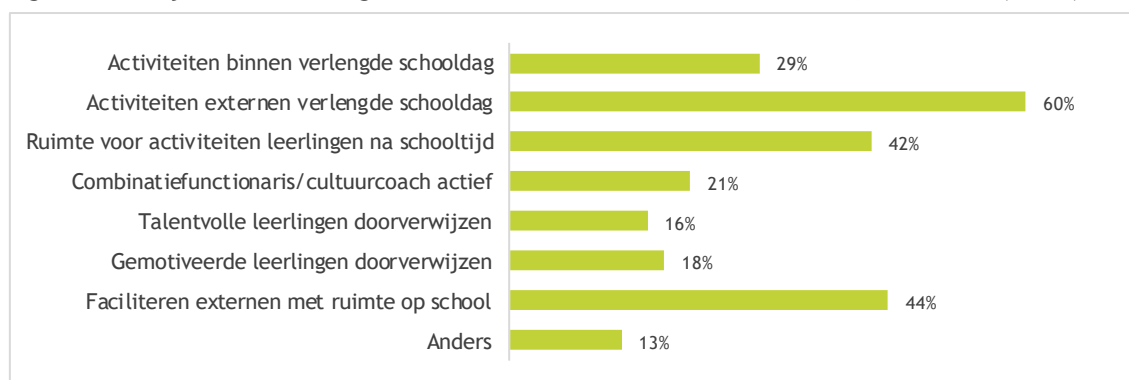
Scholen met een lage achterstandsscore geven vaker aan voor beweging/dans verbinding te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore; in vergelijking met scholen met een hoge achterstandsscore leggen scholen met een lage achterstandsscore juist minder vaak verbinding voor erfgoed.

Er is aan de scholen die aangaven voor minstens één vak verbinding te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie gevraagd hoe zij deze verbinding legden. De meeste scholen gaven aan binnen- en buitenschoolse cultuureducatie met elkaar te verbinden door externe partijen activiteiten aan te laten bieden binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma (60%). Ook geven redelijk wat scholen aan dat zij verbinding leggen door externe partijen te faciliteren met een ruimte op school (44%) of door ruimte te bieden voor activiteiten die leerlingen na schooltijd samen verrichten, bijvoorbeeld een schoolkoor, schoolband, sportevenementen of creatieve workshops (42%). Er zijn geen significante verschillen met voorgaande meting en tussen CmK-deelnemers.

Op scholen met een visie op cultuuronderwijs worden zowel talentvolle als gemotiveerde leerlingen vaker doorverwezen en worden externen vaker gefaciliteerd met een ruimte op school. Dit laatste aspect wordt door directeuren vaker genoemd dan cultuurcoördinatoren (49% vs. 40%).

In vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore leggen scholen met een hoge achterstandsscore vaker verbinding door activiteiten binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma aan te bieden en talentvolle, enthousiaste en gemotiveerde leerlingen door te verwijzen.

Figuur 4.6: Wijze van verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie**, totaal 2019 (n=686)



** Meerdere antwoorden mogelijk

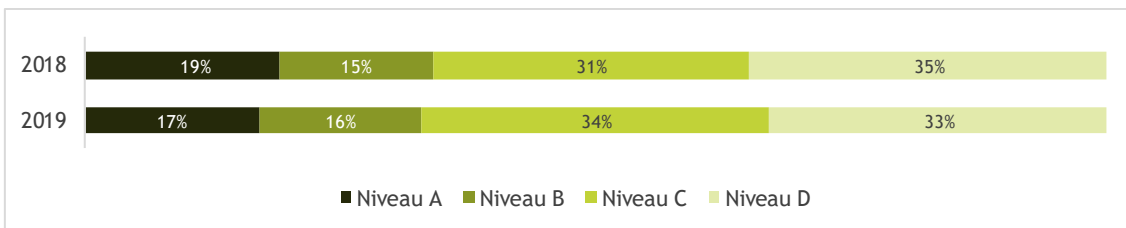
4.2 Overkoepelend beeld ‘verankering doorgaande leerlijn’

Eén van de doelen van de CmK-regeling is het invoeren van doorgaande leerlijnen. Waar het in de eerste periode ging om de ontwikkeling van deze leerlijnen, gaat het in de tweede periode meer om de verankering hiervan. De schaal ‘verankering doorgaande leerlijn’ is opgesteld om de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers van de CmK-regeling op het gebied van doorgaande leerlijnen voor cultuureducatie in kaart te brengen. In deze schaal wordt bekeken in hoeverre er samenhang in het culturele programma is en of er sprake is van een horizontale dan wel verticale leerlijn. Bij een horizontale leerlijn wordt verbinding gelegd met andere culturele of niet-culturele vakken en bij een verticale leerlijn wordt verbinding gelegd tussen de verschillende leerjaren en mogelijk met het voortgezet onderwijs. Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld op een niveau van A tot en met D, waar bij niveau A sprake is van losstaande vakken en bij niveau D sprake is van ofwel een horizontale leerlijn waarbij verbinding wordt gelegd met minimaal drie andere (culturele vakken), ofwel een verticale leerlijn voor minimaal twee culturele vakken (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal verankering doorgaande leerlijn	
A	De culturele activiteiten op school zijn geen onderdeel van een samenhangend programma: er is sprake van losstaande vakken.
B	De culturele activiteiten op school zijn deels of geheel onderdeel van een samenhangend programma.
C	Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal twee andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal één cultureel vak.
D	Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale leerlijn, waarbij met minimaal drie andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal twee culturele vakken.

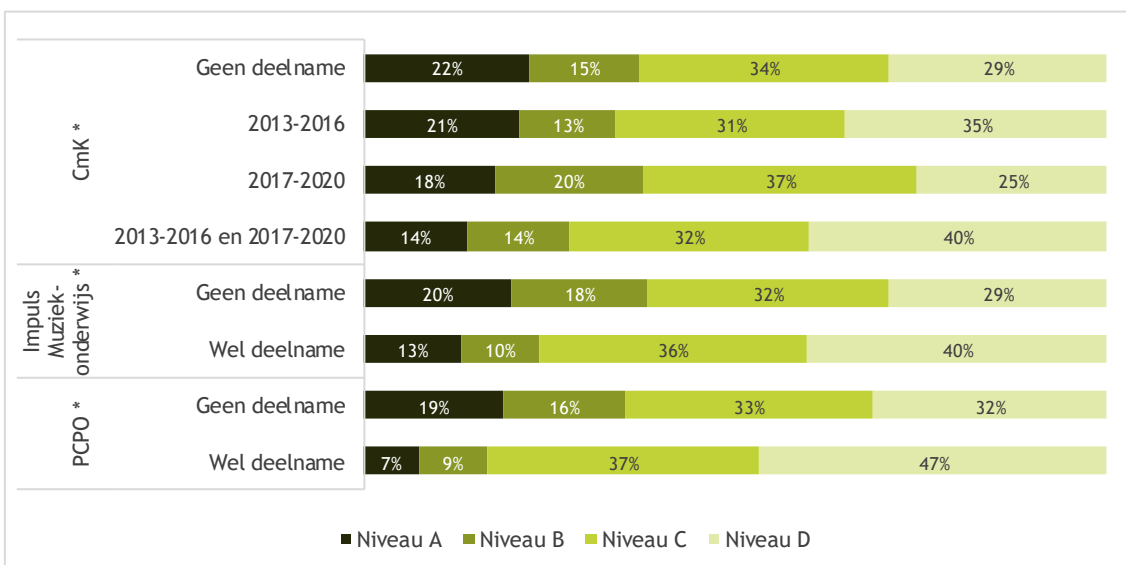
In 2019 zat ongeveer één op de zes scholen in niveau A, wat inhoudt dat de culturele activiteiten op deze school geen onderdeel zijn van een samenhangend cultuurprogramma (figuur 4.7). Ongeveer eenzelfde aandeel scholen werd ingedeeld in niveau B: op deze scholen zijn de culturele activiteiten in ieder geval deels onderdeel van een samenhangend cultuurprogramma. De overige scholen (niveau C en D samen: 67%) maken ten minste gebruik van een horizontale of verticale doorgaande leerlijn. Deze resultaten verschillen niet significant van de vorige meting.

Figuur 4.7: Schaalindeling 'verankering doorgaande leerlijn' naar jaar (n 2018=560, n 2019=1.091)



Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK worden significant hoger ingedeeld in de schaal verankering doorgaande leerlijn dan scholen die niet deelnemen aan CmK (figuur 4.8). Daarnaast zorgt deelname aan Impuls Muziekonderwijs voor een hogere schaalindeling dan geen deelname, net zoals deelname aan PCPO samenhangt met een hogere schaalindeling dan geen deelname.

Figuur 4.8: Schaalindeling 'verankering doorgaande leerlijn' naar deelname CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.138)



4.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten beschreven over de samenhang binnen cultuureducatie, de samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken, de mate waarin wordt gewerkt met doorgaande leerlijnen en de verbinding tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie. Voor bijna één op de tien scholen geldt dat er sprake is van een samenhangend programma en meer dan de helft geeft aan dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar zijn afgestemd. Over de jaren lijkt er een toename te zijn van samenhang van vakken binnen cultuureducatie.

Indien er sprake is van één samenhangend programma, is gevraagd welke facetten bij het opzetten van het programma zijn beschreven. Bij één op de drie scholen zijn de te ontwikkelen culturele competenties (minstens grotendeels) beschreven en is (minstens) grotendeels op papier gezet wat een leerling moet kennen en kunnen. Bij één op de vier scholen is voor het grootste deel beschreven hoe het programma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie. Acht van de tien scholen hebben in de beschrijving van het programma in het kader van cultuureducatie géén aandacht besteed aan de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Bij scholen met een visie op cultuureducatie zijn dergelijke beschrijvingen in ruimere mate aanwezig: de te ontwikkelen culturele competenties (geheel beschreven: 13% vs. 11%), wat leerlingen moeten 'kennen en kunnen' (geheel beschreven: 11% vs. 6%) en hoe het programma aansluit bij buitenschoolse cultuureducatie (geheel beschreven: 8% vs. 0%).

In hoeverre is er sprake van samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken? Er is volgens scholen vooral samenhang tussen cultuureducatie en de zaakvakken, cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling en cultuureducatie in de verschillende leerjaren. De minste samenhang is er tussen cultuur en rekenonderwijs. Bij scholen met een visie op cultuureducatie is meer samenhang geconstateerd tussen cultuuronderwijs en alle andere vakken, de culturele omgeving van de leerling en cultuuronderwijs in de verschillende leerjaren. Bij CmK-scholen is er meer samenhang tussen cultuur en taal dan bij scholen die niet deelnemen. Er is over de jaren heen steeds meer samenhang tussen cultuureducatie en de zaakvakken.

Een doorgaande leerlijn zien we vooral bij muziek en tekenen en handvaardigheid en weinig bij mediakunst en film. CmK-scholen werken vaker dan andere scholen met een doorgaande leerlijn; dit geldt ook voor scholen met een visie op cultuureducatie. Op de overkoepelende schaal 'verankering doorgaande leerlijn' zit twee derde van de scholen op niveau C of D. Dat betekent dat zij gebruikmaken van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal twee tot drie andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal één à twee culturele vak(ken). CmK-scholen scoren hoger op deze schaal dan niet-CmK-scholen, evenals scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en PCPO in vergelijking met scholen die dat niet doen.

Vooraf bij muziekonderwijs en erfgoed leggen scholen een verbinding tussen binnen- en buitenschools cultuuronderwijs; het minst gebeurt dit bij mediakunst en film. CmK-scholen en scholen met een visie op cultuureducatie leggen doorgaans vaker verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. Hoe wordt deze verbinding gelegd? In de meeste gevallen gebeurt dit door externe partijen activiteiten aan te laten bieden in verlengde schooldag of het brede schoolprogramma, door het faciliteren van externe partijen met een ruimte op school of door ruimte te bieden voor activiteiten die leerlingen na schooltijd samen verrichten.

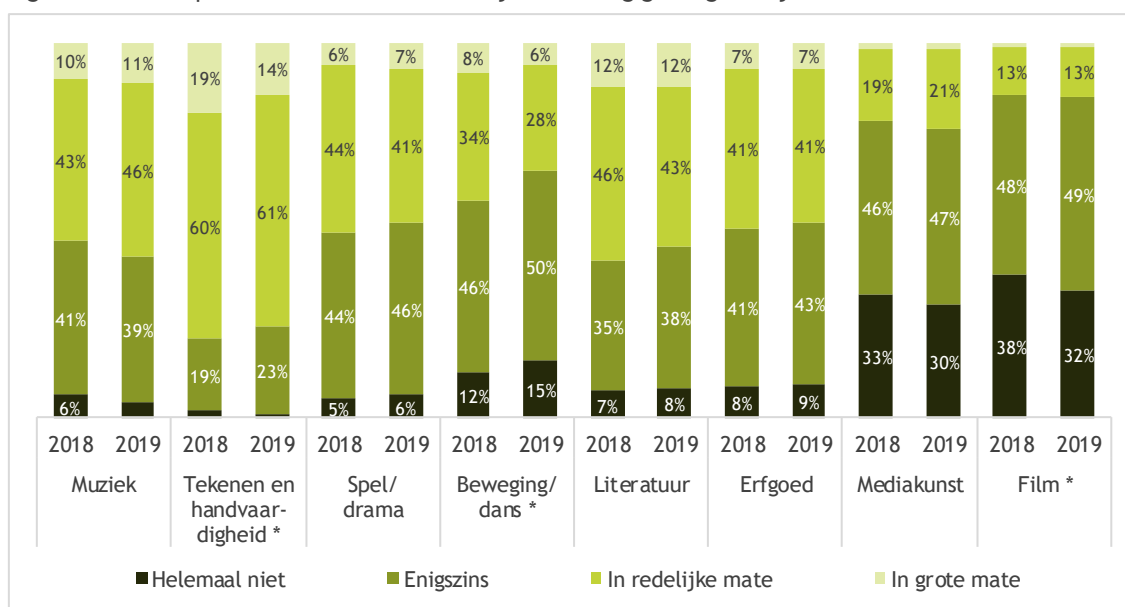
5 Deskundigheid groepsleerkrachten

5.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

Vakinhoudelijke deskundigheid groepsleerkrachten

In 2019 gaf driekwart van de scholen vooral met betrekking tot het vak tekenen en handvaardigheid aan dat groepsleerkrachten in redelijke of grote mate vakinhoudelijk deskundig zijn (figuur 5.1). Ook bij de vakken muziek en literatuur geeft meer dan de helft van de scholen aan dat hun groepsleerkrachten in redelijke of grote mate vakinhoudelijk deskundig genoeg zijn (resp. 57% en 55%). Groepsleerkrachten werden het minst deskundig beoordeeld bij de disciplines mediakunst en film (resp. 23% en 14% in redelijke tot grote mate). In vergelijking met voorgaande meting is er in 2019 bij tekenen en handvaardigheid en beweging/dans een significante afname in de beoordeling van de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten en een lichte toename als het gaat om de vakinhoudelijke deskundigheid bij film.

Figuur 5.1: Groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg naar jaar

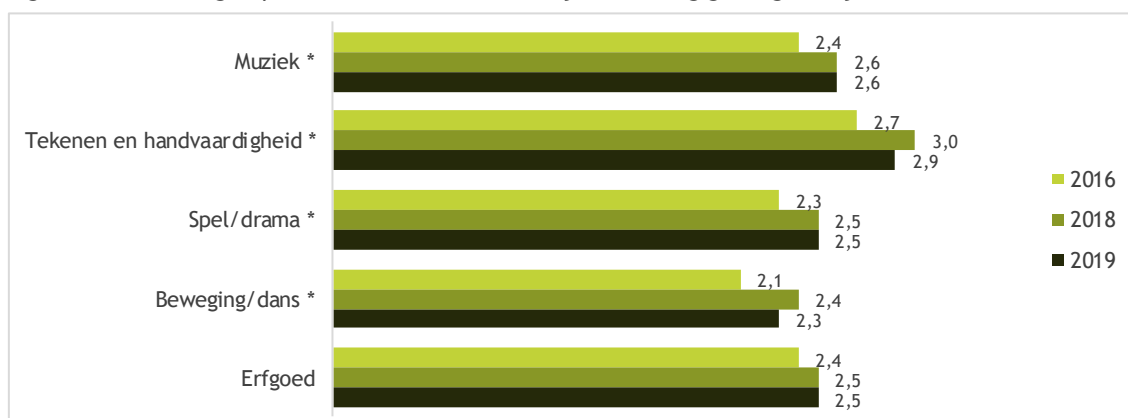


Muziek: n 2018=567, n 2019=1.089; tekenen en handvaardigheid: n 2018=564, n 2019=1.097; spel/drama: n 2018=554, n 2019=1.054; beweging/dans: n 2018=548, n 2019=1.036; literatuur: n 2018=525, n 2019=1.015; erfgoed: n 2018=529, n 2019=1.035; mediakunst: n 2018=479, n 2019=966; film: n 2018=473, n 2019=944

In de meting van 2016 is ook gevraagd naar de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten. Echter, de antwoordcategorieën uit die meting zijn niet één op één vergelijkbaar met de antwoordcategorieën uit de metingen in 2018 en 2019.²⁵ In de meting van 2018 is hier een trendberekening voor gemaakt, waardoor voor de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans en erfgoed teruggekeken kan worden naar de ontwikkeling vanaf 2016. Voor zowel muziek, tekenen en handvaardigheid en spel/drama is er in 2018 en 2019 een grotere tevredenheid met de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten dan in 2016 (figuur 5.2); wat betreft beweging/dans is de tevredenheid in 2018 en 2019 hoger dan in 2016, met in 2018 ook een hogere tevredenheid dan in 2019. Voor erfgoed zijn er geen verschillen over de jaren.

²⁵ In 2016 bestonden de antwoordcategorieën uit: niet, in enige mate en in grote mate. In 2018 en 2019 bestonden de antwoordcategorieën uit: helemaal niet, enigszins, in redelijke mate en in grote mate.

Figuur 5.2: Trend groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg naar jaar



Muziek: n 2016=760, n 2018=567, n 2019=1.089; tekenen en handvaardigheid: n 2016=758, n 2018=564, n 2019=1.097; spel/drama: n 2016=757, n 2018=554, n 2019=1.054; beweging/dans: n 2016=756, n 2018=548, n 2019=1.036; erfgoed: n 2016=756, n 2018=529, n 2019=1.035

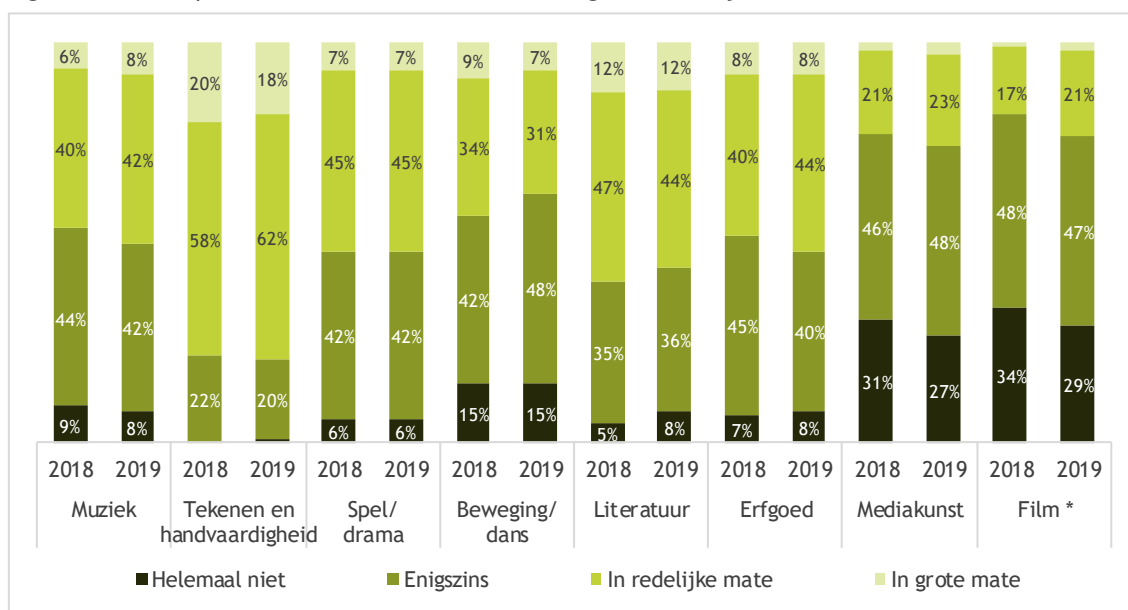
Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK zijn positiever over de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten wat betreft literatuur en erfgoed, in vergelijking met scholen die niet of alleen in 2017-2020 aan CmK deelnemen. Voor deze vraag is ook gekeken naar verschillen tussen scholen die wel of niet deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs: scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs zijn positiever over de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten wat betreft muziekonderwijs en tekenen en handvaardigheid, in vergelijking met scholen die niet deelnemen.

Scholen met een visie op cultuuronderwijs zijn positiever over de vakinhoudelijke deskundigheid van hun groepsleerkrachten dan scholen zonder visie: zij vinden hun leerkrachten meer inhoudelijk deskundig voor de vakken muziek, tekenen en handvaardigheid, spel/drama, beweging/dans, literatuur, erfgoed, mediakunst en film. Directeuren zijn positiever dan cultuurcoördinatoren over de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten voor de disciplines spel/drama en beweging/dans.

Ook zijn er verschillen in de meningen over de vakinhoudelijke deskundigheid tussen scholen met verschillende achterstandsscores. Zo zijn scholen met een lage achterstandsscore positiever over de deskundigheid met betrekking tot muziek dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore; ook zijn scholen met een lage achterstandsscore positiever over deskundigheid met betrekking tot tekenen en handvaardigheid in vergelijking met scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore. En tot slot zijn scholen met een lage achterstandsscore positiever over de deskundigheid van groepsleerkrachten wat betreft spel/drama en mediakunst, in vergelijking met scholen met een hoge achterstandsscore.

In figuur 5.3 is weergegeven in hoeverre respondenten dachten dat hun groepsleerkrachten vertrouwen in hun eigen vaardigheden hadden binnen de verschillende cultuurvakken. Deze percentages komen redelijk overeen met die van vakinhoudelijke deskundigheid; ook hier geven bij tekenen en handvaardigheid de meeste scholen (80%) aan dat hun groepsleerkrachten in redelijke of grote mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden, gevolgd door literatuur, erfgoed en muziek en laatste plek mediakunst en film. We zien alleen bij film een kleine stijging ten opzichte van vorig jaar.

Figuur 5.3: Groepsleerkrachten vertrouwen in vaardigheden naar jaar



Muziek: n 2018=566, n 2019=1.075; tekenen en handvaardigheid: n 2018=563, n 2019=1.080; spel/drama: n 2018=547, n 2019=1.038; beweging/dans: n 2018=542, n 2019=1.020; literatuur: n 2018=523, n 2019=985; erfgoed: n 2018=526, n 2019=1.004; mediakunst: n 2018=474, n 2019=932; film: n 2018=468, n 2019=917

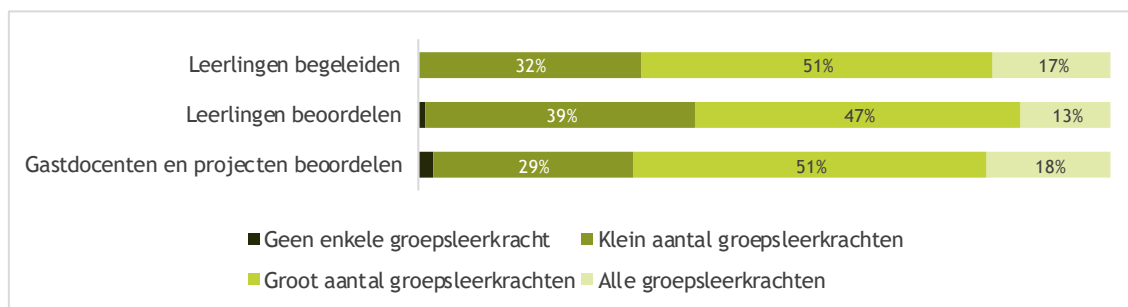
Scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK zijn wat betreft spel/drama minder positief over het vertrouwen dat groepsleerkrachten in hun eigen vaardigheden hebben dan scholen die niet deelnemen aan CmK en scholen die in beide perioden deelnemen. Ook wat betreft beweging/dans en film zijn scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen minder positief in vergelijking met scholen die niet deelnemen. Met betrekking tot literatuur en erfgoed is het precies omgedraaid: scholen die beide perioden deelnemen aan CmK zijn positiever over het vertrouwen van de groepsleerkrachten dan scholen die niet of enkel in 2017-2020 deelnemen.

Scholen met een visie op cultuuronderwijs geven vaker aan dat hun groepsleerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden voor de vakken tekenen en handvaardigheid, spel/drama, literatuur, erfgoed en mediakunst, in vergelijking met scholen zonder visie. De cultuurcoördinatoren zijn iets minder positief dan de directeuren wat betreft het vertrouwen van groepsleerkrachten in de vakken muziek en spel/drama.

Wat betreft de achterstandscore van de scholen: met betrekking tot muziek, tekenen en handvaardigheid en erfgoed zijn scholen met een lage achterstandscore positiever over het vertrouwen dat de groepsleerkrachten hebben in hun vaardigheden dan scholen met een hoge achterstandscore. Wat betreft spel/drama en mediakunst zijn scholen met een lage achterstandscore positiever over het vertrouwen van groepsleerkrachten dan scholen met een hoge achterstandscore.

Meer dan de helft van de scholen geeft aan dat minstens een groot deel van de groepsleerkrachten vaardig is in het begeleiden van leerlingen bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (68%) en het beoordelen van deze creatieve vermogens (60%), evenals het beoordelen van gastdocenten en cultureducatieve projecten op inhoudelijke kwaliteit (69%; zie figuur 5.4). In vergelijking met 2018 zijn er geen noemenswaardige verschillen gevonden over de tijd.

Figuur 5.4: Vaardigheden groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.108)



Scholen die in beide perioden deelnemen aan CmK zijn positiever over de vaardigheden van leerkrachten met betrekking tot het begeleiden van leerlingen bij de ontwikkeling van creatieve vermogens en het beoordelen van gastdocenten en cultuureducatieve projecten op inhoudelijke kwaliteit, in vergelijking met scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK. Wat betreft de vaardigheid van het beoordelen van leerlingen op hun creatieve vermogens zijn scholen die langdurig deelnemen aan CmK ook positiever dan scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen; echter: scholen die niet deelnemen zijn ook positiever dan scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK.

Het hebben van een visie op cultuureducatie hangt ook samen met de beoordeling van de vaardigheden van de groepsleerkrachten: scholen met een visie op cultuuronderwijs geven in grotere mate aan dat hun groepsleerkrachten in staat zijn om leerlingen te begeleiden, leerlingen te beoordelen en gastdocenten en projecten te beoordelen, in vergelijking met scholen zonder visie.

