

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**

Jessica Nooij | Claudia de Graauw | Marije van Essen | Anja van den Broek
ResearchNed i.s.m. onderzoeksbureau Claudia de Graauw

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
Jessica Nooij, Claudia de Graauw, Marije van Essen & Anja van den Broek
Onderzoek in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Juli 2018

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	5
1 Inleiding	13
2 Visie en organisatie	17
2.1 Trends in visie en organisatie	17
2.2 Overkoepelend beeld visie	23
2.3 Visie en organisatie: muziek	24
2.4 Overkoepelend beeld structureel muziekonderwijs	27
3 Onderwijsaanbod	29
3.1 Trends in onderwijsaanbod	29
4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn	33
4.1 Trends in samenhang en verankering doorgaande leerlijn	33
4.2 Overkoepelend beeld doorgaande leerlijnen	38
5 Deskundigheid groepsleerkrachten	41
5.1 Trends in deskundigheid groepsleerkrachten	41
5.2 Overkoepelend beeld deskundigheid groepsleerkrachten en deskundigheid muziek	45
6 Vakleerkrachten	49
6.1 Trends in vakleerkrachten	49
7 Samenwerking met de culturele omgeving	55
7.1 Trends in samenwerking met de culturele omgeving	55
7.2 Overkoepelend beeld samenwerking culturele omgeving	59
7.3 Samenwerking met de culturele omgeving: muziek	60
7.4 Overkoepelend beeld verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs	61
8 Kwaliteitservaring	63
8.1 Trends in kwaliteitservaring	63
8.2 Overkoepelend beeld kwaliteitservaring	64
9 Culturele ontwikkeling van leerlingen	67
9.1 Trends in de culturele ontwikkeling van leerlingen	67
9.2 Oordeel van leerkrachten over cultuureducatie	68
10 Onderzoekopzet en -verantwoording	71
10.1 Begeleidingscommissie	71
10.2 Ontwikkeling van de vragenlijst	71
10.3 Trendberekening	73
10.4 Doelgroep en respons	73
10.5 Analyse	75
10.6 Onderzoek onder leerkrachten	76
Bijlage I: Monitorvragenlijst 2018	77
Bijlage II: Vragenlijst leerkrachten	85
Bijlage III: Omschrijving en berekening overkoepelende schalen	87
Bijlage IV: Overzicht figuren en tabellen	89
Bijlage V: Infographic met landelijke resultaten op hoofdlijnen	93

Managementsamenvatting

Opzet en uitvoering van de monitor

In deze Monitor Cultuureducatie Primair Onderwijs 2017-2018 worden ontwikkelingen gevolgd in het kader van cultuureducatie in het primair onderwijs (po) sinds 2015-2016. Aan de hand van een groot aantal indicatoren is gemeten of er veranderingen plaatsvinden in de ontwikkeling van cultuureducatie. Deze veranderingen zijn bekeken op het gebied van de visie en organisatie, het onderwijsaanbod en de samenhang en verankering van een doorgaande leerlijn. Ook werd de deskundigheid van groepsleerkrachten en vakleerkrachten, de samenwerking met de culturele omgeving, de kwaliteitservaring en de waargenomen culturele ontwikkeling van leerlingen gemonitord. De monitorvragenlijst is ingevuld door directeuren en interne cultuurcoördinatoren (ICC'ers) van scholen in het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Daarnaast bevat deze monitor de resultaten van een verdiepende enquête onder leerkrachten. Deze enquête heeft als doel de vraag te beantwoorden hoe deze leerkrachten cultuureducatie op hun school ervaren en hoe zij de culturele ontwikkeling van hun leerlingen beoordelen. Dit laatste zonder hierover conclusies op leerlingniveau te trekken: de culturele ontwikkeling van leerlingen vormt niet de focus van deze monitor en is hier dan ook in beperkte mate gemeten. Het vergt nader onderzoek om hier verdere uitspraken over te kunnen doen.

De algemene doelstelling van de huidige monitor is het in kaart brengen van de ontwikkelingen rondom cultuureducatie op bovengenoemde onderwerpen. Daarnaast rapporteert de monitor mogelijke 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 de deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit primair onderwijs (regeling CmK) 2013-2016 en 2017-2020 bij sommige mensen bekend als CmK, bij anderen als matchingsregeling. In deze rapportage zullen we de regeling aanduiden als CmK. Daarnaast wordt in deze monitor gekeken naar de Impuls Muziekonderwijs en de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO. Het programma CmK is een belangrijk onderdeel in het landelijk beleid ter bevordering van het cultuuronderwijs in het primair onderwijs. Met ondersteuning uit de subsidieregelingen die onder het programma Cultuureducatie met Kwaliteit vallen is inmiddels meer dan de helft van de scholen aan de slag om samen met culturele instellingen uit hun omgeving te werken aan hoogwaardig muziek- en cultuuronderwijs. Verwachting is dat het aantal scholen de komende jaren nog verder toeneemt. De huidige monitor richt zich onder andere op mogelijke verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen of deel hebben genomen aan de regeling 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 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, kiezen om aan een dergelijk programma deel te nemen. Dat zou betekenen dat verschillen o.a. 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. In deze rapportage worden daarom ook bewust geen verklaringen voor de geconstateerde ontwikkelingen en verschillen gegeven. Vervolgonderzoek zal in de komende editie van de monitor in 2018-2019 dieper ingaan op mogelijke verklaringen voor gevonden verschillen.

De resultaten zijn ontleend aan een vragenlijstonderzoek onder alle scholen in het primair onderwijs (6.347 uit het basisonderwijs en 546 uit het speciaal onderwijs, waarvan 279 uit het speciaal basisonderwijs). Het veldwerk duurde vijf weken en er zijn twee reminders verstuurd. De bruto respons is 841 (12%), waaronder 75 scholen voor speciaal onderwijs (waarvan 32 speciaal basisonderwijs).

Voor de monitor was de respons van 678 scholen bruikbaar (10%). De vragenlijst is voornamelijk ingevuld door directeuren (48%) of adjunct-directeuren (3%) en ICC'ers (43%) van scholen. Voor de kenmerken regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid is een weegfactor berekend om te corrigeren voor onder- of oververtegenwoordiging van scholen met deze kenmerken. De verdeling over schooltype was al representatief. In de vragenlijst is daarnaast aan scholen gevraagd aan welke subsidieregelingen zij in het kader van cultuureducatie deelnemen. Omdat de verdeling van deelname over de populatie niet bekend is, kon hiervoor geen oordeel worden gegeven over de representativiteit. Dat betekent dat ook de vergelijkbaarheid van deze populatie met die uit 2015-2016 op deze aspecten niet onderzocht kon worden. Het kan zijn dat verschillen over de jaren daardoor mede ontstaan zijn door een andere verdeling over deze groepen.

In het vervolg van dit hoofdstuk zijn de belangrijkste bevindingen van het onderzoek samengevat. Eerst schetsen we kort alle uitkomsten van de monitor, daarna gaan we uitgebreider in op het CmK programma met de verschillende regelingen. Deze samenvatting bevat alleen hoofdconclusies langs bovenbeschreven thema's. In het rapport worden alle thema's en de onderzoeksopzet in aparte hoofdstukken gedetailleerd besproken.

Ontwikkelingen in cultuureducatie van 2015-2016 tot 2017-2018

Visie en organisatie

De meeste scholen geven aan dat zij een visie op cultuureducatie hebben, en dat deze ook schriftelijk is vastgelegd. In 2017-2018 zijn dat meer scholen dan in 2015-2016. Scholen die niet deelnemen aan CmK geven vaker aan geen visie te hebben dan scholen die wel deelnemen of hebben deelgenomen aan CmK. Scholen die recentelijk zijn begonnen met CmK zijn het vaakst bezig om een dergelijke visie op te stellen. Van scholen die aangeven een visie te hebben, is deze volgens de respondenten veelal ook bekend bij iedereen in het team of tenminste enkele leden daarvan. Dit is vooral het geval bij scholen die sinds 2013-2016 en ook in 2017-2020 meedoen met CmK. Bijna alle respondenten geven aan dat er veel draagvlak is voor cultuureducatie onder groepsleerkrachten. Bij de directie is dat wat hoger dan bij groepsleerkrachten en neemt het draagvlak voor cultuureducatie volgens eigen inschatting in vergelijking met 2015-2016 verder toe. Onder directieleden is er volgens respondenten meer draagvlak bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK, in vergelijking met scholen die hier niet aan deelnemen. De visie op cultuureducatie is volgens de meeste scholen vooral zichtbaar in de samenwerking met culturele instellingen en in het vertalen van de visie naar een activiteitenprogramma. De zichtbaarheid van een visie op cultuureducatie is groter bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK dan bij niet-deelnemende scholen.

Het merendeel van de scholen in het basisonderwijs en het speciaal onderwijs geeft aan een ICC'er te hebben, en dat cultuureducatie als aparte post is opgenomen in de begroting. Beide zaken gelden vaker voor scholen die op dit moment (nog) deelnemen aan CmK dan bij scholen die niet deelnemen aan CmK. Gemiddeld is er voor de coördinatie van het cultuuronderwijs ongeveer 35 uur per schooljaar beschikbaar. Het aandeel scholen dat aangeeft een ICC'er te hebben is in 2017-2018 hoger dan in 2015-2016. Om cultuureducatie te financieren putten scholen voornamelijk uit gelden uit de Prestatiebox, gevolgd door gemeentelijke subsidies. Scholen in het speciaal onderwijs ontvangen volgens de respondenten vaker dan basisscholen extra geld van het bestuur en sponsorgelden.

Onderwijsaanbod

Het gebruik van leermethoden komt volgens scholen het vaakst voor bij de vakken muziek en tekenen en handvaardigheid. Ook hier zien wij dat vooral scholen die zowel in 2013-2016 als ook in 2017-2020 meedoen met CmK meer gebruikmaken van specifieke leermethoden voor cultuureducatie dan scholen die niet deelnemen. Slechts een deel van de lessen uit de leermethode wordt daadwerkelijk uitgevoerd.

Voor het specifieke geval van erfgoed als onderdeel van cultuureducatie zien we twee ontwikkelingen. De groep scholen die geen aandacht besteedt aan erfgoed is heel klein. Bij de scholen die aangeven aandacht aan erfgoed te besteden (en dat betreft 96%), komt erfgoed in 2017-2018 het vaakst voor als onderdeel van geschiedenis en/of aardrijkskunde, als onderdeel van cultuureducatie en in vakoverstijgende projecten en thema's. Scholen die deelnemen aan CmK bieden erfgoed vaker als onderdeel van cultuureducatie aan dan scholen die niet deelnemen aan CmK.

Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

Doorgaande leerlijnen worden het vaakst ingezet bij het vak muziek, gevolgd door tekenen en handvaardigheid. Het minst vaak komt een doorgaande leerlijn voor bij de relatief nieuwe disciplines mediakunst en film. Op de vraag of er sprake is van één samenhangend programma voor cultuureducatie antwoorden nog maar weinig scholen dat dit het geval is; de meeste scholen geven in dit kader aan dat zij sommige maar niet alle vakken binnen cultuureducatie op elkaar afstemmen. Het aantal scholen dat enkel losse vakken aanbiedt is sinds 2015-2016 afgenomen. Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK lijken een voorsprong te hebben op niet-deelnemende scholen: scholen die sinds de tranche 2013-2016 deelnemer zijn van CmK melden significant vaker dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar afgestemd zijn dan scholen die niet deelnemen aan CmK. De scholen die aangeven één samenhangend programma voor cultuureducatie te hebben, beschrijven hierbij vooral de te ontwikkelen (culturele) competenties. Minder beschreven worden wat iedere leerling aan het einde van het schooljaar moet 'kennen en kunnen' en hoe het samenhangende programma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie en het voortgezet onderwijs. Scholen geven aan dat cultuureducatie met name samenhangt met zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis en biologie) en dat er samenhang is binnen cultuureducatie over de verschillende leerjaren. De samenhang tussen cultuureducatie en zaakvakken is in 2017-2018 toegenomen ten opzichte van 2015-2016. Ook rapporteren scholen die al langer meedoen met CmK vaker een structurele samenhang tussen cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling dan niet-deelnemende scholen.

Verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie komt volgens scholen vooral voor bij het muziekonderwijs. In het basisonderwijs gebeurt dit vaker dan in het speciaal onderwijs. De meeste scholen geven aan binnen- en buitenschoolse cultuureducatie met elkaar te verbinden door binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma activiteiten aan te bieden door externe partijen en/of door externe partijen een ruimte op school aan te bieden.

Deskundigheid groepsleerkrachten

Respondenten geven aan dat groepsleerkrachten het meest vakinhoudelijk deskundig zijn bij het vak tekenen en handvaardigheid. Ook bij literatuur, muziek, erfgoed en spel/drama vinden veel scholen de groepsleerkrachten voldoende deskundig. In vergelijking met 2015-2016 is de deskundigheid van groepsleerkrachten volgens scholen bij muziek, erfgoed, spel/drama, beweging/dans en tekenen en handvaardigheid toegenomen. Scholen die niet deelnemen aan CmK rapporteren minder vaak deskundigheid bij hun leerkrachten dan deelnemende scholen. De vakken waarvan scholen denken dat hun groepsleerkrachten het meest vakinhoudelijk deskundig zijn, zijn ook de vakken waarvan de groepsleerkrachten het meeste vertrouwen in hun vaardigheden hebben. Een derde van de scholen heeft budget én tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten. Dit is vaker het geval bij scholen die zowel in 2013-2016 als ook in 2017-2020 meedoen met CmK dan bij niet-deelnemende scholen.

Vakleerkrachten

Scholen hebben een verschillend beleid ten aanzien van het al dan niet aanstellen of inhuren van vakleerkrachten voor cultuureducatie. Ongeveer de helft van de scholen (meer dan in 2015-2016) huurt wel eens vakleerkrachten extern in en dan verreweg het vaakst voor het vak muziek. In het speciaal onderwijs hebben scholen vaker leerkrachten met een vakspecialisatie in dienst dan in het basisonderwijs. Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK rapporteren vaker een vakleerkracht in dienst te hebben dan niet-deelnemers. Vakleerkrachten worden veelal uit subsidiegelden betaald of uit het schoolbudget. Als voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen of in te huren geven scholen aan behoefte te hebben aan specifieke deskundigheid. Scholen zijn doorgaans positief over de pedagogisch-didactische vaardigheden van vakleerkrachten; er zijn weinig verschillen tussen cultuurvakken. Drie op de tien scholen rapporteren budget en tijd geormerkt te hebben voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten, vooral in het speciaal onderwijs. Vakleerkrachten nemen regelmatig lessen over van groepsleerkrachten om diens werkdruk te verlichten. Ook komt co-teaching vaak voor en geven scholen aan dat leerkrachten door co-teaching zowel vakinhoudelijk als pedagogisch-didactisch van elkaar leren.

Samenwerking met de culturele omgeving

De meeste scholen geven aan redelijk goed zicht te hebben op het aanbod van de culturele omgeving. Bijna de helft van de scholen koopt een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in of past een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan aan hun wensen. Scholen in het speciaal onderwijs en scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK zijn het verst in het zelf samenstellen van een programma voor culturele activiteiten. Zij geven vaker aan zelf of samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma te ontwikkelen. De andere scholen maken met name gebruik van een beschikbaar aanbod. Het merendeel van de scholen neemt deel aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie.

In de samenwerking tussen scholen en cultuurinstellingen, zijn de bibliotheken het meest favoriet: negen van de tien scholen kent een samenwerking met een bibliotheek. Ruim de helft van de scholen werkt ook samen met professionele cultuureducatie-instellingen (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis-/expertisecentrum cultuureducatie) of met een (individuele) professionele kunstenaar (zoals een muzikant, regisseur of beeldend kunstenaar).

De ondersteuning van leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor buitenschoolse lessen op het gebied van kunst of cultuur valt volgens de scholen vaak niet binnen hun mogelijkheden. Een groot deel attendeert deze leerlingen wel op de mogelijkheid om financiële ondersteuning aan te vragen, zoals bij het Jeugdcultuurfonds. Scholen in het speciaal onderwijs en scholen die al langer met CmK bezig zijn geven vaker aan dergelijke leerlingen te ondersteunen of te attenderen dan scholen in het basisonderwijs of niet-deelnemende scholen.

Kwaliteitservaring

Scholen zijn tamelijk kritisch over de kwaliteit van het door henzelf verzorgde cultuureducatieve aanbod. De helft vindt de kwaliteit wel voldoende. Wat betreft de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen zijn ze positiever. Het merendeel van de scholen is hier tevreden over. Ook hier zien wij verschillende beelden bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK: zij zijn tevredener over het eigen aanbod dan scholen die helemaal niet deelnemen of sinds 2017 deelnemen aan CmK.

Scholen zijn al met al redelijk tevreden over cultuureducatie op hun school en beoordelen het met een gemiddeld rapportcijfer van 6,8. Basisscholen zijn over de jaren heen positiever geworden over cultuureducatie op hun school en ook geven scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK hun cultuureducatie een hoger rapportcijfer dan scholen die niet of sinds 2017 meedoen aan CmK.

Culturele ontwikkeling van leerlingen

Er is aan de scholen gevraagd om aan te geven op hoeveel leerlingen uitspraken met betrekking tot de culturele ontwikkeling van leerlingen van toepassing waren. Echter, hierbij moet vermeld worden dat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de culturele ontwikkeling op leerlingniveau: hier is nader onderzoek voor nodig.

De meeste leerlingen beschikken volgens directeuren en ICC'ers over zowel verbeeldingskracht en originaliteit als communicatieve en expressieve vaardigheden. Ook geven zij aan dat de meeste leerlingen oriënterend en onderzoekend vermogen vertonen. Tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs zitten wel verschillen. Zo geven directeuren/ICC'ers in het basisonderwijs aan dat meer leerlingen onderzoekend en evaluerend vermogen vertonen dan bij het speciaal onderwijs. Ook beschikken ze meer over verbeeldingskracht, originaliteit, en communicatieve en expressieve vaardigheden. Daarnaast hebben leerlingen van het basisonderwijs volgens de directeuren/ICC'ers meer culturele kennis, kunnen ze vaardigheden vaker toepassen in andere vakgebieden en voelen ze zich meer verbonden met ons culturele verleden.

Als we kijken naar de ontwikkeling ten opzichte van 2015-2016 is er zowel binnen het basisonderwijs als binnen het speciaal onderwijs een terugloop te zien in de mate waarin directeuren/ICC'ers aangeven dat leerlingen beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit. Deze terugloop is in het speciaal onderwijs groter dan in het basisonderwijs; binnen het basisonderwijs is deze terugloop klein. Daarentegen neemt volgens directeuren/ICC'ers in het basisonderwijs het aantal leerlingen dat culturele kennis en vaardigheden toepast in andere vakgebieden toe. Binnen het speciaal onderwijs beschikken in 2017-2018 volgens directeuren/ICC'ers minder leerlingen over communicatieve en expressieve vaardigheden, passen minder leerlingen culturele kennis en vaardigheden in andere vakgebieden toe en voelen minder leerlingen zich verbonden met ons culturele verleden dan in 2015-2016. Tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK zijn geen verschillen gevonden in de manier waarop scholen de culturele ontwikkeling van hun leerlingen beoordelen.

Oordeel van leerkrachten over cultuureducatie

In een aanvullend onderzoek is ook een aantal leerkrachten gevraagd naar hun beeld over de culturele ontwikkeling van leerlingen op hun school (dat waren 158 leerkrachten van 90 verschillende scholen). Aan hen is gevraagd een oordeel te geven over het oriënterend, onderzoekend, uitvoerend en evaluerend vermogen van leerlingen alsmede over de mate waarin leerlingen beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit en over communicatieve en expressieve vaardigheden. Ook is gevraagd in welke mate leerlingen culturele kennis en vaardigheden toepassen in andere vakgebieden en in hoeverre zij zich verbonden voelen met ons culturele verleden. Dit onderzoek was exploratief van aard en is geen representatieve weergave van de populatie. Het beeld dat de leerkrachten schetsen met betrekking tot de culturele ontwikkeling van leerlingen ligt in dezelfde lijn als het beeld dat directeuren/ICC'ers schetsen. Ook volgens leerkrachten beschikken de meeste leerlingen over verbeeldingskracht en originaliteit en communicatieve en expressieve vaardigheden. Volgens groepsleerkrachten voelen leerlingen zich in mindere mate verbonden met ons culturele verleden en passen in mindere mate culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden. Leerkrachten geven aan vertrouwen te hebben in zowel hun vaardigheden om leerlingen binnen lessen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens, als deze creatieve vermogens te beoordelen. Ze zijn meestal tevreden met het externe aanbod van culturele activiteiten op hun school en ook met de kwaliteit en de hoeveelheid cultuureducatie op hun school.

Overkoepelend beeld van cultuureducatie in relatie tot het programma CmK

Om de verschillende programmaonderdelen van Cultuureducatie met Kwaliteit te monitoren, zijn acht schalen opgesteld die betrekking hebben op 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 dat een school van niveau A naar niveau B naar niveau C naar niveau D kan groeien.

Het grootste programmadeel 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, in hoeverre zij werken met een doorgaande leerlijn en aan deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie, in hoeverre zij samenwerken met de culturele omgeving en hoe zij de kwaliteit van cultuureducatie ervaren.

De resultaten van de huidige monitor suggereren dat CmK positief samenhangt met deze vijf aspecten van cultuureducatie. Scholen die al sinds de introductie van de regeling in 2013 hieraan deelnemen werken al vijf jaar actief met een samenwerkingspartner aan de verbetering van cultuureducatie op hun school. Zij geven vaker antwoorden waaruit blijkt dat zij verder zijn in de implementatie van deze aspecten dan scholen die niet deelnemen aan CmK. Ook blijken ze verder met de implementatie dan scholen die in 2017 zijn begonnen. Scholen die deelnemen aan de matchingsregeling onderscheiden zich positief van niet-deelnemende scholen op de aspecten visie, doorgaande leerlijn, deskundigheid en de bevordering ervan, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie door scholen.

Voor de regeling Impuls Muziekonderwijs zijn drie andere schalen ontwikkeld. Er wordt een positieve samenhang tussen deelname aan de regeling en deze drie schalen verwacht. Deze schalen gaan na in hoeverre er op scholen sprake is van structureel muziekonderwijs, in hoeverre er op scholen deskundigheidsbevordering in het kader van muziekonderwijzend personeel plaatsvindt en hoe de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse muzikale educatie vorm is gegeven. Ook voor deze aspecten zijn in het huidige onderzoek verschillen gevonden tussen scholen die actief bezig zijn met de Impuls Muziekonderwijs en scholen die niet deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs (maar soms wel bezig zijn met een aanvraag). Scholen die actief deelnemen zitten minder vaak in niveau A en vaker in niveau D en andersom. Scholen die deelnemen aan de regeling Impuls Muziekonderwijs onderscheiden zich dus positief van andere scholen op deze aspecten. Hier is de groep scholen die eerder heeft deelgenomen aan de regeling en het traject reeds heeft afgerond relatief klein, waardoor het niet mogelijk is om statistische verschillen vast te stellen ten opzichte van de andere groepen.

Voor de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO) is apart gekeken naar de boven beschreven schalen visie, deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten en samenwerking met de culturele omgeving die ook bij de monitoring van de matchingregeling zijn onderzocht, omdat deze regeling zich specifiek richt op deze onderwerpen. Scholen die actief bezig zijn met de regeling PCPO verschillen van scholen die hier niet aan deelnemen (en ook geen aanvraag hebben ingediend) op de schalen deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten en samenwerking met de culturele omgeving. De scholen die wél deelnemen aan deze regeling worden op deze twee schalen vaker ingedeeld in niveau D en minder vaak in niveau A, vergeleken met scholen die niet deelnemen. Bij de schaal visie worden scholen die het traject reeds afgerond hebben minder vaak in niveau A ingedeeld, terwijl scholen die niet deelnemen juist vaker in niveau A zitten. Ook deelnemers aan de regeling PCPO onderscheiden zich positief van andere scholen op visie, deskundigheid en de bevordering ervan bij groepsleerkrachten en de samenwerking met de culturele omgeving.

Verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs

In het onderzoek zijn alle uitkomsten getoetst op (significante) verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs. Hieruit komt het volgende beeld naar voren.

Over de organisatie van cultuureducatie en de visie vonden we een aantal verschillen tussen speciaal onderwijs en basisonderwijs. Scholen in het speciaal onderwijs ontvangen ten behoeve van cultuureducatie vaker dan basisscholen extra geld van het bestuur. Ook putten zij meer uit sponsorgelden en geven zij minder vaak aan geen zicht te hebben op budgetten voor cultuureducatie. Scholen in het speciaal onderwijs geven ook vaker aan een visie op muziekonderwijs te hebben vastgelegd in een schoolplan of schoolgids dan in het basisonderwijs. In het speciaal onderwijs gebeurt het minder vaak dan in het basisonderwijs dat muzieklessen door een externe partij op de schoollocatie worden verzorgd. In het speciaal onderwijs hebben scholen vaker dan in het basisonderwijs vaste muziekleraren in dienst.

Ten aanzien van het onderwijsaanbod is geconcludeerd dat scholen voor speciaal onderwijs minder gebruikmaken van leermethoden voor muziek dan het basisonderwijs. In het speciaal onderwijs worden elementen van de lesmethoden toegepast; in het basisonderwijs is er ook een groep scholen die alle lessen uit een methode toepassen. Over de samenhang in cultuureducatie en de verankering van de doorgaande leerlijn zien we dat het speciaal onderwijs verschilt van het basisonderwijs bij de vakken tekenen en handvaardigheid en bij spel/drama. Bij deze vakken geven scholen in het speciaal onderwijs vaker aan dat er sprake is van een beredeneerde opbouw met samenhang en continuïteit over de leerjaren heen.

In het onderzoek is geconstateerd dat met name bij muziekonderwijs vaak verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. In het speciaal onderwijs zien we deze verbinding minder vaak dan in het basisonderwijs. Uit het onderzoek kwam verder naar voren dat de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie vaak wordt gelegd door het laten aanbieden van activiteiten door externen (binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma) of door externen te faciliteren. Beide invullingen zien we vaker in het basisonderwijs dan in het speciaal onderwijs. In het speciaal onderwijs verwijst men enthousiaste en gemotiveerde leerlingen wel vaker door naar buitenschoolse activiteiten dan in het basisonderwijs.

Uit de antwoorden over groepsleerkrachten komt naar voren dat er in het speciaal onderwijs meer spreiding is in de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten bij beweging/dans dan in het basisonderwijs. Bij mediakunst zijn basisscholen bovendien minder positief over de vakinhoudelijke deskundigheid van de groepsleerkrachten dan in het speciaal onderwijs. In het speciaal onderwijs hebben scholen vaker groepsleerkrachten met een vakspecialisatie of vakleerkrachten in dienst dan basisscholen. Ten aanzien van het budget voor vakleerkrachten zien we dat het speciaal onderwijs met name structureel gebruikmaakt van het schoolbudget terwijl basisscholen voornamelijk gebruikmaken van subsidiegelden. Voor het oormerken van budget en tijd voor deskundigheidsbevordering geldt dat scholen voor speciaal onderwijs vaker dan basisscholen tijd én geld oormerken; basisscholen geven vaker aan geen van beide te doen.

Bij de samenwerking met de culturele omgeving zien we verschillen tussen speciaal onderwijs en basisonderwijs. In vergelijking met het basisonderwijs maakt het speciaal onderwijs vaker zelf een programma voor culturele activiteiten. Daarnaast maakt het speciaal onderwijs vaker afspraken met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren. Samenwerking met bibliotheken zien we iets minder vaak bij scholen voor speciaal onderwijs dan bij basisscholen.

Bijna de helft van de scholen geeft aan dat zij leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor lessen op het gebied van kunst of cultuur attenderen op de mogelijkheid om een aanvraag voor financiële ondersteuning te doen. We concludeerden eveneens dat er relatief weinig een beroep gedaan wordt op leraren voor deze ondersteuning bij de aanvraag. Toch zien we dat dit in het speciaal onderwijs vaker gebeurt dan in het basisonderwijs.

De samenwerking bij muziekeducatie met externe partners laat weinig verschillen zien tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs. Uitzondering is de samenwerking met een amateurvereniging of vrijwilligersstichting. Deze zien we vaker bij basisscholen dan bij scholen voor speciaal onderwijs vindt. Ook zien we verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs als het gaat om de verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Deze verbinding is in het speciaal onderwijs vaker afwezig.

Voor de culturele ontwikkeling van leerlingen zien we bij oriënterend en uitvoerend vermogen geen verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs. Voor de andere aspecten van culturele ontwikkeling (onderzoekend en evaluerend vermogen, verbeeldingskracht, originaliteit, communicatieve en expressieve vaardigheden, toepassen van culturele kennis en vaardigheden, en de verbinding met het culturele verleden) zien we wel verschillen. Basisscholen zien deze aspecten vaker bij hun leerlingen dan scholen voor speciaal onderwijs.

Conclusies

Concluderend kunnen wij stellen dat bijna de helft van de scholen een visie op cultuureducatie heeft en dat er op deze scholen bovendien vaak draagvlak voor cultuureducatie aanwezig is bij het team. Bij twee derde van de scholen is sprake van horizontale of verticale doorgaande leerlijnen voor één cultuurvak. Op ongeveer de helft van de scholen zijn de groepsleerkrachten vaardig genoeg om één cultuurvak goed te verzorgen. Op een kwart van de scholen wordt samen met de culturele omgeving een aanbod ontwikkeld en uitgevoerd, en bijna drie kwart van de scholen is voldoende tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgen en het cultuureducatieve aanbod van externe partijen.

Scholen die al sinds 2013 meedoen met CmK en dat nog steeds doen onderscheiden zich op een aantal aspecten positief van scholen die niet meedoen aan CmK of in 2017 zijn begonnen. Zij rapporteren vaker verder te zijn in het opstellen en implementeren van een visie op cultuureducatie binnen de school. Ook rapporteren deelnemende scholen meer aandacht te hebben voor de deskundigheid van hun groepsleerkrachten. Ze zijn bovendien het zelfstandigst in het vormgeven van een programma voor culturele activiteiten en stellen vaker zelf of samen met een culturele partner een programma samen. Niet-deelnemende scholen kiezen daarentegen vooral uit een kant-en-klaar cultuureducatief menu. Over het algemeen zijn deelnemende scholen positiever over de kwaliteit van hun eigen cultuureducatieve aanbod dan niet-deelnemende scholen.

We stellen vast dat er met het verstrijken van de tijd een aantal positieve ontwikkelingen te zien is. Zo is de deskundigheid van groepsleerkrachten bij een aantal vakken toegenomen en worden vaker vakleerkrachten voor cultuureducatie ingehuurd. Over de kwaliteit van deze vakleerkrachten zijn scholen over het algemeen tevreden. Basisscholen zijn in de loop van de tijd positiever geworden over cultuureducatie op hun school.

De meeste scholen geven aan sommige, maar niet alle culturele en niet-culturele vakken op elkaar af te stemmen. Een samenhangend programma voor cultuureducatie komt – zoals overigens de verwachting was – nog weinig voor. Hier hebben scholen in de toekomst nog veel ruimte voor ontwikkeling. Scholen geven aan doorgaande leerlijnen vooral toe te passen bij enkele vakken. Gezien dit een doelstelling is in de lopende tranche van CmK is het interessant om volgend jaar te kijken naar effecten van het programma in relatie tot de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen en de samenhang tussen cultuureducatie en overige vakken.

Wat betreft de samenwerking tussen scholen en culturele partners constateren we dat scholen vooral samenwerken met bibliotheken, gevolgd door andere professionele cultuureducatie-instellingen (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten e.d.) of professionele kunstenaars (zoals een muzikant, regisseur of beeldend kunstenaar). Scholen werken minder vaak samen met professionele culturele instellingen (zoals een orkest, theatergezelschap, museum of schouwburg), een amateurvereniging of vrijwilligersstichting (zoals een harmonie of toneelvereniging), of een onderwijsinstelling (zoals een pabo, hogeschool voor de kunsten of conservatorium). Ook hier zit nog ruimte om in de komende jaren meer verbinding te leggen en samenwerking verder te stimuleren.

Deze monitor is vooral beschrijvend van aard en geeft inzicht in de stand van zaken in 2017-2018. Op onderdelen konden trends worden getoetst. De volgende meting geeft meer ruimte voor het leggen van dwarsverbanden en zal meer aanknopingspunten bieden voor verklaringen.

1 Inleiding

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wordt sinds 2008-2009 een monitor uitgevoerd naar de stand van zaken van cultuureducatie in het primair onderwijs. De metingen zijn herhaald in 2013-2014 en 2015-2016. In 2017-2018 is besloten om deze monitor samen met het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) uit te voeren en daarbij meer aandacht te schenken 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 sommige mensen bekend als CmK, bij anderen als matchingsregeling. In deze rapportage zullen we deze regeling aanduiden als CmK;
- de deelregeling Impuls Muziekonderwijs 2015 - 2020;
- de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO).

Het programma CmK 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, veelal onder begeleiding en coaching van het culturele veld. In de huidige monitor en in de monitor in 2018-2019 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 huidige editie is het onderzoek nog puur beschrijvend van aard. In de komende editie van 2018-2019 zullen de ontwikkelingen statistisch nader worden onderzocht door middel van een verschil-in-verschil benadering en worden mogelijke effecten van het programma CmK diepgaander geëvalueerd.

Het programma Cultuureducatie met Kwaliteit

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 is gericht op het bevorderen van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, het vergroten van de deskundigheid van groepsleerkrachten en vakleerkrachten en aan het ontwikkelen en gebruiken van doorlopende leerlijnen, om zo leerlingen te laten profiteren van goed cultuuronderwijs. Binnen het programma worden verschillende subsidieregelingen uitgevoerd waaronder de bovengenoemde regelingen.

In de matchingsregeling (€10,2 miljoen in de periode 2017-2020 vanuit FCP die minstens wordt gematcht door provincies en gemeenten) wordt gewerkt met provinciale en lokale samenwerkingspartners (ook wel penvoerders genoemd). Deze penvoerders hebben een lokaal programma ontworpen dat toegesneden is op scholen en gebruikmaakt van de lokale situatie. De penvoerders werken in de uitvoering van hun lokale programma samen met de scholen en andere culturele instellingen uit de regio. De uitvoering van dit programma verschilt per provincie en per stad, qua intensiviteit, qua disciplines en qua keuzes in doelen en uitvoering. Er zijn organisaties die scholen intensief begeleiden en helpen met het ontwikkelen van een eigen programma en er zijn organisaties die meer op afstand staan.

