

Universiteit Utrecht, 2015

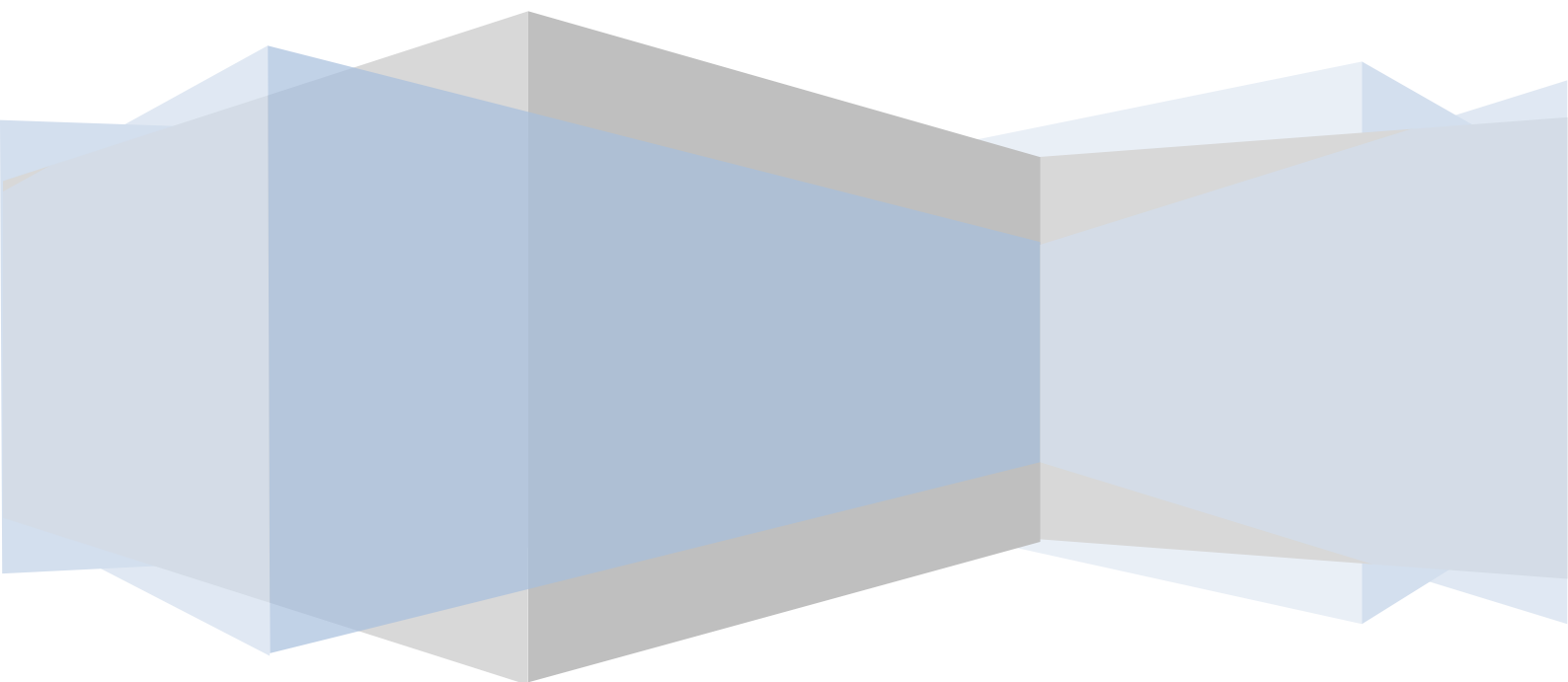
# Muziekonderwijs in het primair onderwijs

Een onderzoek naar de beleidspraktijk van de  
Rijksoverheid vanaf 1985

Astrid Oosterhof – 3745198

Begeleider: prof. dr. F.H. Haanstra

Tweede lezer: dr. K.S. Joostens



## Voorwoord

Indien beide ouders in het onderwijs werken, roepen de meeste kinderen dat zij niets met het onderwijs te maken willen hebben. Ik was zo'n kind! Naarmate ik ouder werd, begon het onderwijs toch te kriebelen. Ik heb geen ambities om muziekonderwijs te geven, maar ik heb wel mijn bedenkingen bij de huidige situatie van het muziekonderwijs. Ik kan mij, op de ene meester met de gitaar na, weinig herinneren van het muziekonderwijs op de basisschool, behalve datgene wat past bij een christelijke basisschool. Zingen deden wij dus wel, maar het plezier in muziek maken en de kennismaking met verschillende stijlen en instrumenten beleefde ik tijdens mijn privélessen bij mijn favoriete blokfluitjuf op de plaatselijke muziekschool. Zou het niet prachtig zijn als alle kinderen op de basisschool zo'n artistieke vonk meemaken of is dat onmogelijk? Waar liggen de knelpunten en wie kan er verandering teweeg brengen? De opleiding Kunstbeleid en -management bood mij de ruimte om mij op deze beleidsmatige kwestie te kunnen storten. Ik wil prof. dr. Folkert Haanstra bedanken voor de begeleiding, zijn expertise en zijn netwerk waarvan ik gebruik mocht maken. Ik wil mijn ouders, mijn basisschool en mijn blokfluitjuf bedanken, omdat zij onbewust de interesse voor dit onderwerp hebben gewekt. Tot slot wil ik mijn zes respondenten bedanken voor de tijd die zij vrijmaakten in hun drukke schema's. Hun hulp en enthousiasme voor dit onderwerp zorgden ervoor dat ik met beide handen deze thesis heb aangepakt.

## Inhoudsopgave

1. Inleiding .....	5
<i>Doelstelling</i> .....	5
<i>Vraagstelling</i> .....	6
<i>Afbakening</i> .....	6
<i>Methode</i> .....	6
<i>Relevantie</i> .....	7
<i>Leeswijzer</i> .....	7
2. Theoretisch kader .....	9
<i>Kwaliteitsdefinitie</i> .....	9
<i>Onderwijskwaliteit</i> .....	10
<i>Overheidssturing</i> .....	12
<i>Verbinding</i> .....	14
3. Leergebieden en kerndoelen .....	15
<i>Interviews</i> .....	21
4. Maatregelen .....	22
<i>Proposo</i> .....	22
<i>Cultuur en School</i> .....	23
<i>Cultuureducatie met Kwaliteit</i> .....	25
<i>Resumé</i> .....	28
<i>Interviews</i> .....	28
5. Doelen .....	31
<i>Interviews</i> .....	32
6. Deskundigheidsbevordering .....	34
<i>Interviews</i> .....	35
7. Monitoring en evaluatie .....	37
<i>Inspectie van het Onderwijs</i> .....	37
<i>Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau</i> .....	38
<i>Cultuur en School: Onderwijsraad en Raad voor Cultuur</i> .....	39
<i>IVA</i> .....	40
<i>Sardes en Oberon</i> .....	41
<i>Resumé</i> .....	42
<i>Interviews</i> .....	42
8. Toekomstvisies .....	43
<i>Interviews</i> .....	44
9. Conclusie .....	46

<i>Doelen</i> .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
<i>Instrumenten</i> .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
<i>Effecten</i> .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
<i>Discussie</i> .....	<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b>
Referenties.....	50
Bijlage 1. Abstract.....	55
Bijlage 2. Codering.....	56

## 1. Inleiding

Muziek speelt een rol in het leven van vele mensen. We luisteren muziek in de auto, op de fiets en in de trein, in 2011 speelde tien procent van de Nederlandse bevolking van 16 jaar en ouder een instrument en acht procent zong.<sup>1</sup> Op de basisschool worden kinderen muzikaal gestimuleerd. Kinderen leren liedjes, ritme, toonhoogte en bouwen repertoire- en instrumentenkennis op. De kinderen zingen loepzuiver, klappen mee op de maat en de juf speelt op haar gitaar mee en zorgt er zelfs voor dat er tweestemmig of in canon gezongen kan worden. U kunt zich dit niet herinneren uit uw eigen basisschoolperiode? Dat kan! Het is dan ook niet voor niets dat de Rijksoverheid, in het kader van het huidige beleid *Cultuureducatie met Kwaliteit*, het muziekonderwijs sinds 2014 een extra impuls heeft gegeven. De aanleiding zijn Kamervragen die zorg uitten over de kwaliteit van het muziekonderwijs.<sup>2</sup> In datzelfde jaar kwam er een rapport uit van Sardes en Oberon waaruit blijkt dat de kwaliteit van het muziekonderwijs niet optimaal is: de omslag naar vraaggericht werken is niet te zien. Dat wil zeggen dat de culturele instellingen geen aanbod ontwikkelen waar vanuit de scholen vraag naar is. Daarnaast zijn de doorgaande leer- en ontwikkelingslijnen en een samenhangend structureel programma nog geen gemeengoed en de deskundigheid van de leerkrachten op het gebied van muziekonderwijs heeft binnen de scholen geen hoge prioriteit.<sup>3</sup> In de jaren '90 bleek het muziekonderwijs al beneden peil te zijn. In 1995 is de eerste Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau over muziek uitgekomen en in 2000 de tweede peiling. De uitkomsten waren schrijnend: de zangkwaliteit is sinds de eerste peiling niet verbeterd. De resultaten van de uitvoering en die van het aanleren van liederen zijn in beide jaren van een vergelijkbaar niveau en zijn dus niet gestegen. Nog belangrijker is dat de meeste kennis en vaardigheden die onderzocht zijn niet voldeden aan de zogeheten kerndoelen die voor het primair onderwijs leidend zijn.<sup>4</sup> Het muziekonderwijs in het primair onderwijs kent een aantal issues die in de loop der jaren niet opgelost lijken te zijn. Het geeft aan dat het muziekonderwijs niet goed bevonden wordt en er zijn maatregelen nodig om de kwaliteit te verbeteren. Wat heeft de Rijksoverheid al die jaren gedaan aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs? Het meest recente beleid *Cultuureducatie met Kwaliteit* zou een extra impuls voor het muziekonderwijs moeten bieden, maar is dit ook zo? Slaat het huidige beleid dan nu eindelijk een nieuwe weg in?

### *Doelstelling*

Het doel van dit onderzoek is inzicht verschaffen in de beleidspraktijk van de Rijksoverheid met betrekking tot het muziekonderwijs in het primair onderwijs, door een vergelijking te maken tussen het huidige beleid *Cultuureducatie met Kwaliteit* (dat onderdeel uitmaakt van een breder programma van het ministerie van OCW en wordt uitgevoerd door het Fonds voor Cultuurparticipatie) en eerdere initiatieven sinds de jaren '80, waarbij de nadruk ligt op

---

<sup>1</sup> Andries van den Broek, Koen van Eijck, "Cultuurparticipatie: minder beoefening en consumptie", De Staat van Cultuur, Lancering Cultuurindex Nederland (Amsterdam: Boekmanstichting, 2013), 69.

<sup>2</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls muziekonderwijs*, (Den Haag: Ministerie OCW, 24 oktober 2014), 2.

<sup>3</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2016)* (Utrecht: Sardes/Oberon, 2014), 7.

<sup>4</sup> Jan van Weerden, Niels Veldhuijzen, *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool, uitkomsten van de tweede peiling* (Arnhem: Citogroep, 2000), 54.

Projecten Primair en Speciaal Onderwijs (Proposo), Cultuur en School en Muziek in Ieder Kind. Ik besla deze lange periode, omdat er op deze manier een overzicht wordt gecreëerd van de historie van het muziekonderwijs. Op deze manier kan er voorzichtig lering getrokken worden uit de geschiedenis om de kwaliteit van het muziekonderwijs te optimaliseren.

### *Vraagstelling*

Op welke manier heeft de Rijksoverheid invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs vanaf 1985?

Deelvragen:

- Welke doelen had de overheid met betrekking tot het muziekonderwijs, en hoe verschoven die?
- Welke instrumenten zetten de overheid in om haar doelen te behalen?
- Wat is er bekend over de effecten van de initiatieven?

### *Afbakening*

In de hoofdvraag van dit onderzoek wordt het primair onderwijs genoemd. Onder deze noemer valt het regulier basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Deze thesis richt zich op het regulier basisonderwijs. Sommige beleidsmaatregelen gelden ook voor het speciaal basisonderwijs, maar er zijn ook tal van beleidsmaatregelen specifiek voor het speciaal onderwijs. Die initiatieven worden niet meegenomen in deze thesis.

Er zal blijken dat muziekonderwijs geen specifiek vak is binnen het basisonderwijs, maar dit onder de noemer kunstzinnige oriëntatie valt. Er wordt getracht zoveel mogelijk bij het muziekonderwijs te blijven, maar soms kan het niet vermeden worden over kunstzinnige oriëntatie in het algemeen te spreken.

Hoewel met de term 'de Rijksoverheid' veelal het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bedoeld wordt, spelen ook de semi-overheidsinstellingen een rol in deze thesis. Zo zijn het uitvoerend orgaan Fonds voor Cultuurparticipatie, het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) en de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) belangrijk, maar ook de Inspectie van het Onderwijs en de Raad voor Cultuur.

### *Methode*

Dit onderzoek kent twee methoden. Allereerst heeft er een analyse plaatsgevonden van de verschillende beleidsstukken en evaluatierapporten en de bijbehorende initiatieven. Deze documentanalyse leidt tot inzicht in het werk van de overheid. Dit is beschrijvend en vergelijkend van aard. De theoretische concepten die in hoofdstuk twee van deze thesis worden uitgelegd maken deze analyses vruchtbaar. Daarnaast zijn er een vijftal interviews gehouden. Er is een beredeneerde steekproef gehouden en op deze manier zijn verschillende 'stakeholders' benaderd. Er is gekozen voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap omdat dit leidend is voor het beleid, het LKCA is het landelijk kenniscentrum op het gebied van cultuureducatie, de Vereniging Leraren Schoolmuziek is een speler aan de andere kant van het veld, namelijk de visie van docenten op de kwaliteit, het Fonds voor Cultuurparticipatie als uitvoerder van verschillende programma's en tot slot de Stichting Leerplan Ontwikkeling aangezien daar leerplannen worden ontwikkeld, waarover later in deze

thesis meer te lezen is. De volgende personen zijn geïnterviewd: Wim Burggraaff een beleidsambtenaar van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Teunis Ijdens van het LKCA en Jos Herfs, bestuursmedewerker van de Vereniging Leraren Schoolmuziek. Bij het Fonds voor Cultuurparticipatie is met Wessel Coppes en Julia Terlunen gesproken en bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling met Christiane Nieuwmeijer, zij heeft tevens op de Pabo gewerkt en werkt momenteel nog op het conservatorium. De interviews zijn gedeeltelijk gestructureerd gehouden, waarbij een aantal topics belangrijk waren. De drie deelvragen van deze thesis waren leidend voor deze topics. Daarnaast werd er ingegaan op de rol van de inspectie en op het opleidingsniveau van de leerkrachten en het al dan niet aanwezig zijn van vakleerkrachten. Vervolgens zijn de uitgewerkte interviews gecodeerd aan de hand van het boek van Ben Baarda *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*.<sup>5</sup> De interviews zijn open gecodeerd, waarbij getracht is zo dicht mogelijk bij de originele tekst te blijven. Vervolgens zijn deze labels axiaal gecodeerd. Afgeleid van het theoretische concept van Teunis Ijdens en Marjo van Hoorn dat in het theoretisch kader besproken wordt, zijn de labels bijeengevoegd in thema's. Een schematisch overzicht van de codering staat in bijlage 2.

### *Relevantie*

De kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs is een actueel onderwerp, aangezien er in het najaar van 2014 een extra impuls voor muziekonderwijs van start is gegaan. Het Rijk reserveert 25 miljoen euro tot 2020 en private partijen streven ernaar hier eenzelfde bedrag aan toe te voegen.<sup>6</sup> Leerkrachten, vakbonden, onderzoeksbureaus, de overheid, leerlingen en professionele orkesten zoals Het Concertgebouworkest en het Metropole Orkest, iedereen heeft al decennialang een mening over de manier waarop de kwaliteit van het muziekonderwijs verbeterd zou kunnen worden. Door een historisch overzicht levert deze thesis een nuttige en relevante bijdrage aan het maatschappelijk debat over de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs.

### *Leeswijzer*

In hoofdstuk twee staat de theorie centraal. Er worden verschillende theoretische concepten beschreven waarop deze thesis is gefundeerd. Allereerst wordt er een kwaliteitsdefinitie gegeven aan de hand van een boek van Guido Cuyvers en vervolgens wordt er een model gegeven voor onderwijskwaliteit, waarna er een verdiepingsslag wordt gemaakt naar de kwaliteit van het muziekonderwijs. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een theorie over overheidssturing. In hoofdstuk drie wordt de context waarin het muziekonderwijs zich begeeft geschetst aan de hand van het leergebied en de kerndoelen. Dit hoofdstuk sluit af met de visie van de respondenten. In hoofdstuk vier worden drie grote programma's van de Rijksoverheid besproken, namelijk Proposo, Cultuur en School en het huidige programma Cultuureducatie met Kwaliteit. In dit hoofdstuk wordt ook de regeling Muziek in Ieder Kind besproken. Deze programma's worden kort samengevat en het hoofdstuk sluit vervolgens af met de visies van de respondenten. Omdat het verhelderend is om eerst de programma's te kennen alvorens de doelen van de Rijksoverheid worden besproken, volgt na hoofdstuk vier

---

<sup>5</sup> D.B. Baarda, M.P.M. de Goede, J. Teunissen, "Interviewen"; "Datapreparatie"; "Data-analyse", *Basisboek Kwalitatief Onderzoek* (Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers BV, 2009).

<sup>6</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 24 oktober 2014).

pas het hoofdstuk over de doelen. In hoofdstuk zes staat de deskundigheidsbevordering van de leerkracht centraal, omdat dit een belangrijk thema in het huidige beleid is en omdat dit als belangrijke factor uit de interviews naar voren kwam. Ook dit hoofdstuk sluit weer af met de visie van de geïnterviewden. In hoofdstuk zeven gaat het over monitoring en evaluatie, waarin allereerst verscheidene rapporten worden besproken en vervolgens wordt het hoofdstuk weer afgesloten met de visie van de respondenten. In hoofdstuk acht staan toekomstvisies centraal. Allereerst wordt een rapport van een commissie onder leiding van Carolien Gehrels besproken en vervolgens worden de toekomstvisies van de geïnterviewden uiteengezet. Deze hoofdstukken leiden uiteindelijk tot een conclusie, waarin de deelvragen beantwoord worden en waarin kritisch naar het onderzoek gekeken wordt.



## 2. Theoretisch kader

Door gebruik te maken van drie theorieën, kan er geanalyseerd worden waarom en op welke manier de overheid in de afgelopen decennia de kwaliteit van het muziekonderwijs heeft gestimuleerd. Twee theorieën over onderwijskwaliteit, waarbij één theorie specifiek over muziekonderwijs gaat en één theorie over overheidssturing. Deze theorieën worden gebruikt om de beleidspraktijk van een theoretische inbedding te voorzien. Alvorens deze theorieën worden besproken, wordt het begrip ‘onderwijskwaliteit’ uiteengezet aan de hand van het boek *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs* van Guido Cuyvers.