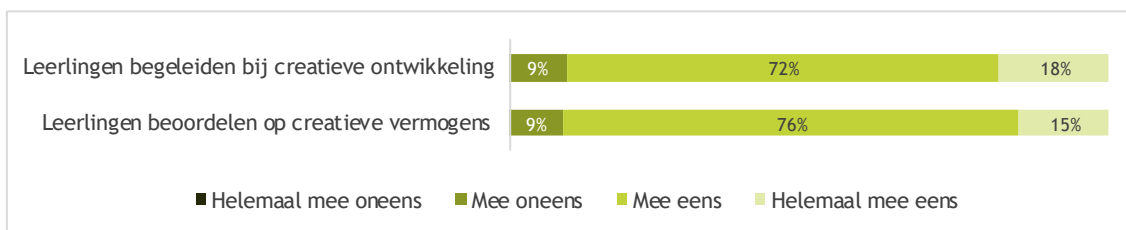
Tevens is er een verschil in scholen met verschillende achterstandsscores: scholen met een lage achterstandsscore zijn positiever over de vaardigheden van leerkrachten in het begeleiden van leerlingen in het ontwikkelen van hun creatieve vermogens en het beoordelen van deze vermogens, in vergelijking met scholen met een hoge achterstandsscore.

In de aanvullende vragenlijst die aan leerkrachten is voorgelegd, is zoals genoemd onder andere gevraagd naar het vertrouwen dat zij in hun eigen vaardigheden hebben. Nogmaals wordt benadrukt dat de leerkrachtenresponsgroep mogelijk geen representatieve weergave van de populatie is. Daarom moeten de resultaten van de leerkrachten voorzichtig geïnterpreteerd worden.

Vertrouwen in vaardigheden - leerkrachten

Figuur 5.5 laat zien in hoeverre de ondervraagde leerkrachten het eens waren met de stellingen 'Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om binnen mijn lessen leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens' en 'Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om leerlingen te beoordelen op deze creatieve vermogens'. Een groot deel van de leerkrachten (ongeveer negen op de tien) is het met beide stellingen (volledig) eens. Negen procent is het oneens met de stelling vertrouwen te hebben in de eigen vaardigheden op beide aspecten en geen enkele leerkracht was het helemaal oneens met beide stellingen. Leerkrachten verschillen in deze resultaten niet van vorige meting.

Figuur 5.5: Vertrouwen van leerkrachten in eigen vaardigheden, totaal 2019 (n=213)



Bron: Extra vragenlijst leerkrachten

Deskundigheidsbevordering

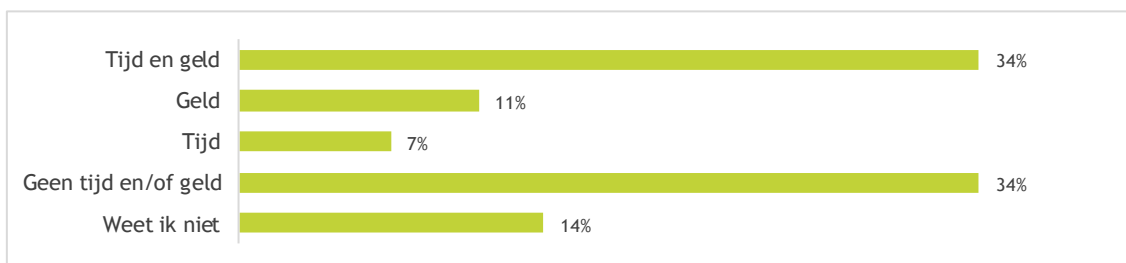
Een derde van de scholen gaf aan dat er zowel tijd als geld geormerkt is voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie (zie figuur 5.6). Ongeveer net zoveel scholen geven aan beide niet beschikbaar te hebben gesteld voor dit doel. Veertien procent van de scholen weet niet of er geld en/of tijd is gereserveerd voor deskundigheidsbevordering op het gebied van cultuureducatie. De overige scholen hebben ofwel alleen geld geormerkt (11%), ofwel alleen tijd (7%). Er zijn geen verschillen met voorgaande meting.

Wel zijn er verschillen tussen CmK-deelnemers: scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 (39%) en scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK (38%) geven vaker aan dat er zowel tijd als geld geormerkt is voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten, in vergelijking met scholen die niet deelnemen (24%). Ook geven scholen die in beide perioden aan CmK deelnemen minder vaak aan dat er geen tijd en geld geormerkt is (28%) in vergelijking met niet-CmK-deelnemers (40%) en scholen die alleen in 2013-2016 deelnamen (50%).

Door scholen met een visie op cultuuronderwijs wordt vaker dan door scholen zonder visie aangegeven dat er zowel tijd als geld is geormerkt voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie. Ook geven scholen met een visie minder vaak aan dat geen van beide beschikbaar is of dat zij dit niet weten. Respondenten verschillen hierin ook van mening: directeuren geven vaker dan cultuurcoördinatoren aan geen tijd en geld beschikbaar te hebben voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten (39% vs. 29%).

Ook wat betreft de achterstandsscores van scholen is hier een verschil: scholen met een gemiddelde achterstandsscore geven vaker aan alleen tijd beschikbaar te hebben voor de deskundigheidsbevordering dan scholen met een lage achterstandsscore.

Figuur 5.6: Budget en tijd deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.108)



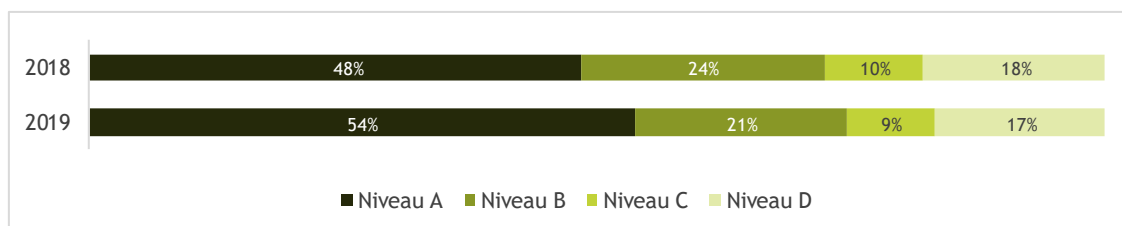
5.2 Overkoepelend beeld ‘deskundigheid groepsleerkrachten’

Zowel de CmK-regeling als de regeling PCPO richten zich op de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuuronderwijs. Om meer inzicht in dit onderwerp te krijgen, is de schaal ‘deskundigheid groepsleerkrachten’ opgesteld. In deze schaal wordt gekeken in welke mate de groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig zijn voor het geven van cultuuronderwijs, of groepsleerkrachten vertrouwen hebben in hun vaardigheden, of er tijd en geld is gereserveerd voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten, in welke mate groepsleerkrachten in staat zijn om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens en hen hierop te beoordelen, en in welke mate groepsleerkrachten in staat zijn om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit. Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld in niveau van A tot en met D, waar bij niveau A groepsleerkrachten vakinhoudelijk niet deskundig genoeg zijn om cultuureducatie goed te verzorgen en bij niveau D groepsleerkrachten alle bovengenoemde kwaliteiten bezitten (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal deskundigheid groepsleerkrachten	
A	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk niet deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen.
B	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen. Voor deskundigheidsbevordering is tijd of geld gereserveerd.
C	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) en hen hierop te beoordelen, of ze zijn in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.
D	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) en hen hierop te beoordelen. Ze zijn bovendien in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.

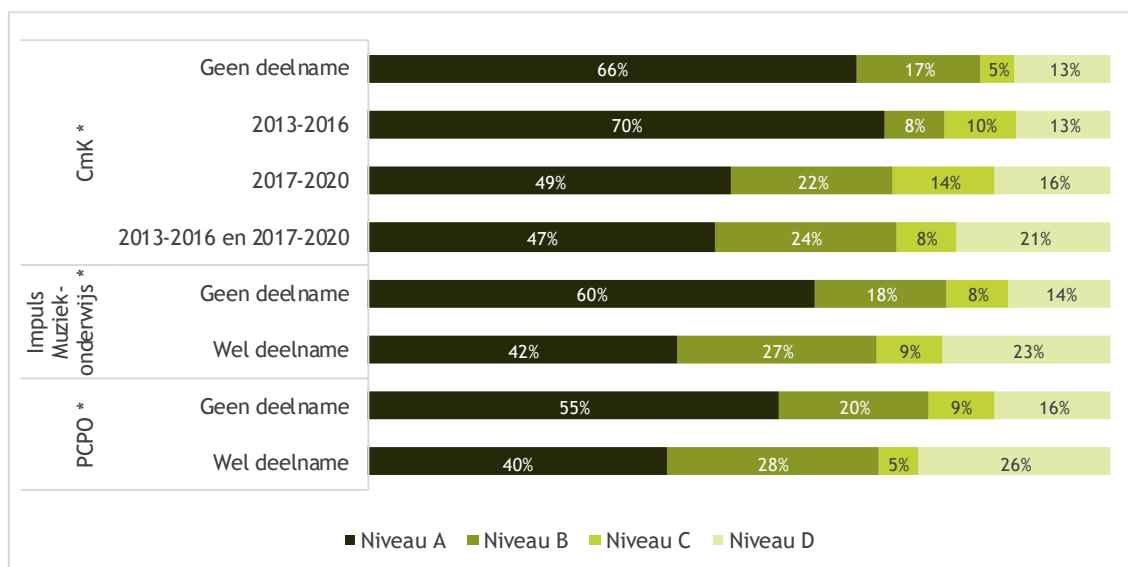
In 2019 wordt ruim de helft van de scholen ingedeeld in niveau A: deze scholen geven aan dat hun groepsleerkrachten vakinhoudelijk niet deskundig genoeg zijn om cultuureducatie goed te verzorgen (figuur 5.7). Ruim een kwart van de scholen zit in de middelste twee niveaus en zeventien procent van de scholen wordt ingedeeld in het hoogste niveau. Er zijn geen significante verschillen met vorig jaar gevonden.

Figuur 5.7: Schaalindeling ‘deskundigheid groepsleerkrachten’ naar jaar (n 2018=573, n 2019=1.108)



Scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK of in beide perioden deelnemen aan CmK worden hoger ingedeeld in de schaal ‘deskundigheid groepsleerkrachten’ dan scholen die niet deelnemen aan CmK (figuur 5.8). Ook deelname aan Impuls Muziekonderwijs hangt samen met een hogere niveau-indeling in vergelijking met geen deelname en tevens deelname aan PCPO heeft een unieke toegevoegde waarde in een hogere niveau-indeling.

Figuur 5.8: Schaalindeling ‘deskundigheid groepsleerkrachten’ naar deelname CmK, Impuls Muziek- onderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.108)



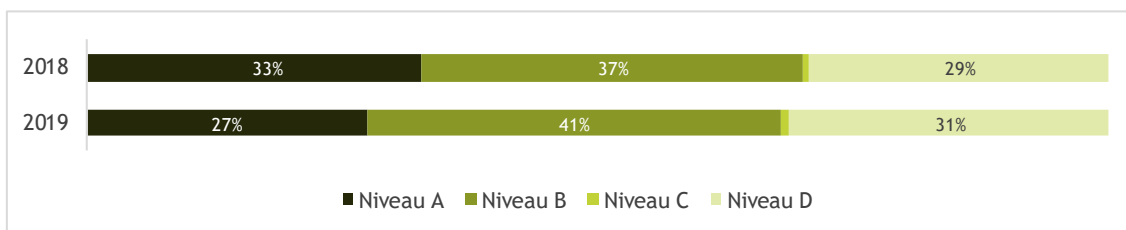
5.3 Overkoepelend beeld ‘deskundigheid muziek’

De Impuls Muziekonderwijs richt zich onder andere op de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van muziekonderwijs en de deskundigheidsbevordering van muziekvakleerkrachten op pedagogisch-didactisch gebied. Om hier meer inzicht in te krijgen is de schaal ‘deskundigheid muziek’ opgesteld. Door middel van deze schaal wordt geëvalueerd in welke mate de vak- of groepsleerkrachten op scholen deskundig zijn om muziekonderwijs te verzorgen en vertrouwen hebben in hun vaardigheden op het gebied van muziekonderwijs. Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld op een niveau van A tot en met D, waar bij A de vak- of groepsleerkrachten onvoldoende of enigszins deskundig zijn om muziekonderwijs te verzorgen en bij niveau D de vak- of groepsleerkrachten in grote mate deskundig zijn om muziekonderwijs te verzorgen en ook in grote mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal deskundigheid muziek	
A	Vak- of groepsleerkrachten zijn onvoldoende of enigszins deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.
B	Vak- of groepsleerkrachten zijn in redelijke mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.
C	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben enigszins vertrouwen in hun vaardigheden.
D	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden.

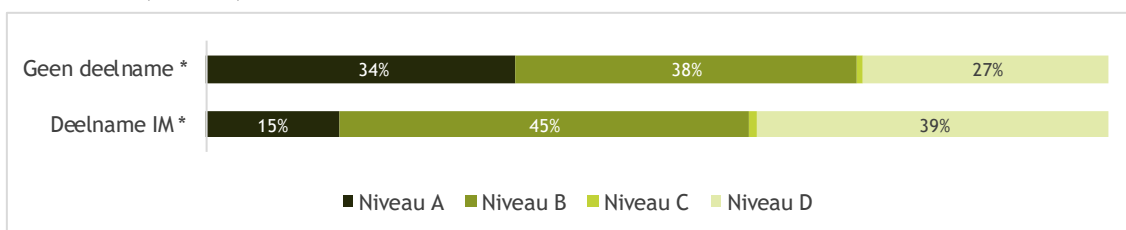
Ruim een kwart van de scholen wordt in 2019 ingedeeld in niveau A: deze scholen geven aan dat hun vak- of groepsleerkrachten onvoldoende of enigszins deskundig zijn om muziekonderwijs te verzorgen (figuur 5.9). Ruim veertig procent van de scholen vindt dat hun vak- of groepsleerkrachten in redelijke mate deskundig zijn en ongeveer een derde van de scholen geeft aan dat hun leerkrachten in grote mate deskundig zijn en daarnaast ook in grote mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden. Het komt bijna niet voor dat leerkrachten volgens de scholen in grote mate deskundig zouden zijn om muziekonderwijs te verzorgen, maar daarnaast slechts enigszins vertrouwen hebben in deze vaardigheden (1%). Deze resultaten verschillen niet van voorgaande meting.

Figuur 5.9: Schaalindeling ‘deskundigheid muziek’ naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.103)



Scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs worden significant vaker hoger ingedeeld in de schaal ‘deskundigheid muziek’ dan scholen die niet deelnemen aan deze regeling (figuur 5.10). Zowel deelname aan CmK als deelname aan PCPO is niet significant.

Figuur 5.10: Schaalindeling ‘deskundigheid muziek’ naar deelname Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.103)



Ook komt uit de resultaten naar voren dat scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs zich over de jaren anders ontwikkelen dan scholen die niet deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs: scholen die wél deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs scoren in 2019 in vergelijking met 2018 beter op de schaalindeling, terwijl scholen die niet deelnemen aan deze regeling iets minder hoog lijken te scoren over tijd. Omdat in de analyse is gecorrigeerd voor de stand van zaken in 2018 en dit is vergeleken met de stand van zaken in 2019 kunnen we voorzichtig concluderen dat de ontwikkeling over tijd een effect is van de Impuls Muziekonderwijs. Er kan echter niet met volledige zekerheid worden vastgesteld dat dit effect uitsluitend hieraan te wijten is.

5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is aandacht besteed aan de deskundigheid van groepsleerkrachten. Deze deskundigheid is goed op orde bij een ruime meerderheid van de scholen en dan met name op het gebied van tekenen en handvaardigheid, muziek en literatuur. In 2018 en 2019 is de deskundigheid bij enkele vakken beter dan in 2016. Bij scholen die langdurig deelnemen aan CmK is de deskundigheid van de minder toegepaste disciplines zoals film en erfgoed beter op orde dan bij de scholen die niet of sinds kort aan CmK participeren; op scholen met een visie op cultuureducatie is de deskundigheid in zijn geheel beter. Dit geldt ook voor het vertrouwen dat groepsleerkrachten hebben in de eigen vaardigheden. Op een ruime meerderheid van de scholen zijn groepsleerkrachten vaardig in het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van creatieve vermogens en ook in het beoordelen van deze vermogens. Ook het beoordelen van gastdocenten en cultuureducatieve projecten op inhoudelijke kwaliteit lukt op het merendeel van de scholen goed.

Leerkrachten zelf zijn positief over hun eigen vaardigheden op het gebied van het begeleiden van leerlingen bij hun creatieve ontwikkeling en het beoordelen van leerlingen op hun creatieve vermogens: een groot deel van de respondenten heeft hier vertrouwen in.

Op één van de drie scholen is zowel geld als tijd gereserveerd voor deskundigheidsbevordering op het gebied van cultuureducatie. Ook gaf een derde aan beide niet te hebben gereserveerd. Scholen met een visie op cultuureducatie en CmK-scholen geven vaker aan dat zowel tijd als geld zijn gereserveerd.

Wat zegt het overkoepelende beeld? Op de schaal 'deskundigheid groepsleerkrachten' zit ruim de helft van de scholen in het laagste niveau (A): groepsleerkrachten zijn daar niet deskundig genoeg op het gebied van cultuureducatie. Op zeventien procent van de scholen is de deskundigheid heel goed op orde. Daar zijn groepsleerkrachten vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben zij vertrouwen in hun vaardigheden. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is op deze scholen in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) en hen hierop te beoordelen. Ze zijn bovendien in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit. Scholen die deelnemen aan CmK, Impuls Muziekonderwijs of PCPO laten betere scores zien op deze schaal dan scholen die niet deelnemen.

Ook voor de deskundigheid op het gebied van muziek is een overkoepelende schaal opgesteld. Hier zit ongeveer een kwart van de scholen in het laagste niveau. Op deze scholen is sprake van onvoldoende of matige deskundigheid om muziekonderwijs te verzorgen. Ongeveer dertig procent van de scholen bevindt zich in de hoogste schaal: daar zijn groepsleerkrachten in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben zij in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden. Scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs scoren hoger op deze schaal en ontwikkelen zich beter over de jaren dan scholen die niet deelnemen.

6 Vakleerkrachten

6.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

Inzet van vakleerkrachten

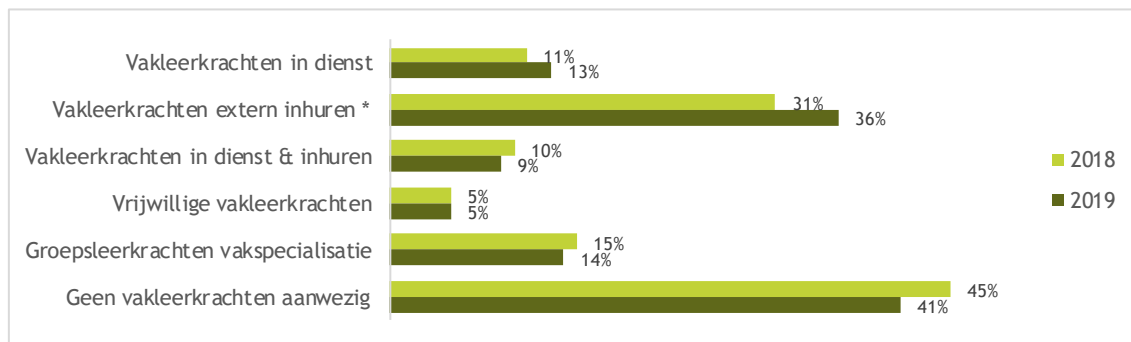
In 2019 gaf 41 procent van alle scholen aan dat er geen vakleerkrachten voor cultuureducatie zijn aangesteld of ingehuurd (figuur 6.1).²⁶ Iets meer dan een derde van de scholen heeft een externe vakleerkracht ingehuurd en veertien procent van de scholen heeft zelf vakleerkrachten in dienst. Bijna één op de tien scholen geeft aan zowel vakleerkrachten in dienst te hebben als extern in te huren. Ook zijn er bij veertien procent van de scholen groepsleerkrachten met een vakspecialisatie aanwezig. Weinig scholen geven aan dat ze vakleerkrachten hebben die als vrijwilliger lesgeven (5%). Er is in 2019, in vergelijking met voorgaande meting, een significante toename van scholen die aangeven vakleerkrachten extern in te huren.

Scholen die beide perioden deelnemen aan CmK geven significant vaker aan vakleerkrachten extern in te huren (40%) dan scholen die niet deelnemen aan CmK (31%). Scholen die alleen in 2013-2016 deel hebben genomen aan CmK (10%) en scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (7%) maken significant vaker gebruik van vrijwillige vakleerkrachten dan scholen die niet deelnemen aan CmK (2%).

Scholen met een visie op cultuuronderwijs geven vaker dan scholen zonder visie aan vakleerkrachten in dienst te hebben, vakleerkrachten extern in te huren en groepsleerkrachten met een vakspecialisatie in dienst te hebben. Daarnaast geven zij minder vaak aan dat er geen vakleerkrachten aanwezig zijn.

Cultuurcoördinatoren geven vaker dan directeuren aan vakleerkrachten in dienst te hebben, hoewel directeuren juist vaker aangeven vakleerkrachten in dienst te hebben én extern in te huren. Ook geven directeuren vaker aan gebruik te maken van vrijwillige vakleerkrachten. Scholen met een hoge achterstandsscore geven significant vaker aan vakleerkrachten in dienst te hebben en in te huren in vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore.

Figuur 6.1: Vakleerkrachten aangesteld voor cultuureducatie** naar jaar (n 2018=573, n 2019=1.108)



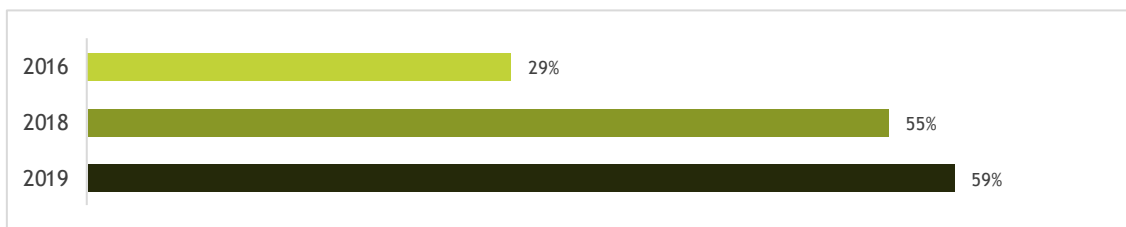
** Meerdere antwoorden mogelijk

In de meting van 2016 is eveneens gevraagd naar de inzet van vakleerkrachten op scholen, maar hier waren in vergelijking met de metingen in 2018 en 2019 de antwoordcategorieën meer gelimiteerd. Om toch te kunnen vergelijken met 2016 zijn voor de metingen 2018 en 2019 de antwoorden omgezet naar de antwoordcategorieën in 2016: het antwoord ‘geen vakleerkrachten aanwezig’ uit figuur 6.3 is hetzelfde gebleven, de overige antwoorden zijn omgezet naar ‘wel vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd’.

26 ‘Geen vakleerkrachten aanwezig’ was een exclusieve antwoordcategorie.

Het aantal vakleerkrachten van 2016 naar 2018 en 2019 is significant toegenomen (figuur 6.2); tussen 2018 en 2019 zijn er geen significante verschillen.

Figuur 6.2: Vakleerkrachten voor cultuureducatie aangesteld of ingehuurd naar jaar (n 2016=760, n 2018=573, n 2019=1.108)

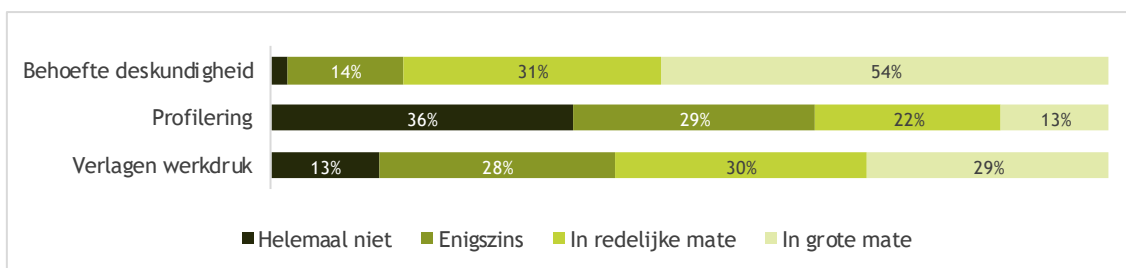


Als er geen vakleerkracht of groepsleerkracht met vakspecialisatie op de school aanwezig was, is met een open vraag naar de reden gevraagd. De meest genoemde reden was gebrek aan geld of tijd: bij het inzetten van de middelen moeten keuzes gemaakt worden en de prioriteit lag in dat geval niet bij het aanstellen van een vakleerkracht voor cultuurvakken.

Als reden voor het wél aanstellen van vakleerkrachten wordt vooral genoemd dat er behoefte is aan deskundigheid; in figuur 6.3 is te zien dat 85 procent van de scholen aangeeft dat deze behoefte in redelijke tot grote mate reden is geweest voor het aanstellen van vakleerkrachten. Ook het verlagen van de werkdruk van groepsleerkrachten wordt door 59 procent van de scholen genoemd als redelijke tot grote reden voor het aanstellen van vakleerkrachten. Van de scholen stelde 35 procent een vakleerkracht aan om zich te kunnen profileren als kunst- en cultuurschool of kunstmagneetschool.²⁷

CmK-scholen verschillen in de mate waarin het profileren van de school als kunst- en cultuurschool/kunstmagneetschool een reden is voor het aanstellen of inhuren van vakleerkrachten voor cultuureducatie: de profilering speelt voor scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK in grotere mate een rol dan voor scholen die niet deelnemen aan CmK.

Figuur 6.3: Redenen voor aanstellen vakleerkrachten, totaal 2019 (n=674)



Scholen die de vakinhoudelijke deskundigheid van hun groepsleerkrachten hoger beoordelen, geven significant vaker aan dat ze vakleerkrachten extern inhuren, dat ze vrijwillige vakleerkrachten hebben en dat ze groepsleerkrachten met een vakspecialisatie hebben. Ze geven minder vaak aan dat er geen vakleerkrachten aanwezig zijn. Omdat hier sprake is van een samenhang werken de resultaten ook de andere kant op: scholen die vakleerkrachten extern inhuren, vrijwillige vakleerkrachten hebben of groepsleerkrachten met een vakspecialisatie hebben, beoordelen de vakinhoudelijke deskundigheid van hun groepsleerkrachten positiever.

²⁷ Omdat de vraag in deze monitor voor het eerst op deze manier werd gesteld, is vergelijking met resultaten uit 2018 niet mogelijk.

