



# CULTUUREDUCATIE CULTUURCOÖRDINATIE

**Over de rol van  
de interne cultuurcoördinator  
in het primair onderwijs**

Masterthesis Kunstbeleid en –management  
F.J. van der Perk  
3610721  
Juni 2016

Begeleider: dr. Kees Vuyk  
Tweede lezer: dr. Frank de Glas

## **Abstract**

Een tamelijk recente ontwikkeling in de historiek van cultuureducatie binnen het primair onderwijs is het opleiden van interne cultuurcoördinatoren. In dit beleidsevaluatieonderzoek wordt het huidige cultuurbeleid afgemeten aan de beroepspraktijk van de interne cultuurcoördinator. De cursus Interne Cultuurcoördinator is in 2004 ontwikkeld om de binnenschoolse cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken. De interne cultuurcoördinator doet dit door cultuurbeleid vast te leggen voor de school, doorlopende leerlijnen te ontwikkelen voor elke culturele discipline en contacten te onderhouden met diverse netwerken en overige externe partijen. De bijdrage van de interne cultuurcoördinator aan de integratie van cultuur in de dagelijks lespraktijk is dan ook met name te vinden in de ontwikkeling van deze leerlijnen, het maken van lesvoorbeelden en het selecteren van buitenschoolse activiteiten die aansluiten bij de visie van de school. De waarde die door de directie van de school wordt toegekend aan cultuureducatie bepaalt echter hoeveel tijd en ruimte de interne cultuurcoördinator krijgt om zijn/haar taak uit te voeren. Interne cultuurcoördinatoren ervaren tevens vervoer, budget, tijd, het enthousiasmeren van collega-leerkrachten en onzekerheid bij collega-leerkrachten als knelpunten in hun werkzaamheden. Binnenschoolse cultuureducatie is dan ook nog grotendeels leerkrachtafhankelijk.

## Inhoudsopgave

1.	Inleiding	4
1.1	Onderzoeksmethode	8
1.2	Interviewmethode	8
2.	Theoretisch kader	10
2.1	Onderzoeksoverzichten	10
2.2	Kerdoelen	12
2.3	Introductie van de interne cultuurcoördinator	13
2.4	Cultuureducatie met kwaliteit	15
3.	Presentatie onderzoeksresultaten interviews	18
3.1	Werkzaamheden	18
3.2	De plaats en integratie van cultuureducatie binnen het onderwijs	18
3.3	Doelstellingen van de school en de interne cultuurcoördinator	20
3.4	Samenwerkingen binnen en buiten de school	20
3.5	Waarborgen van kwaliteit en opstellen doorlopende leerlijnen	22
3.6	Knelpunten	24
4.	Conclusie	28
5.	Discussie	33
5.1	Aanbevelingen	35
6.	Reflectie	37
7.	Bibliografie	38
7.1	Websites	39
7.2	Bron foto voorpagina	39
8.	Bijlagen	40
8.1	Interview met interne cultuurcoördinator A	40
8.2	Interview met interne cultuurcoördinator B	46
8.3	Interview met interne cultuurcoördinator C	43
8.4	Interview met interne cultuurcoördinatoren D en E	60
8.5	Interview met interne cultuurcoördinator F	70
8.6	Interview met interne cultuurcoördinator G	80
8.7	Interview met interne cultuurcoördinator H	92
8.8	Interview met interne cultuurcoördinator J	99
8.9	Interview met interne cultuurcoördinator K	108
8.10	Interview met interne cultuurcoördinator L	115
8.11	Interview met interne cultuurcoördinator M	123

## 1. Inleiding

De waarde van kunst en cultuur voor de vorming van identiteit en diversiteit geldt niet alleen voor de maatschappij als geheel, maar ook voor de individuele burgers. Wanneer zij tijdig — en dat is in het algemeen: vroeg — in aanraking komen met de wereld van de kunsten, kan dat hun persoonlijke ontwikkeling ten goede komen, doordat hun inlevingsvermogen en sociale vaardigheden sterk worden gestimuleerd.<sup>1</sup>

Dat cultuureducatie van waarde wordt geacht, blijkt niet alleen uit bovenstaand citaat van Becker, maar ook uit diverse publicaties van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Medy van der Laan schreef in 2003: “Dat cultuureducatie een onmisbaar onderdeel is van het cultuurbeleid, behoeft geen betoog. Cultuur hoort thuis in het hart van het onderwijs.”<sup>2</sup> En ook in het meest recente cultuurbeleid wordt het belang van cultuureducatie benoemd: “Cultuureducatie is een belangrijke bouwsteen voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren: voor nu en in de toekomst. Door cultuureducatie op school maken kinderen en jongeren kennis met schoonheid en kunnen zij hun talenten verder ontwikkelen.”<sup>3</sup>

Naar cultuureducatie is door de jaren heen veel onderzoek gedaan. In 1971 is op initiatief van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk de Werkgroep ‘Organisatie van het onderwijskundig onderzoek ten behoeve van de kunstzinnige vorming’ (Werkgroep O3) geïnstalleerd.<sup>4</sup> Een van de taken die deze werkgroep kreeg, was het in kaart brengen van de onderzoeken die tot dusver gedaan waren. Tevens werd gevraagd om een beeld te schetsen van hoe het cultuur-educatieve veld er op dat moment voor stond. In samenwerking met het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch (N.I.V.O.R.) is in 1973 het rapport *Kunstzinnige vorming in het onderwijs* gepubliceerd. Met betrekking tot het primair onderwijs werd geconcludeerd dat kunstzinnige vorming op zeer weinig scholen in Nederland een integrerend deel van het onderwijs vormde.<sup>5</sup> Als oorzaken hiervan werden genoemd: de weinig positieve belangstelling van de leiding van de school en andere leerkrachten, het lage aantal onderwijzers dat een speciale bevoegdheid bezat voor het geven van een expressievak en de matige aandacht voor expressievormen op de pedagogische academie (Pabo).<sup>6</sup> Ook het interdisciplinair werken behoefde volgens deze onderzoekers

---

<sup>1</sup> F. Becker, “Eerste prioriteit: kunst- en cultuureducatie,” *S&D* 7/8 (2006): 8.

<sup>2</sup> M. van der Laan, “Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007,” 3 november 2003.

<sup>3</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Ruimte voor cultuur. Uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020* (Den Haag: Rijksoverheid, 2015), 10.

<sup>4</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch en Werkgroep ‘Organisatie van het onderwijskundig onderzoek ten behoeve van de kunstzinnige vorming’, *Kunstzinnige vorming in Nederland. Rapport, bevattende gegevens ter ondersteuning van een structuurvoorstel voor het onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming* (Den Haag: Staatsuitgeverij, 1973), xi.

<sup>5</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 12.

<sup>6</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 13.

meer aandacht.<sup>7</sup>

Eenzelfde soort uitgebreide literatuurstudie, naar de onderzoeken die zijn uitgevoerd tussen 1975 en 2002 op het gebied van kunstzinnige vorming en kunst- en cultuureducatie, is gedaan door Haanstra, Damen en Henrichs en bevat in *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Opvallend is dat in deze periode veel enquêtes zijn gebruikt in het onderzoek naar cultuureducatie, veelal om kwantitatieve gegevens, waaraan het in de voorgaande periodes ontbrak, te verzamelen en in latere stadia bij te kunnen houden.<sup>8</sup> Uit deze onderzoeken is gebleken dat kunstzinnige vorming door schoolleiders en leerkrachten vooral werd gezien als middel om de vaardigheden op het gebied van creativiteit, waarneming en sociale omgang te bevorderen.<sup>9</sup> De gedane onderzoeken worden door Haanstra et al., net als de onderzoeken die voor 1975 zijn uitgevoerd, beschreven als fragmentarisch en ad hoc. Het toegepaste onderzoek dat door de landelijke overheid uitgezet wordt, zal volgens hen dan ook pas aan betekenis winnen als het programmatischer wordt opgezet en frequenter en volgens een vaste methode wordt uitgevoerd.<sup>10</sup> Met betrekking tot cultuureducatie in het primair onderwijs wordt gesteld dat “het leren naast cognitieve, ook sociale en creatieve componenten dient te bevatten en dat het schoolse leren vaak te weinig relevantie heeft voor het latere functioneren als een sociaal competente burger.”<sup>11</sup> De gedane onderzoeken die door Haanstra et al. worden beschreven, kunnen niet los worden gezien van de ontwikkelingen die zich, onder andere, in het cultuur- en onderwijsbeleid hebben voorgedaan. Door de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 stonden niet langer alleen tekenen en muziek verplicht op de lesroosters, maar diende op school aandacht te worden besteed aan de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid en spel en beweging.<sup>12</sup> Ook door Haanstra et al. werd gesteld dat er op de Pabo te weinig aandacht wordt besteed aan het scholen in culturele vorming en dat er vernieuwingsinitiatieven nodig waren.

In *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* is als vervolg op dit onderzoeksoverzicht uit 2002 door Haanstra en Damen in 2006 een aanvullend overzicht gegeven voor de jaren 2000-2006. In deze publicatie is te zien dat de aandacht van onderzoeken naar cultuureducatie specifiek gericht is op cultuureducatie op school en minder op buitenschoolse cultuureducatie.<sup>13</sup> Ook dit komt overeen met de ontwikkelingen in het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en

---

<sup>7</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 13.

<sup>8</sup> F. Haanstra, M.L.C. Damen en H. Henrichs, “Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland,” *Cultuur+Educatie* 4 (2002): 121.

<sup>9</sup> Idem, 36.

<sup>10</sup> Idem, 125.

<sup>11</sup> Idem, 17.

<sup>12</sup> Idem, 16.

<sup>13</sup> F. Haanstra en M.L.C. Damen, *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006), 8.

Wetenschap. Dit beleid heeft zich in dezelfde periode toegespitst op binnenschoolse cultuureducatie, omdat op deze manier alle leerplichtige jongeren via het onderwijs met kunst en cultuur in aanraking zouden moeten komen.<sup>14</sup> Haanstra en Damen laten zien dat er weinig onderzoek is gedaan naar de primaire effecten van kunstzinnige vorming (de effecten van kunstzinnige vorming op de leerlingen) en de begeleiding en ondersteuning van leerlingen. Effecten in de voorwaardelijke sfeer zijn vaker bekeken, zoals het bereik van methoden en de kwaliteit hiervan.<sup>15</sup> Ook zouden de kunsten in het basisonderwijs eerder als instrument worden ingezet, in overeenstemming met de bevindingen uit het voorgaande onderzoeksoverzicht, dan om de officieel geformuleerde vakinhoudelijke kerndoelen te bereiken.<sup>16</sup>

In alle drie de onderzoeken komt naar voren dat cultuureducatie, zowel binnen het politieke als binnen het maatschappelijk debat, een zwakkere positie heeft (gehad) dan de RTL-vakken<sup>17</sup> en de zaakvakken. Ondanks de diverse kritische noties die in de genoemde onderzoeken naar voren worden gebracht ten aanzien van cultuureducatie en het beleid hieromtrent, wordt cultuureducatie door de nationale overheid nog steeds van groot belang geacht.<sup>18</sup> Een tamelijk recente ontwikkeling in dit verband is het instellen van de taak interne cultuurcoördinator binnen het primair onderwijs. De cursus Interne Cultuurcoördinator is in 2004 ontwikkeld om de binnenschoolse cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken. Het advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur uit 2012 stelt dat de maatregelen uit de regeling 'Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs' (ook wel CEPO-regeling genoemd), specifiek "de opleiding en professionalisering van cultuurcoördinatoren, de overheidsbijdrage van 10,90 euro per leerling voor cultuureducatie en de investering in de provinciale en lokale culturele infrastructuur"<sup>19</sup>, niet tot de beoogde kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in het primair onderwijs hebben geleid. In dit advies wordt echter niet specifiek ingegaan op het aandeel van de interne cultuurcoördinator in het niet behalen van de beoogde doelstellingen. Deze uitspraak is daarom opmerkelijk te noemen, aangezien de criteria voor het bepalen van cultuureducatie onhelder zijn, evenals de eindtermen. Tevens zijn scholen volgens artikel 23 lid 2 van de grondwet vrij zelf te kiezen op welk aspect van onderwijs zij de focus leggen en waarin zij zich willen profileren. Hierdoor zijn grote verschillen mogelijk in de hoeveelheid aandacht die op basisscholen besteed wordt aan cultuureducatie en is de constatering

---

<sup>14</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Voortgangsrapportage over cultuur en school* (Den Haag: Rijksoverheid, 2006), 3.

<sup>15</sup> Haanstra en Damen, 9-10.

<sup>16</sup> Idem, 9.

<sup>17</sup> Binnen het onderwijs een gangbare term voor rekenen, taal en lezen.