De matchingsregeling zit momenteel in de tweede tranche (2017-2020). De meeste samenwerkingspartners bouwen in de tweede tranche voort op van hun programma uit de eerste tranche uit (2013-2016). Er zijn ook organisaties die voor een ander programma hebben gekozen of gemeenten dan wel provincies die voor een andere penvoerder hebben gekozen. Vooral in deze gebieden is er voor de scholen het één en ander veranderd bij de start van de tweede tranche.

De meeste scholen zijn na deelname in de eerste tranche doorgegaan in de tweede tranche. Enkele scholen zijn gestopt, terwijl er ook nieuwe scholen in de tweede tranche zijn begonnen.

De matchingsregeling richtte zich in de eerste tranche op visieontwikkeling, de ontwikkeling en invoering van doorgaande leerlijnen, deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten en vakleerkrachten, samenwerking met de culturele omgeving en de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten om inzicht te krijgen in de culturele ontwikkeling van leerlingen. In de tweede tranche richt de regeling zich op visieontwikkeling, de invoering van doorgaande leerlijnen, samenwerking met de culturele omgeving en deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten en vakleerkrachten.

Impuls Muziekonderwijs

De Impuls Muziekonderwijs richt zich rechtstreeks op scholen die een subsidie kunnen aanvragen voor drie jaar om het muziekonderwijs op de school te verbeteren (€10.000 - € 20.000 per school). Er was ongeveer 25 miljoen euro beschikbaar voor drie rondes. De eerste ronde van deze regeling sloot in april 2016. De derde ronde staat nog open tot eind juni 2018. De regeling richt zich met name op deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten (op het gebied van muziek) en vakleerkrachten (pedagogisch-didactisch), en doelt erop muziekonderwijs een structurele plek te geven binnen het curriculum en het binnen- en buitenschools muziekonderwijs met elkaar verbinden.

Regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO)

De regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO (PCPO) richt zich specifiek op schoolbesturen. Zij kunnen een subsidie aanvragen voor minimaal vijf locaties (onder eigen bestuur of in samenwerking met andere besturen) voor twee of drie jaar. De subsidie bedraagt maximaal 20.000 euro per locatie en 200.000 euro per project (in totaal was 2,5 miljoen euro beschikbaar). Het schoolbestuur stelt hiervoor een specifiek plan op gericht op professionalisering van het cultuuronderwijs op bestuursniveau, schoolniveau en bij de (vak)leerkrachten door visieontwikkeling en deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten.

Inhoud en interpretatie van de monitor

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 sinds de laatste monitor in 2015-2016. Hierin zijn de volgende acht thema's onderzocht:

- (1) visie en organisatie;
- (2) onderwijsaanbod;
- (3) samenhang en verankering doorgaande leerlijn;
- (4) deskundigheid groepsleerkrachten;
- (5) vakleerkrachten;
- (6) samenwerking met de culturele omgeving;
- (7) kwaliteitservaring;
- (8) culturele ontwikkeling van leerlingen.

Daarnaast is er een meetinstrument ontwikkeld waarin verschillende aspecten uit de monitorgegevens zijn gebundeld tot een overkoepelend beeld. Het meetinstrument bestaat uit acht schalen. Per schaal worden scholen aan de hand van hun antwoorden op de vragen ingedeeld in vier niveaus, waarbij de scholen in niveau A zich op dat onderwerp minder ver hebben ontwikkeld dan de scholen in niveau B. De scholen in niveau B minder ver dan in niveau C en die weer minder dan de scholen in niveau D.

Door de samenvoeging van vragen, waarbij vier niveaus zijn onderscheiden, geven de schalen inzicht in de stand van zaken op scholen op bepaalde onderwerpen. Daarnaast geven de schalen naar verwachting in de komende jaren inzicht in het verschil in ontwikkeling bij scholen die wel/niet mee doen aan een bepaalde subsidieregeling op deze onderwerpen. De volgende schalen zijn gebruikt:

- visie;
- verankering van een doorgaande leerlijn;
- deskundigheidsbevordering;
- samenwerking met de culturele omgeving;
- kwaliteitsservaring;
- structureel muziekonderwijs;
- deskundigheidsbevordering muziek;
- verbinding binnen- en buitenschoolse muzikeducatie.

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.

Leeswijzer

Als er gesproken wordt over scholen worden doorgaans de respondenten (dat wil zeggen directeuren of interne cultuurcoördinatoren) bedoeld. Alle gerapporteerde gegevens zijn derhalve gebaseerd op de inschatting van deze respondenten.

Niet alle vragen die in de monitor 2017-2018 zijn opgenomen zijn ook in 2015-2016 gesteld. Hierdoor kunnen niet voor alle vragen trends worden onderzocht. Daar waar dat wel mogelijk was, is altijd in de tekst aangegeven of er significante verschillen zijn geconstateerd. Als dit niet is vermeld, zijn er voor de betreffende vraag geen trendgegevens beschikbaar. Naast deze trends is van alle resultaten getoetst of er sprake is van significante verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs én tussen de CmK-deelnemers. Indien er significante verschillen zijn geconstateerd, is hiervan melding gedaan in de tekst. Als er geen verschillen tussen deze groepen worden beschreven, betekent dit dat er ook geen significante verschillen zijn geconstateerd.

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

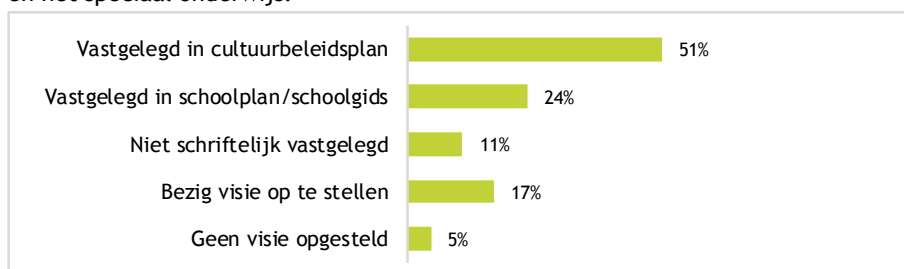
In het vervolg van dit rapport staan de belangrijkste bevindingen van het onderzoek per thema in een apart hoofdstuk beschreven. Eerst schetsen we daarin de totale verdeling over scholen en geven wij aan waar verschillen tussen jaren of tussen groepen zijn geconstateerd. Daarna gaan we uitgebreider in op het CmK-programma met de verschillende regelingen door de beschikbare monitorinformatie te bundelen in een hiervoor ontwikkeld meetinstrument. Vervolgens wordt in hoofdstuk 9 de onderzoeksopzet beschreven. In bijlage III is de samenstelling van het toegepaste meetinstrument voor de monitoring CmK beschreven. Ook zijn de volledige monitorvragenlijst (bijlage I) en de vragenlijst voor leerkrachten (Bijlage I:) opgenomen. 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 Trends in visie en organisatie

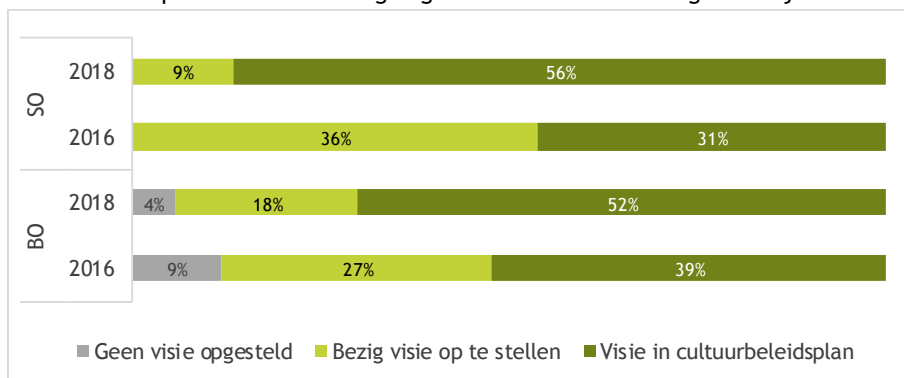
Hebben scholen een visie op cultuureducatie en in hoeverre is een dergelijke visie vastgelegd?

Verreweg de meeste scholen geven aan dat ze een visie op cultuureducatie hebben, en dat deze schriftelijk is vastgelegd of dat zij daarmee bezig zijn (zie figuur 1). Een klein deel (5%) van de scholen geeft aan geen visie op cultuureducatie te hebben. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



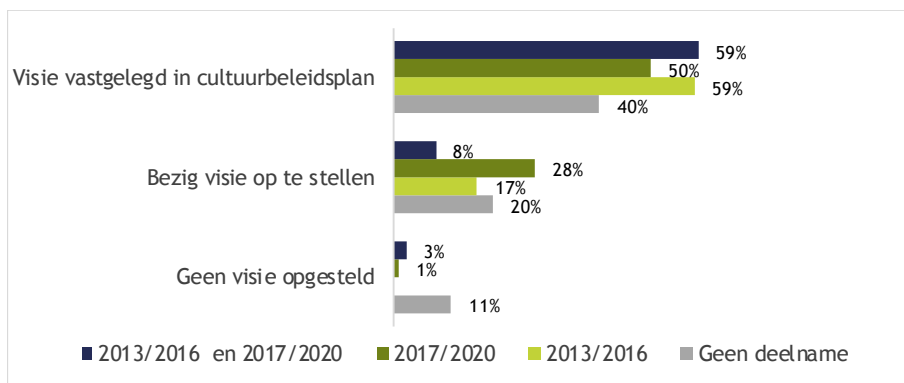
Figuur 1: Waar is de visie op cultuureducatie van scholen vastgelegd (%), totaal (n=673)

Wel zijn significante verschillen gevonden ten opzichte van de meting in 2015-2016 (figuur 2). Vergeleken met 2015-2016, zijn in 2017-2018 minder basisscholen bezig een visie op te stellen. Tegelijkertijd geven in 2017-2018 meer basisscholen dan in 2015-2016 aan een visie te hebben vastgesteld en in een cultuurbeleidsplan te hebben vastgelegd. Dezelfde ontwikkeling zien wij ook in het speciaal onderwijs.



Figuur 2: Status van de visie op cultuureducatie, naar schooltype en jaar (%) (N(BO)=1470, N(SO)=158)

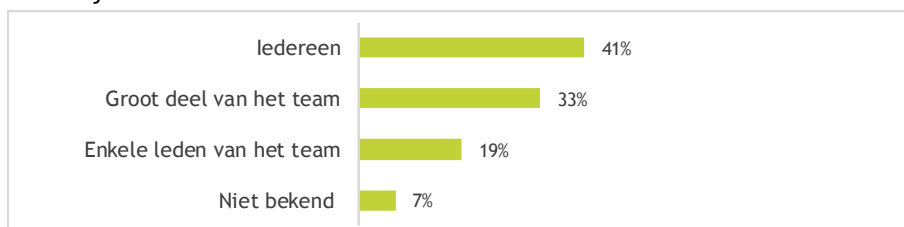
Het percentage scholen dat aangeeft geen visie te hebben, is significant hoger onder scholen die niet deelnemen aan CmK (figuur 3). Ook is het percentage scholen dat een visie in een beleidsplan vastgelegd heeft significant groter onder scholen die deelnemen of deelgenomen hebben aan CmK, vergeleken met scholen die niet of sinds 2017 deelnemen. Vooral scholen die in 2017 zijn begonnen aan CmK zijn bezig om een dergelijke visie op te stellen.



Figuur 3: Status van de visie op cultuureducatie (%), naar CmK (n=672)

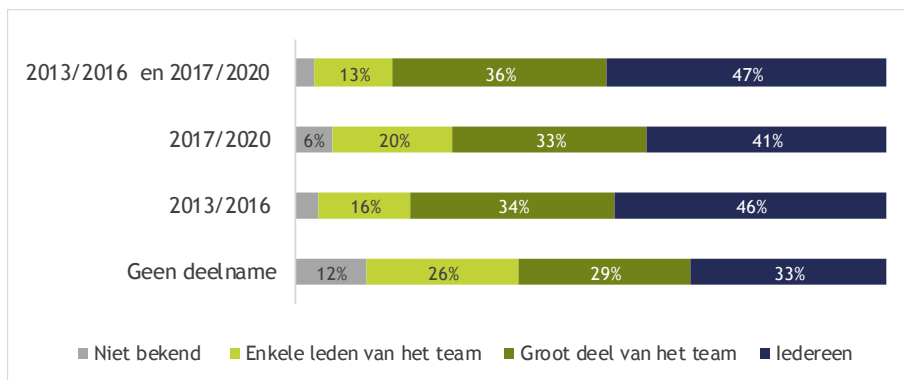
Is de visie bekend bij het team?

Binnen scholen die aangeven een visie te hebben, is deze veelal ook bekend bij iedereen in het team of bij een groot deel daarvan. Slechts zeven procent van de scholen geeft aan dat de visie niet bekend is bij het team (figuur 4). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



Figuur 4: Bekendheid visie op cultuureducatie bij het team (%), totaal (n=639)

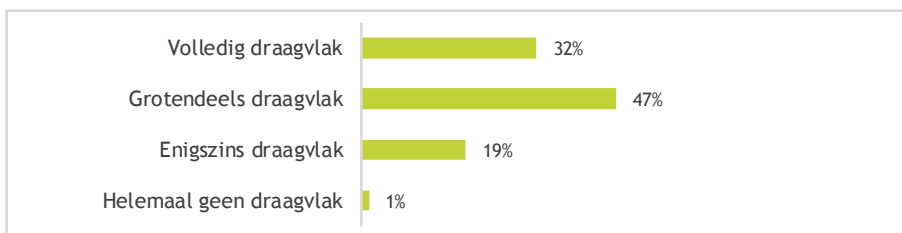
Uit figuur 5 blijkt dat de visie het meest bekend is binnen scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK: zij geven significant vaker aan dat iedereen bekend is met de visie en dat de visie bij enkele leden van het team bekend is dan de andere scholen.



Figuur 5: Bekendheid visie op cultuureducatie bij het team (%), naar CmK (n=639)

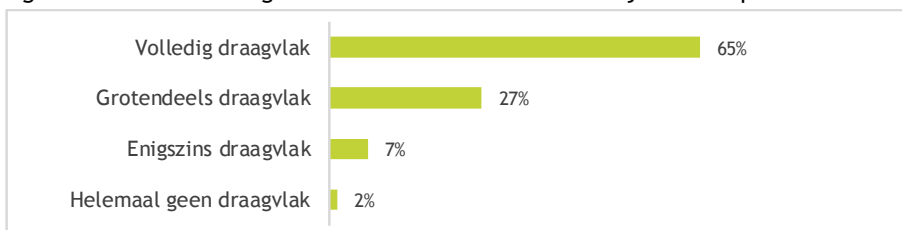
Is er draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten?

De meeste scholen geven aan dat er grotendeels tot volledig draagvlak is voor cultuureducatie onder groepsleerkrachten. Figuur 6 laat zien dat maar een klein deel van de scholen (1%) aangeeft dat er helemaal geen draagvlak bestaat, negentien procent geeft aan dat er enigszins draagvlak is. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



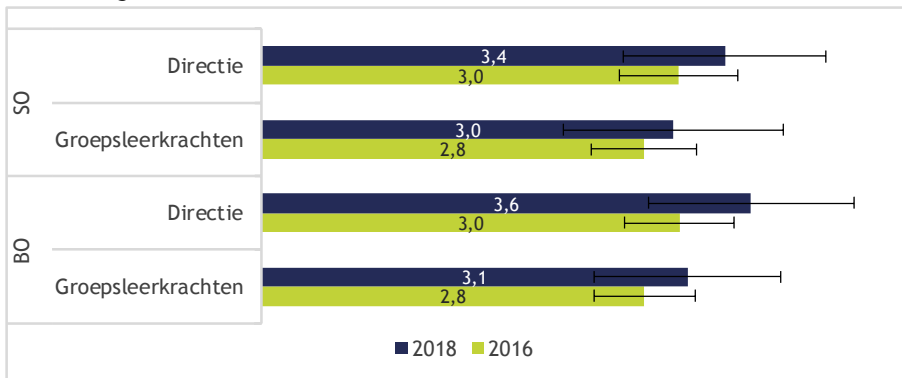
Figuur 6: Draagvlak cultuureducatie onder groepsleerkrachten (%), totaal (n=667)

Het draagvlak voor cultuuronderwijs is bij de directie iets hoger dan bij groepsleerkrachten. Nog geen tien procent van de scholen geeft aan dat er enigszins tot geen draagvlak is (figuur 7). Ook hier zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



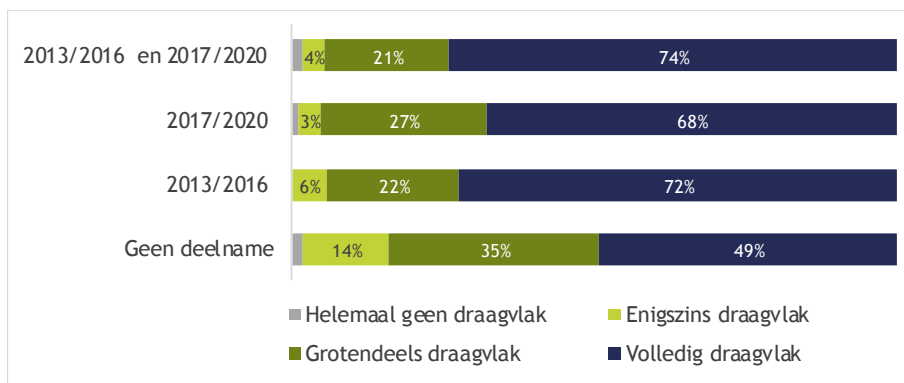
Figuur 7: Draagvlak cultuureducatie onder directie (%), totaal (n=666)

Op een vierpuntschaal konden respondenten aangeven in hoeverre er draagvlak was voor cultuureducatie (1 = helemaal geen draagvlak; 4 = volledig draagvlak). Figuur 8 toont de gemiddelden en de standaardafwijkingen van de directies en groepsleerkrachten op deze schaal. Zowel voor het basisonderwijs als voor het speciaal onderwijs rapporteren respondenten dat het draagvlak voor cultuureducatie is toegenomen. Scholen rapporteren in 2017-2018 zowel bij groepsleerkrachten als bij de directie significant meer draagvlak dan in 2015-2016.



Figuur 8: Draagvlak voor cultuureducatie (%), naar schooltype en jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal 1-4 (N(BO)=1342, N(SO)=134)

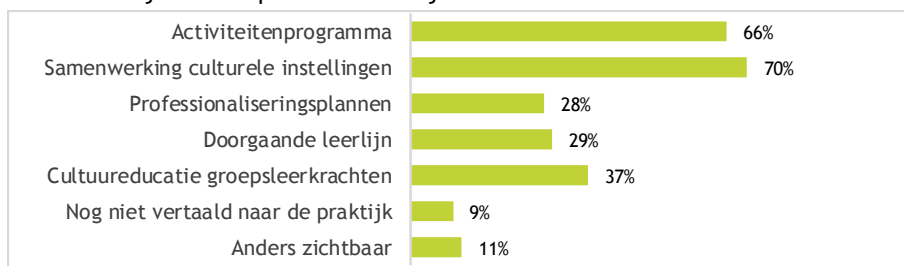
Er zijn verschillen in draagvlak onder de *directie* voor scholen die wel of niet deelnemen aan CmK. Hier zien wij significant meer draagvlak bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK, vergeleken met scholen die hier niet aan deelnemen (zie figuur 9). Voor groepsleerkrachten zien wij geen verschillen in draagvlak voor cultuureducatie tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK.



Figuur 9: Draagvlak cultuureducatie onder directie (%), naar CmK (n=666)

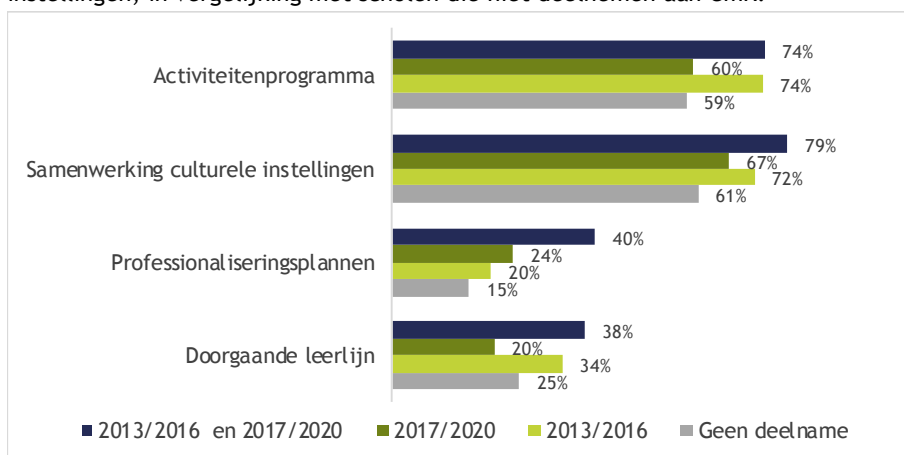
Hoe is de visie op cultuureducatie herkenbaar in de praktijk van de school?

De visie op cultuureducatie is voor de meeste scholen vooral zichtbaar in de samenwerking met culturele instellingen (70%) en in het vertalen van de visie naar een activiteitenprogramma (66%) (zie figuur 10). Slechts een klein deel van de scholen (9%) geeft aan dat de visie nog niet is vertaald naar de praktijk. Scholen in het speciaal onderwijs (20%) geven significant vaker aan dan scholen in het basisonderwijs (10%) dat de visie op andere wijze zichtbaar is. Verder zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



Figuur 10: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in de praktijk op school, totaal (n=632)

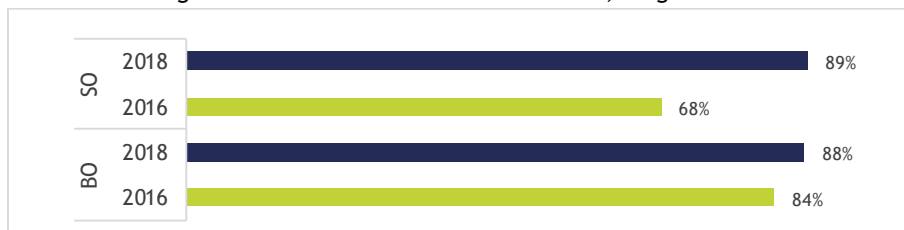
In figuur 11 wordt de herkenbaarheid van de visie op cultuureducatie in de praktijk uitgesplitst naar deelname aan CmK. Hieruit blijkt dat bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK de visie significant herkenbaarder is in 1) de zichtbaarheid in de vertaling naar een activiteitenprogramma, 2) de zichtbaarheid in de doorgaande leerlijn, 3) de zichtbaarheid in de professionaliseringsplannen van het team en 4) de zichtbaarheid in de samenwerking met culturele instellingen, in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK.



Figuur 11: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in de praktijk op school (%), naar CmK (n=632)

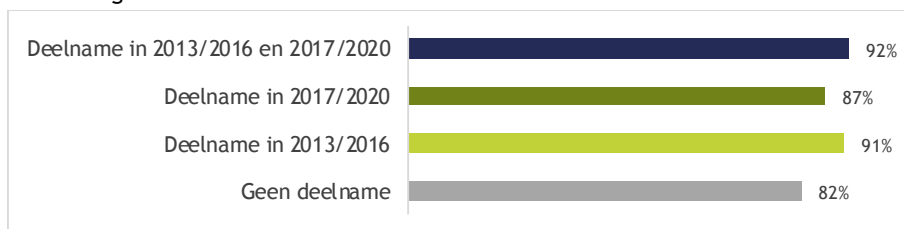
Is er een cultuurcoördinator aanwezig en hoeveel uren zijn er voor coördinerende taken op het gebied van cultuureducatie?

Het merendeel van de scholen in het primair onderwijs heeft een cultuurcoördinator ter beschikking (88%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en speciaal onderwijs in de aanwezigheid van een cultuurcoördinator. In beide gevallen is er wel een significante toename in het aantal scholen dat aangeeft een cultuurcoördinator te hebben, vergeleken met 2015-2016 (zie figuur 12).



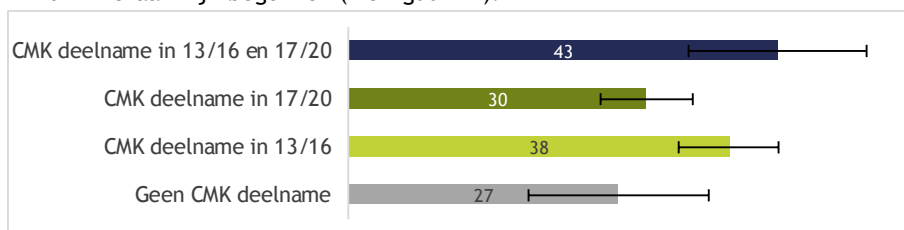
Figuur 12: Aanwezigheid cultuurcoördinator, naar schooltype en jaar (N(BO)=1462, N(SO)=160)

Tussen deelnemers en niet-deelnemers aan CmK zien wij ook verschillen in de aanwezigheid van een cultuurcoördinator (zie figuur 13). Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK hebben significant vaker een cultuurcoördinator dan scholen die niet deelnemen aan CmK.



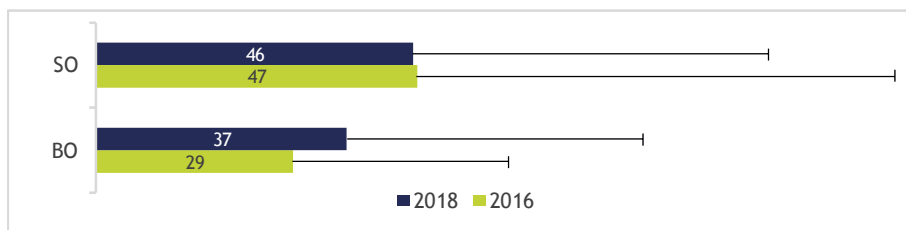
Figuur 13: Aanwezigheid cultuurcoördinator, naar CmK (n=632)

Het gemiddeld aantal uren dat cultuurcoördinatoren ter beschikking hebben voor hun taken ligt is ongeveer 35 uur per schooljaar, waarbij de standaard afwijking (SD, spreidingsmaat) op 39 ligt. Een deel van de scholen (9%) kon deze vraag niet beantwoorden. Tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen gevonden. Wel laat de significantietoets verschillen zien tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK. Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen hebben significant meer uren gereserveerd voor cultuurcoördinatoren dan scholen die niet deelnemen aan CmK of in 2017 hieraan zijn begonnen (zie figuur 14).



Figuur 14: Gemiddeld aantal uren voor cultuurcoördinatoren per schooljaar (%), naar CmK (n=458)

Aan de respondenten is gevraagd hoeveel uren een cultuurcoördinator tot zijn beschikking heeft. Figuur 15 toont het gemiddeld aantal uren en de standaardafwijkingen. We zien grote verschillen binnen de scholen (afgeleid uit de grote standaardafwijkingen). Tevens zien we in het basisonderwijs in 2017-2018 een toename in het aantal uren dat een cultuurcoördinator tot zijn beschikking heeft in vergelijking met 2015-2016. In het speciaal onderwijs is er geen significant verschil geconstateerd.

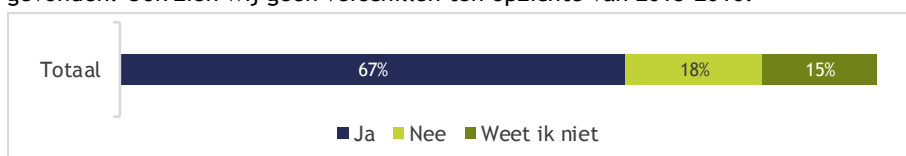


Figuur 15: Gemiddeld aantal uren voor cultuurcoördinatie per schooljaar, naar schooltype en jaar (N(BO)=1058, N(SO)=99)

Wanneer er geen cultuurcoördinator aanwezig is, is het gemiddeld aantal uren dat voor coördinerende taken op het gebied van cultuurcoördinatie is gereserveerd 23 uur (standaardafwijking = 19). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen schooltype en deelname aan CmK.

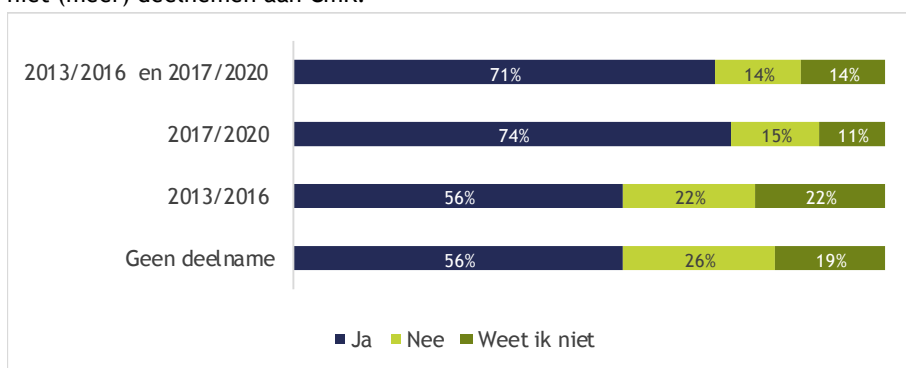
Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school?

Het merendeel van de scholen (67%) geeft aan dat cultuureducatie als aparte post is opgenomen in de begroting (zie figuur 16). Er zijn geen verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs gevonden. Ook zien wij geen verschillen ten opzichte van 2015-2016.



Figuur 16: Cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting (%), totaal (n=623)

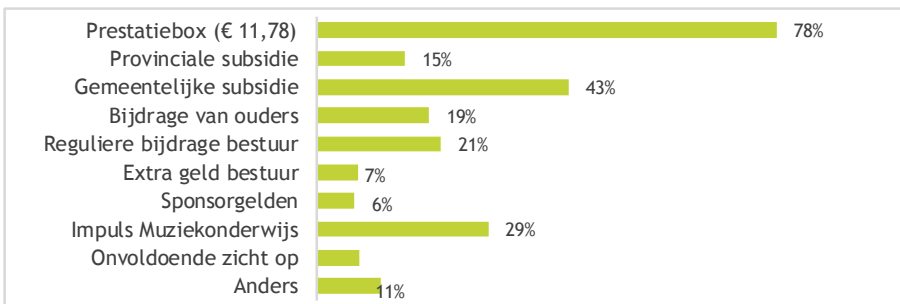
In figuur 17 zien we verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK. Scholen die op dit moment deelnemen aan CmK (deelname 2017-2020 en deelname 2013-2016 én 2017-2020) rapporteren significant vaker dat zij cultuureducatie als aparte post hebben opgenomen in de begroting dan scholen die niet (meer) deelnemen aan CmK.



Figuur 17: Cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting (%), naar CmK (n=623)

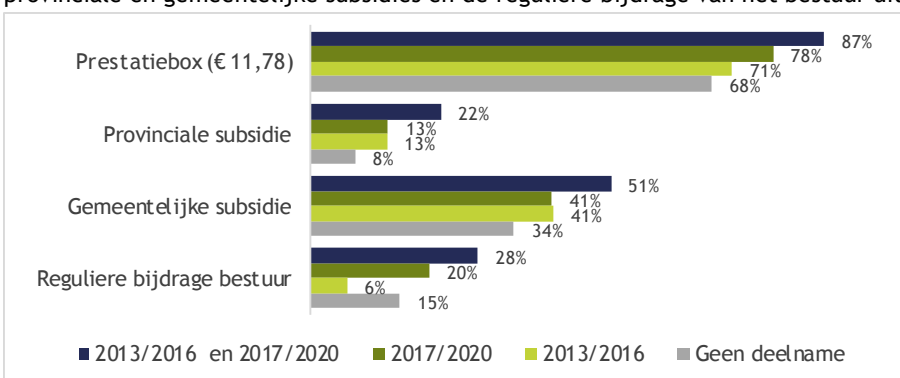
Welke middelen zet de school in ten behoeve van cultuureducatie?

Scholen geven aan voornamelijk geld uit de Prestatiebox in te zetten ten behoeve van cultuureducatie (zie figuur 18). Daarnaast put een substantieel deel nog uit gemeentelijke subsidies (43%). Een kwart van de scholen geeft aan ook nog een reguliere bijdrage te ontvangen van het bestuur uit de lumpsum. Scholen in het speciaal onderwijs ontvangen significant vaker dan basisscholen extra geld van het bestuur (resp. 14% en 7%). Ook putten zij meer uit sponsorgelden (resp. 14% en 6%) en geven zij minder vaak aan geen zicht te hebben op de budgetten voor cultuureducatie (resp. 14% en 7%). Er zijn geen noemenswaardige trendverschillen met 2015-2016. In het basisonderwijs wordt in 2017-2018 significant vaker gebruikgemaakt van geld uit de Impuls Muziekonderwijs, maar deze gelden waren eerder ook nog nauwelijks beschikbaar.



Figuur 18: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie, totaal (n=623)

Uit de analyse in figuur 19 komt naar voren dat scholen die in 2013-2016 en in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant vaker dan niet-deelnemende scholen aangeven middelen in te zetten uit de Prestatiebox, provinciale en gemeentelijke subsidies en de reguliere bijdrage van het bestuur uit de lumpsum.