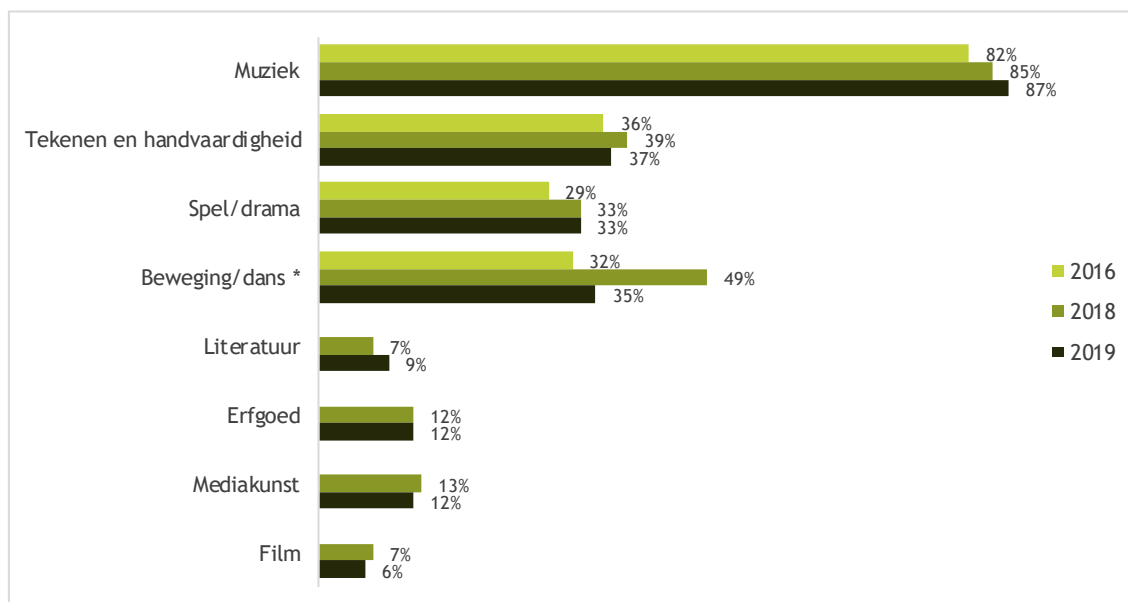
Deze resultaten zien er hetzelfde uit wat betreft het vertrouwen dat de groepsleerkrachten volgens de scholen hebben in hun vaardigheden: scholen die dit vertrouwen hoger inschatten, geven significant vaker aan vakleerkrachten extern in te huren, dat ze vrijwillige vakleerkrachten hebben en dat ze groepsleerkrachten met een vakspecialisatie hebben. Ze geven minder vaak aan dat er geen vakleerkrachten aanwezig zijn.

Vakleerkrachten geven in verreweg het grootste deel van de scholen (2019: 87%) les in muziek. Bij minstens een derde van de scholen geven vakleerkrachten (ook) les in tekenen en handvaardigheid, spel/drama en/of beweging/dans (figuur 6.4). Literatuur, erfgoed, mediakunst en film worden volgens scholen relatief weinig gegeven door een vakleerkracht. Wat betreft de ontwikkeling over tijd is er een piek te zien bij de inzet van vakleerkrachten voor beweging/dans: in 2018 lag dit significant hoger dan in 2016, maar in 2019 is dit weer teruggevallen naar het niveau in 2016.²⁸

Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK maken significant vaker gebruik van een vakleerkracht voor literatuur (15%) dan scholen die niet deelnemen aan CmK (5%), scholen die alleen in 2013-2016 deelnemen (0%) en scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (5%). Ook maken scholen die deelnemen aan beide perioden CmK vaker gebruik van een vakleerkracht voor erfgoed, mediakunst en film in vergelijking met scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen (erfgoed: 17% vs. 8%, mediakunst: 17% vs. 6%, film: 10% vs. 3%).

Scholen met een lage achterstandsscore maken minder vaak gebruik van een vakleerkracht voor tekenen en handvaardigheid (laag: 31%, midden: 49%, hoog: 62%) en spel/drama (laag: 29%, midden: 43%, hoog: 51%) dan scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore.

Figuur 6.4: Vakken²⁹ waarin vakleerkrachten lesgeven** naar jaar (n 2016=220, n 2018=328, n 2019=673)



** Meerdere antwoorden mogelijk

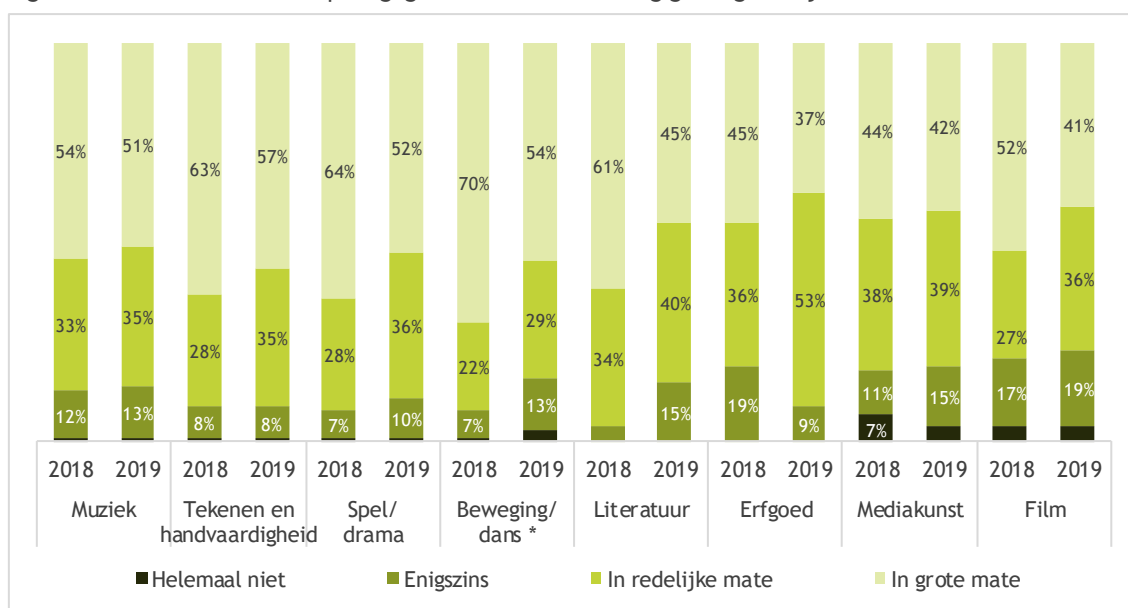
²⁸ Dit verschil zou kunnen komen door de toevoeging in 2019 waar expliciet vermeld werd dat gymonderwijs niet onder beweging/dans valt; deze toevoeging stond er in 2018 niet bij.

²⁹ Literatuur, erfgoed, mediakunst en film zijn niet uitgevraagd in 2016.

Vaardigheden vakleerkrachten

Over het algemeen zijn scholen positief over de pedagogisch-didactische vaardigheden van hun vakleerkrachten en lijken er ook weinig grote verschillen te zijn tussen de verschillende vakken (figuur 6.5): tussen de 77 en 92 procent van de scholen vindt dat vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg zijn (in redelijk tot grote mate). Bij mediakunst, film en beweging/dans wordt het vaakst aangegeven dat vakleerkrachten helemaal niet vaardig zijn. In vergelijking met voorgaande meting is er alleen een lichte afname wat betreft de pedagogisch-didactische vaardigheden van de vakleerkrachten bij beweging/dans. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen Cmk-deelnemers. Scholen met een lage achterstandsscore zijn positiever over de pedagogisch-didactische vaardigheden van vakleerkrachten voor mediakunst dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore.

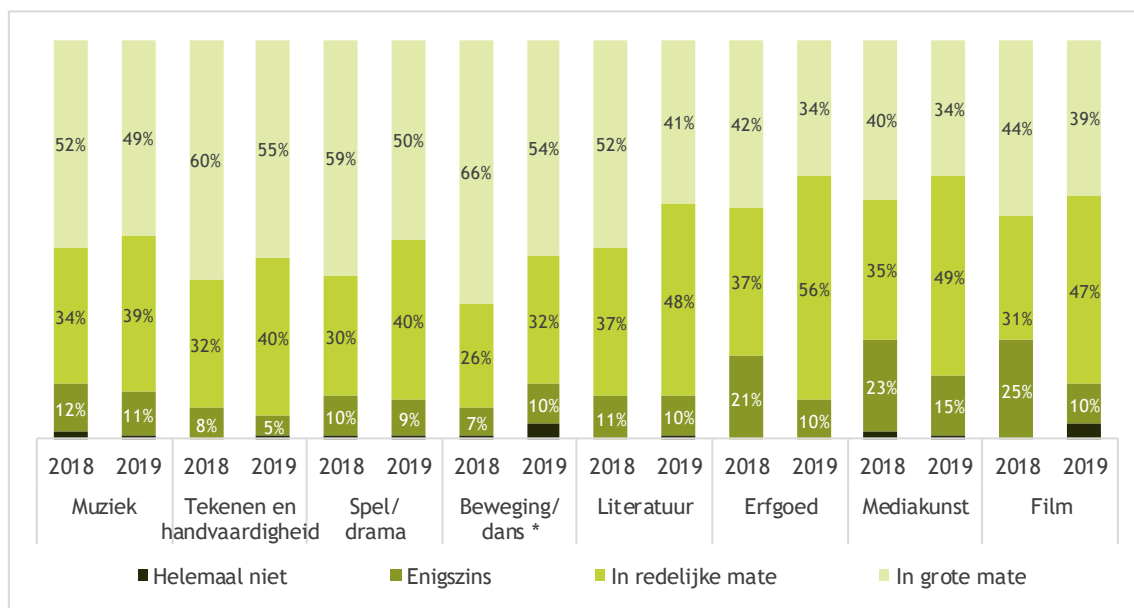
Figuur 6.5: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg naar jaar



Muziek: n 2018=278, n 2019=588; tekenen en handvaardigheid: n 2018=133, n 2019=269; spel/drama: n 2018=113, n 2019=226; beweging/dans: n 2018=165, n 2019=238; literatuur: n 2018=22, n 2019=64; erfgoed: n 2018=36, n 2019=89; mediakunst: n 2018=41, n 2019=78; film: n 2018=20, n 2019=47

Aan de scholen is tevens gevraagd hoeveel vertrouwen vakleerkrachten zouden hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden (figuur 6.6). Ook hier zijn scholen over het algemeen positief: tussen de 83 en 95 procent van de scholen geeft aan dat de vakleerkrachten in redelijk tot grote mate vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden. Tevens is hier een lichte afname gevonden bij beweging/dans in vergelijking met voorgaande meting. Er zijn geen verschillen gevonden tussen Cmk-deelnemers.

Figuur 6.6: Vakleerkrachten vertrouwen in hun pedagogisch-didactische vaardigheden naar jaar



Muziek: n 2018=278, n 2019=588; tekenen en handvaardigheid: n 2018=133, n 2019=269; spel/drama: n 2018=113, n 2019=226; beweging/dans: n 2018=165, n 2019=238; literatuur: n 2018=22, n 2019=64; erfgoed: n 2018=36, n 2019=89; mediakunst: n 2018=41, n 2019=78; film: n 2018=20, n 2019=47

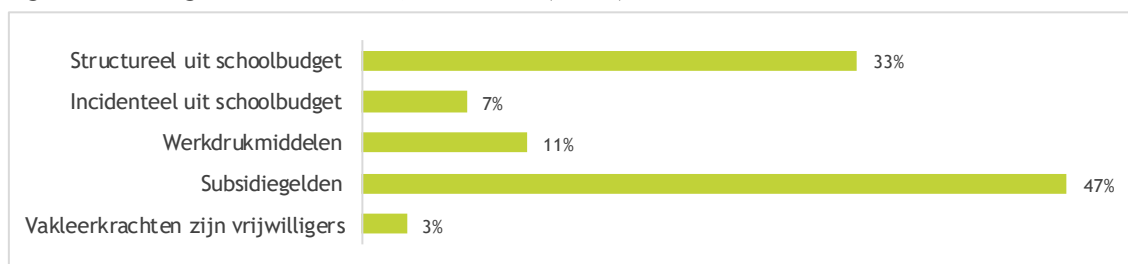
Budget en tijd (deskundigheidsbevordering) vakleerkrachten

Er is aan de scholen gevraagd van welk budget de vakleerkrachten voornamelijk betaald worden. De meeste scholen geven aan dat vakleerkrachten betaald worden uit subsidiegelden of structureel uit het eigen budget van de school (resp. 47% en 33%; figuur 6.7). Op slechts drie procent van de scholen werkt de vakleerkracht op vrijwillige basis.³⁰ Scholen die vakleerkrachten extern inhuren, geven minder vaak aan gebruik te maken van werkdrukmiddelen voor het betalen van de vakleerkrachten; scholen die aangeven groepsleerkrachten met een vakspecialisatie te hebben, geven juist vaker aan gebruik te maken van werkdrukmiddelen.

Niet-CmK-deelnemers geven significant vaker aan dat de vakleerkracht structureel uit het schoolbudget betaald wordt (43%) dan scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK (23%).

Scholen met een lage achterstandsscore geven significant minder vaak aan de vakleerkrachten incidenteel uit schoolbudget te betalen dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore. Scholen met een hoge achterstandsscore geven juist vaker aan vakleerkrachten met subsidiegelden te betalen dan scholen met een gemiddelde achterstandsscore.

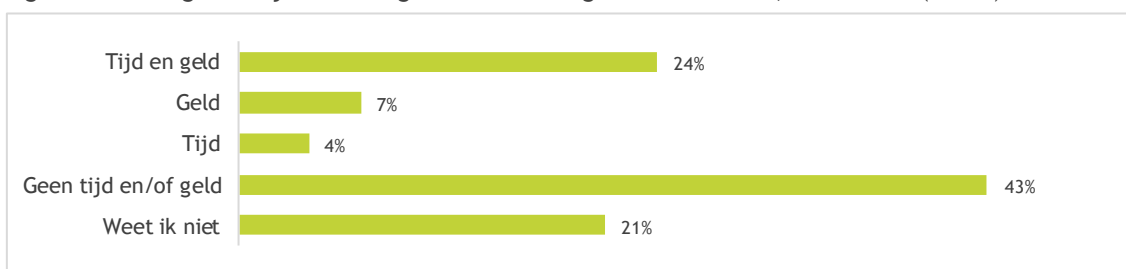
Figuur 6.7: Budget vakleerkrachten, totaal 2019 (n=673)



³⁰ In voorgaande meting waren er minder antwoordcategorieën, hierdoor is een vergelijking met 2018 niet mogelijk.

Ruim vier van de tien scholen geven aan geen tijd en geld geormerkt te hebben voor deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie. Daarentegen geeft ongeveer een kwart van de scholen aan zowel tijd als geld geormerkt te hebben (figuur 6.8). Deze resultaten verschillen niet significant over de jaren of tussen CmK-deelnemers. Net zoals bij de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten geven ook hier directeurs vaker dan cultuurcoördinatoren aan geen tijd en geld beschikbaar te hebben gesteld voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten (53% vs. 34%).

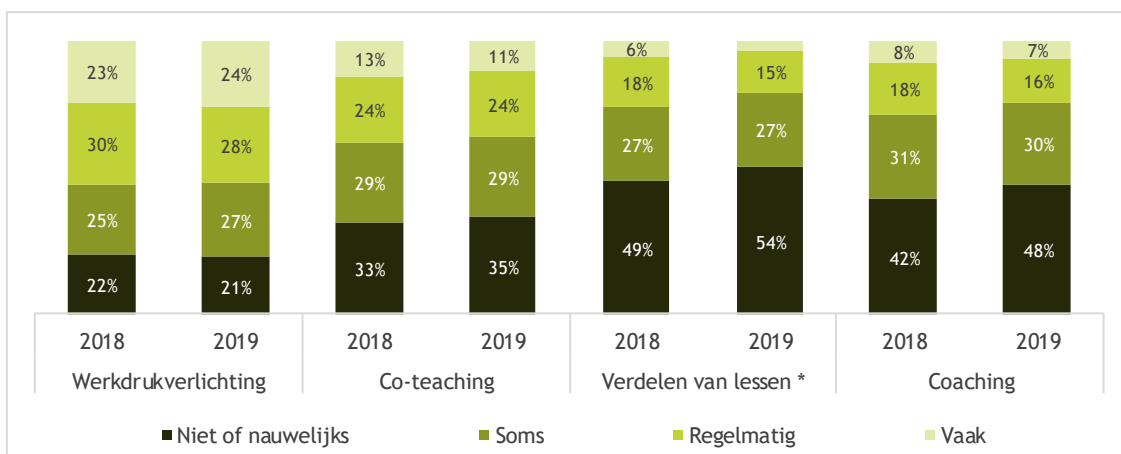
Figuur 6.8: Budget en tijd deskundigheidsbevordering vakleerkrachten, totaal 2019 (n=673)



Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten

Groepsleerkrachten en vakleerkrachten kunnen op verschillende manieren met elkaar samenwerken. Meer dan de helft van de scholen geeft aan dat de vakleerkracht lessen overneemt van de groepsleerkrachten en zo de werkdruk voor de groepsleerkracht kan verlichten (52%; figuur 6.9). Vervolgens komt co-teaching het vaakst voor: 35 procent van de scholen geeft aan dat vak- en groepsleerkrachten samen lesgeven, waarbij ze door co-teaching van elkaar leren op zowel vakinhoudelijk als pedagogisch-didactisch gebied. Wat minder vaak voorkomt, zijn de situaties waarin de vakleerkracht de groepsleerkracht coacht in het verzorgen van cultuureducatie (23%) én waarin vak- en groepsleerkrachten samenwerken aan de vormgeving van het vak en de lessen verdelen (19%). In 2019 is er in vergelijking met voorgaande meting alleen een lichte afname wat betreft de samenwerking tussen vakleerkracht en groepsleerkracht in het vormgeven van het vak en het verdelen van de lessen.

Figuur 6.9: Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten naar jaar (n 2018=326, n 2019=672)



Wel zijn er verschillen tussen CmK-deelnemers: scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen, maken vaker gebruik van co-teaching dan scholen die alleen in 2013-2016 deelnamen aan CmK of scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK.

Het hebben van een visie hangt samen met de manier waarop de samenwerking tussen de vakleerkrachten en groepsleerkrachten vorm krijgt: scholen met een visie op cultuureducatie geven vaker aan dat de samenwerking tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten vorm krijgt door coaching van de groepsleerkracht door de vakleerkracht, in vergelijking met scholen zonder visie. De respondenten kijken hier soms niet hetzelfde naar: directeuren geven meer dan cultuurcoördinatoren aan dat gebruikgemaakt wordt van co-teaching.

6.2 Samenvatting

Dit hoofdstuk heeft betrekking op de vakleerkrachten. Deze zijn op vier van de tien scholen niet aanwezig. Drie van de tien scholen heeft een externe vakleerkracht ingehuurd. Vrijwillige vakleerkrachten komen nauwelijks voor. Gebrek aan middelen is de belangrijkste reden voor het niet aanstellen van vakleerkrachten; behoefte aan deskundigheid en het verlagen van de werkdruk zijn redenen om juist wél met vakleerkrachten te werken. In 2019 zien we een lichte toename van scholen met extern ingehuurde vakleerkrachten; in vergelijking met 2016 zijn er zowel in 2018 als in 2019 meer vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd. Scholen die in beide CmK-perioden participeerden, maken vaker gebruik van vakleerkrachten. Ook op scholen met een visie op cultuureducatie zien we vaker vakleerkrachten of groepsleerkrachten met vakspecialisatie. Scholen waar groepsleerkrachten hoog beoordeeld worden op hun deskundigheid en waar een groot vertrouwen is bij groepsleerkrachten in de eigen vaardigheden, huren vaker vakleerkrachten in of hebben groepsleerkrachten met vakspecialisatie. Zij hebben minder vaak vakleerkrachten zelf in dienst.

Bijna negen van de tien scholen die aangeven vakleerkrachten te hebben, zetten hun vakleerkrachten in voor muziek. Een derde van de scholen zet vakleerkrachten in voor tekenen en handvaardigheid, spel/drama en/of beweging/dans. Literatuur, erfgoed, mediakunst en film worden niet vaak gegeven door vakleerkrachten. Overigens worden op CmK-scholen vakleerkrachten wel iets vaker ingezet voor les in literatuur, erfgoed, mediakunst en film dan op niet CmK-scholen.

In het algemeen zijn scholen positief over de pedagogisch-didactische vaardigheden van vakleerkrachten en het vertrouwen dat zij hebben in hun vaardigheden. Er lijken weinig verschillen te zijn tussen de disciplines. Bij mediakunst, film en beweging/dans is men het minst positief over de vaardigheden van vakleerkrachten.

De meeste scholen geven aan dat vakleerkrachten betaald worden uit subsidiegelden of structureel uit het eigen budget. Dit laatste zien we vaker bij scholen die niet deelnemen aan CmK. Op scholen die vakleerkrachten extern inhuren worden minder vaak werkdrukmiddelen ingezet dan op scholen die groepsleerkrachten met vakspecialisatie hebben; op scholen waar groepsleerkrachten met vakspecialisaties ingezet worden, wordt er juist vaker gebruikgemaakt van werkdrukmiddelen.

Ruim vier van de tien scholen hebben geen tijd en geld gereserveerd voor deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten. Een kwart heeft hiervoor zowel tijd als geld geormerkt.

Op meer dan de helft van de scholen nemen vakleerkrachten lessen over van de groepsleerkracht waardoor de werkdruk lager wordt. Co-teaching zien we bij een van de drie scholen: vak- en groepsleerkracht geven dan samen les waarbij ze van elkaar leren op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch gebied.

7 Samenwerking met de culturele omgeving

7.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

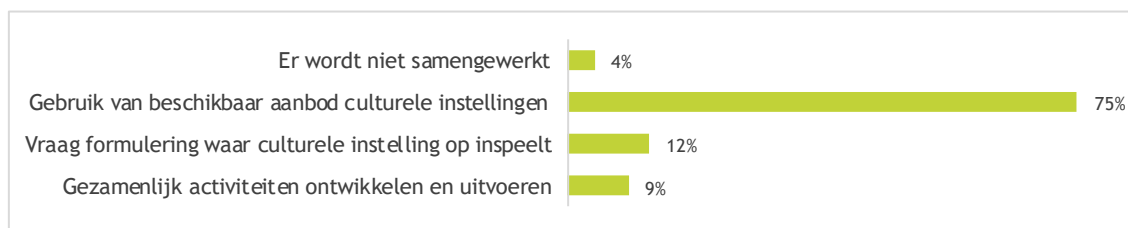
Mate van samenwerking

Driekwart van de scholen geeft aan gebruik te maken van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen als het gaat om de samenwerking met de culturele omgeving (i.e. alle culturele organisaties waarmee een school mogelijk kan samenwerken, bijvoorbeeld muziekschool, bibliotheek, museum, e.d.; figuur 7.1). Weinig scholen geven aan helemaal niet samen te werken met de culturele omgeving (4%).

Deze resultaten verschillen niet significant van voorgaande meting. Wel is er een significant verschil tussen scholen die aan beide perioden deelnemen aan CmK in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK: scholen die aan beide perioden deelnemen, geven significant *minder* vaak aan dat er niet wordt samengewerkt met de culturele omgeving dan scholen die niet deelnemen (2% vs. 7%).

Scholen met een visie op cultuureducatie geven over de samenwerking met de culturele omgeving vaker dan scholen zonder visie aan dat de school een vraag formuleert waar de culturele instelling op inspeelt en dat er gezamenlijk activiteiten ontwikkeld en uitgevoerd worden. Ook geven scholen met een visie minder vaak aan dat er helemaal niet wordt samengewerkt.

Figuur 7.1: Samenwerking culturele omgeving, totaal 2019 (n=1.103)



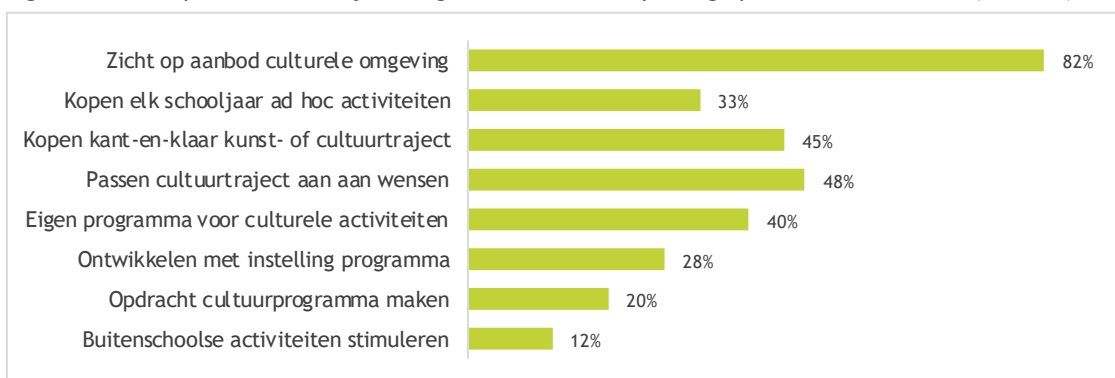
Voor ruim tachtig procent van de scholen geldt dat zij zicht hebben op het aanbod van hun culturele omgeving (82%; figuur 7.2). Iets minder dan de helft van de scholen geeft aan dat ze een cultuurtraject aanpassen aan hun eigen wensen (48%) of een kant-en-klaar kunst- of cultuurtraject inkopen (45%). Weinig scholen geven aan gebruik te maken van de mogelijkheid om echt *samen* te werken met een culturele instelling: zo geeft 28 procent aan samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma te ontwikkelen en geldt voor twaalf procent dat zij afspraken hebben met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren. Er zijn geen noemenswaardige verschillen met vorig jaar.

Wel zijn er verschillen tussen CmK-deelnemers. Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK geven aan meer zicht te hebben op het aanbod van de culturele omgeving en in grotere mate kunst-/cultuurmenu/cultuurtrajecten aan hun wensen aan te passen dan scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen of scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK. Ook geven scholen die langdurig deelnemen aan CmK in mindere mate aan ad hoc losse activiteiten in te kopen dan scholen die niet deelnemen, maar juist wel meer kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtrajecten in te kopen en samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma te ontwikkelen.

In vergelijking met scholen zonder visie op cultuureducatie geven scholen met een visie in grotere mate aan zicht te hebben op het aanbod van de culturele omgeving, een cultuurtraject aan de eigen wensen aan te passen, een eigen programma te ontwikkelen voor culturele activiteiten, samen met een culturele instelling een programma te ontwikkelen en een instelling/organisatie opdracht te geven een programma voor ze te maken. Scholen met een visie geven in mindere mate aan dat er elk jaar ad hoc activiteiten worden ingekocht. Verder geven cultuurcoördinatoren vaker dan directeuren aan dat zij zelf een programma voor culturele activiteiten maken.

Scholen met een gemiddelde achterstandsscore geven in grotere mate aan elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in te kopen en buitenschoolse activiteiten te stimuleren, in vergelijking met scholen met een lage achterstandsscore.

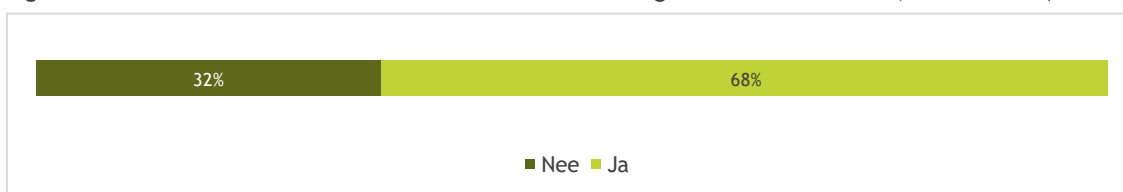
Figuur 7.2: Uitspraken in redelijke tot grote mate van toepassing op school, totaal 2019 (n=1.102)



Deelname aan scholennetwerk of structureel overleg

Twee derde van de scholen geeft aan deel te nemen aan een scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie. Er zijn geen significante verschillen gevonden met de twee voorgaande metingen in 2016 en 2018.