<sup>18</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015), 10.

<sup>19</sup> Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (Den Haag: Onderwijsraad, 2012), 11.

dat 'de interne cultuurcoördinator' niet bijdraagt aan het behalen van de doelstellingen daarom naar mijn mening niet te generaliseren.

Ondanks bovenstaande uitspraak in het advies van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur wordt de cursus Interne Cultuurcoördinator nog steeds gegeven en is deze in 2015 geactualiseerd. Het gebrek aan onderbouwing van de uitspraak dat de opleiding en professionalisering van interne cultuurcoördinatoren niet tot de beoogde kwaliteit heeft geleid, leidt tot de probleemstelling waarop mijn onderzoek is gebaseerd: deze uitspraak roept vragen op over welke aspecten uit de beroepspraktijk van de interne cultuurcoördinator 'problemen' veroorzaken bij het optimaal uitvoeren van het beleid. Het doel van dit onderzoek is weer te geven hoe de invoering van de interne cultuurcoördinator in de praktijk verloopt en inzicht te geven in welke zaken een optimale uitvoering van het beleid bemoeilijken. Dit onderzoek focust op de invulling van de taak van de interne cultuurcoördinator buiten de grote steden. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap erkende in de publicatie *Cultuurbeleid in Nederland* dat, mede door de vele bezuinigingen, de kunstwereld zich veelal op de Randstad en de grote steden richt.<sup>20</sup> Deze ongelijke spreiding zorgt ervoor dat niet op alle scholen dezelfde culturele programma's aangeboden kunnen worden.<sup>21</sup> Vanwege deze geografische spreiding van culturele instellingen veronderstel ik dat er mogelijk een verschil is tussen de invulling van de taak binnen en buiten de grote steden. Echter, vanwege de door tijd beperkte omvang van dit onderzoek, is ervoor gekozen een afgebakende, homogene groep interne cultuurcoördinatoren te interviewen. In dit geval de groep die buiten de grote steden werkzaam is.

In het onderzoek van deze masterthesis staat daarom de volgende vraag centraal:

*Op welke wijze draagt de interne cultuurcoördinator in de praktijk bij aan de doelstellingen die landelijk zijn gesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ten aanzien van cultuureducatie binnen het primair onderwijs?*

Om sturing te geven aan de dataverzameling en de doelstellingen te doorgronden, is dit onderzoek opgezet rond de volgende deelvragen:

- Hoe luiden de huidige doelstellingen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ten aanzien van cultuureducatie binnen het primair onderwijs?
- Wat wordt er verwacht van de interne cultuurcoördinator en welke middelen krijgt hij/zij mee om deze verwachtingen waar te maken?

---

<sup>20</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Cultuurbeleid in Nederland* (Den Haag: SDU grafisch bedrijf, 2002), 270.

<sup>21</sup> Onder 'grote steden' worden steden verstaan die minder dan 60.000 inwoners tellen zoals vermeld door het Centraal Bureau voor de Statistiek in *Demografische cijfers per gemeente 2014* en hoofdsteden van provincies.

- Hoe werkt de invoering van de interne cultuurcoördinator in de praktijk?

### 1.1 Onderzoeksmethode

Het onderzoek behorend bij deze thesis is een beleidsevaluatieonderzoek. Aan de hand van de theorie over beleidsevaluatie vanuit een analytische visie, zoals beschreven door Bovens, 't Hart en Van Twist in *Openbaar bestuur, beleid, organisatie en politiek*, zal worden onderzocht hoe de invoering van de interne cultuurcoördinator in de praktijk bijdraagt aan de beleidsmaatregelen die de overheid heeft getroffen met betrekking tot cultuureducatie binnen het primair onderwijs.<sup>22</sup> Hierbij zal worden gekeken naar de uitvoering, doelbereiking en adequaatheid van de praktische werkzaamheden van de interne cultuurcoördinator ten opzichte van de gestelde doelstellingen en de taken die de interne cultuurcoördinator toegewezen heeft gekregen.

In hoofdstuk twee zal een theoretisch kader worden geschetst, waarin een overzicht wordt geboden van de onderzoeken die tot nu toe zijn gedaan met betrekking tot cultuureducatie binnen het primair onderwijs en wat deze onderzoeken hebben opgeleverd en het beleid dat ontworpen is met betrekking tot cultuureducatie in het primair onderwijs en de bijbehorende doelstellingen. In navolging hierop zal worden gefocust op de taak interne cultuurcoördinator, wat er verwacht wordt van de invulling van deze taak en met welke middelen dit vanuit het meest recente beleid gerealiseerd dient te worden. Ook zal binnen dit theoretisch kader informatie verschaft worden over de cursus Interne Cultuurcoördinator. Dit theoretisch kader leidt tot de beantwoording van de eerste twee deelvragen. Tevens zal hieruit een topiclijst geabstraheerd kunnen worden voor de interviews met interne cultuurcoördinatoren die werkzaam zijn op basisscholen buiten de grote steden en zal de derde deelvraag beantwoord kunnen beantwoorden.

### 1.2 Interviewmethode

Voor het afnemen van de interviews zal gebruik worden gemaakt van de methode van het half-gestructureerde interview zoals beschreven door Baarda, Van der Hulst en De Goede in het *Basisboek Interviewen* (2012). Er is gekozen voor het half-gestructureerde interview, omdat de geïnterviewde hierbij over meerdere onderwerpen bevraagd kan worden en de volgorde van de onderwerpen niet noodzakelijk van tevoren vaststaat. Op deze wijze is er ruimte om bepaalde onderwerpen verder uit te diepen wanneer de antwoorden niet duidelijk zijn of aanleiding geven tot het stellen van een extra vraag om een antwoord te vervolledigen.

Er is bewust voor gekozen om de interviews met de interne cultuurcoördinatoren één op één

---

<sup>22</sup> M. Bovens, P. 't Hart en M. van Twist, *Openbaar bestuur, beleid, organisatie en politiek* (Deventer: Kluwer, 2012), 88.



af te nemen en niet in groepsverband. In acht is genomen dat wanneer een interview in groepsverband zou worden gehouden (focusgroep), de deelnemers elkaar niet zouden kennen en het gevoel zou kunnen ontstaan dat zij zich aan elkaar moeten meten. Meninge n zouden kunnen worden overdreven, verzwegen of wellicht niet aan bod komen. Voor dit onderzoek zijn twaalf respondenten geïnterviewd. Er is één duo-interview afgenomen, omdat de taak van interne cultuurcoördinator op deze school gedeeld wordt door de onderbouw- en de bovenbouwcoördinator. De interviews zijn op school afgenomen, in de werkomgeving van de interne cultuurcoördinator. Doordat deze omgeving aansluit bij het onderwerp van het interview en vertrouwd is voor de geïnterviewde, wordt een zo natuurlijk mogelijke gesprekssituatie gecreëerd. Tevens kunnen eventuele voorbeelden en resultaten van kunst- en cultuuronderwijs, zoals projectgericht knutselwerk, gemakkelijk getoond worden om de gesproken tekst van de respondent te ondersteunen of versterken. Aan de respondenten is van tevoren verteld dat er een audio-opname van het gesprek wordt gemaakt, die alleen binnen dit onderzoek gebruikt zal worden. De respondenten zijn ervan op de hoogte gesteld dat alle gegevens en uitspraken anoniem verwerkt worden en dat de opnamen na afloop van het onderzoek gewist worden.<sup>23</sup> Alle respondenten hebben ingestemd met deze procedure voor de start van het interview.

De afgenomen interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd volgens de methode die door Van Staa en Evers is beschreven in het artikel “‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen”.<sup>24</sup> In de eerste stap is gebruik gemaakt van een open codering, waarbij aan elk fragment een label toegekend is. Vervolgens zijn deze fragmenten axiaal gecodeerd, waardoor fragmenten met hetzelfde label met elkaar vergeleken kunnen worden om verschillen en overeenkomsten te duiden.<sup>25</sup> De resultaten van deze interviews zullen worden gepresenteerd in hoofdstuk drie en bediscussieerd worden in hoofdstuk vijf.

Benadrukt dient te worden dat het onderzoek voor deze thesis in verband met de beperkte tijd kleinschalig is opgezet en daarom geen complete weergave kan bieden van alle taken die de interne cultuurcoördinatoren landelijk vervullen en uitvoeren. De mening en die door de interne cultuurcoördinatoren geuit zijn, zijn alleen van toepassing op hun specifieke situatie en de antwoorden op de gestelde vragen kunnen slechts als momentopname gezien worden.

---

<sup>23</sup> De namen van de interne cultuurcoördinatoren zijn veranderd in interne cultuurcoördinator A t/m M. In de getranscribeerde interviews zijn gegevens die kunnen wijzen op de identiteit van de interne cultuurcoördinator of de school waarvoor hij/zij werkzaam is, vervangen door XXX.

<sup>24</sup> A. van Staa en J. Evers, “‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen,” *Kwalon* 43 15.1 (2010).

<sup>25</sup> Idem, 8.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Onderzoeksoverzichten

Cultuureducatie neemt al lange tijd een vaste plaats in in het curriculum van het primair onderwijs. Zo werd zingen op school verplicht gesteld in 1857<sup>26</sup> en tekenen in 1889.<sup>27</sup> Door de jaren heen is naar cultuureducatie veel onderzoek gedaan en een aantal keer is gepoogd overzichtsgegevens te bundelen, zoals in *Kunstzinnige Vorming van de Jeugd* (commissie Vroom, 1961) en *Documentatie Amateuristische Kunstbeoefening* in opdracht van de Raad voor Kunst (1969).<sup>28</sup> Zoals in de inleiding al kort vermeld is, is in 1971 de Werkgroep O3 ingesteld op initiatief van de ministeries van Onderwijs en Wetenschappen en van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk. In het voorwoord van het rapport *Kunstzinnige vorming in het onderwijs* wordt het doel van het onderzoek van de Werkgroep O3 vermeld: “De werkgroep kreeg als taak: het ontwerpen van een model – of eventueel een aantal modellen – voor de organisatie van het onderwijskundig onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming in Nederland.”<sup>29</sup>

Bij de start van dit onderzoek werd al snel duidelijk dat voordat een model ontworpen kon worden, de Werkgroep O3 over gegevens diende te beschikken betreffende de kunstzinnige vorming in Nederland. Hoewel uit voorgaand genoemde overzichten uit 1961 en 1969 wel een aantal gegevens bruikbaar waren, waren deze volgens de Werkgroep O3 slechts bruikbaar om vergelijkingen te maken met de situatie in 1973. De gegevens waren grotendeels verouderd.<sup>30</sup> Met deze reden is een beroep gedaan op het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch (N.I.V.O.R.), om een breed beeld te kunnen schetsen van hoe het cultuur-educatieve veld er, met name kwantitatief gezien, voor stond.<sup>31</sup> Met behulp van de gegevens van het N.I.V.O.R. heeft de Werkgroep O3 problemen kunnen constateren op het gebied van doelstellingen, didactische methoden, evaluatie, leerlingen/deelnemers/studenten, kader, organisatie, afstemming en dienstverlening.<sup>32</sup> Zoals reeds vermeld in de inleiding werd met betrekking tot het primair onderwijs geconcludeerd dat kunstzinnige vorming wel gegeven werd, maar op zeer weinig scholen in Nederland een integrerend deel van het onderwijs vormde. Oorzaken hiervan werden gevonden in de weinig positieve belangstelling van de leiding van de school en van andere leerkrachten, het lage aantal kunstvakleerkrachten dat verbonden is aan een school, de matige aandacht voor expressievormen op de pedagogische academie en de matige aandacht voor

---

<sup>26</sup> A.G.A. van Rappard, “Wet van den 13den Augustus 1857, op het lager onderwijs,” *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 103 (1857).

<sup>27</sup> Æ. Mackay, “Wet van 1889,” *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 177 (1889).

<sup>28</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 3.

<sup>29</sup> Idem, XI.

<sup>30</sup> Idem, 3.

<sup>31</sup> Idem, XI.

<sup>32</sup> Idem, 195.

interdisciplinariteit.<sup>33</sup> Met betrekking tot de doelstellingen voor cultuureducatie in het primair onderwijs, zoals geformuleerd door het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, concludeerde de Werkgroep O3 onder andere dat deze doelstellingen algemeen en abstract van aard waren en nog niet geconcretiseerd naar de specifieke mogelijkheden van de kunstzinnige vorming.<sup>34</sup> Tot een concreet model voor toekomstig onderzoek is het rapport uiteindelijk niet gekomen vanwege de omvangrijke werkzaamheden omtrent de verzameling van gegevens.

