

Beschrijvingen

De context en positie van cultuureducatie

Nieuwe Fundamenten voor Cultuureducatie

'Beschrijvingen' is het eerste deel van Nieuwe Fundamenten voor Cultuureducatie. Dit deel gaat over de huidige situatie van cultuureducatie: het belang, ontwikkelingen, invalshoeken, instrumenten en wetgeving. Ook vind je in dit deel een hoofdstuk over het belang en de mogelijkheden van cultuureducatie in relatie tot het ontwikkelingsniveau van kind en jongere (0-18 jaar).

De *Nieuwe Fundamenten voor Cultuureducatie, achtergronden en handreiking voor de toekomst* bestaat uit drie delen: Beschrijvingen (heden), Visie (toekomst) en Stappenplan (actie).

Inhoud

1	Context van cultuureducatie	7
1.1	Perspectieven	8
1.2	Primaire opbrengsten van cultuureducatie	9
1.3	Het bredere belang van cultuureducatie	11
1.4	Het artistiek-creatief proces	14
1.5	Artistiek-creatief vermogen	16
1.6	Cultureel zelfbewustzijn en Cultureel Vermogen	17
1.7	Culturele leerecosystemen	19
1.8	Belangrijke componenten cultuureducatie in het onderwijs	20
2	Positie van cultuureducatie	25
2.1	Overheden	26
2.2	Onderwijs algemeen	32
	Relevante wetgeving	33
	Financiering van het onderwijs	35
	Schooltijden primair onderwijs	36
	Integrale kindcentra	37
	10-14 onderwijs	38
	Profielscholen	39
	DAMU-scholen	40
	Traject Curriculumherziening	40
	Lerarentekorten	45
	Flankerende programma's	46
2.3	Cultuuronderwijs	48
	Leergebied kunstzinnige oriëntatie (PO)	48
	Leergebied kunst en cultuur (VO)	50
	Examenvakken kunst en ckv	52
	Speciaal onderwijs	53
	Cultuuronderwijs in het mbo	53
	Cultuurkaart CJP en MBO Card	54
	Cultuureducatie met Kwaliteit	55
2.4	Buitenschoolse voorzieningen	58
	Voor- en naschoolse voorzieningen	58
2.5	Cultuureducatie in de vrije tijd	62
2.6	Verbinding cultuureducatie op school en in de vrije tijd	65
	Interne cultuurcoördinator	66
	Combinatiefunctionaris cultuur	68

2.7	Internationaal perspectief	69
	Key Competence #8: Cultural awareness and expression	69
	Unesco Framework for Culture and Arts Education	70
3	Cultuureducatie in relatie tot de ontwikkeling	
	van 0 tot 18 jaar	73
3.1	De sensomotorische fase (0-2 jaar)	75
	Eerste adaptatiefase (0-6 maanden)	75
	Eerste socialisatiefase (6-18 maanden)	76
3.2	De preoperationele fase (2-7 jaar)	78
	Peuter (2-4 jaar) / Eerste individuatiefase (18-36 maanden)	79
	Kleuter (4-6 jaar) / Eerste identificatiefase (3-7 jaar)	81
3.3	De concreet operationele fase (7-12 jaar)	83
3.4	De formeel operationele fase (vanaf 12 jaar)	91
	Vroege en midden adolescentie (10-16 jaar)	92
	Late adolescent (16 jaar en ouder)	94
3.5	Afrondend	96
	Literatuurlijst	97
	Colofon	110





Context van cultuureducatie

Cultuur komt voort uit menselijk gedrag en is daardoor niet statisch maar altijd veranderlijk. Het proces van hoe wij als mens steeds betekenis geven en waarde toekennen aan onze ervaringen in de wereld om ons heen is een belangrijk aspect van dit menselijk gedrag. Dit vermogen is essentieel om op onszelf en op ons leven te reflecteren en grip te krijgen op een steeds veranderende wereld. Het zorgt voor inzicht in onszelf en anderen, en speelt een belangrijke rol in de vorming van ons zelfbewustzijn, ons zelfbeeld en onze identiteit.

Deze betekenisvolle cultuur is waarneembaar en erfahrbaar in een reeks onderscheidende spirituele, materiële, intellectuele en emotionele kenmerken die karakteriserend zijn voor een samenleving of sociale groep, die niet alleen kunst en letteren omvat, maar ook levenswijzen, de fundamentele rechten van de mens, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Die cultuur wordt zowel in tijd als in ruimte op veel verschillende manieren overgedragen, uitgedrukt en ervaren zoals door middel van woorden (verhalen, mondelinge tradities en taal), geluid (muziek, radio, media), beelden (beeldende kunst, media), beweging (dans, theater), monumenten en objecten (architectuur, design, ambachten), allerlei soorten digitale media en traditionele kennis (lokale en inheemse kennisystemen, levend cultureel erfgoed en uitdrukkingen).

Cultuureducatie speelt een fundamentele rol bij een gezonde en evenwichtige groei en ontwikkeling van kinderen en jongeren. Zij doen met cultuureducatie kennis, perspectieven, vaardigheden en kwaliteiten op die zij hun verdere leven in kunnen zetten voor de inrichting van hun leven en hun bijdrage aan de huidige en toekomstige samenleving. Sommige elementen daarvan zijn uniek voor cultuureducatie, andere zijn meer generiek en worden door cultuureducatie versterkt en mede verder ontwikkeld.

1.1 Perspectieven

In dit hoofdstuk lichten we verschillende aspecten van cultuureducatie uit omdat er verschillende benaderingen en accenten mogelijk zijn. Deels heeft dat te maken met hoe smal of breed je cultuureducatie wil benaderen: in een brede context van al hetgeen dat door mensen ontwikkeld wordt en waar waarde aan toegekend wordt, zoals bij *Cultuur in de Spiegel* (Van Heusden, 2010), of juist meer toegespitst op kunsteducatie, waarbij alleen de kunstvakken aan bod komen. En of je nog specifieker in wil gaan op dat wat we als kern van cultuureducatie kunnen herkennen: het artistiek-creatief proces.

De drie verschillende benaderingen die in dit hoofdstuk aan bod komen zijn in belangrijke mate overlappend ten opzichte van elkaar. Het artistiek-creatief proces vormt de basis voor de actieve beoefening van kunsteducatie, leidend tot nieuwe presentaties, processen en ervaringen. Deze kunnen weer gedeeld worden met een publiek, dat op eenzelfde of later moment daar kennis van kan nemen en zich een eigen beeld kan vormen van wat er geboden wordt. Ook de vorming van dit beeld is een actief proces, dat het artistiek-creatieve proces raakt bij de toeschouwer. Wanneer een product of proces op een later moment beleefd wordt kan dit ook (veel) later in de tijd zijn, en gerekend worden tot ons erfgoed. Of het kan in een afgeleide vorm haar weg vinden naar de samenleving, zoals we bij mode zien: van extravagant ontwerp naar alledaagse kleding. En daarmee vindt het product of proces haar weg naar het brede cultuurbegrip.

Naast de bovenstaande perspectieven op cultuureducatie, die heel erg gedomineerd worden door Westers denken, zijn er ook andere perspectieven mogelijk. In ons huidige cultuuronderwijs wordt nog nauwelijks gebruik gemaakt van uitingen uit andere landen en werelddelen dan Europa en Noord-Amerika, en is weinig ruimte voor de manier waarop tradities en gebruiken bij andere culturen geuit, verankerd en ingezet worden. Verschillende theoretische perspectieven die aanvullend zijn op hetgeen in deze uitgave aan bod komen zijn te vinden in een speciale uitgave van *Cultuur+Educatie* uit 2023 (De Baets et al., 2023).

In dit hoofdstuk benaderen we cultuureducatie in eerste instantie vanuit cognitie, zelfbewustzijn en de effecten van kunst en cultuur op de ontwikkeling, om ons daarna te richten op de meer maatschappelijke impact, zoals Cultureel Vermogen. Tenslotte eindigen we bij een meer overkoepelende en beleidsmatige invalshoek van het ecosysteem. Door

deze verschillende invalshoeken bij elkaar te brengen ontstaat een rijk beeld van de positie van cultuureducatie in de persoonlijke ontwikkeling en omgeving en in de samenleving.

1.2 Primaire opbrengsten van cultuureducatie

Cultuureducatie gaat over zowel het maken en betekenis geven, als het meemaken en betekenisgeven via de ontwikkeling van het artistiek creatief vermogen. Het gaat over het onderwijzen en leren over, met en door kunst, erfgoed en cultuur, en alle vormen van culturele en artistieke uitingen. Cultuureducatie zorgt voor kritische kennis, vaardigheden, waarden, attitudes en keuzevrijheid waarmee iemand in staat is om vormen van instrumentalisering van cultuur en schadelijke sociale normen, vooroordelen en stereotypen te identificeren en deze vervolgens aan te vechten. Cultuureducatie bevordert tegelijkertijd de positieve waardering van culturele diversiteit als een constructieve kracht om vrijheid van meningsuiting, en vrijheid van creatie, actieve democratische participatie mogelijk te maken. Daarnaast bevordert het zingeving, maatschappelijke verantwoordelijkheid, creativiteit en innovatie, en cohesie en samenwerking.

Cultuureducatie zorgt boven alles voor de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houding ten aanzien van kunst en cultuur. Tegelijkertijd mogen we niet uit het oog verliezen dat kunst en cultuur een wezenlijk onderdeel uitmaken van ieders dagelijks leven en dat er dus automatisch een wisselwerking ontstaat tussen datgene dat tijdens cultuureducatie aan de orde komt en de omringende werkelijkheid van de deelnemer aan die cultuureducatie. Dat kan doordat inspiratie uit de omringende werkelijkheid gehaald wordt, of doordat opgedane vaardigheden ook direct inzetbaar zijn op andere gebieden en momenten. We kunnen onderscheid maken tussen de primaire effecten van cultuureducatie (dat wat tijdens de educatie geleerd wordt over en van kunst en cultuur) en de secundaire effecten (dat wat geleerd wordt en elders van invloed is). Bij de secundaire effecten horen zowel de effecten die betrekking hebben op de algemene cognitieve, psychologische en sociaal-emotionele ontwikkelingen als de effecten bij andere leergebieden, die ook wel de transfer-effecten genoemd worden.

Harland heeft een model opgesteld op basis van inbreng van docenten, leerlingen, en anderen voor de belangrijkste primaire en secundaire elementen (Harland, 2008):

Primaire en secundaire effectdomeinen van kunsteducatie	
<i>Primaire effecten</i>	<i>Secundaire effecten</i>
Kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden	Plezier en andere emotionele effecten
Creatieve- en denkvaardigheden	Persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling
Verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst	Transfereffecten (toepassing van het geleerde in andere contexten)

Harland werkte de primaire effecten als volgt verder uit (pp. 19-20):

- Kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden
 - Het versterken van kennis en begrip van de verschillende kunstdisciplines en hun context
 - Het ontwikkelen van de interpretatieve vaardigheden die nodig zijn om kunstwerken en kunstprocessen te kunnen 'ontcijferen'
 - Een toenemende waardering van kunst, groei in esthetisch oordeelsvermogen
 - Ontwikkelingen in technische vaardigheden bij het eigen praktisch werk
 - Versterken van kritische en actieve luistervaardigheden en waarnemingsvermogen
- Creativiteit en denkvaardigheden
 - Het ontwikkelen van creativiteit en het vermogen om te experimenteren en vernieuwen
 - Toename van de verbeeldingskracht
 - Verwerven van denk- en probleemoplossend vermogen
- Onderzoeken en uitdrukken van betekenis
 - Een toename van de mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen die nodig zijn om beweringen te doen over de (ervaren) wereld en

zichzelf, evenals het ontwikkelen van vertrouwen om zichzelf te uiten door middel van beeld, muziek et cetera

- Meer culturele kennis
- Grotere bewustwording van de omgeving
- Groeiend begrip van sociale en morele kwesties

Hoewel de indeling van Harland niet overal even scherp is en verder uitgewerkt zou kunnen worden (Vermeersch & Storme, 2021), geeft zij wel een bruikbare ordening. De drie primaire effecten geven een goed inzicht in het bereik van cultuureducatie in het eigen domein, ongeacht of dit binnen de context van gezin, vrije tijd, kinderopvang of school opgedaan wordt. Ook wordt direct duidelijk dat een aantal zaken die als primair effect gezien worden, een bredere context kennen, zoals een kritisch waarnemingsvermogen of een beter begrip van sociale en morele kwesties.

1.3 Het bredere belang van cultuureducatie

Cultuur is de wereld om ons heen, wat we waarnemen, hoe we dit ervaren en hoe we daar betekenis aan geven. Cultuur vormt de samenleving en is de samenleving. In een land als Nederland geldt dat alles om ons heen is vormgegeven en betekenis heeft gekregen door hoe onze samenleving tegen de wereld aankijkt en er mee om gaat. Cultuur is hoe we de wereld om ons heen tegemoet treden, wat we erin doen en wat we met die werkelijkheid doen. Daarmee vormen en ontwikkelen we onze kennis en bewustzijn over onszelf en onze samenleving. Van Heusden (2010) spreekt in dat opzicht over het vermogen van mensen tot cultureel zelfbewustzijn: “Het gaat over hoe wij de wereld en elkaar ervaren en waarnemen, over wat we doen, hoe we de wereld betekenis geven en waarde aan dingen hechten, hoe we onszelf beschouwen.” (p. 5). Cultureel bewustzijn vormt en toont identiteit, maakt persoonlijke en massacommunicatie mogelijk, stuurt de waarneming en beleving van de wereld en is ook een van de drijvende krachten voor de toekomstige maatschappelijke en economische ontwikkeling van Nederland. Ook in de toekomst hebben we te maken met een breed, divers en dynamisch krachtenveld in onze samenleving met verschillende uitingsvormen en identiteiten. Taal en beeld als cultuurdragers zijn overal aanwezig en beiden zijn meer dan ooit bepalend voor hoe wij onszelf en de wereld ervaren en hoe wij onszelf (digitaal) willen (re)presenteren.

Het begrijpen en kunnen hanteren van cultuur en al haar verschijningsvormen is daarom van groot belang voor iedereen. Dat vraagt om verschillende vormen van kennis en vaardigheden: niet alleen feitelijke kennis en kennis over de samenleving, maar ook kennis over jezelf, hoe je je kunt uiten en hoe je kunt omgaan met uitingen van anderen. Het vraagt ook om het ontwikkelen van creatieve vaardigheden en fysieke vaardigheden om via culturele activiteiten uiting te kunnen geven aan de eigen emoties en denkbeelden, en een eigen voorkeur en smaak te ontwikkelen. Helaas is de brede maatschappelijke opvatting over het belang van kunst en cultuur vaak beperkt tot een keuze-activiteit in de vrije tijd, zonder een serieus beroepsperspectief of begrip van de brede impact van kunst en cultuur bij het opgroeien van kinderen of mensen in het algemeen. Deze houding weerspiegelt zich ook in de plek die cultuuronderwijs inneemt in de schoolpraktijk.

Cultuureducatie stimuleert de ontwikkeling van kinderen en jongeren tot evenwichtige en volwaardige volwassenen, die in staat zijn om goed in een veranderende samenleving te leven en hun plaats daarin in te nemen. Dat geldt niet alleen voor de mentale ontwikkeling, maar ook voor de ontwikkeling van lichaam en brein (Scherder, 2016). Veel culturele vormen kennen een combinatie van mentale en fysieke activiteiten die de algemene ontwikkeling stimuleren en ook op andere gebieden ingezet kunnen worden. Denk daarbij aan de grove en fijne motorische vaardigheden, of aan het stimuleren van de insula in de hersenen waar de zintuigelijke ervaringen in de emotionele samenhang of context samengevoegd worden, met andere woorden de emoties worden ervaren.

Bestaande studies op het gebied van cultuurparticipatie en cultuureducatie bij jonge kinderen tonen aan dat de ontwikkeling van kleine kinderen op verschillende gebieden beïnvloed en bevorderd kan worden, afhankelijk van de culturele disciplines (Vermeersch et al., 2018, pp. 83-85). Het werken op jonge leeftijd met – al dan niet artistieke - beelden stimuleert het ontwikkelen van esthetische voorkeuren, het geometrisch en ruimtelijk redeneren en de conversatievaardigheden van het jonge kind door te praten over beelden. Ook podiumkunsten hebben een positieve impact op latere verbale vaardigheden. Het actief betrokken zijn bij het luisteren naar en maken van muziek heeft een positief effect op de cognitieve ontwikkeling, zoals ruimtelijk-temporeel redeneren en talige vaardigheden, en verder ook op empathisch denken en pro-sociaal gedrag. Het vroeg in contact komen met een rijke geletterdheidsomgeving en het opgroeien in een duurzame voorleescultuur zorgen voor hogere geletterdheidscores op latere leeftijd. Een vroege cultuurbeleving heeft

op veel vlakken duidelijk positief effect op de cognitieve, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind.

Daarnaast zorgt cultuureducatie ervoor dat de rijke culturele historie en hedendaagse culturele uitingen voor kinderen en jongeren ontsloten en toegankelijk worden. Daarbij dient de culturele historie breed opgevat te worden als mondiaal en divers, waarbij kinderen en jongeren geleerd wordt om hun cultureel zelfbewustzijn in te zetten. Hierbij past ook een kritische houding en blik op de manier waarop onze historie is beschreven en vormgegeven en hoe deze past in de huidige samenleving, bijvoorbeeld via het inzetten van Emotienetwerken (Dibbits, 2020). In de 21e eeuw is de opdracht van het onderwijs dat kinderen en jongeren voorbereid worden op een leven lang leren in een internationale context waarbij de ontmoeting met de ander een belangrijke rol in zal nemen. Dit vraagt om cultureel vermogen. Cultureel vermogen gaat over de mogelijkheid om die ontmoeting te faciliteren en vorm te geven. Het gaat om het kunnen ervaren van verschillen op basis van het cultureel zelfbewustzijn, daar mee kunnen spelen en dit vormgeven, om zo zelf deel te nemen aan de (culturele) samenleving (Drion, 2018, p. 5).

Cultuureducatie heeft ook een fysieke component waarbij zowel de grove als de fijne motoriek wordt aangesproken doordat vaardigheden en technieken ontwikkeld moeten worden. Dat gebeurt bijvoorbeeld bij het maken van een tekening of game, of bij het spelen van een instrument of rol. Deze fysieke vaardigheden worden aangeleerd door met materialen of gereedschap te werken, bijvoorbeeld bij handvaardigheid en muziek, of door het lichaam in te zetten als instrument, zoals bij dans en theater. Met het aanleveren van sommige fysieke vaardigheden kan het beste jong begonnen worden, bijvoorbeeld het bespelen van bepaalde instrumenten of klassiek ballet, terwijl voor andere activiteiten beter gewacht kan worden tot het kind zich al in een bepaalde mate ontwikkeld heeft, zoals bij blaasinstrumenten het geval is.

Een gelijke toegang voor alle kinderen en jongeren tot cultuureducatie en daarmee tot cultuur, kunst en erfgoed is van wezenlijk belang voor hun toekomst, zeker gelet op de huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Sociaal-culturele tegenstellingen lijken in Nederland groter te worden, waarbij gescheiden werelden dreigen te ontstaan (Bovens et al., 2014). Deze scheiding is onder andere zichtbaar op socio-demografisch niveau, waarbij met name opleiding (intellectueel opgeleiden versus praktisch opgeleiden), woon- en leefomgeving (stad versus provincie, regioverschillen) (Raad voor de leefomgeving en infrastructuur et al., 2023), en zeker ook de tegenstelling in het inkomen (arm versus rijk) een belangrijke

factor zijn. Cultuureducatie kan een rol spelen in het overbruggen van deze kloof, doordat het werkt aan oog en begrip voor de ander en ruimte biedt voor ontmoeting en samenspel.

Leren omgaan met cultuur, kunst en erfgoed betekent om kunnen gaan met de daarbij horende verschillende facetten: met de vakmatige vaardigheden die bij de verschillende kunstdisciplines horen; met het artistiek-creatieve proces; met de reflectie en analyse die daarbij horen; de waardering voor de intrinsieke waarde van kunst en cultuur; en de betekenis die je daar aan kunt geven. Dit is altijd een combinatie van meer algemene, maatschappelijke waarden en inzichten, met de persoonlijke beleving en eigen creatieve invulling en uiting, waar een kind of jongere (onder begeleiding van een professional en met behulp van anderen) zijn eigen weg in moet zoeken. Het artistiek-creatieve proces vormt de kern of de basis van waaruit dit mogelijk gemaakt wordt.

Uiteraard is de mate waarin bovenstaande effecten op kunnen treden afhankelijk van de context en de wijze waarop cultuureducatie verzorgd wordt. Cultuureducatie kan ingezet worden om kinderen op te laten groeien tot kritische en zelfbewuste volwassenen, maar het kan net zo goed ingezet worden om geïndoctrineerd en volgzaam te worden door propagandacultuur en het opleggen van een bepaald wereldbeeld. Juist daarom is een goede inbedding van cultuureducatie op school, in de kinderopvang en in de vrije tijd zo belangrijk (Hoogeveen & Waaijer, 2022).

1.4 Het artistiek-creatief proces

Het creatief proces in algemene zin wordt door verschillende onderzoekers beschreven, waarbij Graham Wallas over het algemeen gezien wordt als de grondlegger van het fasenmodel (Wallas, 1926). Hij onderscheidt vier fasen:

1. Preparatie
2. Incubatie
3. Illuminatie
4. Verificatie

In de eerste fase (preparatie) wordt het probleem vastgesteld en van alle kanten onderzocht, waarna er een fase komt van schijnbare rust (incubatie), waarin vooral denkprocessen plaatsvinden. In de derde fase

(illuminatie) wordt de oplossing zichtbaar die tenslotte in de laatste fase (verificatie) uitgebreid onderzocht wordt op de geschiktheid (Hoogeveen & Bos, 2013).

Voor toepassing in het onderwijs is het artistiek-creatieve proces ook beschreven. Het artistiek-creatieve proces start met een esthetische ervaring, een persoonlijke vraag, een opdracht of probleem, waarna vier fasen worden doorlopen om tot een uitkomst te komen: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (SLO, 2019a). Reflecteren maakt onderdeel uit van iedere fase in dit proces, enerzijds om meer bewustzijn te krijgen van de keuzes die gemaakt worden en anderzijds om de eigen zeggingskracht te vergroten. Soms wordt aan dit model als vijfde fase het definiëren van de vraag of het probleem toegevoegd. De verschillende fasen zijn niet scherp gescheiden, maar lopen in elkaar over, soms door elkaar heen, en kunnen meerdere malen doorlopen worden voordat ze tot een definitieve uitkomst leiden.

Het artistiek-creatieve proces is uniek door de artistieke interpretatie van een vraagstuk en door de persoonlijke wijze van vormgeven en uitdrukken van het antwoord. Verbeelding, verwondering, nieuwsgierigheid en divergent denken, gekoppeld aan een persoonlijke betekenisgeving, zijn belangrijke kenmerken van het artistiek-creatieve proces. Het doel en de uitkomst van het proces zorgen enerzijds voor een reflectie op de eigen positie, denkbeelden en overtuigingen als maker, maar anderzijds voor communicatie met de ander door een gevoel, idee, betekenis of ervaring over te brengen. Er zijn ontelbaar veel persoonlijke uitwerkingen mogelijk op een vraagstelling. Omdat verschillende fasen meermalen doorlopen kunnen worden, kunnen processen soms om een groot uithoudings- en doorzettingsvermogen vragen of een groot beroep doen op creatieve vaardigheden.

Met name de divergente houding in de verschillende fasen is uniek voor het artistiek-creatieve proces. Daarbij wordt in eerste instantie gekeken naar meerdere mogelijkheden en richtingen, werkend vanuit de oorspronkelijke vraagstelling of probleem, voordat er gekozen wordt om te convergeren, te kiezen voor een bepaalde richting. Daarnaast geldt dat er binnen het creatief-artistieke domein geen beperkingen zijn, anders dan de beperkingen die door de maker zelf aangebracht worden. In de creatieve wereld kunnen mensen vliegen zonder hulpmiddelen of wezens aanwezig zijn die niet bestaan.

Behalve een open houding en doorzettingsvermogen is ook kennis over, en beheersing van, techniek of materiaal om iets uit te drukken van belang. Een dichter moet kunnen werken met taal, een muzikant met zijn stem of een instrument, een danser met zijn lichaam, een beeldend kunstenaar met materie als verf, steen of papier en (steeds vaker) digitale middelen.

1.5 Artistiek-creatief vermogen

In het *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur* (Ontwikkelteam Kunst & Cultuur Curriculum.nu, 2019) dat opgesteld is in het kader van het curriculumherzieningstraject *Curriculum.nu* wordt het artistiek-creatief vermogen centraal gesteld. Dit vermogen stelt de leerling in staat verbeeldingskracht te gebruiken om artistiek werk te (re)produceren en zo betekenis te geven aan wat hij alleen of met anderen maakt en meemaakt. Daarbij wordt gebruik gemaakt van (bewegend) beeld, klank, woord en met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving, al dan niet in verschillende combinaties, met behulp van technieken en artistieke vaardigheden. Artistiek vermogen richt zich op de verbeelding of verklanking van ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën in een kunstzinnige uiting. Creatief vermogen gaat over het iteratief proces waarin leerlingen creatieve maak- en denkstrategieën leren toepassen zoals divergeren en convergeren, fantaseren, spelen, dromen, inleven, onderzoeken en experimenteren.

Kenmerkend voor cultuureducatie is dat er sprake is van een samenhangend geheel waarin kunst leren maken, kunst leren meemaken en betekenis leren geven aan het maken en het meemaken met elkaar samenhangen. Betekenis geven en reflectie richten zich daarbij op het proces en op het product, waarbij dit zowel gezien moet worden in relatie tot eigen kunstuitingen als (professionele) kunstuitingen die meegemaakt worden. Betekenis geven moet ook breder gezien worden als het onderzoeken, (filosofisch) bevragen en analyseren van mondiale uitingen van kunst en cultuur in heden en verleden, bekeken vanuit verschillende perspectieven, zoals individueel, collectief, sociaal, cultureel, levensbeschouwelijk of historisch.

In dit kader moet het begrip maken gezien worden als het artistiek-creatief proces van onderzoeken, experimenteren, vormgeven en (re)

produceren waarin individueel of samen met anderen uiting gegeven wordt aan ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën. Daar worden de verschillende elementen van kunst en cultuur voor gebruikt: (bewegend) beeld, klank, woord en met beweging in relatie tot de ruimte of omgeving, in allerlei combinaties en variaties. Vanuit het karakter van de verschillende (kunst)disciplines wordt betekenis gegeven aan de eigen artistieke uiting en deze wordt al dan niet tussentijds gedeeld met elkaar. Meemaken is juist gericht op de kennismaking met professionele uitingsvormen van kunst en cultuur, waarbij professionele kunst ervaren wordt in een levensechte context, binnen en buiten school. In dit kader wordt betekenis gegeven aan de ervaringen door middel van zintuiglijk en theoretisch onderzoek en beleving.

1.6 Cultureel zelfbewustzijn en Cultureel Vermogen

Aanvullend op het artistiek-creatief vermogen wordt ook gesproken over het culturele vermogen of over het culturele zelfbewustzijn. Dit zijn twee verschillende invalshoeken om structuur te bieden voor cultuurbegrip en om de relatie van cultuur tot ontwikkeling en samenleving beter te duiden. Deze twee invalshoeken vertonen een grote overlap met het artistiek-creatief vermogen, maar kennen een andere benadering.

Cultureel zelfbewustzijn

In *Cultuur in de Spiegel* (2010) geeft Barend van Heusden een theoretische basis en uitwerking wat deze benadering kan betekenen voor het cultuuronderwijs. Hij definieert daarbij cultuur als een proces van denken en doen, uitgaande van de manier waarop informatie verwerkt wordt. Mensen maken daarbij zowel gebruik van de waarneming en ervaring van het moment als van waarnemingen en de wereld in hun herinnering, waarbij de herinnering ook ingekleurd of aangevuld kan zijn. Daaruit volgt de mogelijkheid om na te denken, te fantaseren over en het hebben van een besef van tijd. Cultuur wordt gezien als een proces van denken en doen; de manier waarop mensen informatie verwerken over hun omgeving. Mensen zijn in staat verschil te maken tussen de ervaringswereld en de wereld in hun herinnering. Daaruit volgt dat we kunnen nadenken, fantaseren en besef hebben van tijd. Cultuur wordt opgevat als een proces waarbij mensen hun persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om betekenis te geven aan een steeds veranderende ervaring. Daarbij worden vier cognitieve of culturele basisvaardigheden gebruikt om dit proces vorm te geven: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.

Via onze zintuigen nemen we overeenkomsten en verschillen waar en vergaren we nieuwe informatie. Door de zintuiglijke waarneming wordt de informatie ook op een bepaalde manier beleefd: de waarneming wordt gekoppeld aan eerdere waarnemingen. Daardoor worden dingen herkend of juist als een nieuwe ervaring gezien, en breiden we ons geheugen uit. Op basis van de waarneming kan daar vervolgens iets mee gedaan worden, en kunnen nieuwe mogelijkheden, vormen of ideeën bedacht en verbeeld worden.