Figuur 19: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie (%), naar CmK (n=623)

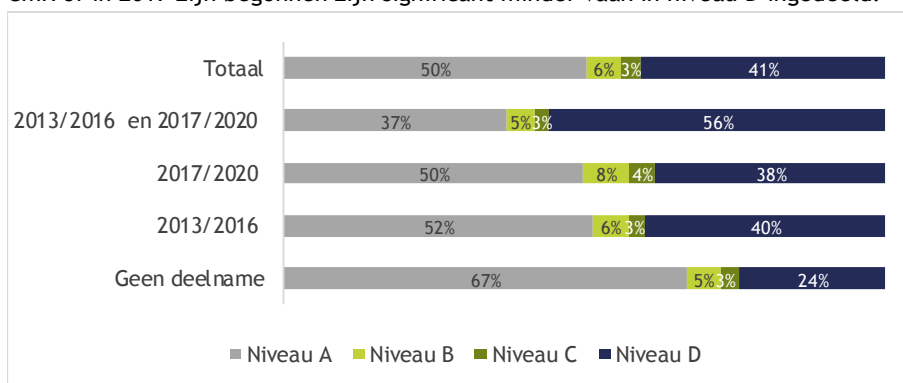
2.2 Overkoepelend beeld visie

Het hebben van een gedragen en geoperationaliseerde visie is een integraal onderdeel van kwalitatief goede cultuureducatie. In de schaal visie wordt daarom naar verschillende elementen gekeken op het gebied van visie, zoals het wel of niet vast hebben gelegd van deze visie, het operationaliseren van deze visie, of deze visie bekend is bij het team, of er bij het team draagvlak is voor cultuureducatie, of er geld is gereserveerd voor cultuureducatie, en of er een deskundige dan wel ICC-er is waarvoor uren zijn gereserveerd. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een bepaald niveau van A tot en met D, waar bij niveau A de school aan geen of weinig van deze 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.

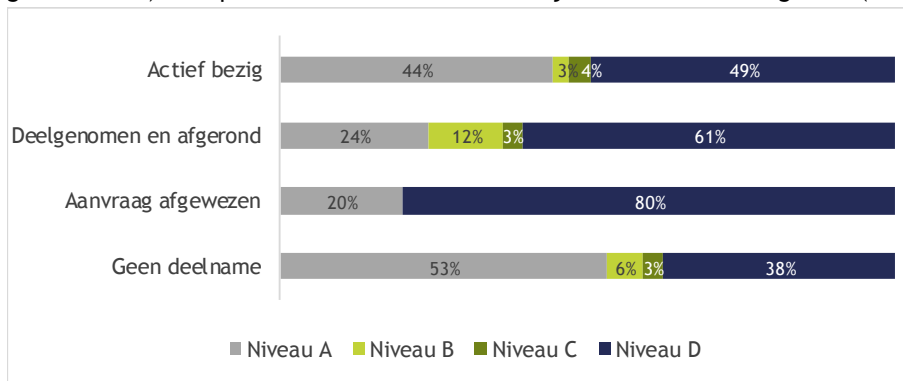
In figuur 20 is te zien dat de helft van alle scholen in niveau A zit. Zij hebben of geen visie vastgelegd of zij hebben geen budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie. Slechts een klein deel van de scholen is ingedeeld in niveaus B en C. Een groot deel van de scholen (41%) is ingedeeld in niveau D, waar naast een visie, budget en gereserveerde uren ook de visie bekend is bij het team, vertaald is naar het operationele niveau en cultuureducatie wordt gedragen door het team. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.

Van de regeling CmK en de regeling PCPO wordt verwacht dat zij een positieve invloed hebben op de visie die scholen hebben op cultuureducatie en de mate waarin de visie in de school is ingebed. Wat betreft CmK zijn in figuur 20 enkele significante verschillen zichtbaar. Scholen die niet deelnemen aan CmK zijn vaker in niveau A ingedeeld en scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK zijn significant minder vaak in niveau A en vaker in niveau D ingedeeld. Scholen die niet deelnemen aan CmK of in 2017 zijn begonnen zijn significant minder vaak in niveau D ingedeeld.



Figuur 20: Schaalindeling visie, naar CmK (n=673)

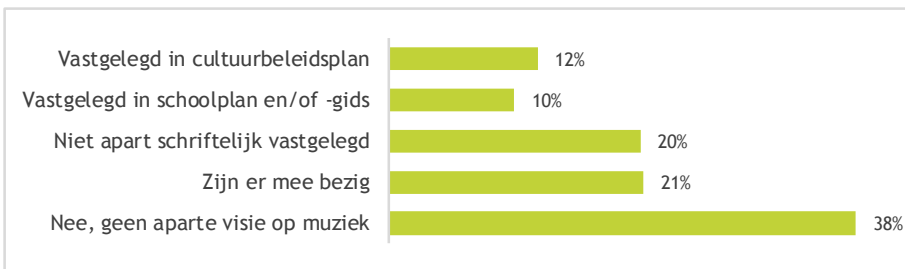
Als het gaat om PCPO zijn er significante verschillen tussen scholen die niet deelnemen en scholen die hebben deelgenomen aan PCPO en het traject reeds hebben afgerond. Scholen die niet deelnemen zijn vaker op niveau A ingedeeld (hebben geen visie en/of geen budget en uren voor cultuureducatie gereserveerd) ten opzichte van scholen die het traject reeds hebben afgerond (zie figuur 21).



Figuur 21: Schaalindeling visie, naar PCPO (n=673)

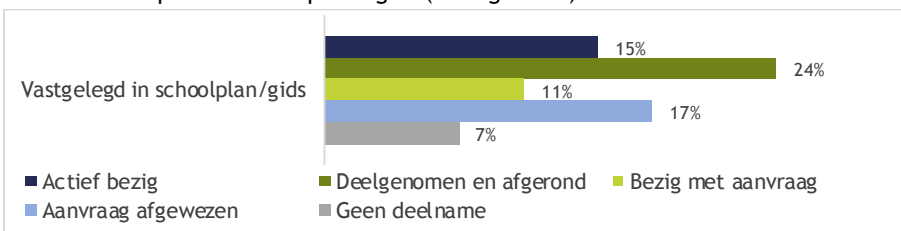
2.3 Visie en organisatie: muziek

De meeste scholen geven aan geen aparte visie op muziekonderwijs te hebben. Eén op de vijf scholen heeft wel een visie, maar heeft deze niet schriftelijk vastgelegd (zie figuur 22). In het speciaal onderwijs (21%) hebben scholen significant vaker een visie op muziekonderwijs vastgelegd in een schoolplan of -gids dan in het basisonderwijs (9%).



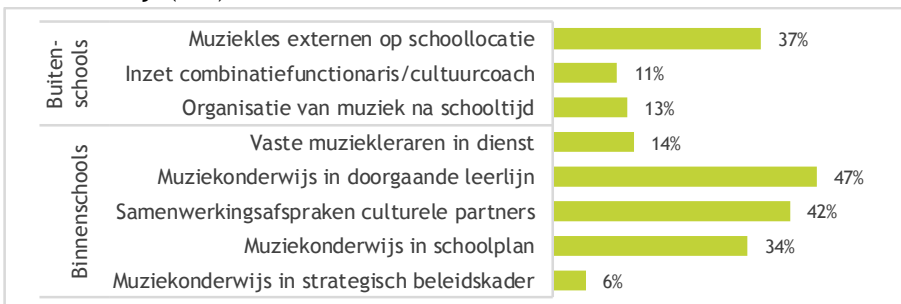
Figuur 22: Visie op muziekonderwijs, totaal (n=663)

Met betrekking tot deelname aan de Impuls Muziekonderwijs is er een significant verschil gevonden tussen scholen die actief deelnemen en scholen die die geen interesse in de Impuls Muziekonderwijs hebben getoond: scholen die actief deelnemen hebben vaker een visie op muziekonderwijs vastgelegd in een cultuurbeleidsplan of schoolplan/-gids (zie figuur 23).



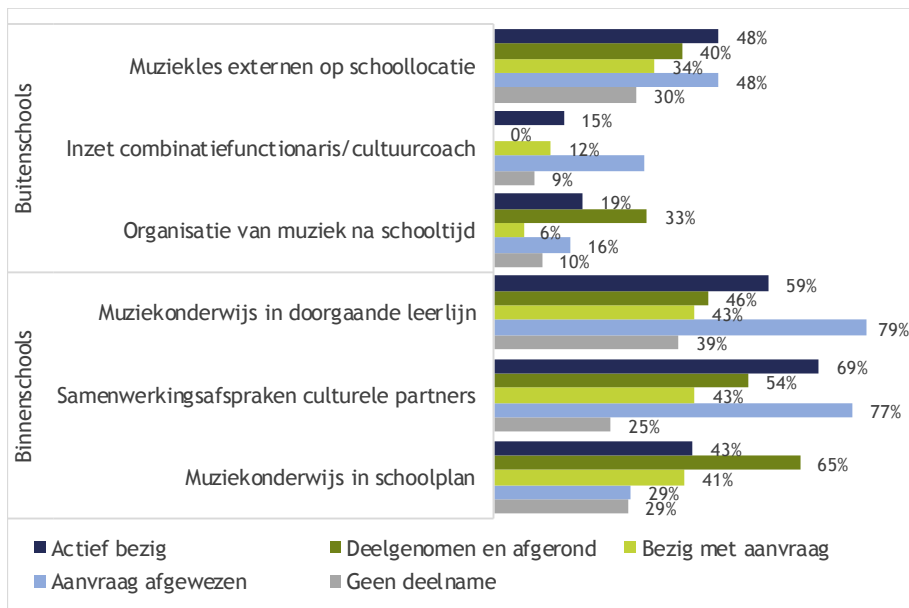
Figuur 23: Visie op muziekonderwijs, naar Impuls Muziekonderwijs (n=663)

Figuur 24 toont hoe scholen muziekonderwijs binnen- en buitenschools borgen. Buitenschools geven de meeste scholen (37%) aan dat muzieklessen door een externe partij op de schoollocatie wordt aangeboden. Dit gebeurt in het basisonderwijs (38%) significant vaker dan in het speciaal onderwijs (19%). Binnenschools wordt muziekonderwijs vooral geborgd door het onderdeel te maken van een doorgaande leerlijn. Dit is in bijna de helft van de scholen het geval. Ook maken veel scholen (42%) structurele en langdurige samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners en is het muziekonderwijs geborgd in het schoolplan (34%). In het speciaal onderwijs (30%) geven scholen significant vaker dan scholen in het basisonderwijs (13%) aan vaste muziekleraren in dienst te hebben.



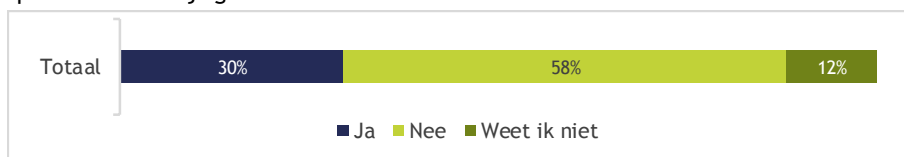
Figuur 24: Borging binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, totaal (n=656)

Scholen die deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs verschillen op sommige aspecten in de manier waarop cultuureducatie binnen en buiten de school wordt geborgd (figuur 25). Zo wordt er bij deelnemers, vergeleken met scholen die geen interesse in de Impuls Muziekonderwijs hebben getoond, bij buitenschoolse cultuureducatie vaker door externe partijen muzieklessen op locatie gegeven, een combinatiefunctionaris/cultuurcoach voor muziekonderwijs ingezet, en een schoolkoor/schoolorkest/brassband e.d. na schooltijd georganiseerd. Binnenschools is muziekonderwijs bij deelnemers, significant vaker dan bij scholen die geen interesse in de Impuls Muziekonderwijs hebben getoond, onderdeel van een doorgaande leerlijn, zijn er significant vaker structurele en langdurige samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners, en is muziekonderwijs significant vaker geborgd in het schoolplan.



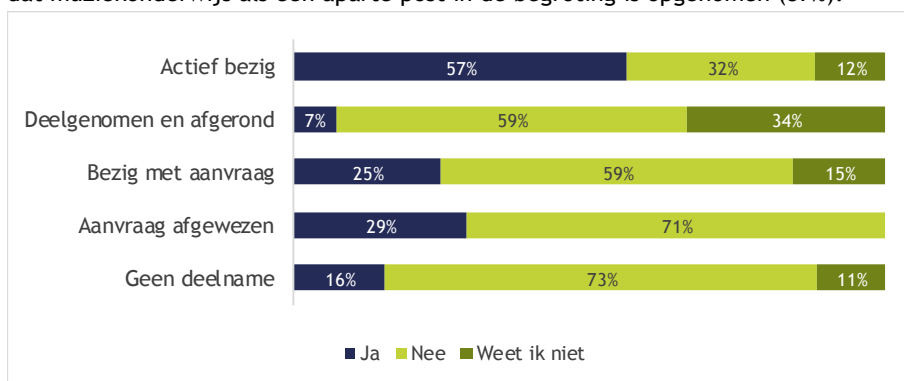
Figuur 25: Borging binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, naar Impuls Muziekonderwijs (n=656)

Het merendeel van de scholen (58%) geeft aan dat muziekonderwijs *niet* als aparte post is opgenomen in de begroting of weet het niet (12%; zie figuur 26). Er zijn geen verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs gevonden.



Figuur 26: Muziekonderwijs als aparte post in begroting, totaal (n=621)

In figuur 27 is de verdeling weergegeven voor scholen die wel en niet deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs. Hier is een significant verschil gevonden tussen scholen die actief meedoen en scholen die helemaal geen interesse tonen of bezig zijn met een aanvraag: scholen die actief meedoen geven vaker aan dat muziekonderwijs als een aparte post in de begroting is opgenomen (57%).



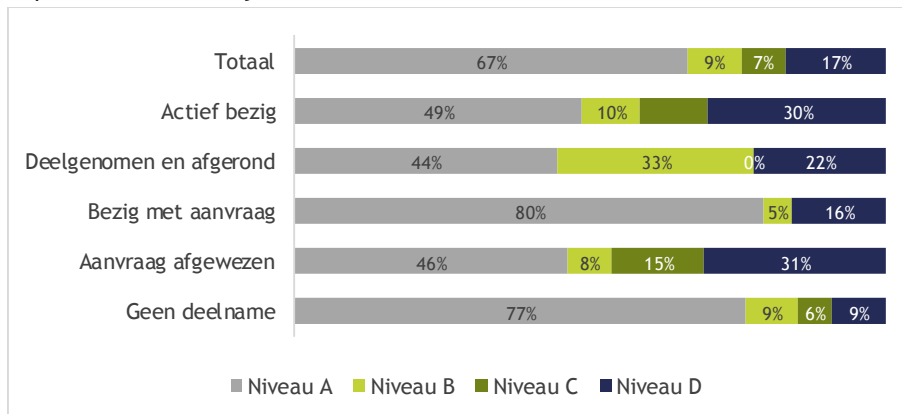
Figuur 27: Muziek als aparte post in begroting, naar Impuls Muziekonderwijs (n=621)

2.4 Overkoepelend beeld structureel muziekonderwijs

De regeling Impuls Muziekonderwijs richt zich onder andere op het structureel invoeren van muziekonderwijs en het borgen van muziekonderwijs voor de komende jaren. Om naar dit doel te kijken, is de schaal structureel muziekonderwijs opgesteld. In deze schaal wordt gemonitord in welke mate scholen een visie hebben op het gebied van muziekonderwijs, of zij een doorlopende leerlijn hanteren voor muziekonderwijs, of er een vaste samenwerkingspartner voor muziekonderwijs is en in welke de mate muziekonderwijs binnen- en buitenschools is geborgd. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op één van de vier niveaus, waarbij op niveau A geen visie of doorlopende leerlijn is voor muziek en bij niveau D aan alle bovengenoemde aspecten wordt voldaan (zie kader).

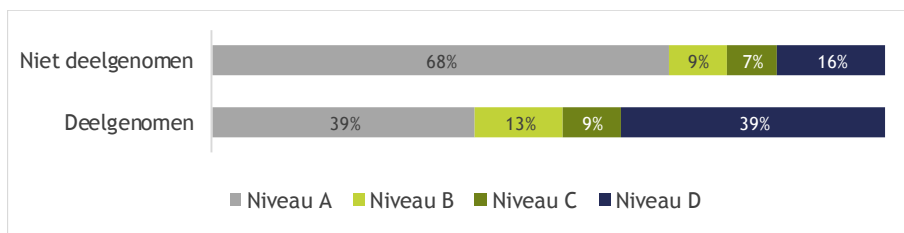
Betekenis niveaus schaal structureel muziekonderwijs	
A	De school heeft geen visie op muziekonderwijs of er is geen sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.
B	De school heeft een visie op muziekonderwijs en er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs
C	De school heeft 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 en deze is zowel binnen- als buitenschools geborgd.

In figuur 28 is te zien dat twee derde van de scholen geen visie en/of doorlopende leerlijn hebben voor muziek. Er zijn geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs gevonden. Scholen die actief deelnemen aan de Impuls Muziekonderwijs worden significant minder vaak in niveau A ingedeeld dan scholen die niet deelnemen of scholen die nog bezig zijn met een aanvraag. Scholen die actief bezig zijn, zijn ook significant vaker ingedeeld in niveau D dan scholen die niet meedoen aan de Impuls Muziekonderwijs.



Figuur 28: Schaalindeling structureel muziekonderwijs, naar Impuls Muziekonderwijs (n=607)

De stichting Méér Muziek in de Klas heeft vanuit de overheid de opdracht gekregen om zich te richten op muziekonderwijs in het primair onderwijs en werkt hierin zo mogelijk samen met het FCP. Daarom kijken we hier ook naar verschillen op de schaal tussen scholen die wel/niet deelnemen aan één of beide muziekwedstrijden (de 'BZT Muziekshow' in 2016 of de 'Lang Leve de Muziek Show' in 2017). In figuur 29 is te zien dat scholen die hebben deelgenomen aan één of beide muziekwedstrijden minder vaak in niveau A zijn ingedeeld en vaker in niveau D. Het is echter niet duidelijk of scholen waar muziek structureel is ingevoerd vaker meedoen met de muziekwedstrijden van de Stichting Méér Muziek in de Klas of dat deelname aan de wedstrijd een positieve invloed heeft op het implementeren van structureel muziekonderwijs.



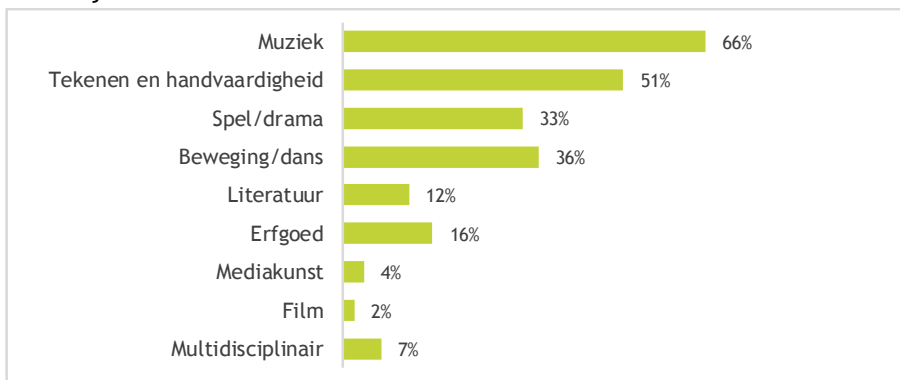
Figuur 29: Schaalindeling structureel muziekonderwijs, naar muziekwedstrijd Méér Muziek in de Klas (n=605)

3 Onderwijsaanbod

3.1 Trends in onderwijsaanbod

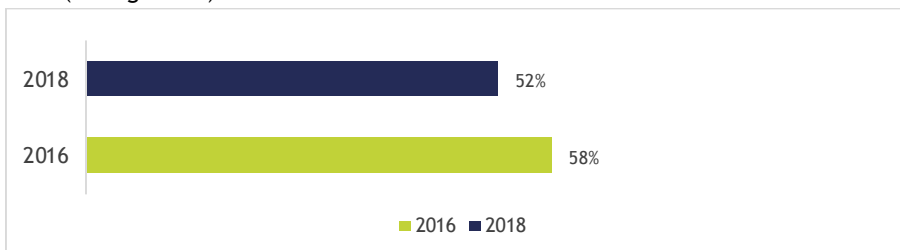
Maken scholen gebruik van leermethoden voor cultuureducatie?

Figuur 30 toont het percentage scholen dat aangeeft gebruik te maken van leermethoden voor cultuureducatie in de verschillende vakken. Voor de vakken muziek en tekenen en handvaardigheid wordt het meeste gebruikgemaakt van leermethoden. Significantietoetsing laat zien dat basisscholen meer gebruikmaken van leermethoden voor muziek dan het speciaal onderwijs (resp. 67% en 51%). Verder zijn er wat betreft het gebruik van leermethoden geen significante verschillen tussen basisscholen en speciaal onderwijs.



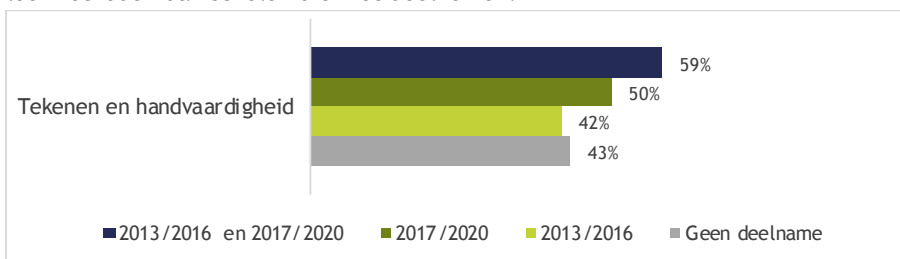
Figuur 30: Gebruik van leermethoden per vak, totaal (n=622; % 'Ja')

Wel zien wij een trendeffect voor het basisonderwijs bij tekenen en handvaardigheid. In 2015-2016 geven voor dit vak significant meer basisscholen aan gebruik te hebben gemaakt van leermethoden dan in 2017-2018 (zie figuur 31).



Figuur 31: Gebruik leermethoden tekenen/handvaardigheid basisonderwijs (%), naar jaar (n=1385)

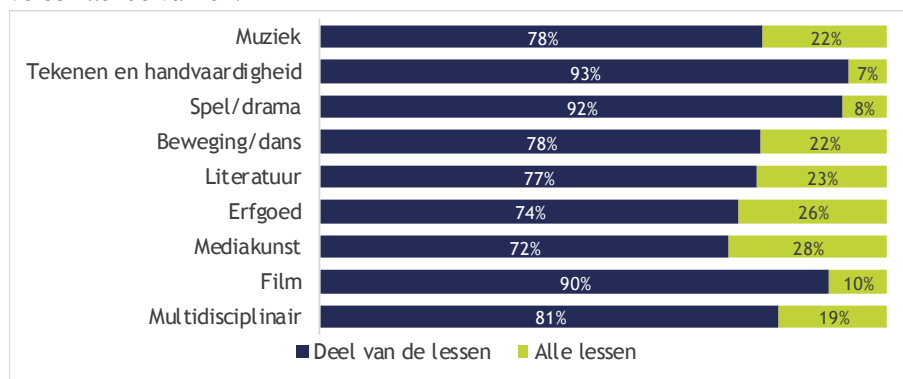
Wat betreft verschillen in het gebruik van leermethoden binnen cultuureducatie tussen scholen die wel of niet deelnemen aan CmK, laat figuur 32 een overzicht zien. Enkel bij het gebruik van leermethoden voor tekenen en handvaardigheid zijn significante verschillen gevonden: scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen of hebben deelgenomen aan CmK geven vaker aan gebruik te maken van leermethoden dan scholen die niet deelnemen.



Figuur 32: Gebruik van leermethoden per vak, naar CmK (n=622; % 'Ja')

Hoe intensief worden leermethoden voor cultuureducatie gebruikt?

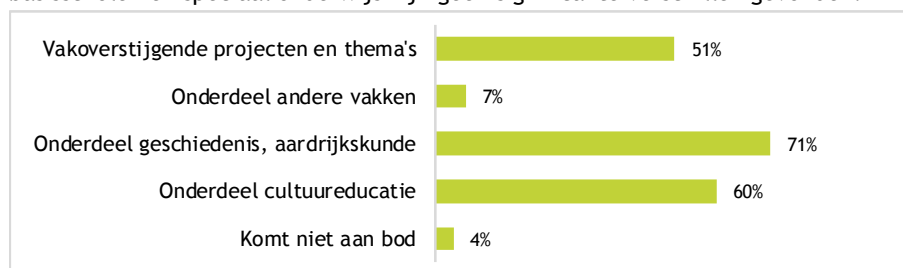
In figuur 33 is te zien hoe intensief er gebruik wordt gemaakt van leermethoden voor cultuureducatie. Deze vraag is alleen aan scholen gesteld die hebben aangegeven gebruik te maken van leermethoden (zie vorige paragraaf). Er zijn relatief veel scholen die aangeven dat slechts een deel van de lessen uit de methode worden uitgevoerd; weinig scholen geven aan alle lessen uit de methode te gebruiken. Een significant verschil tussen type onderwijs is gevonden bij beweging/dans: in het speciaal onderwijs maken alle scholen bij een deel van de lessen gebruik van leermethoden bij dit vak; in het basisonderwijs gebruikt bijna een kwart van de scholen een leermethode bij alle lessen. Uitgesplitst naar deelname CmK zijn er geen significante verschillen gevonden voor de intensiviteit van het gebruik van leermethoden bij de verschillende vakken.



Figuur 33: Intensiviteit van gebruikte leermethoden (%), naar schooltype (Noot. Muziek=401, Tekenen en handvaardigheid=317, Spel/drama=194, Beweging/dans=205, Literatuur=74, Erfgoed=97, Mediakunst=30, Film=13, Multidisciplinair=43)

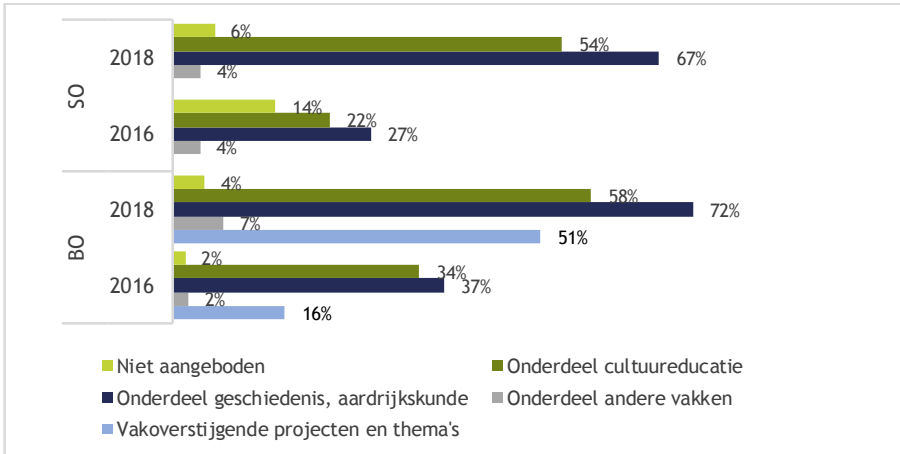
Hoe komt erfgoed aan bod op scholen?

Slechts vier procent van de scholen besteedt helemaal geen aandacht aan erfgoed. Erfgoed komt bij bijna drie van de vier scholen (71%) aan bod als onderdeel van traditionele vakken als geschiedenis en aardrijkskunde (onderdelen van oriëntatie op jezelf en de wereld). Daarnaast zien we bij veel scholen dat erfgoed ook aan de orde komt als onderdeel van cultuureducatie (60%) en/of in vakoverstijgende projecten en thema's (51%; zie figuur 34). Bij andere vakken komt erfgoed veel minder aan de orde (7%). Weinig scholen geven aan dat erfgoed onderdeel is van andere, niet nader genoemde, vakken (7%). Tussen basisscholen en speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen gevonden.



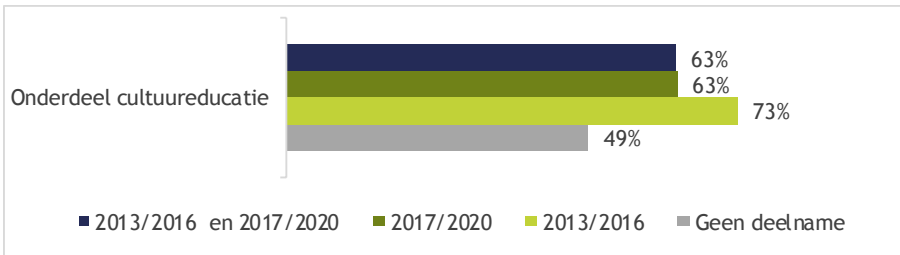
Figuur 34: Aangeboden erfgoed bij scholen (%), totaal (n=622)

Er zijn trendverschillen gevonden ten opzichte van 2015-2016. Hierbij moeten we rekening houden met verschillen in vraagstelling (in 2015-2016 konden respondenten slechts één antwoord geven; in 2017-2018 waren meer antwoorden toegestaan). Daarom kan alleen de categorie 'nee' tussen de jaren goed vergeleken worden. De conclusie is dat in het basisonderwijs het aantal scholen dat aangeeft geen erfgoed aan te bieden op school iets is gestegen (zie figuur 35). Wel komt erfgoed in het basis- en speciaal onderwijs nu vaker voor dan in 2015-2016 als onderdeel van cultuureducatie, als onderdeel van geschiedenis en aardrijkskunde en in vakoverstijgende projecten en thema's.



Figuur 35: Erfgoed aangeboden, naar schooltype en jaar (N(BO)=1453, N(SO)=158)

Opvallend is dat erfgoed op scholen die deelnemen aan CmK of hebben deelgenomen aan CmK significant vaker als onderdeel van cultuureducatie wordt aangeboden, in vergelijking met scholen die niet deelnemen aan CmK (zie figuur 36). Verder zijn er geen significante verschillen tussen deelname CmK en de manier waarop erfgoed aan bod komt op scholen.



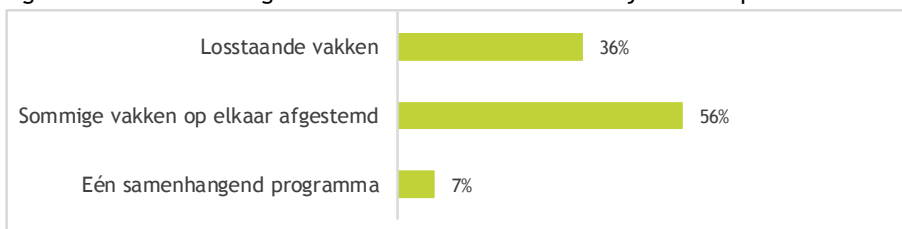
Figuur 36: Erfgoed aangeboden (%), naar CmK (n=622)

4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

4.1 Trends in samenhang en verankering doorgaande leerlijn

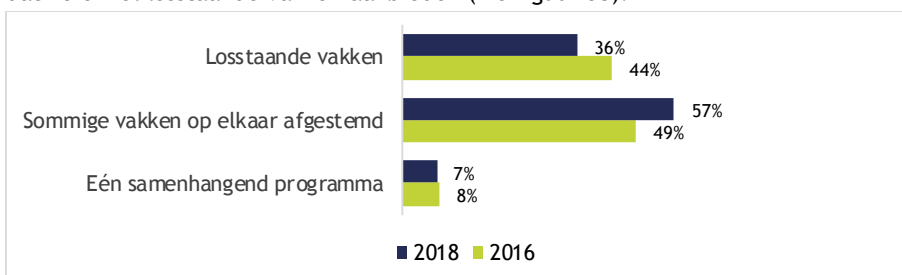
In hoeverre is er samenhang binnen cultuureducatie?

De meerderheid van de scholen geeft aan dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar afgestemd zijn (56%, zie figuur 37). Deze vakken kunnen onder andere qua thema of onderwerp op elkaar afgestemd zijn. Weinig scholen geven aan dat er sprake is van één samenhangend programma (7%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



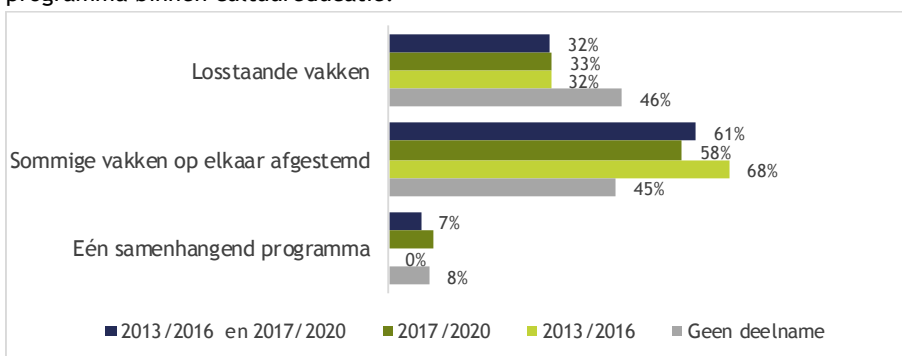
Figuur 37: Samenhang binnen cultuureducatie (%), totaal (n=617)

Wel is er in het basisonderwijs een trendeffect gevonden: in vergelijking met 2015-2016 geven in 2017-2018 significant meer scholen aan dat sommige vakken op elkaar afgestemd zijn en significant minder scholen dat ze enkel losstaande vakken aanbieden (zie figuur 38).



Figuur 38: Samenhang binnen cultuureducatie basisonderwijs, naar jaar (n=1357)

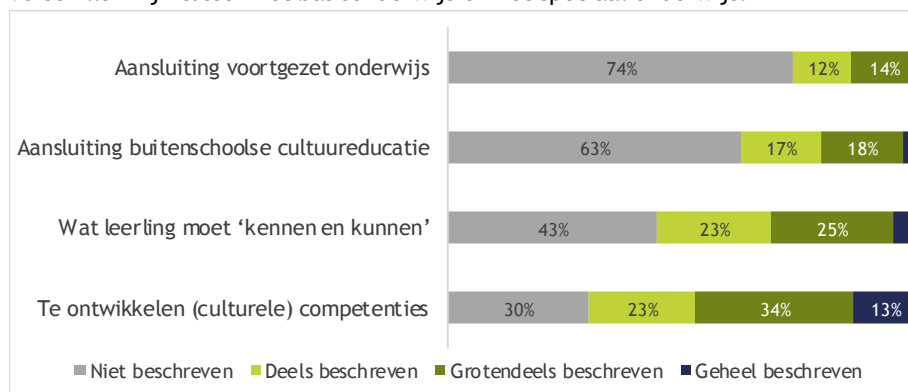
Scholen die niet deelnemen aan CmK geven significant vaker dan de andere scholen aan dat er sprake is van losstaande vakken binnen cultuureducatie (zie figuur 39). Daarnaast geven scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemer zijn van CmK significant vaker aan dat sommige vakken binnen cultuureducatie op elkaar afgestemd zijn dan scholen die niet deelnemen aan CmK. Van de scholen die alleen in 2013-2016 deel hebben genomen aan CmK geeft geen enkele school aan dat er sprake is van één samenhangend programma binnen cultuureducatie.