Haanstra, Damen en Henrichs hebben in 2002 een onderzoek uitgevoerd dat te vergelijken is met voorgenoemd onderzoeksoverzicht uit 1973. In *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland* is geïnventariseerd wat er in de jaren tussen 1973 en 2002 is onderzocht op het gebied van (beleid ten aanzien van) cultuureducatie, door wie en met welke methoden dat is gedaan, vanuit welke theoretische achtergronden en hoeveel er uiteindelijk van het onderzoeksprogramma van begin jaren '70 gerealiseerd is.<sup>35</sup> Een van de conclusies van Haanstra et al. is dat de onderzoeken die zijn uitgevoerd net als de onderzoeken van voor 1973 fragmentarisch en ad hoc zijn en dat er geen systematische uitvoering is gegeven aan het onderzoeksprogramma *Kunstzinnige vorming in Nederland*.<sup>36</sup> De doelstellingen waaraan de Werkgroep O3 refereerde zijn wel opnieuw uitgewerkt en geformuleerd naar aanleiding van de Wet op het Basisonderwijs in 1985, en sinds 1993 zijn deze als kerndoelen voor het basisonderwijs van kracht.<sup>37</sup> Deze kerndoelen zijn geïntroduceerd om een beschrijving te geven van de kwaliteiten die leerlingen dienen te ontwikkelen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Sinds 1993 zijn deze kerndoelen meermaals geactualiseerd.<sup>38</sup>

Overeenkomstig de ontwikkelingen in het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het lopende proces van het formuleren van doelstellingen, werd door Haanstra en Damen in *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* geconcludeerd dat ook de onderzoeken naar cultuureducatie zich meer richtten op cultuureducatie op school en minder op cultuureducatie buiten school. De presentatie van de resultaten van dit onderzoek is aanzienlijk korter dan die van het voorgaande onderzoek dient als aanvulling op de reeds bekende informatie uit hun voorgaande onderzoeksoverzicht. Haanstra en Damen hebben de, volgens hen, belangrijkste resultaten van hun aanvullend onderzoek vergeleken met de voorgaande onderzoeken, zowel met hun eigen onderzoek als met het onderzoek van de Werkgroep O3. Haanstra en Damen benoemen met klem het thema 'problematiek van de doelstellingen' waaraan in *Kunstzinnige vorming in Nederland* in

---

<sup>33</sup> Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 13.

<sup>34</sup> Idem, 196.

<sup>35</sup> Haanstra (2002), 5-7.

<sup>36</sup> Idem, 35.

<sup>37</sup> J. Wallage, *Besluit kerndoelen basisonderwijs* (Den Haag: SDU, 1993).

<sup>38</sup> Onderwijsraad, *Onderwijs in cultuur* (Den Haag: Artoos, 2006), 18.

1973 prioriteit werd toegekend.<sup>39</sup> In navolging op hun eerdere bevindingen in “Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland” hebben Haanstra en Damen wederom geconcludeerd dat het formuleren van doelstellingen aandacht behoeft. Ten tijde van de publicatie van *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* speelden deze doelstellingen dan ook nog vaak een rol in voornamelijk inventariserend onderzoek.<sup>40</sup>

## 2.2 Kerdoelen

In 1998 werden nieuwe kerndoelen gepubliceerd voor het basisonderwijs. De voorgaande kerndoelen uit 1993 zouden voor sommige vakgebieden te gedetailleerd zijn en voor andere niet gedetailleerd genoeg.<sup>41</sup> Ten aanzien van kunstzinnige oriëntatie zijn 15 nieuwe kerndoelen geformuleerd. Deze werden verdeeld over de domeinen vormgeven, muziek maken, muziek beluisteren, spelvaardigheid, bewegingsvaardigheid en het beschouwen van deze domeinen. In het voorwoord van de publicatie van deze doelen werd door staatssecretaris Adelmund van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de hoop en verwachting uitgesproken “dat de nieuwe kerndoelen bijdragen aan een onderwijs dat vol elan en bij de tijd is.”<sup>42</sup> Deze hoop en verwachting bleek van korte duur. De 115 geformuleerde kerndoelen waren te omvangrijk, voldeden niet aan de verwachtingen en sloten volgens minister Van der Hoeven niet goed aan bij de ontwikkelingen binnen de diverse vakgebieden.<sup>43</sup> Daarom is in 2001 door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de commissie Kerndoelen basisonderwijs ingesteld om de kerndoelen uit 1998 te actualiseren en in te perken.<sup>44</sup> Pas vijf jaar later, in 2006, werd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op basis van de aanbevelingen van de commissie Kerndoelen basisonderwijs de tweede herziening van de kerndoelen gepubliceerd. Er zijn 58 nieuwe doelstellingen geformuleerd. Deze doelstellingen worden beschreven als “streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen.”<sup>45</sup> Van de 58 doelstellingen zijn er drie die betrekking hebben op cultuureducatie:

54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

---

<sup>39</sup> Haanstra (2006), 7.

<sup>40</sup> Idem, 9.

<sup>41</sup> R. Voorwinden, “Nieuwe kerndoelen maken geen verschil voor de praktijk,” *Het Onderwijsblad* 3 (2002): redactioneel.

<sup>42</sup> K. Adelmund, *Kerdoelen basisonderwijs 1998* (Den Haag: Rijksoverheid, 1998), 1.

<sup>43</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kerdoelenboekje* (Den Haag: DeltaHage, 2006), 2.

<sup>44</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Herziening kerndoelen onderwijs*. Brief minister van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 19 maart 2004, 1.

<sup>45</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kerdoelenboekje* (Den Haag: DeltaHage, 2006), 1.

56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.<sup>46</sup>

Deze drie kerndoelen zijn globaler geformuleerd dan de vijftien kerndoelen die in 1998 geformuleerd werden, om zo de scholen een eigen invulling te kunnen laten geven aan cultuureducatie en deze af te kunnen stemmen op de populatie van de school.<sup>47</sup> Deze globale formulering en de vrijheid die de scholen krijgen in het vormgeven van hun onderwijs krijgen echter ook kritiek. Volgens onderzoek van de Onderwijsraad wordt de formulering door leerkrachten en directeuren als weinig ambitieus en inspirerend ervaren. Omdat de kerndoelen slechts dienen als referentiekader kunnen scholen besluiten zich te beperken tot een of twee disciplines, in plaats van de leerling kennis te laten maken met het gehele scala aan kunstdisciplines, waardoor gelijke kennis voor alle basisschoolleerlingen niet gewaarborgd kan worden.<sup>48</sup> Vanuit de kerndoelen worden geen concrete eisen gesteld aan het basisonderwijs. Ondanks deze kritieken zijn de kerndoelen die in 2006 geformuleerd zijn nog steeds van toepassing op het huidige basisonderwijs.

### 2.3 Introductie van de interne cultuurcoördinator

Parallel aan het herformuleren van deze kerndoelen geeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2003 de Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs opdracht om aan te geven hoe culturele en kunstzinnige vorming bij verschillende ambitieniveaus kan worden weergegeven en bewerkstelligd, waarbij de wijze waarop het onderwijs en de cultuursector dit gezamenlijk kunnen bewerkstelligen centraal diende te staan.<sup>49</sup> Op aanbeveling van de Taakgroep is de professionalisering van de interne cultuurcoördinator in gang gezet. Op vele scholen was reeds een leerkracht aangesteld die de taken van de interne cultuurcoördinatie op zich nam, maar hier nooit specifiek voor geschoold is, daarom is er een nascholingscursus ontwikkeld om de persoonlijke kwaliteiten van de interne cultuurcoördinator te ontplooiën. De interne cultuurcoördinator heeft op aanbeveling van de Taakgroep drie taken gekregen:

- intern dient de cultuurcoördinator het zicht op het aanbod te verbreden en het gebruik ervan te coördineren;
- extern dient de cultuurcoördinator een keuze te maken uit het aanbod, hij/zij onderhoudt contacten en is vaste aanspreekpersoon;

---

<sup>46</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kerndoelenboekje* (Den Haag: DeltaHage, 2006), 63.

<sup>47</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004), 1.

<sup>48</sup> Onderwijsraad (2006), 19.

<sup>49</sup> Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, *Hart/d voor cultuur! Eindrapport juni 2003*, Brief aan de Tweede Kamer, 40.

- en op het gebied van expertiseontwikkeling dient de cultuurcoördinator expertise in vakinhoud te ontwikkelen en de verbinding van de externe activiteiten met het schoolprogramma in de gaten te houden.<sup>50</sup>

Deze vaardigheden worden ontwikkeld in de bijbehorende cursus Interne Cultuurcoördinator. Deze cursus wordt gegeven door een medewerker van een culturele instelling, Pabo-medewerker of zzp-er die hier de train-de-trainercursus voor gevolgd heeft. In de basis is deze cursus overal hetzelfde, maar de concrete invulling of focus kan per trainer verschillen.

De cursus Interne Cultuurcoördinator bestaat uit acht bijeenkomsten. In deze bijeenkomsten leert de cursist een cultuurbeleidsplan voor de eigen school te ontwikkelen.<sup>51</sup> Hierbij staat de visie van de school centraal, leert de cursist hoe deze visie kan worden omgezet in doorlopende leerlijnen en hoe deze doorlopende leerlijnen een plaats kunnen krijgen binnen het curriculum. Voor het begrip ‘doorlopende leerlijn’ wordt de definitie van SLO – nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling gebruikt:

Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt. Leerlijnen worden ontwikkeld om meer samenhang en continuïteit door leerjaren heen te geven.<sup>52</sup>

De cursus interne cultuurcoördinator biedt tevens praktische handvatten voor het in kaart brengen van de lokale culturele omgeving en het vinden van een weg in de diverse subsidies die beschikbaar gesteld worden. Ter afsluiting van de cursus schrijft de interne cultuurcoördinator een cultuurbeleidsplan voor de school waarvoor hij/zij werkzaam is en ontvangt een door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap erkend certificaat.

Uit het in 2015 uitgegeven magazine *Tien jaar ICC* van het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst blijkt dat in maart 2015 de 6000<sup>e</sup> deelnemer aan de cursus het certificaat heeft behaald.<sup>53</sup> De instroom van nieuwe cursisten is door de jaren heen gelijk gebleven, per jaar wordt de cursus door ongeveer 500 leerkrachten uit het primair onderwijs gevolgd. De grootte van de gemeente is niet van invloed op het wel of niet beschikken over een interne cultuurcoördinator op school, de provincie waar de school zich binnen bevindt echter wel. Gemiddeld zijn per tien schoolvestigingen acht interne cultuurcoördinatoren opgeleid, de provincies Gelderland en Noord-

---

<sup>50</sup> Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, 30.

<sup>51</sup> M. Berendsen et al., *Tien jaar ICC* (Utrecht: Libertas, 2015), 8.

<sup>52</sup> A. Strijker, *Verkennde studie in opdracht van het Programma ‘Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal’* (Enschede: SLO, 2010), 10.

<sup>53</sup> Berendsen et al., 4.

Brabant gaan hierbij aan kop met elf opgeleide interne cultuurcoördinatoren per tien schoolvestigingen. Flevoland en Zeeland beschikken over slechts drie interne cultuurcoördinatoren per tien schoolvestigingen.<sup>54</sup>

#### 2.4 Cultuureducatie met kwaliteit

Zoals reeds genoemd in de inleiding, werd in 2012 door de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur gesteld dat de maatregelen uit de CEPO-regeling, specifiek “de opleiding en professionalisering van cultuurcoördinatoren, de overheidsbijdrage van 10,90 euro per leerling voor cultuureducatie en de investering in de provinciale en lokale culturele infrastructuur”<sup>55</sup>, niet tot de beoogde kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in het primair onderwijs hebben geleid. Hierbij wordt echter slechts kort aandacht besteed aan een van de zaken waar de interne cultuurcoördinator in de beroepspraktijk mee te maken heeft, namelijk de culturele excursies. Aan de overige taken van de interne cultuurcoördinator, zoals het opstellen van een beleidsplan en doorlopende leerlijnen schenkt het advies geen aandacht:

De 10,90 euro die scholen per leerling ontvangen voor cultuureducatie – bedoeld om de samenhang binnen en de kwaliteit van de cultuureducatie te versterken – wordt vaak gezien als extra en veelal gebruikt om culturele uitstapjes te bekostigen. Het onderzoek van TNS Nipo bevestigt dit: de culturele uitstapjes nemen naar verwachting af als de regeling vervalt. Ook verwachten veel scholen minder intensief te gaan samenwerken met culturele instellingen of kunstenaars.<sup>56</sup>

Overige zaken, zoals het ontbreken van kunstvakleerkrachten en het gebrek aan kennis over het onderwijsleerproces bij culturele instellingen, worden binnen het advies wel uitgebreid behandeld. Op dit advies volgde de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* voor de periode 2013-2016, voortkomend uit de cultuurnota *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid* van Halbe Zijlstra om cultuureducatie binnen het primair onderwijs een nieuwe impuls te geven. Waar in deze nota de professionele kunsten flink onder vuur lagen, omdat deze zichzelf zouden moeten kunnen bedruipen, werden de amateurkunst en cultuureducatie gespaard. Volgens Zijlstra viel met name in de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen een grote winst te behalen. Met de hulp van het Rijk, gemeenten en provincies, het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) en het Fonds voor Cultuurparticipatie werd getracht een nieuwe impuls te geven aan

---

<sup>54</sup> Berendsen et al., 11.