Verbeelden is het vermogen om iets nieuws te maken, dat zich kan uiten in verschillende vormen. Dat kan door middel van het inzetten van het eigen lichaam, het ontwikkelen van een (fysiek) product of mentaal in de vorm van een plan of idee. Verbeelden sluit sterk aan op het begrip creativiteit. Dat wat verbeeld is kan vervolgens gecategoriseerd worden, geconceptualiseerd, doordat het geïnterpreteerd en geduid wordt. De verbeelding wordt daarmee in een bredere en abstractere context geplaatst en benoemd. Dit benoemen kan op veel verschillende manieren gebeuren, zoals in taal, beelden, klanken of meer abstracte begrippen. Met het plaatsen in context ontstaan verbanden en structuren die geanalyseerd kunnen worden. De mens is van nature geneigd om patronen te zoeken en te zien, en dit in structuren en systemen te plaatsen. Het aanbrengen van de verbanden en het nagaan of de verbeelding past binnen het patroon of het systeem is onderdeel van analyseren.

Verschillende ‘cultuurdragers’ of ‘media’ zorgen ervoor dat we hier vorm aan kunnen geven: het lichaam, voorwerpen, taal, grafische tekens. Om de cultuurdragers in te kunnen zetten zijn vaardigheden nodig op het gebied van waarnemen, verbeelden, analyseren en conceptualiseren. Daardoor wordt het cultureel bewustzijn verder ontwikkeld. Voor Van Heusden omvat cultuuronderwijs niet alleen de kunstvakken, maar ook geschiedenis, taal, filosofie en maatschappijleer, of de leergebieden die daarmee samenhangen voor het primair onderwijs. Door het cultuuronderwijs wordt het cultureel zelfbewustzijn gestimuleerd en ontwikkeld doordat kinderen daarin leren reflecteren op hun eigen en het collectieve geheugen, en dus op cultuur.

Cultureel Vermogen

Het begrip Cultureel Vermogen (Drion, 2018) gaat uit van de visie dat jonge mensen culturele vermogens nodig hebben voor een volwaardige deelname aan de samenleving, maar dat zij die vermogens niet vanzelfsprekend ontwikkelen. Er zijn verschillende belemmeringen die daarin een rol kunnen spelen, op economisch, praktisch, sociaal en cultureel gebied. Op basis van het werk van Van Heusden, Van Maanen, Gielen,

Nussbaum en Biesta worden vier verschillende culturele vermogens onderscheiden die nodig zijn om een volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk te maken. Het gaat allereerst om kennis van cultuur, ofwel cultureel bewustzijn en zelfbewustzijn, en verder over het kunnen ervaren van culturele verschillen en patronen, in combinatie met het daar speels mee om kunnen gaan. Het derde vermogen is het eigen kunnen maken van vormtalen en te kunnen spelen met conventies en verwachtingen. Het laatste vermogen dat onderscheiden wordt betreft het in staat te zijn deel te nemen aan het culturele leven. Om deze vermogens goed te kunnen verwerven is het nodig om ze integraal en in samenhang aan te bieden.

Culturele vermogens moeten toegankelijk zijn voor iedereen, zodat iedereen volwaardig deel kan nemen aan de pluriforme culturele democratie. En aan de andere kant moet de samenleving als geheel ook in staat zijn om artistieke vormtalen te blijven ontwikkelen als betekenisvolle dynamiek. Daarmee komt de vraag wat cultuur dóet veel meer centraal te staan dan de vraag wát cultuur ís. Cultureel vermogen ontwikkelt zich in mensen en tussen mensen, in een voortdurend proces met als basis de culturele ontmoeting. Het reflectiekader *Cultureel Vermogen* benoemt vier ingrediënten die bij een culturele ontmoeting ingezet kunnen worden: het culturele zelf, de culturele ander, de culturele vorm, en de culturele omgeving. Tussen deze vier elementen ontstaat de dynamiek die leidt tot cultureel vermogen.

1.7 Culturele leerecosystemen

De culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren is niet alleen afhankelijk van school, maar wordt voor een groter deel bepaald door de mogelijkheden om zich thuis en in de omgeving buiten schooltijd bezig te houden met kunst en cultuur. Ieder kind krijgt van huis uit een culturele bagage mee, maar de inhoud en reikwijdte daarvan is verschillend. In Nederland hebben we te maken met hardnekkige verschillen in culturele ontwikkeling die bepaald worden door intergenerationele overdracht (Notten, 2022). Het ene kind groeit op in een gezin dat een brede affiniteit heeft met cultuur, kunst en erfgoed, wordt daar vanzelfsprekend mee omringd en krijgt mogelijkheden aangereikt om zich ook buiten het gezin verder te ontwikkelen op cultureel gebied. Een ander kind groeit echter op in een gezin met minder aandacht voor cultuur in brede zin, komt daardoor minder in contact met verschillende culturele voorzie-

ningen en mogelijkheden, en heeft daardoor dus minder kansen om zich op cultureel gebied breed te ontwikkelen en op meerdere manieren deel te nemen aan het culturele maatschappelijke systeem. De omgeving van kinderen en jongeren is dus van grote invloed op hun ontwikkeling, en het samenspel van gezin, school en omgeving bepaalt voor een belangrijk deel de kansen en mogelijkheden.

In dat kader spreken we ook wel over een leerecosysteem (Benning et al., 2022), gebaseerd op de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner waarbij verschillende niveaus van systemen onderscheiden worden die van invloed zijn op de ontwikkeling van jonge mensen (Nji, z.d.-b). In de directe omgeving spelen bijvoorbeeld ouders, leraren, vrienden, clubs, docenten, de religieuze of levensinstelling organisatie, de muziekschool of kunstencentrum een rol. Jonge mensen moeten niet alleen zelf actief bezig zijn met cultuur, maar ook in aanraking komen met verschillende uitvoeringen en presentaties van cultuur. Ontmoetingen met makers en kunstenaars of bezoeken aan voorstellingen, concerten, presentaties en tentoonstellingen dienen als voorbeeld en ter inspiratie. Een dergelijk rijke (leer) omgeving is alleen mogelijk als naast een thuisbasis die openstaat voor een brede benadering van cultuur ook een adequate lokale en regionale culturele infrastructuur aanwezig is. Overheden zijn noodzakelijk voor het creëren van de randvoorwaarden voor deze omgeving evenals de bereidheid van de (culturele) omgeving om zich daarvoor in te zetten en open te stellen. Om goed zicht te krijgen op de kwaliteit en samenstelling van het tot de beschikking staande leerecosysteem kunnen systeemanalyses uitgevoerd worden op verschillende niveaus, zoals landelijk regionaal of lokaal.

1.8 Belangrijke componenten van cultuureducatie in het onderwijs

In het eerdergenoemde voorstel van het ontwikkelteam Kunst & Cultuur in het kader van het herzieningstraject *Curriculum.nu* (Ontwikkelteam Kunst & Cultuur Curriculum.nu, 2019) is naast een visie op waar het cultuuronderwijs zich in het funderend onderwijs op moet richten, ook een beschrijving opgenomen van de belangrijkste onderdelen van het cultuuronderwijs. In het kader van het herzieningstraject worden deze belangrijkste onderdelen de *Grote Opdrachten* genoemd. Gezamenlijk vormen deze grote opdrachten de basis voor een curriculum voor kunst en cultuur. Dat wil niet zeggen dat alle grote opdrachten altijd tegelijkertijd aan bod moeten komen, maar wel dat zij in een doorlopende leerlijn voldoende uitgewerkt moeten worden in het onderwijs.

De kern van het cultuurcurriculum wordt gevormd door het artistiek-creatief vermogen. Een deel van de onderwerpen richt zich op het zelf actief aan de slag gaan (maken), terwijl een ander deel zich meer richt op het meebelevan van activiteiten en resultaten van anderen (meemaken). In beide gevallen behoort het reflecteren daarbij (betekenis geven). De laatste Grote Opdracht richt zich op het presenteren van het eigen werk en daarover in dialoog gaan met anderen. Dit kan zowel gaan om een eindproduct als om het delen van een processtap in een artistiek-creatief proces.

De negen *Grote Opdrachten* zijn:

1. Artistiek-creatief vermogen: maakstrategieën
2. Artistiek-creatief vermogen: denkstrategieën
3. Artistieke expressie
4. Artistieke technieken en vaardigheden
5. Artistieke innovatie
6. Kunst- en cultuurhistorische contexten
7. Functies van kunst
8. Beleven van kunst
9. Tonen en delen van eigen werk

Maakstrategieën

Bij maakstrategieën leren de kinderen te onderzoeken, experimenteren, creëren en imiteren, en krijgen zij inzicht in hun eigen kunnen. Het oefenen van maakstrategieën zorgt voor de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen van kinderen. Het proces van divergeren en convergeren maakt een belangrijk deel uit van het artistiek creatief proces, en daardoor wordt geoefend met het denken buiten bestaande kaders en het gebruik van verbeeldingskracht. Door gebruik te maken van verschillende maakstrategieën is men in staat deze bewust in te zetten en te hanteren.

Denkstrategieën

Bij denkstrategieën gaat het om het leren onderzoeken en bevragen van artistieke uitingen en daarmee ook de (kunst)wereld te ontdekken en beter te leren begrijpen. Ook het oefenen met verschillende denkstrategieën zorgt voor de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen. Denkstrategieën gaan over het bevragen van artistieke uitingen, deze te onderzoeken, betekenis te geven en te waarderen. Denkstrategieën worden ingezet bij het analyseren en creëren van artistieke uitingen.

Artistieke expressie

Artistieke expressie gaat om het op een eigen manier in een artistieke vorm uitdrukking geven aan ideeën, ervaringen en gevoelens. Voor de ontwikkeling van de artistieke expressie moet het specifieke van de kunsten verkend worden om in de verschillende uitingsvormen en de bijbehorende uitdrukkingsvormen te kunnen communiceren. Daarbij is het belangrijk dat men zich op een eigen manier in een artistieke vorm uit weet te drukken en in staat is om het specifieke van de kunsten op een gerichte manier te gebruiken en daarmee de zeggingskracht van eigen werk te vergroten.

Artistieke technieken en vaardigheden

Artistieke technieken en vaardigheden zijn nodig om zelf iets te kunnen creëren in bewegend of stilstaand beeld, klank, woord en beweging in relatie tot de ruimte of de omgeving. Deze technieken vormen een belangrijke basis en worden geleidelijk aan verbeterd en verfijnd door oefening en door de verbreding van het repertoire aan artistieke vaardigheden en technieken. Een betere beheersing en een breder repertoire maken bewuste keuzes welke technieken en vaardigheden ingezet worden bij zowel het reproduceren van werk van anderen als bij het ontwikkelen van eigen werk.

Artistieke innovatie

Artistieke innovatie is een element in de cultuureducatie in het fundamenteel onderwijs dat over het algemeen nog weinig voorkomt. Artistieke innovatie gaat over het vermogen om vanuit een artistiek-creatieve invalshoek en werkwijze aan de slag te gaan met het oplossen van kleinere of grotere vraagstukken uit de directe en bredere omgeving. Creatieve makers zetten maak- en ontwerpprocessen in op het snijvlak van cultuur, kunst en erfgoed met andere onderwerpen en vakken. Vanuit het maken worden standpunten en problemen verkend en creatieve ideeën en oplossingen ontwikkeld.

Kunst- en cultuurhistorische contexten

Kunst- en cultuurhistorische contexten richt zich op het bevragen,

onderzoeken en begrijpen van kunst- en cultuurhistorische onderwerpen en contexten. Dit is heel duidelijk gerelateerd aan erfgoed, zowel materieel als immaterieel, en aan het onderzoeken en analyseren van genres, stijlen en stromingen in en vanuit de invalshoek van verschillende kunstdisciplines en perspectieven.

Functies van kunst

Bij de functies van kunst draait het om de verschillende perspectieven om naar kunst te kunnen kijken en luisteren, en hoe deze onderzocht en bevraagd kunnen worden. Daarvoor is het nodig dat men bekend raakt met verschillende functies van kunst en deze leert te waarderen en daar een onderbouwde mening over te geven. Om daar uitdrukking aan te kunnen geven moet men ook in staat zijn om het juiste daarbij behorende vocabulaire te gebruiken, zowel in algemene zin als in vaktaal.

Beleven van kunst

Een belangrijk onderdeel van cultuureducatie is om in contact te komen met professionele kunstuitingen en professionele kunstenaars. Bij beleven van kunst draait het dan ook om het deelnemen aan verschillende culturele en kunstzinnige activiteiten in en buiten de school, en om het leren delen van de ervaringen die daarbij opgedaan worden. Daardoor wordt ervaring opgedaan met het bespreken van wat men beleeft en meegemaakt heeft en de waarden en betekenissen die door iemand zelf of door een ander gegeven worden, inclusief de beweegredenen van de makers. Door deze ervaringen worden zowel de eigen als andermans voorkeuren ontdekt en ontwikkeld.

Tonen en delen van kunst

Bij het maken en beleven van kunst en cultuur hoort ook het presenteren, het tonen en delen van het eigen werk. Daarbij gaat het zowel om het presenteren van het product als het proces, al dan niet tijdens het proces, en om het reflecteren op het werk- en leerproces van jezelf en van anderen. Er wordt geleerd om keuzes te maken hoe gepresenteerd wordt, en de inzichten die opgedaan zijn met anderen te delen naar aanleiding van een presentatie.

Hoewel bovenstaande onderdelen beschreven en ontwikkeld zijn voor de curriculumherziening van het funderend onderwijs, zijn deze ook goed te gebruiken bij de non-formele cultuureducatie, de culturele ontwikkelingen en ervaringen in het gezin en de eigen omgeving buiten schooltijd. Accenten kunnen daarbij anders liggen, afhankelijk van de gemaakte keuzes en de gekozen kunstdiscipline(s).



Positie van cultuureducatie



Cultuureducatie speelt zich af in een bepaalde context van gezin, school, de (culturele) omgeving en overheidsinzet en heeft een bepaalde positie daarbinnen. De ontwikkelingen van en binnen die contexten zijn daarom ook van invloed op de mogelijkheden en kansen voor cultuureducatie. De rollen van deze contexten zijn verschillend en kunnen we in grote lijnen als volgt onderscheiden:

- **Ouders en leeftijdsgenoten** stimuleren het informele leren. Daarmee wordt bedoeld dat kinderen leren door te doen, zonder het vooropgezette doel om te leren. Doordat zij in aanraking komen met bepaalde culturele uitingen en daar eventueel zelf ook in meedoen. Naast het informele leren hebben ouders ook een belangrijke rol bij het non-formele leren, bij het faciliteren of organiseren van het leren van hun kind in de vrije tijd, via lessen, cursussen of trainingen. In de huidige situatie zijn kinderen voor non-formeel leren en deels voor informeel leren afhankelijk van de motivatie en de financiële situatie van hun ouders.
- Het **funderend onderwijs** (primair en voortgezet onderwijs, inclusief speciaal onderwijs) zorgt voor de formele, wettelijk gereguleerde leersituatie. Het rijk is verantwoordelijk voor de bekostiging en het wettelijk kader voor het onderwijs, zoals de kerndoelen, eindtermen en examenprogramma's. De uitvoering en invulling van het onderwijs wordt door de individuele scholen en docenten bepaald en verzorgd. Schoolbesturen dragen de algehele verantwoordelijkheid en geven kaders mee.
- De **kinderopvang** biedt een professionele pedagogische omgeving voor de begeleiding en ontwikkeling van kinderen, en stimuleert zowel het non-formele als het informele leren. Voor veel kinderen en hun gezinnen is de kinderopvang een onderdeel van hun dagelijks leven.

- De **culturele omgeving** verzorgt de mogelijkheden voor cultuureducatie in de vrije tijd, en de actieve en passieve cultuurparticipatie. Dit kunnen zowel individuele aanbieders zijn, informele groepen maar ook instellingen en organisaties, zonder of met financiële ondersteuning van de overheid. Ook de verschillende media vallen hieronder.
- Het **Rijk, provincies en gemeenten** ondersteunen de lokale, regionale en nationale infrastructuur en scheppen voorwaarden voor de kennisgeving en deelname aan cultuureducatie en cultuurparticipatie.

2.1 Overheden

In Nederland bestaat slechts beperkte wetgeving op het gebied van kunst en cultuur, en deze strekt zich nauwelijks uit tot cultuureducatie of actieve cultuurparticipatie. Naast wetgeving voor monumenten en erfgoed bestaan er eigenlijk maar twee relevante wetten: de Wet op het specifiek cultuurbeleid en de Wet stelsel openbare bibliotheekvoorzieningen.

- **Wet op het specifiek cultuurbeleid** (WSC): Deze wet legt de positie van de Raad voor Cultuur vast en regelt de vierjarige beleidscyclus, subsidiemogelijkheden voor culturele instellingen en projecten, en de instelling van Cultuurfondsen. De subsidie voor culturele instellingen wordt via een regeling voor de zogenaamde Culturele Basisinfrastructuur (BIS) vastgelegd. De BIS richt zich op culturele instellingen die een specifieke functie in het landelijke bestel hebben of een kernfunctie in een regionale en stedelijke infrastructuur. Ook de landelijke kennisfunctie voor cultuureducatie en -participatie valt onder de BIS.
- **Wet stelsel openbare bibliotheekvoorzieningen** (WSOB): In deze wet worden de taken en verantwoordelijkheden van openbare bibliotheken in Nederland geregeld, inclusief de financiering en openbare dienstverlening. Als functies worden onder andere genoemd het bieden van mogelijkheden tot ontwikkeling en educatie, en het kennis laten maken met kunst en cultuur. Ook wordt door deze wet het gratis lidmaatschap tot achttien jaar geregeld.

Provincies en gemeenten kennen naast de wettelijk toegekende taken een zogenaamde “open huishouding” zoals vastgelegd in de Grondwet.

Dat betekent dat zij het recht hebben eigen belastingen te innen en een eigen beleid te voeren.

De wettelijke taken van provincies liggen met name op het gebied van de ruimtelijke ordening, wegen en natuur en het bestuurlijk toezicht op gemeenten en waterschappen. In dit kader zijn soms verbindingen mogelijk met kunst en cultuur bij de inrichting van de ruimte. Voor kunst en cultuur zijn er taken die voortvloeien uit landelijke wetten zoals de Wet stelsel openbare bibliotheekvoorzieningen of wetten op het gebied van monumenten en erfgoed. Daarnaast hebben provincies samen met het Rijk een aantal taken afgesproken die door de provincies verschillend geïnterpreteerd en ingevuld worden. Op het gebied van kunst en cultuur is er afgesproken dat provincies zorgdragen voor hun culturele eigenheid, en dat zij een deel van het beheer van cultureel erfgoed en de monumentenzorg op zich nemen. Op het gebied van cultuureducatie of actieve cultuurparticipatie bestaat geen wettelijke verplichting (Ministerie van OCW et al., 2012).

De situatie bij de gemeenten is vergelijkbaar met die bij provincies. Ook hier is sprake van een beperkt aantal taken die afgeleid kunnen worden uit de wetgeving op het gebied van bibliotheken, monumenten en erfgoed. Gemeenten hebben evenmin een wettelijke verplichting voor cultuureducatie of -participatie. In de praktijk betekent dit dus dat de culturele infrastructuur voor cultuureducatie, buiten wat er voor het onderwijs is vastgelegd, afhankelijk is van het gekozen en gevoerde beleid op zowel het rijksniveau als bij provincies en gemeenten. Dit beleid is (mede) afhankelijk van de politieke samenstelling van de volksvertegenwoordiging en het bestuur, en het belang dat er in verschillende beleidperiodes aan gehecht wordt. En dus zien we dat provincies en gemeenten verschillen in hun aanpak en voorzieningen, bijvoorbeeld door wel of niet de verplichting van cultuureducatie op te nemen bij gesubsidieerde instellingen.

Begin 2024 is de Vereniging van Nederlandse Gemeenten gekomen met een propositie voor meer afstemming tussen gemeenten, provincies en rijk om zorg te dragen voor een basis en structuur voor cultuur (VNG, 2024). Als vertrekpunt voor de propositie komt de VNG eerst tot tien constatering die vanuit de gemeenten zelf geformuleerd zijn in relatie tot de borging van cultuur in Nederland. Een belangrijk uitgangspunt is dat cultuur benoemd wordt als fundament voor de samenleving met een brede maatschappelijke waarde. Cultuur is een publiek goed en dat betekent dat er ook een publieke verantwoordelijkheid is en structurele publieke investeringen nodig zijn zoals dat ook het geval is bij welzijn, gezondheid

en onderwijs. Samenhang in het cultuurbeleid is cruciaal, zowel tussen de top en de basis, als tussen continuïteit en vernieuwing, maar ook gelet op de regionale afstemming. Geconstateerd wordt dat er op dit moment een spanning bestaat tussen de behoefte aan een structurele en duurzame borging van cultuur enerzijds, met de autonome rol van gemeenten op het gebied van cultuurbeleid anderzijds. Maar ook tussen de verhoudingen wat betreft de aandacht voor de top en de basis van cultuur, waarbij de aandacht van het rijk met name naar de top uitgaat.

De propositie kent vier pijlers. 'Cultuurwaarde' is de eerste pijler, die de variëteit aan waarden van cultuur voor inwoners en samenleving beschrijft, waarden die om structurele borging vragen. 'Cultuurstimulering' beschrijft hoe het cultureel vermogen in de samenleving gestimuleerd kan worden. Dat vraagt bijvoorbeeld om een goede verbinding met het onderwijs en voorzieningen als laagdrempelige cultuurcentra in elke gemeente. De derde pijler 'cultuurspreiding' richt zich op het evenwicht dat nodig is in de cultuurvoorzieningen in de verschillende regio's, dorpen en steden. Dit evenwicht kan telkens anders zijn, mede afhankelijk van de eigenheid van de streek of regio. De laatste pijler richt zich op de wijze van financiering van cultuur, die meer opgezet dient te worden vanuit samenwerking. In het document sluit de VNG het komen tot meer wetgeving op het gebied van cultuur niet uit, maar wenst tenminste te komen tot betere en meer duurzame afstemming van taken en inzet tussen de verschillende overheidslagen.

In het advies *Meedoen is de kunst* concludeert de Raad voor Cultuur in 2014 al dat de mogelijkheden voor culturele ontwikkeling niet meer vanzelfsprekend zijn, en dat de mogelijkheden voor actieve cultuurdeelname in snel tempo verminderd zijn door bezuinigingen bij gemeenten en provincies. De Raad doet daarom voorstellen voor een toekomstbestendig stelsel van voorzieningen voor actieve cultuurparticipatie. Voor een goede spreiding, kwaliteit en diversiteit van het aanbod zijn er volgens de Raad vijf basisvoorwaarden die onderdeel moeten zijn van gemeentelijk of provinciaal cultuurbeleid: locatie, programma, promotie, vindbaarheid en toegankelijkheid. Daarnaast adviseert de Raad om rekening te houden met de verschillende wensen en interesses van diverse leeftijdsgroepen. Het overheidsbeleid zou volgens de Raad vooral gericht moeten zijn op voorzieningen voor de jeugd, omdat daar de basis wordt gelegd voor een culturele loopbaan. Deze punten bieden goede houvast op basis waarvan overheden de culturele (leer)omgeving kunnen toetsen. De Raad dringt in zijn advies ook aan op een systematische verzameling van deelnamegegevens en activiteiten die inzicht geven in de effectiviteit van de voorzieningen. Verder pleit de Raad ervoor kunstenaars, docenten, vereni-

gingen, centra voor de kunsten en commerciële partijen ruimte te geven voor nieuwe vormen van scholing, presentatie en samenspel. Overheden kunnen hierin voorwaardenscheppend zijn.

Begin 2024 kwam de Raad voor Cultuur met een advies voor herziening van het cultuurbestel vanaf 2029 (Raad voor Cultuur, 2024). Het advies pleit voor meer toegankelijkheid door meer aandacht te hebben voor kunst en cultuur in meer diverse vormen en van meer verschillende makers en organisaties in alle regio's van het land. Het stelsel moet minder ingewikkeld worden en minder administratieve druk opleveren. En cultuureducatie en talentontwikkeling moeten vooral een steviger plek krijgen in het bestel, met minder onderscheid tussen professionals en amateurs.

De Raad constateert dat jongeren te weinig in aanraking komen met verschillende vormen van cultuur en niet altijd de ruimte krijgen om hun mogelijkheden op dit gebied te ontwikkelen. De kansen voor cultuureducatie en talentontwikkeling zijn ongelijk verdeeld in Nederland, zowel in financieel opzicht als wat begeleiding betreft. Dat zorgt er ook voor dat de scheiding tussen professional en amateur niet altijd even scherp te trekken is, terwijl dat nu wel gebeurt in de financiering en het beleid van de rijksoverheid. Er zijn makers die vanuit het amateurveld doorgroeien naar de professionele beroepspraktijk, of die noodgedwongen blijven wisselen tussen professionele werksituaties en vrijwillige inzet. Daarnaast komen vanuit het amateurveld en de cultuurparticipatie juist ook nieuwe stijlen en vormen op die hun weg vinden naar de professionele praktijk.

De Raad wil cultuureducatie in en rond de school stevig verankeren, meer financiële mogelijkheden voor talentontwikkeling en ook een sterkere relatie tussen het professionele veld en het amateurveld. Dat vraagt om een betere afstemming van het beleid tussen de verschillende overheden en bij voorkeur een verankering in een wet. Dit sluit goed aan bij de propositie van de VNG die hier ook voor pleit. Ook zou er een langere termijn gekozen moeten worden voor het cultuurbeleid dan de huidige vier jaar, bijvoorbeeld in de vorm van een tienjarenvisie.

Op dit moment worden via convenanten en bestuurlijke afspraken op verschillende terreinen al meerjaarlijkse afspraken gemaakt, bijvoorbeeld over de ondersteuning van culturele instellingen. Of er wordt gewerkt met een gezamenlijke financiering van beleidsinspanningen zoals via de matchingsregeling van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

- **Algemeen Kader Interbestuurlijke Verhoudingen Cultuur OCW, IPO en VNG** (Ministerie van OCW et al., 2012): In 2012 werd een nieuw algemeen kader afgesproken tussen het ministerie van OCW, het Interprovinciaal Overleg (IPO) en de Vereniging Nederlandse Gemeenten (VNG) als opvolger van het bestuurlijke kader uit 2006. Naast de gezamenlijke afstemming bij ondersteuning van culturele instellingen in de cultuurconvenanten en de verdeling rond erfgoed is alleen de afstemming voor cultuureducatie vastgelegd. Voor cultuurparticipatie is niets opgenomen in het kader.

Rijk, provincies en gemeenten erkennen in het document hun gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een stelsel dat op de verschillende verantwoordelijkheidsniveaus sterk met elkaar vervlochten is. Het rijk is daarbij verantwoordelijk voor het onderwijs inclusief het cultuuronderwijs, een opdracht op het gebied van cultuureducatie voor culturele instellingen en voor de landelijke ondersteuning op het gebied van kennis, innovatie en netwerken. De provincies hebben een rol te vervullen bij de tweedelijns ondersteuning, bij het bevorderen van de kwaliteit via deskundigheidsbevordering en ten aanzien van de regionale spreiding. Gemeenten hebben een regierol in het samenspel tussen scholen en cultuuraanbieders en dragen zorg voor (de bemiddeling van) een breed en samenhangend aanbod voor scholen. Zij zorgen verder voor een aansluiting van de cultuureducatie binnen de school en na schooltijd en maken in het kader van de Lokale Educatieve Agenda (LEA) afspraken met scholen en kinderopvanginstellingen rond cultuureducatie.

In het Algemeen Kader Interbestuurlijke Verhoudingen Cultuur is afgesproken dat het kader voor onbepaalde tijd is tot er nieuwe afspraken vastgelegd worden. In 2022 concludeert het IPO dat het nodig is om te komen tot een actualisatie van dit kader (IPO, 2022). De provincies komen zelf tot de conclusie dat het nodig is te komen tot gemeenschappelijke beleidsdoelen in een cultuurwet en niet alleen in bestuurlijke afspraken. In het advies *Op weg naar herpositionering, visie op de rol van de provincies in het cultuurbestel* (Wijn et al., 2022) dat in opdracht van IPO opgesteld is wordt slechts zijdelings naar beleid op het gebied van cultuureducatie en participatie gewezen, dit valt onder een nadere uitwerking van de algemene taakverdeling die in overleg tussen de verschillende overheden plaats zou moeten vinden.

- **Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs** (Ministerie van OCW, 2013): In 2013 is dit bestuurlijk kader met verschillende partijen opgesteld om concrete afspraken te maken gedurende tien jaar. Ondertekenaar

is naast OCW, IPO en VNG ook de PO-raad. Het bestuurlijk kader is opgesteld voortbouwend op het programma Cultuureducatie met Kwaliteit en het Algemeen Kader Interbestuurlijke Verhoudingen Cultuur. In dit bestuurlijk kader werd afgesproken dat de drie overheidslagen zich gezamenlijk met de PO-raad zullen inspannen om te komen tot lokale samenwerking tussen scholen in het basisonderwijs en culturele instellingen en dat de professionele ontwikkeling gestimuleerd zal worden. Daarnaast wordt afgesproken dat er sprake is van landelijke monitoring en ondersteuning vanuit LKCA en FCP om de geformuleerde doelen te behalen. Tenslotte staan in dit kader een aantal afspraken voor het voortgezet onderwijs over de positie van het vak CKV en de cultuurkaart CJP.