Figuur 7.3: Deelname scholennetwerk of structureel overleg voor cultuureducatie, totaal 2019 (n=1.101)



Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK (78%) geven significant vaker aan dat hun school deelneemt aan een scholennetwerk over structureel overleg dan scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK (53%) of enkel in 2017-2020 deelnemen (69%); daarbij verschillen scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen ook significant van scholen die helemaal niet deelnemen.

Scholen met een visie op cultuureducatie geven vaker aan deel te nemen aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie dan scholen zonder visie. Ook is er een verschil in het type respondent: cultuurcoördinatoren geven vaker aan dan directeuren dat zij hieraan deelnemen. Tevens is er een samenhang met de achterstandsscore van scholen: scholen met een hoge achterstandsscore geven aan minder vaker deel te nemen aan een scholennetwerk of structureel overleg dan scholen met een lage achterstandsscore (resp. 54% vs. 71%).

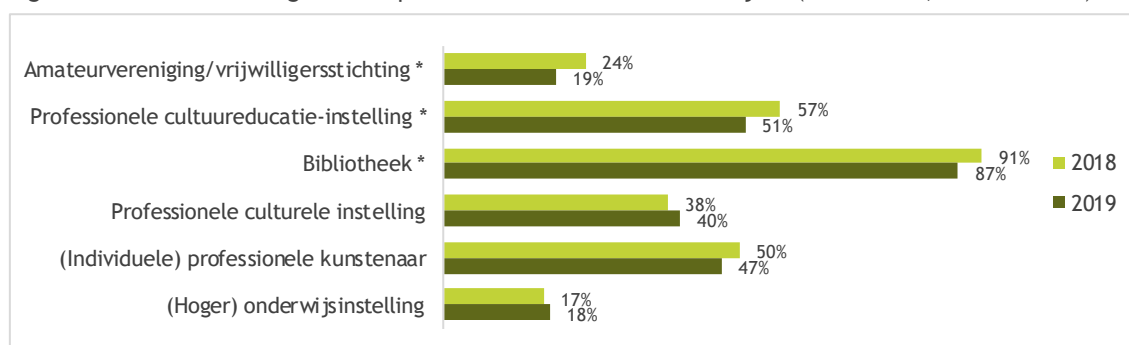
Samenwerking externe partners

Verreweg de meeste scholen geven aan voor cultuureducatie samen te werken met bibliotheken (87%; figuur 7.4). Ook geeft ongeveer de helft van de scholen aan samen te werken met een professionele cultuureducatie-instelling (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis/expertisecentrum cultuureducatie) en (individuele) professionele kunstenaars (zoals een muzikant, regisseur of beeldend kunstenaar). In vergelijking met voorgaande meting werken scholen iets minder vaak samen met amateurverenigingen of vrijwilligersstichtingen, professionele cultuureducatie-instellingen en bibliotheken.

Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK werken significant vaker samen met professionele cultuureducatie-instellingen, bibliotheken en professionele culturele instellingen dan scholen die niet deelnemen aan CmK (cultuureducatie-instellingen: 56% vs. 43%, bibliotheken: 90% vs. 83%, culturele instellingen; 47% vs. 33%). Ook werken scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant vaker samen met (individuele) professionele kunstenaars (55%) dan scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen aan CmK (43%) en scholen die niet deelnemen (40%).

Scholen met een visie op cultuureducatie geven vaker aan voor cultuureducatie samen te werken met een amateurvereniging/vrijwilligersstichting, een professionele cultuureducatie-instelling, een professionele culturele instelling, een (individuele) professionele kunstenaar en een (hogere) onderwijsinstelling. Ook is er verschil tussen respondenten: cultuurcoördinatoren zeggen vaker dan directeuren samen te werken met een professionele culturele instelling. Tot slot is er een samenhang met de achterstandsscore van een school: scholen met een lage achterstandsscore werken significant vaker samen met een amateurvereniging/vrijwilligersstichting dan scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore.

Figuur 7.4: Samenwerking externe partners cultuureducatie** naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)



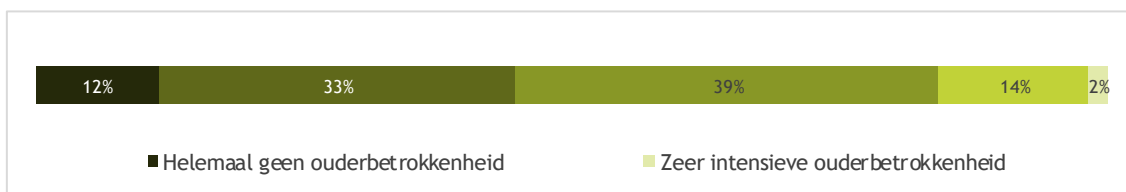
** Meerdere antwoorden mogelijk

Betrokkenheid ouders

Voor 45 procent van de scholen geldt dat ouders weinig tot niet betrokken zijn bij cultuureducatie. Bij zestien procent van de scholen is er een intensieve tot zeer intensieve ouderbetrokkenheid (figuur 7.5). Ruim een derde van de scholen scoort hier tussenin (39%).³¹ Er zijn geen significante verschillen tussen CmK-deelnemers. Wel is de betrokkenheid van de ouders intensiever bij scholen met een lage achterstandsscore, in vergelijking met scholen met een hoge achterstandsscore. Ook op scholen met een visie op cultuureducatie worden ouders in grotere mate betrokken bij het verzorgen van cultuureducatieve activiteiten of projecten dan bij scholen zonder visie.

31 Omdat de vraag in deze monitor voor het eerst werd gesteld, is vergelijking met resultaten uit 2018 niet mogelijk.

Figuur 7.5: Betrokkenheid ouders bij verzorgen cultuureducatieve activiteiten/projecten (n=1.099)³²



Ondersteuning leerlingen

Er is aan scholen gevraagd hoe zij ondersteuning bieden aan leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor lessen op het gebied van kunst of cultuur bij het aanvragen van financiële ondersteuning. Ongeveer de helft van de scholen geeft aan dat zij leerlingen attenderen op de mogelijkheid om een aanvraag voor financiële ondersteuning te doen; vijf procent van de scholen verwijst leerlingen door naar leraren om hen te helpen met een aanvraag en veertien procent geeft aan zelf aanvragen voor de leerlingen te doen of dat één of enkele van hun leerkrachten intermediair zijn voor het jeugdcultuurfonds (figuur 7.6). Een grote groep scholen (39%) geeft aan dat hulp bij het aanvragen van financiële ondersteuning niet binnen hun mogelijkheden ligt. Gevraagd naar toelichting op het antwoord dat hulp aanbieden niet binnen hun mogelijkheden valt, hebben 120 scholen antwoord gegeven. Hier kwam het vaakst uit naar voren dat de school inschatte dat leerlingen en hun ouders geen behoefte hebben aan deze hulp, bijvoorbeeld omdat ze welvarend genoeg of cultureel genoeg onderlegd zijn om dit zelf te regelen (n=38). Daarnaast werd af en toe als reden gegeven dat dit een taak van de gemeente of een instelling is (n=12) is of dat men zich er nog niet in verdiept heeft maar wel geïnteresseerd is (n=10). Opvallend was dat vrij veel scholen aangaven zelf niet op de hoogte te zijn van de mogelijkheid om voor kinderen financiële ondersteuning voor kunst- of cultuurlessen aan te vragen (n=28).

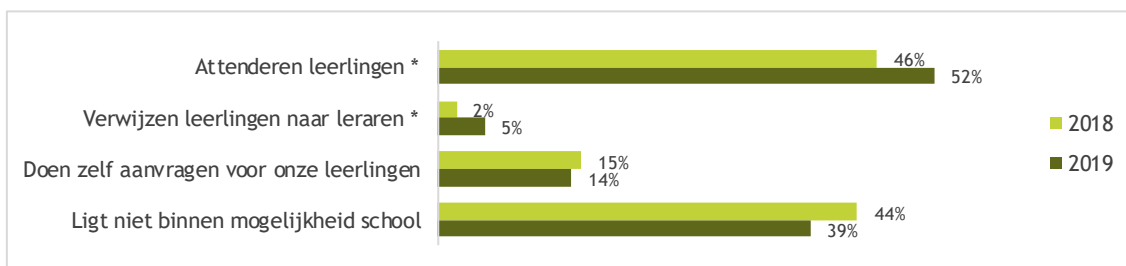
Er wordt in 2019, in vergelijking met voorgaande meting, vaker door scholen aangegeven dat zij leerlingen attenderen op de mogelijkheid om een aanvraag voor financiële ondersteuning te doen. Ook verwijzen zij leerlingen vaker door naar leraren. Er zijn geen significante verschillen tussen Cmk-deelnemers.

Wat betreft de ondersteuning van leerlingen zijn directeuren positiever dan cultuurcoördinatoren: directeuren zeggen vaker dat leerlingen geattendeerd worden op de mogelijkheid een aanvraag voor financiële ondersteuning te doen én zelf aanvragen voor leerlingen te doen. Cultuurcoördinatoren zeggen juist vaker dat dit niet binnen de mogelijkheden van de school valt. Scholen met een visie op cultuureducatie geven, in vergelijking met scholen zonder visie, vaker aan leerlingen uit gezinnen met weinig geld te ondersteunen bij het aanvragen van financiële ondersteuning door ze te verwijzen naar leraren om hen met de aanvraag te ondersteunen.

Scholen met een hoge achterstandscore verwijzen leerlingen vaker door naar leraren dan scholen met een lage achterstandscore; ook geven scholen met een gemiddelde of hoge achterstandscore vaker aan zelf aanvragen te doen voor de leerlingen en geven ze significant minder vaak aan dat het niet binnen de mogelijkheid van de school ligt, in vergelijking met scholen met een lage achterstandscore.

³² In de figuur worden de antwoorden weergegeven op vraag 52 van de monitor. Deze vraag kon beantwoord worden met een keuze op een 5-puntsschaal waarbij alleen de uiterste twee waarden een label hebben gekregen. Daarom worden de tussenliggende categorieën in de figuur wel weergegeven, maar niet gelabeld.

Figuur 7.6: Ondersteuning leerlingen naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)



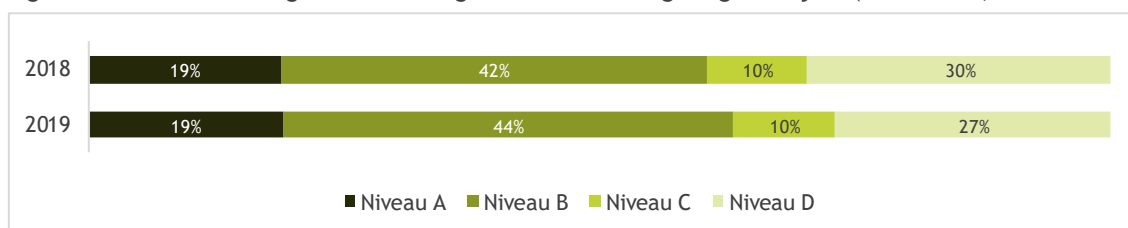
7.2 Overkoepelend beeld ‘samenwerking met culturele omgeving’

Een belangrijk aspect van cultuureducatie is de samenwerking met de culturele omgeving. Zowel de deelregeling CmK als de deelregeling PCPO beogen deze samenwerking te stimuleren. Daarom is voor de evaluatie van beide regelingen de schaal ‘samenwerking met de culturele omgeving’ opgesteld. In deze schaal wordt bekeken in welke mate scholen hun culturele omgeving kennen, gebruiken en ermee samenwerken. Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld op een niveau van A tot en met D, waar bij niveau A de school geen zicht heeft op haar culturele omgeving, en bij niveau D de school zicht heeft op het aanbod en gezamenlijk met de culturele omgeving activiteiten ontwikkelt en uitvoert (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal samenwerking met culturele omgeving	
A	De school heeft geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving óf maakt geen gebruik van een bestaand aanbod, zoals een geregisseerd cultuurmenu.
B	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving én maakt gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen.
C	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleert een vraag. De culturele instelling speelt hier op in.
D	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en ontwikkelt gezamenlijk activiteiten, die ze samen met de culturele omgeving uitvoert.

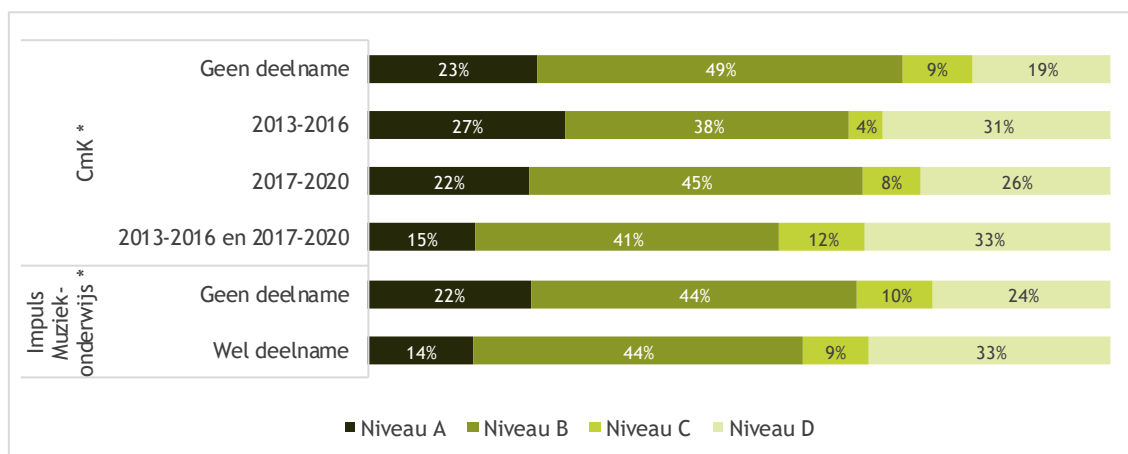
In 2019 vallen de meeste scholen in niveau B (44%; figuur 7.7). Dit houdt in dat deze scholen aangeven zicht te hebben op het aanbod van hun culturele omgeving én daarnaast gebruikmaken van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen. Ruim een kwart van de scholen wordt ingedeeld in niveau D: deze scholen hebben zicht op het aanbod en ontwikkelen gezamenlijk activiteiten die samen met de culturele omgeving uitgevoerd worden. Er zijn geen significante verschillen over de jaren.

Figuur 7.7: Schaalindeling ‘samenwerking met culturele omgeving’ naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.102)



Zowel deelname aan CmK in enkel 2017-2020 als deelname aan beide perioden hangt samen met een significant hogere indeling op de schaal ‘samenwerking met culturele omgeving’, in vergelijking met geen deelname aan CmK (figuur 7.8). Tevens is deelname aan Impuls Muziekonderwijs een voorspeller voor een hogere indeling.

Figuur 7.8: Schaalindeling ‘samenwerking met culturele omgeving’ naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.102)



Ook hier laten scholen die deelnemen aan CmK een ander verloop over de tijd zien dan scholen die niet deelnemen: scholen die niet deelnemen aan CmK en scholen die gestopt zijn met deelnemen na 2013-2016 scoren in 2019 in vergelijking met 2018 iets hoger op de schaalindeling, terwijl scholen die vanaf 2017-2020 of in beide perioden deel hebben genomen over de jaren iets lager scoren. Ook hier kan het resultaat dat CmK-scholen minder goed lijken te scoren over de tijd mogelijk verklaard worden door het feit dat er sprake kan zijn van een implementatiedip.¹⁸

7.3 Samenwerking met de culturele omgeving: muziekonderwijs

7.3.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

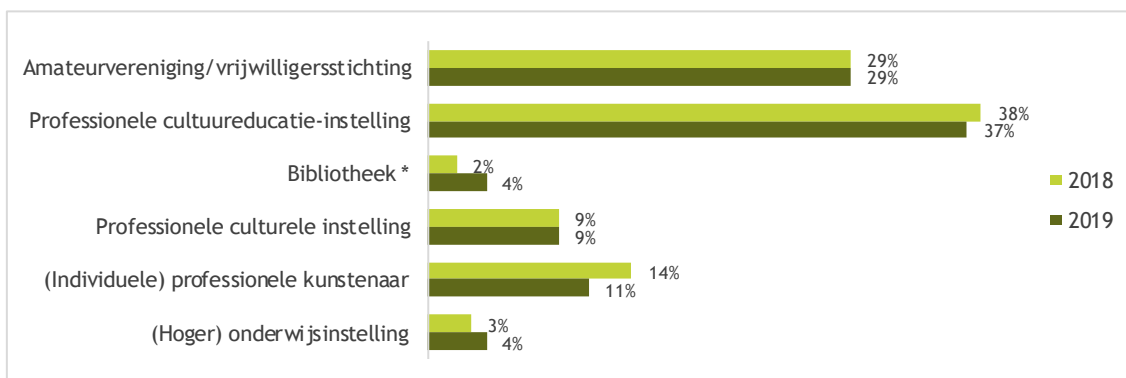
Samenwerking externe partners muziekonderwijs

Met betrekking tot muziekonderwijs geeft ruim een derde van de scholen aan samen te werken met professionele cultuureducatie-instellingen, zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis/expertisecentrum cultuureducatie (37%; figuur 7.9). Bijna drie van de tien scholen geven aan samen te werken met amateurverenigingen of vrijwilligersstichtingen, zoals een harmonie, toneelvereniging of lokaal museum gerund door vrijwilligers. Met de overige externe partners wordt weinig samengewerkt (4-11%). In vergelijking met voorgaande monitor is er in 2019 een significante toename in samenwerking met bibliotheken.

Scholen met een visie op muziekonderwijs geven vaker dan scholen zonder visie aan dat ze voor muziekonderwijs in het bijzonder samenwerken met amateurverenigingen/vrijwilligersstichtingen, professionele cultuureducatie-instellingen, professionele culturele instellingen en (individuele) professionele kunstenaars. Ook geven directeuren vaker dan cultuurcoördinatoren aan dat er voor muziekonderwijs wordt samengewerkt met amateurverenigingen/vrijwilligersstichtingen, professionele cultuureducatie-instellingen en (individuele) professionele kunstenaars, in vergelijking met cultuurcoördinatoren.

Net zoals bij cultuureducatie in het algemeen, werken scholen met een lage achterstandsscore ook met betrekking tot muziekonderwijs significant vaker samen met een amateurvereniging/vrijwilligersstichting dan scholen met een gemiddelde of hoge achterstandsscore.

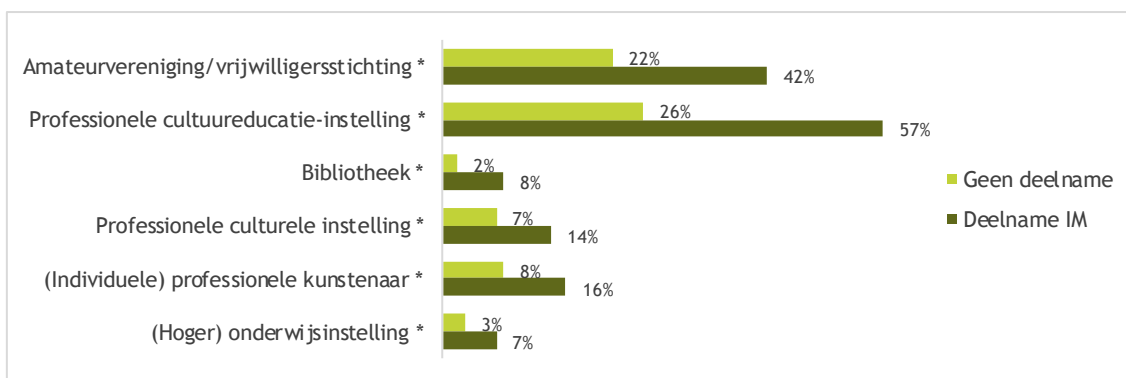
Figuur 7.9: Samenwerking externe partners muziekonderwijs** naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)



** Meerdere antwoorden mogelijk

Ook zijn er significante verschillen gevonden tussen scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en scholen die daar niet aan deelnemen. Scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs werken significant vaker samen met de verschillende externe partners dan scholen die niet deelnemen (zie voor alle percentages figuur 7.10).

Figuur 7.10: Samenwerking externe partners muziekonderwijs totaal 2019, naar deelname Impuls Muziekonderwijs (n=1.099)



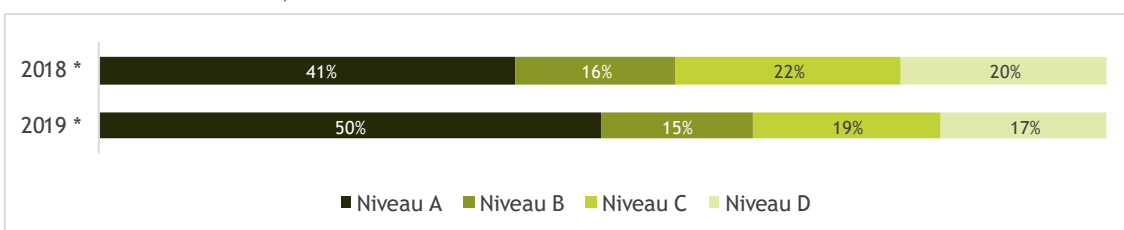
7.3.2 Overkoepelend beeld ‘verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs’

De Impuls Muziekonderwijs heeft onder andere als doel dat er verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Voor de monitoring van deze regeling is daarom de schaal ‘verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs’ opgesteld. In deze schaal wordt bekeken in welke mate er op scholen verbinding is gelegd tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en of er één of meerdere structurele samenwerkingspartners zijn. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een niveau van A tot en met D, waar bij niveau A geen verbinding is tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en bij niveau D verbinding is tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en er meer dan één structurele samenwerkingspartner is (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs	
A	De school legt voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
B	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
C	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is slechts één structurele samenwerkingspartner.
D	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is meer dan één structurele samenwerkingspartner.

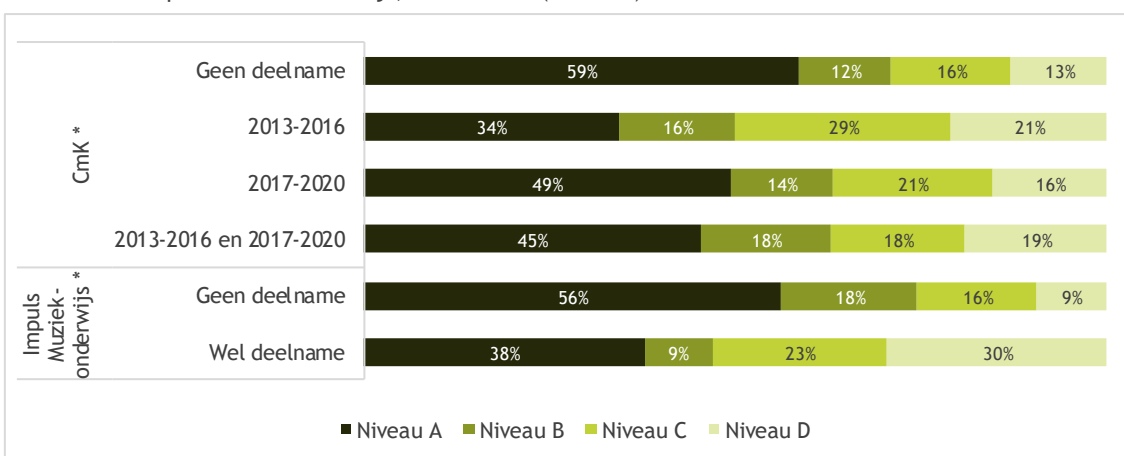
Ongeveer de helft van de scholen in 2019 geeft aan dat er voor muziek géén verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs (niveau A; figuur 7.11). In 2018 was dit nog 41 procent. De overige scholen zijn ongeveer gelijk verdeeld over de overige drie niveaus; ongeveer een van de zes scholen geeft aan dat er voor muziek verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en dat zij structureel samenwerken met meer dan één partner. In vergelijking met voorgaande meting zijn er wel verschillen: scholen worden in 2019 lager ingedeeld. Met name de groep in niveau A ('De school legt voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs') is groter geworden.

Figuur 7.11: Schaalindeling 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)



Deelname aan Impuls Muziekonderwijs hangt positief samen met een hogere schaalindeling: scholen die deelnemen worden hoger ingedeeld dan scholen die niet deelnemen (figuur 7.12). Ook deelname aan CmK, ongeacht hoe lang en in welke periode, heeft altijd een voorkeur boven geen deelname aan CmK wat betreft de schaalindeling 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs': scholen die deelnemen (of deel hebben genomen) aan CmK worden significant hoger ingedeeld dan scholen die niet deelnemen.

Figuur 7.12: Schaalindeling 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs' naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.099)



7.4 Samenvatting

Driekwart van de scholen maakt gebruik van het beschikbare aanbod van culturele instellingen. Slechts vier procent heeft geen enkele connectie met de culturele omgeving. Niet-CmK-scholen en scholen zonder visie op cultuureducatie geven vaker aan dat er niet wordt samengewerkt met de culturele omgeving. Scholen met een visie op cultuureducatie laten een actievare houding zien naar de culturele omgeving. Er is op deze scholen meer sprake van maatwerk en het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten.

Acht van de tien scholen heeft zicht op het aanbod van de culturele omgeving. Ongeveer de helft van de scholen past een cultuurtraject aan aan de eigen wensen of koopt een kant en klaar traject in. Weinig scholen maken echt gebruik van de mogelijkheid om actief samen te werken met een culturele instelling. Op CmK-scholen lijkt samenwerking met de culturele omgeving wat structureler: men past vaker een cultuurtraject aan op basis van eigen wensen en behoeften of gebruikt een kant-en-klaar programma en koopt minder vaak losse trajecten in. Dit geldt ook voor scholen met een visie op cultuureducatie.

Twee derde van de scholen neemt deel aan een scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie. Dit gebeurt ook vaker op CmK-scholen en op scholen met een visie op cultuureducatie. Negen van de tien scholen werken samen met bibliotheken. Ongeveer de helft werkt samen met een professionele cultuureducatie-instelling of een (individuele) professionele kunstenaar. Ook hier zien we intensievere samenwerking bij CmK-scholen en scholen met een visie op cultuureducatie. De ouderbetrokkenheid is matig; bij 45 procent van de scholen is er nauwelijks ouderbetrokkenheid; bij zestien procent is deze (redelijk) intensief. Intensievere ouderbetrokkenheid zien we vaker bij scholen met een lage achterstandsscore en scholen met een visie op cultuureducatie. De helft van de scholen attendeert leerlingen uit gezinnen met weinig geld op de mogelijkheid om een aanvraag voor financiële ondersteuning. Bij vier van de tien scholen wordt aan deze groep geen enkele ondersteuning geboden door scholen. Scholen met een hogere achterstandsscore zijn actiever in het ondersteunen van leerlingen dan scholen met een lagere achterstandsscore.

Op basis van de schaal 'samenwerking met de culturele omgeving' komt naar voren dat op een kwart van de scholen dit aspect zeer goed op orde is. Zij hebben zicht op het aanbod en verzorgen samen met de culturele omgeving de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten. Zowel bij CmK als de Impuls Muziekonderwijs zien we hogere scores dan bij scholen die niet aan deze programma's deelnemen.

Ruim een derde van de scholen geeft aan voor muziekonderwijs samen te werken met vooral professionele cultuureducatie-instellingen of een amateurvereniging of vrijwilligersstichting. Scholen met een visie op muziekonderwijs en scholen die meedoen aan de Impuls Muziekonderwijs werken vaker samen met de genoemde partners.