<sup>55</sup> Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, 11.

<sup>56</sup> Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, 19.

cultuureducatie in het primair onderwijs.<sup>57</sup> Via dit programma worden stimuleringsmiddelen ingezet om ervoor te zorgen dat scholen ook daadwerkelijk met deze handvatten gaan werken: vanuit de Prestatiebox Primair Onderwijs krijgen scholen vanaf 2012 een gespecificeerd bedrag per leerling per jaar voor cultuureducatie. Voor het schooljaar 2015-2016 was dit €11,50 per leerling, wat neerkomt op een totaalbedrag van €18 miljoen.<sup>58</sup> Dit bedrag kan worden aangevuld vanuit de matchingsregeling. Via het Fonds voor Cultuurparticipatie investeert het ministerie jaarlijks €10 miljoen, dat door de participerende provincies en gemeenten gematcht moet worden.<sup>59</sup> Vanuit het Fonds voor Cultuurparticipatie wordt van de scholen verwacht dat deze beschikbaar gestelde, geormerkte gelden door de school zelf worden aangevuld vanuit de lumpsum.<sup>60</sup>

De aanvraag voor een meerjarige subsidie vanuit de regeling Cultuureducatie met kwaliteit kan niet door een basisschool worden ingediend, zij moet echter wel worden betrokken bij de vorming van plannen rondom cultuureducatie.<sup>61</sup> Uit een schriftelijk plan, opgesteld door vertegenwoordigers van culturele instellingen en vertegenwoordigers uit het basisonderwijs (de interne cultuurcoördinator), moet duidelijk naar voren komen dat de school zich zowel inhoudelijk als financieel wil en zal verbinden aan de activiteiten en projecten. De inhoud van deze projecten moet gekoppeld zijn aan de middelen voor cultuureducatie in de Prestatiebox en gericht zijn op het bereiken van de kerndoelen zoals deze gesteld zijn door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in het *Kerndoelenboekje*.<sup>62</sup> De subsidie kan worden aangevraagd voor:

...het organiseren van één of meer van de volgende doeleinden: activiteiten gericht op de ontwikkeling, de verdieping en de vernieuwing van het curriculum voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie op scholen, activiteiten die bijdragen aan de vakinhoudelijke deskundigheid van leerkrachten inclusief vakdocenten en educatief medewerkers op het gebied van cultuureducatie, activiteiten gericht op het versterken van de duurzame relatie van de school met de lokale culturele en sociale omgeving ten behoeve van de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen en activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen en toepassen van een instrumentarium voor het beoordelen van de culturele ontwikkeling van leerlingen.<sup>63</sup>

---

<sup>57</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, "Cultuureducatie met kwaliteit. Over dit programma," Fonds voor Cultuurparticipatie, <http://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/over>.

<sup>58</sup> S. Dekker, "Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 27 maart 2015," *Staatscourant* 9263 (2015).

<sup>59</sup> Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, "Landelijk beleid Cultuureducatie met Kwaliteit," Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit/beleid-en-subsidies-cmk>.

<sup>60</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, "Subsidies Cultuureducatie met Kwaliteit," Fonds voor Cultuurparticipatie, <http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/cultuureducatie-met-kwaliteit/veel-gestelde-vragen/>.

<sup>61</sup> Dekker, 13.

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> Idem, 14.



Door het stellen van voorgaande eisen werd vanuit de landelijke overheid getracht cultuureducatie een structurele plaats te geven in het onderwijscurriculum en de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen te bevorderen.

Om het huidige beleid te evalueren en te bekijken hoe de interne cultuurcoördinator bijdraagt aan de oplossing van knelpunten die in de onderzoeksoverzichten steeds opnieuw naar voren komen, zoals het niet integreren van cultuureducatie, de weinig positieve belangstelling van collega-leerkrachten en directie en het tekort aan vakleerkrachten, zal ik de interne cultuurcoördinatoren bevragen over hoe zij de taak in de praktijk vormgeven. Op basis van de drie genoemde onderzoeksoverzichten van Werkgroep O3 en Haanstra et al. en het sinds 2006 ontwikkelde beleid aangaande cultuureducatie binnen het primair onderwijs zijn de volgende topics geformuleerd als leidraad voor de interviews: de werkzaamheden van de interne cultuurcoördinator, de plaats en integratie van cultuureducatie binnen het onderwijs, de doelstellingen die hieraan verbonden zijn, samenwerkingen binnen en buiten de school en het waarborgen van de kwaliteit van het programma en de doorlopende leerlijnen. Tevens wordt in de interviews gevraagd naar de knelpunten die de interne cultuurcoördinator zelf ervaart binnen en buiten de school.

### **3. Presentatie onderzoeksresultaten interviews**

#### **3.1 Werkzaamheden**

De werkzaamheden van de interne cultuurcoördinator zijn voor alle geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren op alle scholen nagenoeg dezelfde. De hoofdtak van de interne cultuurcoördinator kan dan ook gedefinieerd worden als het coördineren van diverse culturele activiteiten binnen en buiten de school. Buitenschools gebeurt dit door contacten te onderhouden met diverse culturele instellingen, deel te nemen aan diverse netwerken en passende culturele activiteiten te selecteren voor alle leerlingen van groep 1 tot en met 8. Binnenschools worden de activiteiten vormgegeven op basis van het beleidsplan dat de interne cultuurcoördinator heeft geschreven ter afsluiting van de cursus of in latere jaren opnieuw geformuleerd heeft.

Met het oog op het cultuurbeleid binnen de school op lange termijn is de interne cultuurcoördinator medeverantwoordelijk voor het opzetten van doorlopende leerlijnen voor alle disciplines die vallen onder cultuureducatie (muziek, dans, drama, literatuur, beeldende vorming, erfgoed en audiovisuele vorming/nieuwe media). Is een leerlijn eenmaal uitgezet, dan worden op basis hiervan zowel door de groepsleerkracht als door de interne cultuurcoördinator culturele en creatieve lessen of lesvoorbeelden gemaakt naar het niveau van de leerlingen. De eindverantwoordelijkheid voor het geven van deze lessen ligt in alle gevallen bij de groepsleerkracht. De cultuurcoördinator brengt de groepsleerkrachten, en indien nodig de ouders, op de hoogte van de culturele activiteiten die plaats (gaan) vinden. De interne cultuurcoördinator informeert de groepsleerkrachten over wat er van hen verwacht wordt met betrekking tot de voorbereidingen van de activiteiten (zoals bijvoorbeeld het instuderen van een lied ter voorbereiding van een bezoek aan een theatervoorstelling of het regelen van ouders voor vervoer naar een activiteit). Wanneer nodig stuurt de interne cultuurcoördinator hier nog een herinnering voor naar de desbetreffende leerkracht. De evaluatie van deze activiteiten, die ook tot de taken van de interne cultuurcoördinator behoort, wordt nader uitgelicht onder punt 3.5.

#### **3.2 De plaats en integratie van cultuureducatie binnen het onderwijs**

Uit de interviews met de interne cultuurcoördinatoren blijkt dat de plaats die cultuureducatie inneemt binnen het onderwijs van de school in eerste instantie afhankelijk is van de visie van de directie van de school of de stichting waar de school onder valt. Wanneer de directie cultuureducatie van groot belang acht, krijgt de interne cultuurcoördinator meer vrijheid om zijn taak uit te oefenen en schoolbrede plannen te maken. Deelname aan de cursus interne cultuurcoördinator wordt echter niet altijd gemotiveerd vanuit het belang van cultuureducatie, maar kan ook financiële motieven hebben. Dit is onder andere duidelijk naar voren gekomen in het interview met interne cultuurcoördinator L, toen

gevraagd werd naar de reden waarom zij de cursus tot interne cultuurcoördinator had gevolgd: “[...] je moet een cultuurcoördinator hebben en een beleidsplan om dat geormerkte geld te ontvangen. Nou ja, daar voldeden we toen aan, dus het was puur praktisch.”<sup>64</sup> Hoewel er geen landelijke eis is gesteld aan hoeveel aandacht cultuureducatie behoeft en elke school er volgens de wet vrij in is haar eigen profilering te kiezen, zijn de meeste interne cultuurcoördinatoren van mening dat er binnen de school niet genoeg aandacht voor cultuureducatie is. De meeste aandacht gaat naar taal, lezen en rekenen, gevolgd door de zaakvakken. De interne cultuurcoördinatoren ervaren dat de cognitieve kant van het leren binnen de scholen meer aandacht krijgt dan de non-cognitieve kant en dat aan cultuur pas aandacht wordt besteed wanneer de andere vakken op orde zijn. De reden die aangegeven wordt is dat de onderwijsinspectie eerst beoordeelt op de cognitieve aspecten. Tevens ervaren interne cultuurcoördinatoren K en L dat op momenten waarop “belangrijkere zaken” - zoals een verbouwing, fusie of interne reorganisatie - plaatsvinden, cultuureducatie een van de eerste zaken is die naar de achtergrond geschoven wordt.

Cultuureducatie wordt binnen het primair onderwijs vooral geïntegreerd in de zaakvakken. Zowel binnen als buiten de school worden vooral de vakken geschiedenis en wereldoriëntatie gekoppeld aan het deelgebied erfgoed. Buitenschools wordt dit onder andere gedaan door op excursies te gaan, met name naar lokale monumenten. Binnenschools worden met name verhalen gebruikt om de lesstof te versterken. Een interne cultuurcoördinator vertelt: “We hebben een opa van 78, die komt ieder jaar over de Tweede Wereldoorlog vertellen in groep 8. Dat is eigenlijk geen gastdocent, maar je wil toch iemand die de kinderen kan boeien met een verhaal als ze gaan werken over de Tweede Wereldoorlog.”<sup>65</sup>

Het deelgebied literatuur krijgt op alle scholen intensief aandacht in combinatie met de Kinderboekenweek. Buiten deze periode is literatuur geïntegreerd in het begrijpend lezen. Het deelgebied media-educatie wordt met name geïntegreerd door het gebruik van computers, digitale schoolborden en eventueel tablets in de klas en wordt ingezet voor vrijwel alle vakken. In de bovenbouw wordt hier meer aandacht aan besteed dan in de onderbouw. Aan de discipline beeldend wordt in alle klassen de meeste aandacht besteed volgens de interne cultuurcoördinatoren. Beeldend staat in de meeste gevallen dan ook als aparte discipline specifiek vermeld op het rooster als beeldend, handvaardigheid, tekenen of knutselen. Het geven van dans, drama en muziek blijken in de praktijk erg af te hangen van de kwaliteiten en het zelfvertrouwen van de groepsleerkrachten. Interne cultuurcoördinatoren A en G merken op dat groepsleerkrachten die niet specifiek (na)geschoold zijn in deze disciplines hier dan ook minder aandacht aan besteden.

---

<sup>64</sup> Interne cultuurcoördinator L, persoonlijk interview, 4 april 2016.

<sup>65</sup> Interne cultuurcoördinator A, persoonlijk interview, 7 maart 2016.

### 3.3 Doelstellingen van de school en de interne cultuurcoördinator

De eerste doelstelling van elke school waar een interne cultuurcoördinator geïnterviewd is, is het bieden van kwaliteitsonderwijs dat aansluit bij het niveau van de kinderen, om ze aan het eind van groep 8 een goede basis te hebben gegeven om de onderwijsloopbaan voort te kunnen zetten in het middelbaar onderwijs. Deze algemene doelstelling is met betrekking tot cultuureducatie specifiek verwoord als (creatieve) talenten ontwikkelen, de non-cognitieve kant van de kinderen ontwikkelen en werken en leren op niveau.

Het doel dat de interne cultuurcoördinatoren zichzelf stellen, wordt door de geïnterviewden geformuleerd als het bieden van cultuureducatie met kwaliteit. Dit doen de interne cultuurcoördinatoren in eerste instantie door de plannen voor de toekomst vast te leggen in het cultuurbeleid. Doordat de plannen op papier staan, krijgen deze een vaste plaats in het algehele beleid van de school. Door daarnaast de doorlopende leerlijnen per discipline uit te werken en te implementeren in het dagelijks onderwijs wordt bij goed gebruik gegarandeerd dat alle leerlingen in hun loopbaan op de basisschool in aanraking komen met alle kunstvakken en leren met de vastgelegde technieken te werken. In de meeste gevallen stellen de interne cultuurcoördinatoren zich ten doel een doorlopende leerlijn voor één discipline per schooljaar uit te werken. Dit blijkt haalbaar te zijn in de beschikbaar gestelde tijd. Voor het uitwerken van alle leerlijnen verwachten de interne cultuurcoördinatoren dan ook minimaal vijf jaar nodig te hebben.