Het Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs is in 2023 formeel afgelopen, maar de betrokken partijen hebben de intentie uitgesproken tot een nieuw kader te komen. Door de gewenste betrokkenheid van meer partijen, zoals de VO-raad en de MBO-raad, en de afstemming met de heroriëntatie op de BIS-structuur is in eerste instantie besloten het bestuurlijk kader te verlengen tot eind 2024. Het is de bedoeling dat er dan een nieuw kader komt, mogelijk in de vorm van een overkoepelend kader voor cultuureducatie en cultuurparticipatie met deelakkoorden voor verschillende betrokken partijen.

In 2023 is er onderzoek gedaan naar het cultuureducatiebeleid op rijksniveau in de periode 2013-2022 (Van den Berg et al., 2023). De conclusie van het rapport is dat de combinatie van wettelijke en bovenwettelijke maatregelen van het rijk op het gebied van cultuureducatie in die periode breder en complexer is geworden. Over het algemeen was het doel om te komen tot een verbetering van de kwaliteit van cultuureducatie en het bevorderen van de deelname aan culturele activiteiten. De samenhang tussen de verschillende maatregelen is echter beperkt gebleven, en het is niet altijd duidelijk of de gewenste resultaten bereikt zijn. Het Bestuurlijk Kader Cultuur en Onderwijs heeft wel voor een duidelijke en breed gedragen koers gezorgd, maar de reactie daarop was dat ook hier meer resultaten en samenhang, ook met de andere maatregelen, bereikt kon worden.

Het rapport geeft een aantal aanbevelingen voor de toekomst. Onder andere om te komen tot een integrale visie op cultuureducatie, gebaseerd op de ontwikkelingen in het onderwijs en de cultuursector, en om meer sturing toe te passen. Ook zouden de beleidsmaatregelen meer gestroomlijnd, afgestemd en verminderd moeten worden, met minder procedures en meer oog voor de uitvoering. Het cultureel bewustzijn van

leraren zou vergroot kunnen worden, evenals het steviger positioneren van kunstvakdocenten in het onderwijs. Tenslotte zou de evaluatie van de verschillende maatregelen meer centraal gedaan kunnen worden op basis van een beleidstheorie en daarbij behorende streefwaarden (Van den Berg et al., 2023, pp. V-VI).

2.2 Onderwijs algemeen

Om te begrijpen welke mogelijkheden er zijn voor cultuur, kunst en erfgoed in het onderwijs is inzicht in de algemene structuur en opzet van het onderwijs in Nederland van belang. Het Nederlandse onderwijssysteem kent, in tegenstelling tot veel andere landen, een zeer grote mate van vrijheid die wettelijk verankerd is. De sturing op landelijk niveau beperkt zich tot financiën, kaders, richtlijnen, referentieniveaus, kerndoelen en exameneisen voor de verschillende leergebieden.

Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming vormen samen de drie doeldomeinen van goed onderwijs (Ağirdağ et al., 2020):

- **Kwalificatie:** het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die hen in staat stellen te handelen;
- **Socialisatie:** de oriëntatie op culturen, praktijken en tradities, met inbegrip van de waarden en normen die daarin een rol spelen;
- **Persoonsvorming** (of subjectificatie): het groeien naar zelfstandigheid om verantwoordelijk in de wereld te staan.

Gekoppeld aan de afzonderlijke leergebieden en examenvakken zijn er sinds 2006 voor het funderend onderwijs kern- en einddoelen op hoofdlijnen, om aan te geven wat leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen aan het einde van het primair en voortgezet onderwijs. Alleen voor taal en rekenen zijn er daarnaast nog referentieniveaus die nauwkeuriger aangeven waar leerlingen in de loop van hun ontwikkeling aan moeten voldoen.

Om toch enige invloed uit te oefenen maakt de Rijksoverheid gebruik van stimuleringsprogramma's zoals het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, de Gelijke Kansen Alliantie, programma School en Omgeving.

Ook worden er bestuurlijke afspraken gemaakt met andere partijen, zoals VNG, IPO en de PO-raad, in het Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs uit 2012.

Scholen zijn verplicht om bij de invulling van het onderwijs het personeel, de ouders en leerlingen (voortgezet onderwijs) nadrukkelijk te betrekken. De Medezeggenschapsraad heeft dan ook op verschillende momenten, zoals bij het vaststellen van het schoolbeleid en de begroting, instemmingsrecht en kan daarmee de onderwijspraktijk op de school mede bepalen.

Relevante wetgeving

Er zijn verschillende wetten die relevant zijn binnen het funderend onderwijs, die soms zowel het primair als voortgezet onderwijs omvatten en soms delen daarvan. Een kort overzicht:

- **Leerplichtwet:** Deze wet legt de verplichting vast voor kinderen van 5 tot 16 jaar om onderwijs te volgen en bij een school ingeschreven te staan. Ook zijn adolescenten tussen de 16 en 18 jaar kwalificatieplichtig als zij nog geen startkwalificatie behaald hebben. Een startkwalificatie is minimaal een diploma van mbo 2, havo of vwo. Jongeren die het praktijkonderwijs gevolgd hebben zijn hiervan uitgezonderd.
- **Wet op het Primair Onderwijs (WPO):** Deze wet is in 1998 ingegaan en bepaalt op hoofdlijnen hoe het onderwijs in Nederland geregeld is. Naast het doel, de inhoud en de financiën, bevat de WPO-regelgeving over leerlingenvervoer, de bevoegdheid van leerkrachten en de meldcode huiselijk geweld. Samen met de Wet op de expertisecentra (WEC) zijn deze wetten verantwoordelijk voor het basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het onderwijs op speciale scholen. Het speciaal basisonderwijs is bedoeld voor kinderen die meer hulp nodig hebben dan het reguliere basisonderwijs kan bieden. Momenteel valt het voortgezet speciaal onderwijs formeel nog onder het primair onderwijs, waardoor daar niet altijd met vakdocenten gewerkt wordt maar met pabo geschoolde leerkrachten.

- **Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO):** Deze wet richt zich op het voortgezet onderwijs in al haar vormen zoals praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo. Ook hier worden via de wet eisen gesteld aan onder andere het curriculum, de onderwijstijd, de kwaliteit van het onderwijs, de examenvakken met bijbehorende eisen, de bevoegdhedenstructuur, de organisatie van scholen en het leerlingenvervoer.
- **Wet Passend Onderwijs – Formeel:** *Wet tot wijziging van enkele onderwijswetten in verband met een herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het basisonderwijs, speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs:* Deze wet trad in 2013 in werking en is er op gericht scholen in het funderend onderwijs zo efficiënt en effectief mogelijk te laten zorgen voor passend onderwijs wanneer een kind aanvullende speciale behoeften heeft. Scholen hebben een zogenaamde zorgplicht op dit gebied, met als streven dat alle kinderen in principe een plek kunnen krijgen passend bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Scholen hebben met dit doel samenwerkingsverbanden opgesteld in verschillende regio's.
- **Wet op de Expertisecentra (WEC):** Deze wet regelt het speciaal onderwijs zowel binnen het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Speciale scholen staan ook bekend onder de naam expertisecentra omdat zij zich vanuit hun expertise op het onderwijs en de begeleiding aan ernstig zieke of beperkte kinderen richten. De expertises zijn onderverdeeld in vier clusters: Cluster 1 – visueel beperkte kinderen; Cluster 2 – auditief beperkte kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden; Cluster 3 – langdurig zieke kinderen, kinderen met een fysieke beperking en zeer moeilijk lerende kinderen; Cluster 4 – langdurig zieke kinderen anders dan met een fysieke beperking, kinderen met ingewikkelde leer-, gedrags- of emotionele problemen, en zeer moeilijk opvoedbare kinderen. Kinderen met een meervoudige beperking kunnen afhankelijk van de wensen of mogelijkheden bij een van de clusters terecht.
- **Wet medezeggenschap op scholen (WMS):** Net als bij alle grotere organisaties is er naast de formele structuren van bestuur en directie ook gezorgd voor inbreng vanuit de direct betrokkenen. Deze wet regelt de inspraak op scholen, met als bijzonderheid dat niet alleen de werknemers een stem daarin hebben, maar ook de ouders (po en vo) en leerlingen (vo). De geleding van de ouders (po) of van de leerlingen en de ouders (vo) is daarbij even groot als de personeelsgeleding. Scholen zijn verplicht om een medezeggenschapsraad te hebben en bepaalde

beslissingen aan hen voor te leggen. Een van de belangrijkste daarbij is wel de vaststelling van beleid en begroting. Daarmee is de medezeggenschapsraad van een niet te onderschatten belang rond de inrichting van het onderwijs op een school.

Financiering van het onderwijs

Scholen in Nederland kennen een grote vrijheid in hoe zij het onderwijs inrichten, en dat komt ook tot uitdrukking in de wijze waarop zij gefinancierd worden. In 2006 werd daarvoor de Lumpsumfinanciering ingevoerd, waarbij scholen in plaats van budgetten per activiteit of onderdeel, één totaalbudget kregen voor personeel, en één budget voor materiaal en (klein) onderhoud. Scholen worden daarmee in staat gesteld hun beleid beter af te stemmen op de lokale situatie en maatwerk aan hun leerlingen te geven. De financiering voor het groot onderhoud en vernieuwing van schoolgebouwen bleef wel bij de gemeenten liggen.

Voor de bepaling van de hoogte van de lumpsum wordt gebruik gemaakt van een aantal rekenregels, die met ingang van 2023 teruggebracht zijn van 130 meer specifieke regels naar ongeveer 30 meer algemene regels. Ook het onderscheid tussen de personele en de materiële lumpsum is komen te vervallen. Scholen ontvangen een basisbedrag per school en een bedrag per aantal leerlingen. Als teldatum wordt daarbij uitgegaan van 1 februari van het jaar daarvoor, eerder was dat 1 oktober. Daar komen nog een beperkt aantal aanvullende rekenregels bij, gebaseerd op de locatie en situatie van de school en de specifieke achtergronden van bepaalde leerlingen.

Met het terugbrengen van het aantal rekenregels zijn ook het aantal aanvullende financieringsvormen vanuit het rijk voor het onderwijs verminderd. In 2012 werden bijvoorbeeld de prestatieboxgelden ingevoerd. De overheid gebruikte deze regeling om meer sturing aan het onderwijs te kunnen geven, onder andere op het gebied van cultuuronderwijs, omdat scholen zich apart moesten verantwoorden op deze gebieden. Met ingang van januari 2023 is deze regeling opgeheven en zijn de gelden grotendeels opgenomen in de lumpsum. De sturing verdween daarmee echter wel.

Alleen via het schoolplan, de begroting en de jaarrekening van afzonderlijke scholen kan achterhaald worden hoeveel budget ingezet wordt voor specifieke onderwerpen als kunst en cultuur. Behalve het schoolbestuur en de directie heeft ook de medezeggenschapsraad van een school invloed op de hoogte van het budget en de mate waarin zichtbaar gemaakt wordt of en hoe een budget besteed is. Het maken van een duidelijk plan voor de inrichting van het cultuuronderwijs met de daarbij behorende financiering en het tijdig aanhaken bij de strategische planning van het schoolplan is daarmee nog meer van belang geworden.

Schooltijden primair onderwijs

De hoeveelheid tijd die aan cultuuronderwijs wordt besteed en de manier waarop die tijd over de week verdeeld wordt zijn van invloed op de kwaliteit van het cultuuronderwijs. Enerzijds vraagt cultuuronderwijs vaak om meer tijd en langere tijdsblokken, anderzijds zijn (korte) herhalingsmomenten ook belangrijk om leerlingen er vertrouwd mee te maken. De positie van kunst en cultuur in het onderwijs hangt mede af van de manier waarop scholen hun onderwijstijd indelen, al dan niet in combinatie met de naschoolse opvang.

Sinds 2006 hebben scholen wettelijk de mogelijkheid gekregen om hun schooltijden aan te passen door te kiezen voor een van de mogelijke schooltijdmodellen. In 2019 is een onderzoek gedaan naar welke schoolmodellen sindsdien gemeengoed zijn geworden in het onderwijs (Willemssen & Van Grinsven, 2020). In iets meer dan tien jaar tijd is het aantal scholen dat met het traditionele model werkte van 77% in 2010 gedaald naar 37% in 2019. Daarvoor in de plaats zijn vooral het continuooster (26%) met slechts een korte middagpauze voor de leerlingen, maar nog wel de woensdagmiddag vrij, en het vijf-gelijke-dagen-model (24%) gekomen, een model waarbij leerlingen elke dag dezelfde schooltijden hebben met opnieuw een korte middagpauze op school. Daarnaast is er nog het Hoorns model (8%) dat hetzelfde is als het traditionele model, maar waarbij alle leerlingen ook op vrijdagmiddag vrij zijn.

Verder zijn er nog andere modellen zoals het bioritme-model of het 7-tot-7-model, die echter zeer weinig voorkomen. In beide modellen wordt uitgegaan van een langere aanwezigheid van het kind op school, en zij zijn daarom eerder terug te vinden bij integrale kindcentra. Bij het bioritmemodel worden de periodes waarin geleerd wordt afgewisseld

met periodes van ontspanning en rust, zoals een langere middagpauze. Bij het 7-tot-7-model volgen leerlingen een integraal programma met onderwijs en opvang dat verzorgd wordt door een multidisciplinair team van leerkrachten en pedagogisch medewerkers.

Tussen 2011 en 2020 heeft een groep van 11 scholen in het kader van het experiment Flexibilisering Onderwijstijd geëxperimenteerd met het volledig flexibiliseren van de onderwijstijd. Daarbij hebben de scholen zowel een flexibel aanbod door het jaar heen geboden door gedurende meer weken per jaar onderwijs aan te bieden en/of gedurende de week of dag. De ervaringen op dit gebied hebben zij gedeeld in de publicatie *Maatwerk in onderwijs(tijden)* (Vereniging IKOOK, 2017). De deelnemende scholen mochten afwijken van de verplichtingen op het gebied van de 5-daagse schoolweek en de verplichte schoolvakanties. In 2020 heeft de toenmalige minister Slob het experiment stopgezet (2019) omdat de inspectie in 2018 constateerde dat vijf scholen door kwaliteitsproblemen uit het experiment waren gestapt en twee scholen ingrijpende maatregelen hadden moeten nemen vanwege kwaliteitsproblemen. De conclusie was dan ook dat flexibilisering vraagt om een sterke schoolorganisatie en een doordachte aanpak, wat ook naar voren komt in de publicatie van de scholen zelf. Flexibiliseren van de onderwijstijden betekent een verdergaande flexibilisering van de organisatie van het onderwijs en daar moeten scholen en personeel goed op voorbereid zijn. De deelnemende scholen en de ouders gaven destijds aan de flexibilisering graag voort te willen zetten, maar de minister is daar niet in meegegaan.

De behoefte en roep om te komen tot een aangepaste schoolweek en aangepaste schooltijden zijn sinds 2023 alleen maar sterker geworden, onder andere door het lerarentekort. Dat gaat zowel om de behoefte aan een vierdaagse schoolweek, als om integrale kindcentra waarin scholen en kinderopvang steeds meer samenwerken en flexibeler in willen spelen op de vraag naar een betere aansluiting op de werktijden en vakantieperiodes.

Integrale kindcentra

Steeds meer scholen in het basisonderwijs gaan een intensievere samenwerking aan met de kinderopvang om te komen tot een integraal aanbod voor kinderen van nul tot twaalf jaar. Hoewel de mate van integratie nogal eens wil verschillen is er in het ideale geval sprake van een integratie

van bestuur, visie en beleid. Door de verschillende wet- en regelgeving voor het onderwijs en de kinderopvang is het nog niet mogelijk om te komen tot een samengevoegde financiering en bedrijfsvoering, en is een volledige integratie van onderwijs en kinderopvang gedurende de dag formeel ook niet mogelijk.

Er bestaan geen wettelijke kaders of regels voor een integraal kindcentrum (IKC). Over het algemeen is er sprake van een doorlopende leerlijn van kinderopvang naar basisschool op allerlei gebieden en zitten de voorzieningen op dezelfde locatie. Er wordt samengewerkt door verschillende professionals zoals leerkrachten en pedagogisch medewerkers, en er is een verrijkend aanbod in een rijke speel- en leeromgeving. Verder verschilt het per IKC welke voorzieningen er zijn samengevoegd en op welke manier de samenwerking georganiseerd is. Ook de positie die het kindcentrum inneemt in de omgeving kan nogal verschillen. Er zijn IKC's die regelmatig samenwerken met andere organisaties of verenigingen en bijvoorbeeld ook activiteiten voor ouderen organiseren, terwijl andere centra zich alleen op hun eigen activiteiten en doelgroep richten. De Vereniging Netwerk Kindcentra (VNK) (netwerkkindcentra.nl) richt zich op de ontwikkeling en bevordering van (de kwaliteit) van een geïntegreerd aanbod van opvang en onderwijs voor kinderen van 0-13 jaar in Nederland.

In 2019 bleek 24% van de samenwerkende basisscholen zich te profileren als een integraal kindcentrum, samen met 26% van de kinderopvangorganisaties (Van der Grinten et al., 2019). Wanneer gekeken wordt naar de mate van samenwerking dan bevindt 42% van de scholen en 38% van de kinderopvangorganisaties zich al in de consolidatiefase, en 37% respectievelijk 39% in de opbouwfase. Ten opzichte van 2016 is dit een duidelijke toename, die ook terug te vinden is in het grote aantal scholen en kinderopvangorganisaties die een gezamenlijke visie of een op elkaar afgestemde visie hebben.

10-14 onderwijs

In 2012 is het Tiener College in Gorinchem als eerste gestart met onderwijs voor leerlingen van groep 7 en 8 uit het basisonderwijs gecombineerd met leerlingen in klas 1 en 2 uit het voortgezet onderwijs. Een basisschool en een school voor voortgezet onderwijs zijn gezamenlijk verantwoordelijk waardoor deze vorm van onderwijs mogelijk is binnen

de bestaande regelgeving. Het doel van het Tiener College was om zo de overgang van het basis- naar het middelbaar onderwijs soepeler te laten verlopen en meer persoonlijk onderwijs aan te bieden. Wanneer een leerling meer aankan, kan deze kiezen voor extra vakken of een hoger niveau. Al deze doelen en afspraken worden in een persoonlijk leerplan bijgehouden.

Leerkrachten uit het basisonderwijs verzorgen samen met docenten uit het voortgezet onderwijs deze doorlopende leerlijn van het primair naar het voortgezet onderwijs. Hierdoor krijgen leerlingen uit het basisonderwijs die al toe zijn aan een verbreding van de onderwijsinhoud de kans al kennis te maken met vraagstukken en vakken uit het voortgezet onderwijs, terwijl 'laatbloeiers' op die manier meer kans hebben om kennis te maken met de middelbare school en zich daarop voor te bereiden. Hierdoor is ook uitstel van selectie mogelijk voor het vervolgonderwijs.

In het hele land zijn daarna meer '10-14 voorzieningen' gekomen. Tussen 2017 en 2020 zijn twaalf 10-14 scholen gevolgd in opdracht van het ministerie (Bekkers et al, 2021). Allereerst werd geconcludeerd dat de verschillende 10-14 initiatieven het eens zijn over de hoofddoelstellingen, maar in hun uitwerkingen grote verschillen kennen. Uit de monitoring kwam naar voren dat kleinschaligheid, gemotiveerd en enthousiast personeel, een goede voorbereiding en een gezamenlijk bestuur voor primair en voortgezet onderwijs, belangrijke succesfactoren zijn. Ook de zelfstandigheid van de leerlingen waardoor hun gevoel van verantwoordelijkheid toeneemt is een belangrijke factor voor succes. Uit de monitoring komt verder naar voren dat kwaliteitsborging een punt van aandacht is, vooral waar het gaat om de overdraagbaarheid van werkwijzen en producten. Daarnaast is niet altijd duidelijk hoe het met de leerlingen gaat als ze de overstap gemaakt hebben naar het reguliere voortgezet onderwijs (Bekkers et al., 2021, p. 7).

Profielscholen

Scholen in het primair en voortgezet onderwijs hebben de mogelijkheid om zich aanvullend op het reguliere onderwijs verder te profileren met een specifieke insteek of aanbod. Dit kan leiden tot extra programma's buiten de onderwijstijd of een specifiek accent in de onderwijstijd. Voorbeelden daarvan zijn een sportprofiel, technasia, tweetalig onderwijs of cultuurprofiel scholen (cultuurprofiel scholen.nl). Bij de cultuurprofiel-

scholen heeft het onderwijs in en over kunst en cultuur een belangrijke plaats. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat kunst en cultuur meer op het rooster staan en meer verbonden zijn met andere leergebieden en dat er structureel samengewerkt wordt met de culturele omgeving van de school. Er worden meerdere kunstdisciplines aangeboden op de school en er zijn ook verschillende culturele buitenschoolse activiteiten. Een cultuurprofiel school is gericht op alle leerlingen met interesse voor kunst en cultuur en niet specifiek gekoppeld aan een kunstvakopleiding of gericht op de doorstroom daar naartoe. In 2024 zijn er 53 cultuurprofiel scholen in het voortgezet onderwijs en 24 in het primair onderwijs die zich verenigd hebben in de Vereniging Cultuurprofiel Scholen (VCPS). De VCPS PO richt zich daarbij op het primair en speciaal onderwijs, terwijl de VCPS VO zich richt op het voortgezet en het voortgezet speciaal onderwijs.

DAMU-scholen

Er zijn twaalf vo-scholen in Nederland die in samenwerking met kunst-hogescholen jongeren intensief voorbereiden op de mogelijkheid om naar een professionele dans- of muziekopleiding door te stromen. Op basis van de zogenaamde DAMU-regeling (Beleidsregel DAMU-licentie VO) mogen deze scholen het curriculum van jonge talenten aanpassen door bijvoorbeeld te werken met vrijstellingen of gespreide examens. DAMU-scholen mogen ook een vak 'vooropleiding dansvakonderwijs' of 'vooropleiding muziekvakonderwijs' opnemen als examenvak. Deze aanpassing van het vo-curriculum is nodig om hen tegelijkertijd deel te kunnen laten nemen aan een intensief voortraject van een van de vijf aangesloten kunsthogescholen. Deze aanpassingen gelden alleen voor leerlingen die aan een voortraject deelnemen, andere leerlingen op de school volgen het reguliere onderwijs.

Traject Curriculumherziening

Met de invoering van de basisvorming in 1993 werden ook kerndoelen geïntroduceerd als minimumvereiste waar leerlingen aan zouden moeten voldoen. De basisvorming werd geen succes omdat het programma voor vmbo te zwaar en voor vwo juist te licht was. Ook was er te weinig

ruimte om in te spelen op de verschillen tussen leerlingen en was er te weinig samenhang. Het geheel van de 280 bijbehorende kerndoelen werd als te uitgebreid en soms als te specifiek ervaren. Daarom werd er in 2006 op meer globaal geformuleerde kerndoelen overgegaan. Het uitgangspunt was daarbij dat de overheid alleen de kaders moest stellen en het aan de scholen over moest laten hoe zij hun onderwijsprogramma's vorm wilden geven. Al snel werd in de onderwijspraktijk duidelijk dat de kerndoelen weinig houvast gaven aan docenten en schoolleiders. In 2008 werden daarom al referentiekaders voor taal en rekenen ingevoerd als gemeenschappelijke basis voor taal- en rekenonderwijs, los van het niveau of de school. De referentieniveaus gaven meer helderheid over wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan zouden moeten kennen en kunnen op het gebied van taal en rekenen.

De Onderwijsraad (2014) kwam met het advies om het onderwijscurriculum systematischer te gaan vernieuwen om zo eigentijds te blijven. De Onderwijsraad concludeerde op dat moment al dat het curriculum dreigde achter te lopen bij maatschappelijke ontwikkelingen en te gefragmenteerd en te overladen was, met onvoldoende samenhang tussen schoolsoorten en vakken. In november 2014 gaf de toenmalige staatssecretaris Dekker daarom het startsein voor de nationale discussie '#Onderwijs 2032' over hoe het curriculum in Nederland er uit zou moeten zien. Het idee achter de titel was dat kinderen die in 2014 geboren waren tot de eerste generatie behoorden die in 2032 een schooltraject doorlopen zouden hebben volgens het geheel vernieuwde curriculum.

Het doel van #Onderwijs2032 was om te komen tot een herijking van de kerndoelen en eindtermen, met meer samenhang tussen vakgebieden en doorlopende leerlijnen, geredeneerd vanuit de brede opdracht van het onderwijs. De nieuwe kerndoelen en eindtermen moesten ook meer houvast bieden aan leraren en scholen voor de inrichting van het onderwijs. Tenslotte was het traject ook bedoeld om te komen tot een systematiek van periodieke herijking van het curriculum.

Via een 'Nationale Brainstorm' op social media werd in eerste instantie inbreng mogelijk gemaakt voor iedereen, van individu tot instelling, van jong tot oud. In februari 2015 werd het Platform Onderwijs 2032 ingesteld om te komen tot een advies over welke kennis en vaardigheden leerlingen nodig hebben voor hun toekomst. Het platform bestond uit experts uit en van buiten het onderwijs en maakte voor haar advies gebruik van wetenschappelijke inzichten en ervaringen in andere landen. Daarnaast moesten zij ook gebruik maken van de meer dan 15.000 ingebrachte reacties uit de nationale brainstorm.

Uiteindelijk werd in januari 2016 het eindadvies (Platform Onderwijs2032, 2016) opgeleverd met als kern dat toekomstgericht onderwijs betekenisvol moet zijn en een balans moet kennen tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming 'vaardig, waardig en aardig'. Volgens het advies zou het onderwijs opgedeeld moeten worden in acht gebieden: taalvaardigheid, rekenvaardigheid, digitale geletterdheid, burgerschap, mens & maatschappij, natuur & technologie, taal & cultuur, en vakoverstijgende vaardigheden. In het advies kreeg cultuuronderwijs een duidelijke en herkenbare plek in het curriculum van het funderend onderwijs vanwege haar belangrijke rol bij de vorming en ontwikkeling van jonge kinderen tot adolescenten in alle facetten van hun identiteit en persoonlijkheid en ter voorbereiding op hun rol in de maatschappij en hun werkzame leven. Cultuuronderwijs zou een plek in het kerncurriculum krijgen via het domein taal en cultuur, maar er werden in het advies ook verbindingen gelegd met andere domeinen zoals burgerschap, mens en maatschappij, en digitale geletterdheid.

In 2016 werd het advies en het vervolgtraject in de Tweede Kamer besproken en werd besloten om een ander traject in te zetten: met meer betrokkenheid van het onderwijsveld bij het verdere vervolg. De opzet en naam veranderden, waardoor in 2017 gestart werd met het traject van Curriculum.nu. Daarin gingen ontwikkelteams per leergebied aan de slag om te komen tot een uitwerking. Deze teams bestonden volledig uit docenten en schoolleiders uit het primair en voortgezet onderwijs, met ondersteuning van medewerkers van SLO, de PO-raad en de VO-raad. De bestaande acht leergebieden werden gebruikt als uitgangspunt, aangevuld met het leergebied Digitale geletterdheid. De opdracht was om te komen tot een overzicht wat er in het onderwijs per leergebied aan de orde moest komen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, met aandacht voor de samenhang en voorkoming van overladenheid in het onderwijs. Vanwege de samenhang moesten alle leergebieden tegelijkertijd eenzelfde traject doorlopen.

De adviezen werden volgens een vast stramien opgesteld van visie, 'grote opdrachten' en 'bouwstenen'. De grote opdrachten betroffen de belangrijkste elementen van de afzonderlijke leergebieden en de bouwstenen waren een meer gedetailleerdere uitwerking die gebruikt zouden kunnen worden bij het uitwerken van de verschillende leerlijnen. Er werd in het traject gebruik gemaakt van een aantal 'tussenproducten' waarop gereageerd kon worden door het brede externe veld, zoals ook culturele instellingen. In oktober 2019 nam minister Slob de adviezen in ontvangst, waaronder ook dat van het ontwikkelteam Kunst en Cultuur (Ontwikkelteam Kunst & Cultuur Curriculum.nu, 2019). Het advies voor kunst

en cultuur leverde een consistent, goed leesbaar en bruikbaar resultaat op, dat ook direct bruikbaar was als gespreksmodel voor culturele instellingen en scholen.

Vanuit de Tweede Kamer werd ditmaal aangegeven dat er te weinig gebruik was gemaakt van inzichten uit de wetenschap, en dat er nog gekeken moest worden naar samenhang en overlappendheid. Voordat de fase van uitwerking naar concept-kerndoelen werd ingezet, moest door een wetenschappelijke curriculumcommissie naar de opgeleverde documenten gekeken worden. Hen werd gevraagd te adviseren over de inhoudelijke en technische bruikbaarheid, en ook in het verdere traject van curriculumontwikkeling aanbevelingen te doen. In juli 2020 ging deze commissie formeel van start. Begin 2021 kwam zij tot de conclusie dat er met de voorstellen vanuit het traject van curriculum.nu een goede basis lag, maar dat er aanscherpingen nodig waren. Aanscherpingen die alleen gedaan konden worden met een helder kader met de verschillende functies van het onderwijs, zoals kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Daardoor zijn weloverwogen keuzes mogelijk en kan beter gewerkt worden aan samenhang in het curriculum.