### *Kwaliteitsdefinitie*

Onderwijskwaliteit is wellicht een vaag begrip. Wat is nu kwaliteit, voor wie geldt die kwaliteit en hoe kan men kwaliteit verbeteren? Guido Cuyvers probeert in het boek *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs* een definitie te vormen. De essentie van het onderwijs is volgens hem dat het niet beheersbaar is, maar dat neemt niet weg dat er verduidelijkt moet worden hoe er naar kwaliteit gekeken wordt.<sup>7</sup> Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs is meer dan doelgerichtheid. Het moet ook aandacht hebben voor de verbondenheid tussen mensen. Het onderwijs gaat om de relationele aard van de processen.<sup>8</sup>

Cuyvers reikt een drietal dimensies van onderwijskwaliteit aan: belanghebbenden, proces en resultaat en tot slot beoordeling. Belanghebbenden kunnen invloed hebben op de visieontwikkeling en de doelstellingenbepaling van de school. Cuyvers splitst belanghebbenden op in een externe en een interne groep. Onder externe belanghebbenden valt bijvoorbeeld de overheid en interne belanghebbenden kunnen de directie, het personeel en de leerlingen zijn.<sup>9</sup> Vanuit het perspectief van de school is de Rijksoverheid een externe belanghebbende, maar de overheid heeft in haar plaats ook weer interne en externe belanghebbenden die het beleid kunnen beïnvloeden. Ten tweede gaat kwaliteit gaat over de kenmerken van het onderwijsproces alsmede over de kenmerken van de resultaten en deze kenmerken worden gestuurd vanuit doelen. Cuyvers stelt dat aanvankelijk voornamelijk de output betrokken werd in de kwaliteitsdefinitie, maar gaandeweg wordt het proces ook als dimensie erkend.<sup>10</sup> Tot slot gaat kwaliteit ook over de beoordeling van de mate waarin doelen worden gerealiseerd. Kwaliteitszorg gaat gepaard met de beoordeling, zowel objectief als subjectief. De subjectieve beleving van bijvoorbeeld ouders of leerlingen kan tegengesteld zijn aan de meetbare en dus objectieve benadering van de Inspectie.<sup>11</sup>

*“Onderwijskwaliteit is de mate waarin het onderwijsproces en de onderwijsoutput in relatie tot de geboden middelen bijdragen aan de realisatie van de visie en de doelstellingen van de onderwijsorganisatie, die geformuleerd werden rekening houdend met de eisen, behoeften en verwachtingen van de organisatie zelf en van een breed spectrum van interne en externe*

---

<sup>7</sup> Guido Cuyvers, *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs* (Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2002), 17.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 19.

<sup>9</sup> *Ibid.*, 23.

<sup>10</sup> *Ibid.*, 24.

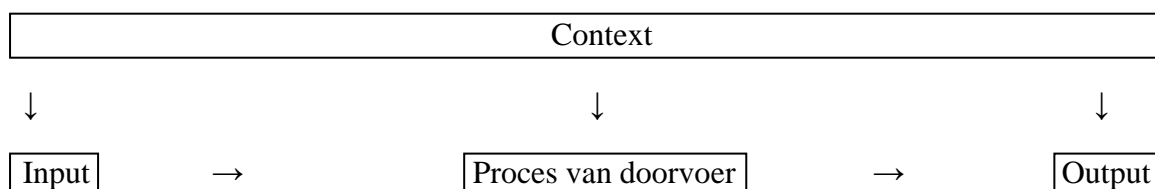
<sup>11</sup> *Ibid.*, 25-26.

*belanghebbenden; kwaliteit komt tot uiting in objectieve beoordelingen door en subjectieve beoordelingen van die belanghebbenden.*”<sup>12</sup>

Cuyvers benadrukt meerdere malen dat onderwijskwaliteit niet beperkt kan worden tot wat meetbaar en empirisch beoordeelbaar is.<sup>13</sup> Dit in het achterhoofd houdende, zorgen de volgende modellen en theorieën voor een theoretische inbedding van de beleidspraktijk.

### *Onderwijskwaliteit*

In deze thesis wordt een onderwijskundige theorie toegepast. Deze theorie is afkomstig uit artikelen van Jaap Scheerens. Scheerens onderzoekt in zijn artikel de kwaliteit van het onderwijs en hanteert daarvoor een model. In dit model wordt de school gezien als een *blackbox*. Die zwarte doos kan gedefinieerd worden op het niveau van de school, maar ook op het niveau van het nationale onderwijsbestel en wordt daarom gebruikt in deze thesis. In de *blackbox* vinden processen van doorvoer plaats, die input transformeren in output.<sup>14</sup> Het model wordt compleet als men ook bewust is van contextuele of omgevingsdimensies die input, proces en output kunnen beïnvloeden.<sup>15</sup>



### **Afb. 1**

Inputcriteria hebben betrekking op de kwaliteit van de leerkrachten, het schoolgebouw en bijvoorbeeld de kwaliteit van het onderwijsleermateriaal. Het proces gaat voornamelijk over de breedte van het pedagogisch aanbod, de didactische aanpak en het pedagogisch klimaat en de output indicatoren gaan over de leerprestaties. De demografische, sociale en economische context kunnen invloed hebben op de drie genoemde onderdelen. Op de input en op het proces kan de meeste invloed worden uitgeoefend. De indicatoren voor input die er toe doen zijn bijvoorbeeld; financiële middelen, de kwalificatie, ervaring, kennis en vaardigheden van de leerkrachten, groepsgrootte, voorzieningen en materialen (lesmethodes). Procesfactoren die van invloed zijn op de leerprestaties zijn onder andere; gelegenheid om te leren (curriculum, aansluiting lessen bij leerdoelen en toetsing), onderwijstijd, monitoring en feedback, prestatie- en taakgerichtheid, ouderbetrokkenheid, veilig en positief schoolklimaat, schoolleiderschap en samenwerking.<sup>16</sup>

Idealiter ontstaat een leerplan vanuit een onderwijskundige visie. De leerplanelementen zijn verbonden met die visie en met elkaar, zodat er samenhang en

<sup>12</sup> Guido Cuyvers, *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs* (Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2002) 27.

<sup>13</sup> Ibid., 26.

<sup>14</sup> Jaap Scheerens, "Perspectieven op kwaliteit", *Visies op onderwijskwaliteit* (Enschede: Universiteit Twente, 2010), 2.

<sup>15</sup> Ibid., 10.

<sup>16</sup> LKCA, *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie* (Utrecht: 2014), 11.

consistentie ontstaat.<sup>17</sup> Het volgende spinnenweb uit het artikel van het LKCA geeft dat goed weer.



Afb. 2<sup>18</sup>

De beleidsinitiatieven en de programma's die de Rijksoverheid inzet om de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren, kunnen worden geduid aan de hand van dit analytisch kader, omdat de overheid bijvoorbeeld de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal stimuleert of de onderwijstijd voor muziekonderwijs wil verruimen.

Onderwijskwaliteit is, volgens Scheerens, vanuit vijf invalshoeken te benaderen:

- productiviteit, waarbij het accent op de gewenste uitkomsten ligt.
- gelijkheid, waarbij idealiter alle groepen in gelijke mate van het onderwijs kunnen profiteren.
- effectiviteit, waarbij het gaat om de vraag welke context, input en procesfactoren een positieve samenhang vertonen met de opbrengsten.
- doelmatigheid: effectiviteit tegen de laagst mogelijke kosten voor de onderwijsinput.
- de relatie van school met omgeving gaat over de vraag 'hoe de juiste dingen te doen zijn', bijvoorbeeld het kiezen van onderwijsdoelen die zijn afgestemd op de eisen van het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.<sup>19</sup>

Deze vijf invalshoeken kunnen de visie van de Rijksoverheid duiden, omdat de overheid bepaalde belangen vooropstelt voor de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs. Zo kan de overheid gelijkheid belangrijk vinden bij het muziekonderwijs of juist de focus leggen op productiviteit.

Hoewel het artikel impliceert dat er strikt genomen geen empirische grond is om dit model toe te passen op het leergebied kunstzinnige oriëntatie, kan het wel relevant zijn voor

<sup>17</sup> LKCA, *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie* (Utrecht: 2014), 11.

<sup>18</sup> Ibid., 12.

<sup>19</sup> Jaap Scheerens, "Perspectieven op kwaliteit", *Visies op onderwijskwaliteit* (Enschede: Universiteit Twente, 2010), 3-5.

cultuureducatie, aldus Scheerens.<sup>20</sup> Het LKCA heeft dit model ook gebruikt om een kwaliteitskader te ontwikkelen, omdat het instituut van mening is dat het bij kwaliteit niet alleen maar draait om de resultaten maar ook om de (relaties met de) input en het proces.<sup>21</sup> In het kader worden verschillende aspecten van kwaliteit belicht, waarvan er in dit theoretisch kader een aantal worden uitgelicht. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de instrumentele en de intrinsieke waarde van muziekonderwijs. Deze wordt als volgt geformuleerd:

*‘Voorop staat de intrinsieke waarde van muziek voor de ontwikkeling van onder meer een muzikaal gehoor, expressie, communicatie, creativiteit, zelfbewustzijn en muzikaalculturele geletterdheid (het vermogen tot productie, reflectie en receptie met betrekking tot de muzikale diversiteit). De instrumentele waarde is gelegen in verbetering van het sociale klimaat, leren samenwerken en leerprestaties.’<sup>22</sup>*

Daarnaast worden een aantal belangrijke kwaliteitsindicatoren voor een goede muziekles en een vakbekwame leerkracht als volgt geformuleerd:

*‘Kwaliteitsindicatoren voor een goede muziekles en een vakbekwame leerkracht zijn: het maken en geven van lessen, het begeleiden en inspireren van lerenden. De leraar beoordeelt regelmatig het resultaat van het leren en plant de voortgang. Hij stelt een activerend leerprogramma op waarmee (binnenschools of buitenschools) uitvoering wordt gegeven aan wat er geleerd moet worden (bijvoorbeeld: muzikale vaardigheden, kennis, het opzetten van een muziekproductie, samenspelen enz.). Hij richt zich op kerndoelen, eindtermen en examenprogramma’s. Hij programmeert zijn educatie naar het niveau en de kenmerken van de lerenden, met aandacht voor de authentieke leeromgeving en het multidisciplinair werken. Hij evalueert regelmatig zijn lessen en zijn educatieve programmering en stelt deze waar nodig bij. Hij plant en organiseert zijn werk. Hij onderhoudt en ontwikkelt zijn bekwaamheid. Naast deze opsomming voor leerkrachtkwalificaties geeft de kennisbasis muziek ook specifieke beschrijvingen van inhoud en criteria van de lessen zelf.’<sup>23</sup>*

Naast het onderscheid in instrumentele en intrinsieke effecten, moet er ook nog een onderscheid gemaakt worden in receptie, reproductie en productie. Het muziekonderwijs kan in het teken staan van receptie of reproductie, maar de focus kan ook liggen op de productie. Productie is bij beeldende vorming een veelvoorkomende vorm, maar er zal blijken dat in het muziekonderwijs dit weinig voorkomt. Het muziekonderwijs staat vaak in het teken van muziek luisteren dan wel het meezingen met bijvoorbeeld een CD of natuurlijk via het digibord, een receptieve of reproductieve les. Door het gebruik van de concepten wordt in deze thesis inzichtelijk welke aspecten van kwaliteit er benadrukt worden en waar de overheid op in zet met haar beleidsmaatregelen.

### *Overheidssturing*

Teunis IJdens en Marjo van Hoorn bieden in het artikel “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1986-2013” een model aan dat overheidssturing in kaart brengt. De

---

<sup>20</sup> Jaap Scheerens, “Perspectieven op kwaliteit”, *Visies op onderwijskwaliteit* (Enschede: Universiteit Twente, 2010), 22.

<sup>21</sup> LKCA, *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie* (Utrecht: 2014), 11.

<sup>22</sup> *Ibid.*, 13.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 14.

Rijksoverheid stuurt het basisonderwijs via wettelijke regulering en aanvullende beleidsmaatregelen. De wettelijke regulering wordt opgedeeld in de drie belangrijkste aspecten: de leergebieden, bekwaamheidseisen voor het onderwijzend personeel en het monitoren van kwaliteit.<sup>24</sup> De leergebieden die onder de wettelijke regelgeving vallen zijn: Nederlands, Engels, rekenen, oriëntatie op jezelf en op de wereld, bewegingsonderwijs, voor de scholen in Friesland de Friese taal en Kunstzinnige Oriëntatie, waar muziekonderwijs ondervalt. Deze leergebieden zijn met een wettelijke status vastgesteld. Scholen moeten dus Kunstzinnige Oriëntatie aanbieden aan hun leerlingen.<sup>25</sup>

Het tweede punt uit de wettelijke regelgeving gaat over de ‘bekwaamheidseisen voor het onderwijzend personeel’, dat wil zeggen dat het onderwijzend personeel minimaal een hogere beroepsopleiding of een vergelijkbare opleiding moet hebben afgerond. Het derde punt uit de wettelijke regulering houdt in dat er door de Inspectie toezicht gehouden moet worden.<sup>26</sup> In hoeverre dit toezicht een rol speelt bij het muziekonderwijs, zal later blijken in deze thesis.

Naast de wettelijke regulering is er het ‘bovenwettelijk’ of het aanvullend onderwijsbeleid. Een groot deel van het onderwijsbeleid is ‘bovenwettelijk’; een aanvulling op en een uitwerking van de wettelijke verplichtingen van de overheid.<sup>27</sup> Het aanvullend beleid kan worden uitgevoerd door de Rijksoverheid of door andere instanties, zoals Veilig Verkeer Nederland dat lesmateriaal aanbiedt.<sup>28</sup> Dit bestaat vaak uit tijdelijke programma’s en subsidieregelingen.<sup>29</sup> Dit aanvullend beleid sluit aan op de drie aspecten van het wettelijk beleid.

Hoewel de Nederlandse basisscholen een grote mate van autonomie kennen met betrekking tot de ontwikkeling van het curriculum, is autonomie niet onvoorwaardelijk. Er is nu eenmaal een wettelijke regulering en de scholen kunnen zich niet onttrekken aan bovenwettelijke beleidsmaatregelen en aan de wensen en eisen vanuit de samenleving.<sup>30</sup> IJdens en Van Hoorn onderscheiden vijf sturingsinstrumenten die de Rijksoverheid sinds 1985 heeft ingezet om invloed uit te oefenen op de plaats en de kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool, namelijk: wettelijke regelgeving, kerndoelen, subsidieregelingen, monitoring en toetsing, communicatie (waarden).<sup>31</sup> Door middel van de wettelijke regelgeving stuurt de overheid aan op het geven van het vak Kunstzinnige Oriëntatie in het primair onderwijs en door middel van de kerndoelen stuurt de overheid de inhoud van het vak. De overheid stuurt tevens door het verstrekken van (tijdelijke) subsidieregelingen. IJdens en Van Hoorn leggen in het artikel uit dat na de subsidieperiodes bijvoorbeeld samenwerkingsverbanden in stand blijven en dat bijvoorbeeld kunstbezoek dankzij een regeling verankerd is in het onderwijs. Door de subsidie wordt de

---

<sup>24</sup> Teunis IJdens, Marjo van den Hoorn, “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013,” *Cultuur + Educatie* 13, nr. 38 (2013) : 31.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 28.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 28-29.

<sup>27</sup> *Ibid.*, 29.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 30-31.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 30.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 30.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 32.

onderwijspraktijk dus beïnvloed.<sup>32</sup> Door middel van monitoring en toezicht wordt door de Onderwijsinspectie of door onderzoekbureaus getracht de inhoud van het onderwijs te sturen. Tot slot noemen IJdens en Van Hoorn ‘communicatie’ als sturingsinstrument. Dit instrument kent twee zijden. Enerzijds gaat het over de definitie en het gebruik van het begrip ‘cultuureducatie’ en anderzijds gaat het over de wijze waarop waarde en doelen van cultuureducatie worden geformuleerd.<sup>33</sup>

### *Verbinding*

Tussen de sturingsinstrumenten en het kwaliteitsbegrip kan een verbinding gelegd worden. De drie aspecten van de wettelijke regulering zijn voornamelijk inputfactoren: leergebieden, bekwaamheidseisen en het monitoring en evaluatie. Het derde sturingsinstrument dat IJdens en Van Hoorn onderscheiden is ‘subsidie’, dit is ook duidelijk een inputfactor aangezien Scheerens ‘financiële middelen’ als inputfactor onderscheidt. Het sturingsinstrument communicatie is daarentegen weer een voorbeeld van een procesfactor. Scheerens geeft bijvoorbeeld ‘ouderbetrokkenheid’ aan als procesfactor. De Rijksoverheid tracht door middel van waarden en doelen uit te dragen het maatschappelijk draagvlak te vergroten en zo een gunstiger leerklimaat te ontwikkelen. Door deze verbindingen te leggen, wordt voorafgaand aan de analyses al duidelijk gemaakt dat de modellen elkaar niet tegenspreken maar elkaar kunnen versterken.

---

<sup>32</sup>Teunis IJdens, Marjo van den Hoorn, “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013,” *Cultuur + Educatie* 13, nr. 38 (2013) : 35.

<sup>33</sup> *Ibid.*, 37.

### 3. Leergebieden en kerndoelen

In dit hoofdstuk wordt de context geschetst van het muziekonderwijs in het primair onderwijs. Allereerst wordt beschreven wat muziekonderwijs nu feitelijk inhoudt aan de hand van het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de bijbehorende kerndoelen. Tevens wordt beschreven hoe het muziekonderwijs in de loop der jaren tot stand is gekomen door een aantal opdrachten die de Rijksoverheid uitzette bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling. Vervolgens komen een aantal visies van de geïnterviewden over de kerndoelen aan bod.

Kunstzinnige oriëntatie is een van de leergebieden, naast Nederlands, Engels, rekenen, oriëntatie op jezelf en op de wereld, bewegingsonderwijs en voor de scholen in Friesland de Friese taal, zoals die in de WPO met een wettelijke status zijn vastgesteld. Scholen moeten kunstzinnige oriëntatie aanbieden aan hun leerlingen. De scholen zijn echter vrij om de inhoud, het aantal uren en welke disciplines zij aanbieden, te bepalen.<sup>34</sup> Uit de praktijk blijkt dat muziek (en beeldende vorming) een veelvoorkomende discipline in het basisonderwijs is.

Voor 1993 heette dit leergebied creatieve expressie. Door de Wet op het Basisonderwijs in 1985 kwam er een verbreding van ‘creatieve expressie’, waardoor tekenen en muziek uitgebreid werd met meerdere expressievakken. Bij dit leergebied hoorden maar liefst negentien kerndoelen. Kerndoelen zijn streefdoelen die scholen houvast bieden bij de invulling van het onderwijs. In 1993 startte de Wet op het Primair Onderwijs en verminderde de kerndoelen naar vijftien en veranderde het leergebied naar ‘kunstzinnige oriëntatie’.<sup>35</sup> Voor iedere kunstdiscipline waren er kerndoelen. Voor muziek waren deze verdeeld in de categorieën: muziek beluisteren, muziek maken, muziek en bewegen, muziek vastleggen en het spreken over muziek. Leerlingen moeten bijvoorbeeld instrumenten en instrumentengroepen herkennen, zij moeten maat, maataccenten en tegenritme kunnen spelen, met bewegingen vorm, melodie, ritme, tekst of sfeer uitbeelden, leerlingen moeten in een twee- of driedelige maatsoort veel voorkomende ritmen noteren en zij moeten beluisterde muziek typeren naar herkomst.<sup>36</sup> Dit zijn een aantal voorbeelden van de zeer gedetailleerde kerndoelen voor muziek uit 1993. Sinds 2005 zijn de kerndoelen verminderd naar drie kerndoelen die gelden voor alle vakdisciplines die onder kunstzinnige oriëntatie vallen. De focus van kerndoel 54 ligt op de productie van het muziekonderwijs en kerndoel 55 op de reflectieve kant. Kerndoel 56 gaat over cultureel erfgoed.<sup>37</sup>

*54. De leerlingen leren beelden, muziek, taal, 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>34</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>35</sup> Teunis IJdens, Marjo van den Hoorn, “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013,” *Cultuur + Educatie* 13, nr. 38 (2013) : 32.

<sup>36</sup> “Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs) *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 264 1993, 33.