Op basis van de indeling van scholen in de schaal 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs' kunnen we concluderen dat de helft van de scholen op het laagste niveau zit en geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs aanbrengt. De overige scholen zijn ongeveer gelijk verdeeld over de drie andere niveaus. Scholen die meedoen aan de Impuls Muziekonderwijs en CmK-scholen scoren hoger op deze schaal.

8 Kwaliteitservaring

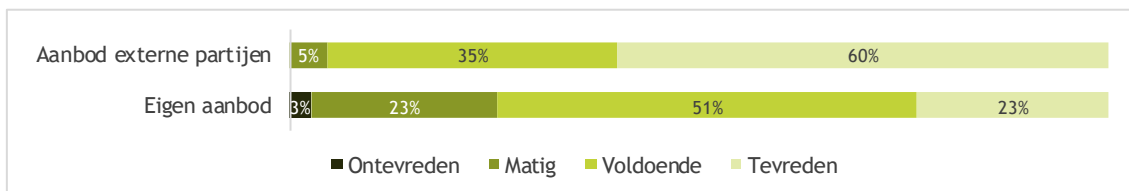
8.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

Tevredenheid scholen cultureel aanbod

Bijna alle scholen geven aan dat ze in ieder geval voldoende tevreden zijn over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen, waar zij gebruik van maken (95%; figuur 8.1). Over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat de school zelf verzorgt is bijna drie kwart van de respondenten in ieder geval voldoende tevreden (74%). Deze resultaten verschillen niet significant van de resultaten uit 2018. Scholen die aan beide perioden CmK hebben deelgenomen zijn meer tevreden over zowel het aanbod van externe partijen als hun eigen aanbod in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK.

Scholen met een visie op cultuuronderwijs zijn gemiddeld in grotere mate tevreden over zowel het culturele aanbod van externe partijen als het eigen aanbod. Ook zijn cultuurcoördinatoren meer tevreden over het aanbod van externe partijen dan directeuren.

Figuur 8.1: Tevredenheid met cultureel aanbod, totaal 2019 (aanbod externe partijen: n=1.079; eigen aanbod: n=1.038)

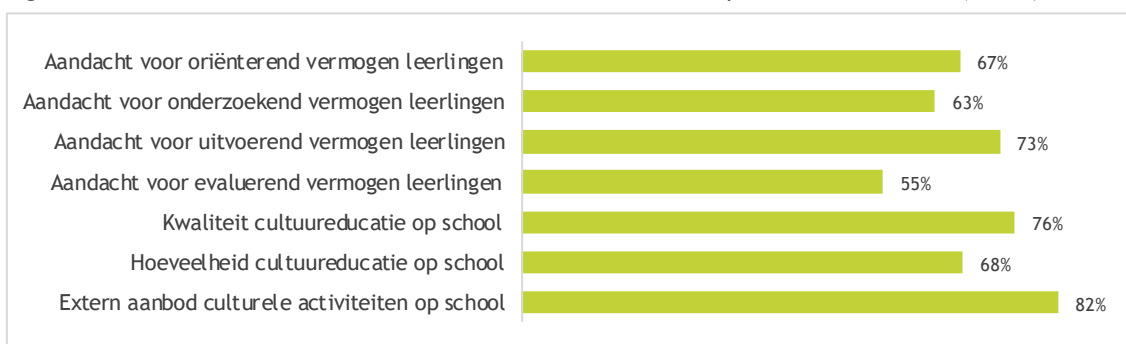


Tevredenheid cultuureducatie - leerkrachten

In de aanvullende vragenlijst voor leerkrachten is tevens gevraagd naar de tevredenheid van de leerkrachten met cultuureducatie op hun school. Wederom moet hier vermeld worden dat de responsgroep mogelijk niet representatief was voor de populatie: de resultaten van de leerkrachten en deze resultaten in vergelijking met de resultaten van de scholen moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden.

De leerkrachten hebben aangegeven in hoeverre ze het eens waren met stellingen over hun tevredenheid met de aandacht van de school voor vermogens van leerlingen en bepaalde aspecten van het cultuureducatieve aanbod van hun school. In figuur 8.2 is in beeld gebracht hoe tevreden zij met deze aspecten zijn. Bij alle uitgevraagde aspecten is meer dan de helft van de leerkrachten tevreden. Het meest tevreden lijken leerkrachten te zijn met het externe aanbod van culturele activiteiten op school; 82 procent gaf aan het (helemaal) eens te zijn met deze stelling. Het laagst scoorde de aandacht van de school voor het evaluerend vermogen van leerlingen: met deze stelling was 55 procent het (helemaal) eens. Deze resultaten verschillen niet van de resultaten van voorgaande meting.

Figuur 8.2: Tevredenheid van leerkrachten met cultuureducatie op school, totaal 2019 (n=213)

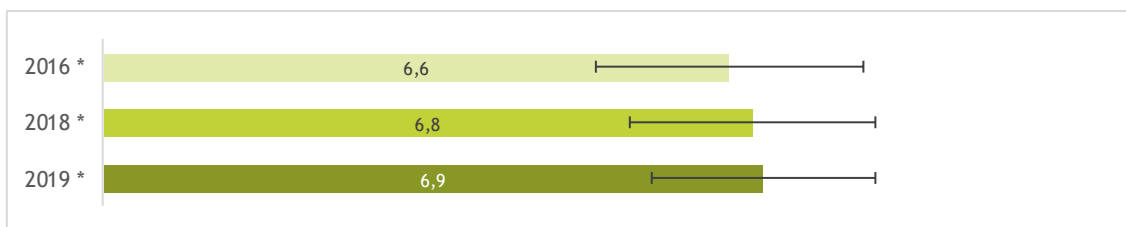


Bron: Extra vragenlijst leerkrachten; % leerkrachten tevreden tot zeer tevreden is

Rapportcijfer tevredenheid

Er is aan scholen gevraagd hoe tevreden zij al met al zijn over cultuureducatie op hun school. Zij konden hier een rapportcijfer voor geven, lopend van 1 tot en met 10. Scholen gaven in 2019 wat betreft de cultuureducatie op hun school gemiddeld een rapportcijfer van 6,9 (SD=1.05; figuur 8.3). De tevredenheid in de vorm van een rapportcijfer was ook in de meting in 2016 voorgelegd, waardoor ontwikkeling over de jaren vanaf 2016 bekeken kan worden: het rapportcijfer is in zowel 2018 als in 2019 significant hoger dan in 2016 wat inhoudt dat scholen de afgelopen twee metingen meer tevreden waren over cultuureducatie op hun school in vergelijking met 2016 (2016: 6,6; 2018: 6,8). Het rapportcijfer in 2019 verschilt niet significant van het rapportcijfer in 2018.

Figuur 8.3: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie op school naar jaar (n 2016=740, n 2018=569, n 2019=1.096)



Ook zijn er verschillen gevonden tussen scholen die wel of niet deelnemen aan CmK: scholen die aan beide perioden CmK deelnemen geven een hoger rapportcijfer dan alle andere scholen (geen deelname: 6,7; alleen deelname in 2013-2016: 6,6; alleen deelname in 2017-2020: 6,8; deelname in beide perioden: 7,1). Scholen met een visie op cultuureducatie geven gemiddeld een hoger rapportcijfer voor de cultuureducatie op school dan scholen zonder visie (resp. 7,0 en 6,3).

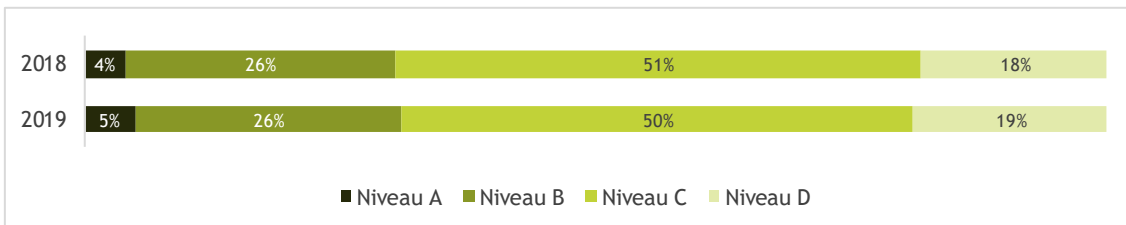
8.2 Overkoepelend beeld 'kwaliteitservaring'

Om naast de verschillende onderdelen ook een beeld te krijgen van hoe de scholen in het algemeen de kwaliteit van hun cultuureducatie ervaren, is de schaal 'kwaliteitservaring' opgesteld. In deze schaal wordt bekeken in welke mate scholen tevreden zijn over de kwaliteit van hun eigen cultuureducatieve aanbod en het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken). Aan de hand van deze aspecten worden scholen ingedeeld in een niveau van A tot en met D, waar bij niveau A de school ontevreden of matig tevreden is over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt én het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) en bij niveau D de school tevreden is over de kwaliteit van zowel het eigen cultuureducatieve aanbod als dat van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) (zie kader).

Omschrijving niveaus schaal kwaliteitservaring	
A	De school is ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.
B	De school is ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) óf de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.
C	De school is voldoende tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externen (mits men daarvan gebruikmaakt) én de kwaliteit van het zelf-verzorgde cultuureducatieve aanbod.
D	De school is tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.

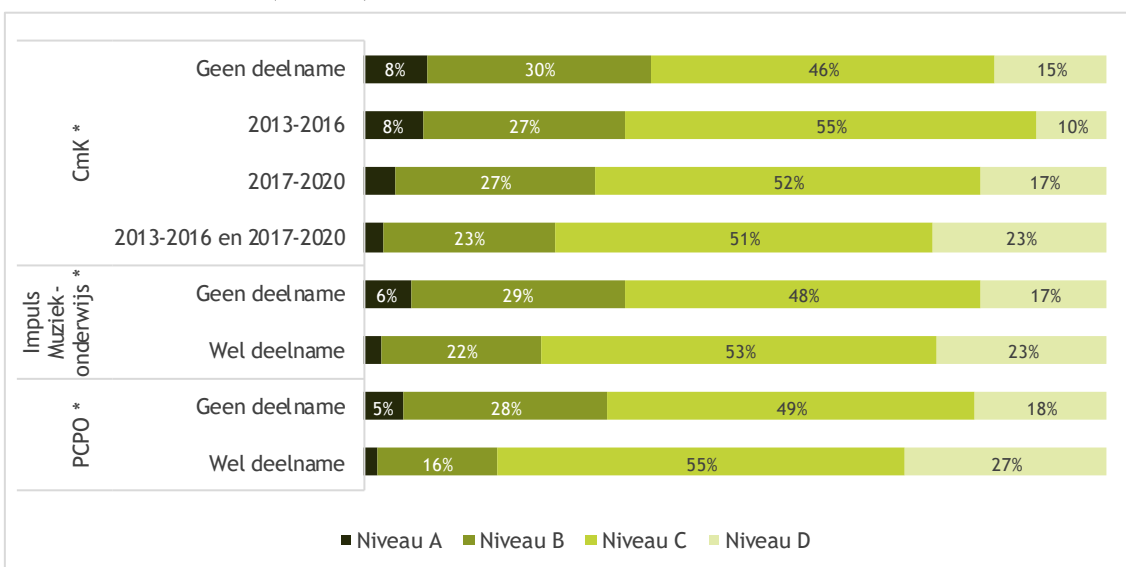
Slechts vijf procent is ingedeeld in niveau A (figuur 8.4): deze scholen zijn doorgaans ontevreden over de kwaliteit van het eigen cultuureducatieve aanbod alsook dat van externen. Bijna zeven van de tien scholen is minstens voldoende tevreden over de kwaliteit van zowel het aanbod van externe partijen als het eigen aanbod (niveau C en D samen; 69%). Scholen waren in 2019 even tevreden als voorgaande meting.

Figuur 8.4: Schaalindeling 'kwaliteitservaring' naar jaar (n 2018=569, n 2019=1.099)



Deelname aan CmK in 2017-2020 en deelname in zowel 2013-2016 als 2017-2020 hangen samen met een hogere schaalindeling: scholen die in ieder geval in 2017-2020 deelnemen aan CmK worden hoger ingedeeld dan scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK. Ook deelname aan Impuls Muziekonderwijs en deelname aan PCPO heeft toegevoegde waarde in vergelijking met respectievelijk geen deelname aan Impuls Muziekonderwijs en geen deelname aan PCPO.

Figuur 8.5: Schaalindeling 'kwaliteitservaring' naar deelname CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.099)



8.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk komt de kwaliteitservaring aan de orde en wordt verslag gedaan van de tevredenheid van de betrokkenen met cultuureducatie. Bijna alle scholen zijn (voldoende) tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen en drie van de vier scholen zijn tevreden over het eigen aanbod. De scholen geven cultuureducatie op hun school in 2019 gemiddeld een 6,9; significant hoger dan in 2016. Scholen met een visie op cultuureducatie en CmK-scholen zijn meer tevreden over zowel het externe als het eigen aanbod en geven ook een hoger rapportcijfer.

Leerkrachten hebben gemiddeld de meeste waardering voor het externe aanbod van culturele activiteiten op school; in mindere mate (maar nog steeds in meer dan de helft van de gevallen) zijn leerkrachten tevreden met de aandacht van de school voor het evaluerend vermogen van leerlingen.

Uit het overkoepelend beeld dat is gemaakt over de kwaliteitservaring komt naar voren dat zeven van de tien scholen in de twee hoogste niveaus zitten. Dat betekent dat deze scholen (voldoende) tevreden zijn over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het aanbod dat zij zelf verzorgen. CmK-scholen, scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en PCPO-scholen scoren hier hoger op dan scholen die niet aan een van deze programma's deelnemen.

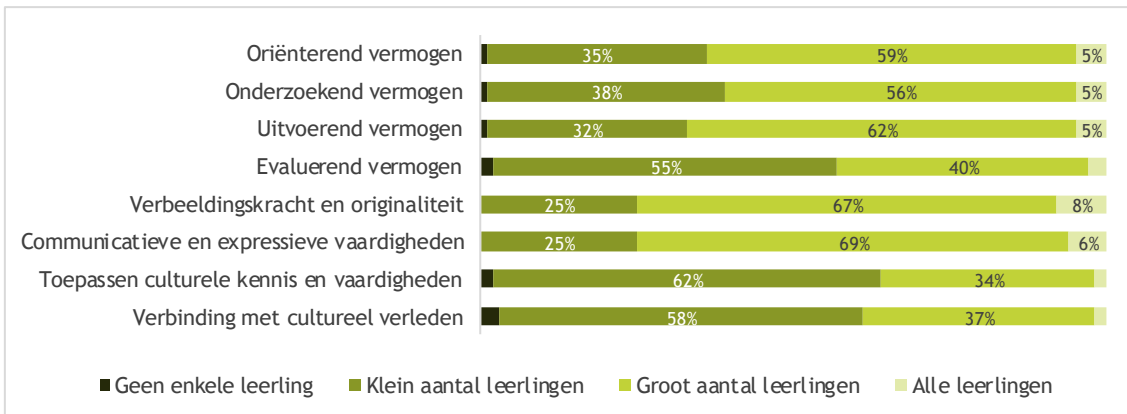
9 Competenties van leerlingen

9.1 Stand van zaken 2019 en ontwikkeling over jaren

Culturele ontwikkeling leerlingen

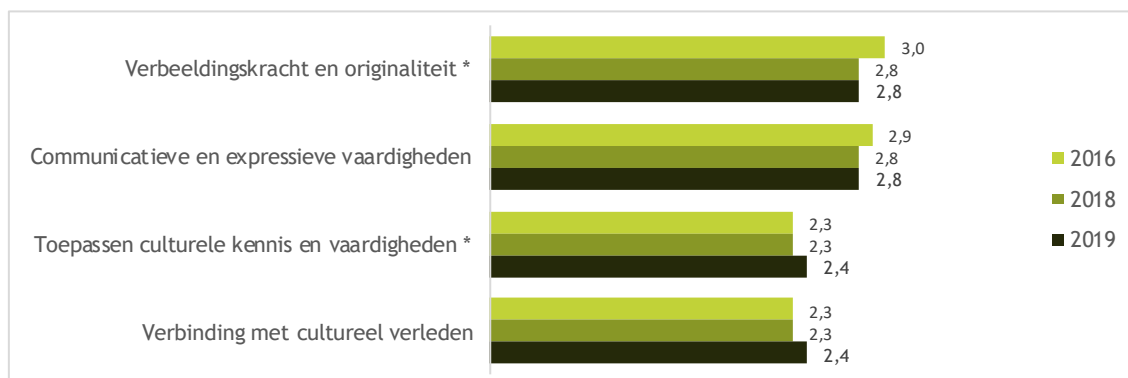
Aan de scholen is gevraagd de culturele ontwikkeling van leerlingen te beoordelen. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat er geen conclusies op leerlingniveau aan deze resultaten verbonden kunnen worden. De ontwikkeling van leerlingen vormt niet de focus van deze monitor en er is meer onderzoek nodig om hier verdere uitspraken over te kunnen doen. Het beeld dat door de scholen geschetst wordt, is wisselend: driekwart van de respondenten geeft aan dat een groot aantal tot alle leerlingen beschikken over zowel verbeeldingskracht en originaliteit als communicatieve en expressieve vaardigheden (figuur 9.1). Ook geeft bijna twee van de drie scholen aan dat een groot aantal tot alle leerlingen oriënterend, onderzoekend en uitvoerend vermogen vertonen. Er zijn geen significante verschillen met voorgaande meting.

Figuur 9.1: Culturele ontwikkeling leerlingen, totaal 2019 (n=1.095)



Omdat het beschikken van leerlingen over verbeeldingskracht en originaliteit en communicatieve en expressieve vaardigheden, het toepassen van culturele kennis en vaardigheden in andere vakgebieden en het verbonden voelen met het culturele verleden ook in 2016 zijn gemeten, is er voor deze competenties ook gekeken naar de ontwikkeling verder terug in de tijd (figuur 9.2). Wat betreft verbeeldingskracht en originaliteit zien we dat in 2018 en 2019 significant lager werd gescoord dan in 2016; wat betreft het toepassen van culturele kennis en vaardigheden is de culturele ontwikkeling van leerlingen in 2019 juist verbeterd ten opzichte van 2016.

Figuur 9.2: Culturele ontwikkeling leerlingen naar jaar (n 2016=544, n 2018=567, n 2019=1.095)



Wel zijn er verschillen tussen CmK-deelnemers. Zowel wat betreft het uitvoerend vermogen van leerlingen, het beschikken over communicatieve en expressieve vaardigheden en toepassen van culturele kennis en vaardigheden in andere vakgebieden zijn scholen die langdurig deelnemen aan CmK positiever dan scholen die helemaal niet deelnemen aan CmK. Daarnaast zijn langdurig deelnemende scholen positiever over het onderzoekend en evaluerend vermogen van leerlingen, in vergelijking met scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen en scholen die niet deelnemen. Tot slot zijn scholen die langdurig deelnemen en scholen die enkel in 2017-2020 deelnemen aan CmK positiever over de verbeeldingskracht en originaliteit waar leerlingen over beschikken, in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK.

Scholen met een visie op cultuureducatie zijn positiever over alle aspecten van de culturele ontwikkeling van leerlingen. Directeuren zijn positiever over de culturele ontwikkeling van leerlingen wat betreft verbeeldingskracht en originaliteit dan cultuurcoördinatoren. Scholen met een lagere achterstandscore zijn positiever over de culturele ontwikkeling van hun leerlingen dan scholen met een hoge achterstandscore met betrekking tot oriënterend, onderzoekend, uitvoerend en evaluerend vermogen, en het voelen van verbondenheid met het culturele verleden. Ook zijn scholen met een lage achterstandscore positiever over de communicatieve en expressieve vaardigheden en het toepassen van culturele kennis en vaardigheden, in vergelijking met scholen met een midden en hoge achterstandscore.

Aanvullende analyses laten zien dat er samenhang is tussen het draagvlak voor cultuureducatie en de culturele ontwikkeling van leerlingen: scholen met een groter draagvlak, zowel bij directie als groepsleerkrachten, zijn positiever over de culturele ontwikkeling van leerlingen op alle bovenstaande aspecten. Ook is er een positieve samenhang tussen het aantal uren besteed aan kunstzinnige oriëntatie in groep 7 en het onderzoekend vermogen, het toepassen van culturele kennis en vaardigheden en de verbinding met het culturele verleden.

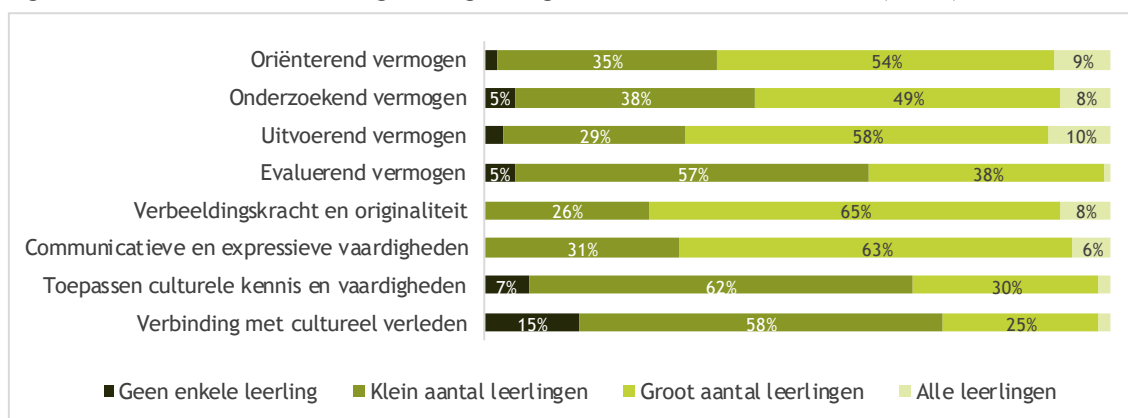
Tevens heeft samenhang in het cultuurprogramma een positief verband met de culturele ontwikkeling van leerlingen: scholen met een meer samenhangend cultuurprogramma zijn positiever over de culturele ontwikkeling van leerlingen. Tot slot zijn ook de vaardigheden van de groepsleerkrachten gerelateerd aan de ontwikkeling: het in meerdere mate in staat zijn tot het begeleiden van leerlingen bij de ontwikkeling van creatieve vermogens, het in meerdere mate in staat zijn tot het beoordelen van de creatieve vermogens en het in meerdere mate in staat zijn om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit, zijn allemaal positief gerelateerd aan de culturele ontwikkeling van leerlingen.

Culturele ontwikkeling leerlingen - leerkrachten

Om ook de inzichten van leerkrachten zelf te kunnen betrekken, is in de aanvullende vragenlijst voor leerkrachten naast de eerder besproken onderwerpen gevraagd naar de culturele ontwikkeling van leerlingen. Op basis van deze resultaten kunnen geen conclusies getrokken worden op leerlingniveau, hier is nader onderzoek voor nodig. Daarbij is de responsgroep mogelijk niet representatief voor de populatie. Daarom moeten de resultaten van de leerkrachten en deze resultaten in vergelijking met de resultaten van de scholen voorzichtig geïnterpreteerd worden.

In figuur 9.3 is weergegeven hoe de ondervraagde leerkrachten bepaalde culturele vaardigheden van hun leerlingen inschatten. Meer dan de helft tot ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan dat ten minste een groot deel van hun leerlingen onderzoekend vermogen (57%), oriënterend vermogen (63%), uitvoerend vermogen (68%), communicatieve en expressieve vaardigheden (69%) en verbeeldingskracht en originaliteit (73%) vertoont. Volgens de leerkrachten vertonen leerlingen in mindere mate een evaluerend vermogen (39%), het vermogen om culturele kennis en vaardigheden toe te passen (32%) en verbinding met hun culturele verleden (27%). Met betrekking tot de resultaten van vorig jaar zijn er geen verschillen.

Figuur 9.3: Culturele ontwikkeling leerlingen volgens leerkrachten, totaal 2019 (n=213)



Bron: Extra vragenlijst leerkrachten

Deze vraag is tevens gesteld aan de scholen (zie paragraaf 9.1). Hierdoor kan gekeken worden naar de verschillen in antwoorden tussen scholen en leerkrachten wat betreft de inschatting van het niveau van de culturele ontwikkeling van leerlingen. Deze verschillen zijn puur beschrijvend van aard en zijn indicatief. Vanwege de kleine aantallen zijn verschillen niet getoetst. Wat betreft de verschillende vaardigheden van leerlingen zijn er weinig verschillen die echt opvallen: in grote lijnen schetsen scholen en leerkrachten hetzelfde beeld. Het grootste verschil is te zien bij het maken van verbinding van leerlingen met hun culturele verleden: hierover lijken de leerkrachten iets minder positief dan scholen.

9.2 Samenvatting

In dit hoofdstuk is verslag gedaan van de competenties van leerlingen. Volgens driekwart van de scholen beschikt het overgrote deel van hun leerlingen over zowel verbeeldingskracht en originaliteit als over communicatieve en expressieve vaardigheden. Op twee van de drie scholen vertoont het merendeel van de leerlingen ook nog oriënterend, onderzoekend en uitvoerend vermogen. Ook geven de meeste leerkrachten aan dat hun leerlingen beschikken over onderzoekend, oriënterend, uitvoerend vermogen, communicatieve en expressieve vaardigheden en verbeeldingskracht en originaliteit.

Op scholen met een visie op cultuureducatie en CmK-scholen worden de competenties van de leerlingen doorgaans positiever beoordeeld dan op scholen zonder visie op cultuureducatie en op niet-CmK-scholen.

Op scholen met een lage achterstandsscore is het oordeel over de competenties van leerlingen ten aanzien van hun culturele vaardigheden positiever dan op scholen met een hogere achterstandsscore. Daarnaast zien we dat scholen met meer draagvlak voor cultuureducatie en daar waar sprake is van samenhang bij cultuureducatie positiever zijn over de culturele ontwikkeling bij leerlingen op alle aspecten. Ook vaardigheden van groepsleerkrachten hangen positief samen met de mate waarin leerlingen zich op cultureel vlak ontwikkelen.

10 Cultuureducatie in het speciaal onderwijs

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de stand van zaken ten aanzien van cultuureducatie in het speciaal onderwijs in vergelijking met het basisonderwijs. We gaan hierbij vooral in op de meest in het oog lopende verschillen.

Allereerst concluderen we dat er in het speciaal onderwijs minder vaak dan in het basisonderwijs aan de programma's wordt deelgenomen. In totaal 36 procent neemt aan geen enkel programma deel (vs. 21% in het basisonderwijs). De deelname aan de Impuls Muziekonderwijs is 22 procent (vs. 34% in het basisonderwijs), CmK-deelname (in de periode 17-20 of in beide perioden) zien we bij 65 procent van de basisscholen en bij 57 procent van de scholen voor speciaal onderwijs. PCPO-deelname zien we bij elf procent van de basisscholen en zestien procent van de scholen voor speciaal onderwijs. Dit laatste verschil is niet significant.