Een verder punt van kritiek van de wetenschappelijke curriculumcommissie was de versnipperde en verkokerde aanpak van de curriculumherziening tot dat moment (Ağirdağ et al., 2021). Daardoor waren de voorstellen voor de verschillende leergebieden lastig onderling te vergelijken: en was het moeilijk tot een samenhangend geheel te komen. Samenhang in het curriculum moet volgens de commissie voortkomen uit de onderwijsdoelen en niet achteraf tussen verschillende leergebieden en vakken gezocht worden. Er moet daarom meer samenhang aangebracht worden in het proces van curriculumherziening, en door gebruik te maken van eenduidige inhoudelijke kaders en concepten en te komen tot enkele hoofdtypen van vaardigheden. Ook de curriculumdeskundigheid van leraren en schoolleiders moet verbeterd worden zodat scholen daadwerkelijk tot samenhangend onderwijs kunnen komen en overlappendheid tegen kunnen gaan.

Begin 2022 geeft minister Wiersma in een brief aan de Tweede Kamer aan dat hij besloten heeft een definitief punt te zetten achter het traject van curriculum.nu en op een andere wijze verder te gaan (2022a). De bestaande kerndoelen in het onderwijs worden als uitgangsbasis gebruikt en de leergebieden worden niet langer in samenhang verder ontwikkeld. Hij kiest ervoor om te beginnen met de uitwerking van nieuwe kerndoelen voor vier leergebieden, namelijk Nederlands, rekenen/wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid. De andere

leergebieden volgen later, met als zijn streven om halverwege 2028 het onderwijs met alle nieuwe kerndoelen te laten werken. De conceptkerndoelen voor Nederlands en rekenen/wiskunde zijn september 2023 opgeleverd (Prenger et al., 2023). In het schooljaar 2023-2024 worden de conceptkerndoelen in de praktijk beproeft en later bijgesteld. In maart 2024 zijn de kerndoelen voor burgerschap en digitale geletterdheid opgeleverd (Kampman et al., 2024) en in de praktijk beproefd.

In 2022 is door een werkgroep gekeken naar de bestaande structuur van de examenvakken kunst en is er begin 2023 een advies uitgebracht (Werkgroep Vakkenstructuur kunstvakken, 2023). De werkgroep constateerde dat de huidige opzet van de examenvakken tot meerdere knelpunten leidde: er was te weinig eenheid in de structuur. De doorstroom tussen de verschillende schoolniveaus werd belemmerd doordat de samenhang ontbrak, er was weinig samenhang tussen de kunstvakken, en de wijze van toetsing en afsluiting verschilde. Daarnaast werden er verschillende namen gebruikt voor dezelfde kunstdisciplines.

Om meer eenheid aan te brengen adviseerde de werkgroep daarom CKV voor alle leerlingen een verplicht vak te laten zijn en dezelfde keuze-examenvakken kunst aan te bieden bij vmbo, havo en vwo onder dezelfde naam. Er werd geadviseerd om, naast de bestaande disciplines beeldend, dans, muziek en theater (voorheen drama), film als vijfde discipline toe te voegen.

De examenvakken kunst zouden ook een meer uniforme indeling en structuur moeten krijgen, waarbij elk vak bestaat uit een deel praktijk en een deel theorie in een evenwichtige verhouding, passend bij de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Het praktijkgedeelte betreft dan de vakpraktijk van de kunstdiscipline waar examen in gedaan wordt. Het theoriegedeelte bestaat uit drie componenten: een algemeen deel dat bestaat uit kunsten in context, een gedeelte kunstanalyse en een gedeelte vaktheorie specifiek passend bij de gekozen kunstdiscipline.

In september 2023 is ook een start gemaakt met de ontwikkeling van de conceptkerndoelen voor de andere leergebieden, met de bedoeling dat er in het najaar van 2024 uitgewerkte kerndoelen zijn die in het schooljaar daarna beproeft kunnen worden. Daarna volgt nog een traject van bijstelling en vaststelling van de nieuwe kerndoelen in de Tweede Kamer. Mogelijk kan dit leiden tot een invoering van nieuwe kerndoelen in het schooljaar 2026-2027, maar dat is afhankelijk van verdere besluitvorming en ontwikkelingen. De nieuwe kerndoelen zijn uitgebreider dan de

bestaande kerndoelen en geven meer richting en houvast voor docenten en scholen om aan cultuuronderwijs te werken.

Lerarentekorten

Het lerarentekort in het funderend onderwijs is een probleem dat al langer bestaat, maar de afgelopen jaren steeds nadrukkelijker gevoeld wordt. Het tekort is niet overal even groot aanwezig: in bepaalde gebieden, bij bepaalde scholen en bepaalde vakken is het tekort nijpender. Overigens is dit niet alleen een probleem in Nederland, maar een probleem dat we in de meeste landen van Europa tegenkomen (European Commission et al., 2018). Vanwege de verdergaande vergrijzing, onvoldoende nieuwe instroom, uitstroom van leerkrachten en uitval bij lerarenopleidingen zal dit de komende tijd problematisch blijven.

In het rapport *Schaarste Schuurt* (Onderwijsraad, 2023) constateert de Onderwijsraad dat er in 2022 in het primair onderwijs een tekort was van bijna 10.000 fte en dat bijna twee derde van de vacatures in het voortgezet onderwijs moeilijk vervulbaar was. De grootste problemen bestaan bij scholen in de vijf grote steden, bij scholen met complexe problematiek, bij scholen in het speciaal onderwijs en vmbo-basis/kader en bij specifieke vakken in het voortgezet onderwijs. De verwachting is dat deze problemen na 2030 alleen maar toe zullen nemen. In 2023 bestaan er nog niet direct tekorten voor de kunstvakken in het voortgezet onderwijs, maar wordt het wel steeds moeilijker om vakdocenten voor het primair onderwijs te vinden.

In 2021 is er onderzoek gedaan naar hoeveel bevoegde docenten er voor een kunstvak aan het werk zijn in het onderwijs (Van Nuland & Kools, 2021). Slechts een derde (beeldend) tot een vijfde (muziek en andere richtingen) van de bevoegde kunstvakdocenten werkt daadwerkelijk in het primair of voortgezet onderwijs. Daar zijn verschillende oorzaken voor, maar de onzekere arbeidsmarktpositie heeft daar zeker ook mee te maken. In het basisonderwijs worden de meeste kunstvakdocenten als zelfstandige of via een intermediaire organisatie ingezet omdat scholen over het algemeen geen kunstvakdocenten vast in de formatie opnemen. Overigens moet wel opgemerkt worden dat bijna de helft van de bevoegdheden die niet in het onderwijs werken al voor het jaar 2000 is afgestudeerd. Het is dan ook de vraag in hoeverre zij daadwerkelijk

direct inzetbaar zijn, en of zij wel voldoende gemotiveerd of te motiveren zijn voor een stap naar het funderend onderwijs.

De Onderwijsraad concludeert in haar rapport dat er onvermijdelijk keuzes gemaakt moeten worden omdat het verplichte onderwijsaanbod niet overeenkomt met de beschikbare hoeveelheid mensen, middelen en de organisatie van het onderwijs. De digitale mogelijkheden zien zij daarbij niet als mogelijke oplossing, dit leidt eerder tot een verzwaring van de lestaak. Zij zien in grote lijnen maar twee opties: het beperken van het onderwijsaanbod, al dan niet in combinatie met het optimaliseren van de organisatie van het werk in het onderwijs. Met name bij deze laatste optie ziet de raad meer ruimte voor andere professionals in school die dan op een meer structurele manier ingezet worden. Dat kan mogelijk ook leiden tot een andere invulling van de lesdagen, met name in het primair onderwijs. Om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen borgen zal er wel een duidelijke bevoegdhedenstructuur moeten komen.

Flankerende programma's

De grote mate van vrijheid die scholen hebben en de beperkte kaders die meegegeven worden door de kerndoelen en de lumpsumfinanciering, zorgt voor een grote verscheidenheid aan onderwijs. Ook de kwaliteit en vaardigheden van leerkrachten op het gebied van kunst en cultuur zijn verschillend, en er bestaat grote handelingsverlegenheid bij leerkrachten ten aanzien van de kunstvakken (Bremmer et al., 2023). Sinds de invoering van de kerndoelen proberen verschillende ministeries invloed uit te oefenen op de onderwijspraktijk door stimuleringsregelingen en projecten op het gebied van verkeer, natuur, techniek, sport en ook kunst en cultuur. Ook worden er rond bepaalde thema's meer algemene programma's ontwikkeld voor het onderwijs zoals gelijke kansen of bij bijzondere situaties, zoals Covid-19, waarbij een programma ontwikkeld werd om de opgelopen leer- en ontwikkelingsachterstanden in te lopen.

In oktober 2016 werd door het ministerie van OCW het *Actieplan Gelijke kansen in het onderwijs* gelanceerd. Het actieplan bestond uit een samenspel van financiële investeringen, concrete maatregelen en het inrichten van de Gelijke Kansen Alliantie. De alliantie is een samenwerkingsverband van ouders, docenten, schoolbestuurders, onderzoekers, werkgevers en maatschappelijke instellingen, waaronder culturele instellingen. De coördinatie hiervan werd bij het ministerie belegd.

Het Nationaal Programma Onderwijs werd in 2021 ingesteld om scholen in staat te stellen extra in te kunnen zetten op de leer- en ontwikkelingsachterstanden die leerlingen en studenten door de Covid-19 maatregelen opgelopen hadden. Scholen ontvingen daarvoor rechtstreeks geld zonder aanvraag of verdere regeling, maar werden wel gevraagd te rapporteren over hun inzet. De oorspronkelijke opzet was om in twee schooljaren (2021-2022 en 2022-2023) te komen tot een aanpak gebaseerd op een analyse en planvorming in de eerste helft van 2021. Voor dit doel werd een 'menukaart' opgesteld met mogelijke interventies op verschillende terreinen (NPOonderwijs.nl, z.d.). Cultuureducatie werd daarbij opgenomen als mogelijke interventie op het gebied van de sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen. In dat kader is ook de publicatie *De rol van cultuureducatie in het Nationaal Programma Onderwijs* (Broekhof & Hoogeveen, 2021) uitgebracht als handreiking en ter inspiratie van scholen. De handreiking gaat in op de interventies van de menukaart en welke daarvan het best passen bij cultuureducatie, hoe en met wie dit georganiseerd kan worden en welke randvoorwaarden er zijn om dit effectief toe te passen.

In 2022 werd al besloten dat scholen twee jaar meer de tijd kregen om de gelden uit het Nationaal Programma Onderwijs in te zetten. Bij het voorziene einde in de zomer van 2023 bleek slechts 35% van de scholen in het primair onderwijs alle NPO-gelden al ingezet te hebben, tegenover ongeveer 15% van de vo-scholen en 20% van de (v)so-scholen (Ministerie van OCW, 2023). Van de gelden werden over het algemeen extra programma's gefinancierd en extra personeel ingezet. Interventies op het gebied van het welbevinden van de leerlingen werden steeds veel gekozen, en dan met name bij de vo- en (v)so-scholen (95% en 91% in 2023). In het primair onderwijs was het wat minder maar koos nog steeds bijna driekwart van de scholen voor interventies op het gebied van welbevinden. Scholen gaven in alle rapportages steeds aan zich zorgen te maken over de ontwikkeling van leerlingen op dit gebied. Verder gaven zij aan dat zij in 2023 nog steeds de effecten van corona ondervonden en zich zorgen te maken hoe zij op dit gebied verder moesten gaan na afloop van de financiering. Hoe groot de inzet is geweest op het gebied van cultuureducatie is niet gemonitord, en kan daarom ook niet aangegeven worden.

Het programma School en Omgeving van het ministerie van OCW is een programma voor het primair en voortgezet onderwijs, dat ondergebracht is bij de Gelijke Kansen Alliantie. Het programma kende in 2022 een vliegende start met als doel kansengelijkheid te vergroten onder kinderen en jongeren die door hun thuissituatie of de plek waar ze wonen minder toegang hebben tot activiteiten zoals sport, cultuur, techniek en

natuur. Dit door extra activiteiten aan te bieden in de periode dat ze naar school gaan. Ook konden deze kinderen of jongeren extra ondersteuning krijgen bij bijvoorbeeld Nederlands of rekenen en wiskunde. Alleen samenwerkende coalities van scholen, gemeenten en andere partijen rondom een school of wijk met een programma van activiteiten die kinderen en jongeren in hun ontwikkeling stimuleren konden via de scholen een aanvraag doen.

In 2022 zijn vanuit de subsidieregeling School en Omgeving op die manier in totaal 128 coalities ondersteund. Deze coalities bestonden uit voorlopers (coalities die al activiteiten hebben en dit kunnen intensiveren), doorgroeiers (coalities die nog een beperkt aanbod en bereik hebben) en starters (coalities die de intentie hebben samen een programma op te stellen). Alleen coalities van scholen met leerlingen met de hoogste onderwijsachterstandsscores konden een aanvraag doen. De subsidieregeling is met twee jaar verlengd (2023-2025) waardoor coalities in augustus/september 2023 opnieuw een aanvraag in konden dienen. De verlengde regeling was behalve voor scholen die al aan het programma meededen, ook bedoeld voor nieuwe scholen die de hoogste achterstandsscores kennen en samen (wilden) werken in een coalitie. In april 2024 vond een nieuwe aanvraagronde plaats.

2.3 Cultuuronderwijs

Leergebied kunstzinnige oriëntatie (PO)

In de Wet op het primair Onderwijs (WPO) is opgenomen welke leergebieden tot het verplichte curriculum behoren van de scholen. In de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) zijn voor de onderbouw ook leergebieden opgenomen die verplicht zijn voor scholen, en daarnaast de examenvakken voor de bovenbouw. Per leergebied zijn de kerndoelen opgenomen die behaald moeten worden aan het einde van de basisschoolperiode (WPO) of aan het einde van de onderbouw (WVO). Voor taal en rekenen zijn ook referentieniveaus opgenomen. Ten aanzien van de examenvakken is vastgelegd op basis van welke onderwerpen en criteria de examens afgenomen dienen te worden.

De kerndoelen zijn doelen waarop scholen zich dienen te focussen bij de inrichting van hun onderwijs voor de ontwikkeling van de leerlingen.

Scholen mogen zelf bepalen hoe zij hun onderwijs inrichten om de kerndoelen vorm te geven en te behalen. De kerndoelen zijn erop gericht dat kinderen zich tijdens hun schoolperiode blijven ontwikkelen en zorgen aan de ene kant voor een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. Maar doordat de kerndoelen indertijd opzettelijk breed geformuleerd zijn zorgen zij ook voor verschillen in kwaliteit en omvang van het onderwijs in de verschillende leerdoelen, zoals bij cultuuronderwijs. Alleen voor taal en rekenen zijn er daarom, voor meer eenduidigheid, later aanvullend referentieniveaus ontwikkeld. De kerndoelen en referentieniveaus dienen daarnaast als kader voor de verantwoording van de kwaliteit van het onderwijs richting onderwijsinspectie en samenleving.

Voor het primair onderwijs zijn in 2006 in totaal 58 kerndoelen vastgesteld (SLO, 2020a). Deze kerndoelen gelden ook voor het speciaal basisonderwijs. Het speciaal onderwijs heeft eigen kerndoelen. Met uitzondering van twee aanpassingen in kerndoel 52 (2010) en kerndoel 38 (2012) zijn deze kerndoelen sinds die tijd onveranderd gebleven. De kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie zijn als volgt geformuleerd (SLO, 2019b):

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

Het leergebied kunstzinnige oriëntatie richt zich op de kennismaking van kinderen met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld, uit heden en verleden, en om enige kennis te krijgen van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Het uitgangspunt daarbij is dat dit zowel op school als in regelmaat actief met de (buiten)wereld gebeurt, en dat dit allerlei vormen en disciplines van kunst en cultuur omvat. Door de kennismaking en de opgedane kennis leren kinderen ook waardering te krijgen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun omgeving, en hoe zij zich daartoe verhouden. Uiteraard richt het leergebied zich ook op het aanleren van vaardigheden en het opdoen van ervaringen bij het zelf actief bezig zijn met kunst en cultuur, en zo zichzelf te uiten.

Waar mogelijk worden onderwerpen en doelen van andere leergebieden gebruikt en gecombineerd, zodat het onderwijs samenhangender

en betekenisvoller wordt voor leerlingen. De authentieke bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van kinderen blijft daarbij natuurlijk voorop staan.

Eind 2024 zijn de concept-kerndoelen voor het leergebied kunst en cultuur opgeleverd, net als eerder in 2023 al gebeurde voor bijvoorbeeld Nederlands en rekenen/wiskunde. De nieuwe kerndoelen zijn concreter van opzet en bevatten naast aanbodsdoelen, die gericht zijn op de scholen, ook beheersings- en ervaringsdoelen die gericht zijn op de leerling. De nieuwe kerndoelen zijn voldoende concreet om te kunnen sturen op de kwaliteit van het onderwijs, maar niet te gedetailleerd: zodat er nog steeds ruimte is voor hogere ambities en keuzes van scholen. Voor het speciaal onderwijs worden parallel functionerende kerndoelen ontwikkeld.

Leergebied kunst en cultuur (VO)

De onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt gevormd door de eerste twee leerjaren van het vmbo en de eerste drie leerjaren van havo en vwo. In de onderbouw hebben we nog steeds te maken met leergebieden, al vertalen middelbare scholen dit over het algemeen al naar een vakkenstructuur, aansluitend op de vakken in de bovenbouw. Maar er is hier formeel dus nog steeds sprake van een leergebied kunst en cultuur, en niet van afzonderlijke vakken als muziek of tekenen. De onderbouw van het voortgezet onderwijs kent net als het basisonderwijs 58 kerndoelen, vastgesteld in 2006 (Besluit kerndoelen onderbouw VO). Ook voor deze kerndoelen geldt dat er sinds die tijd weinig gewijzigd is, alleen kerndoelen 37 (2010) en 43 (2012) zijn gewijzigd. Anders dan bij het basisonderwijs zijn er niet drie maar vijf kerndoelen voor kunst en cultuur (SLO, 2016):

- Kerndoel 48: De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- Kerndoel 49: De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
- Kerndoel 50: De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.

- Kerndoel 51: De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
- Kerndoel 52: De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

Deze vijf kerndoelen richten zich op een brede oriëntatie op kunst en cultuur, waarbij de verschillende kunstdisciplines als gelijkwaardig gezien moeten worden. De overeenkomsten en het gemeenschappelijke van de kunstdisciplines wordt door de vijf kerndoelen benadrukt, en zij kunnen gezien worden als vijf verschillende vaardigheden: zelf produceren, presenteren, deelnemen als publiek, communiceren over eigen ervaringen, en reflecteren.

Net als in het basisonderwijs maken scholen zelf, aan de hand van de kerndoelen, keuzes voor de inrichting van het onderwijsprogramma. Ook hier is sprake van een grote diversiteit, al kiezen de meeste scholen ervoor om het leergebied aan te bieden in de vorm van discipline gerichte kunstvakken, aansluitend bij de examenvakken die geboden worden. Er zijn ook scholen die een meer breed georiënteerde invulling geven in de vorm van een multidisciplinair wekelijks kunstvak of multidisciplinaire projecten gedurende één of meerdere dagen. Soms worden deze projecten gecombineerd met andere leergebieden of vakken.

Gemiddeld genomen wordt er in de onderbouw van het vmbo en havo/vwo drie uur per week aan kunstvakken gegeven. De meeste scholen richten zich op verschillende kunstdisciplines, waarbij muziek en beeldende vorming (tekenen en/of handvaardigheid) het meeste voorkomt. De andere disciplines, theater, dans en audiovisuele vorming, komen veel minder aan bod.

De nieuwe concept-kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs uit 2023 en 2024 zijn dezelfde kerndoelen als voor het primair onderwijs, maar met een niveauverschil. Per leergebied zijn de kerndoelen op twee niveaus ontwikkeld (primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs), met waar nodig een aanvullende specificatie voor de 3^e klas havo en vwo. Net als voor het speciaal onderwijs worden ook voor het voortgezet speciaal onderwijs parallel functionele kerndoelen ontwikkeld.

Examenvakken kunst en ckv

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt er niet langer uitgegaan van leergebieden maar van een vakkenstructuur, die voor wat betreft de examens ook vastgelegd is in de wet. Het vak culturele kunstzinnige vorming is voor alle leerlingen havo en vwo verplicht en wordt afgesloten met een schoolexamen. Het maakt onderdeel uit van het zogenaamde 'combinatiecijfer' voor het eindexamen waarbij het gemiddelde van een aantal (kleinere) vakken wordt meegenomen voor de cijferlijst van het examen. Alleen leerlingen die Grieks en/of Latijn volgen op het vwo hoeven geen ckv te volgen, voor hen is de culturele vorming opgenomen bij de klassieke talen en gericht op de oudheid.

Het vak ckv richt zich op kunst en cultuur in de brede zin, zowel vanuit historisch perspectief als hedendaagse en toekomstige uitingen en ontwikkelingen. Voor het vak gaan leerlingen havo en vwo actief op pad om kunst en cultuur te beleven en in contact te komen met makers en het maakproces. Op die ervaringen reflecteren zij om vanuit daar nieuwe vragen te ontwikkelen en een eigen artistiek onderzoek uit te voeren, waarbij ze ook kennismaken met elementen die minder vertrouwd zijn voor hen. Bij het vmbo is er sprake van het vak 'kunstvakken inclusief ckv'. De opbouw van dit vak richt zich meer op kennismaking met culturele activiteiten waar de leerlingen verslag van doen. Voor de verschillende schooltypes is dit vertaald naar eigen exameneisen.

Daarnaast bieden de meeste vo-scholen één of twee examenvakken kunst aan waar leerlingen voor kunnen kiezen. Gemiddeld genomen doet iets meer dan 20% van de leerlingen examen in één van de kunstvakken (Cito, 2022). Er bestaat een historisch gegroeide tweedeling in de kunstvakken tussen kunstvakken 'oude stijl' en kunstvakken 'nieuwe stijl', elk met een eigen examenprogramma, doelen, subdomeinen en eindtermen. Ook de benamingen van de kunstvakken verschillen daardoor. Scholen kunnen kiezen of zij de kunstvakken oude stijl of nieuwe stijl of in een combinatie van beide aanbieden.

In 2024 is het traject gestart voor de herziening van de examenvakken, gebaseerd op het eerder uitgebracht advies hierover (Werkgroep Vakkenstructuur kunstvakken, 2023). Daarbij moet ook aangesloten worden op de in 2024 opgeleverde concept-kerndoelen zodat scholen in staat zijn per leergebied tot een doorlopende leerlijn in het gehele funderende onderwijs te kunnen komen.

Speciaal onderwijs

Voor zeer moeilijk lerende kinderen en kinderen met een (ernstige) meervoudige beperking zijn er aangepaste kerndoelen. Voor andere kinderen in het speciaal onderwijs gelden de kerndoelen zoals die voor kinderen in het regulier onderwijs geformuleerd zijn, aangevuld met kerndoelen die de uitdagingen beschrijven die bepaalde doelgroepen bij bepaalde leergebieden kunnen ervaren (Ministerie van OCW, 2010). Op deze manier wordt aangesloten op de mogelijkheden die leerlingen in het speciaal onderwijs hebben.

Voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie zijn dertien kerndoelen voor het speciaal onderwijs geformuleerd (SLO, 2020b), voor de moeilijk lerende kinderen en kinderen met een (ernstige) meervoudige beperking zijn dit er tien (SLO, 2020c). De kerndoelen voor beide groepen kennen een verdeling over disciplines, zoals tekenen, handvaardigheid en muziek. Voor het speciaal onderwijs algemeen wordt dit aangevuld met spel en beweging, bij de moeilijk lerende kinderen dramatische vorming. Dans is deels ook terug te vinden bij het bewegingsonderwijs.

Cultuuronderwijs in het mbo

In het middelbaar beroepsonderwijs bestaat geen algemeen cultuurvak dat onderdeel uitmaakt van het algemeen vormend deel van het curriculum zoals dat wel geldt in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Hoewel de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (1995) voorschrijft dat mbo-studenten zich kwalificeren voor de uitoefening van een beroep, voor deelname aan de maatschappij en voor doorstroom naar een hoger onderwijsniveau, maakt kunstzinnige en culturele vorming daar geen deel van uit. In het beroepsvormende deel van opleidingen die zich richten op creatieve en kunstzinnige beroepen zit uiteraard een kleiner of groter deel aan cultuureducatie, maar voor andere opleidingen beperkt dit tot een inzet bij een van de andere vakgebieden als Nederlands of burgerschap.

Cultuurkaart CJP en MBO Card

Voor leerlingen en docenten in het voortgezet (speciaal) onderwijs is er de cultuurkaart, een specifieke vorm van het Cultureel Jongeren Paspoort (CJP) dat er is voor alle jongeren tot en met 30 jaar. Scholen kunnen de cultuurkaart gebruiken om culturele activiteiten te boeken bij instellingen die zich aangesloten hebben bij CJP. Via de docenten kunnen klassikale activiteiten geboekt worden, zoals workshops of klassikale bezoeken aan voorstellingen of tentoonstellingen, terwijl leerlingen tegelijkertijd de kaart ook kunnen gebruiken om individueel op pad te gaan, bijvoorbeeld naar een concert of de bioscoop.

De cultuurkaart is aan de ene kant een kortingskaart waarmee leerlingen en docenten recht hebben op alle kortingen die via CJP worden aangeboden. Tegelijkertijd is het een manier voor scholen in het voortgezet onderwijs om activiteiten te betalen. Wanneer scholen per leerling € 10,50 op de kaart zetten wordt er € 5,25 vanuit het Rijk toegevoegd zodat er in totaal € 15,75 per leerling ingezet kan worden. In 2022 deden in totaal 911 scholen mee aan de cultuurkaart, waardoor er 713.198 leerlingen aan bijna 1,2 miljoen culturele activiteiten konden deelnemen, voor in totaal bijna € 14 miljoen (CJP, 2023).

In 2016 werd de MBO Card ingevoerd als gratis kaart voor mbo-studenten zodat ook zij met korting naar culturele activiteiten kunnen gaan. Bij de invoering werd door de toenmalige minister Bussemaker besloten geen budget op de kaart te zetten, zoals dat op de cultuurkaart wel het geval is. Dat had deels te maken met het ontbreken van voldoende aanbod voor mbo-studenten vanuit culturele instellingen. Sindsdien is er echter steeds meer aanbod specifiek voor deze doelgroep ontwikkeld. Sinds november 2022 is er als pilot tot einde schooljaar 2023/2024 ook cultuurbudget op de MBO Card mogelijk. Wanneer de mbo-instelling zelf € 10,50 op de kaart zet wordt dit bedrag door het Rijk verdubbeld naar € 21 euro per student. De instelling kan de kaart dan ook inzetten voor culturele activiteiten. Wanneer de instelling geen budget op de kaart plaatst komt er via het Rijk € 5,25 beschikbaar die alleen door de student zelf ingezet kan worden voor individuele activiteiten buiten het onderwijs.

Cultuureducatie met Kwaliteit

In 2011 werd door toenmalig staatssecretaris Zijlstra een aanvraag gedaan bij de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad om te komen tot een gezamenlijk advies over 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het kader van zijn nieuwe visie op cultuurbeleid. In november 2011 informeert hij de Tweede Kamer over deze aanvraag en geeft tevens drie acties aan die hij genomen heeft in het kader van het Programma Cultuureducatie met Kwaliteit (Zijlstra, 2011): geormerkte gelden voor cultuureducatie in het primair onderwijs (prestatieboxgelden), een flankerend programma Cultuureducatie met Kwaliteit en afspraken met provincies en gemeenten hierover. Het gezamenlijk advies van de beide raden, *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!*, is in juni 2012 gereed en vormt een belangrijke bouwsteen voor het verdere programma (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012).

De raden adviseren om cultuureducatie terug te brengen naar het hart van het onderwijs en scholen weer de regie te laten nemen in het onderwijs van kunst en cultuur. Scholen moeten meer grip op de inhoud krijgen op basis van een doorlopende leerlijn, bij voorkeur in een referentiekader. Daarnaast moet de deskundigheid in school verbeterd worden, waarvoor inzet nodig is vanuit de opleidingen van docenten, maar ook ondersteuning van het culturele veld, expertisecentra en de overheden. Culturele instellingen moeten daarvoor meer onderling en met het onderwijs samenwerken, waarbij het cultuureducatieve aanbod zo veel mogelijk ontwikkeld wordt in samenspraak met het onderwijs. Het landelijke kenniscentrum LKCA wordt daarbij genoemd als regisseur voor de regionale en lokale educatieve ondersteuning en om belangrijke ontwikkelingen te signaleren en kennis te verspreiden.

Dit leidde in 2012 tot de start van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit als opvolger van het beleidsprogramma Cultuur en School. Met als doel: de verbetering van het cultuuronderwijs op alle basisscholen zodat het een vaste plek krijgt in school. Het programma kent een aantal onderdelen: subsidieregelingen, waaronder een matchingsregeling waarbij de bijdrage van de gemeente of provincie door het Rijk tot een bepaald bedrag per inwoner verdubbeld wordt; monitoring; kennisdeling en professionalisering. Het ministerie van OCW, LKCA en het Fonds voor Cultuurparticipatie vormen samen een programmateam om het verloop van het programma te begeleiden en te adviseren over de verdere ontwikkeling.