<sup>37</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

56. *De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.*<sup>38</sup>

Op deze drie kerndoelen kwamen reacties; de kerndoelen zijn te vaag en zeggen niets over de manier waarop muziekonderwijs gegeven kan worden.<sup>39</sup> De Rijksoverheid doet dit echter bewust. Zij houdt zich afzijdig van de manier waarop het muziekonderwijs gegeven wordt en geeft alleen sturing aan wát er gegeven kan worden.<sup>40</sup> Het ministerie van OCW liet vervolgens door de SLO een handreiking schrijven waarin tussendoelen en leerlijnen worden omschreven voor ieder kunstvak, genaamd TULE (Tussendoelen en Leerlijnen). Voor alle drie de kerndoelen is er een TULE voor de gehele basisschoolperiode. Het geeft een beeld wat er onder de globale kerndoelen verstaan kan worden.<sup>41</sup> Het geeft de leerlijn weer die kinderen kunnen doorlopen in de achtjaar dat zij op de basisschool zitten. De laatste toevoeging stamt uit 2007 toen het ministerie zogeheten doorkijkjes wilde laten ontwikkelen. De SLO kreeg de opdracht om exemplarische voorbeelden te maken als extra ondersteuning voor de leerkracht.<sup>42</sup>

In het kader van het huidige programma Cultuureducatie met Kwaliteit bracht de SLO in 2014 een leerplankader uit voor kunstzinnige oriëntatie. Het kader biedt houvast bij de invulling en de borging van kunstzinnige oriëntatie op scholen.<sup>43</sup> In het kader Cultuureducatie met Kwaliteit zijn ook op lokaal niveau leerlijnen ontwikkeld. Zo heeft Amsterdam leerlijnen ontwikkeld, onder andere speciaal voor muziek.<sup>44</sup> Ook in andere grote steden zijn leerlijnen ontwikkeld. In de nu volgende alinea's gaat het louter over de landelijke leerlijn van de SLO.

Er zijn een tweetal aspecten die de basis vormen voor de leerlijnen, waarin het creatieve proces de rode draad is. Dat zijn ten eerste de uitgangspunten, die bestaan uit de karakteristiek, de kerndoelen en een achttal aandachtspunten. Ten tweede de samenhang, waarbij het gaat om de preambule, een drietal kanttekeningen daarbij en een beschrijving van de 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden.<sup>45</sup>

De leerlijnen zijn ten eerste ontwikkeld vanuit een aantal uitgangspunten. Het eerste punt is de karakteristiek, dit maakt onderdeel uit van het besluit van de vernieuwde kerndoelen uit 2005. Hierin staat beschreven waarover het leergebied gaat en wat de essentie ervan inhoudt.<sup>46</sup>

---

<sup>38</sup> Maria van der Hoeven, *Kerndoelen primair onderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2006), 63.

<sup>39</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>40</sup> Wetten Overheid, "Bijlage vernieuwde kerndoelen WPO Preambule" [http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/geldigheidsdatum\\_06-02-2014#Bijlage](http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/geldigheidsdatum_06-02-2014#Bijlage) (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>41</sup> Tule, "Inleiding" <http://tule.slo.nl/Inleiding/F-KDToelichting.html> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>42</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>43</sup> SLO, <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>44</sup> Mocca, "Wat is het basispakket?" <http://www.mocca-amsterdam.nl/basispakket/> (geraadpleegd op 2 april 2015).

<sup>45</sup> SLO, <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>46</sup> SLO, "Karakteristiek" <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/uitgangspunten/karakteristiek/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).



## Karakteristiek<sup>47</sup>

*"Door middel van een kunstzinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat bij dit domein om kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Dit vindt zowel op school plaats, als via regelmatige interactie met de (buiten)wereld. Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie open te stellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Kunstzinnige oriëntatie is er ook op gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun leefomgeving. Ze leren daarnaast zichzelf te uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen:*

- *ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie;*
- *ze maken tekeningen en ruimtelijke werkstukken;*
- *ze leren liedjes en leren ritme instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen;*
- *ze spelen en bewegen.*

*Waar mogelijk worden daarbij onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en mede daardoor betekenisvoller voor leerlingen. Maar voorop staat natuurlijk de authentieke bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van kinderen."*

---

<sup>47</sup> SLO, "Karakteristiek" <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/uitgangspunten/karakteristiek/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

Hieruit zijn de zojuist besproken kerndoelen 54, 55, 56 ontwikkeld. Als nadere uitwerking op de karakteristiek en op de kerndoelen zijn er acht aandachtspunten ontwikkeld ter concretisering van het leergebied kunstzinnige oriëntatie.

### **Aandachtspunten**<sup>48</sup>

- 1. Binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie kennen alle kunstzinnige vakdisciplines en cultureel erfgoed aspecten van de volgende vaardigheden: produceren en/of reproduceren, receptie en reflectie*
- 2. De kunstzinnige vakdisciplines en cultureel erfgoed kennen alle aspecten van het (cyclische) creatieve proces. De vaardigheid reflecteren heeft een relatie met elke fase in dit proces*
- 3. De belevingswereld van de leerling staat centraal bij de ontwikkeling van kennis en vaardigheden*
- 4. De inhouden van de kunstzinnige vakdisciplines en van cultureel erfgoed worden, waar mogelijk, in samenhang met elkaar en met andere leergebieden aangeboden.*
- 5. Er is sprake van betekenisvol leren en divergente opdrachten.*
- 6. Het leren vindt zowel binnen- als buitenschools plaats*
- 7. Het leren vindt plaats in onderlinge communicatie en in samenwerking tussen leerlingen.*
- 8. Er is sprake van een procesgerichte didactiek*

Het tweede leidende aspect voor de leerlijnen is de samenhang tussen het leergebied kunstzinnige oriëntatie en de overige leergebieden van de basisschool. De inhoud van de preambule vormt hierbij het uitgangspunt.<sup>49</sup> De preambule begint met de uitleg van de kerndoelen. Vervolgens worden er drie kanttekeningen geplaatst, namelijk:

1. De doelen omschrijven het eind van een leerproces, niet de wijze waarop ze bereikt worden.
2. Inhouden en doelen worden zo veel mogelijk op elkaar afgestemd, hebben verbinding met het dagelijks leven en worden in samenhang aangeboden.
3. Er wordt aandacht besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar, zorg voor en waardering van de leefomgeving.<sup>50</sup>

Naast de preambule en de drie kanttekeningen worden bij de samenhang de 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden besproken. In het leerplankader gaat daar bijzondere aandacht naar uit, omdat deze belangrijk worden geacht voor het functioneren in de huidige maatschappij en deze als basis dienen voor het leven en werken in de kennissamenleving. De SLO onderscheidt een

<sup>48</sup> SLO, "Aandachtspunten" <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/uitgangspunten/aandachtspunten/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>49</sup> SLO, "Preambule" <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/preambule/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>50</sup> SLO, "Kanttekeningen" <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/toelichting/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

achtal 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden: creativiteit, kritisch denken, probleemoplosvaardigheden, communiceren, samenwerken, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden en zelfregulering.<sup>51</sup>

De uitgangspunten en de samenhang vormen uiteindelijk de leerlijnen van de kunstzinnige vakdisciplines, waaronder muziek. De leerlijn kent het zogeheten creatieve proces als uitgangspunt. De SLO onderscheidt vier fasen in het proces, namelijk oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren en vervolgens vindt er reflectie plaats op al deze fasen.<sup>52</sup> De SLO benadrukt dat het een cyclisch proces is en de fasen zich dus niet lineair tot elkaar verhouden. Deze vier fasen leiden tot generieke competenties die in alle vier de disciplines van kunstzinnige oriëntatie (muziek, beeldend, dans en drama) worden ontwikkeld.

---

<sup>51</sup> SLO, “21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/21eeuw/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>52</sup> SLO, “Het creatieve proces” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/proces/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

Generieke competenties van het leergebied kunstzinnige oriëntatie	
ORIËNTEREN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling kan zich binnen de context van het thema of onderwerp openstellen voor verschillende uitingen van kunst en cultuur.</li> <li>• De leerling kan daarop reageren met associaties en herinneringen aan eigen ervaringen.</li> <li>• De leerling kan daarover communiceren met anderen.</li> </ul>
ONDERZOEKEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling kan brononderzoek doen en vanuit dit onderzoek conclusies trekken die hij meeneemt in de uitvoerende fase.</li> <li>• De leerling kan de betekenis die hij aan kunst- en cultuuruitingen geeft onderzoeken en een relatie leggen met de middelen die de maker heeft gebruikt, bijvoorbeeld beeld- of klankaspecten, spel- of danselementen, technieken en materialen.</li> <li>• De leerling kan experimenteren met technieken, materialen, verschillende media en nieuwe mogelijkheden uitproberen.</li> <li>• De leerling kan onderzoeken op welke manier hij de opdracht kan gaan uitvoeren en kan een uitvoeringsplan maken.</li> <li>• De leerling kan eigen criteria en de gegeven criteria van de opdracht benoemen.</li> <li>• De leerling kan terugrijpen naar de informatie en ideeën opgedaan in de oriëntatiefase.</li> </ul>
UITVOEREN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling kan zijn plannen uitvoeren (met behulp van vakspecifieke kennis en vaardigheden) en de uitvoering presenteren (individueel of samen met anderen).</li> <li>• De leerling kan zijn keuzes motiveren en een relatie leggen met de onderzoeksfase.</li> <li>• De leerling kan in het vormgevingsproces rekening houden met de gegeven en zijn eigen criteria.</li> <li>• De leerling kan, daar waar relevant, samenhang benoemen tussen een beeld, dans, spel, muziek of cultureel erfgoed en/of andere vakken.</li> </ul>
EVALUEREN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling kan vertellen over het verloop van het werkproces.</li> <li>• De leerling kan zijn waardering geven aan het eigen product en werkproces en dat van anderen.</li> <li>• De leerling kan deze waardering beargumenteren en maakt daarbij gebruik van kennis en inzicht in verschillende uitingen van kunst en cultuur.</li> <li>• De leerling kan oplossingen in het eigen werk vergelijken met die van kunstenaars.</li> <li>• De leerling kan laten zien dat hij enige kennis en inzicht in de betekenis die kunst en cultuur, voor het dagelijkse leven van mensen van vroeger en nu, heeft.</li> </ul>

### Generieke competenties<sup>53</sup>

Naast de generieke competenties zijn er ook specifieke competenties die leerlingen ontwikkelen tijdens het doorlopen van de leerlijn muziek. In de oriëntatiefase moet een leerling kunnen reflecteren op muziek. In de onderzoeksfase moet een leerling in staat zijn

<sup>53</sup> SLO, “Competenties: generiek” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/competenties/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

klank-, vorm- en betekenisaspecten te herkennen en toe te passen in composities of uitvoeringen. In de uitvoerende fase wordt van de leerling verwacht zelfstandig in staat te zijn te zingen en te spelen met expressie, ritmisch en in de maat, alleen en in groepsverband, een grafische en traditionele partituur te volgen en uit te voeren en zich muzikaal te presenteren. Daarnaast heeft de leerling instrumentenkennis. In de evaluerende fase tot slot wordt van de leerling verwacht dat hij kan reflecteren op de voorgaande fasen, feedback kan geven, ontvangen en verwerken en enige kennis heeft van de betekenis van muziek in het dagelijks leven.<sup>54</sup> Hoewel de kerndoelen nu minder tastbaar zijn dan de kerndoelen voor 1993, lijken deze vaardigheden met betrekking tot onder andere toon, ritme, instrumentenkennis uit het creatieve proces sterk op de gedetailleerde kerndoelen. De fasen evaluatie en reflectie zijn wel nieuw.

De SLO schrijft op de website: ‘Het leerplankader biedt handvatten voor het ontwikkelen van *21st century skills*.’<sup>55</sup> Hoewel het lijkt alsof het leerplankader invulling geeft aan de inhoud van het muziekonderwijs, de intrinsieke effecten, lijkt het kader door deze toelichting zich meer te verhouden tot de instrumentele effecten. Wellicht is het gebruik van de term *21st century skills* een middel om het muziekonderwijs te legitimeren, omdat iedere belanghebbende zich hierin kan vinden. De Rijksoverheid stuurt door middel van het uitzetten van deze opdracht enerzijds op inputfactoren omdat de kennis en de vaardigheden van de leerkracht extra ondersteuning krijgen, anderzijds valt ook te beargumenteren dat dit een procesfactor is, omdat de gelegenheid tot leren bevorderd wordt.

### *Interviews*

De kerndoelen zijn een aantal keer veranderd en aangepast. Aanleiding hiervoor zijn indirect dan wel direct de reacties uit het veld geweest. Bij de ontwikkeling van de kerndoelen ontstond de reactie dat zoveel en zo gedetailleerde doelen niet haalbaar zijn. Toen de kerndoelen verminderd werden naar drie kerndoelen, was de reactie dat de kerndoelen te vaag waren. Dit wordt beaamd door de geïnterviewden. Jos Herfs voegde daar aan toe dat een omschrijving van de inhoud mist. Hoewel de respondenten enerzijds vinden dat de kerndoelen niet concreet hoeven te zijn, zijn zij ook van mening dat meer houvast en een uitwerking van het kader voor de leerkrachten wenselijk is. De uitwerking van het leerplankader voor de leerkrachten wordt nog ontwikkeld.<sup>56</sup>

De vermindering naar drie kerndoelen is, volgens Nieuwmeijer, een concessie geweest aan de verwachtingen die opgelegd worden aan de leerkrachten en leerlingen.<sup>57</sup> Oud PvdA-kamerlid Marleen Barth schreef in de inleiding van het boek *Muziek leren* dat de lat voor het muziekonderwijs lager gelegd wordt door de vermindering van de kerndoelen.<sup>58</sup> Er zijn namelijk geen strenge eisen voor het muziekonderwijs. De kerndoelen moeten behaald worden, maar scholen hebben de keuze de leerlijn al dan niet te volgen.

---

<sup>54</sup> SLO, “Leerlijn Muziek” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>55</sup> SLO, “21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/21eeuw/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>56</sup> Wim Burggraaff, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 23 februari 2015 te 's Gravenhage.

<sup>57</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>58</sup> Marleen Barth, *Muziek leren*, geredigeerd door Jos Herfs, Rinze van der Lei, Eleonore Riksen, Marc Rutten (Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2005), 15.

## 4. Maatregelen

*'Als nu de vraag is; wat doet de Rijksoverheid daaraan? Nou, eigenlijk niets.'*<sup>59</sup>

Dit hoofdstuk vormt de kern van deze thesis. Hierin worden drie grote programma's van de Rijksoverheid geanalyseerd, Proposo (Projecten Primair Onderwijs en Speciaal Onderwijs), Cultuur en School en Cultuureducatie met Kwaliteit. Daarnaast wordt een programma van het Fonds voor Cultuurparticipatie Muziek in Ieder Kind besproken. Aan de hand van het sturingsinstrument 'subsidieregelingen' uit het model van IJdens en Van Hoorn wordt hier systematisch uiteengezet welke maatregelen de Rijksoverheid nam om de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren. Vervolgens worden de drie programma's kort samengevat. Dit hoofdstuk sluit af met een aantal perspectieven van de respondenten op het huidige programma.

### *Proposo*

Kamerlid Marleen Barth van de Partij van de Arbeid en Nico Smit, deskundige op het gebied van muziekonderwijs, woonden beide in Heemstede en reisden regelmatig naar Den Haag. Door de gesprekken die zij voerden tijdens hun treinreis en doordat de muzikale zoon van Barth op de basisschool zat, wordt er gespeculeerd dat daar een plan voor het muziekonderwijs is ontstaan.<sup>60</sup> Nadat Barth rondetafelgesprekken is gaan houden met experts, heeft zij in 2001 Kamervragen gesteld over de kwaliteitsverbetering van het muziekonderwijs.<sup>61</sup> Staatssecretaris Karin Adelmund was in haar antwoord op deze Kamervragen niet negatief over het muziekonderwijs op zowel de basisscholen als op de Pabo. Zo nuanceerde zij op politiek correcte wijze de uitgekomen Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau en lichtte de positieve aspecten uit het rapport uit.<sup>62</sup> Barth diende vervolgens, samen met Ursie Lambrechts (D66) en Clemens Cornielje (VVD), een amendement in. Zij wilden dat er gestart werd met een opleiding vakleerkracht muziek voor basisschool aan tien conservatoria en daarnaast moest er een opleiding komen voor consulent muziekonderwijs voor speciale scholen. Barth gaf aan dat volstaan kan worden met een investering van 1 miljoen gulden.<sup>63</sup>

Het amendement wordt aangenomen, omdat de kwaliteit van het muziekonderwijs belangrijk werd beschouwd.<sup>64</sup> De negatieve uitkomsten van een periodieke peiling van het niveau van het muziekonderwijs in het basisonderwijs van het Cito, dat in hoofdstuk zeven besproken wordt, zullen een bijdrage geleverd hebben aan de goedkeuring van het amendement.

Het amendement diende ter verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs. Het hield in dat er een som geld vrijkwam voor een opleiding vakleerkracht muziek voor basisscholen aan tien conservatoria en de start opleiding consulent muziekonderwijs voor

---

<sup>59</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

<sup>60</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>61</sup> Marleen Barth, Judith Belinfante, *Kamervragen aan mw. Adelmund en van dhr. Van der Ploeg* (Den Haag, SDU, 2001).

<sup>62</sup> Karin Adelmund, *Kamerbrief vragen van de leden Barth en Belinfante* (Zoetermeer: Ministerie OCW, 2001).

<sup>63</sup> Overheid, "nr. 43 Amendement van het lid Barth c.s." <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28000-VIII-43.html> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>64</sup> Loek Hermans, Karin Adelmund, Rick van der Ploeg, *Uitvoering moties en amendementen* (Zoetermeer: Ministerie OCW, 2002), 11.

speciaal onderwijs.<sup>65</sup> De Proposo-gelden, ook wel de Barth-gelden, zijn geboren. Binnen vier jaar tijd zijn er elf producten voor studenten, docenten en voor leerlingen in het primair onderwijs ontwikkeld. Een voorbeeld daarvan is het programma van de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht *Over muziek, maken en communiceren*, waarbij studenten en docenten geënthousiasmeerd en getraind worden om lessen te verzorgen waarin improvisatie centraal staat.<sup>66</sup> De focus ligt in dit project dus meer op de productie van muziek dan op receptie of reproductie. Dat is een bijzonder project, aangezien over het algemeen receptie en/of reproductie meer centraal staan binnen het muziekonderwijs dan productie. Een tweede voorbeeld is de opleiding Vakspecialist Muziek. De conservatoria in Zwolle, Groningen en Maastricht ontwikkelden dit programma voor leerkrachten met een meer dan gemiddelde affiniteit met muziek.<sup>67</sup>

Er zijn een aantal kenmerken te onderscheiden voor de Barth-gelden. De overheid nam de maatregel om de onderwijskwaliteit te bevorderen. Ten eerste werd er door middel van deskundigheidsbevordering met deze maatregel gestimuleerd op input. Er kwamen namelijk financiële middelen beschikbaar die de kennisoverdracht moesten bevorderen. Het geld werd bij de conservatoria uitgezet, omdat het idee heerste dat daar de expertise lag. Incidenteel werd er wel samengewerkt met de Pabo. De projecten die ontstonden uit de Proposo-gelden waren erg divers, zo werden sommigen als eenrichtingsverkeer richting het primair onderwijs geschoven en leidden andere projecten wel tot hechte samenwerkingen. Tot slot is er ook ingezet op de ontwikkeling van materialen als inputfactor. De methoden en materialen moesten er toe leiden dat de vakdocenten op een kwalitatief juiste manier konden doceren.<sup>68</sup> Een belangrijk aspect uit deze maatregel is dat de regie niet bij de basisscholen lag. De scholen waren puur consumenten.

Het Proposo-geld was projectgeld, dus na een aantal jaren is het geld op en daarmee is het einde in zicht voor de projecten. De ideeën en samenwerkingen zijn echter wel blijven bestaan en hebben tot op zekere hoogte een plek gekregen binnen het programma Cultuur en School.

### *Cultuur en School*

De ontwikkelingen van het programma Cultuur en School begonnen een aantal jaren eerder dan de Proposo-gelden, maar het programma had een langere looptijd. In 1996 brachten Aad Nuis, staatssecretaris van cultuur, en Tineke Netelenbos, staatssecretaris voor onderwijs, een notitie uit, waarin de verbondenheid tussen cultuur en onderwijs werd benadrukt. Die gezamenlijkheid was het gevolg van het feit dat Cultuur weer bij Onderwijs in één ministerie kwam. Vanaf 1965 viel 'Kunsten' onder het ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, maar sinds 1994 werd Cultuur bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen ondergebracht. Sinds 2003 is de naam veranderd in Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het programma Cultuur en School ging over cultuuronderwijs in de brede zin van het woord. Muziekonderwijs had geen speciale status. De notitie berust op drie

---

<sup>65</sup> Loek Hermans, Karin Adelmund, Rick van der Ploeg, *Uitvoering moties en amendementen* (Zoetermeer: Ministerie OCW, 2002), 11.