### 3.4 Samenwerkingen binnen en buiten de school

Binnen de school is de interne cultuurcoördinator verantwoordelijk voor het cultuur-educatieve beleid van de school. Intern moet gebruik worden gemaakt van de kwaliteiten en expertise van de diverse groepsleerkrachten. Deze expertise is in vele gevallen gebaseerd op de persoonlijke interesses van de groepsleerkracht of vaardigheden die door nascholing zijn verkregen. Of docenten extra nageschoold worden ligt voornamelijk aan het gewicht dat de directie geeft aan kunst- en cultuureducatie en of deze nascholing binnen het persoonlijk ontwikkelingsplan van de leerkracht past. Binnen de school worden ouders vaak ook betrokken bij cultuureducatie. Op de scholen waar door de interne cultuurcoördinator projecten worden georganiseerd, krijgen ouders suggesties over wat zij thuis met hun kinderen kunnen doen aansluitend op dit project. Ook worden ouders uitgenodigd om de afsluiting van een project bij te wonen, zodat zij binnen de context van de school kunnen zien waar de leerlingen mee bezig zijn geweest. De praktische ondersteuning door ouders betreft voornamelijk vervoer van en naar culturele activiteiten en het verrichten van hand- en spandiensten bij (eenvoudige) creatieve activiteiten binnen de school. De interne cultuurcoördinator heeft het overzicht over hoeveel ouders er op welk moment nodig zijn. Hij/zij stelt de groepsleerkrachten hiervan op de hoogte en deze

benaderen vervolgens de ouders, omdat deze aanpak als een meer persoonlijke benadering wordt ervaren en deze activiteit niet binnen de taakuren van de interne cultuurcoördinator past.

De beschikbaarheid van ouders verschilt per school en per gemeente. Tien van de twaalf interne cultuurcoördinatoren geven aan dat er altijd voldoende ouders bereid zijn te helpen. Slechts in een enkel geval zijn er structureel te weinig ouders beschikbaar, omdat het aantal werkende ouders hoog is. Interne cultuurcoördinator G, die zelf groepsleerkracht is voor groep 1/2, gaf aan dat van 28 van de 30 leerlingen beide ouders werken. Scholen buiten de Randstad liggen over het algemeen verder bij grote steden vandaan. Het gebruik van openbaar vervoer voor het bezoeken van culturele activiteiten is vooral hier niet altijd haalbaar wanneer het een groot aantal leerlingen betreft, omdat de frequentie waarmee bussen en treinen rijden lager is dan binnen de Randstad. Op deze scholen worden ouders meer en vaker betrokken bij de activiteiten en ingezet om cultuureducatie mogelijk te maken. Tevens zijn op enkele van deze scholen de interne cultuurcoördinatoren bezig om een database op te bouwen van vaardigheden die de ouders van de leerlingen hebben op het gebied van kunst en cultuur. Hierbij wordt gekeken op welke manier deze vaardigheden zouden kunnen worden ingezet om de binnenschoolse cultuureducatie te versterken. De interne cultuurcoördinator draagt er zorg voor dat de cultuureducatie van goede kwaliteit is en beoordeelt per project of ouders wel of niet kunnen worden ingezet en zo ja op welke manier dit kan gebeuren. In sommige gevallen kunnen ouders enkel worden ingezet voor ondersteunende taken. Interne cultuurcoördinator B legt uit: “Als je een projectweek gaat geven en je gaat je echt verdiepen in de lesstof, of je wil dat alles betekenis gaat krijgen en je wil dat alles op elkaar gaat aansluiten, dan kun je daar geen ouders meer voor vragen.”<sup>66</sup>

Expertise binnen de school is steeds minder beschikbaar in de personen van kunstvakleerkrachten die vast verbonden zijn aan de school. Op vier van de elf scholen is een vakleerkracht muziek in vaste dienst en slechts op een van de elf scholen is een vakleerkracht tekenen en handvaardigheid vast aan de school verbonden. Alle geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren erkennen wel de waarde van kunstvakleerkrachten. Kunstvakleerkrachten en experts op het gebied van een specifieke culturele discipline worden dan ook wel aangetrokken, met name door gebruik te maken van de samenwerkingen en netwerken die via de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* tot stand zijn gekomen. Alle interne cultuurcoördinatoren geven aan betrokken te zijn bij een buitenschools netwerk, in deze gevallen diverse Cultuurpleinen, Cultuureducatie Amstelland, de KUVO (Stichting Culturele Vorming), Netwerk Cultuureducatie, Cultuureducatiegroep Leiden en Stichting Vonk. In samenwerking met deze netwerken en in het kader van de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* heeft iedere interne cultuurcoördinator een programma opgesteld dat passend is voor

---

<sup>66</sup> Interne cultuurcoördinator B, persoonlijk interview, 8 maart 2016.

zijn/haar school. Deze netwerken beschikken over diverse vakleerkrachten, die op deze manier ingezet kunnen worden op diverse scholen, zonder een vaste verbinding met de school aan te gaan. Via deze netwerken worden de meeste buitenschoolse activiteiten uitgezocht en wordt contact gelegd met deze, vaak lokale, aanbieders, instellingen en individuele kunstenaars. Aan al deze netwerken hebben meerdere scholen, en daarmee meerdere interne cultuurcoördinatoren, zich verbonden. Hierdoor kunnen zij hun ervaringen uitwisselen, elkaar tips geven en van elkaar leren. Wanneer het aanbod van de netwerken niet volledig aansluit bij de wensen van de school, gaat de interne cultuurcoördinator zelf op zoek naar aanvulling voor het programma. Hierbij wordt vooral gebruik gemaakt van internet, folders van culturele instellingen en contacten uit het eigen netwerk. Zo heeft interne cultuurcoördinator H bijvoorbeeld contact gezocht met de lokale gehandicaptenzorg, waarvan cliënten met een verstandelijke of lichamelijke beperking zich bij hun dagbesteding gespecialiseerd hebben in het maken van diverse producten met mozaïek. Deze cliënten zijn uitgenodigd op school om in diverse klassen een workshop te verzorgen.

### 3.5 Waarborgen van kwaliteit en opstellen doorlopende leerlijnen

Wanneer het aanbod van het netwerk aangevuld wordt met aanbod uit het persoonlijke netwerk van de interne cultuurcoördinator, is de interne cultuurcoördinator de eerste verantwoordelijke voor het waarborgen van de kwaliteit van de lessen die verzorgd worden door een externe partij. Zeker wanneer deze externe partij zich in de beroepspraktijk niet toelegt op lesgeven, is het van belang vast te stellen of hij/zij wel geschikt is om les te geven en aansluiting kan vinden bij de school en de leerlingen. Zoals interne cultuurcoördinator B stelde: “Er zijn dingen waar wij goed in zijn en dingen waar de kunstenaars goed in zijn, maar dat moet wel goed op elkaar aansluiten.”<sup>67</sup>

De mate waarin de projecten op de lesstof aansluit is vooraf vaak moeilijk te bepalen, zo blijkt uit de interviews met de interne cultuurcoördinatoren. Daarom zorgt de interne cultuurcoördinator er bij projecten waarbij externe partijen betrokken worden voor dat deze projecten achteraf geëvalueerd worden door de betrokken groepsleerkrachten. Hierbij vraagt men de groepsleerkrachten onder andere hoe het project is verlopen, of het project geschikt was voor kinderen van een bepaalde leeftijd, of het project aansloot bij de lesstof en of het project voor herhaling vatbaar is. Een duidelijk voorbeeld van een project dat niet voor herhaling vatbaar was, werd gegeven door interne cultuurcoördinator G:

Een collega was helemaal niet tevreden over de lesopbouw. Wij zijn een christelijke school en dat [project] ging toen over heksen. Nou, er waren veel ouders die daar veel problemen mee hebben, dus dat hebben we ook aangegeven [...] dat programma wordt dus ook aangepast.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Interne cultuurcoördinator B, persoonlijk interview, 8 maart 2016.

<sup>68</sup> Interne cultuurcoördinator G, persoonlijk interview, 18 maart 2016.

De projecten worden na afloop volgens de interne cultuurcoördinatoren consequent geëvalueerd door de groepsleerkracht, al dan niet na hieraan herinnerd te zijn door de interne cultuurcoördinator. Wanneer alle evaluaties verzameld zijn, worden de resultaten hiervan teruggekoppeld aan de externe partij. In de meeste gevallen gebeurt dit door of via de interne cultuurcoördinator, zodat deze ook op de hoogte is van de terugkoppeling en bij eventuele vragen over de antwoorden de desbetreffende groepsleerkracht om verduidelijking kan vragen.

Na het volgen van de cursus Interne Cultuurcoördinator en het schrijven van een beleidsplan, is het de bedoeling dat voor elke culturele discipline een doorlopende leerlijn wordt uitgewerkt zoals genoemd onder punt 3.1. Deze leerlijnen zijn een waarborging van de continuïteit en kwaliteit van cultuureducatie binnen de school. Het bijkomend praktisch nut wordt als volgt verwoord door interne cultuurcoördinator G: “je hoeft niet elke keer zelf het wiel uit te vinden.”<sup>69</sup> De interne cultuurcoördinatoren dragen er zorg voor dat de leerlijnen zowel verticaal (van het ene leerjaar naar het volgende leerjaar) als horizontaal (samenhangende vakken en leergebieden) uitgewerkt worden en dat de leerlijnen aansluiten bij de ontwikkeling van de vaardigheid om zichzelf te kunnen uitdrukken op een creatieve manier en het leren van nieuwe technieken.<sup>70</sup> Het uiteindelijke doel van deze leerlijnen is na groep 8 aan te sluiten bij het eerste jaar van de middelbare school. Omdat de leerlijnen een voor een worden uitgewerkt en dit veel tijd kost, hebben nog niet alle geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren de mogelijkheid gehad om alle leerlijnen uit te werken.

De leerlijnen worden door de interne cultuurcoördinator mede ontwikkeld als handvatten voor de groepsleerkrachten voor activiteiten die zij zelfstandig vormgeven. De interne cultuurcoördinatoren merken dat deze leerlijnen een steun in de rug zijn voor de groepsleerkrachten, maar dat deze soms ook als een last kunnen worden ervaren. De daadwerkelijke uitvoering van de leerlijnen is daarom erg afhankelijk van de groepsleerkracht. Soms wordt een leerlijn losgelaten, of in mindere mate uitgevoerd, omdat het volgen van deze leerlijn teveel moeite kost (“kleien is zo’n gedoe, laat maar zitten”<sup>71</sup>) of materiaal niet voorhanden is. Het zorgen voor de aanwezigheid van materiaal behoort in de meeste gevallen echter niet tot de taken van de interne cultuurcoördinator.

Om kwaliteit te geven aan de culturele lessen die binnenschools worden gegeven en invulling te geven aan de doorlopende leerlijnen op het gebied van cultuur, wordt veelal gebruik gemaakt van methoden die speciaal ontwikkeld zijn voor cultuureducatie binnen het primair onderwijs. De meest gebruikte methoden onder de geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren zijn *Laat maar zien*, een

---

<sup>69</sup> Interne cultuurcoördinator G, persoonlijk interview, 18 maart 2016.

<sup>70</sup> B. van Heusden, *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 2010), 5.

<sup>71</sup> Interne cultuurcoördinator L, persoonlijk interview, 30 maart 2016.

online methode voor beeldend onderwijs en cultuureducatie van Stichting Beeldend Onderwijs<sup>72</sup>, en *Moet je doen*, een schriftelijk en online lespakket voor expressieonderwijs van Thieme Meulenhoff.<sup>73</sup> Interne cultuurcoördinatoren zien, net als bij de doorlopende leerlijnen, dat de groepsleerkrachten goed moeten leren omgaan met deze methoden. Deze methoden kunnen, net als de doorlopende leerlijnen, zowel praktische handvatten bieden voor de groepsleerkrachten als ook een gevaar vormen wanneer de leerkrachten star de lessen volgen, terwijl met enige flexibiliteit de lessen beter tot hun recht zouden komen, bijvoorbeeld wanneer thematisch gewerkt wordt binnen een school en een les op een later moment beter aansluit. De manier waarop gebruik wordt gemaakt van de methoden is ook afhankelijk van de invulling die de leerkracht hier aan geeft. De interne cultuurcoördinator kan hierbij wel hulp bieden.