De eerste periode van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit loopt van 2013 tot 2016. In deze periode richt het programma zich uitsluitend op het primair en speciaal onderwijs en zijn er vier hoofdlijnen: duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen; deskundigheidsbevordering van leraren; doorlopende leerlijnen, en de ontwikkeling van instrumenten om prestaties te beoordelen. Evaluatie van deze eerste periode (Van den Bulk & Beemster, 2016) laat zien dat het programma tot meer onderlinge betrokkenheid leidt tussen scholen en culturele instellingen waarbij het van cruciaal belang is dat scholen een visie op cultuureducatie hebben of ontwikkelen. Ook heeft het programma tot een duidelijke cultuuromslag geleid in de cultuureducatieve sector: van aanbodgericht naar meer vraaggericht vanuit de scholen werken.

De professionalisering en scholing verliep nog stroef in deze periode, waarbij wel duidelijk werd dat de interne cultuurcoördinator een belangrijke rol speelt als brug tussen de school en het culturele veld. Co-teaching en de inzet van vakleerkrachten werden gezien als belangrijke middelen in de verdere deskundigheidsbevordering van leerkrachten. De ontwikkeling van leerlijnen en meer samenhang van cultuureducatie binnen school leidde tot een groot divers aanbod van ontwikkelde leerlijnen, maar de ontwikkeling daarvan ging over het algemeen moeizaam en de leerlijnen waren moeilijk uit te wisselen. In deze eerste periode werden ook een aantal instrumenten ontwikkeld, zoals Evi in Drenthe en De Cultuurloper in Noord-Brabant.

Naast de matchingsregeling waarmee culturele instellingen een coördinerende rol kregen als 'penvoorders' in hun gemeente (met meer dan 90.000 inwoners) of provincie (voor de overige gemeenten), waren er ook andere regelingen, zoals de muziekimpuls. Met de oprichting van de stichting Méér Muziek in de Klas kwam er meer aandacht specifiek voor muziek in het basisonderwijs en werden scholen via de muziekimpuls gedurende drie jaar in staat gesteld om hun muziekonderwijs te verbeteren, door te investeren in muziekmethodes en de inzet van vakleerkrachten muziek. Scholen moesten daarbij ook samenwerken met lokale muziekverenigingen. Deze impulsregeling voor muziek werd geflankeerd door de ontwikkeling van lokale samenwerkingsverbanden op dit gebied tussen scholen, overheden, culturele instellingen en andere bedrijven en instellingen, de zogenaamde 'muziekakkoorden'. Later kwam er ook een regeling om de samenwerking tussen conservatoria en pedagogische academies te bevorderen en te komen tot een meer structurele afstemming.

De ingezette lijn in de eerste periode van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit werd vervolgd in een tweede periode (2017-2020), al werden er wel een aantal aanpassingen gedaan in de aandachtspunten. Zo werd het ontwikkelen van leerlijnen losgelaten, evenals de nadruk op de ontwikkeling van instrumenten. Het versterken van de relatie tussen onderwijs en culturele sector, het vraaggericht werken, de deskundigheidsbevordering en kennisdeling bleven wel belangrijke aandachtspunten. Naast het primair en speciaal onderwijs werd het voortgezet onderwijs toegevoegd als doelgroep voor het programma.

De tweede periode van Cultuureducatie met Kwaliteit laat zien dat scholen en het culturele veld elkaar al beter kennen en tot meer samenwerking komen. In de publicatie *Cultuureducatie met Kwaliteit: Kijk eens wat er kan. Terugblik op 4 jaar CmK* (Kox et al., 2020) zijn voorbeelden uit het hele land bijeengebracht om de resultaten van deze periode bij elkaar te brengen. Penvoerders, scholen en culturele instellingen hebben zich vooral gericht op samenwerking en onderlinge versterking. Er werd veel kennis ontwikkeld en gedeeld op verschillende gebieden, zoals het creëren en behouden van draagvlak, wat er nodig is voor effectieve samenwerking, welke aanpak de meeste kans op succes biedt en aan welke randvoorwaarden er voldaan moet worden. Ook was er de tweede periode veel aandacht voor een meer integrale aanpak, zowel binnen de kunstvakken als gecombineerd met andere vakken en leergebieden. De relatie met culturele activiteiten in de omgeving van de school werd op veel plaatsen verbeterd en verschillende instrumenten werden daarbij ingezet.

In de derde periode van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2021-2024) werd de lijn verder doorgezet en bleven de aandachtspunten hetzelfde. Wel werd in deze periode meer nadruk gelegd op scholen in het primair en speciaal onderwijs die nog niet deelnamen aan het programma. En er werd nu ook ruimte geboden om het programma, naast het voortgezet onderwijs, uit te breiden naar het voor- en naschoolse aanbod en het mbo. Ook werd er ingehaakt op de curriculumherziening en aangegeven dat scholen en culturele instellingen inhoudelijk hierop aan moesten haken. De vierde periode (2025-2028) zet deze lijn voort en richt zich daarnaast ook op het versterken en consolideren van de ontwikkelde ondersteuningsstructuur van penvoerders.

2.4 Buitenschoolse voorzieningen

Hoewel via school alle kinderen en jongeren in principe in aanraking komen met kunst en cultuur via het cultuuronderwijs, is de invloed vanuit thuis en de omgeving nog altijd aanzienlijk voor de uiteindelijke cultuurdeelname. Ook is de mate waarin leerlingen op school bezig zijn met kunst, cultuur en erfgoed verschillend qua intensiteit en kwaliteit. Voor een verdergaande ontwikkeling op dit gebied zijn kinderen en jongeren daarom veelal aangewezen op de buitenschoolse cultuureducatie. Buiten schooltijd hebben we te maken met verschillende structuren en mogelijkheden om aan cultuureducatie en -participatie deel te nemen. Een deel daarvan komt voort uit meer algemene structuren, zoals de kinderopvang, en een deel vanuit de organisatie van cultuureducatie zelf, waar ook grote verschillen in bestaan. Tenslotte is het ook van belang te kijken naar de verbinding van cultuureducatie op school met de activiteiten die daarbuiten ondernomen worden en welke mogelijkheden er zijn om deze aansluiting zo goed mogelijk te maken.

Voor- en naschoolse voorzieningen

In de leeftijd totdat kinderen naar de basisschool gaan zijn ouders vrij om te kiezen of en hoeveel hun kinderen naar enige vorm van opvang gaan. Als zij voor opvang kiezen kan deze allerlei vormen aannemen, zoals in de eigen besloten kring via familie, vrienden of buurt, via particuliere opvang zoals gastouders of via meer geregelde opvang zoals de kinderopvang of een integrale kindcentrum voor 0-12 jaar. In de Wet Kinderopvang staat vastgelegd waar betaalde opvang aan moet voldoen. De kinderopvang wordt gecontroleerd door de Gemeenschappelijke Gezondheidsdienst (GGD).

- **Wet Kinderopvang** (WKO, 2023): Deze wet regelt de kwaliteitseisen, de financiering, het toezicht en de registratie van de kinderopvang. De wet heeft als doel om de kwaliteit van de kinderopvang te waarborgen en ouders te ondersteunen bij het combineren van werk en de zorg voor opgroeiende kinderen. Kinderen moet een veilige en stimulerende omgeving geboden worden, bijdragend aan hun ontwikkeling en welzijn. Kinderopvangcentra, peuterspeelzalen en gastouderbureaus worden in een register bij de gemeente opgenomen wanneer zij aan

alle eisen voldoen. Wanneer ouders gebruik maken van een geregistreerde opvang komen zij in aanmerking voor een gedeeltelijke vergoeding van de kosten.

De kinderopvang voor 0-4 jaar werkt over het algemeen met een pedagogisch kader dat in het najaar van 2008 is opgesteld vanuit het Landelijk Pedagogienplatform Kinderopvang (Singer & Kleerekoper, 2016). Het kader gaat over de bijdrage die instellingen in de kinderopvang leveren aan de ontwikkeling van jonge kinderen, zodat kinderen zich veilig en vertrouwd voelen en samen met andere kinderen kunnen spelen en leren. Het spelend leren vanuit een holistische benadering zijn belangrijke elementen daarbij. De kinderopvang is vrij om hun dagen in te delen en in te vullen afhankelijk van hun mogelijkheden en profilering.

Creatieve en beeldende competenties maken in het pedagogisch kader deel uit van de persoonlijke competenties en worden samengevat in de competentie 'Kijk, ik kan dansen, zingen en iets maken' (Singer & Kleerekoper, 2016, p. 64). Onder dit kopje worden dans, muziek, en beeldende vaardigheden bijeengebracht, samen met het ontwikkelen van een gevoel voor schoonheid. Sommige instellingen in de kinderopvang profileren zich met extra activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. Bijvoorbeeld door kunstenaars of muzikanten in de groep uit te nodigen (memorabelemomenten.nl) of via een meer thematische aanpak. Muziek op Schoot is een voorbeeld van een muziekleerlijn voor kinderen tot 4 jaar die in de kinderopvang vaker ingezet wordt, maar ook aangeboden wordt voor individuele ouders met hun kind via een culturele aanbieder.

In sommige gevallen wordt ook voorschoolse educatie aangeboden, bedoeld voor peuters van 2,5 tot 4 jaar die vanuit hun thuissituatie onvoldoende gestimuleerd worden in hun ontwikkeling. Een peuter gaat dan 16 uur per week naar de kinderopvang om een programma te volgen waarbij de taalontwikkeling gestimuleerd wordt, samen met de motoriek en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook worden er activiteiten aangeboden die voorbereidend zijn op het rekenen. Naast de GGD is er ook toezicht vanuit de onderwijsinspectie op dit programma. Via het consultatiebureau krijgen jonge kinderen een VVE-indicatie (Voor- en Vroegschoolse Educatie), maar de exacte inrichting van de VVE wordt door het rijk aan de gemeente overgelaten. De vroegschoolse educatie gebeurt op de basisschool en is gericht op kleuters van 4 tot 6 jaar en valt onder de verantwoordelijkheid van de school. Ook hier geldt weer dat de aanpak per school kan verschillen. Er zijn veel verschillende VVE-programma's beschikbaar waarbij de meeste programma's zich richten op taalontwikkeling met aanvullend aandacht voor de brede cognitieve ontwikkeling,

sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling. Rollenspel, kleuren, leren fietsen of knippen en samen spelen zijn voorbeelden van wat in die brede aanpak aan bod kan komen.

Vanaf vierjarige leeftijd gaan de meeste kinderen in Nederland naar school, hoewel de leerplichtwet pas vanaf 5 jaar geldt. In de WPO staat opgenomen dat basisscholen verplicht zijn om buitenschoolse opvang te regelen tussen half acht 's ochtends en half zeven 's avonds wanneer ouders daar om vragen. Omdat de schooltijden vaak niet aansluiten op de werktijden van ouders moeten scholen een voorziening treffen zodat kinderen langer opgevangen worden. Scholen kunnen hier verschillend mee omgaan, bijvoorbeeld door in samenwerking met de kinderopvang een integraal kindcentrum te vormen. Ook is het mogelijk voor de school om de opvang zelf te regelen of een vaste samenwerking aan te gaan met een kinderopvangaanbieder. Ouders moeten de kinderen dan zelf inschrijven bij de buitenschoolse opvang (bso) maar de aansluiting vanuit school naar de bso wordt vanuit deze partijen samen geregeld. Ouders hoeven niet verplicht voor hun buitenschoolse opvang met de samenwerkingspartij van de school in zee te gaan en mogen ook voor een andere aanbieder kiezen. In dat geval hoeft de school geen verantwoordelijkheid te nemen voor de aansluiting op de bso. De kosten daarvoor worden in alle gevallen door de ouders betaald, al is ook hier een tegemoetkoming in de kosten mogelijk vanuit de kinderopvangtoeslag. Dit is iets anders dan de vrijwillige ouderbijdrage die bedoeld is voor bijzondere activiteiten onder schooltijd. In verschillende gemeenten worden aanvullende regelingen getroffen om de bso (gratis) toegankelijk te maken vanuit het oogpunt van gelijke kansen en preventie.

Anders dan in bijvoorbeeld Scandinavische landen is de overweging van ouders zelden dat zij gebruik maken van kinderopvang vanuit een opvoedkundige overweging, maar wordt het gezien als een noodzaak om te kunnen werken. Wel kiezen ouders vanuit een opvoedkundig oogpunt voor specifieke activiteiten, zoals sport of cultuur, voor zover die in hun omgeving worden aangeboden. In landen als Denemarken wordt kinderopvang vaak beschouwd als een recht, voor zowel de ouders als voor de kinderen. Men beschouwt het als een onderdeel van een goede opvoeding dat kinderen gebruik maken van de kinderopvang. Het realiseren van voldoende, passende en kwalitatief hoogwaardige kinderopvang wordt in Denemarken dan ook gezien als een publieke verantwoordelijkheid. De opvang daar bevat een combinatie van zorg, spel en educatie.

De georganiseerde buitenschoolse opvang biedt overigens niet alleen opvang voor of na schooltijd, maar ook tijdens vakanties en vrije dagen van de school. Er bestaan geen inhoudelijke richtlijnen voor de buitenschoolse opvang, wel voor de veiligheid van de kinderen en de inrichting van gebouwen. Bso's stellen zelf een programma samen waar over het algemeen meerdere activiteiten in zitten die de begeleiders zelf uitvoeren of waar externen voor ingezet worden. Met ingang van juli 2024 worden ook anders gekwalificeerde beroepskrachten toegestaan in de kinderopvang als onderdeel van de vaste formatie. Dit betekent dat bijvoorbeeld professionele musici of sporters aan de slag kunnen in kinderopvang (Kinderopvang-werkt.nl).

In het Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar (Schreuder et al., 2011) wordt in het kader van de persoonlijke competentie gesproken over zeven persoonlijke competenties die in de kinderopvang gestimuleerd en ontwikkeld zouden moeten worden. Als een van die competenties wordt gesproken over de creatief-beeldende competentie, die kort omschreven wordt als 'jezelf uiten in beweging, geluid en materiaal' (p. 103). De buitenschoolse opvang kan ingericht worden volgens een bepaalde visie of specifieke insteek, bijvoorbeeld vanuit sport of cultuur (kinderstadtilburg.nl/cultuur-bso). Bij dit soort 'bso's zijn de culturele of sportactiviteiten al opgenomen in het totaal tarief. Bij andere 'bso's worden culturele en sportieve activiteiten als losse workshops of een korte reeks workshops aangeboden, waarvoor de ouders om een extra bijdrage gevraagd wordt.

Eind maart 2023 is het rapport Inventarisatie verrijkte schooldag (Van der Grinten et al., 2023) verschenen dat in opdracht van het ministerie van OCW door een consortium van Oberon, KBA Nijmegen en het Kohnstamm Instituut is opgesteld. Uit het onderzoek, dat in de periode van december 2022 tot maart 2023 is uitgevoerd, blijkt dat ongeveer de helft van de scholen in Nederland al werkt met een meer of minder verrijkt aanbod na schooltijd. De activiteiten omvatten een breed palet aan onderwerpen en gebieden, zoals de cognitieve ontwikkeling, cultuur, oriëntatie op jezelf en de wereld, sport, bewegen en gezondheid en sociaal-emotionele ontwikkeling. De aangeboden activiteiten waren over het algemeen gericht op alle leerlingen van de school. Bij activiteiten die zich meer richtten op de cognitieve en/of sociaal-emotionele ontwikkeling werd er vaker gewerkt met een specifieke doelgroep. Over het algemeen werkten scholen samen met andere partijen, zoals andere scholen, culturele instellingen, sportinstellingen, zorg- en welzijnsorganisaties of meer algemeen onderwijsondersteunende organisaties.

Sport (85%) en cultuur (75%) werden het meest aangeboden door de scholen, een beeld dat vaker terug te vinden is bij de activiteiten in de vrije tijd. Wanneer er echter gekeken werd naar de mate waarin door leerlingen van de school gebruik gemaakt werd van het aanbod, ontstond een ander beeld: Oriëntatie op jezelf en de wereld bereikte de meeste leerlingen (51,9%), gevolgd door culturele activiteiten (46,9%) en dan pas sport (41,2%).

Het merendeel van de activiteiten vond op de eigen school plaats, al vonden er bij 37% van de scholen ook culturele activiteiten bij een culturele instelling plaats. Voor de opzet van het programma van culturele activiteiten werkte 82% van de scholen samen met culturele instellingen. Dit waren voornamelijk activiteiten gericht op theater, muziek, dans, beeldende vorming, kunst of fotografie. Scholen boden gemiddeld voor meer dan de helft van het schooljaar verrijkende activiteiten aan, voor cultuur was dat 25 weken en dan gemiddeld 2,6 uur per schoolweek. Het tijdstip van de verrijkende activiteiten bestond voor de meeste scholen uit een combinatie van activiteiten zowel buiten als gedurende de schooltijd (46% voor cultuur) of buiten schooltijd (37% voor cultuur). In 30% van de gevallen waren de leerlingen verplicht om deel te nemen aan de culturele activiteiten.

2.5 Cultuureducatie in de vrije tijd

Cultuureducatie in de vrije tijd is niet formeel georganiseerd en deelname is afhankelijk van de keuze van de leerling en ouders. De activiteiten kunnen aangeboden worden door verenigingen, organisaties, collectieven of individuele aanbieders. Om gebruik te kunnen maken van voorzieningen in het vrijetijd domein moeten deze voorzieningen niet alleen betaalbaar maar ook beschikbaar zijn. Zowel wat de kwaliteit, de prijsstelling als de beschikbaarheid bestaan er grote verschillen, tussen verschillende disciplines en activiteiten maar ook door het land heen.

De infrastructuur voor de buitenschoolse cultuureducatie is de afgelopen decennia ernstig verzwakt. Waar in de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw nog een sterke infrastructuur bestond met muziek- en dansscholen en centra voor de kunsten met een aparte buitenschools inspectie, is sinds de jaren '90 een geleidelijke teruggang waar te nemen van kwantiteit en kwaliteit. Er trad een verschuiving op van de opvatting dat cultuureducatie voor iedereen toegankelijk moet zijn, naar marktdenken

en vrijheid in keuzes waarbij cultuureducatie een van de keuzemogelijkheden in de vrije tijd is. Hierdoor verslechterde de financiële toegankelijkheid van kunstonderwijs, werd het steeds meer gezien als een luxeproduct, en werd het minder vanzelfsprekend dat ieder kind voor zijn ontwikkeling buitenschools zowel iets aan sport als aan cultuur doet. In 2002 is de Inspectie kunstzinnige vorming & amateurkunst (kv&ak) formeel beëindigd, al had de Inspectie kv&ak al eerder geen wettelijke basis meer. In het begin van de 21^{ste} eeuw is nog wel geprobeerd deze inspectie onder te brengen bij de (formele) Inspectie van het Onderwijs maar omdat er geen wettelijk kader is voor de buitenschoolse cultuureducatie bleek dit juridisch niet mogelijk.

Met de bezuinigingen vanaf 2012 zijn in een hoog tempo veel muziekscholen gesloten of samengegaan met andere centra. Cultuureducatie in de vrije tijd is daardoor steeds meer overgelaten aan de markt met vaak een verschraving van het culturele aanbod in de omgeving van de school en in de vrije tijd tot gevolg. Kunstencentra met vast personeel kregen te maken met een overheid die niet langer vanzelfsprekend salarissen voor docenten en de algemene bedrijfsvoering subsidieerde. Gevestigde structuren kalfden af, cursusgeldten werden steeds meer afhankelijk van de markt en nieuwe vormen kwamen op. Het speelveld dijt daardoor verder uit, maar wordt tegelijkertijd minder herkenbaar. De toegankelijkheid, betaalbaarheid en diversiteit van het aanbod zijn onder druk komen te staan.

In 2021 is het Programma Cultuurparticipatie van het ministerie van OCW van start gegaan. Daarmee is er voor het eerst in lange tijd meer aandacht voor cultuurparticipatie vanuit het rijk gekomen. Het doel van dit vierjarig programma is om gelijke kansen voor iedereen te creëren om deel te nemen aan het culturele leven. De ambitie van het programma is om ervoor te zorgen dat meer kinderen, jongeren en volwassenen actief kunnen deelnemen aan culturele activiteiten. Daarbij gaat speciale aandacht uit naar groepen die hierbij drempels van verschillende aard ervaren. In het programma worden ook zorg en sociaal werk verbonden met professionele culturele instellingen, amateur- en erfgoedverenigingen en kunstenaarsinitiatieven.

De docenten die betrokken waren bij de centra voor de kunsten gingen over het algemeen na de sluiting van de muziekschool of het centrum voor de kunsten zelfstandig of in collectieven verder. Daarmee veranderde niet direct de kwaliteit van het aanbod van de individuele docent, maar wel de ruimte die docenten kregen voor scholing en het organiseren van samenspel en interactie met andere leerlingen, instrumenten of

disciplines. Ook de kwaliteitsbewaking kwam door deze ontwikkelingen onder druk te staan, omdat het voor zowel de professional als voor de leerling onduidelijk werd welke kwaliteitsstandaard aangehouden moest worden en of een docent daaraan voldeed. Door deze ontwikkelingen en een grotere noodzaak om leerlingen te behouden, kwam uiteindelijk ook de kwaliteit van de individuele docent meer onder druk te staan. De zelfstandige docent of kunstenaar met een eigen lespraktijk is inmiddels de aanbieder waarbij de meeste mensen hun lessen, cursussen of workshops volgen (Neele, 2023).

Voor sommige richtingen of onderwerpen zijn er raamleerplannen en richtlijnen beschikbaar (Bomhof et al., 2014; Bomhof et al., 2016a; Bomhof et al., 2016b; LKCA, 2023; Noyens, 2010), maar dat geldt niet voor al het cultuureducatieve aanbod. De raamleerplannen zijn over het algemeen door de kunstsector zelf ontwikkeld en door LKCA geformuleerd en bij elkaar gebracht. Deze raamleerplannen bieden veel ruimte voor de dagelijkse praktijk omdat docenten in het domein van de vrije tijd alle vrijheid hebben om hun aanbod samen te stellen, meer dan in het reguliere onderwijs. Naast de uitgebreide leerplannen bestaat er voor sommige activiteiten ook een diplomeringsstelsel, zoals bij de HaFaBra (harmonie, fanfare, brassband). Bij andere activiteiten en disciplines zijn er slechts zeer algemene of zelfs geen richtlijnen, zodat docenten naar eigen inzicht de lesinhoud, didactiek en het te bereiken niveau bepalen.

Naast deze meer inhoudelijke en kwalitatieve aspecten zorgde het verdwijnen van de infrastructuur ook voor het verdwijnen van de zichtbaarheid van cultuureducatie in de samenleving: een centrum voor de kunsten in een gemeente heeft een zichtbare aanwezigheid, zorgt voor communicatie rond activiteiten en organiseert bijeenkomsten in de gemeenschap. Een inzet die de reikwijdte van veel individuele aanbieders en zelfs collectieven overstijgt.

Een deel van de cultuureducatieve activiteiten werd van oudsher ook in samenspraak met of zelfs door verenigingen verzorgd. De vaste plek van een vereniging in de samenleving is echter de afgelopen decennia verminderd, waardoor ook deze infrastructuur minder is geworden. Ongeveer 11% van de Nederlandse bevolking is in 2022 actief in een vereniging, club of groep voor het beoefenen van kunstzinnige, creatieve of muzikale activiteiten (Neele, 2023). Weliswaar is het aantal actieve deelnemers aan cultuurparticipatie al jaren stabiel, maar zij zijn steeds minder vaak lid van een vereniging of ander georganiseerd verband. In het algemeen genomen zijn de verenigingen kleiner geworden. Zo daalde het aantal vaste leden met 12% van 41 leden in 2018 naar 36 leden in 2021.

Deelnemers willen korter betrokken zijn bij activiteiten en in lossere verband actief zijn met kunst en cultuur in de vrije tijd. Daarnaast is door de Covid-19 pandemie het aantal leden ook nog eens fors afgenomen, bij 36% van de verenigingen daalde het aantal leden (Neele & Zernitz, 2021b). Deze andere vorm van betrokkenheid heeft met name de organisatiegraad van verenigingen geraakt, waardoor er minder verenigingen zijn en verenigingen minder makkelijk activiteiten kunnen verzorgen. Verenigingen hebben ook moeite om nieuwe en vooral jonge leden aan te trekken en te behouden.

Naast de rol die verenigingen of informele verbanden kunnen spelen in het verzorgen van activiteiten voor sport of cultuur, hebben zij nog een andere meerwaarde in de ontwikkeling van kinderen. Van oudsher komen mensen van verschillende leeftijden en uit diverse sociaal-economische situaties bij elkaar in een vereniging, verbonden door een gezamenlijke interesse. Bij een vereniging leren kinderen zo al vroeg om te gaan met verschillen in leeftijd en achtergrond, en leren elkaar op een meer gelijkwaardige manier kennen.

Ook professionele culturele instellingen zoals musea en producerende instellingen houden zich al lang bezig met educatie en publieksbegeleiding. Zij brengen een zelfstandig onderwijsproduct op de markt als onderdeel van het eigen culturele aanbod of als hoofdactiviteit. Gesubsidieerde culturele instellingen krijgen vaak een educatieve opdracht mee in de subsidievoorwaarden, passend bij de doelgroepen waar zij zich op richten. Dit betreft zowel activiteiten voor scholen als voor reguliere bezoekers.

2.6 Verbinding cultuureducatie op school en in de vrije tijd

De verbinding tussen cultuureducatie op school en in de vrije tijd ontstaat niet vanzelf. Er bestaat geen doorlopende leerlijn van binnenschools naar buitenschools, al zijn er wel voorbeelden bekend waar op projectmatige basis buitenschools aangesloten wordt op het binnenschoolse aanbod. In algemene zin kan gesteld worden dat kinderen onder schooltijd in eerste instantie kennis kunnen maken met en geïnspireerd kunnen raken door kunst en cultuur, maar bij de meeste scholen is er te weinig ruimte voor verdieping of verbreding. Deze vindt dan ook meestal in de vrije tijd of in een naschools aanbod plaats. Dan is er echter niet altijd een aanbod voorhanden dat aansluit op hun interesses

en behoeften. Ook kunnen financiële drempels een belemmering zijn, bijvoorbeeld als een gezin de kosten voor één of meerdere kinderen die kunstlessen of andere activiteiten in hun vrije tijd willen volgen niet op kunnen brengen.

Om de samenwerking tussen de school en de culturele omgeving mogelijk te maken zijn herkenbare aanspreekpunten nodig in de school en daarbuiten. Veel scholen in het primair en speciaal onderwijs werken daarom met een interne cultuurcoördinator, en ook in het voortgezet onderwijs komen we steeds vaker een cultuurcoördinator tegen, of verloopt het contact via de kunstvakdocent. In de directe omgeving van de school is vaak een combinatiefunctionaris voor cultuur aanwezig, ook wel aangeduid als 'cultuurcoach'. Voor de afstemming in het kader van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit is de penvoerder in de stad of provincie het eerste aanspreekpunt.

Bij de samenwerking tussen scholen en het culturele veld is vaak sprake van een ongelijkwaardig speelveld, waarbij de penvoerder een belangrijke rol kan spelen. De buitenschoolse professional wordt over het algemeen gevraagd zich aan te passen aan het beleidsplan of de visie van de school, ook wanneer dit een matige visie of een laag ambitieniveau betreft. Het is daarom belangrijk dat zowel de binnenschoolse als de buitenschoolse professional betrokken zijn bij het ontwerpen, ontwikkelen en uitvoeren van de visie en het beleid (Kox et al., 2020).

Interne cultuurcoördinator

In 2004 ging de Regeling Versterking Cultuureducatie van start waardoor scholen in het primair onderwijs € 10,90 per leerling ontvingen voor cultuureducatie. Ook werd van de scholen verwacht dat zij een cultuurbeleid voor de school ontwikkelden. Een groep experts ontwikkelde daarop de cursus interne cultuurcoördinator als nascholing voor groepsleerkrachten. De interne cultuurcoördinator (Mols et al., 2024) vormt de verbindende schakel tussen de school en de culturele omgeving en coördineert de culturele activiteiten op school in samenwerking met het team, directie en eventueel andere betrokkenen. De cultuurcoördinator is meestal een leerkracht of directeur die op de school werkt en onderdeel is van het schoolteam. Steeds vaker werken schoolbesturen ook met bovenschoolse coördinatoren.

De cultuurcoördinator zorgt voor een cultuurplan binnen het beleidsplan van de school waarin de schoolvisie op cultuuronderwijs staat met een concreet plan van aanpak om die visie om te zetten in activiteiten, lessen en projecten en kwaliteit en de continuïteit van het cultuuronderwijs op de school te waarborgen. De cultuurcoördinator zorgt ook voor draagvlak en betrokkenheid van het schoolteam en onderhoudt het contact met de culturele partners en netwerken buiten de school.