10.2 Resultaten: speciaal onderwijs versus basisonderwijs

Visie

In het speciaal onderwijs geeft men in vergelijking met het basisonderwijs vaker aan dat men geen expliciete visie heeft op cultuureducatie. In het geval er wel een visie is, is deze minder vaak vastgelegd in het schoolplan en is deze ook minder vaak bekend bij alle teamleden. Toch blijkt ten aanzien van de schaalindeling voor visie, waarin een aantal vragen gecombineerd is, dat het speciaal onderwijs hier niet lager op scoort dan het basisonderwijs. Het draagvlak voor cultuureducatie bij de directie is minder groot in het speciaal onderwijs dan in het basisonderwijs. Dit verschil geldt niet voor het draagvlak bij groepsleerkrachten. Men geeft wel vaker aan de visie op cultuureducatie op een andere manier uit te dragen. De visie op cultuureducatie wordt op verschillende manieren uitgedragen. Een aantal scholen heeft aangegeven op dit moment bewust bezig te zijn met het ontwikkelen van (een visie op) cultuureducatie. Andere scholen betrekken cultuur reeds in hun onderwijs door (jaarlijks) verschillende cultuuractiviteiten te organiseren, zoals een cultuurfestival, cultuurexcursies of speciale cultuurweken. Verder wordt cultuur geïntegreerd in het onderwijs door gebruik te maken van gastdocenten en vakleerkrachten of door actief bezig te zijn leerkrachten (meer) bekwaam te maken in het cultuuronderwijs.

De visie ten aanzien van muziekonderwijs laat geen verschillen zien. Wel zijn er opvallende verschillen in de wijze waarop muziekonderwijs is geborgd. Zo staat muziekonderwijs in het speciaal onderwijs minder vaak dan in het basisonderwijs genoemd in het schoolplan, maar zien we in het speciaal onderwijs vaker dat er een muziekleerkracht in dienst is. Ook geeft het speciaal onderwijs vaker aan dat de borging van muziekonderwijs op een andere manier plaatsvindt. Aan degenen die aangeven dat cultuureducatie op een andere manier binnenschools geborgd is, is gevraagd op welke wijze dit is gebeurd. Hier komen veel verschillende antwoorden op. Men geeft aan dat dit afhankelijk is van de leerkracht en dat muziekonderwijs binnen het reguliere onderwijs (bijv. ckv) aan bod komt. Maar ook deelname van personeelsleden aan de Impuls Muziekonderwijs ziet men als een manier van borging. Een aantal scholen geeft aan dat er geen sprake is van borging en dat leerlingen slechts incidenteel met muziekonderwijs in aanraking komen.

Ook is er sprake van borging met het in dienst hebben van muziekdocenten of vakleerkrachten, via docenten die ingehuurd zijn via Muziekimpuls, door begeleiding vanuit School & Cultuur, vanwege activiteiten bij talentenmiddagen, samenwerkingsafspraken met een culturele partner of tijdelijke muziekdocenten die les geven en leerkrachten begeleiden.

Tijdens vergaderingen komt muziekonderwijs ook ter sprake. Ook dit wordt gezien als een vorm van borging. Ook geven sommige scholen aan volop bezig te zijn met de borging en dat zij hier het komend schooljaar meer vorm aan willen geven, bijvoorbeeld door het schrijven van een plan voor muziekonderwijs of het aanvragen van een subsidie voor muziekonderwijs. Voorbeelden die daarnaast genoemd worden zijn het opzetten van een lessencyclus met een externe muzikvakdocent of de aanschaf een nieuwe (digitale) muziekmethode. Een andere manier van externe borging realiseert men door deelname aan buitenschoolse projecten georganiseerd door externen die passend zijn voor het type leerlingen op de school of muziekovertredens die door externen worden verzorgd. Daarnaast geeft men aan dat leerlingen meestal met speciaal vervoer naar school komen waardoor buitenschoolse activiteiten lastig te organiseren zijn. We zien in het speciaal onderwijs vergelijkenderwijs minder buitenschoolse relaties. Zowel de organisatie van muziek na schooltijd als het inhuren van externen voor muziekonderwijs op de schoollocatie komen minder voor in het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs lijkt hiermee meer naar binnen gericht dan het basisonderwijs.

Klokuren

Het is voor het speciaal onderwijs moeilijker aan te geven hoeveel klokuren er besteed worden aan kunstzinnige oriëntatie. Dit geldt zowel voor het aantal uren als voor de verdeling naar disciplines. Voor de scholen die dit wel konden aangeven zien we dat zij zowel in groep 4 als in groep 7 minder tijd besteden aan muziek dan in het basisonderwijs en meer tijd aan spel en drama. Ook geeft men in het speciaal onderwijs aan dat de cultuurcoördinator meer taakuren voor coördinerende taken heeft dan in het basisonderwijs. Cultuureducatie als zodanig is in het speciaal onderwijs minder vaak als aparte post opgenomen in de begroting van de school.

Inzet middelen

Zetten scholen voor speciaal onderwijs andere middelen in dan scholen voor basisonderwijs? In het speciaal onderwijs geeft een kwart van de scholen aan hier onvoldoende zicht op te hebben (vs. 11% in het basisonderwijs). Het vaakst gebruikt het speciaal onderwijs middelen uit de prestatiebox (49%) of gebruikt men gemeentelijk subsidies (39%). Het speciaal onderwijs zet minder vaak middelen in uit de prestatiebox (49% vs. 71%), uit ouderbijdragen (5% vs. 16%) en ook minder vaak uit de Impuls Muziekonderwijs (18% vs. 28%). Bij de andere middelen zien we geen verschil tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs.

Samenhang en doorlopende leerlijn

In hoeverre is er samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken? In het speciaal onderwijs zien we de grootste samenhang tussen cultuureducatie in de verschillende leerjaren en cultuureducatie en zaakvakken. Toch is deze samenhang minder groot dan in het basisonderwijs. Een doorlopende leerlijn in de zin van samenhang en continuïteit over leerjaren zien we in het speciaal onderwijs het meest bij tekenen en handvaardigheid (32%) en muziek (30%) en nauwelijks bij erfgoed, mediakunst (kunst die voortkomt uit de digitale media) en film (minder dan 2%). In het speciaal onderwijs komt een doorlopende leerlijn bij tekenen en handvaardigheid vaker voor dan in het basisonderwijs (20%). Bij erfgoed zien we in het speciaal onderwijs veel minder vaak een doorlopende leerlijn (2% vs. 13%).

In de beschrijving van een samenhangend cultuurprogramma lijkt het speciaal onderwijs op het basisonderwijs, met uitzondering van de beschrijving van de aansluiting met buitenschoolse cultuureducatie. Dat is voor negen van de tien scholen voor speciaal onderwijs niet aan de orde. In het basisonderwijs hebben zes van de tien scholen dit niet beschreven.

Voor de scholen voor wie de cultuurfacetten aan de orde waren (tussen 75% en 85% van de scholen voor speciaal onderwijs), is nagegaan in hoeverre er per vak verbinding wordt gelegd tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie. Dit is voor het speciaal onderwijs het meest het geval bij tekenen en handvaardigheid (42%), muziek (41%), spel/drama (39%), beweging/dans (38%) en erfgoed (31%). Een verschil met het basisonderwijs zien we bij mediakunst. Hierbij maakt het speciaal onderwijs minder vaak een connectie tussen binnen- en buitenschools (7% vs. 17%).

Hoe wordt deze verbinding gelegd? In het speciaal onderwijs zien we het vaakst dat externen worden gefaciliteerd met een ruimte op school (37%) of dat er een combinatiefunctionaris of cultuurcoach actief is (34%). Deze laatste activiteit komt in het basisonderwijs minder vaak voor. Ook activiteiten die externe partijen bieden binnen de verlengde schooldag of het brede schoolprogramma komen regelmatig voor (31%). Het doorverwijzen van talentvolle of gemotiveerde leerlingen gebeurt bij ongeveer 23 procent van de scholen voor speciaal onderwijs. Activiteiten binnen verlengde schooldagen of activiteiten voor leerlingen na schooltijd zien we vaker in het basisonderwijs.

Deskundigheid groepsleerkrachten

De deskundigheid van groepsleerkrachten in het speciaal onderwijs is het grootst bij tekenen en handvaardigheid (71% acht zich redelijk tot zeer deskundig). Voor de overige facetten van cultuureducatie ligt dit lager. Bij muziek, literatuur, spel en drama ligt dit percentage tussen veertig en 45 en voor de overige disciplines lager dan veertig procent. Met name ten aanzien van erfgoed scoort het speciaal onderwijs qua deskundigheid lager dan het basisonderwijs (37% vs. 49% van de leerkrachten wordt als redelijk tot zeer deskundig aangeduid). Over de gehele linie lijken leerkrachten volgens de scholen in het speciaal onderwijs minder vertrouwen te hebben in hun vaardigheden, met name ten aanzien van spel/drama, beweging/dans, literatuur, erfgoed, mediakunst en film en lijken zij ook minder in staat leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren). Of er budget en tijd geormerkt is voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie, kan een kwart van de respondenten uit het speciaal onderwijs (minder dan in het basisonderwijs) niet aangeven. Ook minder respondenten in het speciaal onderwijs geven aan dat er zowel tijd als geld gereserveerd is voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten (26% vs. 34%).

Vakleerkrachten

Daarentegen heeft het speciaal onderwijs vaker dan het basisonderwijs vakleerkrachten in dienst (32% vs. 13%). In het speciaal onderwijs worden vakleerkrachten veel vaker structureel uit het schoolbudget betaald (55% vs. 33%) dan in het basisonderwijs en minder vaak incidenteel uit het schoolbudget (2% vs. 7%), uit werkdrukmiddelen (6% vs. 11%) of subsidiegelden (38% vs. 47%). Verreweg de meeste scholen voor speciaal onderwijs die geen vakleerkrachten hebben voor cultuureducatie, gaven aan dat dit te maken heeft met bezuinigingen en een beperkt budget. Een tweede reden hiervoor is dat de scholen andere prioriteiten hebben, waardoor zij voor cultuureducatie nog geen vaste les in het rooster hebben gemaakt. Een aantal scholen voor speciaal onderwijs benoemt dat het aanstellen van vakleerkrachten niet past binnen de aanpak die zij hanteren binnen de school. Bovendien geven zij aan dat hun leerlingen moeite hebben met een wisseling van leerkrachten. Andere redenen zijn dat de school nog bezig is met het ontwikkelen van (een visie op) cultuureducatie en dat er geen geschikte docenten te vinden zijn om cultuuronderwijs te verzorgen. Ten aanzien van het oordeel over de pedagogisch-didactisch vaardigheden van vakleerkrachten of over het vertrouwen dat vakleerkrachten hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden zien we bij geen enkele discipline verschillen tussen speciaal onderwijs en basisonderwijs. Op de vraag of er budget en tijd geormerkt is voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie, zien we dat er in het speciaal onderwijs veel vaker tijd en geld gereserveerd is dan in het basisonderwijs (52% vs. 24%) en veel minder vaak dat er tijd noch geld gereserveerd is (22% vs. 43%).

Samenwerking met de culturele omgeving

Samenwerking met de culturele omgeving gebeurt bij twaalf procent van de scholen voor speciaal onderwijs in het geheel niet (in het basisonderwijs is dit 4%). Het vaakst zien we in het speciaal onderwijs dat scholen gebruikmaken van het beschikbare aanbod van culturele instellingen (59% tegenover 75% in het basisonderwijs). In het speciaal onderwijs zien we vaker dan in het basisonderwijs maatwerk, namelijk dat scholen een vraag formuleren en culturele instellingen hierop inspelen (21% vs. 12%). Het meest opvallende verschil is dat een kant-en-klaar kunst- of cultuurtraject veel minder voorkomt in het speciaal onderwijs dan in het basisonderwijs. In het speciaal onderwijs wordt meer dan in het basisonderwijs gebruikgemaakt van maatwerk (aanpassen cultuurtraject aan wensen, een eigen programma voor culturele activiteiten of het ontwikkelen van een programma samen met een culturele instelling). Het speciaal onderwijs participeert ook minder in netwerken (55% vs. 68%). Ten aanzien van cultuur in het algemeen werkt het speciaal onderwijs veel minder samen met de bibliotheek dan het basisonderwijs (67% vs. 87%) en minder met een instelling voor (hogere) onderwijs (zoals een pabo, hogeschool voor de kunsten of conservatorium; 9% vs. 18%).

Op het gebied van muziek werkt het speciaal onderwijs veel minder samen met amateurverenigingen of vrijwilligersstichtingen (zoals een harmonie) of met een professionele cultuureducatie-instelling (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis/expertisecentrum cultuureducatie). Ook ouders worden in het speciaal onderwijs minder betrokken bij cultuureducatie. Wel attendeert ruim veertig procent van de scholen voor speciaal onderwijs ouders op het aanvragen van financiële ondersteuning indien dit van toepassing is (in het basisonderwijs is dit 52%) of doen zij zelf aanvragen voor leerlingen (1% vs. 14%). Het speciaal onderwijs geeft veel vaker aan (54%) dat dit niet tot hun mogelijkheden behoort (in het basisonderwijs is dit 39%). Scholen die ouders er niet op attenderen dat zij ondersteuning kunnen aanvragen voor cultuuractiviteiten voor hun kinderen als ze dit zelf niet kunnen betalen, geven hier veelal als reden voor dat zij niet op de hoogte zijn van het bestaan van deze mogelijkheid. Daarnaast benoemen scholen dat zij een groot voedingsgebied hebben en dat leerlingen vaak van ver moeten komen, wat het voor hen lastig maakt om zich aan te sluiten bij een culturele vereniging. In sommige gevallen wordt aangegeven dat de ondersteuning aan ouders vanuit de gemeente wordt geregeld. Overige redenen zijn dat de school meent dat ouders hier niet geïnteresseerd in zijn of het zelf regelen, dat er onvoldoende ruimte is om de ondersteuning te verzorgen of dat de school er simpelweg niet mee bezig is.

Tevredenheid

Het speciaal onderwijs is niet meer of minder tevreden dan het basisonderwijs over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen waar men gebruik van maakt en over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen. Wel geeft men de cultuureducatie op school, alles overziende, een lager rapportcijfer (6,5) dan in het basisonderwijs (6,9). Op alle facetten van de culturele ontwikkeling van leerlingen (oriënterend vermogen, onderzoekend vermogen, uitvoerend vermogen, evaluerend vermogen, verbeeldingskracht en originaliteit, communicatieve en expressieve vaardigheden, toepassen culturele kennis en vaardigheden in andere vakgebieden, leerlingen voelen zich verbonden met ons culturele verleden) oordelen zij minder positief dan het basisonderwijs.

Opbrengsten van programmadeelnamen

Scholen voor speciaal onderwijs die deelnamen aan Impuls Muziekonderwijs laten een hogere score zien op de schalen voor deskundigheid groepsleerkrachten en de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muziekeducatie dan scholen voor speciaal onderwijs die hier niet aan deelnemen. Een hogere score op de schalen voor doorgaande leerlijn, deskundigheid groepsleerkrachten en samenwerking met culturele omgeving zien we als scholen deelnemen aan CmK, met name als men in beide perioden participeerde.

Het oriënterend, onderzoekend en uitvoerend vermogen van leerlingen alsook het kunnen toepassen van hun culturele kennis en vaardigheden en het kunnen leggen van een verbinding met het cultureel verleden wordt beter beoordeeld door scholen voor speciaal onderwijs die deelnamen aan beide CmK-programma's.

10.3 Samenvatting

Uit deze resultaten komt naar voren dat het speciaal onderwijs op een andere manier invulling lijkt te geven aan cultuureducatie dan het basisonderwijs. Binnen het speciaal onderwijs maakt men meer gebruik van maatwerk, is een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject minder vanzelfsprekend en participeren scholen minder in netwerken. Ook ouders worden in het speciaal onderwijs minder betrokken bij cultuureducatie. Cultuureducatie lijkt in het speciaal onderwijs veel meer een interne aangelegenheid dan dat er sprake is van externe samenwerking. Het speciaal onderwijs maakt duidelijk een keuze voor vakleerkrachten. Men heeft vaker vakleerkrachten in dienst en oormerkt hier ook vaker geld en tijd voor dan in het basisonderwijs het geval is. De kwaliteit van vakleerkrachten laat zich goed meten met het basisonderwijs. Groepsleerkrachten daarentegen lijken in het speciaal onderwijs minder vertrouwen te hebben in hun vaardigheden ten aanzien van cultuureducatie. De keuze voor een dergelijke vormgeving van cultuureducatie heeft uiteraard ook te maken met de specifieke groep leerlingen die speciaal onderwijs volgt. Zaken als speciaal vervoer en (soms ernstige) beperkingen van de leerlingen maken het niet altijd makkelijk om erop uit te trekken.

Toch boeken ook in het speciaal onderwijs scholen die deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en CmK positieve resultaten. Zij laten een hogere score zien op de schalen voor deskundigheid van groepsleerkrachten en de verbinding tussen binnenschoolse en buitenschoolse muziekeducatie dan scholen voor speciaal onderwijs die niet aan deze programma's deelnemen. Ook bij de leerlingen van het speciaal onderwijs hangt deelname aan de programma's samen met een positievere culturele ontwikkeling.

11 Onderzoeksopzet en verantwoording

11.1 Begeleidingscommissie

Dit onderzoek is begeleid door een begeleidingscommissie bestaande uit vertegenwoordigers van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP), het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG), de PO-Raad, de Inspectie van het Onderwijs en penvoerders voor CmK. Er hebben twee bijeenkomsten met de begeleidingscommissie plaatsgevonden. In de eerste bijeenkomst is de stand van zaken van de voorbereidingen op peiling 2019 besproken met betrekking tot de vragenlijst en het contact met de penvoerders. Daarnaast zijn er afspraken gemaakt over de analyses. In een tweede bijeenkomst is het voorliggende rapport in conceptvorm besproken. De conceptrapportage is tevens voorgelegd aan Stichting Méér Muziek in de Klas.

11.2 Actualisatie van de vragenlijst

Afgelopen meting is er uitgebreide aandacht uitgegaan naar het ontwikkelen en valideren van een goed bruikbare monitor-vragenlijst.³³ Dit jaar is er gekeken naar de verfijning en actualisatie van deze vragenlijst. Enkele vragen bleken na de afgelopen meting minder bruikbaar en zijn dit jaar verbeterd. Ook zijn er enkele vragen toegevoegd en zijn sommige vragen weggefallen. De complete vragenlijst van de huidige monitor is te vinden in bijlage I.

11.3 Trendberekening

Enkele vragen van de huidige vragenlijst werden ook in de monitor in 2015-2016 gesteld. Waar mogelijk is daarom in de huidige monitor teruggekeken naar de ontwikkeling over tijd sinds 2015-2016. Echter, enkele vragen die in 2015-2016 gesteld zijn, zijn in 2017-2018 en 2018-2019 zodanig aangepast dat een directe vergelijking met eerdere jaren in beginsel onmogelijk was. Om betrouwbare tijdreeksen te construeren, is daarom vorig jaar voor het vertekende effect van de antwoordschaal gecorrigeerd. In de huidige monitor is deze herberekening opnieuw voor de betreffende items gebruikt om de ontwikkeling verder in kaart te kunnen brengen.³³

11.4 Doelgroep en respons

Via het scholenbestand van DUO is de populatie voor de monitor vastgesteld. Er is uitgegaan van alle scholen in het po. Om scholen te benaderen voor dit onderzoek is in eerste instantie gebruikgemaakt van de beschikbare contactgegevens uit het scholenbestand. Indien e-mailadressen ontbraken, zijn deze handmatig opgezocht. Daarnaast is aan alle penvoerders gevraagd om adressen van contactpersonen cultuureducatie van hun scholen ter beschikking te stellen voor dit onderzoek. Waar deze gegevens beschikbaar waren, zijn de algemene contactgegevens uit het populatiebestand vervangen door de contactadressen van de penvoerders.

In totaal zijn er 7.184 scholen aangeschreven vanuit het populatiebestand en uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen (6.612 scholen uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 280 speciaal basisonderwijs, en 572 scholen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs).

³³ Zie voor uitgebreide uitleg: Nooij, J., Graauw, C. de, Essen, M. van & Broek, A. van den (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. Onderzoek in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Nijmegen: ResearchNed.

Het veldwerk duurde een maand en er zijn twee reminders verstuurd. Er zijn 1.673 scholen aan de vragenlijst begonnen, dit komt neer op een bruto respons van 23 procent. Voor de monitor was de respons van 1.412 scholen bruikbaar, dit komt neer op een netto respons van twintig procent. Van deze 1.412 scholen kwamen er 1.307 uit het reguliere basisonderwijs, waarvan 75 speciaal basisonderwijs, en 99 scholen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs.³⁴ De vragenlijst is voornamelijk ingevuld door directeuren (42%) en cultuurcoördinatoren (45%) en de meeste scholen waren niet te typeren als scholen met vernieuwingsonderwijs (tabel 11.1). De respons onder de scholen die zijn aangeleverd door de penvoerders was hoger (25%) dan de respons van de scholen uit het DUO-bestand (15%). De verhouding van de respons tussen het penvoerderbestand en het DUO-bestand was daarmee in de populatie 54 (DUO) tegenover 46 procent (penvoerders) en in de respons 41 (DUO) tegenover 59 procent (penvoerders).

Tabel 11.1: Respons naar functie en deelname aan onderwijsconcept vernieuwingsonderwijs, totaal 2019 (n=1.412)

Functie		Respons*
Directeur	591	42%
Adjunct-directeur	49	3%
Cultuurcoördinator	633	45%
Anders	139	10%
Onderwijsconcept		Respons*
Jenaplan	28	2%
Vrijescholen	9	1%
Freinet	2	0%
Ontwikkelingsgericht Onderwijs	76	5%
Dalton	72	5%
Montessori	44	3%
Geen vernieuwingsonderwijs	1.001	71%
Anders	180	13%

* Ongewogen aantallen

Representativiteit

Voor de analyse van de gegevens is het van belang dat de responsgroep representatief is voor de gehele populatie van het primair onderwijs. Wanneer de responsgroep representatief is, kunnen de resultaten informatie verschaffen over alle Nederlandse po-scholen. Om de representativiteit vast te kunnen stellen, is de responsgroep vergeleken met de populatie op verschillende kenmerken: hiervan zijn de verschillen getoetst. Het gaat om de kenmerken schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en mate van stedelijkheid.

De representativiteit van een steekproef kan worden getoetst met behulp van een chi-kwadrat toets. Deze toets berekent op basis van het verschil tussen de verdeling in de steekproef en de verdeling in de populatie een getal (de chi-kwadrat waarde) dat de mate van discrepantie tussen de twee aangeeft. Hoe hoger dit getal is, hoe groter de kans is dat de steekproef niet representatief is. Wanneer de chi-kwadrat waarde significant van nul afwijkt (95% betrouwbaarheid), dient de nulhypothese (de aanname dat steekproef en populatie gelijk zijn) te worden verworpen en is er geen sprake van representativiteit.

Uit toetsing kwam naar voren dat de responsgroep op sommige elementen niet representatief is voor de populatie, namelijk met betrekking tot regio, schoolgrootte en mate van stedelijkheid (zie tabel 11.2).

³⁴ Van zes scholen was de achtergrond onbekend.

Om te corrigeren voor onder- of oververtegenwoordiging van scholen met bepaalde kenmerken is een weegfactor berekend. Hiermee worden verschillen in de verhouding tussen subgroepen uit de populatie en de steekproef rechtgetrokken: scholen die ondervertegenwoordigd zijn krijgen een groter gewicht waardoor ze zwaarder meewegen in de analyses en scholen die oververtegenwoordigd zijn krijgen een kleiner gewicht waardoor ze minder zwaar meewegen. Na het toepassen van de weegfactor wijkt de steekproef niet meer af van de populatie; ook niet als we kijken naar de leerlinggewichten.

Tabel 11.2: Verdeling respons naar schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid, totaal 2019 (n=1.406)

Kenmerk		Populatie		Respons*	
Schooltype	(S)BAO	6.612	92%	1.307	93%
	(V)SO	572	8%	99	7%
Regio **	Groningen	300	4%	51	4%
	Friesland	429	6%	109	8%
	Drenthe	283	4%	56	4%
	Overijssel	581	8%	92	7%
	Flevoland	198	3%	43	3%
	Gelderland	979	14%	175	12%
	Utrecht	540	8%	131	9%
	Noord-Holland	1.022	14%	202	14%
	Zuid-Holland	1.301	18%	257	18%
	Zeeland	220	3%	46	3%
	Noord-Brabant	948	13%	191	14%
Limburg	383	5%	53	4%	
Schoolgrootte **	Klein	2.398	33%	388	28%
	Middel	2.392	33%	475	34%
	Groot	2.394	33%	543	39%
Denominatie	Openbaar	2.205	31%	436	31%
	Rooms-Katholiek	2.112	29%	414	29%
	Protestants christelijk	1.725	24%	351	25%
	Algemeen bijzonder	608	9%	121	9%
	Overig bijzonder	534	7%	84	6%
Mate van stedelijkheid **	Zeer sterk stedelijk	1.059	15%	250	18%
	Sterk stedelijk	1.645	23%	338	24%
	Matig stedelijk	1.369	19%	254	18%
	Weinig stedelijk	1.384	19%	281	20%
	Niet stedelijk	1.725	24%	281	20%

* Netto respons ongewogen aantallen. ** Niet representatief: responsgroep wijkt significant af van de populatieverdeling.

Er is aan de scholen gevraagd aan welke subsidieregelingen zij in het kader van cultuureducatie deelnemen. Tabel 11.3 laat de deelname van scholen aan CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO zien.

Tabel 11.3: Verdeling deelname aan subsidieregelingen, totaal 2019 (n=1.412)

Deelname aan regelingen		Respons*	
Cultuureducatie met Kwaliteit	Geen deelname	440	31%
	Alleen deelname 13/16	49	3%
	Alleen deelname 17/20	307	22%
	Deelname 13/16 en 17/20	616	44%
Impuls Muziekonderwijs	Geen deelname	939	67%
	Wel deelname	473	33%
Professionalisering Cultuuronderwijs PO	Geen deelname	1.247	88%
	Wel deelname	165	12%

* Ongewogen aantallen

Omdat er geen populatiegegevens beschikbaar zijn, is er geen uitspraak te doen over de representativiteit. Vanwege de scheef verdeelde respons tussen penvoerderscontactpersonen en scholen die zijn aangeschreven via DUO, zou het kunnen zijn dat dat er een oververtegenwoordiging is van scholen die aan CmK deelnemen. Er was echter geen mogelijkheid om dit te toetsen. Dit heeft alleen invloed op de landelijke resultaten (van alle scholen samen).

Tevens is gevraagd naar de motivatie van de scholen om wel of niet deel te nemen aan CmK 2017-2020, weergegeven in tabel 11.4. Scholen hebben er meestal bewust voor gekozen om deel te nemen aan de CmK in 2017-2020 (69%). Ruim een kwart van de scholen geeft aan dat het ook een bewuste keuze was om *niet* deel te nemen, maar de meeste scholen noemen een andere reden voor geen deelname (61%). Redenen die genoemd worden zijn met name dat er al met andere projecten of subsidies voor cultuureducatie wordt gewerkt, dat er andere prioriteiten werden gesteld dan cultuuronderwijs en dat men nog bezig is met het nadenken over de vormgeving van cultuuronderwijs op school.

Er is aan scholen die aan hebben gegeven in 2013-2016 deel te hebben genomen aan CmK, maar in 2017-2020 niet meer gevraagd wat hun reden was om niet meer mee te doen. Redenen hiervoor bleken vooral samen te hangen met een focus op andere zaken tijdens de tweede CmK periode of dat cultuur op een andere manier een plek had gekregen op school.