<sup>66</sup> Maaïke Severijnen, "Proposo geeft muziekonderwijs flinke impuls", *Bulletin Cultuur en School* 39 (2005):19.

<sup>67</sup> *Ibid.*, 19.

<sup>68</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

terreinen: onderwijsinhoud, het klimaat van de school en de oriëntatie op de omgeving.<sup>69</sup> Nuis en Netelenbos wensen integratie van cultuureducatie in zowel het onderwijsaanbod als de leefwereld van de school.<sup>70</sup> Zij willen een samenwerking tussen culturele instellingen en scholen; zij moeten elkaar adopteren.

De initiatieven in het kader van Cultuur en School zorgden in 1996 in eerste instantie vooral een stimulans voor cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. In 2001 startte echter de pilot Cultuur en School-Pabo's. In tegenstelling tot de Barth-gelden lag de focus nu bij de Pabo en werd er gekeken hoe studenten opgeleid konden worden om duurzame relaties met culturele instellingen aan te gaan.<sup>71</sup> 'Het uiteindelijke doel is dat de student als teamlid op een basisschool een visie heeft op cultuureducatie, daarvoor een methodische lijn kan uitzetten en daarbij gebruik maakt van multimediale informatiedragers en bronnen in de culturele omgeving.'<sup>72</sup>

Cultuureducatie wordt in de notitie van Nuis en Netelenbos duidelijk ingezet als instrumenteel doel; cultuuronderwijs kan bijdragen aan de bevordering van het schoolklimaat. Het gaat hierbij voornamelijk om participatie en het aanbieden van veel culturele activiteiten. Er wordt hier op input gestuurd door het uitgeven van financiële middelen aan culturele instellingen.<sup>73</sup>

Nadat het beleid zich richtte op het voortgezet onderwijs en de Pabo, werd er sinds 2003 ook naar het primair onderwijs gekeken. In opdracht van het ministerie schreef Business Management Consulting in 2003 een *quick scan* over het cultuuronderwijs ter voorbereiding voor de rapportage van de Taakgroep Cultuureducatie in het Primair Onderwijs.<sup>74</sup> In *Hart\_d voor cultuur!*, het rapport van de taakgroep, wordt duidelijk gestuurd op participatie en spreiding. Het is van belang dat alle 7000 basisscholen bereikt moeten worden.<sup>75</sup> De kwaliteit speelt een minder grote rol in het rapport. Naar aanleiding van dit rapport heeft de overheid de rijksbijdrage in 2004 structureel verruimd. De regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs werd ingevoerd. Deze financiële stimulering houdt in dat scholen aanvragen kunnen indienen voor een subsidie van €10,90 per leerling per jaar. Zij dienen daarvoor een visie te ontwikkelen, omdat dit tot een meerjarige en structurele inbedding van het cultuur-, dan wel muziekonderwijs moet zorgen.<sup>76</sup> De cultuurcoördinator heeft daarin een belangrijke rol. Dit was een nieuwe functie waarvoor de cursus intern cultuurcoördinator gevolgd moest worden. De activiteiten van deze coördinator zijn: afstemming van activiteiten, zorg dragen voor inbedding en continuïteit, en ontwikkeling van schoolbeleid op het gebied van cultuureducatie.<sup>77</sup>

---

<sup>69</sup> Tineke Netelenbos, Aad Nuis, *Cultuur en School*, 11.

<sup>70</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>71</sup> Paul Vogelesang, *Cultuur aan de basis, drie jaar Cultuur en School-Pabo's* Cultuurnetwerk, 2004, 3.

<sup>72</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>73</sup> Tineke Netelenbos, Aad Nuis, *Cultuur en School*, 34.

<sup>74</sup> H.J.M Akkermans, B. Bijleveld, K. Gill, M. van Vulpen, *De tak en de bloesem* (Leusden: Bestuur & Management Consultants, 2003).

<sup>75</sup> Taakgroep Cultuureducatie in primair onderwijs, *Hart\_d voor cultuur!* (2003), 11.

<sup>76</sup> Onderwijsraad, Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur* (Den Haag: Onderwijsraad, 2006), 24. ; Sardes, "Voorwoord", *Cultuureducatie in het primair onderwijs, eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs* (Utrecht: Sardes, 2008).

<sup>77</sup> Taakgroep Cultuureducatie in primair onderwijs, *Hart\_d voor cultuur!* (2003), 12.



In het programma Cultuur en School zijn net als bij Proposo een aantal kenmerken te onderscheiden. Door de Pabo-studenten meer op te leiden wordt er door de Rijksoverheid gestimuleerd op input. Het verhogen van de kennis en verbeteren van de vaardigheden van de leerkracht is volgens het model van Scheerens namelijk een inputfactor. De regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs die financiële middelen beschikbaar stelt is ook een inputfactor. De nieuwe rol van de cultuurcoördinator en de verplichting tot het ontwerpen van een visie en beleid duiden daarnaast op procesfactoren, omdat dit de gelegenheid tot leren en de aansluiting bij de kerndoelen of bij bijvoorbeeld het curriculum moet verbeteren.

### *Cultuureducatie met Kwaliteit*

In de voortgangsrapportage van Cultuur en School van minister Maria van der Hoeven uit 2006 werd terloops ‘kwaliteit’ al aan de orde gesteld, maar vanaf 2011 wordt dit begrip zeer belangrijk geacht. Met de beleidsnota ‘Meer dan Kwaliteit’, wordt het kwaliteitsbegrip een belangrijk speerpunt in het cultuurbeleid. Vanuit deze nota ontwikkelde het Fonds voor Cultuurparticipatie de deelregeling ‘Cultuureducatie met Kwaliteit’. Aangezien scholen die meedraaiden in Cultuur en School meer activiteiten organiseren en een visie hebben gecreëerd, heerst vanuit de Rijksoverheid vermoedelijk het idee dat muziekonderwijs of cultuuronderwijs leeft op de basisscholen en dat er daarom nu een verdiepingsslag gemaakt kan worden. De Rijksoverheid wil dat het nu een vast onderdeel van het onderwijs wordt.<sup>78</sup> In tegenstelling tot Cultuur en School richt dit programma zich op het primair onderwijs, vanuit het uitgangspunt dat daar de basis gelegd wordt. Het beleid kent vier speerpunten, waarin ook een accentverschuiving van input- naar procesfactoren is te zien:

1. De ontwikkeling van doorgaande leerlijnen
2. Groepsleerkrachten en medewerkers van culturele instellingen worden vakbekwamer
3. Culturele instellingen ontwikkelen gericht aanbod op de vraag van de school
4. De ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten<sup>79</sup>

Er zijn drie subsidiestromen die moeten bijdragen aan de kwaliteit:

1. De oude €10,90-regeling blijft bestaan, onder de naam Prestatiebox Primair Onderwijs.
2. Door middel van matchingsgeld is er 20 miljoen euro beschikbaar.
3. 3,5 miljoen euro vanuit het Fonds voor Cultuurparticipatie voor flankerend beleid.
4. Instellingen uit de basisinfrastructuur moeten bijdragen aan cultuureducatie voor het behoud van hun rijkssubsidie.<sup>80</sup>

In de beleidsplannen van het Fonds voor Cultuurparticipatie is de omslag naar kwaliteit kenmerkend.

De doelstellingen in 2009 waren:

1. Meer mensen doen mee.

---

<sup>78</sup> Rijksoverheid, “Kunst en cultuur voor iedereen” <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

<sup>79</sup> LKCA, “Cultuureducatie met kwaliteit 2013-2016” <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit> (geraadpleegd op 3 maart 2015).

<sup>80</sup> Marja van Bijsterveldt- Vliegthart, Halbe Zijlstra, *Kamerbrief beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs* (Den Haag: ministerie OCW, 2012), 7-8.

2. Er komen betere faciliteiten.<sup>81</sup>

Voor het beleidsplan van 2013 is de focus verlegd:

1. Bijdragen aan kwalitatief hoogwaardig cultuuronderwijs, met name voor kinderen
2. Bijdragen aan een innovatief, aantrekkelijk en duurzaam aanbod voor actieve cultuurparticipatie in Nederland
3. Bijdragen aan het vinden en begeleiden van toekomstig toptalent in Nederland.<sup>82</sup>

In de vorige paragraaf ging het over cultuuronderwijs in de brede zin van het woord, dit komt omdat er na de Barth-gelden weinig speciale aandacht voor het muziekonderwijs is geweest. Twee jaar voor de start van *Cultuureducatie met Kwaliteit* kwam daar verandering in. In 2009 werd gestart met de campagne Muziek Telt! waarmee aandacht gevraagd werd voor het belang en de waarde van muziekonderwijs in het primair onderwijs. Twee belangrijke aspecten van de campagne waren een website waarop mensen de campagne digitaal konden ondersteunen en een website met een database met liedjes, tips voor de leerkracht en links met (bij)scholingsprogramma's.<sup>83</sup> Het derde aspect van de campagne was een regeling die uitgevoerd werd door het Fonds voor Cultuurparticipatie. In december 2009 startte de regeling *Muziek in Ieder Kind* (MIK). Het Fonds voor Cultuurparticipatie steunde twee verschillende soorten projecten. Projecten die muziekeducatie toegankelijk maken voor zoveel mogelijk kinderen van 4 tot en met 12 jaar en projecten die gericht zijn op kennisvermeerdering, kennisverspreiding, reflectie, promotie en debat over projecten uit de eerste categorie.<sup>84</sup> Binnen de regeling MIK zijn uiteindelijk 22 projecten ondersteund. Een voorbeeld daarvan is Muziek maakt School in Zaandam. Vanaf groep vijf krijgen kinderen een half jaar lang les in het bespelen van een instrument naar keuze en daarna wisselen zij van instrument. Voor wie na schooltijd muzikaal wil doorleren, zijn er Plusklassen.<sup>85</sup> Een ander voorbeeld is de Muziekbus. Een lesprogramma dat wordt uitgevoerd in een digitale leeromgeving, op het digibord of op de computer. Dit moet het geven van muzieklessen laagdrempelig maken.<sup>86</sup> Volgens het Fonds is het aantal leerlingen dat in aanraking komt met muziek verhoogd door MIK.<sup>87</sup>

Die speciale status van het muziekonderwijs binnen de kunstzinnige oriëntatie bereikt in 2014 haar hoogtepunt. In oktober van dat jaar treedt de minister met nieuwe plannen voor het muziekonderwijs in het primair onderwijs naar buiten. Deze plannen bieden een extra impuls voor het muziekonderwijs naar aanleiding van Kamervragen over de kwaliteit van het muziekonderwijs.<sup>88</sup> Bij de totstandkoming van de Barth-gelden speelde hetzelfde onderwerp een rol; destijds werden ook Kamervragen over de kwaliteit van het muziekonderwijs gesteld.

---

<sup>81</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, *Beleidsplan 2009-2012* (Den Haag, 2009), 6.

<sup>82</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, *Beleidsplan 2013-2016* (Utrecht, 2012), 6.

<sup>83</sup> Lambo, "Muziek Telt!" <http://www.lambo.nl/methode-informatie/muziek-telt> (geraadpleegd op 4 april 2015)

<sup>84</sup> Cultuurplein, "Er zit muziek in ieder kind" <http://www.cultuurplein.nl/culturele-instellingen/overheidsbeleid/subsidies-rijk/er-zit-muziek-ieder-kind-2010-2013> (geraadpleegd op 25 februari 2015).

<sup>85</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, *Er zit muziek in ieder kind, vier jaar muziekeducatie op de kaart* (Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie, 2013), 8.

<sup>86</sup> *Ibid.*, 8.

<sup>87</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>88</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2014).

Wim Burggraaff zei dat er bij de ontwikkeling van het huidige beleid niets gezegd kon worden over wat een kind nu precies leert en of dit goed gaat.<sup>89</sup> Marleen Barth had eenzelfde insteek met haar Kamervragen en de rondetafelgesprekken. Naast de Kamervragen speelde hier waarschijnlijk ook een negatief rapport een directe dan wel indirecte rol, zoals ook bij de ontwikkeling van de Barth-gelden. In 2014 kwam namelijk een rapport uit van de onderzoeksbureaus Sardes en Oberon, waarin het muziekonderwijs niet goed uit de verf kwam. Dit rapport wordt in hoofdstuk 7 van deze thesis besproken.

De invulling van deze extra impuls slaat een andere weg in dan de Barth-gelden. Ten eerste hebben de scholen meer regie dan tijdens de Barth-gelden.<sup>90</sup> Daarnaast werd met de Barth-gelden de expertise bij de conservatoria gezocht, bij Cultuur en School waren er speciale programma's voor de Pabo ter beschikking gesteld, maar in dit nieuwe beleid wordt de deskundigheid gezocht bij iedereen die voor de klas staat. Het geld kan dus naar zowel naar vakleerkrachten als naar groepsleerkrachten gaan, maar ook naar externe partijen die voor de klas komen te staan. Hiervoor is 25 miljoen euro beschikbaar gesteld. Door middel van matchingsgeld stellen private partijen zo'n zelfde bedrag beschikbaar.<sup>91</sup> Dat deze extra impuls voor het muziekonderwijs gekomen is, heeft te maken met het maatschappelijk draagvlak. Private partijen starten op initiatief van Joop van den Ende een muziekcampagne en samen met het Oranje Fonds en het Fonds voor Cultuurparticipatie zet koningin Máxima zich in voor het muziekonderwijs. De koningin lanceerde op haar veertigste verjaardag het nieuwe initiatief Kinderen maken Muziek. Het doel van dit programma is om op minimaal 25 plaatsen in Nederland kinderen gezamenlijk muziek te laten maken. Het Oranje Fonds stelt geld, kennis en contacten beschikbaar.<sup>92</sup> De Rijksoverheid speelt in op dit grote maatschappelijk draagvlak.<sup>93</sup>

De subsidiestromen van Cultuureducatie met Kwaliteit gaan niet alleen direct naar het muziekonderwijs, maar deze worden ook gebruikt om het draagvlak onder basisscholen en culturele instellingen te vergroten.<sup>94</sup> Naast de inputfactoren financiële middelen en deskundigheidsbevordering, zijn procesfactoren een belangrijk onderdeel van het beleid geworden. Het matchingsgeld is een aantrekkelijk perspectief, omdat er op deze manier meerdere partijen bij betrokken zijn en er wordt draagvlak gecreëerd in de samenleving. Het Fonds voor Cultuurparticipatie is een organisatie die op allerlei manieren probeert het enthousiasme en de intrinsieke vraag te wekken binnen de school, door middel van teamtraining wordt muziekonderwijs geborgd in de school. Op deze manier creëren zij draagvlak.<sup>95</sup> Het vierde speerpunt van Cultuureducatie met Kwaliteit is het ontwikkelen van een beoordelingsinstrumentarium. Vanuit het model van Scheerens is dit een procesfactor, omdat het beoordelen van leerprestaties geacht wordt bij te dragen aan goed onderwijs. Naast deze procesfactoren is er in Amsterdam ten tijden van Cultuureducatie met Kwaliteit ook aan

---

<sup>89</sup> Wim Burggraaff, geïnterviewd door Astrid Oosterhof 23 februari 2015 te 's Gravenhage.

<sup>90</sup> Marja van Bijsterveldt- Vliegthart, Halbe Zijlstra, *Kamerbrief beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs* (Den Haag: ministerie OCW, 2012), 2.

<sup>91</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2014), 4.

<sup>92</sup> Oranje Fonds, "Kinderen maken muziek" <http://www.oranjefonds.nl/fonds-kinderen-maken-muziek> (geraadpleegd op 6 april 2015).

<sup>93</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2014), 3.

<sup>94</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>95</sup> Julia Terlunen, Wessel Coppes, geïnterviewd op 3 maart 2015 te Utrecht.

de procesfactor ‘onderwijstijd’ gewerkt. Op initiatief van de voormalige wethouder Cultuur, Carolien Gehrels, moeten scholen daar een verplicht aantal uren muziekonderwijs doceren.<sup>96</sup> Dit is echter een lokaal voorbeeld in plaats van een nationale regeling.

### *Resumé*

De beleidsinitiatieven lijken soms willekeurig te ontstaan: omdat een zoon van muziek houdt of omdat de minister het een belangrijk onderwerp vindt. Uiteraard is het niet zo gemakkelijk en gaan er Kamervragen en expertmeetings aan vooraf. Vanaf Cultuur en School is constantie en een logische lijn in het beleid ten aanzien van de verbetering van kunstzinnige oriëntatie, maar daarbinnen krijgt het muziekonderwijs een bijzondere status.

De focus van de Rijksoverheid voor de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs is aan verandering onderhevig. Het belang van muziekonderwijs wordt altijd benadrukt, maar de inhoud van het beleid verandert. De politieke voorkeur en het al dan niet aanwezig zijn van het maatschappelijk draagvlak zorgen ervoor dat initiatieven zich tot stand komen. Dit hoofdstuk begon met de Barth-gelden waar kwaliteit voorop stond en vervolgens werd voor een lange tijd actieve participatie juist belangrijk. Het tij is gekeerd en, zoals al blijkt uit de titel van het huidige programma, staat kwaliteit wederom voorop en krijgt muziekonderwijs een extra impuls.

De Rijksoverheid heeft voornamelijk getracht de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren door inputfactoren. Financiële middelen, de ontwikkeling van methoden en het investeren in mensen stonden voorop om zodoende zoveel mogelijk kinderen in aanraking te laten komen met het muziekonderwijs. In het huidige beleid wordt er daarnaast ook door middel van procesfactoren, zoals maatschappelijke betrokkenheid, invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs, omdat dit tot structurele inbedding moet leiden. ‘De maatschappij moet gemasseerd worden.’<sup>97</sup>

### *Interviews*

Hoewel er wel degelijk verschillen zijn tussen de opeenvolgende programma’s en stimuleringsmaatregelen, bleek uit de interviews dat dit verschil aangeven moeilijk is. Op de vraag of Cultuureducatie met Kwaliteit nu anders is dan voorgaande programma’s en waar dat verschil in zit, viel bij een aantal interviews een lange stilte of werd er aarzelend opgemerkt dat de evaluaties eerst maar eens afgewacht moeten worden. De respondenten lichten wel enkele belangrijke kenmerken van het programma toe, die in de nu volgende alinea’s beschreven worden.

De omslag naar de procesfactoren en het creëren van draagvlak onder scholen en culturele instellingen wordt door de geïnterviewden belangrijk geacht. Uit de interviews bleek namelijk dat het belangrijk is dat de gehele school geënthousiasmeerd wordt en zich betrokken voelt. Als dan de betrokken docent de school verlaat, verdwijnt het muziekonderwijs niet uit de school. Alle lagen van de school, maar ook verschillende actoren in de culturele sector moeten geënthousiasmeerd worden, volgens de respondenten. ‘De

---

<sup>96</sup> Gemeente Amsterdam, “Convenant basispakket kunst- en cultuureducatie” <http://www.amsterdam.nl/kunstencultuur/kunst-cultuurbeleid/muziekeducatie/pilot-muziekeducatie/> (geraadpleegd op 10 februari 2015).