In 2005 werden de eerste certificaten uitgereikt aan de interne cultuurcoördinatoren, in 2010 waren dit er inmiddels al 3.000 en in januari 2022 waren er meer dan 10.000 gecertificeerde cultuurcoördinatoren. In 2022 is ook gestart met de certificering van cultuurcoördinatoren in het voortgezet onderwijs. Omdat er in het voortgezet onderwijs over het algemeen kunstvakdocenten aanwezig zijn die deze rol op zich kunnen nemen richt hun training als coördinator zich meer op hun eigen werkpraktijk en het onderzoeken waar zij het verschil zouden kunnen maken in hun school, bijvoorbeeld in de eigen vaksectie of in het gehele docententeam. Op basis daarvan wordt er gekeken welke aanpak mogelijk is en welke kennis en vaardigheden dat vraagt, zoals op het gebied van samenhang in het curriculum, vakoverstijgend werken of meer algemene kenmerken van persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling. Planvorming, financiering en draagvlak zijn daarbij, net als bij de interne cultuurcoördinator in het primair onderwijs, belangrijke onderdelen.

Als vervolg op de cursus interne cultuurcoördinator is in 2017 de post-hbo opleiding cultuurbegeleider ontwikkeld. De cultuurbegeleider is een leerkracht die zich nog meer dan de cultuurcoördinator verder geprofessionaliseerd heeft in cultuuronderwijs in het primair en speciaal onderwijs, zodat cultuuronderwijs in dat onderwijs gestimuleerd en bevorderd wordt en verankerd in beleid en praktijk van de school. Om deel te kunnen nemen aan de nascholing moet eerst de cursus voor interne cultuurcoördinator gevolgd zijn en actief zijn op dat vlak in de school. De opleiding wordt aangeboden door pabo's en in samenwerking met culturele instellingen in de betreffende regio uitgevoerd. In 2021 werd de regeling, die van 2017 tot 2020 bestond om deelname aan deze opleiding te stimuleren, geëvalueerd (Hoogeveen et al., 2022). Het aantal cultuurcoördinatoren dat deze post-hbo opleiding ging volgen bleef fors achter bij de verwachting en het mogelijke potentieel aan icc'ers voor wie de opleiding een bijdrage kan leveren aan verdere professionalisering en een kwaliteitsimpuls aan cultuureducatie op hun school kan geven. Uit de evaluatie kwam als een van de redenen naar voren dat de opleiding moet concurreren met andere post-hbo opleidingen waarvan de noodzaak op

scholen meer gevoeld wordt. Waarbij die prioritering weer samenhangt met de status van cultuureducatie op scholen (p. 55).

In 2021 is op vier plekken in het land gestart met de training cultuurcoördinator vo, die zich richt op de rol van de coördinator in het voortgezet onderwijs. Omdat deze cultuurcoördinator vaak al een bevoegde kunstvakdocent is, en de structuur van de school complexer is dan in het primair onderwijs, is deze training deels gebaseerd op die van de interne cultuurcoördinator en deels zelfstandig ontwikkeld. Aan het begin van de training kijken de deelnemers daarom eerst naar hun eigen werkpraktijk en op welke plek of waarmee zij het verschil kunnen maken op hun school. Vervolgens wordt gekeken naar de mogelijkheden die er zijn om de kwaliteit van cultuureducatie te beïnvloeden en welke kennis en vaardigheden zij nodig hebben om dat te kunnen doen. Denk daarbij aan gesprekken om de betrokkenheid van het management en collega's te vergroten. De deelnemers stellen plannen op, en voeren die uit om te zien wat het effect daarvan is. De training wordt afgerond met een terugblik op de opgedane inzichten, kennis en ervaringen, en welke persoonlijke ontwikkeling zij hebben doorgemaakt, en een presentatie van het product dat zij ontwikkeld hebben of het proces dat ze hebben doorgemaakt.

Combinatiefunctionaris cultuur

Eind 2007 werd de 'Impuls brede scholen, sport en cultuur' door VWS, OCW, VNG, NOC*NSF, Verenigde Bijzondere Scholen (VBS) en de Cultuurfinitie ondertekend met de intentie meer samenhang tussen onderwijs, sport en cultuur aan te brengen. Gemeenten betalen ongeveer 60% van de kosten voor de inzet van combinatiefunctionarissen en ontvangen van het rijk een bijdrage van ongeveer 40% van de kosten. In 2012 werd het voor gemeenten ook mogelijk om gebruik te maken van cofinanciering door anderen, zoals scholen en culturele instellingen om de gemeentelijke financiering te dekken en werd de naam gewijzigd in Brede Impuls Combinatiefuncties. De deelname van gemeenten aan de impuls is vrijwillig, en bij deelname kunnen zij ook zelf de omvang bepalen.

De oorspronkelijke doelstelling voor de impuls was om het aantal scholen met een sport- en culturaanbod uit te breiden, ervoor te zorgen dat meer kinderen en jongeren tot 18 jaar in aanraking kwamen met verschillende cultuurvormen en om actieve cultuurparticipatie onder jon-

geren te stimuleren. Op basis van deze impulsen zijn buurtsportcoaches en cultuurcoaches bij of via de gemeente aangesteld, die deels werkzaam waren in of voor een school en/of deels in de vrije tijd op het gebied van sport of cultuur. Op deze manier zorgen zij zelf voor een verbinding tussen school en vrije tijd, terwijl zij daarnaast ook voor anderen aanspreekpunt op dit gebied zijn.

Vanaf 2019 kunnen cultuurcoaches ook breder ingezet worden en komt de invulling van de rol van de combinatiefunctionaris tot stand op basis van de lokale behoeften en doelstellingen. Dit leidt tot verschillende rollen en benamingen, zoals cultuurcoach, cultuurmakelaar, cultuuraanjager of cultuurscout (Marinelli et al., 2020). In 2023 is de Brede Regeling Combinatiefunctionaris opnieuw verlengd tot 2026 en onderdeel geworden van de Brede Specifieke Uitkering (SPUK) voor gemeenten. Deze regeling is voor alle gemeenten beschikbaar gesteld voor sport en bewegen, gezondheidsbevordering, cultuurparticipatie en de sociale basis met de bedoeling om te komen tot een meer integrale aanpak. Er zijn drie inhoudelijke hoofdthema's benoemd: sport, bewegen en cultuur; gezondheid en sociale basis; en ondersteunende onderdelen.

2.7 Internationaal perspectief

Hoewel zowel het onderwijsbeleid als het cultuurbeleid tot het autonome gebied gerekend worden voor landen in de Europese Unie, bestaat er wel aandacht voor aspecten van een leven lang leren uit economisch en maatschappelijk perspectief. Daarnaast is Nederland aangesloten bij Unesco, de wereldwijde organisatie die zich richt op educatie en cultuur. Besluiten en kaders van Unesco worden over het algemeen door Nederland geratificeerd en overgenomen en zijn daarmee ook van invloed op de ontwikkelingen in Nederland.

Key Competence #8: Cultural awareness and expression

In 2006 werden acht Europese sleutelcompetenties (Charels, 2019) voor een leven lang leren vastgesteld als referentiekader voor het inrichten van het onderwijs in de Europese landen. Eén van deze competenties richt zich op cultuureducatie in brede zin met aandacht voor bewustzijn

(awareness) van en vaardigheid (expression) in kunst en cultuur. In 2016 verscheen een uitwerking van deze kerncompetentie (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2016) op basis van de inbreng van een Europese werkgroep.

De term 'awareness' kan vanwege het Europese karakter van de kerncompetentie gezien worden als het feit dat iedere inwoner van Europa nu en in de toekomst in staat moet zijn om kennis te nemen van het belang van kunst en cultuur, en cultuur moet kunnen beleven. De productieve kant komt tot uitdrukking in de term 'expression': iedereen moet kunnen leren om met artistieke en kunstzinnige middelen gedachten, gevoelens en ideeën uit te drukken en te delen met anderen.

Unesco Framework for Culture and Arts Education

Vanaf 2022 is door Unesco gewerkt aan een nieuw raamwerk voor cultuureducatie, dat uiteindelijk in februari 2024 in Abu Dhabi werd vastgesteld: het Framework for Culture and Arts Education (UNESCO, 2024). Het raamwerk bouwt voort op de eerdere wereldconferentie op het gebied van cultuureducatie in Lissabon in 2006, waarin de Road Map for Arts Education (UNESCO, 2006) werd vastgesteld, die van Seoul in 2010 met de Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education (UNESCO, 2010). Het raamwerk richt zich op alle vormen van cultuureducatie, dus zowel in het formele onderwijssysteem als daarbuiten.

Het Unesco-kader benadrukt dat kunst en cultuur een integraal onderdeel zijn van de brede en inclusieve ontwikkeling van zowel het individu als de samenleving, waaronder het gebied van ethiek, duurzaamheid en het bevorderen van een positieve verandering. Cultuureducatie in brede zin is belangrijk voor de ontwikkeling van verbeelding, creativiteit en zelfexpressie, de ontwikkeling van kritisch denken en sociaal-emotionele vaardigheden, en stelt kinderen en jongeren indien gewenst in staat om aan de slag te gaan in de culturele en creatieve industrie. Het kader ondersteunt een leven lang leren, met aandacht voor inheemse culturen, digitale technologieën, en de opleiding en training van kunstdocenten.

Unesco constateert ook dat het huidige onderwijs tekortschiet en dat er een gedurfde onderwijstransformatie nodig is om zowel het

doel, de inhoud en de structuur van onderwijs aan te passen om zo gelijkheid en inclusie, kwaliteit en relevantie te bevorderen. Onderwijs dient zich niet te beperken tot de traditionele klassikale vormen, maar andere wegen in te slaan. Cultuureducatie speelt daar een belangrijke rol in. Zowel via educatie over kunst en cultuur als door te leren met en via kunst en cultuur. Ook het belang van co-creatie van educatie en het culturele veld wordt in het kader benadrukt.

In het document worden vijf strategische doelen genoemd die bijdragen aan een brede toegankelijkheid van cultuureducatie, zowel in school als in de vrije tijd, een heel leven lang, en een verbinding van educatie met het brede culturele veld:

1. Toegang, inclusie en gelijkheid in en door cultuureducatie
2. Contextueel, kwalitatief, levenslang en levensbreed leren in en door cultuureducatie
3. Waardering van culturele diversiteit en het vermogen tot kritische betrokkenheid
4. Vaardigheden om een veerkrachtige, rechtvaardige en duurzame toekomst vorm te geven
5. Formalisering en valorisatie van ecosystemen voor cultuureducatie




Het raamwerk roept verder op voor voldoende middelen om het culturele veld passend te ondersteunen en beleid, curricula en pedagogiek aan te passen. Het is de bedoeling dat met ingang van 2025 de lidstaten iedere vier jaar over de voortgang op dit gebied rapporteren aan Unesco.



Cultuureducatie in relatie tot de ontwikkeling van 0 tot 18 jaar



De culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren en de algemene ontwikkeling en verschillende ontwikkelingsfasen die zij doormaken sluiten op elkaar aan. Juist op jonge leeftijd ontwikkelen brein en lichaam zich heel sterk, en zorgen voor verschillende mogelijkheden en focusgebieden. We richten ons daarom hier ook op die algemene ontwikkeling en leggen een verbinding met kunst en cultuur en gerelateerd onderzoek. Daarmee ontstaat er meer inzicht in hoe kunst en cultuur bijdragen aan de algemene ontwikkeling van een kind enerzijds en anderzijds welke vormen van culturele activiteiten in welke ontwikkelingsfase goed aansluiten op de mogelijkheden van een kind of jongere.

Hoewel er verschillende modellen zijn voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren maken we gebruik van de indeling van Piaget (Tekstschrijvert, 2017), aangevuld met de fasen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van Došen voor de leeftijd tot 12 jaar (Zaal et al., 2008). Došen heeft in zijn ontwikkelingsdynamische benadering een leidraad ontwikkeld voor het inschatten van de sociaalemotionele ontwikkeling van een kind. Deze indeling hebben we aangevuld met de zes verschillende fasen in de doorlopende ontwikkeling van jonge mensen zoals die door Nji (z.d.-a) gehanteerd wordt. Op grond daarvan komen we tot de volgende indeling ( = Piaget,  = Nji,  = Došen):

▶ Sensomotorische fase (0-2 jaar)

▶ Baby (0-2 jaar)

▶ Eerste adaptatiefase (0-6 maanden)

▶ Eerste socialisatiefase (6-18 maanden)

▶ Pre operationele fase (2-7 jaar)

▶ Peuter (2-4 jaar)

▶ Eerste individuatiefase (18-36 maanden)

▶ Kleuter (4-6 jaar)

▶ Eerste identificatiefase (3-7 jaar)

▶ Concreet operationele fase (7-12 jaar)

▶ Kind (6-12 jaar)

▶ Realiteitsbewustwording (7-12jaar)

▶ Formeel operationele fase (vanaf 12 jaar)

▶ Vroege en midden-adolescentie (10-16 jaar)

▶ Late adolescentie (16 jaar en ouder)

De indelingen van Piaget, Došen en Nji sluiten niet volledig op elkaar aan, maar volgen grotendeels dezelfde onderverdeling. In de onderstaande beschrijving is het daardoor niet altijd mogelijk een scherp onderscheid te maken, maar de verschillende geschetste ontwikkelingsfasen zelf moeten ook niet als absoluut maar als modelmatig opgevat worden. De biologische, sociale en culturele omstandigheden zijn van invloed op de ontwikkeling. Copini (2019) benadrukt in zijn proefschrift dat (metacognitieve) ontwikkeling zowel evolutionair, cultureel als psychologisch moet worden belicht en dat deze drie perspectieven elkaar onderling beïnvloeden. Ook bij de ontwikkeling van een kind of jongere in relatie tot cultuureducatie valt daarom niet altijd een scherp onderscheid te maken,

zoals we bijvoorbeeld zien bij het Vlaamse onderzoek *Jong Geleerd, Jong Gedaan* (Vermeersch et al., 2018) naar de relatie tussen culturele activiteiten en de ontwikkeling van jonge kinderen in de leeftijd tot 6 jaar. In dit hoofdstuk maken we veelvuldig gebruik van dit onderzoek.

3.1 De sensomotorische fase (0-2 jaar)

Jonge kinderen ontwikkelen in hun eerste jaren niet alleen hun zintuigen en lichaam, ze ontwikkelen zich ook motorisch en maken een taalontwikkeling door. Daarbij ontdekken ze steeds meer van zichzelf en hun omgeving, zoals het verschil tussen hun ouders en andere mensen, en hoe zij kunnen communiceren. De meeste kinderen zeggen hun eerste woorden als zij één tot anderhalf jaar oud zijn. Ze ontwikkelen hun geheugen en beginnen anderen te begrijpen. Ze ontwikkelen een eigen wil en eigen gevoelens waarbij ze steeds meer zelf willen doen. Aan het einde van deze fase zien we dat kinderen in staat zijn zich te realiseren dat iets bestaat ook al wordt het niet waargenomen, kunnen ze in hun gedachten zaken representeren en kunnen ze symbolisch denken.

Eerste adaptatiefase (0-6 maanden)

In de eerste fase na de geboorte staat de fysieke aanpassing aan het nieuwe leven centraal: wennen aan bijvoorbeeld omgeving, voeding, geluiden, en aanraking. De lichamelijke verzorging staat centraal, waarbij het voor het zeer jonge kind belangrijk is dat dit via duidelijke structuren en een herhalende activiteit gebeurt. Daarbij wordt over het algemeen gebruik gemaakt van beweging en geluid: zoals wiegen, het spiegelen van bewegingen, reageren op elkaars geluiden en vaste wisselingen in geluidritmes en intonatie, bijvoorbeeld met liedjes en rijmpjes. Al snel na de geboorte reageren baby's op omgevingsprikkels zoals geluid en beweging. Het contact met de omgeving verloopt voornamelijk via tast, reuk en smaak, de zintuigen die zich vooral op de nabijheid richten. Er is nog geen besef van bestaan buiten wat gezien of beleefd wordt: als iets niet gezien wordt bestaat het voor de baby niet, en materiaal in de omgeving wordt hooguit bij toeval ontdekt. Tussen de drie en vijf maanden reageren ze al wel sterk op opvallende beelden of geluiden.

Direct vanaf de geboorte kunnen kinderen al goed zien: de ogen zijn dan al goed ontwikkeld en de beweging en coördinatie van de ogen ontwikkelt zich in de eerste maanden nog snel, samen met het kleur- en dieptezicht. Daardoor reageren heel jonge kinderen bijvoorbeeld al heel erg goed op grote kleurvlakken zoals die in musea voor moderne kunst te vinden zijn. Deze snelle ontwikkeling van het zicht zorgt ervoor dat een tweejarige en een zestigjarige de wereld grotendeels op dezelfde manier zien (Hochberg, 1978). Het grote belang van het visueel waarnemen in het leven van een mens blijkt ook uit de inschatting dat meer dan 90% van de informatie die opgenomen wordt visueel is van aard, en dat twee derde van de elektrische activiteit in de hersenen verband houdt met kijken wanneer de ogen open zijn (Jensen, 2000). Verschillende hersengebieden worden geactiveerd door het visuele systeem, afhankelijk van wat aangeboden wordt.

Al tijdens de zwangerschap, vanaf ongeveer twintig weken, ontwikkelt het gehoor zich en begint de ongeborene op geluid te reageren. Over het algemeen kan gesteld worden dat de muzikale en talige ontwikkeling op jonge leeftijd vergelijkbaar is, denk bijvoorbeeld aan het herkennen van geluiden, klank, toonhoogte en ritmes. Bij de geboorte is een kind in staat om patronen te onderscheiden en vanaf twee tot drie maanden begint het met het maken van verschillende klanken. Vanaf vier maanden maakt het bewuster duidelijkere geluiden en begint het te kraaien. Op jonge leeftijd zijn kinderen al in staat om klankeigenschappen te herkennen en te gebruiken. Tenslotte wijzen verschillende studies op een samenhang tussen deelname aan muziek, fonologisch bewustzijn en het onderscheiden van klanken (Vermeersch et al., 2018, p. 29).

Eerste socialisatiefase (6-18 maanden)

Na het eerste half jaar is het kind nog niet in staat zichzelf als losstaand individu te zien, en ziet het zichzelf als een soort verlengstuk van de ouder of verzorger. Er is nog steeds geen besef van bestaan buiten wat gezien of beleefd wordt, maar begint wel een besef te krijgen dat er dingen en personen bestaan, en ervaart daarom ook het gemis van een vertrouwde persoon en ervaart dit als onveilig. We hebben te maken met eenkennigheid, een vertrouwde volwassene biedt veiligheid en ruimte voor activiteiten en ontwikkeling.

Vooral de vormen en geluiden van materialen zijn in deze fase belangrijk, terwijl het kind tegelijkertijd ook zijn eigen lichaam ontdekt en bemerkt dat het gebruikt kan worden om iets aan te raken en te pakken. Ook ontdekt het zijn eigen stem en de mogelijkheid verschillende toonhoogtes te gebruiken door verschillende klanken achter elkaar te zeggen, zoals 'dada' of 'gaga'. Deze brabbelfase begint rond de zeven of acht maanden. Geleidelijk aan gaan kinderen ook betekenisvolle gebaren maken, bij liedjes, of door te zwaaien en bewegen. De spraak- en taalontwikkeling gaan vanaf ongeveer een jaar veel sneller en de meeste kinderen zeggen hun eerste woorden in de leeftijd van één tot anderhalf jaar.

Wanneer ze ongeveer negen maanden oud zijn gaan baby's zich beter en langer concentreren. In deze fase ontstaat interesse naar leeftijdsgenootjes en beginnen baby's naar voorwerpen te wijzen en deze te benoemen met eenvoudige klanken of woordjes. Kinderen reageren in deze fase vooral op bewegende beelden en geluiden en pakken graag onderdelen of knopjes vast. Vanaf negen maanden genieten baby's steeds meer van het samen naar plaatjes kijken, die aanwijzen en benoemen wat er gezien wordt, aangevuld met wat de ouder of verzorger erbij vertelt of aangeeft. Zij vinden het prettig de stem van hun ouders of verzorgers te horen en reageren op de verschillende manieren waarop de stem klinkt. Geleidelijk aan ontdekt het kind het verband tussen de verschillende plaatjes in een verhalend prentenboek, en zij gaan deze daarom steeds leuker vinden.

Jonge kinderen kiezen steeds duidelijker waar ze graag naar willen kijken en ontwikkelen hun voorkeuren. Baby's van negen maanden hebben bijvoorbeeld al een voorkeur voor abstracte kunst tegenover figuratieve kunst (Swaab, 2016). De mate van visuele rijkdom waar het jonge kind mee te maken krijgt op jonge leeftijd bepaalt mede hoe het later gaat kijken en welke waardering of betekenis het gaat geven aan wat het ziet, en is daarmee belangrijk voor het opgroeiende kind (Gardner, 1990).

Een belangrijke ontwikkelingsstap voor jonge kinderen is het imiteren van hun omgeving in spel en daarmee het leren 'doen alsof' (Scarlett et al., 2004). Dit begint over het algemeen tussen de 12 en 24 maanden oud. Dat zien we bijvoorbeeld terug bij de taalontwikkeling als kinderen gesprekken na gaan doen door klanken na te bootsen. Vaak zijn dit dan nog geen herkenbare of bestaande woorden, maar delen ervan of iets dat erop lijkt. Zo gaat het kind steeds meer herkenbare woorden gebruiken. Een andere manier van imiteren is bijvoorbeeld door het gedrag van de ouders of verzorgers na te doen.

Het 'doen alsof' begint als imiteren en wordt geleidelijk aan steeds fantasierijker. Ook ontwikkelt het kind rond de leeftijd van 18 maanden het besef dat het zelf mentale combinaties kan maken waardoor de waarnemingen die het doet een andere betekenis kunnen krijgen. Het krijgt waardering voor visuele grapjes als iemand bijvoorbeeld een pan op zijn hoofd zet en doet alsof het een hoed is (Vermeersch et al., 2016). Doordat de verbeelding toeneemt, neemt ook de vaardigheid toe om zich dingen voor te stellen die verder van de werkelijkheid en de concrete waarneming af staan. Het kind leert te spelen met de waarneming en de werkelijkheid, deze aan te passen en een eigen context aan te geven. Daarbij leert het ook het eigen lichaam in te zetten en te ontdekken wat daarmee mogelijk is. Vaardigheden en vermogens die met elementen van theater en dans verder gestimuleerd kunnen worden.

3.2 De preoperationele fase (2-7 jaar)

In deze fase ontdekt het kind vooral dat het een eigen persoon is met een eigen identiteit. In zijn ontwikkeling richt het zich vooral op zichzelf. Het kind kan zich ook maar op één ding tegelijk richten en kan alles in zijn omgeving als levend beschouwen. In deze fase worden ook het taalgebruik en de grove en vooral ook fijne motoriek ontwikkeld.

De kenmerken van creativiteit zijn niet op alle leeftijden gelijk. Bij jonge kinderen gaat het nog vooral om het observeren en nadoen van anderen om daarmee geleidelijk aan hun eigen creatieve invalshoek te ontwikkelen, een eigen artistieke identiteit en eigenaarschap. Dit is een breder ontwikkelingsproces dan alleen een kunstzinnig of creatief proces (Vermeersch et al., 2018, p. 39). Het is een wisselwerking tussen de eigen aanleg van het kind, de algemene ontwikkeling van het kind en de gerichte stimulans vanuit de omgeving. Cultuureducatie en -participatie zijn met name ook sociale gebeurtenissen, waarin de creativiteit over het algemeen met anderen in interactie gedeeld wordt. Ook voor jonge kinderen is dat een belangrijk aspect in hun ontwikkeling.

Peuter (2-4 jaar) / Eerste individuatiefase (18-36 maanden)

De peutertijd is een tijd waarin het kind zich snel ontwikkelt, bijvoorbeeld ten aanzien van begrijpen en praten. Het kind begrijpt zijn ouders en verzorgers steeds beter, en probeert ook duidelijk te antwoorden, iets te vertellen en de eigen wensen aan te geven. In deze fase gaan kinderen meer samen spelen met anderen van hun leeftijd, delen ze speelgoed en maken ze contact. In eerste instantie begint dat met het opmerken dat er ook anderen zijn die eigen gedachten en gevoelens hebben, waarna ze zich geleidelijk aan bewuster worden van wat anderen voelen of ervaren. De eerste bewegingen om iets voor elkaar te doen of vrienden te worden ontstaan. Op vierjarige leeftijd reageren kinderen al duidelijker op elkaar en houden ze meer rekening met elkaar.

Kinderen in deze leeftijd willen steeds zelfstandiger worden en hun zelfstandigheid oefenen. Dat lukt niet altijd op deze leeftijd en kan leiden tot frustratie en driftbuien: de zogenaamde 'peuterpubertijd'. In deze fase is het nog moeilijk om te onthouden wat er wel en niet mag, waardoor vaak niet opzettelijk gedaan wordt wat er niet mag. Er is nog geen sprake van een intern geweten, en dus ook niet van schuldgevoel.

Pas vanaf de leeftijd van anderhalf tot twee jaar kunnen kinderen zinvol reageren op de inhoud van wat ze aangeboden krijgen, en vanaf die leeftijd kunnen ze dan ook meeleven met de hoofdpersoon in een verhaal. Dat vereist wel dat de verhaallijn een vertrouwde omgeving heeft, herhaling bevat en aantrekkelijk is. Vanuit de ontwikkeling van het spelen met de werkelijkheid en de waarneming vinden ze het ook leuk om verhalen na te spelen die ze al dan niet zelf verzonnen hebben.

Om de verbale vaardigheden bij peuters en ook kleuters te vergroten kan goed gebruik worden gemaakt van beeldend werk, voornamelijk bij één-op-één gesprekken tussen volwassene en kind (Vermeersch et al., 2018, p. 24). Er zijn daarbij verschillende manieren om een dergelijk gesprek te begeleiden, maar het is dus zinvol om bij beeldende (leer)activiteiten met het jonge kind veel gebruik te maken van taal. Kinderen onder de vier jaar zullen in eerste instantie vooral letterlijke beschrijvingen geven van wat ze zien en pas in tweede instantie over kenmerken van wat ze zien, zoals de vorm of de kleur van het voorwerp.

Ook rollenspel en poppenkast blijken een duidelijke invloed te hebben op de spreekvaardigheid van jonge kinderen (Williamson & Silvern, 1990). Verder onderzoek heeft ook aangetoond dat vooral de verbale creativiteit

toeneemt bij peuters en kleuters, met meer flexibiliteit en originaliteit (Garaigordobil & Berruenco, 2011). Daardoor zijn zij beter in staat om van het ene naar het andere onderwerp te switchen tijdens een gesprek en zijn zij beter in staat om oogcontact te houden. Ook kunnen zij daardoor onderwerpen makkelijker vanuit verschillende standpunten benaderen en op die manier nieuwe en originele dingen bedenken.

Pas vanaf de leeftijd van twee tot drie jaar ontwikkelt het besef dat een bepaalde activiteit of handeling door een afbeelding weergegeven kan worden, en ontwikkelt zich het gebruik van symbolen (Berk, 2010). De kinderen gaan krabbels steeds gericht maken en gebruiken, en maken daarmee een begin van het gebruik van symbool- en notitiesystemen dat uiteindelijk tot gericht tekenen maar ook lezen en schrijven kan leiden. Ook het samen woord voor woord lezen van verhalen, met ouders of verzorgers, is daarom zinvol om letters en woorden te leren herkennen. Dat is volgens Carothers en Gardner (1979) ook het moment om jonge kinderen te introduceren in het esthetisch kijken in haar brede context, waaronder ook het waarderen van kunst, beschouwen en analyseren van beeldcompositie, en een basis voor een vocabulaire om kunst te bespreken. Hoewel de introductie al op jonge leeftijd kan, mogen we pas rond zes – of zevenjarige leeftijd verwachten daar uitgebreider mee aan de slag te kunnen gaan.

Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling op deze leeftijd en de kleuterleeftijd wordt positief beïnvloed door zowel muzikale als theatrale activiteiten. Peuters en kleuters die in groepsverband meedoen met interactieve muzieklessen ontwikkelen een sterkere empathie en raken socialer ingesteld (Rabinovitch et al., 2013). Ze zijn socialer in hun speelgedrag en meer geneigd om samen te werken. Door samen met anderen met muziek bezig te zijn leren jonge kinderen beter de emotionele staat van anderen aan te voelen en zich met hen te identificeren, ze leren beter zich een beeld te vormen van de gevoelens en gedachten van andere kinderen en leren daardoor beter met elkaar om te gaan.

Sociale vaardigheden worden ontwikkeld door zelf te dramatiseren en theatraal te spelen. Al op jonge leeftijd ontwikkelen kinderen dan hun luistervaardigheid, leren ze beter doelen voor zichzelf te stellen, zich in anderen in te leven en om te gaan met druk uit hun omgeving (Çetingöz & Günhan, 2012). Deze vaardigheden vergroten aan de andere kant ook weer de kwaliteit van het spel. Ook via dans worden sociale competenties verder ontwikkeld (Lobo & Winsler, 2006).

Het zelfvertrouwen versterken en een gevoel van geborgenheid en zelfcontrole te geven in een wereld die vooral nieuw is voor jonge kinderen en intimiderend kan overkomen, kan ook door bezig te zijn met kunstzinnige activiteiten. Via kunst wordt aan het jonge kind een veilige context geboden om de wereld en zichzelf psychologisch en emotioneel te verkennen, en in een bepaalde mate controle uit te oefenen over wat ze doen en wie ze zijn (Essame, 2010).