Een methode kan helpen om creatief te zijn, maar ook moderne platforms als Pinterest worden veel gebruikt voor inspiratie. Op scholen waar de interne cultuurcoördinator echter een procesgerichte didactiek in het beleidsplan heeft opgenomen, waarin beschouwing, creatie en reflectie centraal staan, staan platforms als Pinterest juist ter discussie. De voorbeelden die deze platforms bieden, worden vaak letterlijk nagemaakt door de leerlingen en zouden de creativiteit niet voldoende stimuleren. Interne cultuurcoördinator A gaf aan in groep 5 en groep 7 dezelfde ambachtelijke werkjes, naar hetzelfde Pinterestvoorbeeld, aan de muur te zien hangen. In een geval als dit is de doorlopende leerlijn niet goed geïmplementeerd.

### 3.6 Knelpunten

Uit de interviews met de interne cultuurcoördinatoren komen vijf grote knelpunten naar voren. Vervoer wordt het vaakst genoemd als knelpunt of belemmering binnen de werkzaamheden: “Je gaat niet met je klas naar het museum als het zo ver weg zit”<sup>74</sup> of “als je het hebt over het Stedelijk Museum of iets dergelijks, dan denk je: ja, dat zou natuurlijk geweldig zijn voor onze kinderen! Maar ja, kom daar maar... Wij gaan dan naar het boerderijmuseum.”<sup>75</sup> De afstand van de scholen naar culturele instellingen die gevestigd zijn in de grotere steden is in vele gevallen te groot om lopend, op de fiets of met het openbaar vervoer te kunnen afleggen. Het huren van een bus is een efficiënte manier om de leerlingen naar de instellingen te vervoeren zonder dat hiervoor ouders nodig zijn. Het brengt echter de nodige kosten met zich mee, waarvoor binnen het cultuurbudget doorgaans geen ruimte is. Om binnen het budget toch culturele instellingen te kunnen bezoeken, moet een beroep gedaan worden op de ouders van de leerlingen om met de auto naar de instelling te rijden. Hoewel onder punt

---

<sup>72</sup> Meer informatie over deze methode is beschikbaar op: <http://www.laatmaarlernen.nl/tour/laat-maar-zien>.

<sup>73</sup> Meer informatie over deze methode is beschikbaar op: <https://www.thiememeulenhoff.nl/primair-onderwijs/expressie/expressie/moet-je-doen>.

<sup>74</sup> Interne cultuurcoördinator C, persoonlijk interview, 14 maart 2016.

<sup>75</sup> Interne cultuurcoördinator E, persoonlijk interview, 15 maart 2016.



3.3 al is vermeld dat ouders over het algemeen wel bereid zijn om te ondersteunen bij culturele activiteiten, heeft interne cultuurcoördinator C meegemaakt dat een activiteit niet door kon gaan, omdat de groepsleerkracht niet genoeg ouders bij elkaar heeft kunnen vinden om de leerlingen naar een culturele instelling te kunnen vervoeren. Ook lopen enkele interne cultuurcoördinatoren aan tegen de geografische spreiding van culturele instellingen. Interne cultuurcoördinator B, werkzaam op een school in het Oosten van het land, stelt: “De leukste musea, die zitten allemaal richting het Westen. En ik denk nou, als je een schoolje daar in de buurt hebt staan, dat is gewoon allemaal zoveel gemakkelijker.”<sup>76</sup>

Een initiatief dat door de interne cultuurcoördinatoren wordt geprezen zijn de diverse museumbussen. Zo rijdt de Museumpleinbus voor scholen binnen een straal van 60 kilometer van de ring van Amsterdam gratis naar het Rijksmuseum, Stedelijk Museum en Van Gogh Museum voor leerlingen van groep 6, 7 en 8. Wanneer scholen op meer dan 60 kilometer afstand van de ring van Amsterdam liggen, kunnen leerlingen van groep 4 tot en met 8 gratis met de Rijksmuseumbus naar het Rijksmuseum vervoerd worden.<sup>77</sup> De meeste van de geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren maken gebruik van dit initiatief.

Budget wordt als tweede knelpunt genoemd. Het beschikbare budget is in alle gevallen ontoereikend voor de activiteiten die de interne cultuurcoördinatoren het liefst zouden willen uitvoeren. De ideeën zijn er, maar kunnen niet optimaal of volledig worden uitgevoerd. Op basis van het beschikbare budget worden de plannen vastgesteld voor het komende schooljaar. Aanbiedingen die later in het jaar komen van culturele instellingen kunnen hierdoor doorgaans niet meer worden toegevoegd aan het programma, omdat het budget reeds volledig is besteed.

Het budget dat de interne cultuurcoördinator tot zijn of haar beschikking heeft, is ook niet overal hetzelfde. Het bedrag uit de Prestatiebox van €11,50 per leerling krijgt elke school, maar niet op iedere school wordt ook geld vanuit de lumpsum beschikbaar gesteld voor cultuureducatie. Dit is afhankelijk van de waarde die de directie toekent aan cultuureducatie. Zoals reeds is aangegeven in het theoretisch kader is de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* erop gebaseerd dat het Rijk het geïnvesteerde bedrag van de gemeente en provincie matcht. Hierdoor worden de verschillen in beschikbaar budget bij het geheel of gedeeltelijk ontbreken van subsidie van gemeente of provincie nog groter. Interne cultuurcoördinator A, werkzaam op een school in een gemeente op korte afstand van Amsterdam, stelt: “Ik ben wel jaloers op de kansen die kinderen in Amsterdam krijgen met betrekking tot muzikeducatie, instrumenten lenen enzovoort. Kinderen zouden overal gestimuleerd

---

<sup>76</sup> Interne cultuurcoördinator B, persoonlijk interview, 8 maart 2016.

<sup>77</sup> Rijksmuseum, “Busvervoer en rondleiding Rijksmuseum,” Rijksmuseum, <https://www.rijksmuseum.nl/nl/met-kinderen-klas-of-groep/primair-onderwijs/busvervoer-en-rondleiding-rijksmuseum>.

moeten worden.”<sup>78</sup>

Tevens vragen de interne cultuurcoördinatoren zich af hoe zij hun beleid voort kunnen zetten wanneer het Rijk, de gemeente of de provincie zouden besluiten de subsidie te stoppen, omdat het eigen beschikbare geld niet toereikend is. De geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren hebben in samenwerking met hun directies echter wel een aantal (creatieve) oplossingen gevonden om het voor hun beschikbare budget op te rekken:

- Twee cultuurcoördinatoren maken zich momenteel hard om een deel van de ouderbijdrage (€2,50-€3,00) te oormerken als supplement voor cultuureducatie of een extra bijdrage te vragen voor een specifieke activiteit voor het schooljaar 2016-2017;
- Interne cultuurcoördinator B heeft voor alle leerlingen een gratis excursie naar een museum kunnen regelen, omdat een familielid van een van de leerlingen hier de directeursfunctie bekleedde;
- Interne cultuurcoördinator M heeft een dansproject opgegeven bij de sponsoractie van Albert Heijn, waarbij klanten bij iedere €10,00 aan boodschappen één sponsorpunt ter waarde van €0,10 ontvingen en konden doneren aan het doel van hun keuze. Door mee te doen aan deze actie heeft de interne cultuurcoördinator het project grootser op kunnen zetten dan in eerste instantie was begroot zonder dit extra budget;
- Bij interne cultuurcoördinator J op school was extra ruimte beschikbaar. Deze ruimte wordt verhuurd aan twee van hun samenwerkingspartners. In ruil voor deze beschikbaar gestelde ruimte kan de interne cultuurcoördinator met korting projecten inkopen.

Een derde knelpunt dat wordt genoemd door de interne cultuurcoördinatoren is de beschikbaar gestelde tijd. Deze varieert erg per school. Vier van de twaalf geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren krijgen geen gespecificeerde tijd voor het uitvoeren van hun taken als interne cultuurcoördinator. De werkzaamheden komen er in hun geval als extra taak bij binnen de ambulante uren. Twee interne cultuurcoördinatoren krijgen tien uur op jaarbasis, vier interne cultuurcoördinatoren krijgen twintig uur, één interne cultuurcoördinator krijgt dertig uur en één interne cultuurcoördinator krijgt veertig tot vijftig uur om zijn/haar taken uit te voeren. Negen van de twaalf geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren hebben aangegeven meer tijd te besteden aan hun taken dan zijn hiervoor krijgen.

Een vierde knelpunt dat wordt benoemd door elf van de twaalf interne cultuurcoördinatoren is het enthousiasmeren van de collega's voor de nieuwe plannen en de nieuwe insteek van het cultuurbeleid. Vooral in de beginperiode loopt men hier tegenaan, wanneer het beleid voor het eerst geïmplementeerd moet worden in de dagelijkse lespraktijk. De interne cultuurcoördinatoren ervaren

---

<sup>78</sup> Interne cultuurcoördinator A, persoonlijk interview, 7 maart 2016.

bij hun collega's het gevoel dat de (nieuwe) culturele activiteiten in de klas er extra bij komen, bovenop andere werkzaamheden. Er moet een goede balans gevonden worden tussen de taken die de interne cultuurcoördinator op zich neemt en de taken die door de groepsleerkracht zelf kunnen worden uitgevoerd, ook met het oog op de beperkte tijd die de interne cultuurcoördinator beschikbaar heeft. Wanneer deze balans niet goed is, kan het collectieve gevoel in de uitvoering van het cultuurbeleid ontbreken. De interne cultuurcoördinatoren die langer geleden de cursus hebben afgerond, maken duidelijk dat dit knelpunt verdwijnt naarmate het nieuwe cultuurbeleid onderdeel wordt van de dagelijkse routine.

Een vijfde knelpunt dat door de interne cultuurcoördinatoren wordt ervaren, komt naar voren wanneer het beleidsplan en de doorlopende leerlijnen vertaald moeten worden naar concrete activiteiten in de klas. Interne cultuurcoördinator A stelt:

Er zijn collega's die zeggen: "Oh help zo'n zangles. Ik kan helemaal niet zingen. Ik vind het eigenlijk heel eng en mijn stem is niet mooi" en daar voelen ze zich misschien onzeker bij. Dan zou je wel eens op een studiedag een zangdocent willen halen en dat je met zijn allen eens een goede zangles leert geven.<sup>79</sup>

Dit knelpunt wordt ook door andere interne cultuurcoördinatoren genoemd en speelt met name op het gebied van muziek, dans en drama, zie ook punt 3.2. Mede vanwege deze onzekerheden en het verschil in vaardigheden tussen de groepsleerkrachten zal volgens de interne cultuurcoördinator de vertaling van het cultuurbeleid naar concrete activiteiten niet in de klas op dezelfde manier kunnen gebeuren en blijft cultuureducatie in de klas daarom dus leerkrachtafhankelijk.

---

<sup>79</sup> Interne cultuurcoördinator A, persoonlijk interview, 7 maart 2016.

#### 4. Conclusie

Het beschreven theoretisch kader en de interviewresultaten leiden tot de volgende antwoorden op de in de inleiding gestelde deelvragen en centrale vraag. De eerste deelvraag was: Hoe luiden de huidige doelstellingen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ten aanzien van cultuureducatie binnen het primair onderwijs? De huidige kerndoelen zijn een tweede herziening van de kerndoelen voor het primair onderwijs die in 1993 geformuleerd zijn. De eerste herziening vond plaats in 1998. Omdat deze doelstellingen niet voldeden, niet aansloten bij de ontwikkelingen binnen de diverse vakgebieden en met 115 doelen te omvangrijk waren, heeft de commissie Kerndoelen basisonderwijs in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het aantal kerndoelen teruggebracht naar de huidige 58, waarvan doelstelling 54, 55 en 56 betrekking hebben op cultuureducatie:

54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.<sup>80</sup>

De kritieken dat deze doelstellingen te vaag geformuleerd zijn en geen concrete eindtermen bevatten, hebben (nog) niet geleid tot een herziening van de kerndoelen.

De tweede deelvraag was: wat wordt er verwacht van de interne cultuurcoördinator en welke middelen krijgt hij/zij daar voor mee? De interne cultuurcoördinator kreeg op aanbeveling van de Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs in 2003 drie taken die zijn vastgelegd in *Hart/d voor cultuur!*:

- intern dient de cultuurcoördinator het zicht op het aanbod te verbreden en het gebruik ervan te coördineren;
- extern dient de cultuurcoördinator een keuze te maken uit het aanbod, hij/zij onderhoudt contacten en is vaste aanspreekpersoon;
- en op het gebied van expertiseontwikkeling dient de cultuurcoördinator expertise in vakinhoud te ontwikkelen en de verbinding van de externe activiteiten met het schoolprogramma in de gaten te houden.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kerndoelenboekje*, 63.