Figuur 39: Samenhang binnen cultuureducatie, naar CmK (n=617)

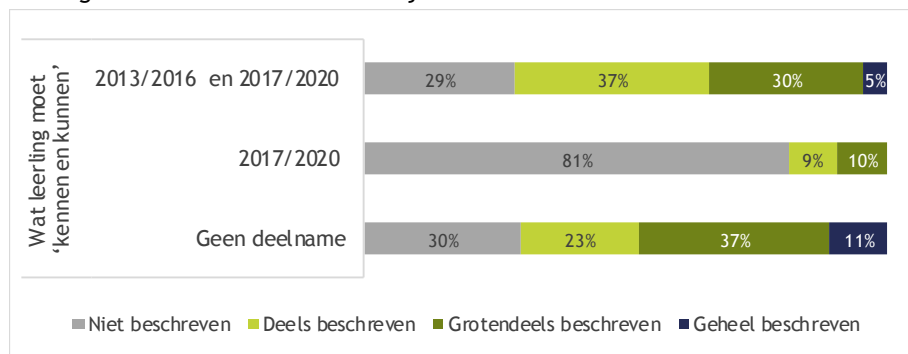
Welke facetten worden beschreven bij het opzetten van een samenhangend programma?

Bij het opzetten van een samenhangend programma binnen cultuureducatie kunnen verschillende facetten worden beschreven. Scholen die hebben aangegeven één samenhangend programma voor cultuureducatie te hebben, is vervolgens gevraagd welke facetten hierin al dan niet worden beschreven. Over het algemeen worden de te ontwikkelen (culturele) competenties volgens scholen het meest beschreven (bij 47% van het totaal aantal scholen wordt het minstens grotendeels beschreven; zie figuur 40). Wat iedere leerling aan het einde van het schooljaar moet ‘kennen en kunnen’ en hoe het samenhangende programma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie en het voortgezet onderwijs, wordt volgens scholen het minst beschreven. Het aantal respondenten binnen het speciaal onderwijs was te laag om te toetsen of er significante verschillen zijn tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



Figuur 40: Beschrijvingen facetten bij opzetten van samenhangend programma, totaal (n=44)

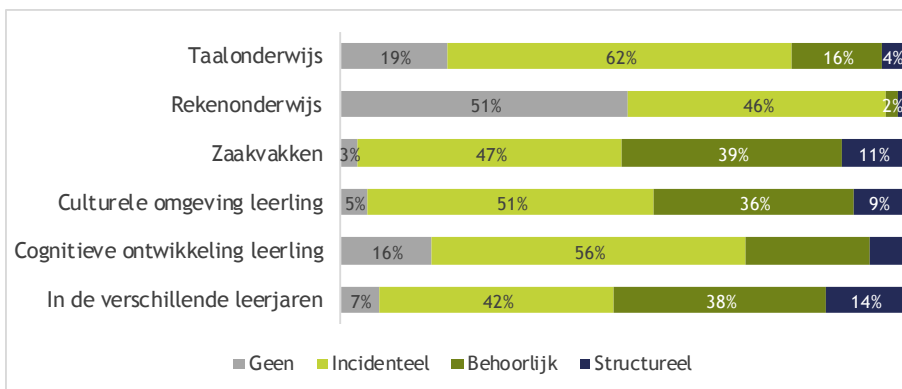
Zoals blijkt uit figuur 41 zijn er geen respondenten op deze vraag die 2013-2016 deel hebben genomen aan CmK. Verder zijn weinig significante verschillen geconstateerd, behalve dat scholen die in 2017-2020 deelnemen aan CmK significant vaker dan andere scholen aangeven niet beschreven te hebben wat iedere leerling aan het einde van het schooljaar moet ‘kennen en kunnen’.



Figuur 41: Beschrijvingen facetten bij opzetten van samenhangend programma, naar CmK (n=44; CmK 2013-2016: n=0)

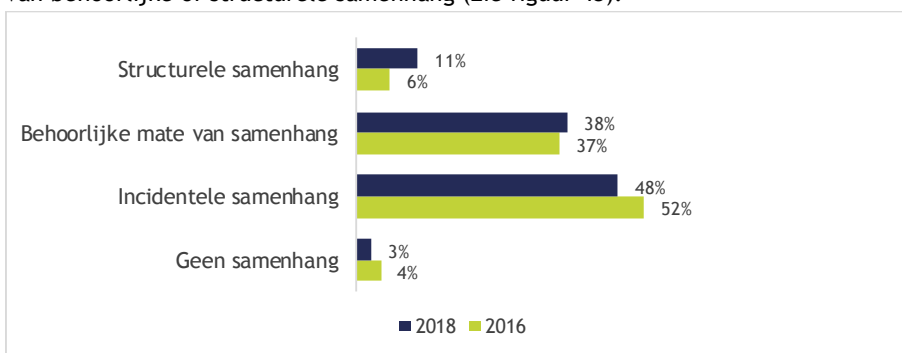
In hoeverre is er samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten?

Er is volgens de scholen vooral samenhang tussen cultuureducatie en de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis en biologie) en tussen cultuureducatie en de verschillende leerjaren. In beide gevallen geeft tenminste de helft van de scholen aan dat er behoorlijke tot structurele samenhang bestaat (zie figuur 42). Verder is er vooral sprake van incidentele samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten. De helft van de scholen geeft zelfs aan dat er helemaal geen samenhang is tussen rekenonderwijs en cultuureducatie. Er zijn geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



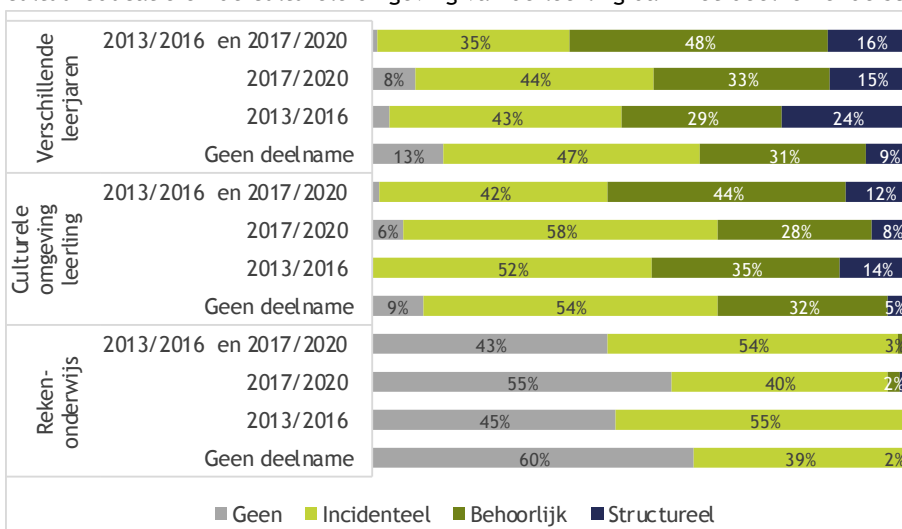
Figuur 42: Mate van samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten, totaal (n= 611)

Wel is er in het basisonderwijs een trendeffect gevonden voor de samenhang tussen cultuureducatie en de zaakvakken. Vergelijken met 2015-2016 geven scholen in 2017-2018 significant vaker aan dat er sprake is van behoorlijke of structurele samenhang (zie figuur 43).



Figuur 43: Samenhang cultuureducatie en de zaakvakken basisonderwijs, naar jaar (n=1348)

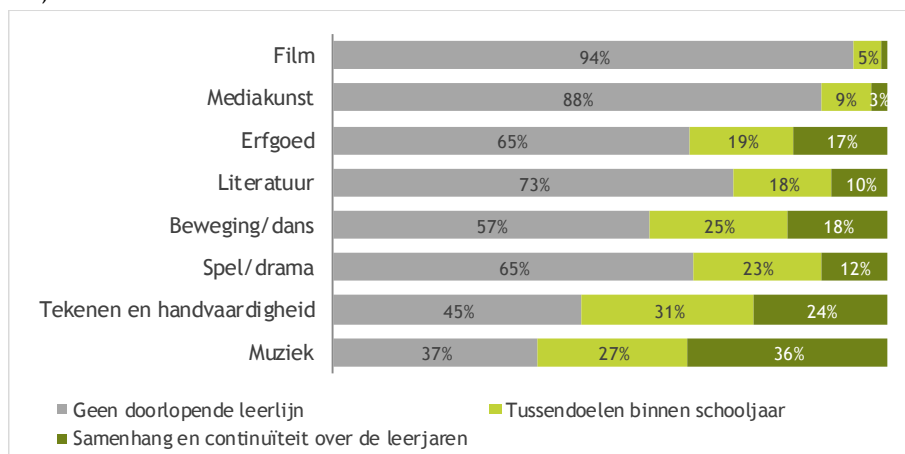
Als we kijken naar de verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen of deel hebben genomen aan CmK zien wij dat scholen die niet deelnemen aan CmK vaker geen samenhang rapporteren tussen cultuureducatie en het rekenonderwijs, en cultuureducatie in de verschillende leerjaren dan scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK (zie figuur 44). Ook rapporteren scholen die al langer (2013-2016 en 2017-2020) meedoen met CmK significant vaker een structurele samenhang tussen cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling dan niet-deelnemende scholen.



Figuur 44: Samenhang cultuureducatie en andere vakken/aspecten (%), naar CmK (n=611)

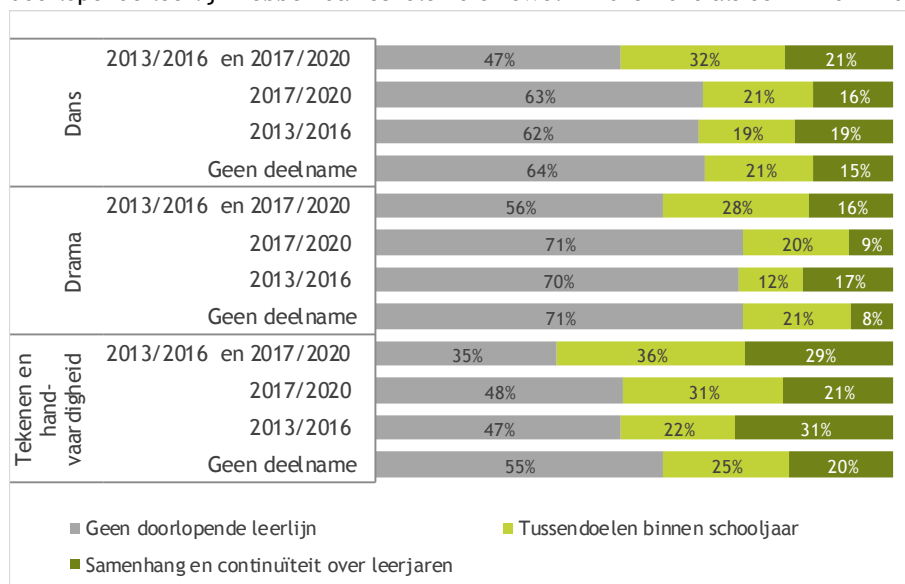
In welke mate wordt er binnen de verschillende vakken met een doorlopende leerlijn gewerkt?

Het vaakst wordt er volgens scholen in het vak muziek gewerkt met een doorlopende leerlijn, gevolgd door het vak tekenen en handvaardigheid (zie figuur 45). Ook bij beweging/dans en spel/drama geeft nog minimaal een derde van de scholen aan tenminste een beredeneerde opbouw met tussendoelen te hanteren binnen het vak. Bij literatuur (73%) en erfgoed (65%) geeft het merendeel van de scholen aan geen doorlopende leerlijn te hanteren en bij mediakunst (88%) en film (94%) geven bijna alle scholen aan geen doorlopende leerlijn te hebben. Het basisonderwijs verschilt van het speciaal onderwijs bij de vakken tekenen en handvaardigheid en bij spel/drama. Bij deze vakken geven scholen in het speciaal onderwijs significant vaker dan het basisonderwijs aan dat er sprake is van een beredeneerde opbouw met samenhang en continuïteit over de leerjaren heen (tekenen en handvaardigheid: resp. 39% en 23%; drama: resp. 27% en 11%).



Figuur 45: Doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken (%), naar schooltype (n=453). (Drama=Spel/drama, Dans=Beweging/dans, T&H=Teken en handvaardigheid)

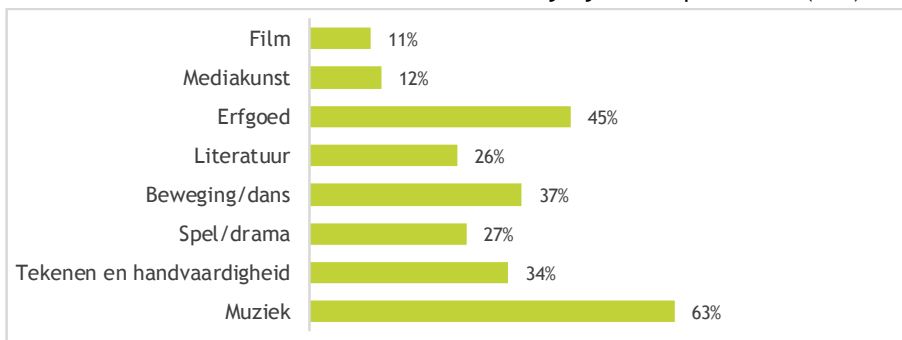
Scholen die voor de tweede keer (2013-2016 en 2017-2020) meedoen met CmK verschillen op de vakken tekenen en handvaardigheid, beweging/dans en spel/drama significant van scholen die niet deelnemen aan CmK (zie figuur 46). Scholen die niet deelnemen rapporteren vaker dat zij op deze vakken geen doorlopende leerlijn hebben dan scholen die zowel in 2013-2016 als ook in 2017-2020 meedoen met CmK.



Figuur 46: Doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken (%), naar CmK (n=453)

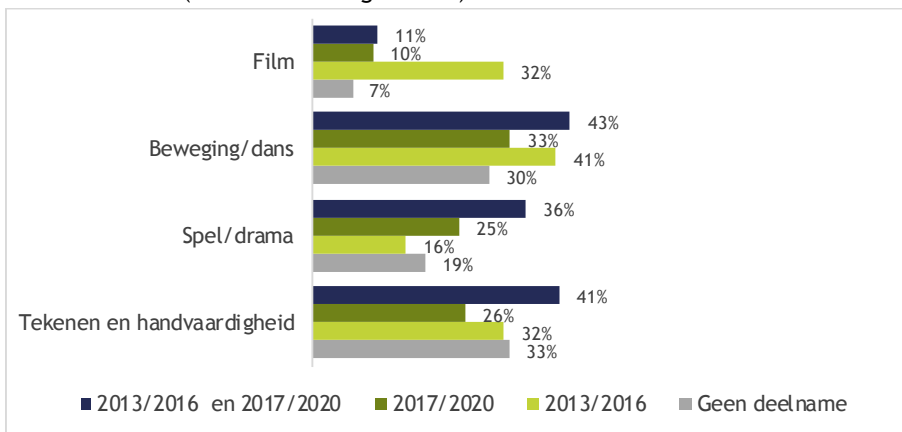
Wordt er bij verschillende vakken op scholen verbinding gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie?

Scholen geven aan vooral bij het muziekonderwijs vaak verbinding te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (zie figuur 47). In het basisonderwijs (64%) wordt hierbij significant vaker verbinding gelegd bij muziek dan in het speciaal onderwijs (46%). Verder zijn er geen significante verschillen geconstateerd tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. De minste verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie zien wij bij de disciplines film (11%) en mediakunst (12%).



Figuur 47: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, totaal (n=459; % 'Ja')

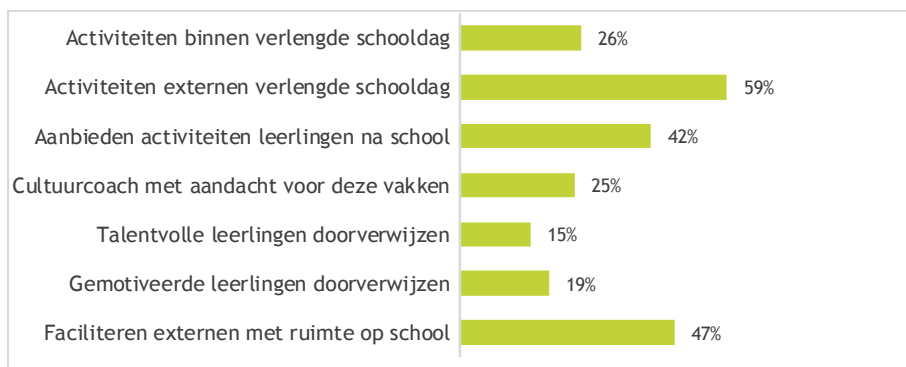
In figuur 48 kijken we naar de verschillen tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK. Hieruit blijkt dat voor de vakken beweging/dans, spel/drama en film op scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK significant vaker verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, vergeleken met scholen die niet deelnemen aan CmK. Bij het vak tekenen en handvaardigheid laten vooral scholen die net zijn begonnen aan CmK 2017-2020 weten nog weinig verbinding te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. Verder zijn geen verschillen vastgesteld in de verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie tussen scholen die wel en niet deelnemen (of deel hebben genomen) aan CmK.



Figuur 48: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (%), naar CmK (n=459)

Hoe wordt op scholen verbinding gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie?

De meeste scholen geven aan binnen- en buitenschoolse cultuureducatie met elkaar te verbinden door binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma activiteiten aan te laten bieden door externe partijen (figuur 49). Bijna de helft van de scholen faciliteert externe partijen hierin door een ruimte op school aan te bieden. Zowel het aanbieden van een ruimte op school als het intern aanbieden van activiteiten binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma komt significant vaker voor in het basisonderwijs dan in het speciaal onderwijs (ruimte aanbieden: resp. 47% en 43%; intern activiteiten: resp. 27% en 15%). Daarentegen worden enthousiaste, gemotiveerde leerlingen in het speciaal onderwijs (39%) vaker doorverwezen dan in het basisonderwijs (18%).



Figuur 49: Manieren waarop verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (%), totaal (n=421)

Er zijn geen significante verschillen vastgesteld in de manier waarop verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie tussen scholen die wel en niet deelnemen aan CmK.

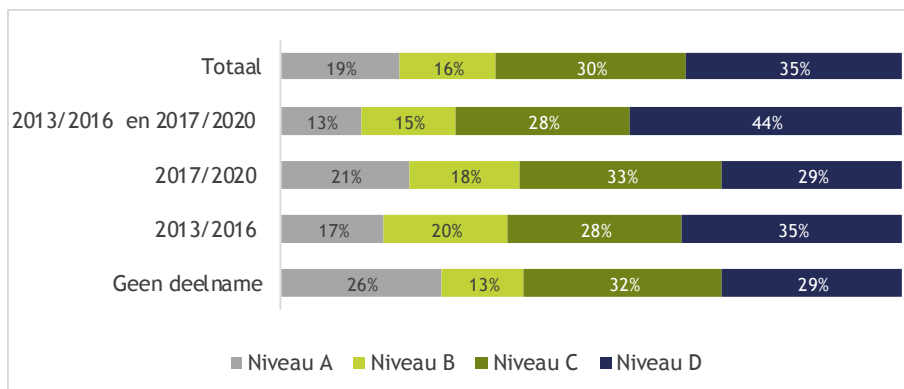
4.2 Overkoepelend beeld doorgaande leerlijnen

Eén van de speerpunten van de CmK-regeling is het invoeren van doorgaande leerlijnen. In de eerste periode ging het hierbij om de ontwikkeling van deze leerlijnen. De schaal 'verankering doorgaande leerlijn' is opgesteld om de verschillen tussen deelnemers en niet-deelnemers in kaart te brengen voor doorgaande leerlijnen. In deze schaal wordt bekeken in hoeverre culturele samenhang aanwezig 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 is een opbouw zichtbaar tussen de verschillende leerjaren en mogelijk met het voortgezet onderwijs. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een bepaald 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 connectie wordt gelegd met minimaal drie andere (culturele) vakken ofwel een verticale leerlijn voor culturele twee vakken (zie kader).

Betekenis niveaus schaal verankering doorgaande leerlijn	
A	De culturele activiteiten op school zijn geen onderdeel van een samenhangend programma. Er is sprake van losstaande vakken zonder doorgaande leerlijn.
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 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.

In figuur 50 is te zien dat een derde van het totaal aantal scholen nog geen of weinig samenhang heeft in of tussen de culturele vakken. Bij twee derde van het totaal aantal scholen is sprake van een horizontale of verticale leerlijn of zelfs leerlijnen voor verschillende cultuurvakken. Er zijn geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs gevonden.

Bij de schaal doorgaande leerlijn verschilt de groep scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoet met CmK significant van de andere groepen: deze groep is minder vaak in niveau A en vaker in niveau D ingedeeld. De scholen die niet deelnemen aan CmK worden significant vaker in niveau A ingedeeld dan de andere scholen. Niet-deelnemende scholen en scholen die in 2017 zijn begonnen met CmK worden significant minder vaak in niveau D ingedeeld dan deelnemers (zie figuur 50).



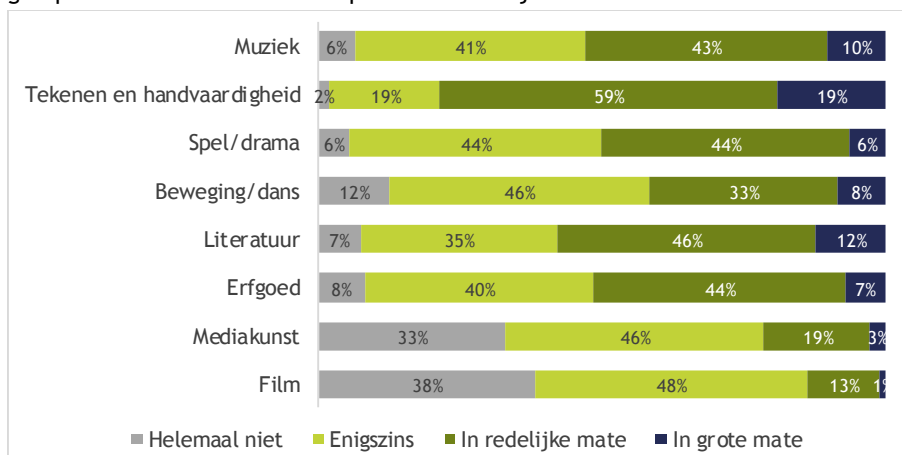
Figuur 50: Schaalindeling verankering doorgaande leerlijn (%), naar CmK (n=617)

5 Deskundigheid groepsleerkrachten

5.1 Trends in deskundigheid groepsleerkrachten

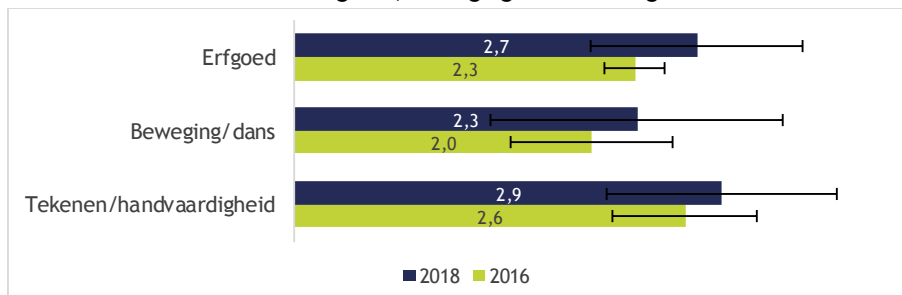
Vinden scholen de groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg?

Scholen vinden groepsleerkrachten het meest vakinhoudelijk deskundig bij het vak tekenen en handvaardigheid: 78 procent van de respondenten vindt de groepsleerkrachten in redelijke tot grote mate deskundig (figuur 51). Ook bij de vakken literatuur (58%), muziek (53%), erfgoed (51%) en spel/drama (50%) vindt de helft van de scholen de groepsleerkrachten minstens in redelijke mate vakinhoudelijk deskundig. Met betrekking tot verschillen tussen groepsleerkrachten van een basisschool of van het speciaal onderwijs zijn er twee significante verschillen gevonden. Bij speciaal onderwijs is er meer spreiding in de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten bij beweging/dans dan bij het basisonderwijs. Bij mediakunst zijn basisscholen minder positief over de vakinhoudelijke deskundigheid van de groepsleerkrachten dan in het speciaal onderwijs.



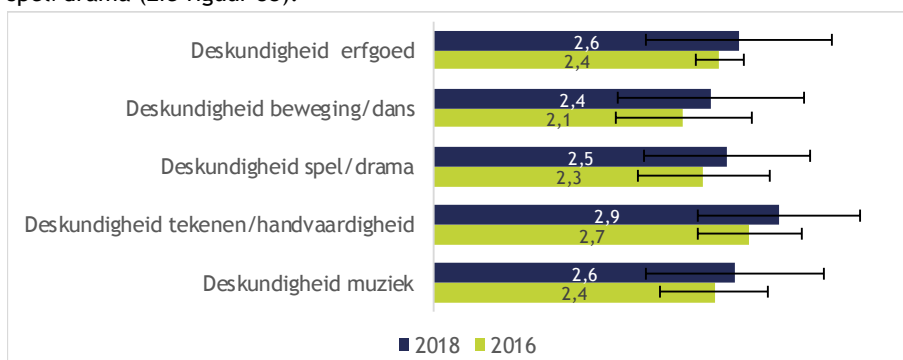
Figuur 51: Vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten (%), naar schooltype. Muziek=590, Tekenen en handvaardigheid=589, Spel/drama=576, Beweging/dans=570, Literatuur=544, Erfgoed=549, Mediakunst=497, Film=491)

Aan de respondenten in het speciaal onderwijs is gevraagd in hoeverre ze vinden dat de groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg zijn. Ze kunnen een antwoord geven op een schaal van 1-4 (1 = helemaal niet; 4 = in grote mate). Figuur 52 toont de gemiddelden en de standaardafwijkingen van deze schaal. In vergelijking met 2015-2016 is de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten in 2017-2018 bij verschillende vakken toegenomen. Binnen het speciaal onderwijs is de deskundigheid toegenomen bij de vakken tekenen en handvaardigheid, beweging/dans en erfgoed.



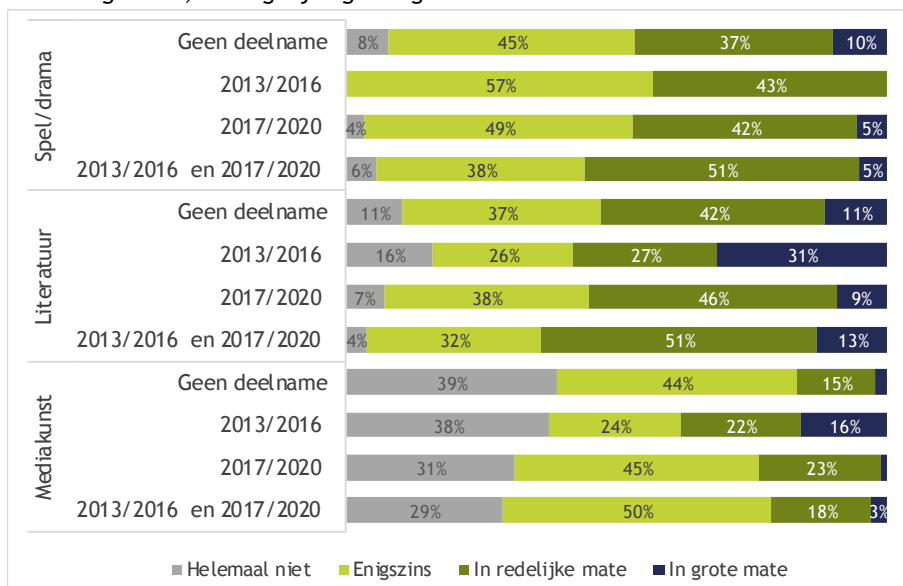
Figuur 52: Vakinhoudelijke deskundigheid groepsleerkrachten speciaal onderwijs (%), naar jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal (1-4). Tekenen en handvaardigheid=76, Beweging/dans=76, Erfgoed=75

Ook in het basisonderwijs is deze vraag gesteld. Figuur 53 toont de gemiddelden en de standaardafwijkingen van de basisscholen op deze schaal. In het basisonderwijs is de toename van deskundigheid naast de vakken tekenen en handvaardigheid, beweging/dans en erfgoed ook te zien bij muziek en spel/drama (zie figuur 53).



Figuur 53: Vakinhoudelijke deskundigheid groepsleerkrachten basisonderwijs (%), naar jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal (1-4). Muziek=1276, Teken en handvaardigheid=1270, Spel/drama=1260, Beweging/dans=1253, Erfgoed=1231

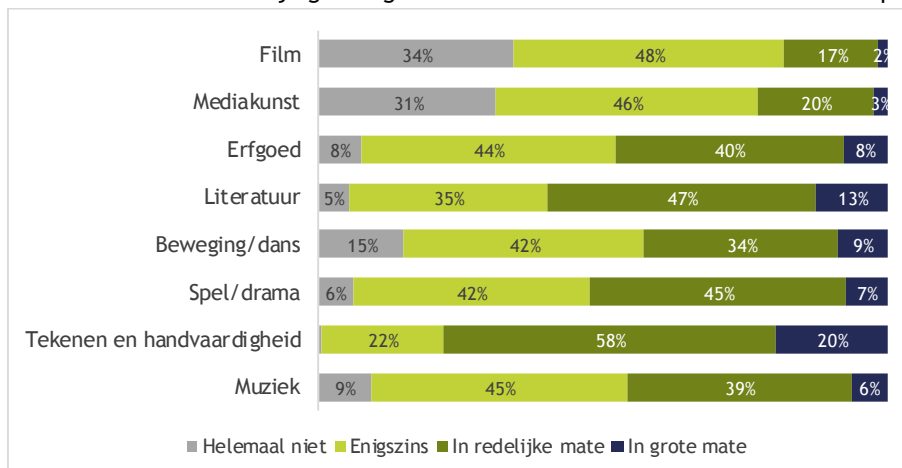
Figuur 54 toont de vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten uitgesplitst naar deelname aan CmK. Significantietoetsing laat verschillen zien bij de vakken spel/drama, literatuur en mediakunst. Grotere deskundigheid in spel/drama lijkt samen te hangen met deelname aan CmK: scholen die niet deelnemen aan CmK zeggen significant minder vaak dan deelnemende scholen dat de groepsleerkrachten in *redelijke* mate deskundig zijn; scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK geven het vaakst aan dat de groepsleerkrachten in redelijke mate deskundig zijn. Wat betreft het vak literatuur geven scholen die alleen hebben deelgenomen in 2013-2016 significant vaker aan dat er een grote mate van deskundigheid is, in vergelijking met geen deelname of enkel deelname in 2017-2020.



Figuur 54: Vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten (%), naar CmK. Spel/drama=576, Literatuur=544, Mediakunst=497

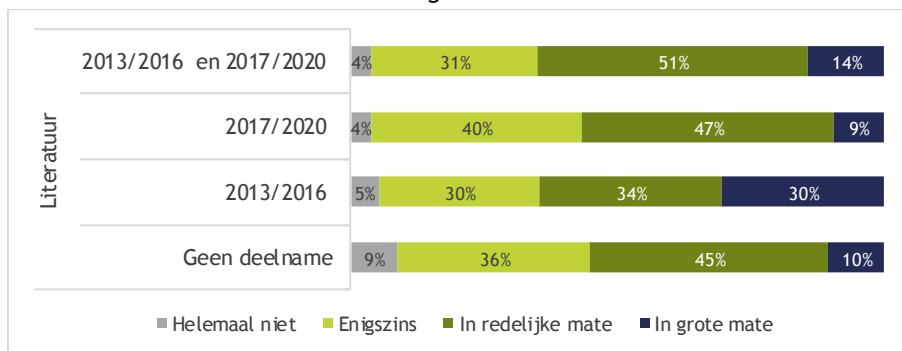
Hebben de groepsleerkrachten vertrouwen in hun vaardigheden?

De vakken waarvan scholen vinden dat hun groepsleerkrachten het meest vakinhoudelijk deskundig zijn, zijn ook de vakken waarbij de groepsleerkrachten het meeste vertrouwen in hun vaardigheden zouden hebben (zie figuur 55). Dit is het meest het geval bij tekenen en handvaardigheid, gevolgd door literatuur, spel/drama, erfgoed en muziek. 78 procent van de scholen denkt dat hun groepsleerkrachten in de vakken tekenen en handvaardigheid in redelijke tot grote mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden. Scholen denken dat hun groepsleerkrachten het minste vertrouwen hebben in hun vaardigheden in de disciplines mediakunst en film. Er zijn geen significante verschillen tussen basisscholen en speciaal onderwijs.



Figuur 55: Vertrouwen van groepsleerkrachten in hun vaardigheden (%), totaal. Muziek=589, Tekenen en handvaardigheid=587, Spel/drama=568, Beweging/dans=562, Literatuur=541, Erfgoed=545, Mediakunst=491, Film=485

Uitgesplitst naar deelname aan CmK is er alleen een significant verschil te zien bij het vak literatuur (figuur 56). Scholen die in 2013-2016 hebben deelgenomen aan CmK of in 2013-2016 en 2017-2020 geven significant vaker dan niet-deelnemers en deelnemers in alleen 2017-2020 aan dat hun groepsleerkrachten in grote mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden.



Figuur 56: Vertrouwen van groepsleerkrachten in hun vaardigheden (%), naar CmK (n=541)

Zijn groepsleerkrachten in staat om leerlingen te begeleiden bij en te beoordelen op creatieve vermogens en om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit?

Ongeveer zeven op de tien scholen geven aan dat minstens een groot aantal groepsleerkrachten in staat is om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren; zie figuur 57, de categorie 'groot aantal' en 'alle' opgeteld). Als het gaat om het beoordelen van de leerlingen op hun creatieve vermogens dan zien we dat een op de drie respondenten (37%) aangeeft dat een aantal groepsleerkrachten deze competentie bezit. Ongeveer zes op de tien scholen (50% + 12%) geven aan dat minstens een groot aantal groepsleerkrachten hiertoe in staat is. Verder geeft ongeveer twee derde van de scholen (51% + 16%) aan dat minstens een groot aantal groepsleerkrachten van hun school in staat is om gastdocenten en cultuureducatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit. Tussen basisscholen en het speciaal onderwijs zijn hierin geen significante verschillen gevonden.