Kleuter (4-6 jaar) / Eerste identificatiefase (3-7 jaar)

Een peuter is nog erg afhankelijk van de aanwezigheid van anderen die belangrijk voor hem zijn om zich te kunnen gedragen, en de verleiding is soms te groot om zich niet te gedragen als er geen volwassene bij is. Als kleuter wordt een kind steeds meer een zelfstandig persoon en ontwikkelt vanaf een jaar of vier het autobiografisch geheugen. Het neemt initiatief om activiteiten te ondernemen en ontdekken. Het durft zichzelf actief op te stellen naar anderen, mee te doen aan activiteiten en samen met andere kinderen te bedenken hoe ze willen spelen. Ook durft het kind voor zichzelf op te komen.

Het ontwikkelt in deze fase ook het besef van regels en afspraken en kan zich daar steeds beter aan houden, ook zonder direct toezicht. Daarmee komt de ontwikkeling van het geweten op gang, waarbij het kind een besef krijgt van wat goed of slecht is, en leert het gevoelens van spijt, schuld en schaamte. Het gevoel voor goed of fout is nog weinig genuanceerd en consequenties van gedrag worden nog onvoldoende overzien. Dat geldt ook voor het besef van en aanvoelen van emoties van anderen. Een peuter heeft nog niet of nauwelijks zicht op wat het doen en laten betekent voor de ander en welke gevoelens of emoties die ander daarbij kan hebben. Pas vanaf ongeveer zes jaar is dat vermogen aanwezig en ontwikkelt zich dan verder.

De kleuter spiegelt zich steeds meer aan belangrijke volwassenen die een rolmodel gaan vervullen. Daar hoort ook het steeds meer aansluiten bij hun genderrol als jongen of meisje bij. Tegelijkertijd heeft een kleuter ook het gevoel almachtig te zijn en zelfstandig de wereld aan te kunnen. Ze willen steeds meer zelf doen, zoals aankleden, eten, en helpen bij alledaagse zaken waar hun rolmodellen mee bezig zijn zoals activiteiten in het huishouden. Denken en doen trekken vaak gelijk op. Geleidelijk aan leren ze, onder andere op school, beter opdrachten uitvoeren, en kunnen zich wat beter concentreren en samenwerken.

Vooral via taal en spel hebben kleuters contact met volwassenen, bijvoorbeeld door voortdurend de 'waarom?'-vraag te stellen. Dat heeft voor een deel te maken met het daadwerkelijk willen weten waarom iets zo is, maar voor een deel ook met het maken van contact. Ze ontdekken dat het stellen van vragen leidt tot antwoorden en gesprek. Kleuters doen graag spelletjes met duidelijke regels, en spelen en leren lopen veelal door elkaar heen.

Fantasie en werkelijkheid lopen nog makkelijk door elkaar heen en fantasie wordt makkelijk als werkelijk ervaren. Het vermogen om onderscheid te maken tussen deze twee ontwikkelt zich in de loop van de jaren door ervaring en denkvermogen. In de omgang met materiaal en ook in de taal worden creativiteit en fantasie steeds duidelijker.

De ontwikkeling van het autobiografische geheugen heeft een grote impact op het culturele (zelf)bewustzijn, omdat het kind na gaat denken over wat het gedaan en beleefd heeft, maar ook over wie het zelf is. In het begin is het zelfbeeld nog beperkt en fragmentarisch, maar dit wordt geleidelijk aan steeds complexer. Het kind kijkt daarbij niet alleen naar zichzelf, maar ook naar zijn (culturele) omgeving en reflecteert daarop (Van Dorsten, 2015). Die reflectie is niet gebonden aan een bepaalde kunstvorm, waardoor kinderen zich makkelijk begeven tussen de verschillende disciplines. Daardoor ervaren of beleven zij het onderscheid daartussen vaak niet. In dat opzicht zou je kunnen spreken van interdisciplinair of multidisciplinair spelen en leren, waarbij niet alleen de kinderen maar ook hun ouders meegenomen kunnen worden. Ook voor leerkrachten kan dit bewegen tussen en combineren van kunstdisciplines zinvol en mogelijk zijn (Harris, 2000).

Kleuters hebben ook zonder specifieke scholing al een bepaalde gevoeligheid ontwikkeld voor stilistische of esthetische kenmerken van wat ze zien, zoals kleur, vorm en inhoud die onderscheiden en al dan niet gewaardeerd worden. Deels heeft het interpreteren van beelden en waarnemen zich spontaan voltrokken, maar dit is voor een deel ook een educatief proces, waarbij het kind begeleid en meegenomen is, en waarin het dus ook verder geschoold en ontwikkeld kan worden (Freedman, 2013).

Bij vier- tot zesjarigen lijkt er een verband te bestaan tussen educatie op het gebied van beeldende kunst, zoals tekenlessen, en het geometrische en visueel-ruimtelijk denken. De ruimtelijke visualisatie wordt met beelden gestimuleerd (Vermeersch et al., 2018, p. 24). Daarnaast is het combineren van beeldend, maar ook ander kunstonderwijs, met les in lezen en schrijven vaak zinvol bij jonge kinderen (Phillips et al., 2010).

Tussen leesvaardigheid en muzikles is geen verband aangetoond, maar de relatie tussen kleuters die muzieklessen volgen en hun verbale vaardigheden, hun woordenschat en hun verbaal geheugen is wel duidelijk aanwezig (Vermeersch et al. 2018, p. 29). Ook improviserend bezig zijn met theater, zoals het creëren van situaties en naspelen van verhaallijnen, zorgt ervoor dat kinderen beter in staat zijn om verhalen te begrijpen en na te vertellen en te spelen. Met name op het gebied van de spreekvaardigheid ontwikkelen kleuters zich daardoor beter (p. 26). Door intensief gebruik te maken van verhalend theater lijken kinderen ook beter in staat om nieuwe teksten te leren lezen. En ook bij dans is er een relatie tussen bewegingen ter voorbereiding op het lezen. Denk daarbij aan het uitbeelden van letters en woorden, of aan het bewegen op een bepaald rijmschema. Dansen zorgt daarmee voor een positieve bijdrage aan het lezen.

Om muziek te leren moeten kinderen onder andere complexe structuren en patronen begrijpen en in kunnen zetten. Veel kenmerken van muziek leren vertonen daarmee overeenkomsten met andere vormen van denken, en zorgen voor het stimuleren van dezelfde neurale netwerken en cognitieve functies. Wanneer kinderen op jonge leeftijd muziek leren, zullen zij ook gestimuleerd worden bij het toepassen van andere denk-taken en rekenvaardigheden (pp. 28-29). Het vermogen om ruimtelijke patronen te visualiseren en deze al dan niet mentaal te kunnen draaien of veranderen wordt ook duidelijk gestimuleerd door op jonge leeftijd met muziek aan de slag te gaan. Tenslotte zorgt de combinatie van muziek met motorische en fysieke activiteiten voor een betere ontwikkeling van de kleuter op dit vlak (Brown et al., 1981).

3.3 De concreet operationele fase (7-12 jaar)

In de leeftijd van zeven tot twaalf jaar zitten de meeste kinderen op school en ontdekken zij de wereld steeds meer. Ze krijgen steeds meer oog voor en interesse in de wereld om hen heen, en vormen daar ook meer een eigen mening over. Geleidelijk aan worden er steeds meer eisen aan hen gesteld en doen zij vaardigheden op waardoor hun omgeving toegankelijker voor hen wordt. Ze leren steeds beter lezen, schrijven en rekenen, en krijgen op school steeds weer nieuw materiaal aangeboden. In het dagelijks leven wordt ook de wereld buiten school meer vertrouwd, zoals vrije tijd, geld, digitale middelen en de directe leefomgeving.

Kinderen krijgen steeds meer zelfvertrouwen en eigenwaarde. Wanneer kinderen een voldoende gevoel van eigenwaarde hebben kunnen zij makkelijker aansluiting vinden bij andere kinderen, ook omdat een kind steeds gevoeliger wordt voor de meningen van anderen, zowel leeftijdsgenoten als volwassenen. Kinderen die onzeker zijn over zichzelf en hoe de dingen in elkaar zitten hebben meer moeite om zich nieuwe leerstof en situaties eigen te maken. De relatie met leeftijdsgenoten wordt belangrijker en sterker en er ontwikkelen zich vriendschappen. Voor een goede sociale en emotionele ontwikkeling zijn deze vriendschappen met leeftijdgenoten heel belangrijk.

Kinderen denken steeds meer na over wat ze doen en voordat ze iets doen en krijgen hun emoties en gedrag steeds beter onder controle. Ze worden minder impulsief en zijn in staat om te begrijpen dat een proces ook omgedraaid kan worden in je gedachten. Ook worden in deze fase de sociale regels aangeleerd, het kind leert steeds meer verantwoordelijk te zijn en samen te werken. In groepsverband, zoals in de klas, leren kinderen zich aan elkaar en aan de groepsregels aan te passen, te onderhandelen, meningsverschillen te hebben en met elkaar conflicten aan te gaan en op te lossen.

Het verschil tussen fantasie en werkelijkheid wordt steeds duidelijker, en kinderen ontwikkelen hun logica. De relatie tussen tijd, afstand en snelheid wordt bijvoorbeeld duidelijk. Fantasiespellen worden steeds minder intensief en wanneer er met materiaal omgegaan wordt, wordt vooral de werkelijkheid nagebootst. Ook het taalgebruik richt zich op de realiteit om hen heen. Tegelijkertijd ontwikkelt ook de creativiteit, maar zien we ook dat het belang dat zij hechten aan productiviteit toeneemt. Kinderen kunnen zich op meerdere aspecten tegelijk richten en gaan ook meer associatief spelen, dat wil zeggen dat zij sneller elementen of materialen lenen of gebruiken die zij bij leeftijdsgenoten gebruikt zien worden. Naarmate kinderen ouder worden, wordt er meer coöperatief gespeeld, vaak met het doel om samen iets te bereiken.

Kinderen worden ook meer competitief, zowel wat de lichamelijke prestaties betreft als op sociaal gebied. In de omgang met volwassenen speelt dit ook steeds meer een rol, bijvoorbeeld in de vergelijking die kinderen maken tussen de ouders en de leerkracht.

Tussen de vijf en tien jaar leren kinderen zelfstandig lezen. Eerst leren ze klanken en letters te herkennen, daarna om woorden en eenvoudige zinnen te lezen. Geleidelijk aan leren ze sneller te lezen en begrijpen ze steeds meer wát er gelezen wordt. Een vroege confrontatie met een rijke

geletterde omgeving, zoals de aanwezigheid van kinderboeken, of het zien lezen door andere gezinsleden, het samen (prenten)boeken lezen, zorgen voor een betere geletterdheid, en dan vooral voor een betere woordenschat en een beter fonetisch bewustzijn. Ook leidt dit tot meer belangstelling voor lezen in het algemeen en betere cognitieve prestaties (Vermeersch et al., 2018, p. 36). Kinderen van ouders die meer culturele hulpbronnen bezitten, zoals boeken, kunstwerken, muziekinstrumenten, gaan ook vaker naar plekken waar culturele deelname mogelijk is en krijgen daar dus meer van mee in hun brede ontwikkeling (Mudiappa & Kluczniok, 2015).

Oudere kinderen profiteren net als peuters en kleuters van het ontwikkelen van hun taalvaardigheid wanneer zij bezig zijn met drama en theater. Ook kunnen creatieve theatervormen en speltechnieken andere vormen van creativiteit stimuleren, zoals voor beeldende kunst en voor algemene creativiteit. Een dergelijk verband bestaat ook van danseducatie met creativiteit (Vermeersch et al., 2018, p. 27).

De schoolomgeving, het door de school gebruikte curriculum en de onderwijsaanpak vormen op deze leeftijd een belangrijk deel van de manier waarop kinderen in aanraking komen met de wereld om hen heen en de plaats en rol die kunst en cultuur hierin spelen. Uiteraard spelen het gezin en de thuisomstandigheden nog steeds een grote rol, zoals dat ook al op jonge leeftijd het geval was. Burton, Horowitz en Abeles hebben in 2000 in twee schema's overzichtelijk aangegeven welke factoren op school een rol kunnen spelen bij cultuureducatie, en wat de mogelijke effecten daarvan kunnen zijn.

Voorwaarden voor lessituatie en leren voor cultuuronderwijs

<i>Hele school</i>	<i>Klas en leerkracht</i>	<i>Leerling</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Klimaat in school • Administratieve ondersteuning voor kunstvakken • Personeelsontwikkeling • Afstemming tussen docenten • Afstemming en samenwerking met externe aanbieders • Soort en mate van aangeboden kunstvormen 	<ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking met kunstspecialisten • Samenwerking met externe aanbieders • Achtergrond en vaardigheden van de leerkracht • Mate van integratie van kunstvakken 	<ul style="list-style-type: none"> • Buitenschoolse kunstervaringen • Binnenschools aanbod

Mogelijke effecten van cultuureducatie

<i>Cognitief</i>	<i>Socio-cultureel</i>	<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressie van ideeën • Gelaagde relaties • Verbeelden van nieuwe mogelijkheden • Overwegen van meerdere uitgangspunten 	<ul style="list-style-type: none"> • Coöperatief leren • Klimaat in school 	<ul style="list-style-type: none"> • Nemen van risico's • Zelfvertrouwen • Eigenwaarde • Vaardigheid

Deze effecten spelen op veel verschillende manieren een rol in het leren en ontwikkelen van het kind, en kunnen daarmee ook een invloed hebben op de gehele ontwikkeling, de brede schoolprestatie, of de prestatie

ties in andere leergebieden. In de publicatie *Art for Art's Sake?* (Winner et al., 2013, pp. 137-138) worden aan de hand van beeldend kunstonderwijs vier mogelijke meer algemene cognitieve vaardigheden benoemd en twee meer algemene leer- en werkstijlen die voortkomen uit cultuureducatie en breder inzetbaar zijn:

Breder inzetbare uitkomsten van cultuureducatie

<i>Cognitieve vaardigheden</i>	<i>Leer- en werkstijlen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Voorstellingsvermogen/ mentale verbeelding • Uitdrukkingsvermogen/ persoonlijke visie • Waarnemingsvermogen • Reflectief vermogen/ metacognitie/ kritische waardering 	<ul style="list-style-type: none"> • betrokken zijn en volharden/ motivatie • Verbreden en onderzoeken/ creatieve blik

In deze fase van ontwikkeling, die grotendeels samenvalt met de basisschoolperiode, verandert de focus van het kind van zichzelf naar de ander, naar de relatie met de ander. In sociaal-emotioneel opzicht is het daarom belangrijk dat het kind hierin de ruimte krijgt om dit aspect te ontdekken, verder uit te werken en hiermee te oefenen in allerlei situaties. Cultuureducatie heeft een positieve invloed op meerdere sociaal-emotionele vaardigheden. Uit onderzoek van Nevanen et al. (2014) kwam naar voren dat leerlingen meer zelfvertrouwen kregen en beter in staat waren samen te werken en om te gaan met verschillen. Ook vaardigheden die meer samenhangen met prestaties op school, zoals motivatie (plezier in het leren van nieuwe vaardigheden), succeservaringen, en presentatievaardigheden worden door cultuureducatie gestimuleerd.

Ook theater en drama worden in verschillende onderzoeken (Winner et al., 2013) nadrukkelijk opgevoerd als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vooral een toename in empathie en de omgang met elkaar worden daarin genoemd, naast beter luisteren en spreken. Verwacht wordt dat dit komt doordat kinderen in het spelen van een rol zich moeten verdiepen in het gedrag en de beweegredenen van een (fictieve) ander. Het uitbeelden van een personage vraagt daar bovenop om een beheersing en duidelijke uitdrukking van verschillende emoties. Daarnaast

is er onderzoek dat muziek een bijdrage levert aan het empathisch vermogen van kinderen. In de klas van kinderen die muziek kregen heerste er een positiever klimaat, oordeelden kinderen positiever over elkaar en waren er minder kinderen sociaal geïsoleerd.

Theater en drama worden ook regelmatig ingezet om pesten in de klas tegen te gaan. Dit blijkt effectief wanneer de lessen niet alleen op het cognitieve, maar ook op het sociaal- en psycho-emotionele leren gericht wordt door ervoor te zorgen dat het leren in samenwerking en onderzoekend van opzet is. Een dergelijke opzet zorgt voor een betere acceptatie van elkaar en meer onderling vertrouwen (Mavroudis & Bournelli, 2016). Ook ander onderzoek (Comerford Boyes & Reid, 2005) bevestigt het beeld dat kunstonderwijs leidt tot een beter zelfbeeld en meer zelfvertrouwen, een betere motivatie en een positievere houding tot elkaar.

Leerkrachten bevestigen dit beeld en waarderen vooral de mogelijkheden om via theater gevoelige onderwerpen, verschillende emoties, en bepaald gedrag zoals pesten, onder de aandacht te brengen zonder daarbij direct schaamte of weerstand op te roepen bij leerlingen (Brouillette, 2010). Daarnaast hielp het werken met rollen en scènes om vooraf al uitgewerkte reacties en interacties uit te proberen en verschillende mogelijke reacties tegen elkaar af te wegen. Activiteiten op het gebied van theater en dans werden wat dat betreft door de leerkrachten beter gewaardeerd dan beeldende of muzikale activiteiten, omdat daarin minder de sociale interactie tussen leerlingen gestimuleerd werd. Dan zou het meer afhankelijk zijn van de wijze van educatie dan van de specifieke discipline. Ander onderzoek laat zien dat deelname aan muziekonderwijs zorgt voor een beter gevoel van welzijn en onderlinge verbondenheid en een betere betrokkenheid bij het leren (Crawford, 2017).

Een positievere houding naar elkaar toe, en meer inleving in de emoties en beweegredenen van de ander, zijn nodig om meer open te staan en waardering te hebben voor andermans visie en overtuigingen. Volgens Houser (2005) is dat een belangrijke voorwaarde om zowel de sociale als algehele complexiteit van de samenleving te kunnen begrijpen en deel te kunnen nemen aan onze multiculturele democratie. Cultuureducatie, inclusief erfoegeducatie, kan daarom goed ingezet worden om het kritisch bewustzijn te ontwikkelen, en ook meer algemene onderwerpen aan te snijden uit verleden en heden. Op die manier past het in het basisonderwijs goed bij het leergebied *oriëntatie op jezelf en de wereld*, maar ook bij het leergebied *burgerschap*.

Ten aanzien van de specifieke schoolomgeving kan het integreren van

kunst in de schoolomgeving het leren op verschillende manieren ondersteunen (Lynch, 2007). Het kunstonderwijs vraagt bijvoorbeeld van kinderen om meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces, en door kunst en cultuur in te zetten wordt er een breder beroep gedaan op de capaciteiten en inzet van het kind dan alleen intellectuele vaardigheden. Kinderen kunnen dan ook meer emotioneel en fysiek bij het leerproces betrokken raken. Andere vaardigheden die naar voren komen als effect van cultuureducatie in het onderwijs zijn het opzetten van projecten en het inrichten van processen, het vermogen zich te concentreren, nieuwe vaardigheden te ontwikkelen en te oefenen. Kinderen ontwikkelen de vaardigheid om doelgericht en gefocust te werken en ontwikkelen hun probleemoplossend vermogen (Nevanen et al., 2014).

Op deze manier krijgen kinderen meer inclusieve ervaringen, waarbij iedereen zich uitgenodigd kan voelen om deel te nemen aan het leerproces. Ook de leerlingen die anders moeilijk mee kunnen komen, kunnen zo succeservaringen opdoen, op een andere manier en een ander terrein, en daarmee zelfverzekerder worden. Aan de andere kant zorgt kunstonderwijs ervoor dat kinderen die al sterk(er) zijn in talige manieren van uitdrukken gestimuleerd worden om ook andere vormen van communicatie in te zetten als beeld, muziek, geluiden, of bewegingen. Kinderen leren zo na te denken over hoe ze het beste kunnen overbrengen wat ze kennen en kunnen. En dit heeft weer een positief effect op de motivatie en toekomstig leren voor beide groepen kinderen.

Vanwege de grote nadruk vandaag de dag op taal en rekenen in het funderend onderwijs, wordt hier nog specifiek stil gestaan bij de relatie tussen cultuureducatie met taal, lezen en rekenen. In 2016 is door de Universiteit Maastricht voor SIEN een aantal van de onderzoeken op dit gebied bij elkaar gebracht (De Jong & Vierenhalm, 2016, pp. 22-28). Gevonden effecten hebben deels te maken met de motivatie om met taal of lezen aan de slag te gaan, al dan niet in verbinding met de verhalen die bijvoorbeeld bij theatereducatie aan de orde komen. Dit sluit goed aan bij de conclusie uit het rapport van Sardes naar de mogelijke verbinding tussen leesbevordering en cultuureducatie, waarbij verhalen een centrale rol spelen (Broekhof et al., 2023). Ook zorgt het bezig zijn met verhalen voor meer begrip wanneer kinderen met nieuwe verhalen aan de slag gaan. Theater kan verder nog ingezet worden om de verbale uitdrukingsvaardigheden te versterken.

Dans kan heel specifiek ingezet worden om letters en klanken uit te beelden met behulp van het lichaam en beweging, en zo de taalvaardigheid bevorderen. Door deze specifieke toepassing (McMahon et al., 2003) ging

de leesvaardigheid van minder goed presterende lezers inderdaad vooruit, en ook hun begrip van klinkers, medeklinkers en de bijbehorende klanken. Dit is echter een heel specifieke toepassing van dans.

Ten aanzien van beeldende kunst zit de relatie met taal en lezen vooral op de verbinding met de motivatie om te lezen, de leesbereidheid. Volgens Burger en Winner (2000) is het mogelijk dat kinderen gemotiveerder worden om te lezen wanneer kunst-instructie en leesinstructie samengaan, op voorwaarde dat de activiteiten hen aanspreken. Een dergelijk verband zou echter ook op kunnen treden met andere kunstdisciplines of zou zelfs helemaal niet met cultuureducatie te maken hoeven hebben.

Muziek heeft een positief effect op de leesvaardigheid, maar ook op andere prestaties op het gebied van taal, lezen en rekenen (Winner et al., 2013, pp. 85-119). Zo bestaat er een verband tussen het IQ en de leerprestaties en het volgen van klassieke muzieklessen. Hoewel dit verband niet exact wordt aangegeven, wordt ervan uitgegaan dat dit mogelijk zou komen door elementen van muziekeducatie zoals een intensieve en dagelijkse training, uit het hoofd leren, herhalen en het lezen van noten. Wanneer deze aspecten bij de lessen in een andere kunstdiscipline terug te vinden zijn, zou dit ook voor een andere kunstvorm kunnen gelden. De betere ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn komt overeen met wat we eerder zagen bij de eerste adaptatiefase (0-6 maanden). Dit bewustzijn is gekoppeld aan het decoderen van woorden, en is net als muziekeducatie verbonden met de ontwikkeling en het gebruik van luistervaardigheden. Verder stimuleert muziekles de ontwikkeling van het vocabulaire en het non-verbaal redeneren.

Wat cultuureducatie en rekenen betreft zijn er minder verbanden te leggen, de relatie tussen muziekles en ruimtelijk inzicht wordt in dat opzicht vaker genoemd (De Jong & Vierenhalm, 2016, p. 22). Ook werken met beeldende kunst heeft een verband met de ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht, zoals we eerder al zagen bij de vier- tot zesjarigen (Vermeersch et al, 2018, p. 24). Ook wordt er wel een verband gezien tussen muziek en rekenprestaties, al is dat een bescheiden relatie (Vaughn, 2000).

In een uitgebreide studie naar de stand van zaken van cultuureducatie binnen het primair onderwijs (Haanstra et al., 2022) wordt gekeken naar wat er bekend is over factoren die van invloed zijn op de leerprestaties binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Het gaat daarbij dus om het versterken van de kwaliteit van het cultuuronderwijs en de ontwikkeling van vaardigheden en competenties van vier- tot twaalfjarigen op

het gebied van de verschillende kunstdisciplines (muziek, dans, beeldend, theater en de thema's interdisciplinariteit, samenwerking met de culturele omgeving en creativiteit) en niet zozeer over de effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling, al kan dat niet altijd los gezien worden bij het cultuuronderwijs.

3.4 De formeel operationele fase (vanaf 12 jaar)

De laatste fase die Piaget onderscheidt is de formeel operationele fase, waarin het denken abstracter wordt en steeds meer loskomt van het concrete. Kinderen leren steeds meer en beter logisch te denken en te redeneren door zelf verbanden te leggen tussen verschillende zaken en hier hun conclusies uit te trekken. Aan het einde van deze periode leren jongeren en adolescenten ook steeds beter te plannen, de gevolgen van hun acties te overzien en daar verantwoordelijkheid voor te nemen. Deze ontwikkeling loopt door tot ongeveer halverwege hun twintiger jaren.

Deze fase wordt door Nji onderscheiden in twee verschillende ontwikkelingsfasen, de puber (10-16 jaar) en de jongere (16+) (Nji, z.d.-a). In navolging van Jolles (2017) zullen we het echter hebben over de vroege en midden adolescentie (10-16 jaar) en de late adolescentie (16 jaar en ouder). Puberteit heeft namelijk alleen te maken met de lichamelijke en geslachtelijke ontwikkeling, terwijl we ons hier vooral willen richten op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling, de brede ontwikkeling, het gedrag en beleving van de opgroeiende adolescent. De adolescentie loopt ook nog eens over een langere periode door, namelijk van 10 tot ongeveer 25 jaar, terwijl de puberteit veel korter is. Jolles spreekt over adolescentie als een geheel aparte fase, zowel fysiek op het gebied van hersenrijping en lichamelijke groei als in de psychologische, cognitieve en sociale ontwikkeling (Jolles, 2017, p. 84). De adolescentie kan onderverdeeld worden in de vroege adolescentie, die van ongeveer 10 tot 14 jaar duurt, de midden adolescentie van 14 tot ongeveer 16 jaar, en de late adolescentie vanaf 16 jaar tot ongeveer 25 jaar. Deze leeftijdsgrenzen liggen niet vast, de volgorde van de breinontwikkeling wel. Allerlei variaties in ontwikkeling zijn daardoor mogelijk.

Vroege en midden adolescentie (10-16 jaar)

Op tienjarige leeftijd zijn de motorische, waarnemings- en taalvaardigheden al behoorlijk goed ontwikkeld, en dit geldt ook voor het geheugen en de cognitieve vaardigheden. Daardoor kan een kind zich op die leeftijd al behoorlijk goed redden in een beschermde en bekende thuisomgeving. In de vroege adolescentie zorgen puberteit en hersenrijping ervoor dat kinderen verhoogd emotioneel en gevoeliger zijn. Ze zijn daarbij vooral gericht op een directe bevrediging van hun behoeften. In deze fase ontwikkelen het abstract en logisch denken samen met het redeneren goed verder.

Complexere zaken en prioriteren zijn in deze fase nog moeilijk, en een vroege adolescent is makkelijk en snel af te leiden omdat het brein nog moeite heeft met het onderdrukken van irrelevante informatie. Hij heeft ook een gebrekkig zelfinzicht en is vooral gebaat bij positieve feedback, stimulans en begeleiding. Ook de verschillende emoties zijn veel extremer dan bij volwassenen en wisselen zich in rap tempo af. Verder gaat het herkennen van die verschillende emoties nog niet goed en hebben ze veel moeite met het inschatten van bedoelingen van anderen.

In deze fase worden sociale normen belangrijker en richten ze zich meer op het verwerven van een plek binnen een bepaalde sociale groep. Het gezag van de ouders wordt niet langer blind geaccepteerd. In de vroege adolescentie kunnen tieners zich nog niet inleven in de (verstrekkende) gevolgen van hun gedrag en staan zij nauwelijks open voor gevoelens van hun leeftijdsgenoten.

In de leeftijd van 14 tot 16 of 17 jaar ontwikkelt zich het plannen en overzien van complexere activiteiten, al wordt er nog steeds vooral voor de korte termijn gekozen. Een wat langere termijnplanning als een week, maand of jaar vooruit is nog lastig. Ook het filteren van informatie is nog lastig, al gaat het plannen al wel wat beter. De consequenties op langere termijn worden nog steeds niet goed overzien, en handelen gaat voor het denken, emotie voor de zelfcontrole. De rationele kennis lijkt nog niet goed gekoppeld te worden aan emoties. Tieners in de midden adolescentie fase zijn extreem gevoelig voor beloningen en sensaties op verschillende gebieden en zijn geneigd om veel risico's te nemen zonder op de consequenties van het gedrag te letten.

Er bestaat in deze fase een grotere kans op problemen in de controle van het eigen gedrag en in de stemmingsregulatie. Ook is de emotionele

waarde van het contact van leeftijdsgenoten enorm toegenomen en er wordt veel waarde toegekend aan de relatie met hen. De tiener begint zich af te vragen wat zijn *peers* vinden. In deze fase is er ook veel aandacht voor het eigen lichaamsbeeld, dat voortdurend verandert onder de invloed van de puberteit. Daarbij gaat het niet alleen hoe de tiener dit zelf beleeft, maar meer nog om hoe de peergroep daarop reageert, of hoe hij denkt dat de peergroep zou kunnen reageren. Er is daarom sprake van een subjectief lichaamsbeeld. De goedkeuring van de eigen groep staat centraal en veel van het handelen van tieners is afgestemd op de geldende sociale regels en wetten. Ze passen zich in hun gedrag en mening aan om in lijn te zijn met hun peergroep. Tegelijkertijd ontwikkelen tieners in deze fase vaardigheden om weerstand te bieden aan sociale druk en om een eigen positie te bepalen. Pas in de late adolescentie gaan de meeste tieners daadwerkelijk experimenteren met het inslaan van een eigen weg.

De meeste midden-adolescenten zijn nog onvoldoende vaardig in zelfstandig plannen en prioriteiten stellen, en het denken vanuit oorzaak en gevolg. Hiervoor heeft de tiener nog echt begeleiding nodig van een volwassene, vooral om hem uit te dagen hierover na te denken en zich te ontwikkelen. Pas rond de leeftijd van 22 jaar is het keuzeproces meestal goed ontwikkeld en is de jong-volwassene in staat keuzes te maken en de consequenties en de bijbehorende sociale normen en maatschappelijke ontwikkelingen te overzien.

Het belang van de onderlinge interactie met leeftijdsgenoten en het afstemmen op de interne waarden en normen is goed terug te vinden waar het gaat om samen zingen in een koor (Ashley, 2002). Het samen zingen biedt verschillende positieve aspecten voor het welzijn, zoals het verminderen van stress en het ervaren van positieve gevoelens. Ook zorgt het zingen voor een positief zelfbeeld. Het onderling delen van muziek vanuit ieders eigen culturele achtergrond zorgt voor meer sociale inclusie en erkenning voor de eigen cultuur, en een bepaalde mate van verbondenheid (Crawford, 2019). Ook blijkt dat deelname aan muziekonderwijs bij tieners van 14 jaar en ouder ervoor zorgt dat zij minder snel betrokken raken bij conflicten en een betere kwaliteit van leven hebben (Gómez-Zapata et al., 2020). Een belangrijke voorwaarde om van invloed te zijn op de persoonlijke en sociale ontwikkeling, naast kwalitatief goede muzieklessen, is de mate van succesbeleving die tieners hierbij ervaren en de positieve ervaring op de lange termijn (Hallam, 2010).

Ook activiteiten op het gebied van theater zorgen voor een betere ontwikkeling van tieners op persoonlijk en sociaal vlak, maar ook in relatie tot hun esthetische en culturele ontwikkeling (Donelan, 2010). Door het volgen van theaterlessen, gecombineerd met schrijven en tekenen, kunnen tieners groeien in hun persoonlijke en sociale vaardigheden en kunnen zij beter werken in groepen. Ook zorgt dit voor een verdere ontwikkeling van hun zelfvertrouwen, meer vertrouwen in hun eigen vaardigheden en kennis en een beter probleemoplossend vermogen en metacognitie (Catterall, 2007).

De impact van cultuureducatie bij tieners kan versterkt worden door aandacht te hebben voor plezierige en belonende ervaringen, zij zijn immers gevoeliger voor belonen dan voor straffen. (Jolles, 2017, p. 99). Een dergelijke aanpak blijkt tijdens beeldende lessen, gekoppeld met expliciete instructies om anders te leren denken, divergent te gaan denken, het creatieve proces te bevorderen. De leerlingen kregen daarbij niet alleen te maken met productieve en receptieve beoefening van beeldende kunst, maar ook met nadenken over hun eigen denken (metacognitie) (Van de Kamp et al., 2015).

Late adolescent (16 jaar en ouder)

De late adolescent weet al beter wat zijn sterke en zwakke punten zijn, en hoe hij er mee om zou moeten gaan. Deze inzichten weet hij echter nog niet goed en geïntegreerd te gebruiken. In deze periode ontwikkelt de tiener steeds complexer gedrag waarbij hij ook steeds beter overziet wat de sociale en emotionele gevolgen zijn en de effecten op de lange termijn. Ze krijgen steeds meer grip op hun eigen doen en laten en kunnen zaken beter plannen en evalueren. Bij het maken van keuzes overheerst vaak nog de sensatie boven wat verstandig is, al wordt de late adolescent minder impulsief. De invloed van leeftijdsgenoten is nog altijd heel erg groot, al wordt het ook makkelijker om weerstand te bieden aan sociale druk als zij zich echt niet kunnen vinden in een bepaalde situatie of beslissing. In deze fase is ervaringen opdoen bij het beoordelen en beslissen heel erg belangrijk, vaardigheden in kiezen en beslissen maken een grote ontwikkeling door. Daarin is wel belangrijk dat hij in deze fase gestimuleerd wordt te ervaringen niet alleen op te doen, maar deze ook te evalueren (Jolles, 2017, pp. 109-111).

Cultuureducatie levert een bijdrage aan de ontwikkeling van het vertrouwen in de eigen vaardigheden en mogelijkheden, naast een toenemende waardering voor kunst en cultuur zelf (Lord, 2007). Daarnaast werden ook affectieve effecten het meest genoemd als gevolg van de inzet van cultuureducatie bij tieners. Het gaat daarbij om gevoelens als plezier, trots en het gevoel dat je iets bereikt hebt. Ook de sociale ontwikkeling, zoals bewustzijn van anderen en de samenwerking binnen een groep komen als effect naar voren. Tenslotte is er overdracht van cultuureducatie zichtbaar naar meer generieke vaardigheden en houdingen voor leven en leren op en buiten school, en gericht op het toekomstige leven en werken. Dat kan betrekking hebben op meer algemene aspecten als emotionele intelligentie en zelfexpressie (Winner & Hetland, 2001). Maar ook op de versterking van sociale vaardigheden en kennis en vaardigheden om beter samen te werken met anderen (Smithrim & Uptis, 2005).

Met cultuureducatie kan op deze leeftijd gewerkt worden aan het zelfbeeld en het versterken van het vertrouwen in het eigen kunnen, bijvoorbeeld bij de inzet van theateractiviteiten bij faalangstreductie voor de wiskundeles (Allern et al., 2022). Dit sluit aan bij het meer algemene beeld van ondersteuning bij het ontwikkelen van zelfvertrouwen en zelfwaardering als algemeen effect (Catterall et al., 2012). Door jongeren actief te betrekken bij kunstzinnige activiteiten kunnen zij meer succeservaringen beleven, dat weer zorgt voor trots op wat er bereikt is en een toenemende eigenwaarde. Een groter gevoel van eigenwaarde en een gevoel van voldoening dragen weer bij aan het bouwen van een positief zelfbeeld.

Kunst en cultuur stellen jongeren in staat om complexe emoties en gedachten te onderzoeken en in een veilige omgeving uit te proberen, waardoor ze beter in staat zijn om hun eigen gevoelens en die van anderen te begrijpen en te uiten (Hetland et al., 2007). Door te werken aan verbeeldingskracht en creativiteit wordt ook de cognitieve flexibiliteit gestimuleerd en het ontwikkelen van andere invalshoeken om tot oplossingen te komen.

Door vormen van cultuureducatie die aansluiten bij de belevingswereld van adolescenten kan een bijdrage geleverd worden aan het vormen van het beleven en uitdrukken van de eigen identiteit. Zo kan bijvoorbeeld hiphop een rol spelen in het verwerken van problematische situaties uit het verleden, zowel op sociaal als persoonlijk gebied (Gitonga & Delpont, 2015). Danseducatie kan een bijdrage vormen in een meer realistisch fysiek zelfbeeld van jonge vrouwen, in plaats van de door photoshop bewerkte beelden die in de media en reclame getoond worden (Nativ, 2015).

3.5 Afrondend

Cultuureducatie kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren, vanaf de geboorte tot aan de volwassenheid. Allereerst en bovenal levert het een belangrijke bijdrage aan opdoen van kennis en ervaring met en over kunst en cultuur zelf. Als onderdeel van het dagelijks maatschappelijk verkeer en als verbijzondering op plaatsen waar kunst en cultuur meebeleeft en ervaren kunnen worden. Maar daarnaast levert het ook een belangrijke bijdrage aan de meer algemene ontwikkeling op het gebied van de sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling. Per ontwikkelingsfase gebeurt dit op een andere manier en met een ander effect, waardoor het belangrijk is om ervoor te zorgen dat de aangeboden culturele ervaringen goed passen bij de ontwikkelingsfase. Al was het alleen maar om ervoor te zorgen dat de culturele ervaring goed meebeleeft en ondergaan kan worden door de nog jonge cultuurdeelnemer.

Vanuit haar bijdrage aan de algemene ontwikkeling heeft cultuureducatie ook effect op andere leergebieden, al is er lang niet altijd sprake van een direct transfer-effect waar vaak naar gezocht wordt (Hoogeveen & Waaijer, 2022). Over het algemeen hangt dit samen met overlappende gebieden die een deelnemer zowel door deelname aan cultuureducatie ontwikkelt als door een ander leergebied, bijvoorbeeld doordat gebruik gemaakt wordt van hetzelfde orgaan (denk aan de fonologische ontwikkeling bij muziek en taal) of hetzelfde hersengebied, zoals bij de ontwikkeling van ruimtelijk inzicht.

Literatuurlijst

- Ağirdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & Van Tartwijk, J. (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1 Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. CurriculumCommissie.
- Ağirdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021). *Samenhang in het curriculum. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*.
- Allern, T.-H., Eriksson, S. A., & Drageset, O. G. (2022). *Role, role categories and role aspects in using process drama for learning processes in mathematics*.
- Ashley, M., (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education, 102*(4), 180-187.
<https://doi.org/10.1108/09654280210434255>
- Bekkers, H., Exalto, R., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Een soepele overgang. Eindrapportage Monitor 10-14 onderwijs*. Oberon.
- Benning, M., Braam, H., Hageman, H., Meewis, V., Modderkolk, E., & Zernitz, Z. (2022). *Kansen en barrières voor een inclusiever cultuureducatiesysteem*. LKCA.
- Berk, L. E. (2010). *Development through the lifespan*. Pearson Education.
- Bomhof, G., De Bonth, C., Van den Eijnden, J., & Smit, H. (2016a). *Raamleerplan Blaasinstrumenten*. LKCA.
- Bomhof, G., De Bonth, C., Van den Eijnden, J., & Smit, H. (2016b). *Raamleerplan Slagwerk*. LKCA.
- Bomhof, G., De Kroon, J., De Laet, S., O'Bryan, P., Oskam, V., Van der Ree, R., & De Vreede, D. (2014). *Raamleerplan Djembé*. LKCA.
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W. (Red.). (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. SCP/WRR.
- Bremmer, M., Van Miert, M., & Staals, E. (2023). *Kunst en Cultuur voor jou en mij? Belemmeringen en kansen in het cultuureducatief systeem van leerlingen in het speciaal onderwijs*. LKCA.

Broekhof, K., & Hoogeveen, K. (2021). *De rol van cultuureducatie in het Nationaal Programma Onderwijs. Een handreiking en inspiratie.* LKCA.

Broekhof, K., Hoogeveen, K., Waaijer, C., & Wierdsma, I. (2023). *Werken met verhalen. Inspirerende combinaties van leesbevordering en cultuureducatie.* LKCA/Stichting Lezen.

Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/10632910903228116>

Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 151-154. <https://doi.org/10.2466/pms.1981.53.1.151>

Burger, K., & Winner, E. (2000). Instruction in visual art: can it help children to read? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 277-293. <https://doi.org/10.2307/3333645>

Carothers, T., & Gardner, H. (1979). When children's drawings become art: The emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology*, 15(5), 570-580. <https://doi.org/10.1037/h0078089>

Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/13569780701321013>

Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies.* National Endowment for the Arts.

Çetingöz, B. C., & Günhan, C. U. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.

Charels, H. (2019, 11 maart). Update van de Europese sleutelcompetenties. Geraadpleegd van <https://socius.be/update-van-de-europese-sleutelcompetenties/>

Cito. (2022). Verslag van de examencampagne 2022 voortgezet onderwijs.

CJP. (2023). Rapportage Cultuurkaart 2022.

Comerford Boyes, L., & Reid, I. (2005). What are the benefits for pupils participating in arts activities? The view from the research literature. *Research in Education*, 73(1), 1-14. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.1>

Copini, E. J. (2019). Tussen willen en weten: Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 343-356. <https://doi.org/10.1177/0255761416659511>

Crawford, R. (2019). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843001>

De Baets, Th., Beckmann, G., Kommers, M.-J., & Neele, A. (Red.). (2023). Theoretische perspectieven op kunst- en cultuuronderwijs, Cultuur+Educatie 22(64).

De Jong, J., & Vierenhalm, F. (2016). Kwaliteit en effecten van cultuureducatie in het basisonderwijs. Meta-onderzoek naar het programma Cultuureducatie met Kwaliteit in Limburg in opdracht van SIEN. SIEN.

Dibbits, H. (2020). Emotienetwerken: erfgoed en burgerschapseducatie in de 21^e eeuw. Cultuur+Educatie 19(55), 8-27.

- Donelan, K. (2010). Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/08929091003732906>
- Drion, G. (2018). Cultureel vermogen. Nieuwe woorden voor het belang van cultuureducatie en -participatie in Nederland. LKCA.
- Essame, C. (2010). Understanding art-making from an art therapy perspective. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1), 1-9.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2016). Cultural awareness and expression handbook – Open method of coordination (OMC) working group of EU Member States’ experts on ‘cultural awareness and expression. Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2018). Teaching careers in Europe. Access, progression and support. Publications Office of the European Union.
- Freedman, K. (2013). The assessment of visual knowledge and communication in art education. In A. Kárpáti, & E. Gaul (Eds.), *From child art to visual language of youth: New models for assessment of learning and creation in art education* (pp. 175–189). Intellect.
- Garaigordobil, M., & Berruenco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9
- Gitonga, P. N., & Delpont, A. (2015). Arts education during adolescence: exploring the contribution of Hip Hop to identity construction. In S. Schonmann (Ed.), *International yearbook for research in arts education (vol. 3): The wisdom of many – key issues in arts education* (pp. 64-68). Waxmann Verlag.
- Gómez-Zapata, J. D., Herrero-Prieto, L. C. & Rodríguez-Prado, B. (2021). Does music soothe the soul? Evaluating the impact of a music education programme in Medellín, Colombia. *Journal of Cultural Economics* 45, 63-104. <https://doi.org/10.1007/s10824-020-09387-z>

Haanstra, F., Dieleman, C., Van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). Wat werkt in Kunstzinnige Oriëntatie. Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. Lectoraat Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel. In M. van Hoorn (Red.), Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie (pp. 12-52). (Cultuur+Educatie, vol. 23). Cultuurnetwerk Nederland.

Harris, V. (2000). A unique pedagogical project contextualised within a children's art exhibition. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 185-199. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.2.6>

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

Hochberg, J. (1978). *Perception*. (2e ed.). Prentice-Hall.

Hoogeveen, K., & Bos, E. (2013). Creativiteit gedijt niet bij absolute vrijheid. In K. Hoogeveen (Red.), Creativiteit is hard werken (pp. 43-56). HKU.

Hoogeveen, K., & Waaijer, C. (2022). Cultuureducatie draagt bij aan leeropbrengsten. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 2 mei 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/cultuureducatie-draagt-bij-aan-leeropbrengsten>

Houser, N. O. (2005). Arts, aesthetics, and citizenship education: Democracy as experience in a postmodern world. *Theory & Research in Social Education*, 33(1), 45-72.

- IPO. (2022, 15 december). *Provincies staan samen voor uitdagingen cultuursector*. <https://www.ipo.nl/nieuws/provincies-trekken-samen-op-bij-aanpakken-uitdagingen-cultuursector/>
- Jensen, E. P. (2000). *Brain-based learning. The new science of teaching and training*. The Brain Store.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam University Press.
- Kampman, L., Driebergen, M., Oberink, M., Grgurina, N., Spronk, J., De Vries, H., & Klein Tank, M. (2024). *Conceptdoelen burgerschap en digitale geletterdheid*. SLO.
- Kox, R., Snelders, E., & Tal, M. (2020). *Cultuureducatie met Kwaliteit: Kijk eens wat er kan. Terugblik op 4 jaar CmK*. LKCA.
- LKCA. (2023). *Raamleerplan kaderopleiding Theaterregisseur voor de Amateurkunst*.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development, 15*(3), 501-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Lord, P. (2007). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren. In M. van Hoorn (Red.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 30-51). (Cultuur+Educatie, vol. 18). Cultuurnetwerk Nederland.
- Lynch, P. (2007). Making meaning many ways: An exploratory look at integrating the arts with classroom curriculum. *Art Education, 60*(4), 33-38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651651>
- Marinelli, C., Van Miert, M., Noijens, H., & Stellingwerf, N. (2020). *Bruggenbouwers in cultuur. Een handreiking voor de inzet van lokale ondersteuningsfuncties*. LKCA.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education, 3*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>

McMahon, S. D., Rose, D. S., & Parks, M. (2003). Basic reading through dance program: The impact on first-grade students' basic reading skills. *Evaluation Review*, 27(1), 104-125. <https://doi.org/10.1177/0193841X02239021>

Ministerie van OCW. (2010). *Kerndoelen speciaal onderwijs*.

Ministerie van OCW. (2013). *Bestuurlijk kader Cultuur en Onderwijs*.

Ministerie van OCW. (2023). *Nationaal Programma Onderwijs. Vierde voortgangsrapportage*.

Ministerie van OCW, IPO, & VNG. (2012). *Algemeen kader interbestuurlijke verhoudingen cultuur zoals overeengekomen door OCW, IPO en VNG*. Geraadpleegd op 17 oktober 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-archieff-aceaab1fb-1cfa-457b-b553-05cc3f2b554d/pdf>

Mols, P., Kievit, K., Elmans, R., & Tal, M. (2024). *Dossier ICC*. LKCA.

Mudiappa, M., & Kluczniok, K. (2015). Visits to cultural learning places in the early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 200-212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016805>

Nativ, Y. (2015). Thick attentiveness as a social key mechanism in the practice of dance among young women. In S. Schonmann (Ed.), *International yearbook for research in arts education (vol. 3): The wisdom of many – key issues in arts education* (pp. 136-140). Waxmann Verlag.

Neele, A. (2023). *Kunstzinnig, creatief en muzikaal actief in de vrije tijd. Monitor Amateurlkunst 2023*. LKCA.

Neele, A., & Zernitz, Z. (2021). *Verenigingen voor kunstbeoefening in cijfers. Verenigingsmonitor 2021*. LKCA.

Nevanen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Does arts education develop school readiness? Teachers' and artists points of view on an art education project. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 72-81. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.913970>

Nji. (z.d.-a). Ontwikkeling. Geraadpleegd op 4 mei 2023, van <https://www.nji.nl/ontwikkeling>.

Nji. (z.d.-b). Wat is het model van Bronfenbrenner? Geraadpleegd op 8 augustus 2023, van <https://www.nji.nl/pedagogische-basis/wat-is-het-model-van-bronfenbrenner>.

Notten, N. (2022). Recht op gelijke kansen voor elk kind. LKCA.

Noyens, H. (2010). Raamleerplan Meerjarige Dirigenten Opleiding. Kaders voor opleidingen tot amateur koördirigent. Kunstfactor.

NPOonderwijs.nl. (z.d.). Interventies kiezen in het funderend onderwijs (menukaart). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 17 oktober 2023, van <https://www.nponderwijs.nl/po-en-vo/aan-de-slag/menukaart>

Onderwijsraad. (2014). Een eigentijds curriculum.

Onderwijsraad. (2023). Schaarste Schuurt. Een verkenning naar het omgaan met aanhoudende lerarentekorten.

Onderwijsraad, & Raad voor Cultuur. (2012). Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!

Ontwikkelteam Kunst & Cultuur Curriculum.nu. (2019). Leergebied Kunst en Cultuur. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur. Curriculum.nu.

Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0397-x>

Platform Onderwijs2032. (2016). Ons Onderwijs2032. Eindadvies.

Prenger, J., Pleumeekers, J., Van Zanten, M., Schmidt, V., Teunis, B., Brand, M., & Bron, J. (2023). Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde. SLO.

Raad voor de leefomgeving en infrastructuur, Raad voor het Openbaar Bestuur, & Raad voor Volksgezondheid & Samenleving. (2023). *Elke regio telt! Een nieuwe aanpak van verschillen tussen regio's.*

Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., & Ponte, I. (2004). *Children's Play*. Sage Publications.

Scherder, E. (2016, 16 maart). *'Muziek levert een unieke bijdrage aan de hersenontwikkeling van het kind'*. Cultureel Kapitaal.

Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R., & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar. Springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Reed Business.

Singer, E., & Kleerekoper, L. (2016). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Bohn Stafleu van Loghum.

SLO. (2016). *Karakteristieken en kerndoelen Onderbouw voortgezet onderwijs. Per augustus 2006. Met aanvullingen die betrekking hebben op kerndoel 37 (2020) en kerndoel 43 (2012).*

SLO. (2019, 18 december). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Kerndoelen*. Geraadpleegd op 31 augustus 2023, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/uitgangspunten/kerndoelen/>

SLO. (2020a). *Kerndoelen primair onderwijs 2006. Overdruk uit het kerndoelenboekje dat verscheen bij de introductie, inclusief latere wettelijke aanvullingen op deze kerndoelen.*

SLO. (2020b). *Kerndoelen Speciaal Onderwijs zml/mg Kunstzinnige Oriëntatie*.

Slob, A. (2019). *Uitkomst experiment flexibele onderwijstijden basisonderwijs*. Ministerie van OCW.

Smithrim, K., & Upitis, R., (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 109-127. <https://doi.org/10.2307/1602156>

Swaab, D. (2016). *Ons creatieve brein. Hoe men sen wereld elkaar maken*. Atlas Contact.

Tekstschrijvert. (2017). *De ontwikkelingsstadia van Piaget*. Geraadpleegd op 8 augustus 2023, van <https://mens-en-gezondheid.infonu.nl/kinderen/85799-de-ontwikkelingsstadia-van-piaget.html>

UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006*.

UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.

UNESCO. (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*.

Van den Berg, E., Bussink, H., Van Eijkern, I., Knol, J., Van der Grinten, M., & Kamphuis, E. (2023). *Resultaten van 10 jaar cultuureducatiebeleid. Periodieke rapportage cultuureducatiebeleid 2013-2022*. SEO/Oberon.

Van den Bulk, L., & Beemster, C. (2016). *Review Cultuureducatie met Kwaliteit. Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016*. LKCA.

Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M., & Van den Berg, E. (2019). *Samenwerking in beeld 2. Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Oberon.

Van der Grinten, M., Van der Ploeg, S., Steerneman, L., Van Druten, L., Jenniskens, T., Van Helvoirt, D., Boogaard, M., & Veen, A. (2023). *Inventarisatie verrijkte schooldag*. Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut.

Van Dorsten, T. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Van Heusden, B. (2010). Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Rijksuniversiteit Groningen.

Van Nuland, E., & Kools, M. (2021). Van vakdocent VO naar bevoegd leraar PO. Verkenning naar de stille reserve aan vakdocenten VO. Arbeidsplatform Primair Onderwijs.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166. <https://dx.doi.org/10.2307/3333641>

Vereniging IKOOK. (2017). Maatwerk in onderwijs(tijden). Een handreiking.

Vermeersch, L., Pissens, L., Havermans, N., Siongers, J., Lievens, L., & Groenez, S. (2018). Jong geleerd, jong gedaan! Onderzoek naar cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar). HIVA KU Leuven.

Vermeersch, L., & Storme, E. (2021). Arts and cultural education during early childhood: a critical analysis of effects and impacts. *Culture Crossroads*, 20, 7-19.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'. HIVA KU Leuven.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*.

Werkgroep Vakkenstructuur kunstvakken. (2023). Adviesrapport Werkgroep Vakkenstructuur Kunstvakken (WSK). SLO.

Wiersma, D. (2022a). Curriculum funderend onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Wijn, C., Vinkenburg, B., Wierenga, W., Van Heerwaarden, A., & Terwisscha, M. (2022). Op weg naar herpositionering. Visie van Berenschot op de rol van de provincies in het culturele bestel. Berenschot.

Willemsen, A., & Van Grinsven, V. (2020). Rapportage Nieuwe schooltijden in het basisonderwijs. DUO Onderwijsonderzoek & Advies.

Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1990). The effects of play training on the story comprehension of upper primary children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 130-134. <https://doi.org/10.1080/02568549009594794>

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD.

Winner, E., & Hetland, L. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6. <https://doi.org/10.1080/10632910109600008>

Zaal, S., Boerhave, M., & Koster, M. (2008). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. Omschrijving fasen en bijbehorende begeleidingsstijl*. Cordaan/Amsta.

Zijlstra, H. (2011). *Nieuwe visie cultuurbeleid*. [Kamerstukken II, 32820, nr. 52]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Colofon

Nieuwe Fundamenten voor Cultuureducatie

Auteur

Ronald Kox

Tekstredactie

Moniek Zuidema

Ontwerp en opmaak

Taluut Ontwerp

Met dank aan

Daniëlle Baas – BMK

Edien Lammers, Fianne Konings,

Astrid Rass – VCPS

Fenna van Hout – VNG

Gijs van Rozendaal, Joke Tillemans –
Pact voor Kindcentra

Jan van den Eijnden, Karin van Dijk,

Marian van Miert, Piet Roorda,

Petra Faber en Leontine Herschoe –
LKCA

Jeroen Lutters - ArtEZ

Karin Hoogeveen – Sardes

Lode Vermeersch – HIVA – KU Leuven

Pauline Verhallen – Cultuurschakel

Peter Pot – Stichting Kunst & Cultuur

Richard Smolenaers - Mocca

Uitgever

Landelijk Kenniscentrum

Cultuureducatie en Amateurkunst
(LKCA)

Lange Viestraat 365

Postbus 452

3500 AL Utrecht

030 711 51 00

info@lkca.nl

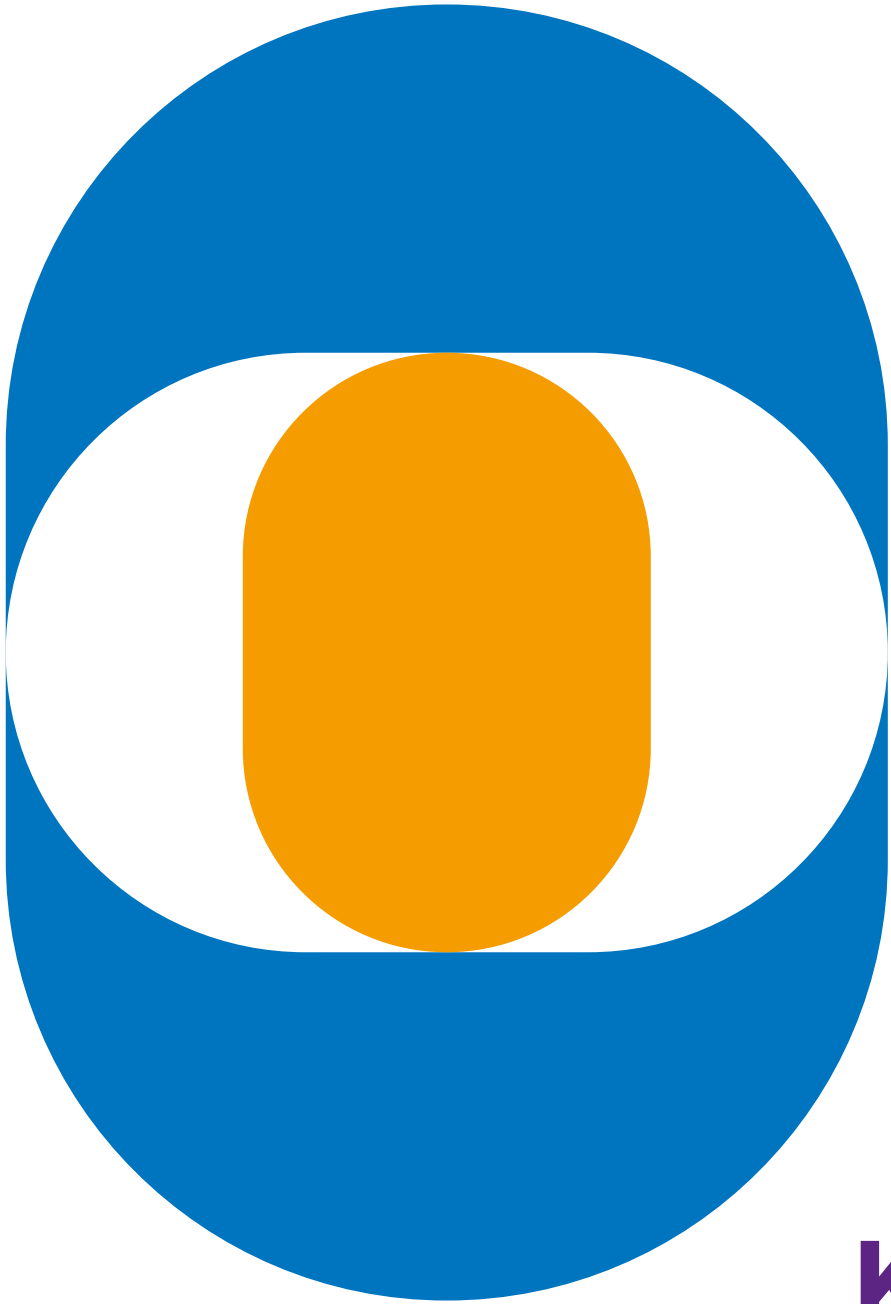
www.lkca.nl

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

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

ISBN 978-90-6997-172-8

© LKCA Utrecht, 2024



**K^L
AC**