<sup>81</sup> Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs, 30.

Om deze taken te vervullen wordt een aantal financiële middelen beschikbaar gesteld. Vanuit de Prestatiebox krijgt de basisschool €11,50 per leerling per jaar. Dit geld is geormerkt voor cultuureducatie en voor elke basisscholier beschikbaar. Of vanuit de lumpsum door de school ook geld beschikbaar wordt gesteld, hangt af van het belang dat de directie hecht aan cultuureducatie. Via de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* heeft cultuureducatie binnen het primair onderwijs in 2012 een nieuwe impuls gehad. Via deze matchingsregeling werd door minister Jet Bussemaker €10 miljoen per jaar vrijgemaakt vanuit de cultuurbegroting. Omdat deze deelregeling een matchingsregeling betreft, hangt het van de investeringen die de provincie en gemeente doen in cultuureducatie af of scholen hiervoor in aanmerking komen en zijn daardoor grote verschillen waarneembaar in de budgetten van de geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren.

De derde deelvraag was: hoe werkt de interne cultuurcoördinator in de praktijk? Uit de interviews leren we dat de eerste taak van de interne cultuurcoördinator, al tijdens het volgen van de cursus, het formuleren van de visie en het schrijven van een cultuurbeleidsplan voor de school waaraan zij verbonden zijn betreft. Wanneer deze eenmaal vast liggen en geïntegreerd dienen te worden in het onderwijs, zijn de voornaamste werkzaamheden van de interne cultuurcoördinator het coördineren van de binnen- en buitenschoolse culturele activiteiten, het onderhouden van contacten met diverse culturele instellingen, het opzetten van doorlopende leerlijnen per culturele discipline, het informeren en het ondersteunen van collega-leerkrachten en zorg dragen voor evaluatie van de activiteiten. Door het opstellen van doorlopende leerlijnen wordt een concreet overzicht gecreëerd van de vaardigheden die de leerlingen per culturele discipline dienen te verwerven binnen hun loopbaan op school. Deze leerlijnen kunnen bij de binnenschoolse activiteiten voor de groepsleerkracht als concrete handvatten dienen. Binnenschoolse lessen met betrekking tot de kunstdisciplines worden, ondanks deze inspanningen van de interne cultuurcoördinator, door de groepsleerkracht nog weinig tot niet geïntegreerd in de overige vakken.

Om de toegewezen taken uit te voeren en aanspraak te kunnen maken op de vanuit de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* beschikbaar gestelde gelden, verbindt de interne cultuurcoördinator zichzelf (en daarmee de school) aan een lokaal netwerk en treedt op als vast contactpersoon vanuit de school. Vanuit dit lokale netwerk wordt de interne cultuurcoördinator in contact gebracht met diverse externe partijen en ondersteund teneinde de kwaliteit van de binnen- en buitenschoolse cultuureducatie te waarborgen. Uit de verschillende activiteiten die het netwerk aanbiedt maakt de interne cultuurcoördinator een keuze voor de school. Wanneer de activiteiten die vanuit het netwerk worden aangeboden niet volledig aansluiten bij de visie of de thema's van de school, vult de interne cultuurcoördinator deze zelf aan. Door de activiteiten te selecteren op basis van de thema's die per groep in de dagelijkse lesstof behandeld worden, zorgt de interne

cultuurcoördinator ervoor dat de externe activiteiten in verbinding staan met het lesprogramma.

Wanneer het de binnenschoolse samenwerkingen betreft, moet worden onderkend dat de uitvoering van de plannen van de interne cultuurcoördinator sterk afhankelijk is van het belang dat de directie van de school hecht aan cultuureducatie. Om het geormerkte geld vanuit de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* te ontvangen, moet een school een gecertificeerde interne cultuurcoördinator in dienst hebben. In meerdere gevallen is degene die cultuureducatie reeds in het takenpakket had om die reden de cursus gaan volgen. De interne cultuurcoördinator werkt samen met en stimuleert de groepsleerkrachten om hun aanbod in culturele en creatieve lessen in de dagelijkse lespraktijk te verbreden en coördineert het gebruik van deze beschikbaar gestelde hulpmiddelen, maar onderwerpt de culturele en creatieve lessen die worden gegeven door de groepsleerkrachten niet aan een uitgebreide controle. Het gebruik ervan blijft, mede daardoor, leerkrachtafhankelijk. In de huidige situatie kan de interne cultuurcoördinator deze controlerende taak ook niet op zich nemen. Hiervoor is het aantal beschikbaar gestelde uren voor de taak te beperkt.

Op het gebied van expertiseontwikkeling zou nog ruimte zijn voor verbetering. Hierbij moet echter wel in acht genomen worden dat de cursus die de interne cultuurcoördinator gevolgd heeft niet is gericht op vakinhoudelijke kennis. De interne cultuurcoördinator wordt dan ook niet opgeleid tot kunstvakleerkracht. Binnen de cursus wordt gefocust op de coördinerende taak die de interne cultuurcoördinator gaat vervullen en de verhoudingen met betrekking tot het lokale en nationale beleid. Eventueel wordt hierbij één culturele discipline als voorbeeld gebruikt. Zo geeft ook interne cultuurcoördinator B aan als verbeterpunt voor de gevolgde cursus: "Dit was echt gericht op beeldend onderwijs, maar ik wil dus eigenlijk gewoon doorgaan met de cursus, maar dan gericht op een andere discipline."<sup>82</sup> De expertise wordt daarom na het volgen van de cursus in de praktijk met name aangevuld vanuit het netwerk. Vanuit de beperkte uren die de interne cultuurcoördinator beschikbaar gesteld krijgt, zowel tijdens de cursus als daarna in de dagelijkse werkzaamheden, kan van de interne cultuurcoördinator dan ook niet verwacht worden dat deze op korte termijn een expert wordt op het gebied van cultuureducatie in elke discipline. De cursus heeft er echter wel toe geleid dat de interne cultuurcoördinator weet waar de expertise gevonden kan worden en dat hij/zij na verloop van tijd met meer ervaring kwalitatief betere activiteiten weet te vinden.

Wanneer de interne cultuurcoördinatoren de eigen taak beschouwen, wordt duidelijk dat zij deze taak zien als een meerwaarde en verbetering voor het cultuuronderwijs op de basisschool. Zes van de twaalf interne cultuurcoördinatoren beschrijven de cultuureducatie zoals deze binnen hun school plaats vond voordat zij de cursus hadden gevolgd als 'hapsnap'. Zij ervaren dat cultuureducatie meer gestructureerd aangepakt wordt als resultaat van de gevolgde cursus en het geschreven

---

<sup>82</sup> Interne cultuurcoördinator B, persoonlijk interview, 8 maart 2016.

beleidsplan. Het knelpunt vervoer staat bij de interne cultuurcoördinatoren met stip op nummer één. Een ander veelgenoemd knelpunt betreft de financiering van cultuureducatie door nationale en lokale overheden. Onder de interne cultuurcoördinatoren bestaat de angst dat cultuureducatie geen vaste plaats meer krijgt in het curriculum wanneer de subsidiekranen worden dichtgedraaid. Als overige knelpunten worden verder genoemd de beschikbaar gestelde tijd voor het uitoefenen van de taak, de implementatie van het cultuurbeleid in de dagelijkse lespraktijk door de groepsleerkrachten en de leerkrachtafhankelijkheid (persoonlijke vaardigheden en interesses).

Aan de hand van de beantwoording van deze deelvragen en de antwoorden van de interne cultuurcoördinatoren tijdens de interviews kan de centrale vraag van deze thesis beantwoord worden: Op welke wijze draagt de interne cultuurcoördinator in de praktijk bij aan de doelstellingen die landelijk zijn gesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ten aanzien van cultuureducatie binnen het primair onderwijs?

De eerste doelstelling met betrekking tot cultuureducatie binnen het primair onderwijs is doelstelling 54: De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. De interne cultuurcoördinator maakt doorgaande leerlijnen en lesvoorbeelden waarin deze aspecten naar voren komen. De leerlingen leren vervolgens vanuit de lessen die gegeven worden door de groepsleerkracht om de verschillende kunst disciplines en bijbehorende technieken in te zetten. Wanneer de doorgaande leerlijn door de interne cultuurcoördinator ontwikkeld is, wordt deze (met uitzondering van wat strubbeling bij de implementatie) goed gevolgd in de culturele vakken. De integratie van het cultuurbeleid in de overige vakken blijft achter.

De tweede doelstelling met betrekking tot cultuureducatie binnen het primair onderwijs is doelstelling 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. Op scholen waar het procesgericht werken onderdeel uitmaakt van het beleidsplan zijn beschouwen en reflecteren wel gedefinieerde onderdelen van het cultuurbeleid van de interne cultuurcoördinator. Het leren reflecteren in de dagelijkse lespraktijk is weinig genoemd door de interne cultuurcoördinatoren als onderdeel van hun werkzaamheden. Wanneer het echter gaat om buitenschoolse activiteiten, zorgt de interne cultuurcoördinator voor voorbereidende lessen die voorafgaand aan de activiteit gegeven worden en voor afsluitende lessen om reflectie na de activiteit mogelijk te maken.

De derde doelstelling met betrekking tot cultuureducatie binnen het primair onderwijs is doelstelling 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.<sup>83</sup> Hoewel termen als 'enige kennis over' en 'waardering krijgen' discussie kunnen oproepen, is cultureel erfgoed wel een van de disciplines die op de meeste scholen geïntegreerd is in

---

<sup>83</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Kerndoelenboekje*, 63.

de dagelijkse lespraktijk. Dit gebeurt met name in de lessen geschiedenis en wereldoriëntatie. De externe activiteiten die de interne cultuurcoördinator uitkiest voor de leerlingen sluiten aan bij de thema's die op dat moment in de lesstof behandeld worden of worden uitgekozen omdat ze onderdeel uitmaken van de lokale geschiedenis.



## 5. Discussie

Terugkijkend op de geschiedenis van cultuureducatie, zoals geschetst in het theoretisch kader, zijn er een aantal problemen die herhaald naar voren komen. Met betrekking tot de meest recente ontwikkelingen is een aantal opmerkelijke constatering te doen. In het rapport van de Werkgroep O3 uit 1973 werd met betrekking tot cultuureducatie in het primair onderwijs onder andere geconcludeerd dat kunstzinnige vorming wel werd gegeven, maar op zeer weinig scholen in Nederland een integrerend deel van het onderwijs vormde. Als oorzaak hiervan werden onder andere de weinig positieve belangstelling van de leiding van de school en andere leerkrachten en het lage aantal kunstvakleerkrachten dat verbonden is aan een school genoemd. Wanneer deze bevindingen uit 1973 vergeleken worden met de huidige situatie en de positie en werkzaamheden van de interne cultuurcoördinator, kan worden geconstateerd dat de weinig positieve belangstelling van de schoolleiding nog steeds een knelpunt kan vormen binnen cultuureducatie. Zoals vermeld in de presentatie van de resultaten krijgen niet alle interne cultuurcoördinatoren evenveel tijd en ruimte beschikbaar om cultuureducatie te verankeren binnen de school. De belangstelling van collega-leerkrachten wordt door een aantal interne cultuurcoördinatoren ook nog regelmatig als beperkt ervaren, maar dit wordt volgens hen minder naarmate langere tijd actief aandacht besteed wordt aan het vormgeven van cultuureducatie. De interne cultuurcoördinatoren merken dat de ontwikkeling van het cultuurbeleid en de doorlopende leerlijnen voor de diverse disciplines handvatten kunnen bieden aan de groepsleerkrachten in het geven van culturele en creatieve lessen. Echter, de daadwerkelijke uitvoering hiervan in de dagelijkse lespraktijk blijft een fragiel punt in de naleving en uitoefening van het cultuurbeleid, aangezien dit per leerkracht verschilt. Het lage aantal kunstvakleerkrachten dat vast aan een school verbonden is, werd in 1973 ook als probleem gezien. Hoewel dit nog steeds speelt en de interne cultuurcoördinator niet is opgeleid tot kunstvakleerkracht, wordt dit ondervangen door de rol die de interne cultuurcoördinator speelt in de hedendaagse situatie in het aantrekken van kunstvakleerkrachten voor de school. Via de netwerken heeft de interne cultuurcoördinator nu de beschikking over vakleerkrachten in diverse disciplines. Omdat deze vakleerkrachten niet vast zijn verbonden aan de school, kunnen projectmatiger, voor kortere perioden en voor meerdere disciplines lessen van vakleerkrachten worden ingekocht. Het lage aantal kunstvakleerkrachten dat zich vast aan de school verbonden heeft, wordt door de interne cultuurcoördinatoren dan ook niet meer gezien als probleem.