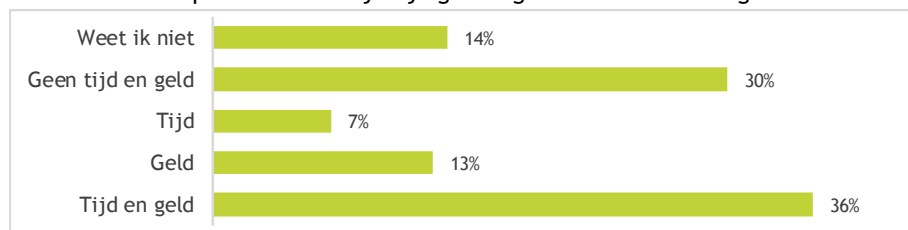
Ook wat betreft deelname aan CmK zijn er geen verschillen gevonden. Conclusie is dat op de scholen doorgaans een groot aantal leerkrachten beschikt over de juiste competenties om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van hun creatieve vermogens.



Figuur 57: Vaardigheden van groepsleerkrachten (%), totaal (n=598)

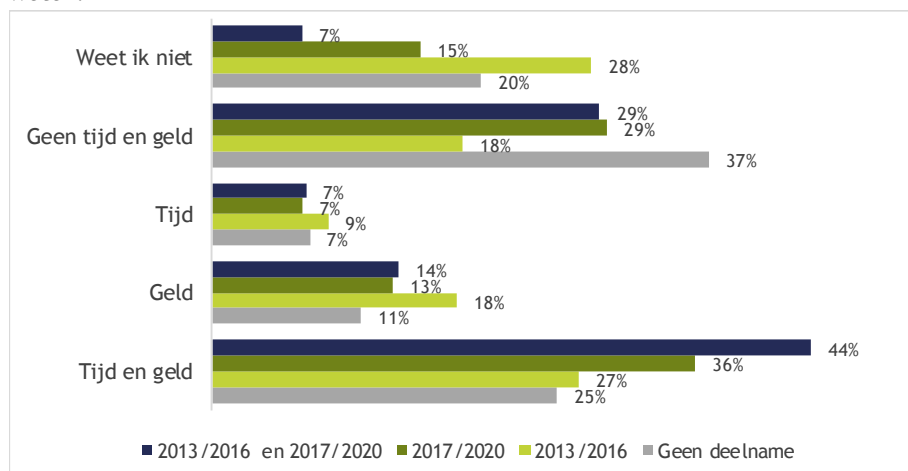
Hebben scholen budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?

Ruim een derde van de scholen geeft aan dat er budget én tijd is geormerkt voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie (figuur 58). Verder geeft ongeveer één op de vijf scholen aan dat er tijd of geld is geormerkt. Ongeveer drie op de tien scholen geven aan dat er geen tijd of geld is geormerkt voor deskundigheidsbevordering. Tussen basisscholen en speciaal onderwijs zijn geen significant verschillen gevonden.



Figuur 58: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten (%), totaal (n=598)

Figuur 59 toont de verschillen in geormerkt budget en tijd voor deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten naar deelname CmK. Scholen die deelnemen aan CmK in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 geven significant vaker aan zowel tijd als geld geormerkt te hebben dan niet deelnemende scholen. Daarnaast geven deze scholen significant minder vaak dan de overige drie groepen aan dat ze het niet weten.



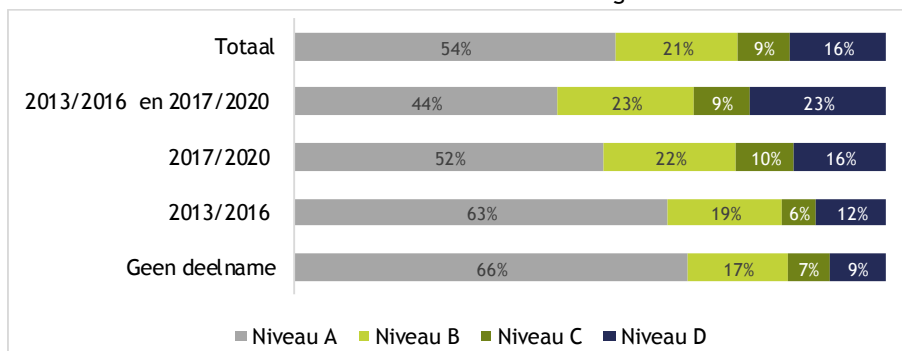
Figuur 59: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten (%), naar CmK (n=598)

5.2 Overkoepelend beeld deskundigheid groepsleerkrachten en deskundigheid muziek

Zowel de matchingsregeling als de regeling PCPO richten zich op de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten. 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 één cultuurvak), groepsleerkrachten vertrouwen hebben in hun vaardigheden, 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 wordt een school ingedeeld op een bepaald 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 de bovengenoemde kwaliteiten bezitten (zie kader).

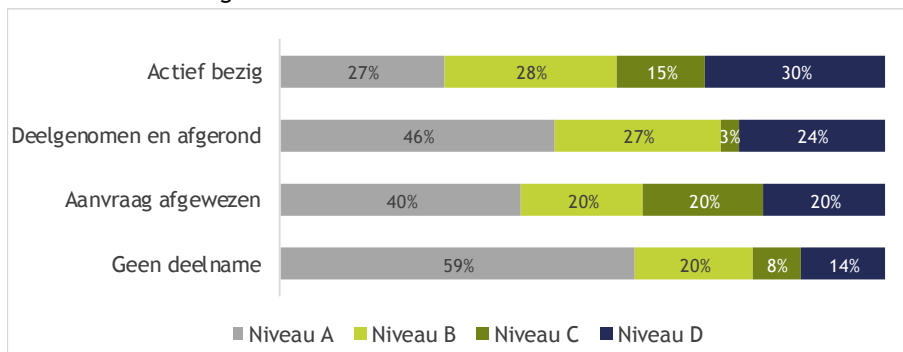
Betekenis niveaus schaal deskundigheid groepsleerkrachten	
A	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk niet deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen.
B	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen. Voor deskundigheidsbevordering 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) 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.

In figuur 60 is te zien dat op de helft van de scholen nog te weinig deskundigheid is onder groepsleerkrachten om één cultuurvak goed te kunnen geven. Bij ruim één op de vijf scholen hebben groepsleerkrachten voldoende vaardigheden om één cultuurvak goed te verzorgen en is er tijd en geld gereserveerd voor deskundigheidsbevordering. Bij een kwart van de scholen hebben groepsleerkrachten ook vertrouwen in hun vaardigheden, kunnen ze leerlingen begeleiden/beoordelen of gastdocenten beoordelen. Er zijn geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. In figuur 60 zijn enkele significante verschillen te zien tussen scholen die deelnemen aan CmK en scholen die niet deelnemen aan CmK. Scholen die vanaf het begin deelnemen en nog steeds deelnemen aan CmK en scholen die vanaf 2017 deelnemen aan CmK worden minder vaak in niveau A ingedeeld, terwijl scholen die niet deelnemen aan CmK vaker in niveau A ingedeeld worden. Tevens worden de scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK vaker in niveau D ingedeeld dan scholen die niet deelnemen.



Figuur 60: Schaalindeling deskundigheid groepsleerkrachten (%), naar CmK (n=678)

Ook uitgesplitst naar deelname aan de regeling PCPO zijn er significante verschillen op het gebied van de deskundigheid van groepsleerkrachten geconstateerd. In figuur 61 is te zien dat scholen die actief bezig zijn met PCPO minder vaak worden ingedeeld in niveau A en vaker in niveau D. Hier hebben groepsleerkrachten dus het vaakst vaardigheden en zelfvertrouwen om zowel een vak te geven, als ook om leerlingen te begeleiden en leerlingen en gastdocenten te beoordelen. Scholen die niet deelnemen aan Cmk worden vaker in niveau A ingedeeld en minder vaak in niveau D.



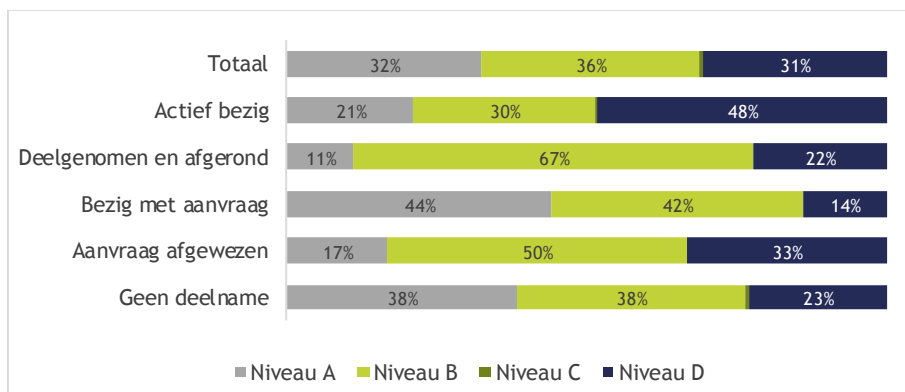
Figuur 61: Schaalindeling deskundigheid groepsleerkrachten (%), naar PCPO (n=674)

Deskundigheidsbevordering muziek

De Impuls Muziekonderwijs richt zich op de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van muziek en de deskundigheidsbevordering van muziekvakkrachten op pedagogisch-didactisch gebied. Om hier meer inzicht in te krijgen is de schaal deskundigheidsbevordering muziek opgesteld. In 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 om les in cultuureducatie te verzorgen. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een bepaald 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).

<u>Betekenis niveaus schaal deskundigheidsbevordering muziek</u>	
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.

In figuur 62 is te zien dat bij ongeveer een derde van de scholen vak- of groepsleerkrachten onvoldoende of slechts enigszins deskundig zijn om muziekonderwijs te verzorgen. Bij ruim een derde van de scholen zijn de vak- of groepsleerkrachten in redelijke mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen. En bij de resterende scholen zijn de vak- of groepsleerkrachten in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben zij in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden. Het komt maar zelden voor dat de vak- of groepsleerkrachten wel een grote mate van deskundigheid hebben, maar slechts enigszins vertrouwen in vaardigheden hebben. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Er zijn significante verschillen tussen scholen die actief deelnemen aan Impuls Muziekonderwijs en scholen die dat niet doen. Deelnemende scholen worden minder vaak in niveau A en vaker in niveau D ingedeeld. Terwijl scholen die niet deelnemen of bezig zijn met een aanvraag vaker in niveau A en minder vaak in niveau D worden ingedeeld.



Figuur 62: Schaalindeling deskundigheidsbevordering muziek, naar Impuls Muziekonderwijs (n=596)

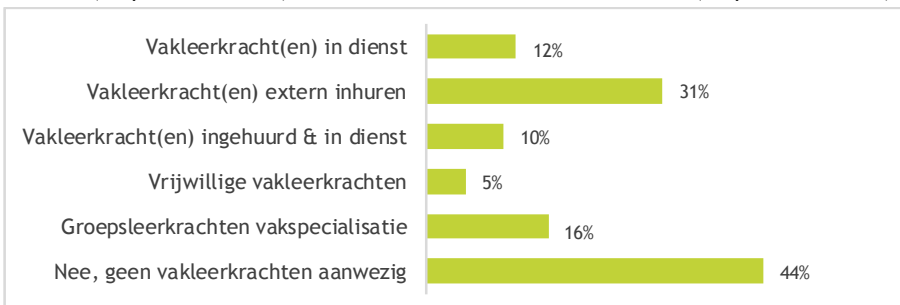
Er is geen significant verband tussen structureel muziekonderwijs en wel of niet deelnemen aan één van de muziekwedstrijden van de stichting Méér Muziek in de Klas.

6 Vakleerkrachten

6.1 Trends in vakleerkrachten

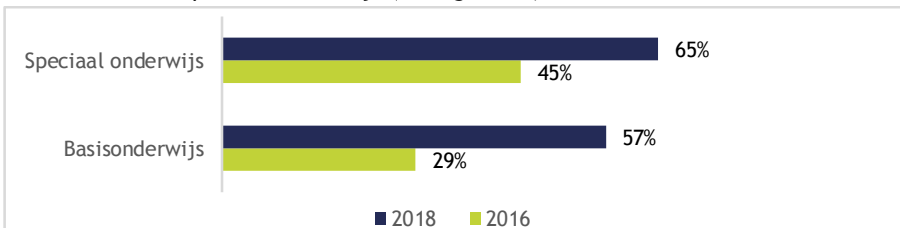
Hebben scholen vakleerkrachten (aangesteld of ingehuurd) voor cultuureducatie?

Ongeveer vier op de negen scholen geven aan geen vakleerkrachten te hebben ingezet voor cultuureducatie (zie figuur 63). Ruim de helft van de scholen (53%) geeft aan vakleerkrachten extern in te huren en/of in dienst te hebben. Weinig scholen geven aan dat vakleerkrachten als vrijwilliger bij hen les geven. Speciaal onderwijs geeft significant vaker dan basisscholen aan dat ze groepsleerkrachten met een vakspecialisatie hebben (resp. 26% en 15%) of vakleerkrachten in dienst hebben (resp. 31% en 10%).



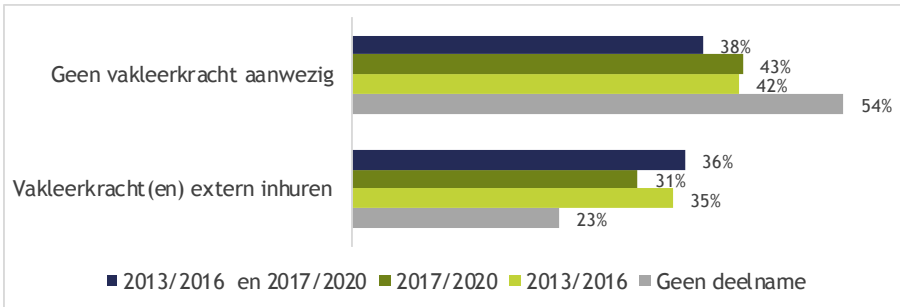
Figuur 63: Vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd voor cultuureducatie, totaal (n=597)

Verder is er in 2017-2018 een toename te zien in het aanstellen of inhuren van een vakleerkracht ten opzichte van 2015-2016: significant meer scholen geven in 2017-2018 aan dat er op hun school vakleerkrachten (aangesteld of ingehuurd) worden ingezet voor cultuureducatie, zowel binnen basisscholen als scholen voor speciaal onderwijs (zie figuur 64).



Figuur 64: Percentage scholen met een vakleerkracht, naar jaar; gepoolde data; n(BO) = 1.280, n(SO) = 125

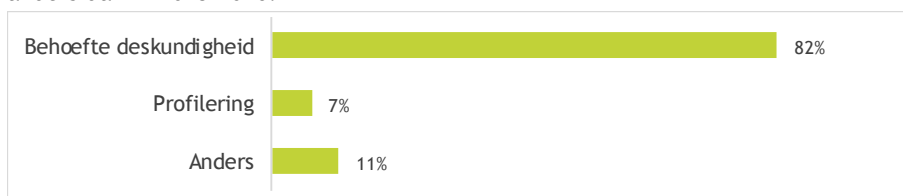
Figuur 65 toont de inzet van vakleerkrachten uitgesplitst naar deelname CmK. Scholen die niet deelnemen aan CmK geven significant vaker aan geen vakleerkracht voor cultuureducatie te hebben dan scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen aan CmK. Ook huren scholen die deelnemen in 2017-2020 significant vaker vakleerkrachten extern in dan scholen die helemaal niet deelnemen.



Figuur 65: Vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd voor cultuureducatie (%), naar CmK (n=597)

Wat is voor scholen de voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie in te zetten?

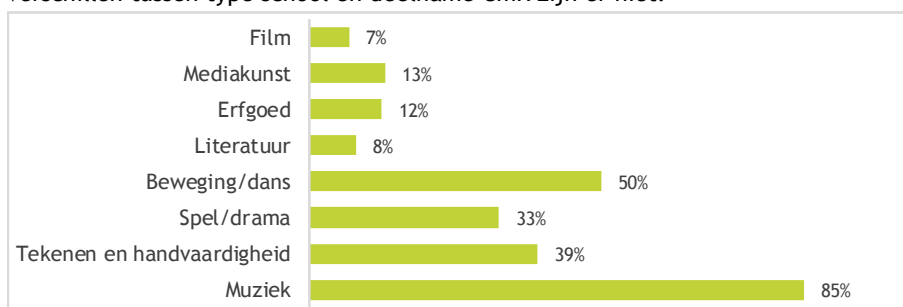
De meeste scholen (82%) geven als voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen of in te huren dat er behoefte is aan specifieke deskundigheid (figuur 66). Weinig scholen geven aan dat profilering als kunst- en cultuurschool/kunstmagneetschool de voornaamste reden is. Tussen basisscholen en speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen gevonden, evenals er geen verschillen zijn tussen de deelnemers aan CmK. De redenen om vakleerkrachten aan te stellen zijn in 2017-2018 niet anders dan in 2015-2016.



Figuur 66: Reden voor inzetten vakleerkrachten voor cultuureducatie (%), totaal (n=333)

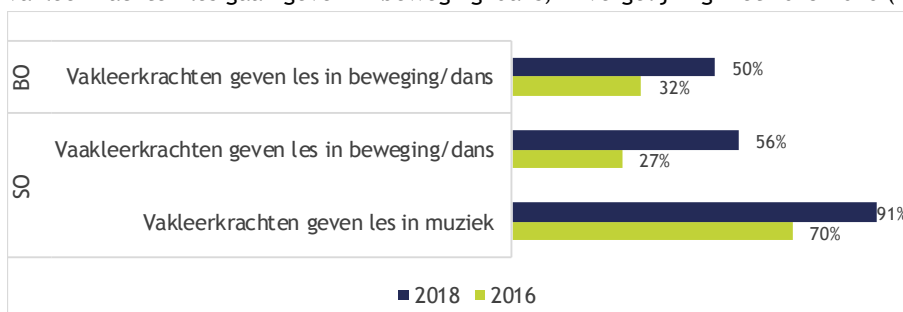
In welke vakken geven vakleerkrachten les?

Vakleerkrachten geven verreweg het meeste les in het vak muziek (85%; figuur 67). Verder geeft ongeveer de helft van de scholen aan dat vakleerkrachten les geven in beweging/dans en iets minder scholen (39%) geven aan dat vakleerkrachten les geven in tekenen en handvaardigheid. Film, literatuur, erfgoed en mediakunst worden volgens de respondenten het minst door vakleerkrachten onderwezen. Significante verschillen tussen type school en deelname CmK zijn er niet.



Figuur 67: Vakken waarin vakleerkrachten lesgeven (%), totaal (n=333)

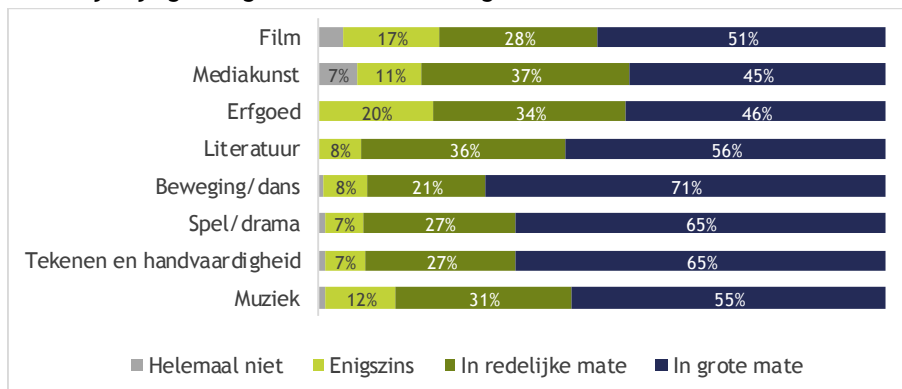
Wel zijn er verschillen over de jaren: scholen in het speciaal onderwijs geven in 2017-2018 vaker aan dat vakleerkrachten les geven in muziek en beweging/dans dan in 2015-2016. Binnen de basisscholen zijn meer vakleerkrachten les gaan geven in beweging/dans, in vergelijking met 2015-2016 (zie figuur 68).



Figuur 68: Vakken waarin vakleerkrachten lesgeven (%), naar jaar (N(BO)=526, N(SO)=65)

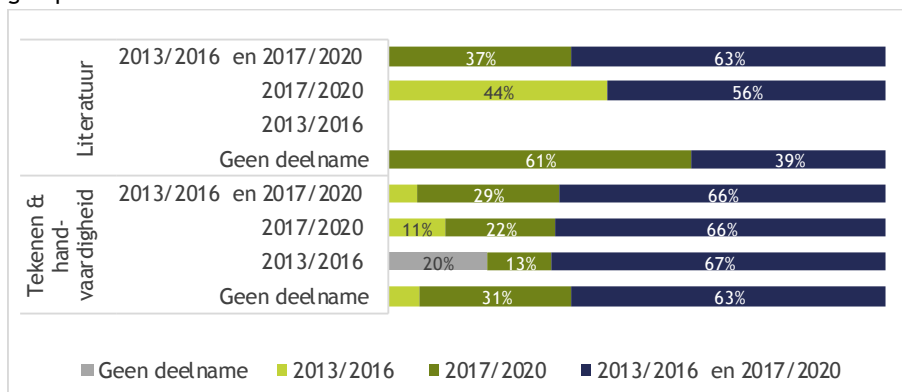
Vinden scholen vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg?

Over het algemeen zijn scholen positief over de pedagogisch-didactische vaardigheden van hun vakleerkrachten en zijn hierin ook weinig verschillen geconstateerd tussen de verschillende vakken (zie figuur 69)¹: tussen de tachtig en 92 procent van de scholen vindt dat de vakleerkrachten minstens in redelijke mate pedagogisch-didactisch vaardig genoeg zijn. Bij mediakunst en film geven scholen nog het vaakst aan dat vakleerkrachten helemaal niet vaardig zijn. Tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen geconstateerd.



Figuur 69: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig (%), totaal. Muziek=296; Tekenen en handvaardigheid=143, Spel/drama=119, Beweging/dans=177, Literatuur=25, Erfgoed=38, Mediakunst=42, Film=21

Verschillen tussen scholen naar deelname aan CmK, komen naar voren bij de vakken tekenen en handvaardigheid en literatuur (figuur 70). Met betrekking tot tekenen en handvaardigheid vinden scholen die enkel deelnamen aan CmK in 2013-2016 significant minder vaak dat hun vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg zijn; ze geven significant vaker aan dat hun vakleerkrachten helemaal niet vaardig zijn in vergelijking met de andere drie groepen. Wat betreft het vak literatuur zijn het juist de scholen die in 2017-2020 zijn begonnen aan CmK die minder positief zijn over de vaardigheden van vakleerkrachten: zij geven significant vaker aan dat de leerkrachten enigszins vaardig zijn dan de andere groepen.

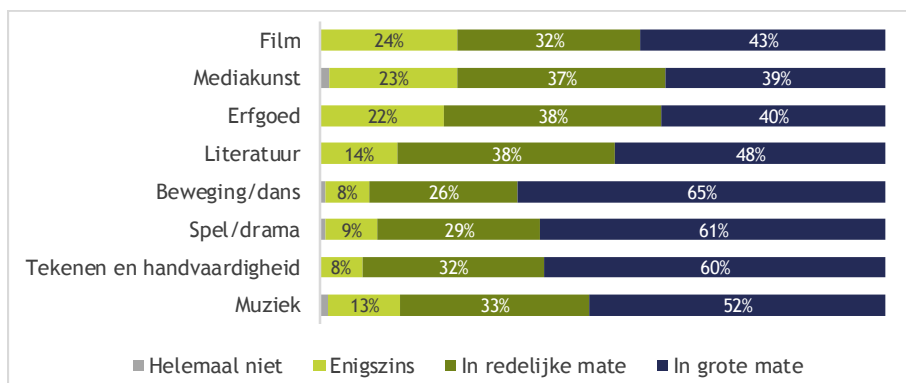


Figuur 70: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig (%), naar CmK (n Tekenen en handvaardigheid=143, Literatuur=25)

Vinden scholen dat de vakleerkrachten vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden?

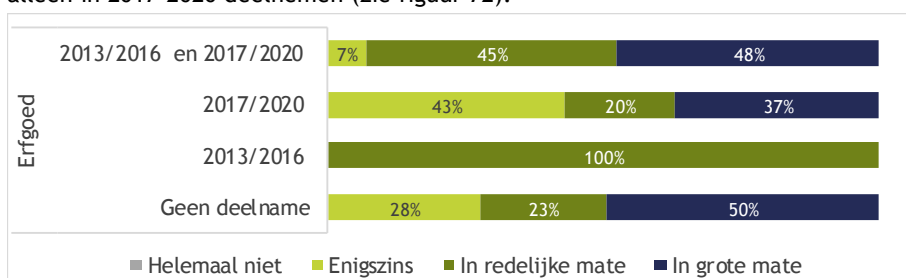
Scholen zijn over het algemeen positief over het vertrouwen dat vakleerkrachten zouden hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden (figuur 71; zie ook voetnoot 1): tussen de 76 en 92 procent van de scholen geeft aan dat de vakleerkrachten minstens in redelijke mate vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden. Tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen gevonden.

¹ Voor sommige vakken is de N klein. Het kan zijn dat deze verschillen daardoor ook te wijten zijn aan de inhoud van het programma dat scholen op dat moment in het kader van CmK hebben gevolgd.



Figuur 71: Vertrouwen vakleerkrachten in pedagogisch-didactische vaardigheden (%), totaal (Muziek=296, Tekenen en handvaardigheid=143, Spel/drama=119, Beweging/dans=177, Literatuur=25, Erfgoed=38, Mediakunst=42, Film=21)

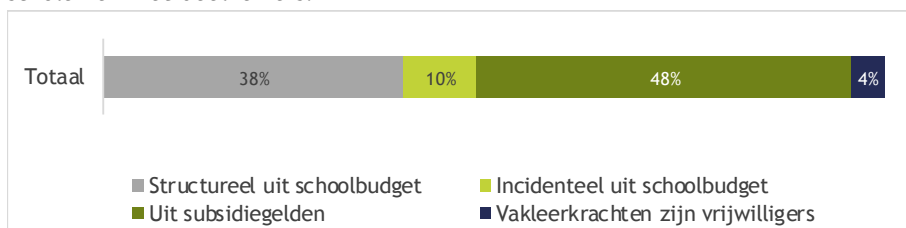
Significante verschillen tussen scholen die deelnemen aan CmK of niet komen alleen voor bij het vak erfgoed: scholen die in 2013-2016 deelnamen aan CmK geven significant vaker aan dat hun vakleerkrachten in redelijke mate vertrouwen hebben in hun vaardigheden dan scholen die niet deelnamen aan CmK of alleen in 2017-2020 deelnemen (zie figuur 72).



Figuur 72: Vertrouwen vakleerkrachten in pedagogisch-didactische vaardigheden (%), naar CmK (n=41)

Van welk budget worden vakleerkrachten voornamelijk betaald?

Circa de helft van de scholen geeft aan dat vakleerkrachten betaald worden uit subsidiegelden (48%; figuur 73). Daarnaast komt het geld hiervoor in bijna vier op de tien gevallen structureel uit het schoolbudget (38%). Er zijn significante verschillen tussen basisscholen en speciaal onderwijs gevonden. Speciaal onderwijs maakt met name structureel gebruik van het schoolbudget terwijl basisscholen voornamelijk gebruikmaken van subsidiegelden. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen deelnemende CmK-scholen en niet-deelnemers.

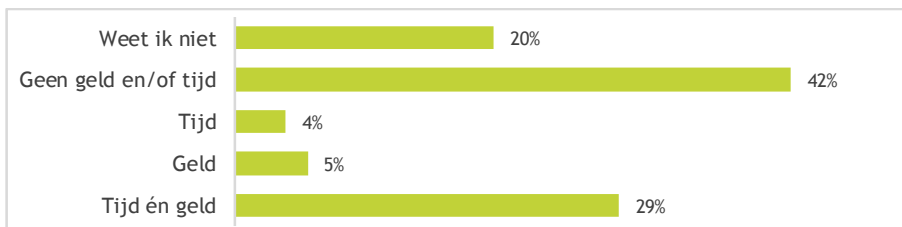


Figuur 73: Budget vakleerkrachten (%), naar schooltype (n=333)

Hebben scholen budget en tijd geormerkt voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?

Ruim vier op de tien scholen geven aan geen budget en tijd geormerkt te hebben voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie, tegenover ongeveer drie op de tien scholen die aangeven dat zij tijd én geld hebben geormerkt voor deskundigheidsbevordering (figuur 74).

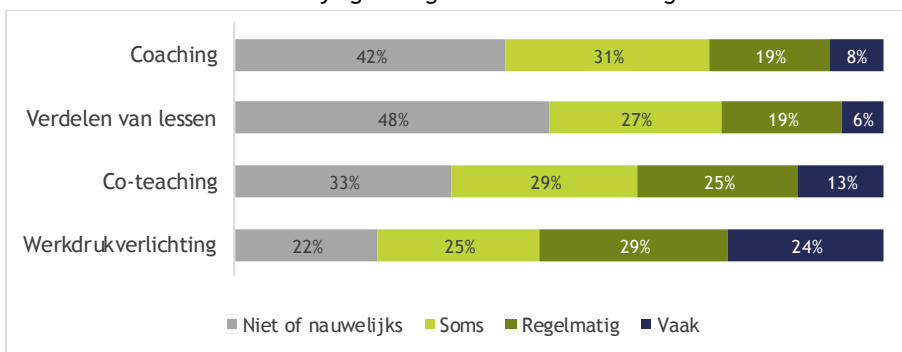
Wat betreft het toewijzen van budget en tijd zijn er significante verschillen tussen basisscholen en speciaal onderwijs: speciaal onderwijs geeft vaker dan basisscholen aan dat tijd én geld is geormerkt voor deskundigheidsbevordering (resp. 60% en 26%) terwijl basisscholen juist vaker aangeven dat ze geen van beide doen (resp. 20% en 44%). Tussen deelnemende CmK-scholen en niet-deelnemers zijn geen significante verschillen.



Figuur 74: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten (%), totaal (n=333)

Hoe is de samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten?

Groepsleerkrachten en vakleerkrachten kunnen op verschillende manieren met elkaar samenwerken (figuur 75). Meer dan de helft van de scholen (53%) geeft aan dat vakleerkrachten regelmatig tot vaak lessen overnemen van groepsleerkrachten en daarmee de werkdruk van de groepsleerkrachten verlichten. Vervolgens komt co-teaching het vaakste voor: 38 procent van de scholen geeft aan dat vakleerkracht en groepsleerkracht regelmatig tot vaak samen lesgeven, waarbij ze door co-teaching zowel vakinhoudelijk als pedagogisch-didactisch van elkaar leren. Wat minder vaak voorkomt, is dat de vakleerkracht en groepsleerkracht samen werken aan de vormgeving van het vak om vervolgens de lessen te verdelen: 48 procent van de scholen geeft aan dat dit niet of nauwelijks voorkomt. Ook het coachen van de groepsleerkrachten door de vakleerkracht in het verzorgen van cultuureducatie komt minder voor (42% van de scholen zegt niet of nauwelijks). Zowel tussen schooltype (basisschool en speciaal onderwijs) als tussen deelnemende CmK scholen zijn geen significante verschillen gevonden.



Figuur 75: Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten (%), totaal (n=330)

7 Samenwerking met de culturele omgeving

7.1 Trends in samenwerking met de culturele omgeving

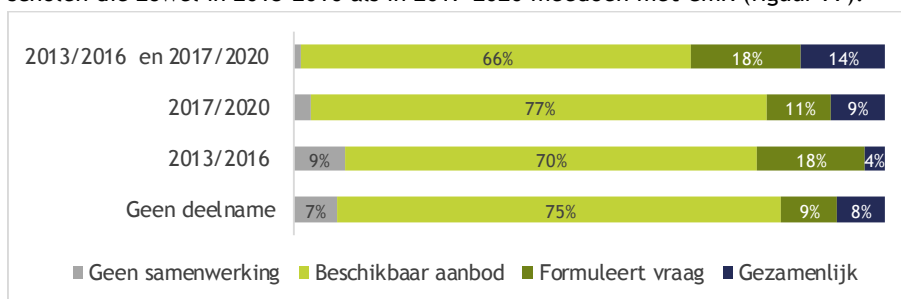
In hoeverre werken scholen samen met de culturele omgeving?

Scholen maken in de samenwerking met de culturele omgeving met name gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen (72%; figuur 76). Weinig scholen geven aan helemaal niet samen te werken met de culturele omgeving. Er zijn geen significante verschillen tussen basisscholen en speciaal onderwijs.



Figuur 76: Samenwerking scholen met culturele omgeving (%), totaal (n=594)

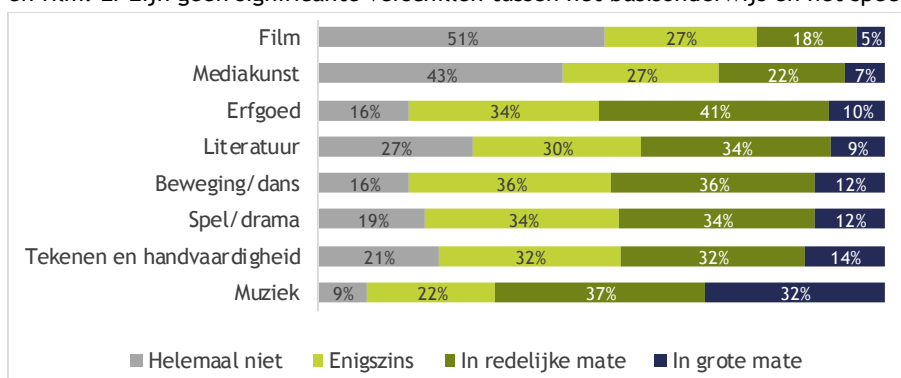
Er is wel een significant verschil gevonden tussen deelnemende CmK scholen: scholen die niet deelnemen aan CmK geven significant vaker aan niet samen te werken met de culturele omgeving, in vergelijking met scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK (figuur 77).