<sup>97</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

maatschappij moet gemasseerd worden.’<sup>98</sup>

De geïnterviewden ondersteunen de gedachten dat de afweging gemaakt moet worden of je ieder kind voor een korte tijd in aanraking laat komen met muziekonderwijs of dat kinderen op een kwalitatieve manier muziekonderwijs krijgen. Wessel Coppes zei over het bereiken van alle kinderen: ‘Als je dat wilt en je rekent het dan uit, dan kom je op 3 euro per leerling. Nou, daar kun je niet heel veel mee.’<sup>99</sup>

Het ontwikkelen van een beoordelingsinstrumentarium, een van de speerpunten van het huidige beleid, riep de nodige reacties op tijdens de interviews. De leerlingen kunnen getoetst worden op de intrinsieke effecten van het muziekonderwijs. Speelt de leerling de noot of het ritme goed? Maar is dat waar het muziekonderwijs omdraait? ‘[Moet] je daar nu een waardeoordeel aan koppelen?’<sup>100</sup> De ontwikkeling van de 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden, het creatieve proces, het plezier en de instrumentele effecten worden toch ook belangrijk beschouwd. ‘Je wilt ook niet dat kunstvakken zo benaderd worden in die zin dat je leerlingen klaar stoomt voor de toets.’<sup>101</sup>

Daarnaast werd er ook antwoord gegeven op de vraag of muziek een bijzondere status heeft. Beleidsmedewerker Wim Burggraaff is van mening dat muziekonderwijs geen speciale status heeft in het beleid. De andere respondenten speculeerden hierover. Julia Terlunen vertelde dat er werd opgemerkt dat er in het veld veel beweging was en dat er aandacht voor het muziekonderwijs was en dat er daarom programma’s voor het muziekonderwijs worden ontwikkeld. Daarnaast vermoedt zij dat muziek wellicht een goede lobby heeft. Wellicht speelt ook nog mee dat de traditionele centra voor de kunsten smaller worden en het budget naar het onderwijs gaat en niet naar het vrijetijdsaanbod. De focus werd verlegd van het buitenschools aanbod naar het binnenschools aanbod.<sup>102</sup>

Tijdens de interviews is een ander effect aan bod gekomen, dat aansluit bij het derde speerpunt uit Cultuureducatie met Kwaliteit, namelijk dat culturele instellingen gericht aanbod op de vraag van de school ontwikkelen.<sup>103</sup> Naast de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen, merkte Teunis IJdens een moeizaam proces binnen het ministerie op. Volgens IJdens staat het onderwijsdepartement soms haaks op het cultuurdepartement. Jos Herfs zei hierover: ‘Op het vlak van beleidsmakers zaten er twee verschillende bloedgroepen met de ruggen naar elkaar.’<sup>104</sup> Alles wat cultuureducatie betreft, komt uit de cultuurkoker. Indien de activiteiten passen binnen de doelstellingen van het cultuurbeleid, zoals cultuurparticipatie en extra activiteiten die een externe partij voor een school organiseert, is hier niets op aan te merken.<sup>105</sup> Zodra het over onderwijsdoelstellingen gaat, gaat het wringen. Cultuureducatie met Kwaliteit is een subsidieregeling voor culturele instellingen en is niet per se gericht op scholen. De culturele instellingen moeten wel samenwerken met de scholen. Dit noemt IJdens de ‘buitenboordmotortheorie’.<sup>106</sup> Een aantal respondenten beamen dit doordat

---

<sup>98</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

<sup>99</sup> Wessel Coppes, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>100</sup> Julia Terlunen, geïnterviewd op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>101</sup> Wim Burggraaff, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 23 februari 2015 te 's Gravenhage.

<sup>102</sup> Julia Terlunen, geïnterviewd op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>103</sup> LKCA, “Cultuureducatie met kwaliteit 2013-2016 <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit> (geraadpleegd op 3 maart 2015).

<sup>104</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

<sup>105</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>106</sup> Ibid.

zij spreken over de moeizame samenwerking tussen culturele instellingen en scholen. ‘Heel zwart wit gezegd: een culturele instelling produceert aanbod en wil dat het afgenomen wordt en het zal ze een worst wezen of het nu bij het thema van de school past of niet. Dat kan nu niet meer! Als je muziekonderwijs echt wil integreren in de school, dan moet je de wensen van de school horen en daar het aanbod op aanbieden. Het is maatwerk.’<sup>107</sup> ‘Je zit met twee totaal verschillende professionals.’<sup>108</sup> De conclusie kan getrokken worden dat de respondenten het speerpunt over samenwerking van belang achten.

---

<sup>107</sup> Julia Terlunen, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>108</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

## 5. Doelen

*‘Er is nu sinds vijftien jaar wel een hele duidelijke lijn te zien ondanks dat het voor je gevoel soms traag gaat’<sup>109</sup>*

Na de inhoudsanalyses van de programma’s worden in dit hoofdstuk de doelen die de Rijksoverheid en de semi-overheidsinstellingen uitdragen uiteengezet. Net zoals in de programma’s gaan deze doelen soms over cultuuronderwijs of kunstzinnige oriëntatie in het algemeen en soms specifiek over het muziekonderwijs. Tot slot worden er enkele perspectieven van de respondenten besproken.

De beleidsverantwoordelijken voor het muziekonderwijs dragen verschillende waarden uit. Staatssecretaris van cultuur Aad Nuis en staatssecretaris van onderwijs Tineke Netelenbos zagen cultuur als ‘een middel om het leefklimaat van de school te verbeteren’<sup>110</sup>, terwijl minister Maria van der Hoeven kunst en cultuur ‘onontbeerlijk vond voor de kennis en persoonlijkheidsvorming van leerlingen en ter voorbereiding op de snel veranderende maatschappij.’<sup>111</sup> Staatssecretaris Halbe Zijlstra kende het cultuuronderwijs het volgende doel toe: ‘Cultuureducatie leert je reflecteren op die omgeving. Het leert je ‘talen’ om je te kunnen uiten en de ander te kunnen begrijpen. Het leert je op een creatieve manier met problemen en uitdagingen omgaan.’<sup>112</sup> Tot slot vindt minister Jet Bussemaker muziekonderwijs belangrijk, omdat het voor ‘de persoonlijke ontwikkeling belangrijk is, voor de creativiteit en voor de creativiteit van de samenleving.’<sup>113</sup>

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur schrijven adviesrapporten voor de Rijksoverheid en ook zij hebben bepaalde doelen voor ogen die kunstzinnige oriëntatie of specifiek het muziekonderwijs, kunnen bewerkstelligen. ‘Ten slotte kan cultuureducatie een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leergebiedoverstijgende vaardigheden, zoals analyseren, evalueren en creëren.’<sup>114</sup> De raden voegen daar het volgende aan toe:

‘Daarnaast zijn kunst, cultuur, ontwerp, media en creatieve industrie van cultureel, maatschappelijk en economisch belang. Verschillende studies wijzen uit dat de ontwikkeling van een creatieve industrie in landen van directe invloed is op de arbeidsmarkt, investeringen, (lokaal) toerisme en koopkracht. De Raad voor Cultuur spreekt over het toegenomen belang van cultuur voor het functioneren in de samenleving (‘cultureel burgerschap’) en de vervlechting van politiek, economie en cultuur. Het onderwijs in kunst en cultuur heeft de toekomst. Daar worden de talenten opgeleid die later een voortrekkersrol kunnen vervullen in een creatieve kennissamenleving. In het primair onderwijs wordt hiervoor een fundament

---

<sup>109</sup> Wessel Coppes, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>110</sup> Tineke Netelenbos, Aad Nuis, *Notitie Cultuur en School* 1996, 11.

<sup>111</sup> Maria van der Hoeven, *Voortgangsrapportage Cultuur en School* (Den Haag: Ministerie OCW, 2006), 3.

<sup>112</sup> Halbe Zijlstra, *Kamerbrief Beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2012), 1.

<sup>113</sup> Jet Bussemaker, *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs* (Den Haag: Ministerie OCW, 2014), 2.

<sup>114</sup> Onderwijsraad, Raad voor Cultuur, *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (Den Haag: Onderwijsraad, 2012), 7.

gelegd.

Ten slotte kunnen bij cultuureducatie, vanuit leerpsychologisch perspectief bezien, complexe leersituaties worden gecreëerd. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer leerlingen niet alleen een probleem moeten oplossen, maar ook zelf een vraag- of probleemstelling moeten bedenken, die verbeelden in een zelfgemaakt kunstwerk en daar vervolgens op reflecteren.<sup>115</sup>

Het Fonds voor Cultuurparticipatie beschrijft in de inleiding van het beleidsplan voor de periode 2013-2016 over cultuurparticipatie in het algemeen. ‘Cultuur is (...) onmisbaar voor betekenisverlening, zingeving en sociale samenhang. Maar mensen ontwikkelen door cultuur ook hun verbeeldingskracht en creativiteit, competenties waar een steeds groter beroep op wordt gedaan.’<sup>116</sup>

De beleidsverantwoordelijken legitimeren kunst- en cultuuronderwijs voornamelijk door middel van instrumentele effecten. Muziekonderwijs wordt van alle kunst disciplines het vaakst genoemd vanwege de instrumentele effecten: muziek maakt slim, bevordert het analytisch denkvermogen, muziek heeft een positief effect op het vak rekenen, enzovoorts.<sup>117</sup> De intrinsieke waarden zijn voor het beleid nooit voldoende. Voor een stevige plek in het onderwijs moet altijd een beroep gedaan worden op instrumentele effecten en die veranderen steeds mee met politieke en maatschappelijke trends.

De doelstellingen zijn dus al decennialang hoofdzakelijk geformuleerd op basis van instrumentele effecten. Er is echter wel een verschuiving in de doelstellingen te herkennen. Zoals uit het vorige hoofdstuk bleek, verschuift de focus van participatie naar kwaliteit. Het gaat niet meer om het bereiken van alle kinderen, maar er wordt getracht een verdiepingsslag te maken.

### *Interviews*

De legitimering van het muziekonderwijs door middel van de instrumentele effecten is een manier om ervoor te zorgen dat veel mensen zich in het beleid kunnen vinden. Teunis IJdens was van mening dat er te weinig keuzes gemaakt worden in het beleid en er worden te veel compromissen gesloten: ‘Om de lieve vrede te bewaren, zorgen we dat iedereen zich erin herkent, maar daarmee lever je effectiviteit in.’<sup>118</sup>

Daarnaast werd er gesproken over de realiseerbaarheid van de doelen van de Rijksoverheid. Jos Herfs, Julia Terlunen en Teunis IJdens zijn van mening dat er soms erg hoge ambities opgelegd worden aan de scholen en dat er heel veel van de scholen verwacht wordt. ‘Het onderwijs is één vergaarbak van maatschappelijke idealen en maatschappelijke angsten.’<sup>119</sup> ‘Onderwijs is een instrument waar veel geld naar toe gaat met een publieke functie, dus zeggen de vijf of zes onderwijsspecialisten: ‘Ja, laat het onderwijs dat maar doen.’ En dan gaat er weer een bak met brochures en nieuwe kwaliteitseisen die kant op.’<sup>120</sup> ‘Er is een schaarste aan tijd (...) om iets te doen en er is een veelheid van doelstellingen en

---

<sup>115</sup> Onderwijsraad, Raad voor Cultuur, *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (Den Haag: Onderwijsraad, 2012), 10.

<sup>116</sup> Fonds voor Cultuurparticipatie, *Beleidsplan 2013-2016* (Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012), 4.

<sup>117</sup> Muziek maakt slim <http://www.muzeekmaaktslim.nl/> (geraadpleegd op 4 april 2015).

<sup>118</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>119</sup> Ibid.

<sup>120</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.



van ambities.<sup>121</sup> Julia Terlunen vertelde dat ook het Fonds hoge ambities heeft en zou willen dat er stappen vooruit gezet worden in het huidige programma, maar zij geeft aan dat zij realistisch moet blijven. Ze zijn echter alle drie van mening dat er met deze werkdruk in het huidige beleid rekening gehouden wordt.

Wim Burggraaff zei in het interview dat de Rijksoverheid geen doel heeft in het behalen van één norm bij alle scholen, maar dat het genuanceerder ligt. De respondenten zijn het eens dat een dwingend nationaal curriculum niet wenselijk is en dat kwaliteitsdiversiteit geaccepteerd moet worden. Een groot aantal van de respondenten gaf echter wel te kennen dat zij vinden dat de basisvaardigheden bij alle kinderen aanwezig moeten zijn. Maar waar de basis dan uit bestaat is een lastig punt. Jos Herfs vindt in ieder geval melodische en ritmische ontwikkeling en een grote mate van productiviteit basale kenmerken, maar dat laatste punt kom je volgens hem nauwelijks tegen.

---

<sup>121</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

## 6. Deskundigheidsbevordering

*'Ik wil wel muziekonderwijs geven, maar ik heb geen tijd, de methode loopt niet het hele jaar door en ik weet niet hoe, en.. en.. en..'*<sup>122</sup>

In dit hoofdstuk gaat het over de bevordering van de kennis en vaardigheden met betrekking tot het muziekonderwijs van de groepsleerkracht en de vakleerkracht. Het is een van de speerpunten in het huidige beleid en kwam als belangrijk aspect naar voren uit de interviews. Allereerst wordt er feitelijke informatie gegeven aan de hand van een aantal onderzoeksrapporten en voorbeelden van initiatieven en vervolgens worden de visies van de geïnterviewden beschreven.

In 2006 is de verplichte taal- en rekentoets op de Pabo ingevoerd en dat lijkt zijn vruchten af te werpen, maar de studenten klagen nu over de gebrekkige voorbereiding op het geven van kunstzinnige oriëntatie.<sup>123</sup> Een vijfde van de studenten is ontevreden over de kennis en vaardigheden die zij opgedaan hebben tijdens de opleiding en een kwart vindt dat zij niet voldoende zijn toegerust om muziek te kunnen doceren.<sup>124</sup> Dit is te verklaren doordat er op de Pabo soms maar zestien klokuren muziekonderwijs in vier jaar tijd gegeven wordt.<sup>125</sup> Sinds de Barth-gelden wordt er al ingezet op deskundigheidsbevordering. Allereerst is er op de conservatoria gewerkt aan de juiste vaardigheden voor het primair onderwijs, ten tijden van Cultuur en School lag de focus op de Pabo en in het huidige beleid is het wederom een belangrijk speerpunt. De voornaamste maatregel die de Rijksoverheid dus al jaren neemt is het investeren in mensen, een inputfactor. Na vijftien jaar hebben de initiatieven met betrekking tot deskundigheidsbevordering blijkbaar nog niet het gewenste effect.

Uit het rapport van Sardes blijkt dat het gebrek aan deskundigheid tweeledig is. Enerzijds is het een gebrek aan kennis en vaardigheden en anderzijds zijn de leerkrachten onzeker.<sup>126</sup> Het eerste punt wordt door de Rijksoverheid getracht te verbeteren door het leerplankader uit te werken voor de leerkracht en zodoende concrete en inhoudelijke handvatten te bieden.<sup>127</sup> Het Fonds voor Cultuurparticipatie is een belangrijke partner van de Rijksoverheid en ontwikkelde vanuit de regeling Muziek in Ieder Kind het programma 'zangmakers', waarin leerkrachten door middel van zangworkshops over de drempel geholpen worden. Er worden ambassadeurs aangesteld die de overige leerkrachten aan de hand mee kunnen nemen. Het Fonds voor Cultuurparticipatie is van mening dat alle lagen van de school betrokken moeten worden om muziekonderwijs tot een integraal onderdeel van het curriculum te maken. Zij proberen dit te bewerkstelligen door bijvoorbeeld teamtrainingen die een breder draagvlak voor muziekonderwijs binnen de school creëren.<sup>128</sup> Het Fonds voor

---

<sup>122</sup> Gerja Oosterhof, leerkracht groep 3 te Putten, gesprek op 25 januari 2015.

<sup>123</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden deel 1: de Pabo* (Utrecht: Ministerie OCW, 2015), 16-18.

<sup>124</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>125</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>126</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2016)* (Utrecht: in opdracht van ministerie van OCW, 2014), 52.

<sup>127</sup> Halbe Zijlstra, *Meer dan kwaliteit: een nieuw visie op cultuurbeleid* (Den Haag: ministerie OCW, 2011), 8.

<sup>128</sup> Julia Terlunen en Wessel Coppes, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

Cultuurparticipatie hoopt zodoende dat het muziekonderwijs niet direct verdwijnt, als die ene betrokken docent de school verlaat.

Naast het feit dat groepsleerkrachten kunstzinnige oriëntatie verzorgen, kan het ook gegeven worden door vakleerkrachten. Meer dan een kwart van de scholen heeft een vakleerkracht voor kunstzinnige oriëntatie in (vaste) dienst. Als er een vakleerkracht aanwezig is dan is dit meestal voor muziekonderwijs.<sup>129</sup> Het begrip vakdocenten vraagt om nadere toelichting, omdat er enige discrepantie is binnen dit begrip. Een vakleerkracht kan zowel een instrumentalist zijn als een docent muziek. De instrumentalist is afgestudeerd aan het conservatorium en heeft methodieken geleerd voor kleine groepjes leerlingen. De docent muziek daarentegen heeft een opleiding afgerond waarin methodieken voor grote groepen kinderen centraal staan.<sup>130</sup> Het is duidelijk dat er tussen deze twee docenten een kwaliteitsverschil in didactische vaardigheden kan liggen.

Uit een rapport van Tamara van Schilt-Mol en anderen blijkt dat de keuze voor een vakleerkracht veelal gemaakt wordt op grond van negatieve argumenten: ‘de leerkracht kan het niet’ en ‘de leerkracht is onzeker’ in plaats van ‘de vakleerkracht kan de groepsleerkracht ondersteunen’ en ‘de vakleerkracht versterkt de diversiteit van het team’. Uiteraard speelt de aanwezigheid van financiële middelen ook een rol in de keuze.<sup>131</sup> Kiest de school ervoor om ‘gewoon’ een groepsleerkracht in te zetten voor muziek, dan zullen er vermoedelijk concessies gedaan worden aan het niveau of aan de kwaliteit. Over het algemeen zullen de lessen dan in het teken staan van zingen en receptieve kunstbeoefening, maar als er een vakleerkracht wordt ingeschakeld zal er instrumentaal onderwijs gegeven kunnen worden en worden meerdere facetten van het muziekonderwijs gegeven. Het gehele cyclische proces van de SLO kan dan gevolgd worden.

Er zijn ook projecten waarbij vakleerkrachten samenwerken met de groepsleerkracht, maar uit onderzoek van Bert van Oers en Anouk Visée blijkt dat dit geen vanzelfsprekend proces is.<sup>132</sup> De groepsleerkracht beperkt zich voornamelijk tot de organisatorische maatregelen en laat de uitvoering volledig over aan de vakleerkracht, maar het is voor de groepsleerkracht ook vaak onduidelijk wat haar taak is.<sup>133</sup> Uit het rapport van Sardes en Oberon uit 2014 blijkt dat er weinig sprake is van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de lessen.<sup>134</sup>

### Interviews

Uit de interviews blijkt dat de deskundigheid van de groepsleerkracht een belangrijke factor is. Als de Pabo-student op de initiële opleiding niet goed wordt opgeleid, heeft een professionele ontwikkeling tijdens de loopbaancarrière weinig effect, omdat de

---

<sup>129</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* (Utrecht, 2014), 53.

<sup>130</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>131</sup> Tamara van Schilt-Mol, Hans Mariën, Marijke van Vijfeijken, Alex Broekmans, *Muziekeducatie in het primair onderwijs, een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken* (Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies, 2011), 7.

<sup>132</sup> Bert van Oers, Anouk Visée, “Muziekpedagogische professionalisering van basisschoolleerkrachten”, *Cultuur+Educatie* 14, nummer 39 (2014) : 27.

<sup>133</sup> Ibid., 26.

<sup>134</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* (Utrecht, 2014), 7.

basisvaardigheden dan vaak al missen.<sup>135</sup> Er kunnen projecten opgezet worden en constant met externe partijen gewerkt worden, maar dan is er geen blijvend effect.<sup>136</sup> Tot een aantal jaar terug werd het voldoende geacht dat kinderen maar in aanraking moesten komen met muziek en vanuit die ideeën ontwikkelde zich incidentele projecten. Een muzikant kwam dan in de les, er was een activiteit en daar bleef het bij. Het is wellicht wat cynisch, maar de school heeft zodoende haar muziekonderwijs gegeven en ‘kan een vinkje zetten.’<sup>137</sup> De geïnterviewden van het Fonds voor Cultuurparticipatie gaven aan dat daar een halt aan toegeroepen moet worden. Deze lessen zorgen er niet voor dat muziekonderwijs een integraal onderdeel van het curriculum wordt.<sup>138</sup> Als receptieve activiteiten van het muziekonderwijs belangrijk worden geacht, is er op dit concept niets aan te merken. Indien je het hebt over leerprocessen en de ontwikkeling van een kind is er geen leerproces te ontdekken.<sup>139</sup> IJdens gebruikte de metafoor van ontwikkelingshulp. Als de scholen alles toegediend krijgen, hoeven zij er zelf niet meer over na te denken.<sup>140</sup> In ontwikkelingslanden kun je soms ook beter de hengel brengen, dan de vis. De structurele inbedding van het muziekonderwijs vindt zodoende niet plaats.