Haanstra, Damen en Henrichs stelden in vervolg op het onderzoek van de Werkgroep O3 dat “het leren naast cognitieve, ook sociale en creatieve componenten dient te bevatten en dat het schoolse leren vaak te weinig relevantie heeft voor het latere functioneren als een sociaal competente

burger.”<sup>84</sup> De interne cultuurcoördinatoren onderschrijven deze stelling. Interne cultuurcoördinator F geeft een voorbeeld:

...een projectontwikkelaar, ik noem maar wat, die moet eerst geleerd hebben creatief te zijn. Nou, dat leer je door echt creatief te mogen zijn. En dat kan natuurlijk ook met taal en rekenen, dan kan je ook heel creatief zijn. Maar juist ook die vakken waar je lekker met je handen bezig mag zijn.<sup>85</sup>

In de praktijk ervaren de interne cultuurcoördinatoren echter dat de cognitieve kant van het leren binnen de scholen nog steeds meer aandacht krijgt dan de non-cognitieve kant en dat aan cultuur pas aandacht wordt besteed wanneer de andere vakken op orde zijn. Als achterliggende reden hiervoor wordt benoemd dat de onderwijsinspectie de school eerst beoordeelt op de cognitieve aspecten.

Cultuureducatie in het primair onderwijs heeft in 2012 een nieuwe impuls gehad. Het vanuit de deelregeling *Cultuureducatie met kwaliteit* beschikbaar gestelde geld heeft duidelijk effect gehad. Het geld dat vanuit het Rijk via de matchingsregeling beschikbaar wordt gesteld, €10 miljoen per jaar, heeft ervoor gezorgd dat meer interne cultuurcoördinatoren zijn opgeleid, omdat scholen anders geen aanspraak kunnen maken op deze extra bijdrage, zo is gebleken uit de antwoorden van interne cultuurcoördinator F, H en L op de vraag waarom zij de cursus gevolgd hadden. Hoewel deze regeling *Cultuureducatie met kwaliteit* er op papier goed uit ziet – het heeft meer interne cultuurcoördinatoren opgeleverd en er wordt een totale investering van €28 miljoen per jaar gedaan in cultuureducatie voor het primair onderwijs – blijkt deze regeling in de praktijk niet voor alle basisscholen even gunstig uit te pakken. Het Rijk matcht alleen de bedragen die voor cultuureducatie beschikbaar worden gesteld door de provincies en gemeenten. Uit de interviews is gebleken dat de investeringen van de provincies en de gemeenten sterk uiteen lopen. Waar de ene gemeente flink investeert in cultuureducatie, staat een andere gemeente slechts garant voor de financiering, of investeert hier helemaal niet in. Wanneer hiernaast door de directie van de school ook geen bijdrage vanuit de lumpsum beschikbaar wordt gesteld, kunnen sommige interne cultuurcoördinatoren enkel putten uit het budget van €11,50 dat per leerling per jaar uit de Prestatiebox komt, wat hun mogelijkheden zeer beperkt. De beschikbare budgetten van de gesproken interne cultuurcoördinatoren lopen dan ook sterk uiteen. Tevens leeft bij de interne cultuurcoördinatoren die werken op scholen in gemeenten waar wel geïnvesteerd wordt in cultuureducatie in het primair onderwijs de angst dat de kraan dichtgedraaid wordt op het moment dat de subsidietermijn afgelopen is.

---

<sup>84</sup> Haanstra, Damen en Henrichs, 17.

<sup>85</sup> Interne cultuurcoördinator F, persoonlijk interview, 17 maart 2016.

Het vermoeden waarop de selectie van de respondenten op gebaseerd is, dat buiten de grote steden de taak van interne cultuurcoördinator op een andere manier wordt ingevuld dan in de grote steden, kan niet volledig bevestigd worden, omdat door gebrek aan tijd slechts een van de doelgroepen geïnterviewd is. Een resultaat dat echter wel uit dit onderzoek is gekomen, maar niet tot de vooraf opgestelde topics behoorde, is dat de geïnterviewde cultuurcoördinatoren aangeven te ervaren dat de geografische spreiding van culturele instellingen hun werkzaamheden bemoeilijkt. Deze bevindingen sluiten aan bij de bevindingen van Clark en Zimmerman, die in Engeland onderzoek deden naar de invulling van culturele programma's op scholen buiten grote steden:

It is often difficult for rural schools to provide programs that offer the same services and experiences that larger urban and metropolitan areas can provide. Although students in rural schools have valuable local resources, their distance from large population centers limits access to other resources, such as major art galleries, large museums and libraries, live theater, concert halls, or other facilities found in large urban areas.<sup>86</sup>

### 5.1 Aanbevelingen

Een faciliteit waar de interne cultuurcoördinatoren enthousiast over zijn en bijna allemaal gebruik van maken is de Rijksmuseumbus. Naar aanleiding van dit gegeven zou ik dan ook voor eventueel vervolgonderzoek willen aanbevelen de mogelijkheden voor subsidiëring van meer initiatieven als de Rijksmuseumbus te onderzoeken, aangezien in ieder geval vanuit de geïnterviewde interne cultuurcoördinatoren duidelijk animo is voor dit soort initiatieven.

Naar aanleiding van de constatering uit het hierboven genoemde onderzoek van Clark en Zimmerman, dat het voor scholen die buiten de grote steden liggen lastiger is om programma's op te stellen die met betrekking tot cultuureducatie hetzelfde kunnen bieden als scholen die wel in de grote steden liggen, is dit onderzoek opgezet vanuit de hypothese dat ditzelfde geldt voor het uitvoeren van de taak van interne cultuurcoördinator. Door meerdere interne cultuurcoördinatoren is aangegeven dat zij ervaren, of het idee hebben, buiten de grote steden minder gemakkelijk toegang te hebben tot grotere culturele instellingen. Vanuit deze ervaring zou het voor vervolgonderzoek interessant zijn interne cultuurcoördinatoren die wel werkzaam zijn op basisscholen in de grote steden te bevragen op dezelfde punten, om te kijken of er inderdaad significante verschillen zijn in de manier waarop interne cultuurcoördinatoren binnen en buiten de grote steden hun taak kunnen uitvoeren.

Aangezien voor de taak van interne cultuurcoördinator pas tien jaar een cursus wordt aangeboden en nog niet elke basisschool beschikt over een interne cultuurcoördinator, het advies over

---

<sup>86</sup> G. Clark en E. Zimmerman, "Greater Understanding of the Local Community A Community-Based Art Education Program for Rural Schools," *Art Education* 53:2 (2000), 33.

een aantal jaar opnieuw te spreken met interne cultuurcoördinatoren om te onderzoeken hoe de invulling van deze taak zich ontwikkelt.

## 6. Reflectie

Terugkijkend op de uitvoering van dit onderzoek zijn er een aantal verbeterpunten aan te wijzen. De interviews zijn afgenomen volgens de methode voor het één-op-één-interview zoals beschreven door Baarda, Van der Hulst en De Goede in hun *Basisboek Interviewen*. Hoewel ik deze methode zorgvuldig heb gevolgd, heb ik als beginnend onderzoeker en interviewer door mijn beperkte interviewervaring wellicht (nog) niet het maximale resultaat uit de interviews gehaald. Gaandeweg dit onderzoek en naarmate ik meer interviews heb afgenomen, ben ik meer vertrouwd geraakt met het interviewen en heb ik geleerd beter door te vragen wanneer dit nodig was.

Tevens dient de korte looptijd van het onderzoek benoemd te worden. Vanwege de beperkt beschikbare tijd (tien weken) waarin het volledige onderzoek plaats diende te vinden, konden slechts twaalf interne cultuurcoördinatoren geïnterviewd worden. De meeste interne cultuurcoördinatoren zijn werkzaam als groepsleerkracht, waardoor zij alleen na schooltijd beschikbaar waren voor een interview. Hierdoor kon maximaal één interview per dag worden afgenomen. Wanneer de periode waarbinnen de interviews gepland konden worden langer was geweest, of de voor het gehele onderzoek beschikbare tijd verdeeld was geweest over een langere periode, hadden meer interne cultuurcoördinatoren geïnterviewd kunnen worden, waardoor een breder beeld van de huidige beroepspraktijk van interne cultuurcoördinatoren geschetst had kunnen worden.

## 7. Bibliografie

- Adelmund, K. *Kerndoelen basisonderwijs 1998*. Den Haag: Rijksoverheid, 1998.
- Baarda, B., M. van der Hulst en M. de Goede. *Basisboek Interviewen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv, 2012.
- Becker, F. "Eerste prioriteit: kunst- en cultuureducatie." *S&D* 7/8 (2006): 7-9.
- Berendsen, M., P. Boon, M. van Miert en E. Wervers. *Tien jaar ICC*. Utrecht: Libertas, 2015.
- Bovens, M., P. 't Hart en M. van Twist. *Openbaar bestuur, beleid, organisatie en politiek*. Deventer: Kluwer, 2012.
- Clark G. en E. Zimmerman. "Greater Understanding of the Local Community A Community-Based Art Education Program for Rural Schools." *Art Education* 53:2 (2000), 33-39.
- Dekker, S. "Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 27 maart 2015." *Staatscourant* 9263 (2015).
- Haanstra, F., M.L.C. Damen en H. Henrichs. "Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland." *Cultuur+Educatie* 4 (2002): 1-180.
- Haanstra, F. en M.L.C. Damen. *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006.
- Heusden, B. van. *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 2010.
- Hoeven, Q. van der. *Van Anciaux tot Zijlstra: Cultuurbeleid en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2012.
- Laan, M. van der. "Meer dan de som. Beleidsbrief Cultuur 2004-2007." 3 november 2003.
- Mackay, Æ. "Wet van 1889." *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 177 (1889).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Cultuurbeleid in Nederland*. Den Haag: SDU grafisch bedrijf, 2002.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Herziening kerndoelen onderwijs*. Brief minister van OCW aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 19 maart 2004.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Kerndoelenboekje*. Den Haag: DeltaHage, 2006.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Ruimte voor cultuur. Uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020*. Den Haag: Rijksoverheid, 2015.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Voortgangsrapportage over cultuur en school*. Den Haag: Rijksoverheid, 2006.
- Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch en Werkgroep 'Organisatie van het onderwijskundig onderzoek ten behoeve van de kunstzinnige vorming'. *Kunstzinnige vorming in Nederland. Rapport, bevattende gegevens ter ondersteuning van een structuurvoorstel voor het onderzoek op het terrein van de kunstzinnige vorming*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1973.
- Onderwijsraad. *Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Artoos, 2006.

Onderwijsraad en Raad voor Cultuur. *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad, 2012.

Rappard, A.G.A. van. "Wet van den 13den Augustus 1857, op het lager onderwijs." *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 103 (1857).

Staa, A. van en J. Evers. "'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen." *Kwalon* 43 15.1 (2010): 5-12.

Strijker, A. *Verkennde studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO, 2010.

Taakgroep Cultuureducatie in Primair Onderwijs. *Hart/d voor cultuur! Eindrapport juni 2003*. Brief aan de Tweede Kamer.

Voorwinden, R. "Nieuwe kerndoelen maken geen verschil voor de praktijk." *Het Onderwijsblad* 3 (2002).

Wallage, J. *Besluit kerndoelen basisonderwijs*. Den Haag: SDU, 1993.

## 7.1 Websites

Fonds voor Cultuurparticipatie. "Cultuureducatie met kwaliteit. Over dit programma." Fonds voor Cultuurparticipatie. <http://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/over> (geraadpleegd op 12 april 2016).

Fonds voor Cultuurparticipatie. "Subsidies Cultuureducatie met Kwaliteit." Fonds voor Cultuurparticipatie. <http://www.cultuurparticipatie.nl/subsidies/cultuureducatie-met-kwaliteit/veel-gestelde-vragen/> (geraadpleegd op 12 april 2016).

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. "De cultuurcoördinator." Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. <http://www.lkca.nl/cultuurcoordinator/de-cultuurcoordinator> (geraadpleegd op 12 april 2016).

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. "Landelijk beleid Cultuureducatie met Kwaliteit." Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit/beleid-en-subsidies-cmk> (geraadpleegd op 12 april 2016).

Rijksmuseum. "Busvervoer en rondleiding Rijksmuseum." Rijksmuseum. <https://www.rijksmuseum.nl/nl/met-kinderen-klas-of-groep/primair-onderwijs/busvervoer-en-rondleiding-rijksmuseum> (geraadpleegd op 12 april 2016).

## 7.2 Bron foto voorpagina

Kinder- en jeugdpraktijk Bilthoven. "Home." Kinder- en Jeugdpraktijk Bilthoven. <http://www.kinderenjeugdpraktijkbilthoven.nl/wp-content/uploads/2013/06/handjes.png> (geraadpleegd op 13 april 2016).