Tabel 11.4: Reden voor wel of geen deelname aan CmK 2017-2020, totaal 2019

Reden deelname CmK 17/20 (n=923)	Respons*	
Alle scholen in onze regio/gemeente nemen deel aan het programma	162	18%
Wij hebben als school bewust gekozen om deel te nemen aan het programma	632	68%
Ons schoolbestuur heeft besloten om deel te nemen aan het programma	85	9%
Andere reden	44	5%
Reden geen deelname CmK 17/20 (n=323)	Respons*	
Wij hebben als school bewust gekozen om niet deel te nemen aan het programma	86	27%
Ons schoolbestuur heeft besloten om niet deel te nemen aan het programma	14	4%
In onze regio werd de mogelijkheid niet geboden	26	8%
Andere reden	197	61%

* Ongewogen aantallen

Tabel 11.5 geeft weer hoeveel scholen in de respons een visie op cultuureducatie hebben en hoeveel scholen deze visie niet hebben (voor de totstandkoming van deze groepen, zie paragraaf 0 Analyse), verdeeld over de verschillende CmK-groepen. Ruim driekwart van de scholen heeft een visie op cultuureducatie (77%); van deze scholen neemt bijna driekwart van de scholen deel aan CmK. Daartegenover neemt van de scholen zonder visie (23%) iets meer dan de helft van de scholen deel aan CmK.

Tabel 11.5: Aandeel scholen met visie op cultuureducatie naar deelname CmK, totaal 2019*

	Geen visie		Visie	
Geen CmK deelname	155	47%	281	26%
CmK deelname 13/16	11	3%	38	4%
CmK deelname 17/20	77	23%	230	21%
CmK deelname 13/16 en 17/20	86	26%	526	49%
Totaal	329	23%	1.075	77%

* Ongewogen aantallen

11.5 Analyse

Er is wat betreft de resultaten van de monitor begonnen met een beschrijving van de stand van zaken in 2019. Verder is voor elke monitorvraag de ontwikkeling over de jaren heen (2017-2018 versus 2018-2019, waar mogelijk ook 2015-2016) getoetst, waarbij in het algemene deel alleen het (speciaal) basisonderwijs wordt meegenomen; aan het (voortgezet) speciaal onderwijs is een apart hoofdstuk gewijd. Tevens zijn alle monitorvragen getoetst op groepsverschillen met betrekking tot de respondent die de vragenlijst heeft ingevuld (directeur of cultuurcoördinator), het al dan niet hebben van een visie op cultuureducatie en de achterstandsscore van de school. De verschillen tussen groepen of jaren zijn getoetst middels chi-kwadraat toetsen of t-toetsen. Een waargenomen verband wordt significant genoemd als het onaannemelijk lijkt dat het op toeval rust. In dit onderzoek is uitgegaan van een significante uitkomst als de kans op toeval kleiner is dan vijf procent (te noteren als: $p < .05$). Wanneer een dergelijk significant verschil tussen groepen of over jaren is geconstateerd, is dit in de tekst beschreven. Tevens zijn significante verschillen middels een asterisk aangegeven in de figuren.

Scholen met of zonder visie op cultuureducatie zijn ingedeeld op basis van de vraag 'Heeft uw school een visie op cultuureducatie?' uit de monitor: scholen die aangaven een visie te hebben, ongeacht of deze schriftelijk is vastgelegd of niet, vielen in de categorie 'scholen met visie'; scholen die aangeven geen visie te hebben of er nog mee bezig zijn vielen in de categorie 'scholen zonder visie'.

De achterstandsscore van een school is berekend door het CBS en gekoppeld aan de scholen op basis van hun administratiecode. Deze achterstandsscore drukt de te verwachten onderwijsachterstand op scholen uit, op basis waarvan OCW het achterstandenbudget over scholen kan verdelen. Er wordt gesproken van een onderwijsachterstand als leerlingen door een ongunstige economische, sociale of culturele omgeving (met name de thuissituatie) op school slechter presteren dan zij bij een gunstigere situatie 'zouden kunnen'.³⁵ Grofweg kan gezegd worden dat een school met een hoge achterstandsscore naar verwachting relatief veel achterstandsleerlingen heeft en een school met een lage achterstandsscore naar verwachting relatief weinig achterstandsleerlingen. Aan de hand van deze achterstandsscores zijn de scholen voor de analyses ingedeeld in drie groepen: scholen met relatief weinig achterstandsleerlingen (i.e. lage achterstandsscore), scholen met een relatief gemiddeld aantal achterstandsleerlingen (i.e. gemiddelde achterstandsscore) en scholen met relatief veel achterstandsleerlingen (i.e. hoge achterstandsscore).

Bij de overkoepelende schalen is per schaal gekeken naar de ontwikkeling over tijd: 2017-2018 versus 2018-2019. Tevens is voor elke schaalindeling getoetst op samenhang met deelname aan de verschillende subsidieregelingen, namelijk CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO. Hierbij zijn de schalen behandeld als ordinale variabelen waarvan de niveaus oplopend zijn. Met regressieanalyses is bekeken of en hoe de indeling op de schalen met deelname samenhangt, waarbij alle drie de regelingen in één model zijn opgenomen om de unieke effecten te kunnen onderscheiden. Hierbij is gecontroleerd voor het jaar van de monitor.

Om een causaal verband tussen een programma en de beoogde effecten van het programma vast te kunnen stellen, moet er een gecontroleerd experiment uitgevoerd worden. Echter, in de praktijk is de uitvoering van een experiment meestal niet mogelijk. Voor een dergelijk gecontroleerd experimenteel design moeten de controlegroep en de onderzoeksgroep op basis van toeval worden ingedeeld. Bij de huidige evaluatie is dit niet mogelijk: het wel of niet deelnemen aan één van de subsidieregelingen is niet toevallig gebeurd, maar door de subsidieregeling bepaald. Er is hier dan ook sprake van een quasi-experimenteel design.

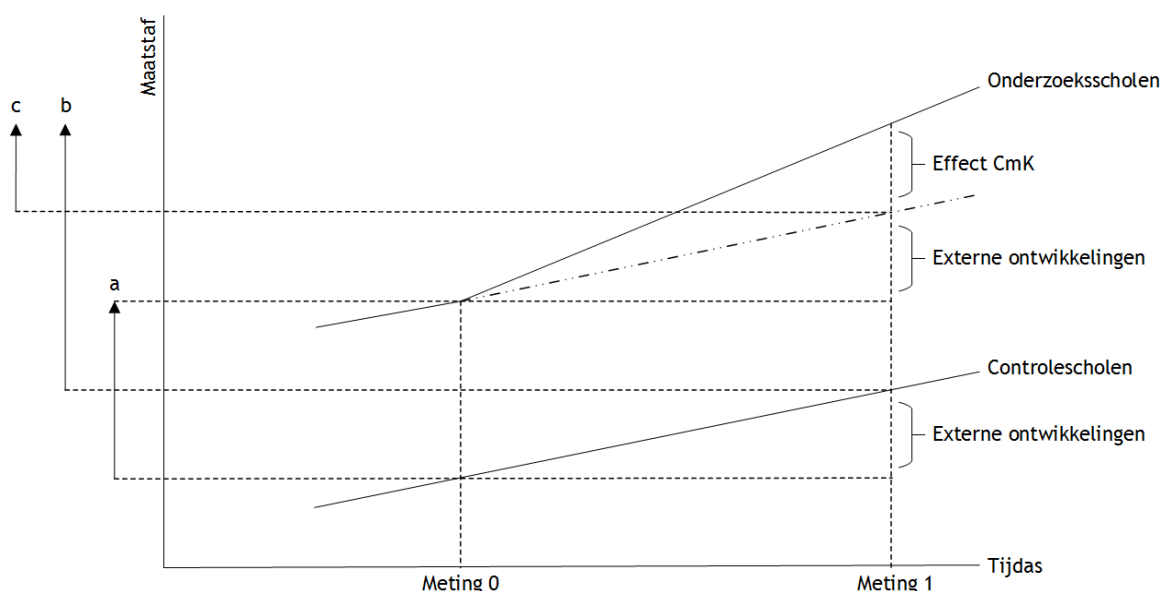
³⁵ Zie voor een uitgebreide toelichting en berekening: <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2019/07/achterstandsscores-per-school-2018>

Consequentie van een quasi-experimenteel design is dat er rekening moet worden gehouden met het feit dat storende factoren moeilijk onder controle kunnen worden gehouden en geen causale relatie vastgesteld kan worden. Er kan dus niet worden vastgesteld dat een gevonden effect uitsluitend te wijten is aan deelname aan een subsidieregeling.

In het kader van dit quasi-experimentele design zijn er voor de overkoepelende schalen difference-in-difference-analyses uitgevoerd. Deze analyses hebben tot doel onderzoeksscholen (hier: scholen die aan een programma deelnamen) en controlescholen (hier: scholen die niet aan een programma deelnamen) met elkaar te vergelijken. Hierbij wordt rekening gehouden met het feit dat met het verstrijken van de tijd niet alleen bij de onderzoeksscholen, maar ook bij de controlescholen een verandering kan plaatsvinden. Bij deze difference-in-difference-analyse, wordt expliciet rekening gehouden met verschillen in ontwikkeling. Het basisprincipe in deze methode is dat er op (minimaal) twee tijdstippen een meting wordt gedaan bij de onderzoeksscholen en de controlescholen. Het verschil in ontwikkeling wordt geanalyseerd door verschillen tussen groepen en verschillen tussen jaren gelijktijdig in een analyse op te nemen.

Als de ontwikkeling binnen de ene groep (bijv. de groep onderzoeksscholen) anders verloopt dan binnen de andere groep (bijv. de groep controlescholen) dan kunnen we op basis van interactie-effecten zien of bijvoorbeeld de ontwikkeling van scholen die deelnemen aan een programma sneller gaat dan de ontwikkeling van scholen die niet deelnemen. Dit is schematisch weergegeven in figuur 11.1: zowel de controlescholen als de onderzoeksscholen maken een ontwikkeling door waarbij de progressie te wijten is aan dezelfde externe factoren of ontwikkelingen waaraan alle scholen bloot staan. Er wordt gecorrigeerd voor de initiële stand van zaken op de scholen (dit verschil is weergegeven bij 'a') en dit wordt vergeleken met de stand van zaken bij de tweede meting (dit verschil is weergegeven bij 'b'). Het verschil tussen 'a' en 'b' (weergegeven bij 'c') is het effect dat we bij een experimenteel design zouden kunnen toeschrijven aan een subsidieregeling. Echter, omdat er in de huidige meting gebruik sprake was van een quasi-experimenteel design, kan er alleen vastgesteld worden dat scholen die deelnemen aan de regeling sneller, gelijk of langzamer ontwikkelen, in vergelijking met scholen die niet deelnemen.

Figuur 11.1: Schematisch overzicht van de 'difference-in-difference'-benadering



11.6 Onderzoek onder leerkrachten

Net zoals in de Monitor Cultuureducatie 2017-2018 is er ook in de huidige meting een vragenlijst voor leerkrachten toegevoegd om de opbrengsten bij leerkrachten en leerlingen diepgaander te verkennen. Deze leerkrachten zijn benaderd via een zogenaamde sneeuwbalmethode: scholen die de monitor invulden, konden er zelf voor kiezen of zij leerkrachten van hun school de vragenlijst in wilden laten vullen. Zij lieten in de monitor de emailadressen achter van de leerkrachten die vervolgens geautomatiseerd de extra vragenlijst toegestuurd kregen. Deze vragenlijst ging over de ervaringen van leerkrachten met cultuureducatie op hun school en de doorwerking daarvan op de culturele ontwikkeling van leerlingen (zie bijlage II voor deze vragenlijst). De resultaten van de huidige extra vragenlijst zijn waar mogelijk vergeleken met de resultaten van afgelopen jaar.

In totaal zijn 258 respondenten aan de vragenlijst begonnen. Uiteindelijk kwam de bruikbare (netto) respons neer op 213 leerkrachten van 165 verschillende scholen. Van de respondenten waren 71 cultuurcoördinator. De verdeling over de groepen waar de respondenten les in gaven is weergegeven in tabel 11.6. Er is geen sprake van een representatieve steekproef.

Tabel 11.6: Groepen waar leerkrachten les geven, totaal 2019 (n=213)

Leerkrachten geven les in ...	Respons*	
Groep 1	49	23%
Groep 2	52	24%
Groep 3	49	23%
Groep 4	54	35%
Groep 5	58	27%
Groep 6	51	24%
Groep 7	42	20%
Groep 8	43	20%

* Ongewogen aantallen

Bijlage I: Vragenlijst

1 Algemene vragen

V1. Wat is de BRIN-code van uw school?

Mocht u de BRIN-code niet weten, vul dan hier de naam en plaatsnaam van uw school in:

Naam school:

Plaatsnaam:

V2. Wordt er in uw school één van onderstaande onderwijsconcepten toegepast?

- 01 Jenaplan
- 02 Vrijescholen
- 03 Freinet
- 04 Ontwikkelingsgericht Onderwijs
- 05 Dalton
- 06 Montessori
- 07 Nee, geen onderwijsconcepten uit het vernieuwingsonderwijs
- 08 Andere onderwijsconcepten uit het vernieuwingsonderwijs, namelijk:

V3. Wat is uw functie?

- 01 Directeur
- 02 Adjunct-directeur
- 03 Cultuurcoördinator
- 04 Anders, namelijk:

Deze monitor is bedoeld om de stand van zaken op het gebied van cultuureducatie bij alle scholen in het primair onderwijs in beeld te brengen. Daarnaast heeft de monitor als doel inzicht te krijgen in de opbrengsten van een aantal ondersteuningsprogramma's op het gebied van cultuureducatie. Daarom volgen er nu eerst een aantal vragen over deelname aan deze programma's.

V4. Neemt uw school deel aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020' of heeft uw school dat in het verleden gedaan? Dit programma heeft lokaal verschillende benamingen, zie [link naar pdf].

- 01 Ja
- 02 Nee
- 03 Weet ik niet

V5. Waarom neemt uw school deel aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020'?

- 01 Omdat in onze regio/gemeente alle scholen deelnemen aan het programma
- 02 Omdat wij als school bewust hebben gekozen om deel te nemen aan het programma
- 03 Omdat ons schoolbestuur heeft besloten om deel te nemen aan het programma
- 04 Andere reden, namelijk:

V6. Waarom neemt uw school geen deel aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020'?

- 01 Omdat wij als school bewust hebben gekozen om niet deel te nemen aan het programma
- 02 Omdat ons schoolbestuur heeft besloten om niet deel te nemen aan het programma
- 03 Omdat in onze regio de mogelijkheid niet werd geboden
- 04 Andere reden, namelijk [invulveld]

V7. Heeft uw school één of meerdere schooljaren deelgenomen aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016'? Dit programma had lokaal ook verschillende benamingen.

- 01 Ja
- 02 Nee
- 03 Weet ik niet

V8. U heeft aangegeven dat uw school wel deel heeft genomen aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in 2013-2016, maar niet meer in 2017-2020. Waarom doet uw school niet meer mee?

V9. Neemt uw school deel aan de regeling 'Impuls Muziekonderwijs' of heeft uw school dat in het verleden gedaan ?

- 01 Ja, wij zijn actief bezig
- 02 Ja, wij hebben hieraan deelgenomen en het traject hiervoor is reeds afgerond
- 03 Nee, wij hebben wel een aanvraag ingediend, maar deze is afgewezen
- 04 Nee
- 05 Weet ik niet

V10. Neemt uw school deel aan de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO) of heeft uw school dat in het verleden gedaan?

- 01 Ja, wij hebben hieraan deelgenomen
- 02 Nee, wij hebben wel een aanvraag ingediend, maar deze is afgewezen
- 03 Nee
- 04 Weet ik niet

V11. Heeft uw school deelgenomen aan de muziekwedstrijd van de 'BZT Muziekshow' in 2016 of de 'Lang Leve de Muziek Show' in 2017 of 2018?

- V11_01 Ja, we hebben een film ingediend
- V11_02 Ja, we hebben auditie gedaan
- V11_03 Ja, we zijn doorgedaan naar de tv-shows
- V11_04 Nee
- V11_05 Weet ik niet

2 Visie en organisatie

V12. Heeft uw school een visie op cultuureducatie? Meerdere antwoorden mogelijk

- V12_01 Nee, maar we zijn er mee bezig zo'n visie op te stellen
- V12_02 Ja, maar deze visie is niet schriftelijk vastgelegd
- V12_03 Ja, deze visie is vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids
- V12_04 Ja, deze visie is vastgelegd in een cultuurbeleidsplan
- V12_05 Nee

V13. Is deze visie bekend bij het team?

- 01 Ja, bij iedereen
- 02 Ja, bij een groot deel van het team
- 03 Bij enkele leden van het team
- 04 Nee, zij zijn hier niet bekend mee

V14. Is er op uw school draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten?

- V14a Directie
- V14b Groepsleerkrachten

V15. Hoe is de visie op cultuureducatie herkenbaar in de praktijk van de school? Meerdere antwoorden mogelijk

- V15_01 Deze is vertaald in een activiteitenprogramma
- V15_02 Deze is zichtbaar in de samenwerking die wij hebben met culturele instellingen
- V15_03 Deze is zichtbaar in de professionaliseringsplannen voor het team
- V15_04 Deze is zichtbaar in de doorgaande leerlijn die het team gebruikt
- V15_05 Deze is zichtbaar in de manier waarop de groepsleerkrachten cultuureducatie verzorgen in de klas
- V15_06 Deze is anders zichtbaar, namelijk:
- V15_07 Wij hebben deze visie nog niet vertaald naar de praktijk

V16. Heeft uw school specifiek een visie op muziekonderwijs? Meerdere antwoorden mogelijk

- V16_01 Nee, maar we zijn er mee bezig apart zo'n visie op te stellen
- V16_02 Ja, maar deze is niet apart schriftelijk vastgelegd
- V16_03 Ja, deze is apart vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids
- V16_04 Ja, deze is apart vastgelegd in een cultuurbeleidsplan
- V16_05 Nee

V17. Hoe zorgt u ervoor dat het muziekonderwijs geborgd is in het onderwijs van uw school? Meerdere antwoorden mogelijk

Binnenschools

- V17_01 Muziekonderwijs is geborgd in het strategisch beleidskader
- V17_02 Muziekonderwijs is geborgd in ons schoolplan
- V17_03 Structurele en langdurige samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners
- V17_04 Muziekonderwijs is onderdeel van een doorgaande leerlijn
- V17_05 Eén of meerdere vaste muziekleraren in dienst
- V17_06 Anders, namelijk:

Buitenschools

- V17_07 Organisatie van schoolkoor/schoolorkest/brassband e.d. na schooltijd
- V17_08 Inzet combinatiefunctionaris/cultuurcoach voor muziekonderwijs binnen en buiten schooltijd
- V17_09 Externe partijen geven muziekles op schoollocatie tijdens en na schooltijd
- V17_10 Anders, namelijk:

- V18. Hoeveel klokuren worden er dit schooljaar op uw school in groep 4 en groep 7 gemiddeld per week besteed aan kunstzinnige oriëntatie?
- V18_01 In groep 4:
V18_02 Onvoldoende zicht
- V18_03 In groep 7:
V18_04 Onvoldoende zicht
- V19. Kunt u voor groep 4 en groep 7 aangeven hoe de uren die gemiddeld per week aan kunstzinnige oriëntatie besteed worden ongeveer over de verschillende disciplines verdeeld zijn? Geef aan in percentages
- V19a Muziek
V19b Tekenen en handvaardigheid
V19c Spel/drama
V19d Beweging/dans (geen gymonderwijs)
V19e Literatuur
V19f Erfgoed
V19g Mediakunst
V19h Film
V19i Multidisciplinair
V19j Ik heb onvoldoende zicht op de verdeling in groep 4
V19k Ik heb onvoldoende zicht op de verdeling in groep 7
- V20. Is er een cultuurcoördinator op uw school?
- 01 Ja
02 Nee
- V21. Hoeveel (taak)uren per schooljaar heeft de cultuurcoördinator tot haar/zijn beschikking voor deze coördinerende taken? Een (taak)uur wordt in dit geval gemeten in hele uren (60 minuten)
- 01 ... uur per schooljaar
02 Weet ik niet
- V22. Hoeveel geormerkte (klok)uren zijn per schooljaar beschikbaar voor coördinerende taken op het gebied van cultuureducatie? Een (klok)uur wordt in dit geval gemeten in hele uren (60 minuten)
- 01 ... uur per schooljaar
02 Weet ik niet
- V23. Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school?
- 01 Ja
02 Nee
03 Weet ik niet
- V24. Is muziekonderwijs als aparte post opgenomen in de begroting van de school?
- 01 Ja
02 Nee
03 Weet ik niet
- V25. Welke middelen zet uw school in ten behoeve van cultuureducatie? Meerdere antwoorden mogelijk
- V25_01 € 15,15 per leerling uit de Prestatiebox (inclusief museumbezoekgeld)
V25_02 Provinciale subsidie
V25_03 Gemeentelijke subsidie
V25_04 Bijdrage van ouders
V25_05 Impuls Muziekonderwijs
V25_06 Overige middelen, namelijk
V25_07 Ik heb hier onvoldoende zicht op

3 Onderwijsaanbod

- V26. Maakt uw school gebruik van leermethoden voor cultuureducatie?
- V26a Muziek
V26b Tekenen en handvaardigheid
V26c Spel/drama
V26d Beweging/dans (geen gymonderwijs)
V26e Literatuur
V26f Erfgoed
V26g Mediakunst
V26h Film
V26i Multidisciplinair

V27. Hoe intensief gebruikt u deze methode(n)?

V27_01 [antwoorden uit V26 terug laten komen]

V28. Hoe komt erfgoed aan bod op uw school? Meerdere antwoorden mogelijk

V28_01 Niet

V28_02 Als onderdeel van cultuureducatie

V28_03 Als onderdeel van geschiedenis, aardrijkskunde (onderdelen van oriëntatie op jezelf en de wereld)

V28_04 Als onderdeel van andere vakken, namelijk bij:

V28_05 In vakoverstijgende projecten en thema's

4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

V29. In hoeverre is er samenhang binnen cultuureducatie (bijvoorbeeld tussen muziek en drama of tussen tekenen en erfgoed)? Kies het antwoord dat het beste past bij uw school.

01 Er is sprake van losstaande vakken

02 Sommige vakken (bijvoorbeeld dans en drama of tekenen en erfgoed) zijn - bijvoorbeeld qua thema of onderwerp - op elkaar afgestemd

03 Er is sprake van één samenhangend cultuurprogramma

V30. Kunt u in het onderstaande schema aangeven in hoeverre de onderstaande facetten bij het opzetten van dit samenhangende cultuurprogramma zijn beschreven?

V30a De te ontwikkelen culturele competenties

V30b Wat iedere leerling aan het eind van het schooljaar moet 'kennen en kunnen' op cultuurgebied

V30c Hoe dit samenhangende, structurele cultuurprogramma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie

V30d Hoe dit samenhangende, structurele cultuurprogramma aansluit op het voortgezet onderwijs

V31. Kunt u in het onderstaande schema aangeven in hoeverre er een samenhang is tussen:

V31a Cultuureducatie en taalonderwijs

V31b Cultuureducatie en rekenonderwijs

V31c Cultuureducatie en de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie)

V31d Cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling

V31e Cultuureducatie in de verschillende leerjaren

V32. In welke mate werkt u met een doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken?

V32a Muziek

V32b Teken en handvaardigheid

V32c Spel/drama

V32d Beweging/dans (geen gymonderwijs)

V32e Literatuur

V32f Erfgoed

V32g Mediakunst

V32h Film

V33. Kunt u per vak aangeven of er op uw school verbinding wordt gelegd tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie?

V33a Muziek

V33b Teken en handvaardigheid

V33c Spel/drama

V33d Beweging/dans (geen gymonderwijs)

V33e Literatuur

V33f Erfgoed

V33g Mediakunst

V33h Film

V34. Hoe wordt op uw school deze verbinding gelegd tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie? Meerdere antwoorden mogelijk

V34_01 We bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma

V34_02 Externe partijen bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma

V34_03 We bieden ruimte voor activiteiten die leerlingen na schooltijd samen verrichten (bijv. schoolkoor, schoolband, sportevenementen, creatieve workshops e.d.)

V34_04 Er is een combinatiefunctionaris/cultuurcoach op onze school actief die aandacht heeft voor deze vakken

V34_05 Talentvolle leerlingen worden doorverwezen

V34_06 Enthousiaste, gemotiveerde leerlingen worden doorverwezen

V34_07 We faciliteren externe partijen met een ruimte op school

V34_08 Anders, namelijk:

5 Deskundigheid groepsleerkrachten

- V35. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg zijn?
- V35a Muziek
 - V35b Tekenen en handvaardigheid
 - V35c Spel/drama
 - V35d Beweging/dans (geen gymonderwijs)
 - V35e Literatuur
 - V35f Erfgoed
 - V35g Mediakunst
 - V35h Film
- V36. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten vertrouwen hebben in hun vaardigheden?
- V36a Muziek
 - V36b Tekenen en handvaardigheid
 - V36c Spel/drama
 - V36d Beweging/dans (geen gymonderwijs)
 - V36e Literatuur
 - V36f Erfgoed
 - V36g Mediakunst
 - V36h Film
- V37. Op hoeveel groepsleerkrachten van uw school zijn de volgende uitspraken van toepassing?
- V37a Groepsleerkrachten zijn in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren)
 - V37b Groepsleerkrachten zijn in staat om leerlingen te beoordelen op deze creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren)
 - V37c Groepsleerkrachten zijn in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit
- V38. Is er budget en tijd geoormd voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?
- 01 Ja, zowel tijd als geld
 - 02 Ja, er is geld gereserveerd
 - 03 Ja, er is tijd gereserveerd
 - 04 Nee
 - 05 Weet ik niet

6 Vakleerkrachten

- V39. Zijn er op uw school vakleerkrachten (aangesteld of ingehuurd) voor cultuureducatie? Meerdere antwoorden mogelijk
- V39_01 Ja, we hebben vakleerkracht(en) in dienst
 - V39_02 Ja, we huren vakleerkracht(en) extern in
 - V39_03 Ja, we hebben zowel ingehuurde vakleerkracht(en) als vakleerkracht(en) in dienst
 - V39_04 Ja, we hebben vakleerkrachten die als vrijwilliger bij ons les geven
 - V39_05 Ja, we hebben groepsleerkrachten met een vakspecialisatie
 - V39_06 Nee
- V40. U heeft aangegeven dat er op uw school voor cultuureducatie geen vakleerkrachten zijn aangesteld of ingehuurd. Kunt u aangeven wat de reden hiervoor is?
- V41. Kunt u aangeven in hoeverre onderstaande aspecten een reden zijn om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen of in te huren?
- V41a Behoefte aan specifieke deskundigheid
 - V41b Profilering als kunst en cultuurschool/kunstmagneetschool
 - V41c Het verlagen van de werkdruk van groepsleerkrachten
 - V41d Anders, namelijk:
- V42. Waarin wordt les gegeven door deze vakleerkrachten? Meerdere antwoorden mogelijk
- V42_01 Muziek
 - V42_02 Tekenen en handvaardigheid
 - V42_03 Spel/drama
 - V42_04 Beweging/dans (geen gymonderwijs)
 - V42_05 Literatuur
 - V42_06 Erfgoed
 - V42_07 Mediakunst
 - V42_08 Film

V43. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg zijn?