De groepsleerkracht moet zich geëquipeerd en betrokken voelen, aldus de respondenten. Het is volgens de meeste respondenten echter een utopie om uit te gaan van die mogelijkheid bij iedere leerkracht. Kwaliteitsdiversiteit moet daarom geaccepteerd worden. De respondenten zijn het met elkaar eens dat bij iedere leerkracht in elk geval basisvaardigheden aanwezig moeten zijn. IJdens ziet in het muziekonderwijs twee dimensies, namelijk de breedte en de hoogte. In de breedte moet er tenminste beleid ontwikkeld worden en de middelen moeten daarbij geboden worden zodat iedere leerkracht op een goed niveau kan zingen met de leerlingen. De hoogte betreft het instrumentaal onderwijs en alleen de geïnteresseerde scholen moeten daarin gestimuleerd worden. Culturele instellingen moeten daarbij aansluiten en volgens Jos Herfs ‘afdalen uit de ivoren toren en duidelijke taal uitslaan en duidelijk maken waar muziekonderwijs over gaat’.<sup>141</sup> Naast de deskundigheidsbevordering van de groepsleerkracht gaat het dus ook om de deskundigheidsbevordering van de culturele sector om de samenwerking te laten slagen.

---

<sup>135</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>136</sup> Terlunen en Wessel Coppes, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>137</sup> Julia Terlunen, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>138</sup> Julia Terlunen en Wessel Coppes, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>139</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

<sup>140</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>141</sup> Jos Herfs, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 24 februari 2015 te Utrecht.

## 7. Monitoring en evaluatie

*'Scholen zijn een vergaarbak van maatschappelijke idealen en maatschappelijke angsten.'*<sup>142</sup>

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op het controleren van en het toezicht houden op het muziekonderwijs, oftewel monitoring en op de evaluatie van het muziekonderwijs. Dit hoofdstuk is wederom gebaseerd op een aspect uit het model van IJdens en Van Hoorn. Allereerst wordt de Inspectie van het Onderwijs besproken en het rapport *Muziek, De maat genomen* dat zij in 1991 uitbracht.<sup>143</sup> Daarna worden de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau besproken die in 1995 en in 2000 zijn gepubliceerd door het Cito. Vervolgens wordt een evaluatierapport van Cultuur en School uitgevoerd door de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur beschreven. Twee onderzoeken van Sardes en Oberon en vier van IVA beleidsonderzoek en advies worden tot slot uiteengezet. In een resumé worden de rapporten met elkaar vergeleken. Afsluitend staan de visies van de respondenten centraal met betrekking tot monitoring en evaluatie en andere effecten die bij de interviews ter sprake kwamen.

### *Inspectie van het Onderwijs*

De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de kwaliteit van het onderwijs in Nederland en valt onder het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Er wordt toezicht gehouden op het niveau van de school, op basis van een bepaald thema of op stelselniveau.<sup>144</sup> De Inspectie van het Onderwijs is voornamelijk gefocust op taal en rekenen.<sup>145</sup> Een basisschool kan op deze vakken aan de hand van referentieniveaus worden afgerekend. Kunstzinnige oriëntatie kreeg de afgelopen jaren weinig speciale aandacht. Komend jaar gaat de Inspectie echter gedifferentieerd toezicht houden en zich niet meer alleen focussen op taal en rekenen. Er wordt dan gefocust op het leergebied kunstzinnige oriëntatie, maar niet specifiek op de vakdiscipline muziek.<sup>146</sup>

In 1991 heeft de Inspectie voor het laatst zelf het muziekonderwijs in het basisonderwijs geëvalueerd. Dit resulteerde in het rapport *Muziek, De maat genomen*.<sup>147</sup> In dit rapport worden drie evaluatievragen beantwoord. Wat is de inhoud en de kwaliteit van het muziekonderwijs op de Nederlandse basisscholen? Welke aspecten van middelen en inrichting maken verschil uit voor de kwaliteit van het muziekonderwijs? Wat kenmerkt basisscholen waar kwalitatief goed muziekonderwijs wordt gegeven?<sup>148</sup> In deze paragraaf wordt alleen de eerste evaluatievraag samengevat, omdat deze het meest kenmerkend is.

De uitkomst van dit rapport op de eerste evaluatievraag is niet uitermate positief. 'Het muziekonderwijs sluit in het algemeen wel aan bij de leefwereld van de leerlingen, maar veel

---

<sup>142</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>143</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Muziek, De maat genomen* (Den Haag: SDU, 1991).

<sup>144</sup> Inspectie van het Onderwijs, "Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs"

<http://www.onderwijsinspectie.nl/toezicht/toezicht-op-de-kwaliteit-van-het-onderwijs#Thema's> in het onderwijs (geraadpleegd op 1 april 2015).

<sup>145</sup> Wim Burggraaff, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 23 februari 2015 te 's Gravenhage.

<sup>146</sup> Ibid.

<sup>147</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Muziek, De maat genomen* (Den Haag: SDU, 1991).

<sup>148</sup> Ibid., 5.

minder bij hun omgeving. (...) Het leerstofaanbod bestaat (...) uit het leren zingen van een redelijk gevarieerd repertoire liederen. Verantwoord stemgebruik, meerstemmig zingen en het bespelen van een instrument, krijgen daarbij te weinig aandacht. (...) Na acht jaar basisonderwijs zijn nog veel leerlingen analfabeet op het terrein van de notatie van muziek. (...) De inspectie acht het merendeel van de leraren bekwaam genoeg om het muziekonderwijs adequaat te verzorgen. Voorwaarde daarbij is dan wel dat de leraren gebruik maken van een goede methode en dat de toegemeten tijd (...) effectief wordt besteed. De kwaliteit van de diverse aspecten loopt niet veel uiteen: muziek beluisteren is twijfelachtig, evenals muzieknotatie en bewegen op muziek. (...) De kwaliteit van het personeel is gemiddeld bijna voldoende, maar één op de drie leraren is naar het oordeel van de inspectie (nog) niet vakbekwaam genoeg.<sup>149</sup>

### *Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau*

In opdracht van het ministerie van OCW voerde het Cito, het instituut voor toetsontwikkeling, peilingsonderzoeken uit voor het muziekonderwijs. Het Cito schrijft op de website: ‘Peilingsonderzoek brengt de vaardigheden van leerlingen in het basisonderwijs in beeld en is een evaluatiekader voor de kerndoelen basisonderwijs.’<sup>150</sup> De peilingsonderzoeken naar het muziekonderwijs die zijn uitgebracht in 1995 en in 2000 worden hier uiteengezet.

Het eerste rapport is gebaseerd op de eindtermen, de uitgebreide voorloper van de kerndoelen. De focus lag op de productieve vaardigheden.<sup>151</sup> Het eerste opvallende kenmerk is dat in zeventig procent van de gevallen geen gebruik gemaakt wordt van methoden. Er werd gemiddeld vijftig minuten aan muziekonderwijs besteed, waarvan 69% muziek maken, 14% beluisteren, 7% bewegen op muziek, 7% spreken over muziek en maar 3% besteedt aandacht aan het vastleggen van muziek. Daarbij wordt vermeld dat ‘muziek maken’ voornamelijk uit zingen bestaat.<sup>152</sup> Bij 42 klassen werden 78 liederen aangeleerd, waarbij gelet werd op zuiverheid, stemgebruik, articulatie en voordracht en deze werden op een schaal van één tot vier beoordeeld. Twaalf liederen haalden de hoogst behaalde score van drie punten en dertien scholen werden met een één beoordeeld.<sup>153</sup> Ook bij de schriftelijk getoetste domeinen, muziek beluisteren, vastleggen en het spreken over muziek, lopen de beoordelingen uiteen.

---

<sup>149</sup> Inspectie van het Onderwijs, *Muziek, De maat genomen* (Den Haag: SDU, 1991), 7-8.

<sup>150</sup> Cito, “Over PPO: peilingsonderzoek in het onderwijs”

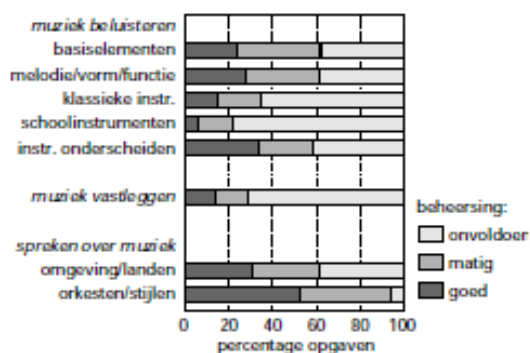
[http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname\\_nat\\_onderzoek/ppon](http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_nat_onderzoek/ppon) (geraadpleegd op 14 maart 2015).

<sup>151</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

<sup>152</sup> Johan Wijnstra, *Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau* (Arnhem: Cito, 1995), 4-5.

<sup>153</sup> *Ibid.*, 7.

Beheersing van de opgaven door de gemiddelde leerling



Afb. 3 <sup>154</sup>

Vervolgens kwam in 2000 de tweede Periodieke Peiling uit voor muziekonderwijs. De vergelijking die gemaakt wordt tussen beide peilingen is het meest opzienbarend.

*‘De vergelijking tussen 1997 en 1992 valt bij de meeste uitkomsten negatief uit. Bij de praktische opdrachten kan geen vooruitgang worden vastgesteld en voor de opgaven in muziek beluisteren is het resultaat bij twee schalen positief, bij twee schalen neutraal en bij vier negatief. In het algemeen hebben de prestaties van de leerlingen een onvoldoende niveau en vergeleken met 1992 is er van vooruitgang geen sprake.’* <sup>155</sup>

Het aantal gemiddelde uren dat aan muziekonderwijs gegeven wordt, is afgenomen naar 45 minuten. Daarnaast is er een afname te zien in kinderen die actief bezig zijn met muziek. De vaardigheden met betrekking tot melodie, vorm en functie zijn iets toegenomen, evenals de kennis over omgeving, landen en culturen. De kwaliteit van het zingen met de klas is niet toegenomen en opgaven over schoolmuziekinstrumenten en het onderscheiden van instrumenten worden niet beter gemaakt dan in 1992. De vaardigheden met betrekking tot klankeigenschappen, het herkennen van klassieke instrumenten, het indelen van instrumentgroepen en stijlen en de vaardigheid in het vastleggen van muziek lijken (enigszins) afgenomen te zijn. <sup>156</sup> Er wordt op de meeste kennis en vaardigheden die zijn onderzocht niet voldaan aan de kerndoelen.

Hoewel de peilingen periodiek herhaald zouden worden, zijn dit de enige peilingen voor muziekonderwijs die uitgevoerd zijn door het Cito.

### *Cultuur en School: Onderwijsraad en Raad voor Cultuur*

In 2006 werd door de Onderwijsraad en door de Raad voor Cultuur een rapport uitgegeven over onder meer de effectmetingen van de €10,90-regeling. Dat resulteerde in de volgende vier positieve effecten:

- Het aantal activiteiten binnen en buiten de school is toegenomen.

<sup>154</sup> Johan Wijnstra, *Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau* (Arnhem: Cito, 1995), 13.

<sup>155</sup> Jan van Weerden, Niels Veldhuijzen, *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool, uitkomsten van de tweede peiling* (Arnhem: Citogroep, 2000), 6.

<sup>156</sup> *Ibid.*, 2-6.



- Het aantal uren kunstzinnige oriëntatie steeg niet, maar er werd wel meer tijd besteed aan actieve kunstbeoefening.
- Meer scholen kiezen voor een vakoverstijgende manier van werken.
- Driekwart van de scholen heeft een cultuurcoördinator.<sup>157</sup>

Dit lijkt een positieve uitslag, maar uiteraard waren er ook minder positieve effecten:

- Een aanzienlijk aantal neemt nog geen deel aan de stimuleringsregeling.
- Scholen hebben moeite om wensen te formuleren, dit belemmert de samenwerking met instellingen.
- Scholen hebben nog geen beleid voor cultuureducatie ontwikkeld.<sup>158</sup>

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur signaleren de volgende knelpunten:

- Geen duidelijke vakinhoudelijke kerndoelen
- Grote regionale en lokale verschillen
- Grote verschillen boven- en onderbouw
- Weinig doorgaande leerlijnen
- Ongelijke aandacht voor kunstdisciplines
- Samenwerking beperkt zich tot andere basisscholen en gemeentelijke instellingen
- Cultuurcoördinator heeft geen betaalde uren<sup>159</sup>

Bij deze knelpunten zijn een aantal invalshoeken van Jaap Scheerens die in het theoretisch kader zijn beschreven, te herkennen. Ten eerste is er geen gelijkheid voor de kinderen en voor de verschillende kunstdisciplines. Gelijkheid was echter wel een belangrijke waarde in deze tijd, omdat de focus vanuit de Rijksoverheid verschoof van het buitenschoolse aanbod naar binnenschoolse educatie, omdat op die manier alle kinderen bereikt worden. Ten tweede is de relatie van de school met de omgeving beperkt en ten derde staat de effectiviteit in het gedrang. Als de cultuurcoördinator geen betaalde uren krijgt, worden er wel lage kosten gemaakt, maar de prioriteit zal dan niet altijd bij het cultuuronderwijs coördineren liggen.

## IVA

IVA beleidsonderzoek en advies is een bureau voor vragen ten aanzien van beleidsontwikkeling en beleidsuitvoering.<sup>160</sup> IVA heeft in 2011 en 2012 vier onderzoeken naar muziekonderwijs uitgevoerd.<sup>161</sup> Deels waren deze onderzoeken expliciet als monitoring van Muziek in Ieder Kind en de campagne Muziek telt. Er werden interviews gehouden, lessen geobserveerd en projectplannen geanalyseerd.<sup>162</sup> Bij de verschillende onderzoeken werd er gericht op directeurs en vak- en groepsleerkrachten, maar ook op leerlingniveau.

Tamara van Schilt-Mol concludeert uit de vier onderzoeken aan aantal zaken. De samenwerking tussen vak- en groepsleerkrachten is vooral van praktische aard. De

<sup>157</sup> Onderwijsraad, Raad voor Cultuur, *Onderwijs in cultuur* (Den Haag: Onderwijsraad, 2006), 30.

<sup>158</sup> Ibid., 30.

<sup>159</sup> Ibid., 31-32.

<sup>160</sup> IVA, "IVA beleidsonderzoek en advies"

[http://www.beleidsonderzoek.nl/VBO\\_Leden/IVA\\_beleidsonderzoek\\_en\\_advies.aspx?objectname=MemberShow&objectId=14&pgeId=229](http://www.beleidsonderzoek.nl/VBO_Leden/IVA_beleidsonderzoek_en_advies.aspx?objectname=MemberShow&objectId=14&pgeId=229) (geraadpleegd op 1 april 2015).

<sup>161</sup> Mireille Jans et al., *Muziek in ieder kind* (Tilburg: IVA, 2012). ; Tamara van Schilt-Mol, Hans Mariën, Marijke van Vijfeijken, Alex Broekmans, *Muziekeducatie in het primair onderwijs* (Tilburg: IVA, 2012). ; Hans Mariën, Tamara van Schilt-Mol *Muziekeducatie in het primair onderwijs* (Tilburg: IVA, 2011). ; en Marian Katde Jong, Tamara van Schilt-Mol (2011). *Plananalyse Muziek in ieder kind* (Tilburg: IVA, 2011).

<sup>162</sup> Tamara van Schilt-Mol, "Muziekles op de basisschool: meer en beter?", *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012, doelen, middelen, effecten* (Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012), 42.



groepsleerkracht maakt geen actief onderdeel uit van de les. Daarnaast vinden de groepsleerkrachten dat zij de vakleerkrachten moeten sturen in hun pedagogische en didactische vaardigheden. Uit de onderzoeken blijkt dat er van professionalisering van de groepsleerkracht geen sprake is als gevolg van de samenwerking tussen beide. Het effect van de programma's is dat er wel meer aandacht voor muziekonderwijs is, maar dit komt voornamelijk door de aanwezigheid van de vakleerkrachten. De scholen zijn onzeker over het behoud van muziekonderwijs als de vakleerkracht wegvalt door een gebrek aan financiële middelen. Daarnaast concludeert Van Schilt-Mol dat zodra een project ten einde is, muziekonderwijs vervalt.

De onderzoeken gaan ook in op de inhoud van de lessen. Er wordt geconcludeerd dat groepsleerkrachten voornamelijk aandacht besteden aan techniek en luistervaardigheden en veel minder aan interpretatieve en esthetische vaardigheden. Daarnaast komen zingen, luisteren en bewegen veelal voor in de muziekles, maar is er minder aandacht voor lezen en noteren en voor het spelen.

### *Sardes en Oberon*

De Rijksoverheid laat regelmatig bepaalde beleidsmaatregelen monitoren. Zo ook voor het beleid Cultuur en School en Cultuureducatie met Kwaliteit. Sardes en Oberon hebben sinds 2006 samen kunstzinnige oriëntatie gemonitord voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Uit de monitor van Sardes uit 2008 blijkt dat de regeling Cultuur en School een impuls heeft gegeven: drie kwart van de voorhoedescholen heeft een beleid ontwikkeld en steeds meer scholen werken en overleggen structureel in bepaalde netwerken. Actieve kunstparticipatie wordt het meest beoefend, vervolgens receptief en als laatst worden reflectieve activiteiten uitgevoerd.<sup>163</sup> In groep 2 krijgen de kinderen gemiddeld twee uur muziek, terwijl in de midden en bovenbouw deze uren gehalveerd worden. Tekenen en handvaardigheid wordt het dubbele aantal uren gegeven. Uiteraard schort er ook nog het een en ander aan het cultuur- dan wel muziekonderwijs; er wordt nog weinig met doorlopende leerlijnen gewerkt en er wordt incidenteel vakoverstijgend gewerkt, terwijl dit als belangrijk beschouwd wordt.<sup>164</sup>

Het meest recente rapport komt uit 2014 waarin het huidige beleid centraal staat.<sup>165</sup> De omslag naar vraaggericht werken vanuit de culturele instellingen heeft niet plaatsgevonden. Uit een artikel van Piet Hagens over Cultuur en School bleek al dat het belangrijk is dat culturele instellingen aanbod moeten maken waarmee ze inspelen op de vraag van het onderwijs.<sup>166</sup> Deze vraaggerichtheid is in het rapport van 2014 van Sardes nog steeds niet aan de orde. Er is wel aandacht voor de doorgaande leerlijnen, maar dit zijn vooral nog voornemens. De deskundigheid van de leerkracht wordt niet hoog ingeschat, maar ondanks dat heeft scholing geen hoge prioriteit. De komst van een vakleerkracht wordt dan ook voornamelijk gezien als een factor die de kennis en vaardigheden bij leerlingen vergroot en pas op de tweede plaats bij leerkrachten. Scholen kunnen nog wat bewustwording en

---

<sup>163</sup> Sardes, *Cultuureducatie in het primair onderwijs, eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs* (Utrecht: Sardes, 2008), 8-9.

<sup>164</sup> Ibid., 8.

<sup>165</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* (Utrecht, 2014).

<sup>166</sup> Piet Hagens, "Doel en streven Cultuur en School", *Cultuur+ Educatie* 21 (2008): 41.

ondersteuning gebruiken op het gebied van het zicht krijgen op en het beoordelen van de opbrengsten van cultuuronderwijs op leerlingniveau. Tot slot concluderen Sardes en Oberon dat de aandacht die de overheid besteed aan ouderbetrokkenheid weinig terug te zien is.<sup>167</sup> Daarnaast is het duidelijk dat zingen op veel scholen aan bod komt. Er wordt ook wel aandacht besteed aan luisteren en bewegen, maar voornamelijk bij de kleuters. Instrumentaal onderwijs komt maar op een derde van de scholen voor en in de hogere groepen relatief weinig. Op een minderheid van de scholen is aandacht voor notatie en reflectie.<sup>168</sup>

### *Resumé*

Er is een positieve stijgende lijn te zien in de uitkomsten van de rapporten. Steeds meer scholen geven muziekonderwijs en er is aandacht voor het vak. In de afgelopen decennia is duidelijk dat het domein zingen de voornaamste vorm is die in de klas gegeven wordt en notatie staat op de laagste plaats. Dit blijkt uit het rapport van Sardes en Oberon uit 2014 en werd al met de Periodieke Peilingen geconcludeerd. De focus van de rapporten is aan verandering onderhevig. De oudere rapporten monitoren en evalueren op specifieke vaardigheden en de recentere rapporten gaan meer over het proces waarin het muziekonderwijs gegeven wordt: de doorlopende leerlijnen, de visie die een school heeft ontwikkeld of de vakoverstijgende manier van werken. Dit is te verklaren door de veranderende doelstellingen van het Rijk en door bijvoorbeeld de verandering van de kerndoelen. Er speelt ook mee dat de rapporten verschillende doeleinden hebben: PPON moet een algemeen niveau in kaart brengen, terwijl Sardes en IVA het beleid moeten monitoren.

### *Interviews*

De geïnterviewden zijn van mening dat het goed is dat de Inspectie van het Onderwijs toezicht gaat houden op het muziekonderwijs. ‘Als je [muziekonderwijs] serieus wil inbedden, dan moet de Inspectie daar een rol in nemen.’<sup>169</sup> Uit alle interviews blijkt dat dit een belangrijke stap is in de kwaliteitsontwikkeling van het muziekonderwijs, omdat op deze manier het belang wordt onderschreven.

Uit de interviews blijkt dat er twijfels zijn over de evaluatie van het muziekonderwijs. De betrokkenen uit het veld uitten hun zorgen of de Rijksoverheid wel lering trekt uit evaluaties, omdat de evaluatie van een beleidsprogramma halverwege plaats vindt en/of na afloop wanneer het nieuwe programma zich al aandient. ‘Het is een haasje over van het ene programma naar het andere’.<sup>170</sup> Om een programma goed te kunnen evalueren is er tijd nodig en er is vervolgens tijd nodig om het programma te kunnen verbeteren en daar de effecten van te kunnen meten, alvorens een nieuw programma start.<sup>171</sup> In de extra impuls die tot 2020 loopt is die verandering al te zien.

---

<sup>167</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* (Utrecht, 2014), 7.

<sup>168</sup> *Ibid.*, 30.

<sup>169</sup> Julia Terlunen, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>170</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

<sup>171</sup> Christiane Nieuwmeijer, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 25 februari 2015 te Utrecht.

## 8. Toekomstvisies

*‘Wat zorgt ervoor dat een kind de uitdaging van de 21st century tegemoet kan treden?’<sup>172</sup>*

Allereerst wordt in dit hoofdstuk de handreiking behandeld die in het najaar van 2014 onder commissievoorzitterschap van PvdA politica Carolien Gehrels uitkwam in opdracht van haar partijgenote minister Jet Bussemaker.<sup>173</sup> Deze handreiking muziekonderwijs 2020 is een opstap naar de Cultuurnota 2017-2020.<sup>174</sup> Het is opmerkelijk dat het ministerie weer alleen voor het muziekonderwijs een dergelijke toekomstvisie heeft gevraagd. In de handreiking worden uitgangspunten en een stappenplan beschreven voor de komende jaren. Daarnaast worden in dit hoofdstuk vervolgens de toekomstvisies van de geïnterviewden uiteengezet. Aan het eind van het interview kreeg iedere respondent namelijk de vraag: ‘Wat is in uw visie de beste of meest effectieve manier om het muziekonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren en wat is de rol van de Rijksoverheid daarbij?’

De commissie schetst aan de hand van zeven aspecten het eindbeeld van 2020. Ten eerste moeten alle kinderen structureel muziekonderwijs krijgen dat gegeven wordt door gekwalificeerde leerkrachten, vanuit een doorlopende leerlijn. Ten tweede is een breedtestrategie voor binnen-, buiten- en naschools aanbod van groot belang voor de bevordering van de ontwikkeling van de muzikale kwaliteit van kinderen. Dit houdt in dat er binnen-, buiten- en naschool een gevarieerd aanbod van goede kwaliteit tegen een redelijke prijs verkrijgbaar is.<sup>175</sup> Ten derde moet de school toegang hebben tot een vakdocent en werken met beproefde methodieken.<sup>176</sup> Het werken met beproefde methodieken is een opmerkelijke aanbeveling. De overheid zal zich nooit met methodes bezighouden. Scholen moeten de kerndoelen bereiken en dat is wat de overheid mag eisen. Hoe scholen dat doen is aan hen. Ten vierde is er een helder landelijk kader en kwaliteitsinspectie. Het vijfde punt is dat de spelers lokaal en regionaal verantwoordelijkheid nemen en samenwerken. Het zesde aspect is dat één gezamenlijke visie vanuit onderwijs en cultuur leidt tot structurele verbetering en nieuwe financiële kaders.<sup>177</sup> Tot slot is er ook tijd, aandacht en geld voor communicatie-, campagnes en kennisontwikkeling.<sup>178</sup>

Vervolgens komen er zeven uitgangspunten aan de hand van de drie leidende principes kwaliteit, vakmanschap en lokaal leiderschap.

1. Professionaliteit en kwaliteit is leidend
2. Beproefde methoden staan centraal
3. Lokaal leiderschap is noodzakelijk voor implementatie
4. Lokale muzikale infrastructuur is actief betrokken
5. Hybride financiering is het meest evenwichtig

---

<sup>172</sup> Julia Terlunen geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 3 maart 2015 te Utrecht.

<sup>173</sup> Carolien Gehrels et al., *Handreiking muziekonderwijs 2020* (Den Haag, 2014).

<sup>174</sup> *Ibid.*, 3.

<sup>175</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>176</sup> *Ibid.*, 11.

<sup>177</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>178</sup> *Ibid.*, 13.

6. Rijksoverheid is voorwaardenscheppend en richtinggevend

7. Privaat initiatief is essentieel<sup>179</sup>

Tot slot beschrijft de commissie een stappenplan waarin staat wat er de komende jaren zou kunnen gebeuren. Er worden nu enkele zaken opgesomd. Bij het opleiden van de groepsleerkrachten op de Pabo zou er aandacht moeten zijn voor de nieuwe SLO-leerlijn, een brede kennisbasis en voldoende contacturen om vaardigheden te ontwikkelen. De Pabo heeft een ontwikkeling in gang gezet, gericht op specialisatiemogelijkheden.<sup>180</sup> De commissie ziet daarnaast ‘co-teaching’, de samenwerking tussen vak- en groepsleerkrachten, als optimale implementatie van het muziekonderwijs. Daarnaast zouden conservatoria en de Pabo de curricula op elkaar kunnen afstemmen. De commissie vindt dat het zaak is om de vraag vanuit de scholen te bevorderen.<sup>181</sup> De doorlopende leerlijn wordt belangrijk geacht. Hier wordt recht aan gedaan als ieder kind eenzelfde stevige basis heeft in muziek, want zodoende gaat het niveau op het voortgezet onderwijs ook omhoog.<sup>182</sup> Daarnaast ziet de commissie ook een rol van de ouders weggelegd in het muziekonderwijs. Zij kunnen schoolbesturen aanspreken of zelf actief bijdragen.<sup>183</sup> De doorlopende leerlijn moet ook centraal staan in de methoden. Een groep experts zal zich over de methoden buigen.<sup>184</sup> Leiderschap, getoond door alle partners borgt de implementatie voor het muziekonderwijs op school. De vraag aan schoolbesturen en directeuren van culturele instellingen is nu om te komen tot lokale of regionale dekking van muziekonderwijs in de gemeente of regio, gebaseerd op structureel en passend aanbod met doorgaande leerlijnen en gebruik makend van de lokale culturele infrastructuur.<sup>185</sup> Er moet een gezamenlijke aanpak en een heldere rolverdeling tussen scholen en culturele instellingen zijn, zodoende gaat de kwaliteit van het muziekonderwijs jaarlijks omhoog.<sup>186</sup> De commissie onderstreept de noodzaak van een hybride financieringsmodel, waarin zowel de overheid als de school als de culturele instellingen over budgetten beschikken.<sup>187</sup> Tot slot omschrijft de commissie de rol van de Rijksoverheid als een voorwaardenscheppend en richtinggevend orgaan.<sup>188</sup> In het laatste hoofdstuk adviseert de commissie om een privaat-publiek platform van ambassadeurs op te richten om zo het maatschappelijk draagvlak te vergroten.<sup>189</sup>

### *Interviews*

Een aantal van de aanbevelingen van de geïnterviewden komt overeen met de Handreiking van de commissie en er zijn ook een aantal andere perspectieven. De eerste aanbeveling is opvallend: het probleem moet benoemd worden. Volgens Teunis IJdens is er meer beleid op zoek naar problemen, dan dat er beleid is dat problemen aanpakt en oplost. ‘Beleid legitimeert zichzelf door door te gaan met allerlei subsidies en projectregelingen en daar zoeken we

---

<sup>179</sup> Carolien Gehrels et al., *Handreiking muziekonderwijs 2020* (Den Haag, 2014), 14-15.

<sup>180</sup> Ibid., 17.

<sup>181</sup> Ibid., 17.

<sup>182</sup> Ibid., 18.

<sup>183</sup> Ibid., 18.

<sup>184</sup> Ibid., 19.

<sup>185</sup> Ibid., 19.

<sup>186</sup> Ibid., 20.

<sup>187</sup> Ibid., 20.

<sup>188</sup> Ibid., 21.

<sup>189</sup> Ibid., 22.

draagvlak voor.’ Het probleem moet benoemd worden. Vaak zit het probleem volgens IJdens niet in het meten van effecten, maar het begint al bij het beleidsontwerp. Er moet er een juiste balans zijn tussen het beleidsontwerp en de beleidsuitvoering, zodat er in de uitvoering geen andere belangen meespelen.<sup>190</sup>

Alle respondenten, met uitsluiting van Wim Burggraaff, deden bij de slotvraag aanbevelingen voor de verbetering van de deskundigheid van de leerkracht. Zo ziet Christiane Nieuwmeijer het liefst de specialisatie op de Pabo terugkomen en wil zij dat de instrumentalisten op het conservatorium goed voorbereid worden op hun intrede in de basisschool. Dit perspectief sluit aan bij de Handreiking muziekonderwijs 2020. IJdens voegt daar aan toe dat er ruimte moet zijn voor professionele ontwikkeling van de groepsleerkracht voor diegene die dat willen. Julia Terlunen ziet het liefst op iedere basisschool een vakleerkracht voor het muziekonderwijs, zodat er meer expertise in de school is dan bij enkel groepsleerkrachten. Vermoedelijk noemde Wim Burggraaff deskundigheid niet als een aanbeveling, omdat het al een belangrijk speerpunt in het huidige beleid is. De andere respondenten zien blijkbaar nog ruimte voor verbetering binnen dit thema.

Geen van de respondenten spreekt expliciet over geldstromen. IJdens is de enige die over geldstromen spreekt; hij ziet het liefst dat het geld via het onderwijsbeleid wordt uitgegeven, zodat onderwijsdoelstellingen niet met cultuurgeld worden behaald.

De andere aanbevelingen gaan meer over de communicatie vanuit de Rijksoverheid of over de procesfactoren die belangrijk worden geacht. Volgens Jos Herfs moet de Rijksoverheid voornamelijk faciliteren en ruimte creëren, maar bovenal nadenken over de consistentie van het beleid. Julia Terlunen en Wessel Coppes willen dat het cultuurbeleid aansluit bij de leefwereld van de leerling, maar ook bij de omgeving en het aanbod moet passen bij de visie van de school. Deze aanbeveling sluit aan bij de Handreiking 2020. Wim Burggraaff ziet graag dat muziekonderwijs vakoverstijgend ingezet wordt. De andere respondenten beamen dit omdat er zodoende taakverlichting plaatsvindt. De muzikles is dan tegelijkertijd een les Engels of een les rekenen. De andere respondenten zijn echter wel wat huiverig voor dit perspectief. Vermoedelijk omdat de intrinsieke waarde van het muziekonderwijs dan in het gedrang kan komen. Hoewel de respondenten aarzelend opmerkten dat de evaluatie van het huidige programma afgewacht moet worden, sluiten de toekomstvisies aan bij de Handreiking muziekonderwijs 2020.

---

<sup>190</sup> Teunis IJdens, geïnterviewd door Astrid Oosterhof op 16 februari 2015 te Utrecht.

## 9. Conclusie

In dit laatste hoofdstuk worden de deelvragen achtereenvolgens behandeld, zodat de hoofdvraag ‘Op welke manier heeft de Rijksoverheid invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs sinds 1985?’ beantwoord wordt. Vervolgens wordt er kritisch naar dit onderzoek gekeken en worden er aanbevelingen voor verder onderzoek gedaan. Na de objectieve inhoudsanalyse van de documenten en de analyse van de visie van de geïnterviewden, eindigt deze thesis met een persoonlijke noot.

### *Doelen*

Ondanks dat de basisscholen in Nederland een grote mate van autonomie kennen, heeft de Rijksoverheid in de afgelopen decennia getracht invloed uit te oefenen op het muziekonderwijs. De doelstellingen die zij en de semi-overheidsinstellingen daarbij uitdragen zijn al jaren voornamelijk op basis van instrumentele effecten geformuleerd. Het muziekonderwijs is goed voor de ontwikkeling van een kind, goed voor rekenen en taal en bevordert de 21e eeuwse vaardigheden. De discipline muziek wordt dan ook het vaakst genoemd in de geanalyseerde documenten. Er is echter wel een verschuiving in de doelstellingen te zien, namelijk die van cultuurparticipatie en –spreiding naar kwaliteit. Deze conclusie betreffende de doelen die gepropageerd werden, is in lijn met de conclusie die IJdens en Van Hoorn trekken onder het sturingsinstrument ‘communicatie’.<sup>191</sup> De communicatie was tot het begin van Cultuureducatie met Kwaliteit, volgens hen, voornamelijk gericht op het belang van cultuurparticipatie en de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van kinderen of de professionele ontwikkeling van leerkrachten was veel minder van belang.<sup>192</sup> In het huidige programma is het geen hoofdzaak meer om alle kinderen in aanraking te laten komen met muziek, maar er wordt aan de hand van de kerndoelen een verdiepingsslag naar kwalitatief goed muziekonderwijs gemaakt.<sup>193</sup>

### *Instrumenten*

De doelen van de Rijksoverheid worden getracht te behalen door het inzetten van bepaalde sturingsinstrumenten. Het Rijk stuurt op wat er gegeven wordt in het muziekonderwijs, maar houdt zich verre van de manier waarop dit gegeven wordt. De kerndoelen en het leerplankader, ontwikkeld door de SLO, geven dus aan wat iedere leerling moet behalen, maar de manier waarop een school dit doet is de eigen verantwoordelijkheid. Een van die sturingsinstrumenten die IJdens en Van Hoorn onderscheiden zijn subsidieregelingen. Het huidige programma bestaat onder andere uit drie subsidieregelingen: Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit, het Fonds voor Cultuurparticipatie subsidieert activiteiten in het kader van het flankerend beleid en de voortzetting van de €10,90-regeling via de prestatiebox. Instellingen in de basisinfrastructuur zijn verplicht educatieactiviteiten te ontwikkelen, de SLO ontwikkelt een landelijke leerlijn, er is een subsidieregeling voor nascholing van groepsleerkrachten en er wordt onderzocht of er een bruikbaar

---

<sup>191</sup> Teunis IJdens, Marjo van den Hoorn, “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013,” *Cultuur + Educatie* 13, nr. 38 (2013) : 37.

<sup>192</sup> *Ibid.*, 37-38.

<sup>193</sup> *Ibid.*, 41.

beoordelingsinstrumentarium voor de leerprestaties ontwikkeld kan worden.<sup>194</sup> De sturingsinstrumenten monitoring en kwaliteitseisen van het personeel, afkomstig uit het artikel van IJdens en Van Hoorn, worden belangrijker. Het beschikbaar stellen van financiële middelen voor de totstandkoming van projecten en het stimuleren van deskundigheidsbevordering van zowel vak- als groepsleerkrachten zijn de voornaamste factoren geweest waarop het Rijk heeft ingezet.

In de loop der tijd zijn ideeën rondom deskundigheidsbevordering veranderd. Met de Barth-gelden werd de expertise voornamelijk bij de conservatoria gezocht, ten tijden van Cultuur en School op de Pabo en in het huidige beleid wordt iedereen die in aanraking komt met een klas erbij betrokken. De deskundigheidsbevordering en een grotere taak voor de Inspectie van het Onderwijs betreffende het muziekonderwijs worden door de respondenten als belangrijke factoren beschouwd.

In de loop der jaren zijn de factoren om de kwaliteit te verbeteren enigszins veranderd. In de oude programma's waren inputfactoren het meest voorkomend en in het huidige beleid is de trend te zien dat procesfactoren alsmaar belangrijker worden voor een structurele inbedding van het muziekonderwijs. De Rijksoverheid heeft voornamelijk getracht de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren door inputfactoren. Financiële middelen, de ontwikkeling van methoden en het investeren in mensen stonden voorop om zodoende zoveel mogelijk kinderen in aanraking te laten komen met het muziekonderwijs. In het huidige beleid wordt er daarnaast ook door middel van procesfactoren, zoals maatschappelijke betrokkenheid, invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs, omdat dit tot een structurele inbedding van het muziekonderwijs moet leiden. De elementen van de *blackbox* van Jaap Scheerens<sup>195</sup> zijn dus leidend voor de analyse van de beleidspraktijk.

### *Effecten*

De stand van zaken in het muziekonderwijs lijkt niet te zijn veranderd. De meest recente rapporten geven geen positiever beeld dan de Periodieke Peilingen in de jaren '90 gaven. Er wordt nog weinig vraaggericht gewerkt, de vaardigheden van de leerlingen zijn nog niet op het gewenste niveau en instrumentaal onderwijs wordt nog steeds het minst gegeven.<sup>196</sup> De respondenten uitten hun zorgen over de opeenvolging van nieuwe programma's. Sommige respondenten waren van mening dat er te weinig lering getrokken wordt uit de programma's. De belangrijkste verandering die in het huidige beleid optreedt, is het belang van de Inspectie van het Onderwijs. Deze inspectie gaat gedifferentieerd toezicht houden in het basisonderwijs, en zich niet louter richten op rekenen en taal. Dit moet ervoor zorgen dat het belang van kunstzinnige oriëntatie uitgedragen wordt.

Er is een positieve stijgende lijn te zien in de uitkomsten van de rapporten. Steeds meer scholen geven muziekonderwijs en er is aandacht voor het vak. In de afgelopen decennia is duidelijk dat het domein zingen de voornaamste vorm is die in de klas gegeven wordt en

---

<sup>194</sup> Teunis IJdens, Marjo van den Hoorn, "De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013," *Cultuur + Educatie* 13, nr. 38 (2013) : 38-39.

<sup>195</sup> Jaap Scheerens, "Perspectieven op kwaliteit", *Visies op onderwijskwaliteit* (Enschede: Universiteit Twente, 2010).

<sup>196</sup> Sardes/Oberon, *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* (Utrecht, 2014), 6.



notatie staat op de laagste plaats. Dit blijkt uit het rapport van Sardes en Oberon uit 2014 en werd al met de Periodieke Peilingen geconcludeerd. De focus van de rapporten is echter aan verandering onderhevig. De oudere rapporten monitoren en evalueren op specifieke vaardigheden en de recentere rapporten gaan meer over het proces waarin het muziekonderwijs gegeven wordt: de doorlopende leerlijnen, de visie die een school heeft ontwikkeld of de vakoverstijgende manier van werken. Dit is te verklaren door de veranderende doelstellingen van het Rijk en door bijvoorbeeld de verandering van de kerndoelen. Er speelt ook mee dat de rapporten verschillende doeleinden hebben: PPON moet een algemeen niveau in kaart brengen, terwijl Sardes en IVA het beleid moeten monitoren.

### *Hoofdvraag*

Door het beantwoorden van de drie deelvragen is er indirect een antwoord gegeven op de hoofdvraag: ‘Op welke manier heeft de Rijksoverheid invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs sinds 1985?’ Het Rijk probeert de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren door verschillende sturingsinstrumenten in te zetten en door het draagvlak in de sector te vergroten. Dit draagvlak wordt voornamelijk vergroot door de instrumentele effecten van het muziekonderwijs te benadrukken. Het Rijk doet het minimale betreffende de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs, maar kan wellicht ook niet meer doen. Het primaire proces, het proces tussen leraar en leerling, kan niet door het Rijk gestuurd worden. Het is een traag proces en er lijkt weinig geleerd te worden van vorige programma’s, maar dit onderzoek wijst uit dat er wel degelijk verschillen tussen de programma’s is. Het zijn minimale verschillen, de politieke wind is bepalend en de maatregelen lijken niet direct haar vruchten af te werpen, maar er is nu aandacht voor het muziekonderwijs en er is geld. In de toekomst zal dan moeten blijken of het muziekonderwijs die verdiepingsslag heeft gemaakt die het Rijk, deskundigen en het onderwijs graag zouden willen zien.

### *Discussie*

Dit onderzoek wekte veel enthousiasme en interesse op bij experts, educatiemedewerkers van instellingen en bij leerkrachten. Aan de actualiteit van en de interesse in het onderwerp is daarom weinig op te merken. De combinatie van de inhoudsanalyse van de beleidsdocumenten en evaluatie- en monitorrapporten en de inhoudsanalyse van de interviews bleek een goede uitwerking te hebben. Op deze manier bleef het niet bij een analyse van politiek correcte woorden, maar gaven experts hun opinie op het onderwerp en bood het inzicht in de praktijk. Bij het houden van de interviews moest echter wel rekening gehouden worden met de positie van de respondenten. Niet iedere respondent kon geheel vrijuit spreken en moest bepaalde aspecten op een politiek correcte wijze formuleren. Doordat er met verschillende ‘stakeholders’ is gesproken zijn, mijns inziens, alle aspecten van de beleidspraktijk van het muziekonderwijs echter wel boven tafel gekomen. De ene respondent was wellicht enigszins terughoudend met bepaalde onderwerpen, maar een andere respondent kon dan wel zijn of haar visie op dat onderwerp geven.

Daarnaast werd dit onderzoek soms bemoeilijkt doordat het vak muziek onderdeel uitmaakt van kunstzinnige oriëntatie. In veel beleidsplannen en ook in de interviews gaat het dan toch snel over het gehele leergebied. Onderzoek naar deze thematiek is met deze thesis



niet afgerond. Het is namelijk een lopend proces waarin zeker ruimte voor vervolgonderzoek is. Allereerst zou eenzelfde opzet over een aantal jaren weer uitgevoerd kunnen worden, omdat dan de effecten van Cultuureducatie met kwaliteit en in het bijzonder van de extra impuls voor muziekonderwijs zichtbaar zijn. Dit onderzoek richtte zich bewust en specifiek op de Rijksoverheid. Cultuureducatie wordt echter veelal regionaal en lokaal gefaciliteerd. Het zou dus ook zeer interessant kunnen zijn om op dat niveau te analyseren wat overheden doen ten aanzien van de kwaliteit van het muziekonderwijs en wellicht is juist een vergelijking tussen de overheidslagen een interessante toevoeging.

Op basis van het huidige onderzoek kunnen nog geen harde conclusies getrokken worden over de effecten van Cultuureducatie met Kwaliteit. De veranderingen zijn in kaart gebracht, maar Cultuureducatie met Kwaliteit moet langer draaien en er zouden meer evaluatierapporten uit moeten komen, voor de respondenten en de auteur van deze thesis hier uitspraken over kunnen doen.

Het onderwerp van deze thesis kwam tot stand door een sceptische houding ten aanzien van het huidige beleid. De overheid start weer een nieuw programma, maar brengt dit nu echt een verandering teweeg? Deze sceptische houding is enigszins afgenomen, omdat uit dit onderzoek bleek dat er wel degelijk veranderingen in het beleid zijn aan te treffen en dat het wel degelijk de kwaliteit van het muziekonderwijs kan bevorderen. Daarnaast is mijn houding ten aanzien van de Rijksoverheid veranderd. Het Rijk kan en moet wellicht ook niet teveel sturing geven aan het muziekonderwijs. Het gaat om het primaire proces tussen leerling en leraar en dáár moet een artistieke vonk plaatsvinden. De mensen die het muziekonderwijs moeten geven, zowel groeps- als vakleerkrachten, moeten aan zet komen en zich afvragen wat zij belangrijk vinden. Ik wil het belang van financiële middelen, het creëren van draagvlak en het belang van de Inspectie van het Onderwijs niet ontcrachten, maar voor de artistieke vonk die in de klas moet plaatsvinden, kan geen minister of staatssecretaris zorgen!

## Referenties

### *Beleidsdocumenten/Adviesrapporten:*

Akkermans, H.J.M, B.Bijleveld, K.Gill, M. van Vulpen. *De tak en de bloesem*. Leusden: Bestuur & Management Consultants, 2003.

Adelmund, Karin. *Kamerbrief vragen van de leden Barth en Belinfante*. Zoetermeer: Ministerie OCW, 2001.

Barth, Marleen, Judith Belinfante. *Kamervragen aan mw. Adelmund en van dhr. Van der Ploeg*. Den Haag: SDU, 2001.

Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* 264 1993.

Bijsterveldt-Vliegenthart, Marja, Halbe Zijlstra. *Kamerbrief beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs*. Den Haag: ministerie OCW, 2012.

Bussemaker, Jet. *Kamerbrief impuls cultuuronderwijs*. Den Haag: ministerie OCW, 2014.

Fonds voor Cultuurparticipatie. *Beleidsplan 2009-2012*. Den Haag, 2009.

Fonds voor Cultuurparticipatie. *Beleidsplan 2013-2016*. Utrecht, 2012.

Gehrels, Carolien, Rinda den Besten, Jan Raes, Janneke van der Wijk, Carolien Croon. *Handreiking muziekonderwijs 2020*. Den Haag: 2014.

Hermans, Loek, Karin Adelmund, Rick van der Ploeg. *Uitvoering moties en amendementen*. Zoetermeer: Ministerie OCW, 2002.

Hoeven, Maria van der. *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: ministerie OCW, 2006.

Hoeven, Maria van der. *Voortgangsrapportage Cultuur en School*. Den Haag: ministerie OCW, 2006.

Inspectie van het Onderwijs. *Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden deel 1: de Pabo*. Utrecht: Ministerie OCW, 2015.

Inspectie van het Onderwijs. *Muziek, De maat genomen*. Den Haag: SDU, 1991.

Netelenbos, Tineke, Aad Nuis. *Cultuur en school*. Den Haag: SDU, 1996.

Onderwijsraad, Raad voor Cultuur. *Onderwijs in cultuur*. Den Haag: Onderwijsraad, 2006.

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

Sardes/Oberon. *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs, monitor 2008-2009*. Utrecht: in opdracht van het ministerie van OCW, 2009.

Sardes/Oberon. *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2016)*. Opdrachtgever: ministerie van OCW, 2014.

Taakgroep Cultuureducatie in het primair onderwijs. *Hart\_d voor cultuur!* 2003.

Weerden, Jan van, Niels Veldhuijzen. *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool, uitkomsten van de tweede peiling*. Arnhem: Citogroep, 2000.

Wijnstra, Johan. *Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito, 1995.

Zijlstra, Halbe. *Kamerbrief Beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW, 2012.

Zijlstra, Halbe. *Meer dan kwaliteit: een nieuwe visie op cultuurbeleid*. Den Haag, 2011.

#### *Overige literatuur:*

Baarda, M.P.M. de Goede, J. Teunissen, “Interviewen”; “Datapreparatie”; “Data-analyse”, *Basisboek Kwalitatief Onderzoek* (Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers BV, 2009).

Barth, Marleen. *Muziek leren*. Geredigeerd door Jos Herfs, Rinze van der Lei, Eleonore Riksen, Marc Rutten Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2005.

Broek, Andries van, Koen van Eijck. “Cultuurparticipatie: minder beoefening en consumptie.” *De Staat van Cultuur, Lancering Cultuurindex Nederland*. Geredigeerd door Ineke van Hamersveld, Jack van der Leden, André Nuchelmans Cas Smithuijzen, Lisa van Woerseem. Amsterdam: Boekmanstichting, 2013.

Cuyvers, Guido. *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2002.

Hagenaars, Piet. “Doel en streven Cultuur en School.” *Cultuur + Educatie* 21 (2008) : 10-41.

Ijdens, Teunis, Marjo van den Hoorn. “De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013.” *Cultuur+educatie* 38, nr. 13 (2013): 26-51.

Jans, Mireille, Mary van den Wijngaart Tamara van Schilt-Mol Mariëlle Tuinder Lenke Balogh. *Muziek in ieder kind*. Tilburg: IVA, 2012.

Kat- de Jong, Marian, Tamara van Schilt-Mol. *Plananalyse Muziek in ieder kind*. Tilburg: IVA, 2011.

LKCA. *Kwaliteitskader Kunstzinnig Oriëntatie*. Utrecht: LKCA, 2014.

Mariën, Hans, Tamara van Schilt-Mol. *Muziekeducatie in het primair onderwijs*. Tilburg: IVA, 2011.

Oers, Bert van, Anouk Visée. “Muziekpedagogische professionalisering van basisschoolleerkrachten.” *Cultuur+Educatie* 14, nummer 39 (2014).

Scheerens, Jaap. “Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijseffectiviteit.” *Cultuur+ Educatie* 38, nr. 13 (2013) : 9-25.

Scheerens, Jaap. "Perspectieven op kwaliteit." *Visies op onderwijskwaliteit*. Enschede: Universiteit Twente, 2010 : 1-20.

Schild-Mol, Tamara van. "Muziekles op de basisschool: meer en beter?" *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012, doelen, middelen, effecten*. Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012.

Schild-Mol, Tamara van, Hans Mariën, Marijke van Vijfeijken, Alex Broekmans. *Muziekeducatie in het primair onderwijs, een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies, 2012.

Severijnen, Maaïke. "Proposo geeft muziekonderwijs flinke impuls." *Bulletin Cultuur en School* 39, nr. 8 (2005): 18-20.

Vogelezang, Paul. *Cultuur aan de basis, drie jaar Cultuur en School-Pabo's*. Utrecht: Cultuurnetwerk, 2004.

### Websites:

Wetten Overheid. “Bijlage vernieuwde kerndoelen WPO Preambule.”

[http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/geldigheidsdatum\\_06-02-2014#Bijlage](http://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/geldigheidsdatum_06-02-2014#Bijlage)  
(geraadpleegd op 10 maart 2015).

Cito. “Over PPON: peilingsonderzoek in het onderwijs.”

[http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname\\_nat\\_onderzoek/ppon](http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_nat_onderzoek/ppon)  
(geraadpleegd op 14 maart 2015).

Cultuurplein. “Er zit Muziek in ieder kind.” <http://www.cultuurplein.nl/culturele-instellingen/overheidsbeleid/subsidies-rijk/er-zit-muziek-ieder-kind-2010-2013> (geraadpleegd op 25 februari 2015).

Gemeente Amsterdam. “Convenant basispakket kunst- en cultuureducatie.”

<http://www.amsterdam.nl/kunstencultuur/kunst-cultuurbeleid/muziekeducatie/pilotmuziekeducatie/> (geraadpleegd op 10 februari 2015).

Inspectie van het Onderwijs. “Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs.”

[http://www.onderwijsinspectie.nl/toezicht/toezicht-op-de-kwaliteit-van-het-onderwijs#Thema's in het onderwijs](http://www.onderwijsinspectie.nl/toezicht/toezicht-op-de-kwaliteit-van-het-onderwijs#Thema's%20in%20het%20onderwijs) (geraadpleegd op 1 april 2015).

IVA. “IVA beleidsonderzoek en advies.”

[http://www.beleidsonderzoek.nl/VBO\\_Leden/IVA\\_beleidsonderzoek\\_en\\_advies.aspx?objectname=MemberShow&objectId=14&pgeId=229](http://www.beleidsonderzoek.nl/VBO_Leden/IVA_beleidsonderzoek_en_advies.aspx?objectname=MemberShow&objectId=14&pgeId=229) (geraadpleegd op 1 april 2015).

Lambo. “Muziek Telt.” <http://www.lambo.nl/methode-informatie/muziek-telt> (geraadpleegd op 4 april 2015)

LKCA. “Cultuureducatie met kwaliteit 2013-2016.”

<http://www.lkca.nl/kennisdossiers/cultuureducatie-met-kwaliteit>. (geraadpleegd op 25 februari 2015).

MOCCA. “Wat is het basispakket?” <http://www.mocca-amsterdam.nl/basispakket/>

(geraadpleegd op 2 april 2015).

Oranje Fonds. “Kinderen maken muziek.” <http://www.oranjefonds.nl/fonds-kinderen-maken-muziek> (geraadpleegd op 6 april 2015).

Overheid. “nr. 43 Amendement van het lid Barth c.s.”

<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28000-VIII-43.html> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

Rijksoverheid. “Kunst en cultuur voor iedereen.”

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuur-voor-iedereen>  
(geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/21eeuw/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Aandachtspunten.”  
<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/uitgangspunten/aandachtspunten/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Competenties: generiek.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/competenties/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Het creatieve proces.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/proces/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Kanttekeningen.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/toelichting/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Karakteristiek.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/uitgangspunten/karakteristiek/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Leerlijn muziek.”  
[http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/downloads/Leerlijn\\_20Muziek.pdf/](http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/downloads/Leerlijn_20Muziek.pdf/) (geraadpleegd op 10 maart 2015).

SLO. “Preambule.” <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/samenhang/preambule/> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

Tule. “Inleiding.” <http://tule.slo.nl/Inleiding/F-KDToelichting.html> (geraadpleegd op 10 maart 2015).

#### *Interviews/gesprekken:*

Burggraaff, Wim. Geïnterviewd op 23 februari 2015 te ‘s Gravenhage.

Coppes, Wessel. Geïnterviewd op 3 maart 2015 te Utrecht.

Herfs, Jos. Geïnterviewd op 24 februari 2015 te Utrecht.

IJdens, Teunis. Geïnterviewd op 16 februari 2015 te Utrecht.

Nieuwmeijer, Christiane. Geïnterviewd op 25 februari te Utrecht.

Terlunen, Julia. Geïnterviewd op 3 maart 2015 te Utrecht.

Oosterhof, Gerja, leerkracht groep 3. Gesproken op 25 januari 2015 te Putten.

## Bijlage 1. Abstract

Muziekonderwijs wordt al decennialang onderwezen in het primair onderwijs. Hoewel scholen in Nederland een grote mate van autonomie kennen, heeft de Rijksoverheid in de afgelopen decennia getracht de kwaliteit van het muziekonderwijs te verbeteren. In de jaren '90 werden twee Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau over het muziekonderwijs gepubliceerd en de uitkomsten hiervan waren negatief. In 2014 publiceerde onderzoeksbureau Sardes ook een negatief rapport betreffende het muziekonderwijs. Deze rapporten en een extra impuls voor het muziekonderwijs die in 2014 werd aangekondigd, waren de aanleiding om een onderzoek naar de beleidspraktijk van de Rijksoverheid te doen. Deze thesis brengt de historische lijn in kaart en biedt zo een overzicht van de beleidspraktijk van het Rijk. De hoofdvraag luidt: 'Op welke manier heeft de Rijksoverheid invulling gegeven aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs vanaf 1985?'

Dit onderwerp wordt enerzijds door middel van een inhoudsanalyse van verscheidene beleidsdocumenten en monitor- en evaluatierapporten onderzocht en anderzijds door middel van interviews met verschillende 'stakeholders'. De volgende personen zijn geïnterviewd: Wim Burggraaff een beleidsambtenaar van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Teunis IJdens van het LKCA en Jos Herfs, bestuursmedewerker van de Vereniging Leraren Schoolmuziek. Bij het Fonds voor Cultuurparticipatie is met Wessel Coppes en Julia Terlunen gesproken en bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling met Christiane Nieuwmeijer, zij heeft tevens op de Pabo gewerkt en werkt momenteel nog op het conservatorium. Aan de hand van deze analyses wordt beantwoord welke doelen de overheid had met betrekking tot het muziekonderwijs en hoe die verschoven, welke instrumenten ingezet werden om de doelen te behalen en wat er bekend is over de effecten van verschillende initiatieven.

De Rijksoverheid schuift in haar doelen heen en weer van kwaliteit naar cultuurparticipatie en -spreiding. In de loop der jaren zijn de factoren die de Rijksoverheid inzet om de kwaliteit te verbeteren enigszins veranderd. Het Rijk stuurt op wat er gegeven wordt in het muziekonderwijs, maar houdt zich verre van de manier waarop dit gegeven wordt. De kerndoelen en het leerplankader, ontwikkeld door de SLO, geven dus aan wat iedere leerling moet behalen, maar de manier waarop een school dit doet is de eigen verantwoordelijkheid. In de oude programma's waren inputfactoren het meest voorkomend en in het huidige beleid is de trend te zien dat procesfactoren alsmaar belangrijker worden voor een structurele inbedding van het muziekonderwijs. Het beschikbaar stellen van financiële middelen voor de totstandkoming van projecten en het stimuleren van deskundigheidsbevordering van zowel vak- als groepsleerkrachten zijn de voornaamste factoren geweest waarop het Rijk heeft ingezet. De stand van zaken in het muziekonderwijs lijkt niet te zijn veranderd. De meest recente rapporten geven niet een positiever beeld dan de Periodieke Peilingen in de jaren '90 gaven. Er wordt nog weinig vraaggericht gewerkt, de vaardigheden van de leerlingen zijn nog niet op het gewenste niveau en instrumentaal onderwijs wordt nog steeds het minst gegeven. Desondanks is er een stijgende, doch trage, lijn in de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs te duiden.

## Bijlage 2. Codering

<b>Kernthema</b>	<b>Thema</b>	<b>Kernthema</b>	<b>Thema</b>
<b>Context</b>	Omslag Pabo	<b>Subsidieregelingen</b>	Proposo
	Competentiegericht onderwijs		Gehrels
	Cultuur versus Onderwijs		Cultuur en School
	Overleg scholen en culturele instellingen		Cultuureducatie met kwaliteit
	'80 Orff-Schulwerk		€10,90
	Waan van de dag		Prestatiebox
	Politieke wind		Fonds voor Cultuurparticipatie
<b>Wettelijk</b>	WPO		Matchingsgeld
	Thorbecke-adagium		Projectmatig
	Verantwoordelijkheid scholen		4 jaar te kort
	Faciliteren		Keuze maken
	Voorwaarden scheppen		Wrijving draagvlak/ effectiviteit
	Training groepsleerkracht	<b>Input</b>	Buitenboordmotor
	(afname) vakleerkrachten		Methoden
	Capabel/deskundigheid		Borgen
	Specialisaties		Integraal onderdeel
	Initiële opleiding		Handvatten
	Pabo		Afname vakleerkrachten
<b>Kerdoelen</b>	Te veel		Investeren in mensen
	Eerste concessie	<b>Proces</b>	Taakverlichting
	TULE		Ouders, directie, kinderen
	Vaag		Te druk
	Functioneren niet		Structurele inbedding
	Eén vocabulaire		Betrokkenheid
<b>Monitoring/ Evaluatie</b>	PPON		Aansluiten bij omgeving/leefwereld
	Druk vanuit Inspectie		Dynamiek
	Taal en rekenen		Primair proces
	Kwaliteitsdiversiteit		Intrinsieke vraag
	Basale lijn		
<b>Communicatie</b>	Draagvlak		
	Ambassadeurs		
	Dialogoog		
	Plezier/Participatie		
	Kwaliteit		



<b>Kernthema</b>	<b>Thema</b>
<b>Aanbevelingen</b>	Kwaliteit definiëren
	Probleem benoemen
	Leerkrachten
	Vakleerkrachten
	Verbinding vakken
	Geld via onderwijsbeleid
	Discussie
	Specialisatie op de Pabo
	Aandacht voor werkveld op conservatoria
	Toegevoegde waarde samenwerking vinden
	Aansluiten bij omgeving
	Aansluiten bij leefwereld
	Samenwerken scholen en muziekcentra
	Bewustzijn
	Ruimte creëren
	Nadenken over consistentie