Figuur 77: Samenwerking scholen met culturele omgeving (%), naar CmK (n=594)

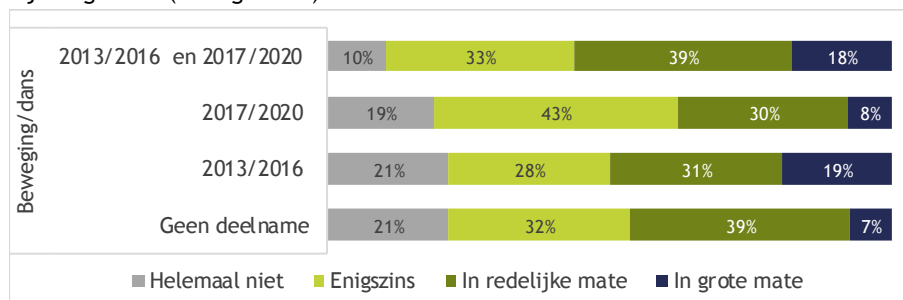
In welke mate leren scholen van de samenwerkingspartner?

Figuur 78 toont de mate waarin scholen leren van samenwerkingspartners per vak. Scholen geven aan het meeste te leren van de samenwerkingspartner bij muziek; hier geeft ongeveer zes op de tien scholen aan in redelijke tot grote mate te leren. Scholen leren het minst van de samenwerkingspartners bij de mediakunst en film. Er zijn geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



Figuur 78: Mate van leren van samenwerkingspartners per vak (%), totaal (Muziek=501, Teken en handvaardigheid=417, Spel/drama=402, Beweging/dans=424, Literatuur=347, Erfgoed=388, Mediakunst=297, Film=287)

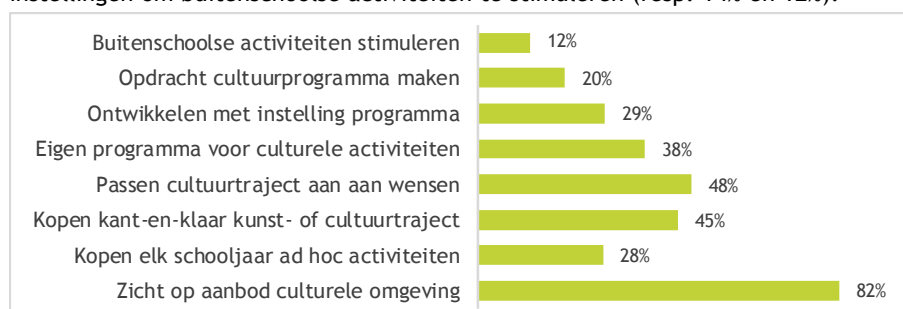
Wat betreft de mate van leren van de samenwerkingspartners zijn er tussen deelnemende CmK-scholen alleen verschillen bij het vak beweging/dans: scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK geven vaker aan in grote mate te leren van de samenwerkingspartner dan scholen die in 2017 aan CmK zijn begonnen (zie figuur 79).



Figuur 79: Mate van leren van samenwerkingspartners (%), naar CmK (n=424)

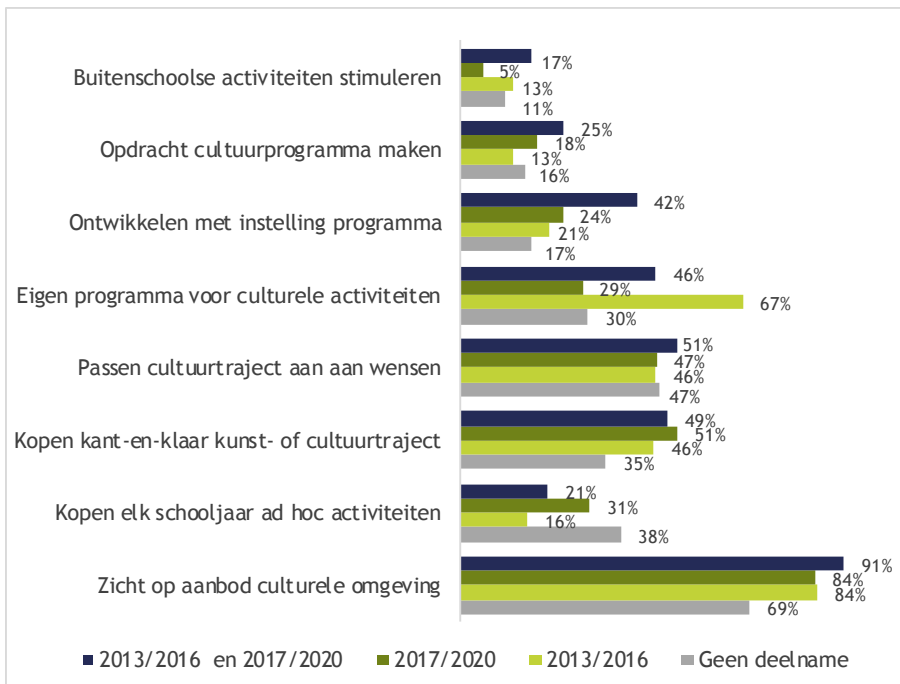
Hoe werken scholen samen met de culturele omgeving?

Ruim tachtig procent van de scholen heeft redelijk tot veel zicht op het aanbod van de culturele omgeving (figuur 80). Bijna de helft van de scholen geeft daarnaast aan een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan te passen aan hun wensen (48%) of een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in te kopen (45%). Basisscholen en speciaal onderwijs verschillen significant van elkaar op enkele aspecten. Ten eerste maakt speciaal onderwijs significant vaker zelf een programma voor culturele activiteiten dan basisscholen (resp. 45% en 37%). En ten tweede heeft speciaal onderwijs significant vaker afspraken met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren (resp. 14% en 12%).



Figuur 80: Samenwerking culturele omgeving, totaal (n=594; % in redelijke tot grote mate)

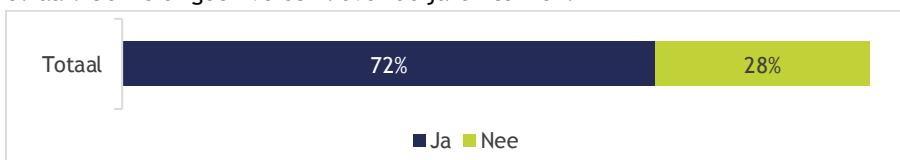
Tussen deelnemende CmK-scholen zitten meer significante verschillen in hoe scholen samenwerken met de culturele omgeving (figuur 81). Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK geven hebben een beter zicht op het aanbod van de culturele omgeving, in vergelijking met scholen die helemaal niet of sinds 2017 deelnemen. Scholen die in 2013-2016 meededen aan CmK (en eventueel ook in 2017-2020) hebben vaker helemaal niet gebruikgemaakt van ad hoc inkopen van losse activiteiten. Niet-deelnemende scholen geven vaker aan zich helemaal niet bezig te houden met het zelf maken van een programma van culturele activiteiten, terwijl scholen die deelnamen in 2013-2016 juist vaker aangeven dit wél te doen dan scholen die sinds 2017 deelnemen. Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK geven vaker aan samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma te ontwikkelen dan scholen die helemaal niet deelnemen. Tot slot geven scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK significant vaker aan afspraken te hebben met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren, in vergelijking met scholen die sinds 2017 deelnemen.



Figuur 81: Samenwerking culturele omgeving (%), naar CmK (n=594; % in redelijke tot grote mate)

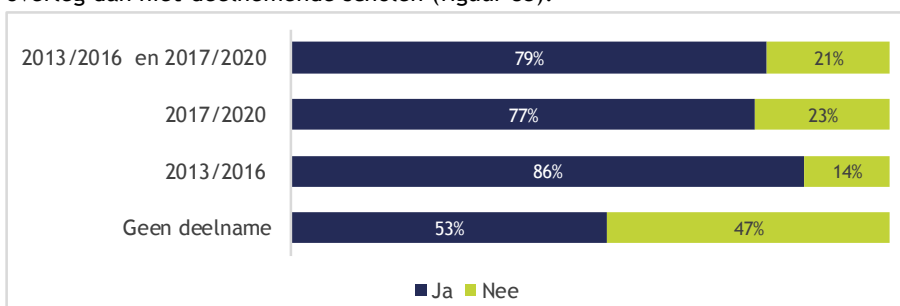
Nemen scholen deel aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie?

Bijna drie kwart van de scholen geeft aan deel te nemen aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie (figuur 82). Basisscholen en speciaal onderwijs verschillen hierin niet significant van elkaar. Ook is er geen verschil over de jaren te zien.



Figuur 82: Deelname scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie (%), totaal (n=594)

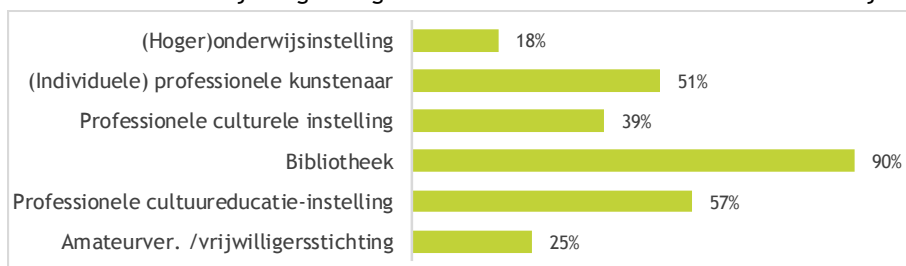
Deelname aan CmK laat wel een significant verschil zien: scholen die deelnemen en/of hebben deelgenomen aan CmK geven significant vaker aan deel te nemen aan een scholennetwerk of structureel overleg dan niet-deelnemende scholen (figuur 83).



Figuur 83: Deelname scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie (%), naar CmK (n=594)

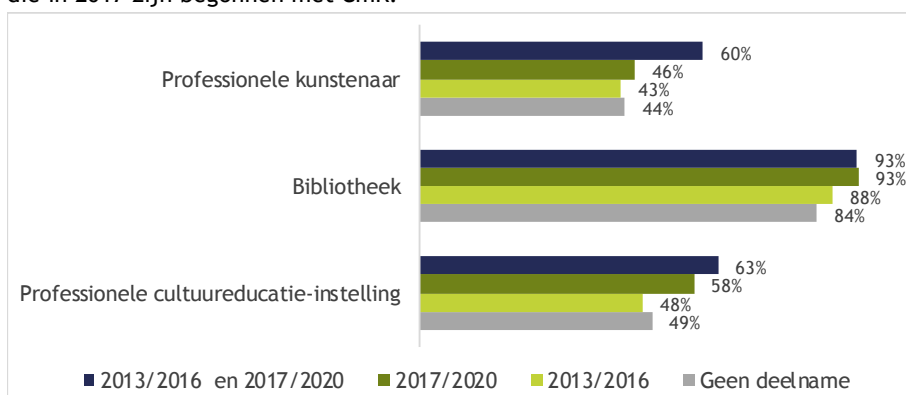
Met welke externe partners werken scholen samen voor cultuureducatie?

Veel scholen geven aan voor cultuureducatie samen te werken met bibliotheken (90%; figuur 84), waarbij basisscholen dit vaker aangeven dan scholen in het speciaal onderwijs (91% versus 78%). Meer dan de helft van de scholen geeft ook aan samen te werken met een professionele cultuureducatie-instelling (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis-/expertisecentrum cultuureducatie; 57%) of een (individuele) professionele kunstenaar (zoals een muzikant, regisseur of beeldend kunstenaar; 51%). Scholen werken minder vaak samen met professionele culturele instellingen (zoals een orkest, theatergezelschap, (rijks)museum of schouwburg)², een amateurvereniging of vrijwilligersstichting (zoals een harmonie, toneelvereniging of lokaal museum gerund door vrijwilligers), of een (hogere) onderwijsinstelling (zoals een pabo, hogeschool voor de kunsten of conservatorium). Naast samenwerking met de bibliotheek zijn er geen significante verschillen tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.



Figuur 84: Samenwerking externe partners (%), totaal (n=594)

Scholen die in zowel 2013-2016 als in 2017-2020 deelnemen aan CmK geven significant vaker aan samen te werken met een professionele cultuureducatie-instelling of een bibliotheek dan scholen die helemaal niet deelnemen (figuur 85). Verder geven scholen die in beide periodes deelnemen aan CmK significant vaker aan samen te werken met (individuele) professionele kunstenaars dan niet-deelnemende scholen of scholen die in 2017 zijn begonnen met CmK.

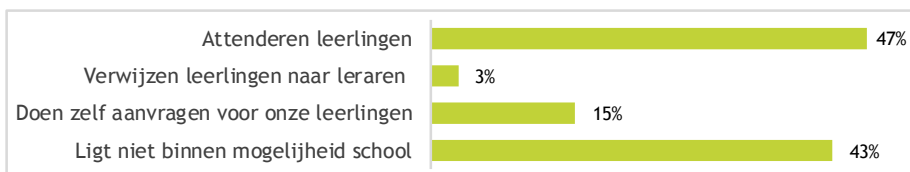


Figuur 85: Samenwerking externe partners (%), naar CmK (n=594)

Ondersteunen scholen leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor lessen op het gebied van kunst of cultuur bij het aanvragen van financiële ondersteuning?

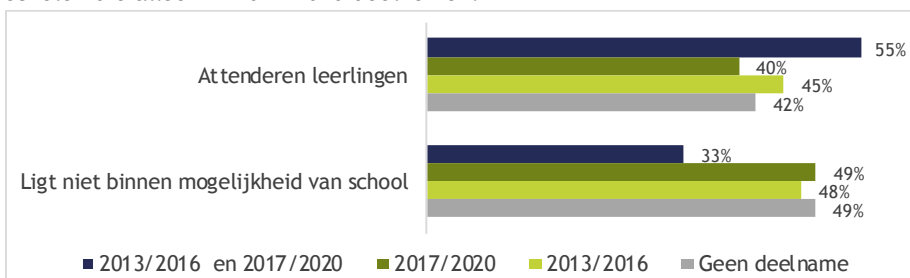
Bijna de helft van de scholen geeft aan dat zij leerlingen uit gezinnen waar thuis geen geld is voor lessen in kunst of cultuur attenderen op de mogelijkheid om een aanvraag voor financiële ondersteuning te doen (figuur 86). Ook laten vier op de tien scholen weten dat de ondersteuning van leerlingen uit deze gezinnen niet binnen hun mogelijkheden ligt. Weinig scholen verwijzen leerlingen naar leraren voor hulp met de aanvraag of doen deze zelf voor leerlingen (of hebben één of enkele leerkrachten die intermediair zijn voor het jeugdcultuurfonds). Binnen het speciaal onderwijs geven scholen vaker aan leerlingen te verwijzen naar leraren voor ondersteuning bij de aanvraag dan scholen in het basisonderwijs dat doen (resp. 9% en 2%).

2 Het betreft hier zowel de culturele basisinfrastructuur (BIS) instellingen als instellingen die niet in de BIS zitten. Gezien deze uitkomsten bedienen de BIS-instellingen qua samenwerking 39 procent of minder van de scholen. Dat betekent niet dat er geen aanbod wordt afgenomen van de BIS-instellingen.



Figuur 86: Ondersteuning van leerlingen (n=594)

Voor de scholen die deelnemen aan het CmK vinden we onderling meer significante verschillen. Het attenderen van leerlingen op de mogelijkheden tot het doen van een aanvraag voor financiële ondersteuning gebeurt significant vaker bij scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK dan bij scholen die in 2017 zijn begonnen of helemaal niet deelnemen (figuur 87). Ook geven scholen die in zowel 2013-2016 als 2017-2020 deelnemen aan CmK significant minder vaak aan dat het ondersteunen van deze leerlingen niet binnen hun mogelijkheden ligt in vergelijking met niet-deelnemende scholen of scholen die alleen in 2017-2020 deelnemen.



Figuur 87: Ondersteuning van leerlingen (%), naar CmK (n=594)

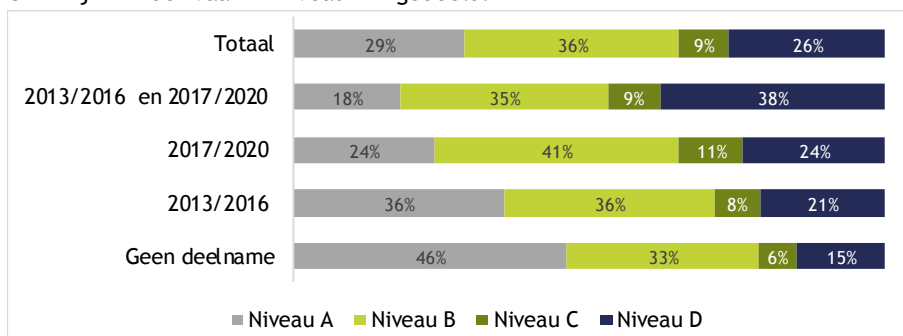
7.2 Overkoepelend beeld samenwerking culturele omgeving

Samenwerking met de culturele omgeving is een belangrijk aspect van cultuureducatie. Zowel de deelregeling CmK als 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 gekeken in welke mate de school haar culturele omgeving kent, gebruikt en ermee samenwerkt. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een bepaald 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).

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

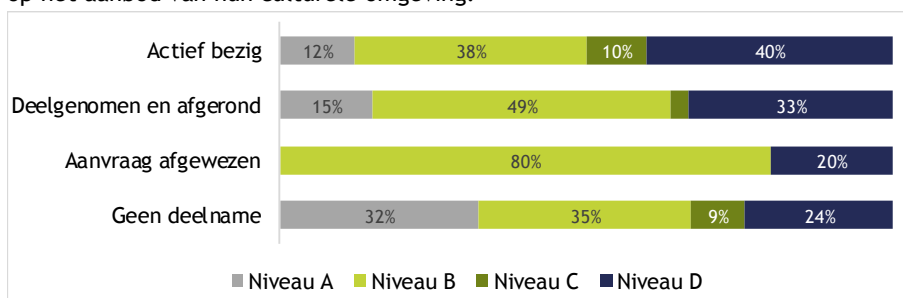
In figuur 88 is te zien dat 29 procent van de scholen geen zicht heeft op haar culturele omgeving. Ruim een derde heeft wel zicht op haar culturele omgeving en maakt gebruik van het beschikbare aanbod. Een klein deel (9%) kent de culturele omgeving en stelt ook vragen. Een kwart van de scholen gaat nog een stap verder en ontwikkelt samen met de culturele omgeving gezamenlijk activiteiten en voert deze samen uit.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs (figuur 88). Wel zijn er significante verschillen te zien tussen de verschillende groepen scholen. Scholen die niet deelnemen aan CmK zijn vaker in niveau A ingedeeld; zij hebben geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving. Scholen die beide periodes deelnemen aan CmK en scholen die sinds 2017 deelnemen aan CmK zijn minder vaak ingedeeld in niveau A. Scholen die zowel in 2013-2016 als ook in 2017-2020 meedoen met CmK zijn vaker ingedeeld in niveau D en ontwikkelen samen met hun culturele omgeving activiteiten die ze ook samen uitvoeren. Scholen die niet deelnemen aan CmK of sinds 2017 deelnemen aan CmK zijn minder vaak in niveau D ingedeeld.



Figuur 88: Schaalindeling samenwerking met culturele omgeving (%), naar CmK (n=678)

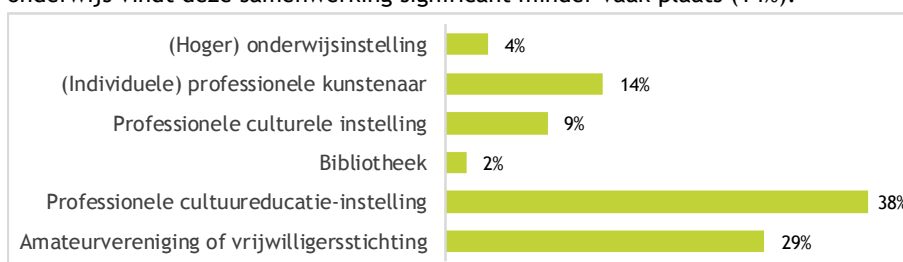
Ook de regeling PCPO richt zich op samenwerking met de culturele omgeving en ook daar zijn significante verschillen geconstateerd (zie figuur 89). Scholen die actief bezig zijn met PCPO zijn vaker in niveau D en minder vaak in niveau A ingedeeld. Dat betekent dat zij vaker zicht hebben op hun culturele omgeving en hier ook vaker samen aanbod mee ontwikkelen en uitvoeren, dan scholen die niet deelnemen aan PCPO. Deze scholen zijn vaker ingedeeld in niveau A en minder vaak in niveau D. Zij hebben dus vaker geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving.



Figuur 89: Schaalindeling samenwerking met culturele omgeving (%), naar PCPO (n=675)

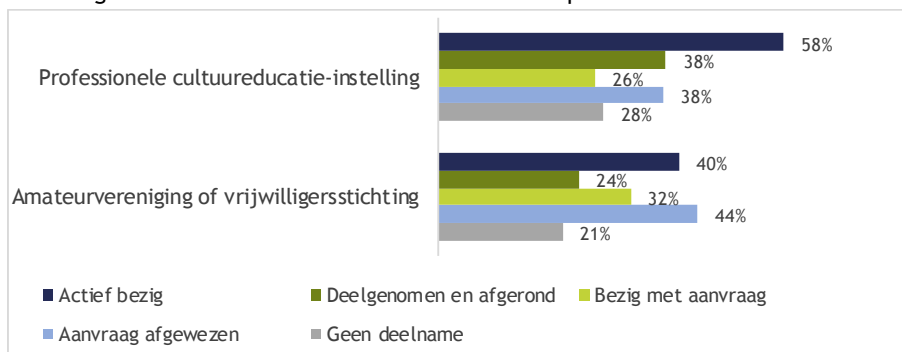
7.3 Samenwerking met de culturele omgeving: muziek

Scholen werken bij muzikeducatie met name samen met professionele cultuureducatie-instellingen (38%) of een amateurvereniging of vrijwilligersstichting (29%, figuur 90). De samenwerking met een amateurvereniging of vrijwilligersstichting gebeurt met name bij basisscholen (30%); in het speciaal onderwijs vindt deze samenwerking significant minder vaak plaats (14%).



Figuur 90: Samenwerking met externe partners (%), totaal (n=594)

Significante verschillen in de samenwerking met externe partners tussen scholen die actief meedoen met de Impuls Muziekonderwijs en scholen die hier geen interesse in hebben getoond zien wij bij de samenwerking met een amateurvereniging of vrijwilligersstichting en de samenwerking met professionele cultuureducatie-instellingen: scholen die meedoen met de Muziekimpuls werken hier vaker mee samen (zie figuur 91).



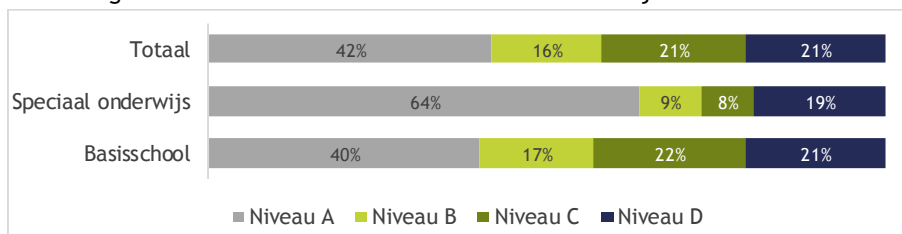
Figuur 91: Samenwerking externe partners (%), naar Impuls Muziekonderwijs (n=594)

7.4 Overkoepelend beeld verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs

Voor de monitoring van de Impuls Muziekonderwijs is de schaal verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs opgesteld omdat de regeling zich dit onder andere ten doel heeft gesteld. In deze schaal wordt bekeken in welke mate er bij scholen verbinding is 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 bepaald niveau van A tot en met D, waar bij niveau A geen verbinding is tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en bij niveau D wel verbinding is tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en er meer dan één structurele samenwerkingspartner is (zie kader).

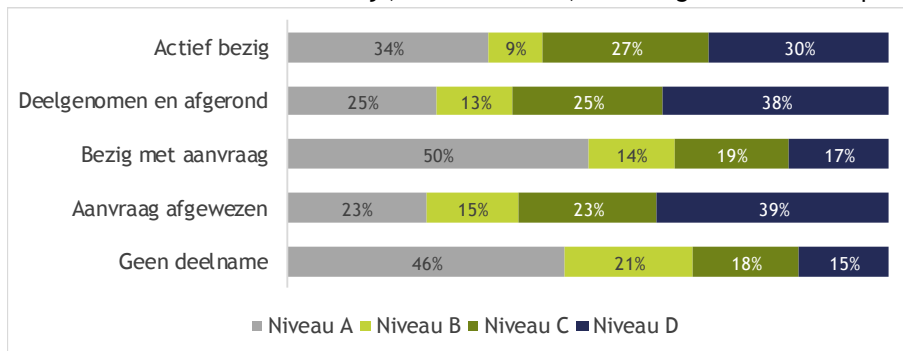
Betekenis niveaus schaal verbinding binnen- en buitenschools	
A	De school legt voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
B	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.
C	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en 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

In figuur 92 is te zien dat bij 42 procent van de scholen geen verbinding is tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Bij zestien procent van de scholen wordt de verbinding wel gemaakt, maar is er geen structurele samenwerkingspartner. Bij één op de vijf scholen is er één structurele samenwerkingspartner en bij nog eens één op de vijf scholen is er meer dan één structurele samenwerkingspartner. Er is een significant verschil tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs. Bij speciaal onderwijs is er vaker geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.



Figuur 92: Schaalindeling verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs (%), naar schooltype (n=603)

Kijkend naar de verschillende groepen scholen met betrekking tot deelname aan de Impuls Muziekonderwijs, is in figuur 93 te zien dat de scholen die actief bezig zijn met de regeling significant verschillen van de scholen die niet meedoen met de regeling. Scholen die deelnemen aan de regeling zijn minder vaak in niveau A en B ingedeeld en vaker in niveau D. Deze scholen maken dus vaker de verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs en doen dat vaker met meer dan één structurele samenwerkingspartner dan scholen die niet deelnemen aan de regeling. Deze zijn vaker in niveau A en B ingedeeld en minder vaak in niveau D. Dit betekent dat zij vaker geen verbinding leggen tussen het binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs, of dit wel doen, maar er geen structurele partner voor hebben.



Figuur 93: Schaalindeling verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs (%), naar Impuls Muziekonderwijs (n=601)

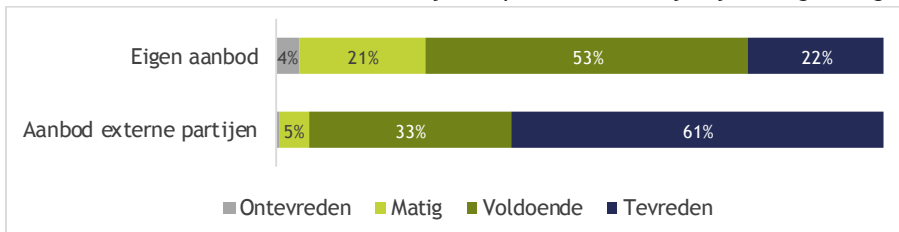
Er is geen significant verband tussen structureel muziekonderwijs en wel of niet deelnemen aan één van de muziekwedstrijden van de stichting Méér Muziek in de Klas.

8 Kwaliteitservaring

8.1 Trends in kwaliteitservaring

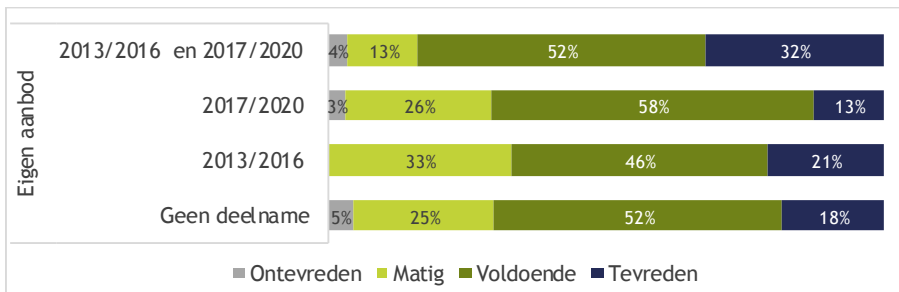
Hoe tevreden zijn scholen over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod?

Scholen geven aan dat ze de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat de scholen zelf verzorgen in meer dan de helft van de gevallen voldoende vinden (53%; figuur 94). Wat betreft de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen zijn ze positiever: 61 procent van de scholen is hier tevreden over. Tussen het basisonderwijs en speciaal onderwijs zijn hier geen significante verschillen.



Figuur 94: Tevredenheid kwaliteit cultuureducatieve aanbod (%), totaal (n: Eigen aanbod=573, Externe partijen=580)

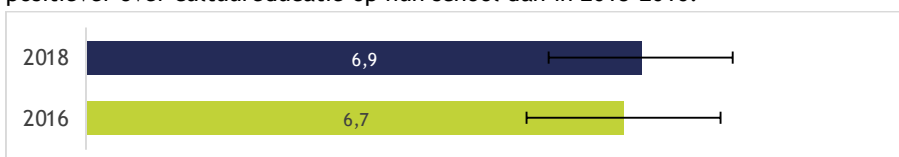
Figuur 95 toont hoe tevreden scholen zijn over de kwaliteit van het eigen cultuureducatieve aanbod, uitgesplitst naar deelname CmK. Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK geven aan significant meer tevreden te zijn over het eigen aanbod dan scholen die helemaal niet deelnemen of scholen die in 2017 zijn begonnen met CmK. Verder geven scholen die in beide periodes deelnemen aan CmK significant minder vaak aan de kwaliteit matig te vinden, in vergelijking met de andere drie groepen. Voor de tevredenheid met de kwaliteit van externe partijen zijn geen significante verschillen gevonden voor deelname aan CmK.



Figuur 95: Tevredenheid kwaliteit eigen cultuureducatieve aanbod (%), naar CmK (n=573)

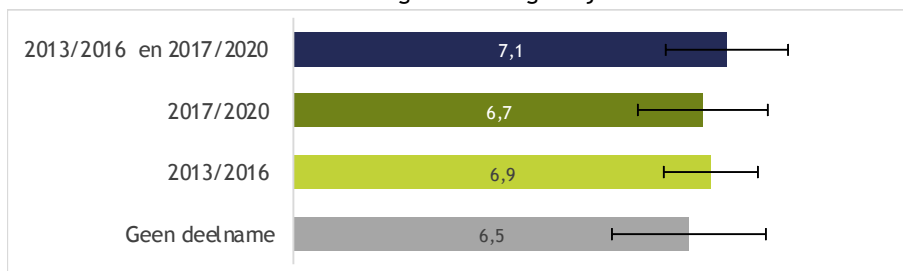
Hoe tevreden zijn scholen over cultuureducatie op hun school?

Aan scholen is gevraagd hoe tevreden men is over cultuureducatie. Ze konden een rapportcijfer geven van 1-10. Figuur 96 toont de gemiddelde rapportcijfers en de standaardafwijkingen (dunne lijnen). Scholen geven de cultuureducatie op hun school gemiddeld een rapportcijfer van 6,8. Tussen basisscholen en speciaal onderwijs zijn geen significante verschillen. Wel zijn basisscholen in 2017-2018 significant positiever over cultuureducatie op hun school dan in 2015-2016.



Figuur 96: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie basisscholen (%), naar jaar: gemiddeld rapportcijfer en standaardafwijkingen (n=1.256)

Tussen deelnemende CmK scholen zijn significante verschillen gevonden (figuur 97). Scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK geven hun cultuureducatie een significant hoger rapportcijfer dan scholen die helemaal niet meedoen. Ook geven scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK een significant hoger cijfer dan scholen die in 2017 zijn begonnen.



Figuur 97: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie (%), naar CmK, gemiddeld rapportcijfer en standaardafwijkingen (n=592)

8.2 Overkoepelend beeld kwaliteitservaring

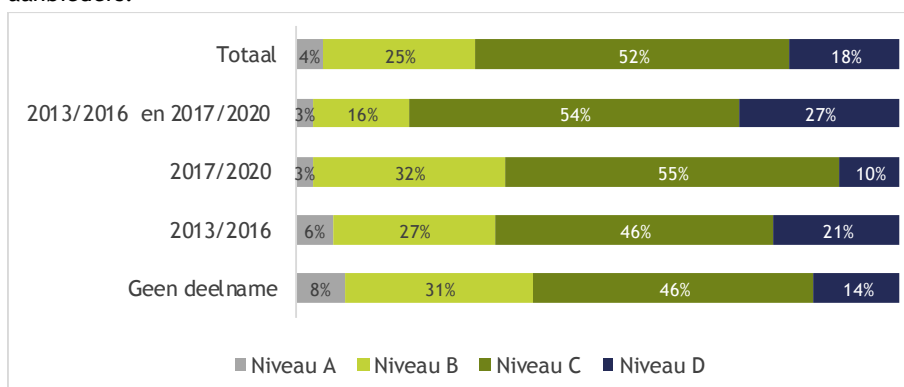
Om naast de verschillende onderdelen ook een indruk te krijgen van hoe de scholen in het algemeen de kwaliteit van hun cultuureducatie ervaren, is de schaal kwaliteitservaring opgesteld. In deze schaal wordt gekeken in welke mate de school tevreden is over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) en de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat de school zelf verzorgt. Aan de hand van deze aspecten wordt een school ingedeeld op een bepaald 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 van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt en bij niveau D de school tevreden is 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 verzorgt (zie kader).

Betekenis 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 maken) 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 maken) 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 externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) én de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.
D	De school is 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 verzorgt.

In figuur 98 is te zien dat slechts een klein deel van de scholen (4%) aangeeft ontevreden of matig tevreden te zijn over de kwaliteit van cultuureducatie op de school (eigen en externe aanbod). Een kwart van de scholen zegt ontevreden of matig tevreden te zijn over het externe en eigen aanbod.

Ruim de helft van de scholen is voldoende tevreden en nog eens achttien procent is tevreden over beide aspecten. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.

Kijkend naar deelname aan CmK zijn er wat betreft kwaliteitservaring twee groepen te onderscheiden die significant van elkaar verschillen: scholen die de gehele periode deelnemen aan CmK en scholen die niet deelnemen aan CmK of in 2017 zijn begonnen. In figuur 98 is te zien dat de scholen die zowel in 2013-2016 als in 2017-2020 meedoen met CmK minder vaak in niveau B en vaker in niveau D zijn ingedeeld. Dit betekent dat zij vaker aangeven tevreden te zijn over het cultuureducatieve aanbod van externe aanbieders en van zichzelf. De groep scholen die niet deelneemt aan CmK of vanaf 2017 deelneemt aan CmK is vaker in niveau B ingedeeld en minder vaak in niveau D, wat wil zeggen dat zij vaker aangeven ontevreden of matig tevreden te zijn over hun eigen cultuureducatieve aanbod of dat van externe aanbieders.



Figuur 98: Schaalindeling kwaliteitservaring (%), naar CmK (n=592)

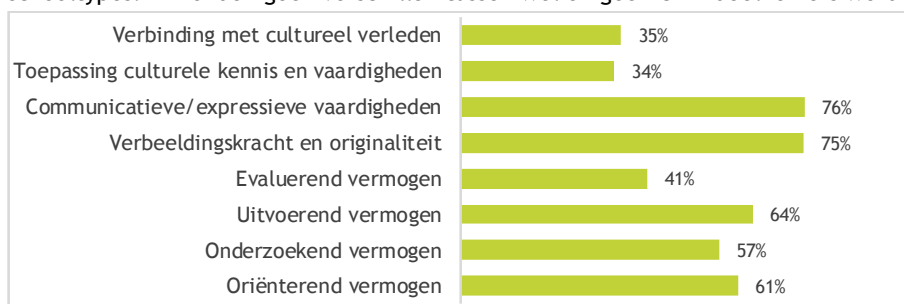
9 Culturele ontwikkeling van leerlingen

9.1 Trends in de culturele ontwikkeling van leerlingen

Hoe is de culturele ontwikkeling van leerlingen?

Tot slot is aan de scholen gevraagd om de culturele ontwikkeling van leerlingen te beoordelen. Hierbij moet vermeld worden dat hier geen conclusies op leerlingniveau aan verbonden kunnen worden: de culturele ontwikkeling van leerlingen vormt niet de focus van deze monitor en is hier dan ook in beperkte mate gemeten. Nader onderzoek is nodig om hier verdere uitspraken over te kunnen doen.

Wel kan hier vermeld worden wat voor nu het beeld is dat geschetst wordt door scholen zelf. Minstens drie kwart van de scholen geeft aan dat een groot aantal tot alle leerlingen over zowel verbeeldingskracht en originaliteit als communicatieve en expressieve vaardigheden beschikken (zie figuur 99). Ook vertoont volgens ruim zes op de tien scholen een groot aantal tot alle leerlingen oriënterend en onderzoekend vermogen. Tussen basisschool en speciaal onderwijs zijn significante verschillen gevonden: basisscholen geven in vergelijking met het speciaal onderwijs significant vaker aan dat een groot aantal tot alle leerlingen onderzoekend en evaluerend vermogen vertonen, beschikken over verbeeldingskracht, originaliteit, en communicatieve en expressieve vaardigheden, culturele kennis en vaardigheden toepassen in andere vakgebieden en zich verbonden voelen met ons culturele verleden. Alleen wat betreft oriënterend vermogen en uitvoerend vermogen zijn er geen significante verschillen gevonden tussen schooltypes. Er konden geen verschillen tussen wel en geen CmK deelnemers worden vastgesteld.



Figuur 99: Culturele ontwikkeling leerlingen (%), totaal (n=591; % een groot aantal tot alle leerlingen)

In vergelijking met 2015-2016 zijn er volgens basisscholen in 2017-2018 minder leerlingen die beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit (figuur 100). Daarentegen zijn er volgens respondenten meer leerlingen van basisscholen die culturele kennis en vaardigheden toepassen in andere vakgebieden. Binnen het speciaal onderwijs geven scholen aan dat in vergelijking met 2015-2016 minder leerlingen in 2017-2018 beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit, en communicatieve en expressieve vaardigheden te beschikken. Ook passen er minder leerlingen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden en voelen minder leerlingen zich nu verbonden met ons culturele verleden, in vergelijking met 2015-2016.



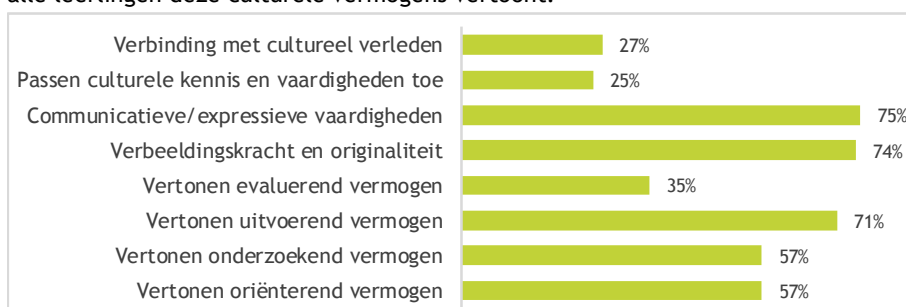
Figuur 100: Culturele ontwikkeling leerlingen (%), naar schooltype en jaar (N(BO)=1059, N(SO)=99)

9.2 Oordeel van leerkrachten over cultuureducatie

Om ook het perspectief van leerkrachten zelf te kunnen betrekken is aan de respondenten in de monitor gevraagd of zij zelf leerkrachten wilden aandragen om nog enkele korte vragen te beantwoorden over de culturele ontwikkeling van leerlingen, het vertrouwen in hun eigen vaardigheden en de kwaliteit van de cultuureducatie. De antwoorden op deze vragen worden in deze paragraaf beschreven. Wederom moet hier vermeld worden dat de resultaten met betrekking tot de culturele ontwikkeling van leerlingen beschreven worden zonder hierover conclusies op leerlingniveau te trekken. Hier is nader onderzoek voor nodig.

Hoe is de culturele ontwikkeling van leerlingen volgens de leerkrachten?

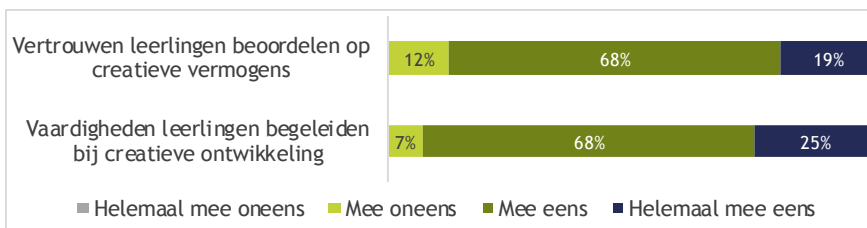
Het beeld dat de leerkrachten schetsen met betrekking tot de culturele ontwikkeling van leerlingen ligt in dezelfde lijn als het beeld dat directeuren en ICC'ers schetsen: ongeveer drie kwart van de respondenten geeft aan dat een groot aantal tot alle leerlingen beschikt over verbeeldingskracht en originaliteit, en communicatieve en expressieve vaardigheden. Volgens leerkrachten voelen minder leerlingen zich verbonden met ons cultureel verleden en passen minder leerlingen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden. Figuur 101 toont het percentage leerkrachten dat aangeeft dat een groot aantal tot alle leerlingen deze culturele vermogens vertoont.



Figuur 101: Culturele ontwikkeling van leerlingen (n=113; % een groot aantal tot alle leerlingen)

Hebben leerkrachten vertrouwen in hun eigen vaardigheden?

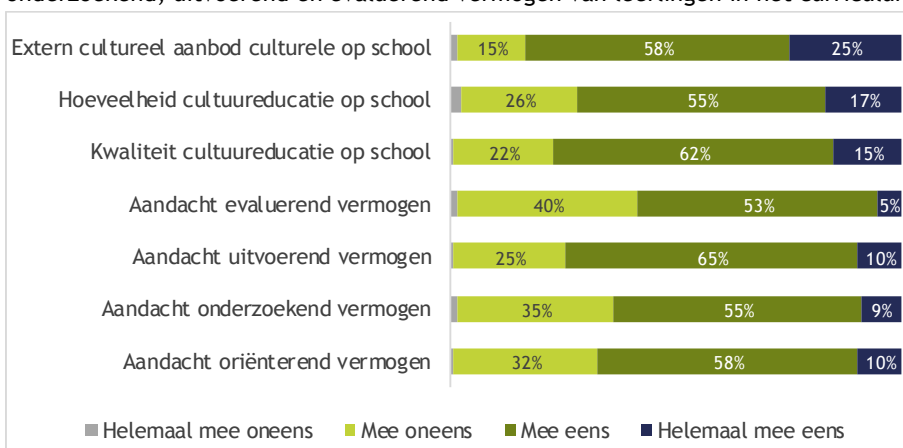
Leerkrachten geven aan vertrouwen te hebben in zowel hun vaardigheden om leerlingen binnen lessen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens als in hun vaardigheden om deze creatieve vermogens te kunnen beoordelen: 88 tot 93 procent van de respondenten is het (helemaal) eens met deze stellingen (figuur 102).



Figuur 102: Vertrouwen van leerkrachten in hun eigen vaardigheden (%; n=113)

Zijn leerkrachten tevreden met cultuureducatie op hun school?

Leerkrachten geven aan het meest tevreden te zijn met het externe aanbod van culturele activiteiten op hun school (83% - helemaal - mee eens; figuur 103). Ook met de kwaliteit van cultuureducatie (77%) en de hoeveelheid cultuureducatie op hun school (72%) geven leerkrachten aan tevreden te zijn. Tot slot geeft het merendeel van de leerkrachten aan ook tevreden te zijn met de aandacht voor het oriënterend, onderzoekend, uitvoerend en evaluerend vermogen van leerlingen in het curriculum van hun school.



Figuur 103: Tevredenheid leerkrachten met cultuureducatie op hun school (%; n=113)

10 Onderzoeksopzet en -verantwoording

10.1 Begeleidingscommissie

Dit onderzoek is begeleid door een begeleidingscommissie bestaande uit vertegenwoordigers van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), het Fonds voor Cultuurparticipatie, het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), de PO-Raad en de Inspectie van het Onderwijs. Er hebben twee bijeenkomsten met de begeleidingscommissie plaatsgevonden. In de eerste bijeenkomst zijn de onderzoeksopzet en de inhoud van de voor dit onderzoek gehanteerde vragenlijst besproken en afgestemd. In een tweede bijeenkomst is het voorliggende rapport in conceptvorm besproken.

10.2 Ontwikkeling van de vragenlijst

Overkoepelende schalen De Graauw

In de voorbereiding naar de nieuwe subsidieperiode is gekeken hoe de monitoring zo aangepast kan worden dat er inzicht komt in de opbrengsten van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit en in het bijzonder de matchingsregeling. De Graauw³ heeft hier een voorzet voor gedaan na een onderzoek van de individuele monitoring- en evaluatierapporten (de zogeheten *moneva's*) van verschillende penvoerders. Een groot deel van de penvoerders maakt onder andere gebruik van een inventariserende vragenlijst bij de scholen; op schoolniveau gebruikt men deze om het programma af te stemmen, terwijl de penvoerders de vragenlijst als input voor de monitoring van hun programma inzetten. Daar waar een dergelijke vragenlijst gebruikt is, was sprake van een zeer hoge respons (vaak 100%). Van dit gegeven is gebruikgemaakt om een nieuw instrument te ontwerpen. Het ontwerp van De Graauw is geïnspireerd op EVI van Compenta⁴ en maakte gebruik van zes schalen op het gebied van:

- visie;
- verankering van een doorgaande leerlijn;
- deskundigheidsbevordering;
- samenwerking met de culturele omgeving;
- kwaliteitservaring;
- culturele ontwikkeling leerlingen.

Daarnaast waren er drie schalen ontworpen om de Impuls Muziekonderwijs te monitoren, namelijk:

- structureel muziekonderwijs;
- deskundigheidsbevordering muziek;
- verbinding binnen- en buitenschoolse muziekeducatie.

Na samenvoeging van de hiervoor ontwikkelde vragenlijst en de bestaande monitor cultuureducatie, is opnieuw kritisch gekeken naar de schalen door de onderzoekers, medewerkers van FCP en het ministerie van OCW. Door aanpassing van de vragen, zijn de schalen aangepast en is er een schaal weggevallen (culturele ontwikkeling van leerlingen). Een overzicht van alle overkoepelende schalen en bijhorende omschrijvingen is opgenomen in Bijlage II:.

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

4 <http://www.compenta.nl/evi>

Verfijning en actualisatie monitorvragenlijst

Bij een monitoronderzoek worden specifieke ontwikkelingen en trends over een bepaalde periode gevolgd. Het doel is om eventuele veranderingen in ontwikkeling te identificeren en op basis van deze signalen bij te kunnen sturen als ongewenste trends zichtbaar worden. De monitor cultuureducatie richt zich op de ontwikkeling van cultuureducatie als vast onderdeel van het lesprogramma in het primair onderwijs. De monitor is voor het laatst afgenomen in 2015-2016 door Oberon/Sardes. Het huidige onderzoek zet deze monitor voort en besteedt uitgebreider aandacht aan het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

Om de lengte van de monitor en daarmee de belasting voor scholen zoveel mogelijk te beperken, is de inhoud van de monitor in nauw overleg met de begeleidingsgroep herzien en waar mogelijk ingekort. De vraag hierbij was of er in de oude monitor aspecten zijn die inmiddels als minder relevant worden ervaren en op welke onderdelen men betrouwbare tijdreeksen noodzakelijk acht. Ook is gecontroleerd op overlap met de evaluatie-indicatoren van De Graauw en is op basis daarvan een nieuwe editie van de monitor ontwikkeld.

Validatie van de nieuwe monitorvragenlijst

Het nieuwe, geïntegreerde instrument (monitor en evaluatievragenlijst) is door een aantal personen uit de doelgroep besproken en inhoudelijk gevalideerd. Hiervoor zijn twee ICC'ers en twee directeurs gevraagd om kritisch naar de vragenlijst te kijken. Daarnaast zijn alle vragen beoordeeld op de volgende aspecten:

- er wordt maar één onderwerp tegelijk behandeld;
- vragen en antwoorden zijn maar voor één uitleg vatbaar;
- taalgebruik is eenduidig en niet ingewikkeld;
- vragen zijn zo neutraal mogelijk geformuleerd;
- er worden niet zomaar kennis en feiten als bekend verondersteld;
- de vragen zijn niet normatief van aard;
- het meetniveau past bij de inhoud van de vraag;
- de antwoordcategorieën sluiten aan bij de inhoud van de vraag;
- het aantal antwoordcategorieën blijft over de vragen heen zo stabiel mogelijk.

Elke vraag is op deze manier inhoudelijk beoordeeld, gevalideerd en indien nodig bijgewerkt. De voor deze editie gebruikte vragenlijst is opgenomen in bijlage I.

Vraag klokuren

Aan scholen is tevens gevraagd hoeveel klokuren dit schooljaar gemiddeld per week op school worden besteed aan kunstzinnige/culturele vakken. Het merendeel van de respondenten heeft deze vraag niet beantwoord. Hierdoor is de respons voor sommige vakken zodanig laag dat er geen sprake meer is van een representatief beeld. Daarnaast zijn veel reacties van scholen ontvangen die erop duiden dat de vraag in de huidige vorm voor scholen niet goed te beantwoorden was. Voor sommige vakken (bijvoorbeeld muziek en tekenen en handvaardigheid) bleek het makkelijker voor scholen om een indicatie te geven van het gemiddeld aantal uren per week dat het betreffende vak wordt gegeven. Voor andere vakken (bijvoorbeeld erfgoed of literatuur) was dit juist lastig. Omdat deze bevindingen twijfels hebben opgeroepen over de betrouwbaarheid van de meting betreffende deze vraag, is in overleg met de begeleidingsgroep besloten deze dit jaar buiten beschouwing te laten. Er zal volgend jaar worden bekeken of er andere werkwijzen mogelijk zijn om relevante informatie op het gebied van tijdsbesteding op een betrouwbare wijze in kaart te brengen.

10.3 Trendberekening

Bij een aantal vragen is tevens gekozen om een andere schaalindeling voor deze monitor ten opzichte van de oude te hanteren. Het gebruik van meer gedetailleerde antwoordschalen biedt de mogelijkheid om verschillen tussen scholen nauwkeuriger in kaart te brengen. Tegelijkertijd kan een andere antwoordschaal tot een andere manier van invullen door respondenten leiden. Dit maakt een directe vergelijking met eerdere jaren in beginsel onmogelijk. Om betrouwbare tijdreeksen te construeren, is daarom voor het vertekende effect van de antwoordschaal gecorrigeerd. Hiervoor is per vraag, waar een mutatie van de antwoordschaal is toegepast, steeds voor een x-aantal respondenten deze vraag dubbel ingevuld (op de oude en de nieuwe manier). At random kreeg een deel van de respondenten een andere vraag gepresenteerd, wat over het totaal genomen resulteerde in voldoende antwoorden per vraag op beide schalen om via een regressiemodel een herberekening over alle items te genereren. Hiermee zijn antwoorden van respondenten op de oude en nieuwe schaal vergeleken. Het gemiddelde verschil dient als indicator voor de verschilmarge die te wijten is aan het gebruik van een andere antwoordschaal. Voor dit verschil is vervolgens gecorrigeerd in de analyses waar trends over de jaren heen zijn onderzocht.

10.4 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. Deze zijn aangevuld met adressen uit het po-panel van ResearchNed, waarin adressen van 14.000 leerkrachten en directeuren zijn opgenomen. Ook 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 met paneelgegevens (directie) of contactadressen van penvoerders. Elke school is telkens maar via één adres aangeschreven. In totaal zijn hiermee 6.893 po-scholen per mail aangeschreven en uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen (6.347 uit het basisonderwijs en 546 uit het speciaal onderwijs, waarvan 279 uit het speciaal basisonderwijs). Het veldwerk duurde vijf weken en er zijn twee reminders verstuurd. De bruto respons is 841 (12%). Voor de monitor was de respons van 678 scholen bruikbaar (10%). De vragenlijst is voornamelijk ingevuld door directeuren (48%) of adjunct-directeuren (3%) en interne cultuurcoördinatoren (43%) van scholen (zie tabel 1).

Tabel 1: Respons naar functie (n=678)

Functie	Respons*	%
Directeur	323	48%
Adjunct-directeur	18	3%
Cultuurcoördinator	290	43%
Anders	47	7%

* Gewogen aantallen.

De meeste scholen waren niet te typeren als scholen met vernieuwingsonderwijs (zie tabel 2).

Tabel 2: Deelname aan onderwijsconcept vernieuwingsonderwijs (n=678)

Onderwijsconcept	Respons*	%
Jenaplan	13	2%
Vrije scholen	2	0%
Freinet	2	0%
Ontwikkelingsgericht Onderwijs	37	5%
Dalton	37	5%
Montessori	11	2%
Geen vernieuwingsonderwijs	483	71%
Anders	93	14%

* Gewogen aantallen

Respons

Voor de analyse van de gegevens is het van belang dat de responsgroep een representatief beeld vormt van de gehele populatie. Wanneer de resulterende bevindingen representatief blijken te zijn, kunnen zij tevens informatie verschaffen over alle Nederlandse po-scholen. Gegevens kunnen echter op verschillende kenmerken representatief zijn. In deze paragraaf wordt de representativiteit op een aantal van deze kenmerken getoetst, te weten schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en mate van stedelijkheid. De representativiteit van een steekproef kan worden getoetst met behulp van een chi-kwadraat 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-kwadraat 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-kwadraat waarde significant van nul afwijkt (95% betrouwbaarheid), dient de nulhypothese te worden verworpen en is er geen sprake van representativiteit. In onderstaande tabel zijn de resultaten te zien van de chi-kwadraat toetsen op de vijf populatiekenmerken. Tabel 3 laat zien dat uit bijna alle chi-kwadraat toetsen een significante waarde naar voren komt. Dit betekent dat de respons in de steekproef niet representatief is voor de gehele populatie wat betreft de kenmerken regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid. De verdeling over schooltype is wel representatief. Om te corrigeren voor de niet-representatieve kenmerken is een weegfactor berekend. De weegfactor is nodig om te corrigeren voor onder- of oververtegenwoordiging van scholen met specifieke kenmerken. Het idee van een weegfactor is erop geënt dat verschillen in de verhouding tussen subgroepen uit de populatie en de steekproef rechtgetrokken worden. Vanwege de relatief geringe omvang van de steekproef, is de weging stapsgewijs uitgevoerd en is na elke tussenstap getoetst of de steekproef en populatie van elkaar afweken. Na weging op bovenstaande kenmerken wijkt de steekproef niet af van de populatie; ook niet als we kijken naar de leerlinggewichten.

Tabel 3: Verdeling respons naar schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid

Kenmerk		Populatie		Responsgroep (netto)		Chi ²
Schooltype	Basisonderwijs	6.347	92%	620	91%	0,34
	Speciaal onderwijs	546	8%	58	9%	
Regio	Groningen	292	4%	24	4%	28,47*
	Friesland	437	6%	29	4%	
	Drenthe	275	4%	21	3%	
	Overijssel	569	8%	67	10%	
	Flevoland	192	3%	13	2%	
	Gelderland	943	14%	79	12%	
	Utrecht	490	7%	66	10%	
	Noord-Holland	950	14%	125	18%	
	Zuid-Holland	1.233	18%	110	16%	
	Zeeland	212	3%	19	3%	
	Noord-Brabant	905	13%	90	13%	
Limburg	395	6%	35	5%		
Schoolgrootte	Klein	2.178	32%	149	22%	29,66*
	Middel	2.320	34%	241	36%	
	Groot	2.395	35%	288	43%	
Denominatie	Openbaar	2.161	31%	221	33%	10,00*
	Rooms-katholiek	2.077	30%	192	28%	
	Protestants christelijk	1.711	25%	151	22%	
	Algemeen bijzonder	446	7%	63	9%	
	Overig bijzonder	498	7%	51	8%	
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	1.113	16%	149	22%	36,21*
	Sterk stedelijk	1.814	26%	217	32%	
	Matig stedelijk	1.236	18%	106	16%	
	Weinig stedelijk	1.829	27%	145	21%	
	Niet stedelijk	901	13%	61	9%	

* Significant bij $p < .05$

In de vragenlijst is daarnaast aan scholen gevraagd aan welke subsidieregelingen zij in het kader van cultuureducatie deelnemen. In tabel 4 is de verdeling van scholen over het wel of niet deelnemen aan CmK, de Impuls Muziekonderwijs en de Professionalisering Cultuuronderwijs PO weergegeven. Omdat de verdeling van deelname over de populatie niet is bekend, kan hiervoor geen oordeel worden gegeven over de representativiteit. Dat betekent dat ook de vergelijkbaarheid van deze populatie met die uit 2015-2016 op deze aspecten niet onderzocht kan worden. Het kan zijn dat verschillen over de jaren daardoor mede te wijten zijn aan een andere verdeling over deze groepen.

Tabel 4: Verdeling deelname aan subsidieregelingen (n=678)

Deelname en soort regeling	Respons*	%
Deelname 17-20	253	37%
Deelname 13/16 en 17-20	183	27%
Alleen deelname 13/16	34	5%
Geen deelname CmK	208	31%
Deelname aan Impuls Muziekonderwijs	222	33%
Geen deelname aan Impuls Muziekonderwijs	456	67%
Deelname aan Professionalisering Cultuuronderwijs PO	114	17%
Geen deelname aan Professionalisering Cultuuronderwijs PO	561	83%

* Gewogen aantallen

Ten slotte is aan scholen gevraagd wat de motivatie was om wel of niet deel te nemen aan het programma CmK. Zoals blijkt uit tabel 5 hebben de meeste scholen bewust gekozen voor het wel (68%) of niet (70%) deelnemen aan het programma. Bij bijna een kwart van de scholen hing dit samen met de regio: in 23 procent van de gevallen geven scholen aan dat ze meedoen aan het programma omdat alle scholen in de regio meedoen, terwijl 24 procent van de niet-deelnemers zegt dat de mogelijkheid tot deelname in de regio niet werd geboden. Slecht een klein deel van de scholen doet wel (9%) of niet (7%) mee omdat het schoolbestuur dit heeft besloten.

Tabel 5: Reden voor wel of geen deelname CmK 2017-2020

Reden deelname CmK 17-20 (n=436)	Respons*	%
Alle scholen in onze regio/gemeente nemen deel aan het programma	102	23%
Wij hebben als school bewust gekozen om deel te nemen aan het programma	295	68%
Ons schoolbestuur heeft besloten om deel te nemen aan het programma	40	9%
Reden geen deelname CmK 17-20 (n=135)	Respons*	%
Wij hebben als school bewust gekozen om niet deel te nemen	94	70%
Ons schoolbestuur heeft besloten om niet deel te nemen	9	7%
In onze regio werd de mogelijkheid niet geboden	33	24%

* Gewogen aantallen

10.5 Analyse

De analyse van de monitordata is voornamelijk beschrijvend van aard. Er is onderscheid gemaakt naar schooltype en deelname aan CmK of indien relevant naar deelname aan de Impuls Muziekonderwijs of de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO. Waar mogelijk zijn ook verschillen tussen de jaren heen geanalyseerd (2015-2016 versus 2017-2018). Er is telkens geanalyseerd of er sprake is van significante verschillen tussen groepen of jaren (middels Chi-kwadraat toetsen of T-toetsen). Een waargenomen effect of verband wordt significant genoemd als het onaannemelijk lijkt dat het op toeval berust. 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 de jaren is geconstateerd, is dit in de tekst beschreven.

10.6 Onderzoek onder leerkrachten

Om de effecten bij leerkrachten en leerlingen wat diepgaander te betrekken bij het onderzoek is een verkennend onderzoek onder leerkrachten toegevoegd aan de Monitor Cultuureducatie 2017-2018. Omdat het niet de bedoeling was om scholen onnodig te belasten en scholen ook vrij te laten in de keuze of zij hun leerkrachten bij het huidige onderzoek wilden betrekken, konden scholen zelf kiezen of zij een korte aanvullende vragenlijst wilden doorsturen aan (een aantal) leerkrachten van hun school.

Aan deze leerkrachten zijn een aantal vragen voorgelegd met betrekking tot hun ervaring met cultuureducatie op hun school en de doorwerking daarvan op de culturele ontwikkeling bij leerlingen. De volledige vragenlijst is opgenomen in Bijlage I:I. In totaal zijn 158 respondenten begonnen aan de vragenlijst. Uiteindelijk hebben 113 respondenten van 90 verschillende scholen de vragenlijst afgemaakt. De respons op deze extra module per functie wordt weergegeven in tabel 6. Het onderzoek is exploratief van aard. Er is geen sprake van een representatieve steekproef. De resultaten van het onderzoek zijn beschreven in paragraaf 9.2.

Tabel 6: Respons module leerkrachten (n=113)

Deelname en soort regeling	Respons	%
Adjunct-directeur	4	4%
Cultuurcoördinator	37	33%
Leraar	94	83%
Vakleerkracht	6	5%
Anders	5	4%

*Ongewogen aantallen

Bijlage I: Monitorvragenlijst 2018

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? (nieuwe vraag)

- 1 Jenaplan
- 2 Vrijescholen
- 3 Freinet
- 4 Ontwikkelingsgericht Onderwijs
- 5 Dalton
- 6 Montessori
- 7 Nee, geen onderwijsconcepten uit het vernieuwingsonderwijs
- 8 Andere onderwijsconcepten uit het vernieuwingsonderwijs, namelijk:

V3. Wat is uw functie?

- V3a Directeur
V3b Adjunct-directeur
V3c Cultuurcoördinator
V3d Anders, namelijk:

V4. Neemt uw school deel aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2017-2020'?

- 1 Ja, in onze regio/gemeente nemen alle scholen deel aan het programma: [drop down: lokale benaming incl. weet niet]
- 2 Ja, omdat wij als school bewust hebben gekozen om deel te nemen aan het programma: [drop down: lokale benaming incl. weet niet]
- 3 Ja, omdat ons schoolbestuur heeft besloten om deel te nemen aan het programma: [drop down: lokale benaming incl. weet niet]
- 4 Nee, omdat wij als school bewust hebben gekozen om niet deel te nemen
- 5 Nee, omdat ons schoolbestuur heeft besloten om niet deel te nemen
- 6 Nee, omdat in onze regio de mogelijkheid niet werd geboden
- 7 Weet ik niet

V5. Heeft uw school deelgenomen aan 'Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016'? Dit programma had lokaal ook verschillende benamingen.

- 1 Ja
- 2 Nee
- 3 Weet ik niet

V6. Neemt uw school deel aan de regeling 'Impuls Muziekonderwijs' of heeft uw school dat in het verleden gedaan?

- 1 Ja, wij zijn actief bezig
- 2 Ja, wij hebben hieraan deelgenomen en het traject hiervoor is reeds afgerond
- 3 Nee, maar wij zijn bezig met een aanvraag
- 4 Nee, wij hebben wel een aanvraag ingediend, maar deze is afgewezen
- 5 Nee
- 6 Weet ik niet

V7. Neemt uw school deel aan de regeling Professionalisering Cultuuronderwijs PO of heeft uw school dat in het verleden gedaan?

- 1 Ja, wij zijn actief bezig
- 2 Ja, wij hebben hieraan deelgenomen en het traject hiervoor is reeds afgerond
- 3 Nee, wij hebben wel een aanvraag ingediend, maar deze is afgewezen
- 4 Nee
- 5 Weet ik niet

V8. Heeft uw school deelgenomen aan de muziekwedstrijd van de 'BZT Muziekshow' in 2016 of de 'Lang Leve de Muziek Show' in 2017? (nieuwe vraag)

- 1 Ja, we hebben een film ingediend
- 2 Ja, we hebben auditie gedaan
- 3 Ja, we zijn doorggegaan naar de tv-shows
- 4 Nee
- 5 Weet ik niet

2 Visie en organisatie

V9. Heeft uw school een visie op cultuureducatie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V9a Nee, maar we zijn er mee bezig zo'n visie op te stellen
- V9b Ja, maar deze visie is niet schriftelijk vastgelegd
- V9c Ja, deze visie is vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids
- V9d Ja, deze visie is vastgelegd in een cultuurbeleidsplan
- V9e Nee

V10. Is deze visie bekend bij het team?

- 1 Ja, bij iedereen
- 2 Ja, bij een groot deel van het team
- 3 Bij enkele leden van het team
- 4 Nee, zij zijn hier niet bekend mee

V11. Is er op uw school draagvlak voor cultuureducatie onder directie en groepsleerkrachten?

- V11a Directie
- V11b Groepsleerkrachten

V12. Hoe is de visie op cultuureducatie herkenbaar in de praktijk van de school? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V12a Deze is vertaald in een activiteitenprogramma
- V12b Deze is zichtbaar in de samenwerking die wij hebben met culturele instellingen
- V12c Deze is zichtbaar in de professionaliseringsplannen voor het team
- V12d Deze is zichtbaar in de doorgaande leerlijn die het team gebruikt
- V12e Deze is zichtbaar in de manier waarop de groepsleerkrachten cultuureducatie verzorgen in de klas
- V12f Deze is anders zichtbaar, namelijk:
- V12g Wij hebben deze visie nog niet vertaald naar de praktijk

V13. Heeft uw school specifiek een visie op muziekonderwijs? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V13a Nee, maar we zijn er mee bezig apart zo'n visie op te stellen
- V13b Ja, maar deze is niet apart schriftelijk vastgelegd
- V13c Ja, deze is apart vastgelegd in het schoolplan en/of de schoolgids
- V13d Ja, deze is apart vastgelegd in een cultuurbeleidsplan
- V13e Nee

V14. Hoe zorgt u ervoor dat het muziekonderwijs geborgd is in het onderwijs van uw school? (Meerdere antwoorden mogelijk)

Binnenschools

- V14a Muziekonderwijs is geborgd in het strategisch beleidskader
- V14b Muziekonderwijs is geborgd in ons schoolplan
- V14c Structurele en langdurige samenwerkingsafspraken met één of meerdere culturele partners
- V14d Muziekonderwijs is onderdeel van een doorgaande leerlijn
- V14e Eén of meerdere vaste muziekleraren in dienst
- V14f Anders, namelijk:

Buitenschools

- V14g Organisatie van schoolkoor/schoolorkest/brassband e.d. na schooltijd
- V14h Inzet combinatiefunctionaris/cultuurcoach voor muziekonderwijs binnen en buiten schooltijd
- V14i Externe partijen geven muziekles op schoollocatie tijdens en na schooltijd
- V14j Anders, namelijk:

V15. Hoeveel klokuren wordt dit schooljaar gemiddeld per week op uw school besteed aan kunstzinnige/culturele vakken?

- V15a Muziek
- V15b Teken en handvaardigheid
- V15c Beweging/dans
- V15d Spel/drama
- V15e Literatuur
- V15f Erfgoed
- V15g Mediakunst [Infobutton: alle kunst die voortkomt uit de digitale media (denk aan gaming, graphic design, 3d-printing e.d.)]
- V15h Film
- V15i Multidisciplinair

V16. Is er een cultuurcoördinator op uw school?

- 1 Ja
- 2 Nee

V17. Hoeveel uur per schooljaar heeft de cultuurcoördinator tot haar/zijn beschikking voor deze coördinerende taken?

.... uur per schooljaar

V18. Hoeveel geormerkte uren zijn per schooljaar beschikbaar voor coördinerende taken op het gebied van cultuureducatie?

.... uur per schooljaar

V19. Is cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting van de school?

- 1 Ja
- 2 Nee
- 3 Weet ik niet

V20. Is muziekonderwijs als aparte post opgenomen in de begroting van de school?

- 1 Ja
- 2 Nee
- 3 Weet ik niet

V21. Welke middelen zet uw school in ten behoeve van cultuureducatie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V21a € 11,78 per leerling uit de Prestatiebox
- V21b Provinciale subsidie
- V21c Gemeentelijke subsidie
- V21d Bijdrage van ouders
- V21e Reguliere bijdrage van het bestuur uit de lumpsum
- V21f Extra geld van het bestuur
- V21g Sponsorgelden
- V21h Impuls Muziekonderwijs
- V21i Ik heb hier onvoldoende zicht op
- V21j Anders, namelijk:

3 Onderwijsaanbod

V22. Maakt uw school gebruik van leermethoden voor cultuureducatie?

- V22a Muziek
- V22b Tekenen en handvaardigheid
- V22c Spel/drama
- V22d Beweging/dans
- V22e Literatuur
- V22f Erfgoed
- V22g Mediakunst [infobutton: alle kunst die voortkomt uit de digitale media (denk aan gaming, graphic design, 3d-printing e.d.)
- V22h Film
- V22i Multidisciplinair

V23. Hoe intensief gebruikt u deze methode(n)?

.....

V24. Hoe komt erfgoed aan bod op uw school? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- 1 Niet
- 2 Als onderdeel van cultuureducatie
- 3 Als onderdeel van geschiedenis, aardrijkskunde (onderdelen van oriëntatie op jezelf en de wereld)
- 4 Als onderdeel van andere vakken, namelijk bij:
- 5 In vakoverstijgende projecten en thema's

4 Samenhang en verankering doorgaande leerlijn

V25. 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.

- 1 Er is sprake van losstaande vakken
- 2 Sommige vakken (bijvoorbeeld dans en drama of tekenen en erfgoed) zijn - bijvoorbeeld qua thema of onderwerp - op elkaar afgestemd
- 3 Er is sprake van één samenhangend programma

V26. Kunt u in het onderstaande schema aangeven in hoeverre de onderstaande facetten bij het opzetten van dit samenhangende- programma zijn beschreven?

- V26a De te ontwikkelen (culturele) competenties
- V26b Wat iedere leerling aan het eind van het schooljaar moet 'kennen en kunnen'
- V26c Hoe dit samenhangende, structurele programma aansluit op buitenschoolse cultuureducatie
- V26d Hoe dit samenhangende, structurele programma aansluit op het voortgezet onderwijs

V27. Kunt u in het onderstaande schema aangeven in hoeverre er een samenhang is tussen:

- V27a Cultuureducatie en taalonderwijs
- V27b Cultuureducatie en rekenonderwijs
- V27c Cultuureducatie en de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie)
- V27d Cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling
- V27e Cultuureducatie en de cognitieve ontwikkeling van de leerling
- V27f Cultuureducatie in de verschillende leerjaren
- V27g Cultuurvakken en iets anders, namelijk:

V28. In welke mate werkt u met een doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken?

- V28a Muziek
- V28b Tekenen en handvaardigheid
- V28c Spel/drama
- V28d Beweging/dans
- V28e Literatuur
- V28f Erfgoed
- V28g Mediakunst
- V28h Film

V29. Kunt u per vak aangeven of er op uw school verbinding wordt gelegd tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie?

- V29a Muziek
- V29b Tekenen en handvaardigheid
- V29c Spel/drama
- V29d Beweging/dans
- V29e Literatuur
- V29f Erfgoed
- V29g Mediakunst
- V29h Film

V30. Hoe wordt op uw school deze verbinding gelegd tussen binnenschoolse en buitenschoolse cultuureducatie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V30a We bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma
- V30b Externe partijen bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma
- V30c We bieden ruimte voor activiteiten die leerlingen na schooltijd samen verrichten (bijv. schoolkoor, schoolband, sportevenementen, creatieve workshops e.d.)
- V30d Er is een combinatiefunctionaris/cultuurcoach op onze school actief die aandacht heeft voor deze vakken
- V30e Talentvolle leerlingen worden doorverwezen
- V30f Enthousiaste, gemotiveerde leerlingen worden doorverwezen
- V30g We faciliteren externe partijen met een ruimte op school
- V30h Anders, namelijk:

5 Deskundigheid groepsleerkrachten

V31. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten vakinhoudelijk deskundig genoeg zijn?

- V31a Muziek
- V31b Tekenen en handvaardigheid
- V31c Spel/drama
- V31d Beweging/dans
- V31e Literatuur
- V31f Erfgoed
- V31g Mediakunst
- V31h Film

V32. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de groepsleerkrachten vertrouwen hebben in hun vaardigheden?

- V32a Muziek
- V32b Tekenen en handvaardigheid
- V32c Spel/drama
- V32d Beweging/dans
- V32e Literatuur
- V32f Erfgoed
- V32g Mediakunst
- V32h Film

- V33. Op hoeveel groepsleerkrachten van uw school zijn de volgende uitspraken van toepassing?
- V33a Groepsleerkrachten zijn in staat om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren)
 - V33b Groepsleerkrachten zijn in staat om leerlingen te beoordelen op deze creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren)
 - V33c Groepsleerkrachten zijn in staat om gastdocenten en cultuur-educatieve projecten te beoordelen op inhoudelijke kwaliteit

V34. Is er budget en tijd geormerkt voor de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?

- 1 Ja, zowel tijd als geld
- 2 Ja, er is geld gereserveerd
- 3 Ja, er is tijd gereserveerd
- 4 Nee
- 5 Weet ik niet

6 Vakleerkrachten

V35. Zijn er op uw school vakleerkrachten (aangesteld of ingehuurd) voor cultuureducatie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- 1 Ja, we hebben vakleerkracht(en) in dienst
- 2 Ja, we huren vakleerkracht(en) extern in
- 3 Ja, we hebben zowel ingehuurde vakleerkracht(en) als vakleerkracht(en) in dienst
- 4 Ja, we hebben vakleerkrachten die als vrijwilliger bij ons les geven
- 5 Ja, we hebben groepsleerkrachten met een vakspecialisatie
- 6 Nee

V36. Wat is de voornaamste reden om vakleerkrachten voor cultuureducatie aan te stellen of in te huren?

- 1 Behoeftte aan specifieke deskundigheid
- 2 Profilering als kunst en cultuurschool / kunstmagneetschool
- 3 Anders, namelijk:

V37. Waarin wordt les gegeven door deze vakleerkrachten? (meerdere antwoorden mogelijk)

- V37a Muziek
- V37b Tekenen en handvaardigheid
- V37c Spel/drama
- V37d Beweging/dans
- V37e Literatuur
- V37f Erfgoed
- V37g Mediakunst
- V37h Film

V38. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig genoeg zijn?

- V38a Muziek
- V38b Tekenen en handvaardigheid
- V38c Spel/drama
- V38d Beweging/dans
- V38e Literatuur
- V38f Erfgoed
- V38g Mediakunst
- V38h Film

V39. Kunt u per vak aangeven of u vindt dat de vakleerkrachten vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden?

- V39a Muziek
- V39b Tekenen en handvaardigheid
- V39c Spel/drama
- V39d Beweging/dans
- V39e Literatuur
- V39f Erfgoed
- V39g Mediakunst
- V39h Film

V40. Van welk budget wordt de vakleerkracht voornamelijk betaald? (nieuwe vraag)

- V40a Uit eigen budget van school (structureel)
- V40b Uit eigen budget van school (incidenteel)
- V40c Uit subsidiegelden
- V40d Geen, de vakleerkrachten zijn vrijwilligers

- V41. Is er budget en tijd geormerkt voor de deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie?
- 1 Ja, zowel tijd als geld
 - 2 Ja, er is geld gereserveerd
 - 3 Ja, er is tijd gereserveerd
 - 4 Nee
 - 5 Weet ik niet
- V42. In hoeverre zijn onderstaande uitspraken over de samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten van toepassing op uw school?
- 1 De vakleerkracht neemt lessen over en verlicht de werkdruk van de groepsleerkracht
 - 2 De vakleerkracht en groepsleerkracht geven samen les, waarbij ze door co-teaching van elkaar leren (vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch)
 - 3 De vakleerkracht en groepsleerkracht werken samen aan de vormgeving van het vak en verdelen de lessen
 - 4 De vakleerkracht coacht de groepsleerkracht in het verzorgen van cultuureducatie
 - 7 Samenwerking met de culturele omgeving
- V43. Welk van onderstaande antwoorden is het meest van toepassing op uw school als het gaat om de samenwerking met de culturele omgeving?
- 1 Er wordt niet samengewerkt
 - 2 Onze school maakt gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen
 - 3 Onze school formuleert een vraag en de culturele instelling speelt hierop in
 - 4 We ontwikkelen gezamenlijk activiteiten, die we samen uitvoeren
- V44. Kunt u per vak aangeven in welke mate jullie leren van je samenwerkingspartner?
- V44a Muziek
 - V44b Tekenen en handvaardigheid
 - V44c Spel/drama
 - V44d Beweging/dans
 - V44e Literatuur
 - V44f Erfgoed
 - V44g Mediakunst
 - V44h Film
- V45. In hoeverre zijn de volgende uitspraken van toepassing op uw school?
- V45a Wij hebben zicht op het aanbod van onze culturele omgeving
 - V45b Wij kopen voor elk schooljaar ad hoc losse activiteiten in
 - V45c Wij kopen een kant-en-klaar kunst- of cultuurmenu/cultuurtraject in
 - V45d Wij passen een kunst-/cultuurmenu/cultuurtraject aan onze wensen aan
 - V45e Wij maken zelf een programma voor culturele activiteiten
 - V45f Wij ontwikkelen samen met een (culturele) instelling een cultuurprogramma
 - V45g Wij geven een instelling/organisatie de opdracht een cultuurprogramma samen te stellen op basis van onze wensen
 - V45h Wij hebben afspraken met (culturele) instellingen om buitenschoolse activiteiten te stimuleren (denk aan museumpasjes, kortingskaarten e.d.)
- V46. Neemt uw school deel aan een scholennetwerk of een structureel overleg over cultuureducatie?
- 1 Ja
 - 2 Nee
- V47. Met welke externe partners werkt u op uw school samen voor cultuureducatie in het algemeen en voor muziekonderwijs in het bijzonder?
- V47a Amateurvereniging of vrijwilligersstichting (zoals een harmonie, toneelvereniging of lokaal museum gerund door vrijwilligers)
 - V47b Professionele cultuureducatie-instelling (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of kennis/expertisecentrum cultuureducatie)
 - V47c Bibliotheek
 - V47d Professionele culturele instelling (zoals een orkest, theatergezelschap, (rijks)museum of schouwburg)
 - V47e (Individuele) professionele kunstenaar (zoals een muzikant, regisseur, beeldend kunstenaar)
 - V47f (Hoger) onderwijsinstelling (zoals een pabo, hogeschool voor de kunsten of conservatorium)
- V48. 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 zijn mogelijk)
- V48a Ja, we attenderen leerlingen op de mogelijkheid om een dergelijke aanvraag te doen
 - V48b Ja, we verwijzen leerlingen naar leraren om hen met de aanvraag te ondersteunen
 - V48c Ja, we doen zelf aanvragen voor onze leerlingen/één of enkele van onze leerkrachten zijn intermediair voor het jeugdcultuurfonds
 - V48d Nee, dat ligt niet binnen onze mogelijkheden

8 Kwaliteitservaring

V49. In welke mate bent u tevreden over

- V49a De kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen, waar u gebruik van maakt?
- V49b De kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat u en uw team zelf verzorgen?

V50. Hoe tevreden bent u al met al over cultuureducatie op uw school?

Rapportcijfer (1-10):

9 Culturele ontwikkeling van leerlingen

V51. De volgende uitspraken gaan over de culturele ontwikkeling van leerlingen op uw school. Op hoeveel leerlingen zijn de volgende uitspraken van toepassing?

- V51a Leerlingen vertonen oriënterend vermogen
- V51b Leerlingen vertonen onderzoekend vermogen
- V51c Leerlingen vertonen uitvoerend vermogen
- V51d Leerlingen vertonen evaluerend vermogen
- V51f Leerlingen beschikken over communicatieve en expressieve vaardigheden
- V51g Leerlingen passen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden
- V51h Leerlingen voelen zich verbonden met ons culturele verleden

Bijlage II: Vragenlijst leerkrachten

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. Wat is uw functie? (meerdere antwoorden mogelijk)

V2a Adjunct-directeur

V2b Cultuurcoördinator

V2c Leraar

V2d Vakleerkracht, namelijk:

V2e Anders, namelijk:

V3. Hoeveel klokuren worden dit schooljaar gemiddeld per week in uw klas besteed aan kunstzinnige/culturele vakken?

V3a Muziek

V3b Tekenen en handvaardigheid

V3c Beweging/dans

V3d Spel/drama

V3e Literatuur

V3f Erfgoed

V3g Mediakunst

V3h Film

V3i Multidisciplinair

V4. De volgende uitspraken gaan over de culturele ontwikkeling van leerlingen in uw klas. Op hoeveel leerlingen zijn de volgende uitspraken van toepassing?

V4a Leerlingen vertonen oriënterend vermogen

V4b Leerlingen vertonen onderzoekend vermogen

V4c Leerlingen vertonen uitvoerend vermogen

V4d Leerlingen vertonen evaluerend vermogen

V4e Leerlingen beschikken over verbeeldingskracht en originaliteit

V4f Leerlingen beschikken over communicatieve en expressieve vaardigheden

V4g Leerlingen passen culturele kennis en vaardigheden toe in andere vakgebieden

V4h Leerlingen voelen zich verbonden met ons culturele verleden

V5. In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?

V5a Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om binnen mijn lessen leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren).

V5b Ik heb vertrouwen in mijn vaardigheden om leerlingen te beoordelen op deze creatieve vermogens (oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren).

V5c Ik ben tevreden over de aandacht voor het oriënterend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.

V5d Ik ben tevreden over de aandacht voor het onderzoekend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.

V5e Ik ben tevreden over de aandacht voor het uitvoerend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.

V5f Ik ben tevreden over de aandacht voor het evaluerend vermogen van leerlingen in het curriculum van mijn school.

V5g Ik ben tevreden over de kwaliteit van cultuureducatie op mijn school.

V5h Ik ben tevreden over de hoeveelheid cultuureducatie op mijn school.

V5i 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.	V9a, v9b, v9e
B	De school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven en vastgelegd in een beleidsstuk. Er zijn budget en uren gereserveerd voor cultuureducatie.	v9c, v9d, v17, v18, v19
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.	v9c, v9d, v16, v17, v21, v10
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.	v9c, v9d, v10, v11, v12, v16, v17, v21
Verankering doorgaande leerlijn		
A	De culturele activiteiten op school zijn geen onderdeel van een samenhangend programma. Er is sprake van losstaande vakken zonder doorgaande leerlijn.	v25
B	De culturele activiteiten op school zijn deels of geheel onderdeel van een samenhangend programma.	v25
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.	v27, v28
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.	v27, v28
Deskundigheid groepsleerkrachten		
A	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk niet deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen.	v31
B	Groepsleerkrachten zijn vakinhoudelijk op minimaal één vak deskundig genoeg om cultuureducatie goed te verzorgen. Voor deskundigheidsbevordering is tijd of geld gereserveerd.	v31, v34
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.	v31, v32, v33, v34
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.	v31, v32, v33, v34

Samenwerking met culturele omgeving		
A	De school heeft geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving, maar maakt wel gebruik van een bestaand aanbod, zoals een geregisseerd cultuurmenu.	v43, v45
B	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving én maakt gebruik van een beschikbaar aanbod van culturele instellingen.	v43, v45
C	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleert een vraag. De culturele instelling speelt hierop in.	v43, v45
D	De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en ontwikkelt gezamenlijk activiteiten, die ze samen met de culturele omgeving uitvoeren.	v43, v45
Kwaliteitservaring		
A	De school is 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 verzorgt.	v49a, v49b
B	De school is ontevreden of matig tevreden over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod van externe partijen (mits zij daar gebruik van maken) óf de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod dat zij zelf verzorgt.	v49a, v49b
C	De school is 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 verzorgt.	v49a, v49b
D	De school is 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 verzorgt.	v49a, v49b
Muziek: Structureel muziekonderwijs		
A	De school heeft geen visie op muziekonderwijs of er is geen sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs.	v28
B	De school heeft een visie op muziekonderwijs en er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs	v28, v13
C	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner.	v47, v28, v13
D	De school heeft een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn bij muziekonderwijs én een vaste samenwerkingspartner en deze is zowel binnen- als buitenschools geborgd.	v47, v28, v14, v13
Deskundigheidsbevordering muziek		
A	Vak- of groepsleerkrachten zijn onvoldoende of enigszins deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.	v31, v38
B	Vak- of groepsleerkrachten zijn in redelijke mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen.	v31, v38
C	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben enigszins vertrouwen in hun vaardigheden.	v31, v38, v32, v39
D	Vak- of groepsleerkrachten zijn in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden.	v31, v38, v32, v39
Muziek: Verbinding binnen- en buitenschoolse muziekeducatie		
A	De school legt voor muziek geen verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.	v29
B	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs.	v29
C	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is slechts één structurele samenwerkingspartner.	v29, v47
D	De school legt voor muziek verbinding tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs. Er is meer dan één structurele samenwerkingspartner.	v29, v47

Bijlage IV: Overzicht figuren en tabellen

Overzicht figuren

Figuur 1: Waar is de visie op cultuureducatie van scholen vastgelegd (%), totaal (n=673).....	17
Figuur 2: Status van de visie op cultuureducatie, naar schooltype en jaar (%) (N(BO)=1470, N(SO)=158) ..	17
Figuur 3: Status van de visie op cultuureducatie (%), naar CmK (n=672)	18
Figuur 4: Bekendheid visie op cultuureducatie bij het team (%), totaal (n=639)	18
Figuur 5: Bekendheid visie op cultuureducatie bij het team (%), naar CmK (n=639).....	18
Figuur 6: Draagvlak cultuureducatie onder groepsleerkrachten (%), totaal (n=667)	19
Figuur 7: Draagvlak cultuureducatie onder directie (%), totaal (n=666)	19
Figuur 8: Draagvlak voor cultuureducatie (%), naar schooltype en jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal 1-4 (N(BO)=1342, N(SO)=134)	19
Figuur 9: Draagvlak cultuureducatie onder directie (%), naar CmK (n=666).....	20
Figuur 10: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in de praktijk op school, totaal (n=632).....	20
Figuur 11: Herkenbaarheid visie cultuureducatie in de praktijk op school (%), naar CmK (n=632)	20
Figuur 12: Aanwezigheid cultuurcoördinator, naar schooltype en jaar (N(BO)=1462, N(SO)=160).....	21
Figuur 13: Aanwezigheid cultuurcoördinator, naar CmK (n=632).....	21
Figuur 14: Gemiddeld aantal uren voor cultuurcoördinatoren per schooljaar (%), naar CmK (n=458)	21
Figuur 15: Gemiddeld aantal uren voor cultuurcoördinatie per schooljaar, naar schooltype en jaar (N(BO)=1058, N(SO)=99)	22
Figuur 16: Cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting (%), totaal (n=623).....	22
Figuur 17: Cultuureducatie als aparte post opgenomen in de begroting (%), naar CmK (n=623).....	22
Figuur 18: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie, totaal (n=623)	23
Figuur 19: Inzet middelen ten behoeve van cultuureducatie (%), naar CmK (n=623).....	23
Figuur 20: Schaalindeling visie, naar CmK (n=673)	24
Figuur 21: Schaalindeling visie, naar PCPO (n=673)	24
Figuur 22: Visie op muziekonderwijs, totaal (n=663)	25
Figuur 23: Visie op muziekonderwijs, naar Impuls Muziekonderwijs (n=663)	25
Figuur 24: Borging binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, totaal (n=656)	25
Figuur 25: Borging binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, naar Impuls Muziekonderwijs (n=656)	26
Figuur 26: Muziekonderwijs als aparte post in begroting, totaal (n=621)	26
Figuur 27: Muziek als aparte post in begroting, naar Impuls Muziekonderwijs (n=621)	26
Figuur 28: Schaalindeling structureel muziekonderwijs, naar Impuls Muziekonderwijs (n=607)	27
Figuur 29: Schaalindeling structureel muziekonderwijs, naar muziekwedstrijd Méér Muziek in de Klas (n=605).....	28
Figuur 30: Gebruik van leermethoden per vak, totaal (n=622; % 'Ja')	29
Figuur 31: Gebruik leermethoden tekenen/handvaardigheid basisonderwijs (%), naar jaar (n=1385)	29
Figuur 32: Gebruik van leermethoden per vak, naar CmK (n=622; % 'Ja')	29
Figuur 33: Intensiviteit van gebruikte leermethoden (%), naar schooltype (Noot. Muziek=401, Teken en handvaardigheid=317, Spel/drama=194, Beweging/dans=205, Literatuur=74, Erfgoed=97, Mediakunst=30, Film=13, Multidisciplinair=43).....	30
Figuur 34: Aangeboden erfgoed bij scholen (%), totaal (n=622)	30
Figuur 35: Erfgoed aangeboden, naar schooltype en jaar (N(BO)=1453, N(SO)=158)	31
Figuur 36: Erfgoed aangeboden (%), naar CmK (n=622).....	31
Figuur 37: Samenhang binnen cultuureducatie (%), totaal (n=617)	33
Figuur 38: Samenhang binnen cultuureducatie basisonderwijs, naar jaar (n=1357)	33
Figuur 39: Samenhang binnen cultuureducatie, naar CmK (n=617)	33
Figuur 40: Beschrijvingen facetten bij opzetten van samenhangend programma, totaal (n=44)	34
Figuur 41: Beschrijvingen facetten bij opzetten van samenhangen programma, naar CmK (n=44; CmK 2013- 2016: n=0)	34
Figuur 42: Mate van samenhang tussen cultuureducatie en andere vakken/aspecten, totaal (n= 611).....	35

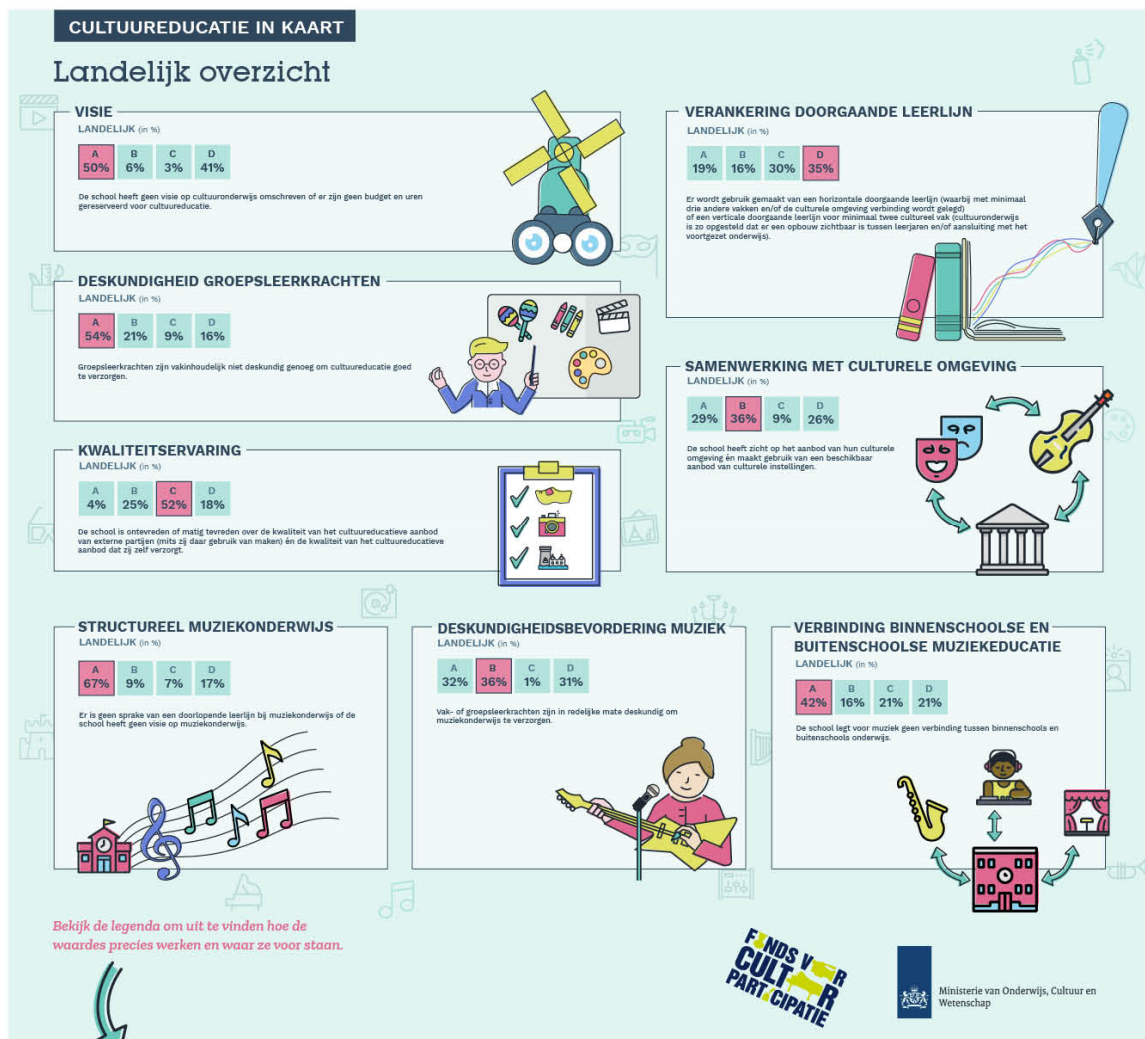
Figuur 43: Samenhang cultuureducatie en de zaakvakken basisonderwijs, naar jaar (n=1348)	35
Figuur 44: Samenhang cultuureducatie en andere vakken/aspecten (%), naar CmK (n=611)	35
Figuur 45: Doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken (%), naar schooltype (n=453). (Drama=Spel/drama, Dans=Beweging/dans, T&H=Teken en handvaardigheid)	36
Figuur 46: Doorlopende leerlijn binnen de verschillende vakken (%), naar CmK (n=453)	36
Figuur 47: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie, totaal (n=459; % 'Ja')	37
Figuur 48: Verbinding binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (%), naar CmK (n=459)	37
Figuur 49: Manieren waarop verbinding wordt gelegd tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie (%), totaal (n=421)	38
Figuur 50: Schaalindeling verankering doorgaande leerlijn (%), naar CmK (n=617)	39
Figuur 51: Vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten (%), naar schooltype. Muziek=590, Tekenen en handvaardigheid=589, Spel/drama=576, Beweging/dans=570, Literatuur=544, Erfgoed=549, Mediakunst=497, Film=491)	41
Figuur 52: Vakinhoudelijke deskundigheid groepsleerkrachten speciaal onderwijs (%), naar jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal (1-4). Tekenen en handvaardigheid=76, Beweging/dans=76, Erfgoed=75	41
Figuur 53: Vakinhoudelijke deskundigheid groepsleerkrachten basisonderwijs (%), naar jaar: gemiddelden en standaardafwijkingen op schaal (1-4). Muziek=1276, Tekenen en handvaardigheid=1270, Spel/drama=1260, Beweging/dans=1253, Erfgoed=1231	42
Figuur 54: Vakinhoudelijke deskundigheid van groepsleerkrachten (%), naar CmK. Spel/drama=576, Literatuur=544, Mediakunst=497	42
Figuur 55: Vertrouwen van groepsleerkrachten in hun vaardigheden (%), totaal. Muziek=589, Tekenen en handvaardigheid=587, Spel/drama=568, Beweging/dans=562, Literatuur=541, Erfgoed=545, Mediakunst=491, Film=485	43
Figuur 56: Vertrouwen van groepsleerkrachten in hun vaardigheden (%), naar CmK (n=541)	43
Figuur 57: Vaardigheden van groepsleerkrachten (%), totaal (n=598)	44
Figuur 58: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten (%), totaal (n=598)	44
Figuur 59: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering groepsleerkrachten (%), naar CmK (n=598)	44
Figuur 60: Schaalindeling deskundigheid groepsleerkrachten (%), naar CmK (n=678)	45
Figuur 61: Schaalindeling deskundigheid groepsleerkrachten (%), naar PCPO (n=674)	46
Figuur 62: Schaalindeling deskundigheidsbevordering muziek, naar Impuls Muziekonderwijs (n=596)	47
Figuur 63: Vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd voor cultuureducatie, totaal (n=597)	49
Figuur 64: Percentage scholen met een vakleerkracht, naar jaar; gepoolde data; n(BO) = 1.280, n(SO) = 125	49
Figuur 65: Vakleerkrachten aangesteld of ingehuurd voor cultuureducatie (%), naar CmK (n=597)	49
Figuur 66: Reden voor inzetten vakleerkrachten voor cultuureducatie (%), totaal (n=333)	50
Figuur 67: Vakken waarin vakleerkrachten lesgeven (%), totaal (n=333)	50
Figuur 68: Vakken waarin vakleerkrachten lesgeven (%), naar jaar (N(BO)=526, N(SO)=65)	50
Figuur 69: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig (%), totaal. Muziek=296; Tekenen en handvaardigheid=143, Spel/drama=119, Beweging/dans=177, Literatuur=25, Erfgoed=38, Mediakunst=42, Film=21	51
Figuur 70: Vakleerkrachten pedagogisch-didactisch vaardig (%), naar CmK (n Tekenen en handvaardigheid=143, Literatuur=25	51
Figuur 71: Vertrouwen vakleerkrachten in pedagogisch-didactische vaardigheden (%), totaal (Muziek=296, Tekenen en handvaardigheid=143, Spel/drama=119, Beweging/dans=177, Literatuur=25, Erfgoed=38, Mediakunst=42, Film=21)	52
Figuur 72: Vertrouwen vakleerkrachten in pedagogisch-didactische vaardigheden (%), naar CmK (n=41)	52
Figuur 73: Budget vakleerkrachten (%), naar schooltype (n=333)	52
Figuur 74: Budget en tijd geormerkt voor deskundigheidsbevordering van vakleerkrachten (%), totaal (n=333)	53
Figuur 75: Samenwerking groepsleerkrachten en vakleerkrachten (%), totaal (n=330)	53

Figuur 76: Samenwerking scholen met culturele omgeving (%), totaal (n=594)	55
Figuur 77: Samenwerking scholen met culturele omgeving (%), naar CmK (n=594).....	55
Figuur 78: Mate van leren van samenwerkingspartners per vak (%), totaal (Muziek=501, Tekenen en handvaardigheid=417, Spel/drama=402, Beweging/dans=424, Literatuur=347, Erfgoed=388, Mediakunst=297, Film=287)	55
Figuur 79: Mate van leren van samenwerkingspartners (%), naar CmK (n=424)	56
Figuur 80: Samenwerking culturele omgeving, totaal (n=594; % in redelijke tot grote mate)	56
Figuur 81: Samenwerking culturele omgeving (%), naar CmK (n=594; % in redelijke tot grote mate).....	57
Figuur 82: Deelname scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie (%), totaal (n=594)	57
Figuur 83: Deelname scholennetwerk of structureel overleg over cultuureducatie (%), naar CmK (n=594) ..	57
Figuur 84: Samenwerking externe partners (%), totaal (n=594)	58
Figuur 85: Samenwerking externe partners (%), naar CmK (n=594)	58
Figuur 86: Ondersteuning van leerlingen (n=594).....	59
Figuur 87: Ondersteuning van leerlingen (%), naar CmK (n=594)	59
Figuur 88: Schaalindeling samenwerking met culturele omgeving (%), naar CmK (n=678).....	60
Figuur 89: Schaalindeling samenwerking met culturele omgeving (%), naar PCPO (n=675).....	60
Figuur 90: Samenwerking met externe partners (%), totaal (n=594).....	60
Figuur 91: Samenwerking externe partners (%), naar Impuls Muziekonderwijs (n=594).....	61
Figuur 92: Schaalindeling verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs (%), naar schooltype (n=603).....	61
Figuur 93: Schaalindeling verbinding binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs (%), naar Impuls Muziekonderwijs (n=601)	62
Figuur 94: Tevredenheid kwaliteit cultuureducatieve aanbod (%), totaal (n: Eigen aanbod=573, Externe partijen=580)	63
Figuur 95: Tevredenheid kwaliteit eigen cultuureducatieve aanbod (%), naar CmK (n=573).....	63
Figuur 96: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie basisscholen (%), naar jaar: gemiddeld rapportcijfer en standaardafwijkingen (n=1.256)	63
Figuur 97: Rapportcijfer tevredenheid cultuureducatie (%), naar CmK, gemiddeld rapportcijfer en standaardafwijkingen (n=592)	64
Figuur 98: Schaalindeling kwaliteitservaring (%), naar CmK (n=592).....	65
Figuur 99: Culturele ontwikkeling leerlingen (%), totaal (n=591; % een groot aantal tot alle leerlingen)	67
Figuur 100: Culturele ontwikkeling leerlingen (%), naar schooltype en jaar (N(BO)=1059, N(SO)=99).....	68
Figuur 101: Culturele ontwikkeling van leerlingen (n=113; % een groot aantal tot alle leerlingen)	68
Figuur 102: Vertrouwen van leerkrachten in hun eigen vaardigheden (%; n=113)	69
Figuur 103: Tevredenheid leerkrachten met cultuureducatie op hun school (%; n=113)	69

Overzicht tabellen

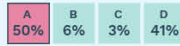
Tabel 1: Respons naar functie (n=678)	73
Tabel 2: Deelname aan onderwijsconcept vernieuwingsonderwijs (n=678).....	73
Tabel 3: Verdeling respons naar schooltype, regio, schoolgrootte, denominatie en stedelijkheid.....	74
Tabel 4: Verdeling deelname aan subsidieregelingen (n=678).....	75
Tabel 5: Reden voor wel of geen deelname CmK 2017-2020.....	75
Tabel 6: Respons module leerkrachten (n=113)	76

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.



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 bekend 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 bekend bij het team en cultuureducatie wordt gedragen door directe 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 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 BINNENSCHOLSE EN BUITENSCHOLSE MUZIEKEDUCATIE

- 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 slechts 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 zonder doorgaande leerlijn.
- B** De culturele activiteiten op scholen zijn deels of geheel onderdeel van een samenhangend programma.
- C** Er wordt gebruik gemaakt 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 gebruik gemaakt 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.

SAMENWERKING MET CULTURELE OMGEVING

- A** Scholen hebben geen zicht op het aanbod van hun culturele omgeving, maar maken wel 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** De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleert een vraag. De culturele instelling speelt hierop in.
- D** De school heeft zicht op het aanbod van hun culturele omgeving en formuleert een vraag. De culturele instelling speelt hierop in.

STRUCTUREEL MUZIEKONDERWIJS

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

DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING 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.