- V43_01 Muziek
- V43_02 Tekenen en handvaardigheid
- V43_03 Spel/drama
- V43_04 Beweging/dans (geen gymonderwijs)
- V43_05 Literatuur
- V43_06 Erfgoed
- V43_07 Mediakunst
- V43_08 Film

V44. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de vakleerkrachten vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden?

- V44_01 Muziek
- V44_02 Tekenen en handvaardigheid
- V44_03 Spel/drama
- V44_04 Beweging/dans (geen gymonderwijs)
- V44_05 Literatuur
- V44_06 Erfgoed
- V44_07 Mediakunst
- V44_08 Film

V45. Van welk budget wordt de vakleerkracht voornamelijk betaald?

- 01 Uit eigen budget van school (structureel)
- 02 Uit eigen budget van school (incidenteel)
- 03 Uit werkdrukmiddelen
- 04 Uit subsidiegelden
- 05 Geen, de vakleerkrachten zijn vrijwilligers

V46. Is er budget en tijd geoormerkt voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?

- 01 Ja, zowel tijd als geld
- 02 Ja, er is geld gereserveerd
- 03 Ja, er is tijd gereserveerd
- 04 Nee
- 05 Weet ik niet

V47. In hoeverre zijn onderstaande uitspraken over de samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten van toepassing op uw school?

- V47a De vakleerkracht neemt lessen over en verlicht de werkdruk van de groepsleerkracht
- V47b De vakleerkracht en groepsleerkracht geven samen les, waarbij ze door co-teaching van elkaar leren (vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch)
- V47c De vakleerkracht en groepsleerkracht werken samen aan de vormgeving van het vak en verdelen de lessen
- V47d De vakleerkracht coacht de groepsleerkracht in het verzorgen van cultuureducatie

7 Samenwerking met de culturele omgeving

V48. Welk van onderstaande antwoorden is het meest van toepassing op uw school als het gaat om de samenwerking met de culturele omgeving?

- 01 Er wordt niet samengewerkt
- 02 Onze school maakt gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen
- 03 Onze school formuleert een vraag en de culturele instelling speelt hierop in
- 04 We ontwikkelen gezamenlijk activiteiten, die we samen uitvoeren

V49. In hoeverre zijn de volgende uitspraken van toepassing op uw school?

- V49a Wij hebben zicht op het aanbod van onze culturele omgeving
- V49b Wij kopen voor elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in
- V49c Wij kopen een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in
- V49d Wij passen een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan onze wensen aan
- V49e Wij maken zelf een programma voor culturele activiteiten
- V49f Wij ontwikkelen samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma
- V49g Wij geven een instelling/organisatie de opdracht een cultuurprogramma samen te stellen op basis van onze wensen
- V49h Wij hebben afspraken met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren (denk aan museumspasjes, kortingskaarten e.d.)

V50. Neemt uw school deel aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie?

- 01 Ja
- 02 Nee

- V51. Met welke externe partners werkt u op uw school samen voor cultuureducatie in het algemeen en voor muziekonderwijs in het bijzonder? Meerdere antwoorden mogelijk
- V51a Amateurvereniging of vrijwilligersstichting (zoals een harmonie, toneelvereniging of lokaal museum gerund door vrijwilligers)
 - V51b Professionele cultuureducatie-instelling (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis/expertisecentrum cultuureducatie)
 - V51c Bibliotheek
 - V51d Professionele culturele instelling (zoals een orkest, theatergezelschap, (rijks)museum of schouwburg)
 - V51e (Individuele) professionele kunstenaar (zoals een muzikant, regisseur, beeldend kunstenaar)
 - V51f (Hoger) onderwijsinstelling (zoals een pabo, hogeschool voor de kunsten of conservatorium)
- V52. In welke mate worden ouders betrokken bij het verzorgen van cultuureducatieve activiteiten of projecten?
- V53. Ondersteunt u leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor lessen op het gebied van kunst of cultuur bij het aanvragen van financiële ondersteuning? Meerdere antwoorden mogelijk
- V53a Ja, we attenderen leerlingen op de mogelijkheid om een dergelijke aanvraag te doen
 - V53b Ja, we verwijzen leerlingen naar leraren om hen met de aanvraag te ondersteunen
 - V53c Ja, we doen zelf aanvragen voor onze leerlingen/één of enkele van onze leerkrachten zijn intermediair voor het jeugdcultuurfonds
 - V53d Nee, dat ligt niet binnen onze mogelijkheden

V54. Kunt u uw antwoord toelichten?

8 Kwaliteitservaring

- V55. In welke mate bent u tevreden over:
- V55a De kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen, waar u gebruik van maakt?
 - V55b De kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat u en uw team zelf verzorgen?
- V56. Hoe tevreden bent u al met al over cultuureducatie op uw school?
- Rapportcijfer (1-10):

9 Culturele ontwikkeling van leerlingen

- V57. De volgende uitspraken gaan over de culturele ontwikkeling van leerlingen op uw school. Op hoeveel leerlingen zijn de volgende uitspraken van toepassing?
- V57a Leerlingen vertonen oriënterend vermogen
 - V57b Leerlingen vertonen onderzoekend vermogen
 - V57c Leerlingen vertonen uitvoerend vermogen
 - V57d Leerlingen vertonen evaluerend vermogen
 - V57e Leerlingen beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit
 - V57f Leerlingen beschikken over communicatieve en expressieve vaardigheden
 - V57g Leerlingen passen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden
 - V57h Leerlingen voelen zich verbonden met ons culturele verleden

Bijlage II: Vragenlijst leerkrachten 2018-2019

V1. In welke groep geeft u les?

- V1a Groep 1
- V1b Groep 2
- V1c Groep 3
- V1d Groep 4
- V1e Groep 5
- V1f Groep 6
- V1g Groep 7
- V1h Groep 8

V2. Bent u cultuurcoördinator?

- 01 Ja
- 02 Nee

V3. Hoeveel klokuren worden er dit schooljaar in uw groep gemiddeld per week besteed aan kunstzinnige oriëntatie?

- 01 Aantal uren:
- 02 Ik heb onvoldoende zicht op het aantal klokuren in mijn groep

V4. Kunt u voor uw groep aangeven hoe de uren die gemiddeld per week aan kunstzinnige oriëntatie besteed worden ongeveer over de verschillende disciplines verdeeld zijn?

- V4a Muziek
- V4b Tekenen en handvaardigheid
- V4c Beweging/dans (geen gymonderwijs)
- V4d Spel/drama
- V4e Literatuur
- V4f Erfgoed
- V4g Mediakunst
- V4h Film
- V4i Multidisciplinair
- V4j Ik heb onvoldoende zicht op de verdeling in mijn groep

V5. De volgende uitspraken gaan over de culturele ontwikkeling van leerlingen in uw klas. Op hoeveel leerlingen zijn de volgende uitspraken van toepassing?

- V5a Leerlingen vertonen oriënterend vermogen
- V5b Leerlingen vertonen onderzoekend vermogen
- V5c Leerlingen vertonen uitvoerend vermogen
- V5d Leerlingen vertonen evaluerend vermogen
- V5e Leerlingen beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit
- V5f Leerlingen beschikken over communicatieve en expressieve vaardigheden
- V5g Leerlingen passen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden
- V5h Leerlingen voelen zich verbonden met ons culturele verleden

V6. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

- V6a Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om binnen mijn lessen leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren).
- V6b Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om leerlingen te beoordelen op deze creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren).
- V6c Ik ben tevreden over de aandacht voor het oriënterend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.
- V6d Ik ben tevreden over de aandacht voor het onderzoekend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.
- V6e Ik ben tevreden over de aandacht voor het uitvoerend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.
- V6f Ik ben tevreden over de aandacht voor het evaluerend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.
- V6g Ik ben tevreden over de kwaliteit van cultuureducatie op mijn school.
- V6h Ik ben tevreden over de hoeveelheid cultuureducatie op mijn school.
- V6i Ik ben tevreden over het externe aanbod aan culturele activiteiten op mijn school.

Bijlage III: Omschrijving en berekening overkoepelende schalen

Niveau	Omschrijving	Vragen voor berekening
Visie		
A	De school heeft geen visie op cultuuronderwijs omschreven óf er zijn geen budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.	v12
B	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er zijn budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.	v12, v21, v22, v23
C	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekend bij het team.	v12, v13, v20, v21, v23
D	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekend bij het team en cultuureducatie wordt gedragen door directie en groepsleerkrachten. De visie is vertaald naar het operationele niveau, bijvoorbeeld in een activiteitenprogramma.	v12, v13, v14, v15, v20, v21, v23
Verankering doorgaande leerlijn		
A	De culturele activiteiten op school zijn geen onderdeel van een samenhangend programma: er is sprake van losstaande vakken.	v29
B	De culturele activiteiten op school zijn deels of geheel onderdeel van een samenhangend programma.	v29
C	Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal twee andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal één cultureel vak.	v31, v32
D	Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal drie andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal twee culturele vakken.	v31, v32
Deskundigheid groepsleerkrachten		
A	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk niet deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen.	v35
B	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen. Voor deskundigheidsbevordering is tijd of geld gereserveerd.	v35, v38
C	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) of hen hierop te beoordelen, of ze zijn in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.	v35, v36, v37, v38
D	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) en hen hierop te beoordelen. Ze zijn bovendien in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.	v35, v36, v37, v38

Samenwerking met culturele omgeving		
A	De school heeft geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving óf maakt geen gebruik van een bestaand aanbod, zoals een geregisseerd cultuurmenu.	v48, v49
B	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving én maakt gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen.	v48, v49
C	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleert een vraag. De culturele instelling speelt hierop in.	v48, v49
D	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en ontwikkelt gezamenlijk activiteiten, die ze samen met de culturele omgeving uitvoeren.	v48, v49
Kwaliteitservaring		
A	De school is ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.	v55
B	De school is ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) óf de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.	v55
C	De school is voldoende tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.	v55
D	De school is tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maakt) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.	v55
Muziek: Structureel muziekonderwijs		
A	De school heeft geen visie op muziekonderwijs of er is geen sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.	v16, v32a
B	De school heeft een visie op muziekonderwijs en er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs	v16, v32a
C	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner.	v16, v32a, v51
D	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner. Muziekonderwijs is zowel binnen- als buitenschools geborgd.	v16, v17, v32a, v51
Muziek: Deskundigheid muziek		
A	Vak- of groepsleerkrachten zijn onvoldoende of enigszins deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.	v35a, v43a
B	Vak- of groepsleerkrachten zijn in redelijke mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.	v35a, v43a
C	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben enigszins vertrouwen in hun vaardigheden.	v35a, v36a, v43a, v44a
D	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden.	v35a, v36a, v43a, v44a

Muziek: Verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs		
A	De school legt voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.	v33a
B	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.	v33a
C	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is slechts één structurele samenwerkingspartner.	v33a, v51
D	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is meer dan één structurele samenwerkingspartner.	v33a, v51

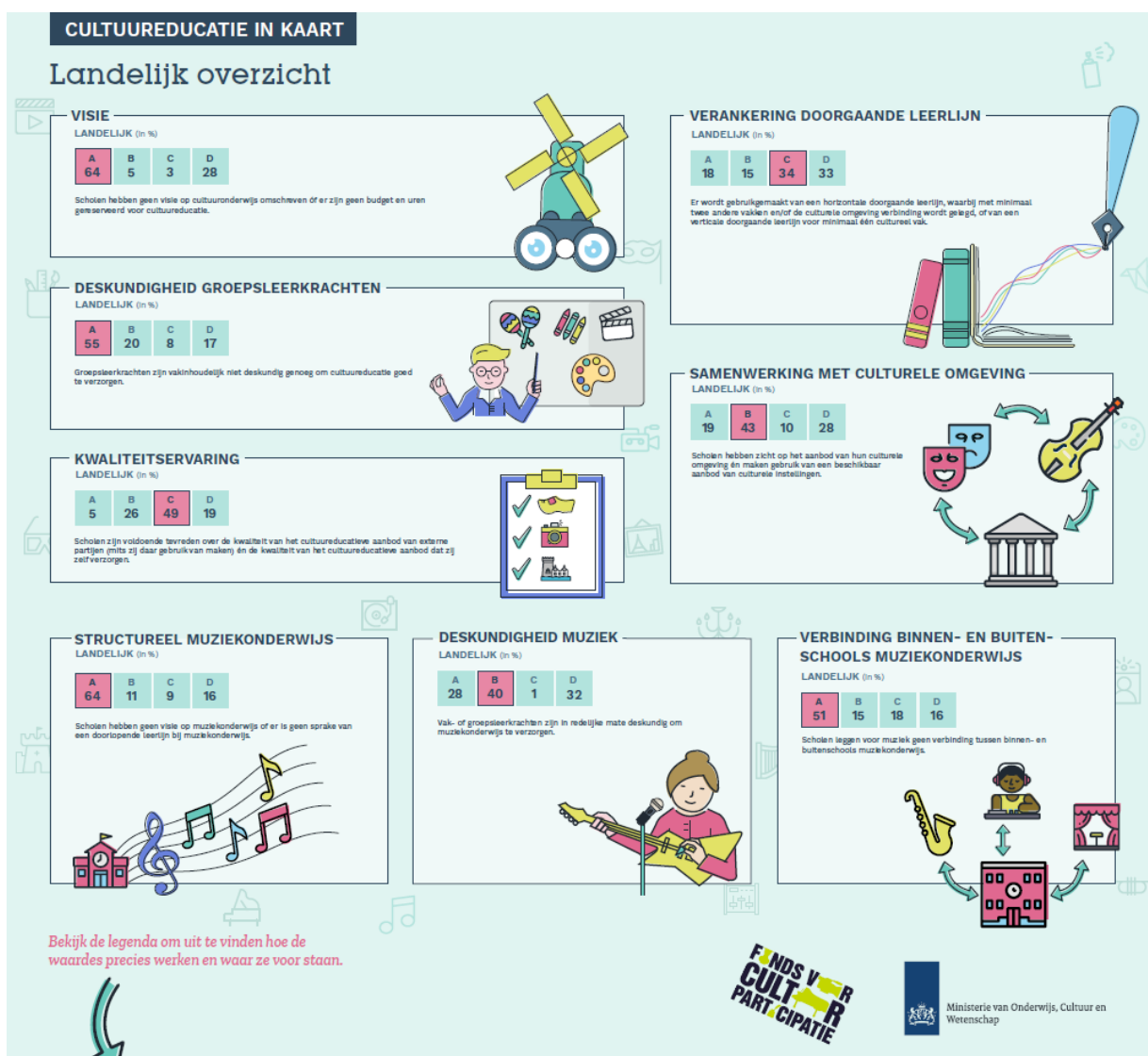
Bijlage IV: Overzicht figuren en tabellen

Figuur 2.1: Visie op cultuureducatie** naar jaar (n 2016=885, n 2018=643, n 2019=1.299).....	19
Figuur 2.2: Bekendheid van visie bij het team, totaal 2019 (n=1.198)	20
Figuur 2.3: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in praktijk van school**, totaal 2019 (n=1.181).....	20
Figuur 2.4: Draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.291).....	21
Figuur 2.5: Draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten naar jaar (n 2016=762, n 2018=637, n 2019=1.291).....	21
Figuur 2.6: Aantal (taak)uren cultuurcoördinator (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (n=813)	22
Figuur 2.7: Aantal (klok)uren coördinerende taken (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (n=67)	22
Figuur 2.8: Cultuureducatie als aparte post op begroting, totaal 2019 (n=1.179)	22
Figuur 2.9: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie** naar jaar (n 2018=595, n 2019=1.177)	23
Figuur 2.10: Schaalindeling 'visie' naar jaar (n 2018=597, n 2019=1.179)	24
Figuur 2.11: Schaalindeling 'visie' naar deelname CmK en PCPO, totaal 2019 (n=1.179)	25
Figuur 2.12: Visie op muziekonderwijs** naar jaar (n 2016=588, n 2018=633, n 2019=1.279).....	26
Figuur 2.13: Borging binnen- en buitenschools muziekonderwijs** naar jaar (n 2018=628, n 2019=1.268)....	27
Figuur 2.14: Borging binnen- en buitenschools muziekonderwijs** totaal 2019, naar deelname Impuls Muziekonderwijs (n=1.268)	27
Figuur 2.15: Muziekonderwijs als aparte post op begroting, totaal 2019 (n=1.178)	28
Figuur 2.16: Schaalindeling 'structureel muziekonderwijs' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)	28
Figuur 2.17: Schaalindeling 'structureel muziekonderwijs' naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.099)	29
Figuur 3.1: Gebruik van leermethoden naar jaar	31
Figuur 3.2: Intensiviteit gebruik leermethoden naar jaar	32
Figuur 3.3: Erfgoed aanbod** naar jaar (n 2016=916, n 2018=595, n 2019=1.166)	33
Figuur 3.4: Uren kunstzinnige oriëntatie groep 4 en groep 7 (gemiddelde en standaarddeviatie), totaal 2019 (groep 4: n=902, groep 7: n=838)	34
Figuur 3.5: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie groep 4 en groep 7, totaal 2019 (groep 4: n=582; groep 7: n=561)	34
Figuur 3.6: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over alle groepen, totaal 2019 (n=187)	35
Figuur 3.7: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over verschillende disciplines, groep 4 (n leerkrachten = 22, n scholen = 582).	36
Figuur 3.8: Verdeling uren kunstzinnige oriëntatie over verschillende disciplines, groep 7 (n leerkrachten = 11, n scholen = 561)	37
Figuur 4.1: Samenhang binnen cultuureducatie naar jaar (n 2016=819, n 2018=593, n 2019=1.161).....	39
Figuur 4.2: Beschrijving facetten samenhangend programma, totaal 2019 (n=125)	40
Figuur 4.3: Samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten naar jaar (n 2016=804, n 2018=587, n 2019=1.148)	40
Figuur 4.4: Doorlopende leerlijn binnen vakken naar jaar	41
Figuur 4.5: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie naar jaar	42
Figuur 4.6: Wijze van verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie**, totaal 2019 (n=686).....	43
Figuur 4.7: Schaalindeling 'verankering doorgaande leerlijn' naar jaar (n 2018=560, n 2019=1.091)	44
Figuur 4.8: Schaalindeling 'verankering doorgaande leerlijn' naar deelname CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.138).....	44
Figuur 5.1: Groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg naar jaar	47

Figuur 5.2: Trend groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg naar jaar	48
Figuur 5.3: Groepsleerkrachten vertrouwen in vaardigheden naar jaar	49
Figuur 5.4: Vaardigheden groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.108)	50
Figuur 5.5: Vertrouwen van leerkrachten in eigen vaardigheden, totaal 2019 (n=213)	51
Figuur 5.6: Budget en tijd deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten, totaal 2019 (n=1.108)	51
Figuur 5.7: Schaalindeling 'deskundigheid groepsleerkrachten' naar jaar (n 2018=573, n 2019=1.108)	52
Figuur 5.8: Schaalindeling 'deskundigheid groepsleerkrachten' naar deelname CmK, Impuls Muziek- onderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.108)	53
Figuur 5.9: Schaalindeling 'deskundigheid muziek' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.103)	54
Figuur 5.10: Schaalindeling 'deskundigheid muziek' naar deelname Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.103)	54
Figuur 6.1: Vakleerkrachten aangesteld voor cultuureducatie** naar jaar (n 2018=573, n 2019=1.108)	57
Figuur 6.2: Vakleerkrachten voor cultuureducatie aangesteld of ingehuurd naar jaar (n 2016=760, n 2018=573, n 2019=1.108)	58
Figuur 6.3: Redenen voor aanstellen vakleerkrachten, totaal 2019 (n=674)	58
Figuur 6.4: Vakken waarin vakleerkrachten lesgeven** naar jaar (n 2016=220, n 2018=328, n 2019=673)	59
Figuur 6.5: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg naar jaar	60
Figuur 6.6: Vakleerkrachten vertrouwen in hun pedagogisch-didactische vaardigheden naar jaar	61
Figuur 6.7: Budget vakleerkrachten, totaal 2019 (n=673)	61
Figuur 6.8: Budget en tijd deskundigheidsbevordering vakleerkrachten, totaal 2019 (n=673)	62
Figuur 6.9: Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten naar jaar (n 2018=326, n 2019=672) ...	62
Figuur 7.1: Samenwerking culturele omgeving, totaal 2019 (n=1.103)	65
Figuur 7.2: Uitspraken in redelijke tot grote mate van toepassing op school, totaal 2019 (n=1.102)	66
Figuur 7.3: Deelname scholennetwerk of structureel overleg voor cultuureducatie, totaal 2019 (n=1.101)	66
Figuur 7.4: Samenwerking externe partners cultuureducatie** naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)	67
Figuur 7.5: Betrokkenheid ouders bij verzorgen cultuureducatieve activiteiten/projecten (n=1.099)	68
Figuur 7.6: Ondersteuning leerlingen naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)	69
Figuur 7.7: Schaalindeling 'samenwerking met culturele omgeving' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.102)	69
Figuur 7.8: Schaalindeling 'samenwerking met culturele omgeving' naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.102)	70
Figuur 7.9: Samenwerking externe partners muziekonderwijs** naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)	71
Figuur 7.10: Samenwerking externe partners muziekonderwijs totaal 2019, naar deelname Impuls Muziekonderwijs (n=1.099)	71
Figuur 7.11: Schaalindeling 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs' naar jaar (n 2018=570, n 2019=1.099)	72
Figuur 7.12: Schaalindeling 'verbinding binnen- en buitenschools muziekonderwijs' naar deelname CmK en Impuls Muziekonderwijs, totaal 2019 (n=1.099)	72
Figuur 8.1: Tevredenheid met cultureel aanbod, totaal 2019 (aanbod externe partijen: n=1.079; eigen aanbod: n=1.038)	75
Figuur 8.2: Tevredenheid van leerkrachten met cultuureducatie op school, totaal 2019 (n=213)	76
Figuur 8.3: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie op school naar jaar (n 2016=740, n 2018=569, n 2019=1.096)	76
Figuur 8.4: Schaalindeling 'kwaliteitservaring' naar jaar (n 2018=569, n 2019=1.099)	77
Figuur 8.5: Schaalindeling 'kwaliteitservaring' naar deelname CmK, Impuls Muziekonderwijs en PCPO, totaal 2019 (n=1.099)	77
Figuur 9.1: Culturele ontwikkeling leerlingen, totaal 2019 (n=1.095)	79

Figuur 9.2: Culturele ontwikkeling leerlingen naar jaar (n 2016=544, n 2018=567, n 2019=1.095)	80
Figuur 9.3: Culturele ontwikkeling leerlingen volgens leerkrachten, totaal 2019 (n=213)	81
Figuur 11.1: Schematisch overzicht van de ‘difference-in-difference’-benadering	94
Tabel 11.1: Respons naar functie en deelname aan onderwijsconcept vernieuwingsonderwijs, totaal 2019 (n=1.412)	90
Tabel 11.2: Verdeling respons naar schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid, totaal 2019 (n=1.406)	91
Tabel 11.3: Verdeling deelname aan subsidieregelingen, totaal 2019 (n=1.412)	91
Tabel 11.4: Reden voor wel of geen deelname aan CmK 2017-2020, totaal 2019	92
Tabel 11.5: Aandeel scholen met visie op cultuureducatie naar deelname CmK, totaal 2019*	92
Tabel 11.6: Groepen waar leerkrachten les geven, totaal 2019 (n=213)	95

Bijlage V: Infographic met landelijke resultaten op hoofdlijnen



LEGENDA

In de bovenste helft van elk vak staat hoe scholen landelijk hebben gescoord bij het betreffende onderdeel van cultuureducatie. Per onderdeel is gemiddeld welk percentage van de scholen A scoort, welk percentage B, etcetera.

A	B	C	D
50	6	3	41

Hier vindt u de betekenis van uw score voor het betreffende onderdeel van cultuureducatie.

In de onderste helft van elk vak is een toelichting opgenomen op de score die landelijk gezien het vaakst voorkomt voor dit onderdeel. In de legenda vindt u voor elk onderdeel een overzicht van de mogelijke scores inclusief een toelichting op de betekenis hiervan.

VISIE

- A** Scholen hebben geen visie op cultuuronderwijs omschreven of er zijn geen budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.
- B** Scholen hebben een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er zijn budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.
- C** Scholen hebben een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekrachtigd bij het team.
- D** Scholen hebben een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er is een ICC-er of deskundige op het gebied van cultuureducatie waarvoor budget en uren gereserveerd zijn. De visie is bekrachtigd bij het team en cultuureducatie wordt gedragen door directie en groepsleerkrachten. De visie is vertaald naar het operationele niveau, bijvoorbeeld in een activiteitenprogramma.

DESKUNDIGHEID GROEPSLEERKRACHTEN

- A** Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk niet deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen.
- B** Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen. Voor de deskundigheidsbevordering is tijd of geld gereserveerd.
- C** Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) of hen hierop te beoordelen, of ze zijn in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.
- D** Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen en hebben vertrouwen in hun vaardigheden. Voor deskundigheidsbevordering is tijd en geld gereserveerd. Minimaal een groot aantal groepsleerkrachten is in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren) en hen hierop te beoordelen. Ze zijn bovendien in staat om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit.

KWALITEITSERVARING

- A** Scholen zijn ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen.
- B** Scholen zijn ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) of de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen.
- C** Scholen zijn voldoende tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen.
- D** Scholen zijn tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen.

VERBINDING BINNEN- EN BUITENSCHOOLS MUZIEKONDERWIJS

- A** Scholen leggen voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
- B** Scholen leggen voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
- C** Scholen leggen voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is één structurele samenwerkingspartner.
- D** Scholen leggen voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is meer dan één structurele samenwerkingspartner.

VERANKERING DOORGAANDE LEERLIJN

- A** De culturele activiteiten op scholen zijn geen onderdeel van een samenhangend programma: er is sprake van losstaande vakken.
- B** De culturele activiteiten op scholen zijn deels of geheel onderdeel van een samenhangend programma.
- C** Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal twee andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of van een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal één cultureel vak.
- D** Er wordt gebruikgemaakt van een horizontale doorgaande leerlijn, waarbij met minimaal drie andere vakken en/of de culturele omgeving verbinding wordt gelegd, of van een verticale doorgaande leerlijn voor minimaal twee culturele vakken.

SAMENWERKING MET CULTURELE OMGEVING

- A** Scholen hebben geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving of maken geen gebruik van een bestaand aanbod, zoals een geregisseerd cultuurmenu.
- B** Scholen hebben zicht op het aanbod van hun culturele omgeving én maken gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen.
- C** Scholen hebben zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleren een vraag. De culturele instelling speelt hierop in.
- D** Scholen hebben zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en ontwikkelen daarmee gezamenlijk activiteiten, die ze samen met de culturele omgeving uitvoeren.

STRUCTUREEL MUZIEKONDERWIJS

- A** Scholen hebben geen visie op muziekonderwijs of er is geen sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.
- B** Scholen hebben een visie op muziekonderwijs en er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.
- C** Scholen hebben een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én van een vaste samenwerkingspartner.
- D** Scholen hebben een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én van een vaste samenwerkingspartner. Muziekonderwijs is zowel binnen- als buitenschools geborgd.

DESKUNDIGHEID MUZIEK

- A** Vak- of groepsleerkrachten zijn onvoldoende of enigszins deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.
- B** Vak- of groepsleerkrachten zijn in redelijke mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.
- C** Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben enigszins vertrouwen in hun vaardigheden.
- D** Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden.