

Monitoring en evaluatie

Cultuureducatie met Kwaliteit 3

Een kwalitatief en kwantitatief
onderzoek naar cultuureducatie
in Nederland



Radboud Universiteit



**Universiteit
Utrecht**

dr. E.M. van Meerkerk
Departement Moderne talen en culturen

dr. A.J.C. Minnaert
Departement Media- en Cultuurwetenschappen, Universiteit Utrecht

Utrecht en Nijmegen, 1 september 2023
Opdrachtgever: Fonds voor Cultuurparticipatie

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Inleiding	6
1.1 Doelstellingen onderzoek	6
1.2 Dataverzameling	8
1.3 Dataverwerking	9
1.4 Totale en verwachte respons	10
1.5 Geschiktheid respons	10
1.6 Invullers vragenlijst	11
2. Visie	12
2.1 Visie in beeld	12
2.2 Tevredenheid	13
2.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte	14
2.4 Evaluatie en advies	14
3. Deskundigheid	15
3.1 Deskundigheid in beeld	15
3.2 Tevredenheid	17
3.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte	17
3.4 Evaluatie en advies	17
4. Programma	18
4.1 Programma in beeld	18
4.2 Tevredenheid	21
4.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte	21
4.4 Evaluatie en advies	22
5. Samenwerking	23
5.1 Samenwerking in beeld	23
5.2 Tevredenheid	25
5.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte	26
5.4 Evaluatie en advies	26
6. Consistentie visie en uitvoering	27
7. Longitudinale analyse	29
7.1 Respons	29
7.2 Visie	30

7.3 Deskundigheid	31
7.4 Programma	31
7.5 Samenwerking	33
7.6 Tot slot	33
8. Adviezen	35
8.1 Adviezen voor het bevorderen van visievorming	35
8.2 Adviezen voor het bevorderen van deskundigheid	35
8.3 Adviezen met betrekking tot het programma	36
8.4 Adviezen met betrekking tot samenwerking	36
8.5 Adviezen met betrekking tot de doelstellingen van CmK	37
8.6 Adviezen met betrekking tot de evaluatie en monitoring	38

Samenvatting

In deze rapportage analyseren wij in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit 3 (CmK3) en brengen in kaart *of danwel in welke mate* beoogde resultaten ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Op basis van de beschikbare rapportages over 2021 en 2022 biedt dit rapport een inzicht in de actuele stand van zaken. Daarnaast bevat dit rapport een longitudinale analyse van de rapportages uit de provincies Drenthe en Groningen, waar al voor de periode van CmK3, te weten sinds 2014, met Evi 2.0 en voorganger Evi is gewerkt. Op die manier zijn ook op de langere termijn de effecten van CmK in beeld te brengen.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat op het vlak van de vier standaarden die binnen Evi 2.0 worden gehanteerd (Visie, Deskundigheid, Programma en Samenwerking) duidelijke positieve effecten van CmK kunnen worden waargenomen. Ook op het vlak van de doelen die het Fonds en het Ministerie van OCW hebben gesteld voor de regeling, duurzaam versterken van de kwaliteit, onderhouden van een relatie met scholen die al deelnemen en nieuwe scholen bereiken, vergroten van kansengelijkheid, de culturele ontwikkeling van het kind, vergroten van professionaliteit en aansluiting van binnen- en buitenschools aanbod, kunnen positieve effecten worden geconcludeerd.

Dit rapport sluit af met aanbevelingen op al deze punten, om zo in voorbereiding op een volgende periode CmK onderbouwde afwegingen te kunnen maken. Op basis van een analyse van het functioneren van Evi 2.0 als evaluatieinstrument doen wij tot slot ook enkele aanbevelingen voor de monitoring en evaluatie van CmK in de toekomst.

Adviezen

Het voornaamste advies voor het bevorderen van visievorming komt voort uit de observatie dat voor sommige scholen het onderscheid tussen de algemene schoolvisie en de specifieke visie op cultuuronderwijs niet heel scherp is. Daarnaast tekent zich een tweedeling af tussen scholen die een in algemene termen gestelde visie op cultuuronderwijs hebben en scholen met een visie die gebaseerd is op de onderwijsvisie van de school en de (sociaal-culturele) context van de school.

Een belangrijk inzicht ten aanzien van de pijler deskundigheid is dat de verschillen tussen de scholen hierin groot zijn. Verder is duidelijk dat ten aanzien van de aanwezige deskundigheid op de scholen via de huidige vragenlijst weinig specifieke kennis naar voren kan komen over het niveau van deze deskundigheid.

Verreweg het meest opvallende punt ten aanzien van het programma is de vraag rondom de samenhang. Een interessante inhoudelijke conclusie hierbij is dat er verwarring lijkt te bestaan over wat precies een leerlijn is. We zien verder dat veel scholen, ook die een samenhangende leerlijn hebben, aangeven de ontwikkeling van de leerlingen niet te volgen.

Op het punt van samenwerking lijken de scholen het meest tevreden. Wel lijkt in sommige provincies voor scholen soms niet duidelijk dat de culturele instelling ook intermediair is.

Doelstellingen

Wat betreft de doelen van de CmK-regeling concludeert dit rapport het volgende. Het duurzaam versterken van de kwaliteit van cultuureducatie krijgt zijn vertaalslag in het vastleggen van een visie op cultuureducatie, en in een verdere uitwerking hiervan in

deskundigheidsbevordering, samenwerking met (lokale) partners en in het aanbrengen van samenhang in het programma. Het is duidelijk dat in meerderheid scholen werken vanuit een visie, en dat de consistentie laat zien dat de visie bij deze scholen in lijn is met de uitvoering.

Het doel om de relatie met scholen die al deelnemen te onderhouden en nieuwe scholen te bereiken wordt nagestreefd door penvoerders, maar concrete resultaten zijn niet te achterhalen. Een belangrijke vraag die uit de longitudinale analyse naar voren kwam is op welke scholen penvoerders zich hierbij primair moeten richten: scholen waar de kans op snel succes het grootst is, op alle scholen, of op scholen waar, gegeven de sociaal-culturele context, de stap naar een eigen, gedragen visie en structurele ontwikkeling van deskundigheid op korte termijn onhaalbaar lijkt.

Wat betreft de kansengelijkheid is er mogelijk meer maatwerk nodig; de rapportages geven de penvoerders wel handvatten om te zien in welke gemeenten maatwerk nodig kan zijn. Het is echter vooral aan de scholen zelf om hierbij actief op zoek te gaan naar hulp. Het veelvuldig aanvinken van de hulpvraag bij met name de onderdelen visie en deskundigheidsbevordering laat zien dat de deelnemende scholen die hulp ook zoeken.

Het is lastig om op basis van de Evi 2.0-evaluaties op het punt van het centraal stellen van de culturele ontwikkeling van het kind uitspraken te doen. Leerlingen komen zelden in beeld in de rapportages, omdat de evaluatie zich richt op de formele kenmerken van het programma.

Het vergroten van de professionaliteit leerkrachten, docenten, culturele partners en penvoerders is een belangrijk doel van deelnemende scholen. Over het gehele land hebben scholen behoefte aan meer inhoudelijke kennis en kunde binnen het schoolteam.

Hoewel de aard van de samenwerking met de buitenschoolse partners niet direct uit de rapportages af te lezen valt, is duidelijk dat de scholen over het algemeen in verbinding staan met de partners in het veld. Gezien de tevredenheid hierover lijkt het aannemelijk dat er sprake is van een (redelijk) goede aansluiting van vraag- en aanbod.

1. Inleiding

1.1 Doelstellingen onderzoek

Het doel van deze rapportage is inzicht te verschaffen in de wijze waarop scholen die deelnemen aan de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit 3 (CmK3) reflecteren op hoe op hun school cultuureducatie invulling krijgt. Op basis van die reflectie en de conclusies en aanbevelingen van de beschikbare Evi-rapportages beogen de auteurs van het rapport inzicht te geven in de effectiviteit van de regeling. Aan de basis van dit rapport liggen de evaluaties van deze regeling die zijn uitgevoerd in de volgende provincies: Groningen, Drenthe, Gelderland, Noord-Brabant, Limburg, Utrecht en Flevoland.¹ Het rapport schetst een beeld van de mogelijke effecten van CmK3 ten aanzien van het borgen en verbeteren van de kwaliteit van cultuuronderwijs in het primair onderwijs.

Het overkoepelende doel van de CmK3-regeling is het verbeteren van cultuureducatie in het onderwijs. Een centrale rol hierbij wordt ingevuld door vier pijlers: visieontwikkeling door de scholen, deskundigheidsbevordering van leerkrachten en kunstdocenten, (les)programma-ontwikkeling (en de samenhang daarbinnen in de vorm van leerlijnen en leerlingvolgsystemen) en versterking van de samenwerkingsrelatie met culturele partners. De programmadoelstellingen, als bepaald door het Ministerie van OCW en vertaald door het Fonds voor Cultuurparticipatie, zijn als volgt:

1. Duurzaam versterken van de kwaliteit van cultuureducatie
2. Tweesporenbeleid: onderhouden van relatie met scholen die al deelnemen & nieuwe scholen bereiken
3. Vergroten kansengelijkheid van leerlingen
4. Culturele ontwikkeling van het kind centraal stellen
5. Vergroten professionaliteit leerkrachten, docenten, culturele partners en penvoerders
6. Aansluiting binnen- en buitenschools aanbod

Deze landelijke doelstellingen krijgen een vertaling in provinciale of lokale doelstellingen, programma's en projecten. Deze projecten geven ieder een eigen invulling, accent of 'kleur' aan de programmadoelstellingen, omdat de lokale omstandigheden kunnen verschillen bijvoorbeeld wat betreft de directe nabijheid van cultureel aanbod. Voor de monitoring en evaluatie van de CmK-regeling is het instrument Evi 2.0 ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen in samenwerking met penvoerders en het LKCA. Penvoerders die van Evi 2.0 gebruikmaken laten de resultaten analyseren door een van de zogenoemde kennispartners, universiteiten die zich gecommiteerd hebben om deze onderzoeken volgens een afgesproken standaard te analyseren en zo zorg te dragen voor een gedegen, valide en onderling vergelijkbare analyse.

De uitkomsten van de evaluaties die lokaal met Evi 2.0 zijn uitgevoerd zijn bruikbaar op zowel instellingsniveau als op overkoepelend niveau. Scholen zelf krijgen door het invullen van de vragenlijst meer grip op de doelstellingen van CmK3, en dan met name op de mate waarin zij hun cultuuronderwijs hebben verankerd. In de vragenlijst worden de doelstellingen en de stappen die scholen kunnen zetten in kwaliteitsverbetering van cultuureducatie expliciet behandeld. Hierdoor komen de ontwikkeling van de school,

¹ In een deel van de andere provincies wordt wel gewerkt met Evi 2.0, maar is bij het tot stand komen van deze evaluatie nog geen rapportage voorhanden.

kwaliteiten, knelpunten en ondersteuningsbehoeften naar voren. Evi biedt ook de mogelijkheid tot het inschakelen van hulp. Bij elk onderdeel wordt de vraag gesteld of de school behoefte heeft aan ondersteuning op dit vlak van de penvoerder of andere lokale partners.

Ook biedt dit onderzoek de mogelijkheid om op de langere termijn in kaart te brengen of danwel *in welke mate* beoogde resultaten ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Ook is de wens dat de evaluatie uitspraken doet over de mate waarin de lokale programmadoelstellingen zijn bereikt. Hierbij dient een slag om de arm gehouden te worden. Het onderzoek geeft inzicht in de mate waarin en de wijze waarop scholen aan de doelstellingen werken, en vertrekt daarbij vanuit de inschatting door de scholen zelf. Het is niet zo dat er objectief wordt gemeten of scholen aan vooraf gestelde parameters voldoen. In die zin is Evi in eerste instantie meer een zelfevaluatie-tool dan dat het zonder meer geschikt is om op programmaniveau te evalueren. Toch kan de informatie onder andere de penvoerders en de betrokken beleidsmakers helpen bij het evalueren van het programma en deze waar nodig aan te passen. De penvoerder kan de resultaten van dit onderzoek vergelijken met de resultaten van andere penvoerders, omdat de dataverzamelings- en analysemethode van Evi voor alle penvoerders gelijk is. Hierdoor kunnen penvoerders ook onderling kennis uitwisselen en van elkaars programma's en aanpak leren. Landelijk zijn op basis van de lokale analyses, die allen min of meer op vergelijkbare wijze worden uitgevoerd en geanalyseerd, trends te achterhalen.

Naast de algemene doelstellingen van CmK heeft het FCP een *Theory of Change* opgesteld om inzichtelijk te maken welke verandering wordt beoogd of verwacht als gevolg van het CmK-programma. Dit is vertaald in de volgende vragen:

1. In hoeverre en hoe wordt de culturele ontwikkeling van het kind centraal gesteld in de programma's?
2. In hoeverre en hoe is cultuureducatie een uitgewerkt onderdeel van het curriculum van de scholen?
3. Hoeveel samenwerkingen zijn er tussen scholen en culturele partners ten behoeve van het ontwikkelen en uitvoeren van cultuur educatieve programma's?
4. Is in het aantal samenwerkingen een ontwikkeling waar te nemen?
5. Hoeveel scholen hebben een visie ontwikkeld? Is hierin een kwantitatieve (spoor 2) ontwikkeling en kwalitatieve (niveaus EVI) waar te nemen?
6. Is er groei zichtbaar in professionalisering van leerkrachten, docenten, culturele partners en penvoerders op het gebied van cultuureducatie? Is hierin een kwantitatieve dan wel kwalitatieve ontwikkeling waar te nemen?
7. In welke mate hebben er scholen/leerlingen met een kwetsbare sociale of economische achtergrond deelgenomen?

Deze vragen worden hieronder voor zover mogelijk kort beantwoord op basis van de analyse in de hierna volgende hoofdstukken.

In hoeverre en hoe wordt de culturele ontwikkeling van het kind centraal gesteld in de programma's? We zien in de geanalyseerde rapportages dat de ontwikkeling van het kind een belangrijke plaats inneemt in de visievorming van scholen en dat er in de antwoorden op dit vlak een hoge consistentie zichtbaar is met het programma.

In hoeverre en hoe is cultuureducatie een uitgewerkt onderdeel van het curriculum van de scholen? Cultuureducatie is op de scholen die onderzocht zijn in de hier bestudeerde rapportages veelal een samenhangend programma waarin door middel van thema's

verbindingen worden aangebracht met andere vakken. Die thematische aanpak heeft evenwel als nadeel dat de buitenschoolse instellingen hierdoor soms moeilijk kunnen aansluiten bij de wensen van de scholen. De mate van uitwerking van het programma verschilt sterk. Sommige scholen zien samenhang in het continue aanbod van culturele partners doorheen het curriculum, andere leunen meer op schoolmethodes en leerlijnen. Hierbij bestaat geen absoluut goed of slecht: scholen kiezen de vorm van samenhang die bij hun deskundigheid en omgeving past.

Hoeveel samenwerkingen zijn er tussen scholen en culturele partners ten behoeve van het ontwikkelen en uitvoeren van cultuur educatieve programma's en is in het aantal samenwerkingen een ontwikkeling waar te nemen? Het is moeilijk om een sluitende definitie te geven van een samenwerking in dit verband. Sommige zijn veelvormig en langdurig, zoals met een Centrum voor de Kunsten dat meerdere kunstdocenten aanlevert aan meerdere klassen gedurende meerdere jaren: is dat één samenwerking of zijn dat er meer? Hoe scholen de vragen in de vragenlijst op dit en andere punten hebben geïnterpreteerd is niet te achterhalen. Wel is duidelijk dat de CmK-regeling een positief effect heeft op het aantal partners dat scholen noemen en dat dit effect zich in de loop der jaren verder versterkt.

Hoeveel scholen hebben een visie ontwikkeld? Is hierin een kwantitatieve (spoor 2) ontwikkeling en kwalitatieve (niveaus EVI) waar te nemen? Ook hier is niet met harde cijfers aan te geven om hoeveel scholen het gaat. Sommige scholen geven aan geen geschreven visie op cultuureducatie te hebben, maar geven er in andere antwoorden blijk van wel degelijk hierover te beschikken. In het algemeen kan worden gezegd dat veruit de meeste deelnemende scholen een vorm van visie hebben. In de eerste jaren na de start van het programma nam dit aantal toe, maar verdere ontwikkeling ervan, naar integratie van deze visie in het schoolplan en eigenaarschap vanuit het team, lijkt te stikken.

Is er groei zichtbaar in professionalisering van leerkrachten, docenten, culturele partners en penvoerders op het gebied van cultuureducatie? Is hierin een kwantitatieve dan wel kwalitatieve ontwikkeling waar te nemen? In de loop der jaren is een lichte stijging te zien van de deskundigheid op het terrein van de cultuureducatie. Op de achtergrond van deze positieve ontwikkeling speelt echter wel dat de functie van icc'er geregeld wisselt en er niet overal sprake is van een stabiele situatie. Ook is soms in de rapportages te lezen dat scholen moeite hebben met het definiëren van de verschillende rollen van deskundigen, of de mate waarin affiniteit hetzelfde is als deskundigheid.

In welke mate hebben er scholen/leerlingen met een kwetsbare sociale of economische achtergrond deelgenomen? Over deze vraag is op basis van de rapportages helaas geen uitspraken te doen.

1.2 Dataverzameling

Met behulp van de vragenlijst Evi 2.0 zijn per penvoerder zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens verzameld, die een inkijk geven in de ervaringen van scholen op het gebied van de regeling CmK3. Scholen kregen een specifieke periode door waarin ze de digitale vragenlijst kunnen invullen. Voor vragen en bij problemen was ondersteuning via evi@lkca.nl beschikbaar, en ook de lokale penvoerder bood in deze periode ondersteuning. De mate van ondersteuning verschilde overigend wel per penvoerder; sommigen van hen waren actief betrokken door bijvoorbeeld het organiseren van bijeenkomsten, terwijl anderen vooral reageerden op vragen.

De vragenlijst bestaat uit een samenstelling van open en gesloten vragen en levert daarom zowel kwantitatieve als kwalitatieve data op. Alle antwoorden van alle vragenlijsten zijn nauwkeurig gelezen en gecodeerd door de kennispartners (in dit geval de Rijksuniversiteit Groningen, Radboud Universiteit, Universiteit Utrecht en Universiteit van Maastricht), en verwerkt tot rapporten voor de betreffende penvoerders, waarin naast resultaten ook enkele adviezen aan de penvoerder zijn geformuleerd. Penvoerders zijn bovendien in de gelegenheid gesteld om (maximaal 3) aanvullende vragen te stellen om zo voor de regio specifieke informatie te verkrijgen of om bijvoorbeeld aansluiting te bieden met eerder zelf ontwikkelde monitoringsinstrumenten, zoals de Verankeringsmaat in Noord-Brabant.

Het coderen is gedaan met behulp van het codeerprogramma *ATLAS.ti*, waarbij gebruik is gemaakt van een uitgebreide handleiding met daarin een uitleg over de lijst van standaard codes. Dankzij deze standaardisering van de codes wordt het mogelijk om bij vervolgonderzoek veranderingen te kunnen waarnemen. Zo ontstaat er inzicht in de aard van de uitspraken (kwalitatief), het aantal keren dat een uitspraak voorkomt (kwantitatief) en in welk verband de uitspraken worden gedaan (relationeel). Ieder jaar vinden echter kleine veranderingen plaats doordat bepaalde wensen van penvoerders zijn veranderd of doordat de handleiding toe is aan aanvulling en verbetering. Deze veranderingen worden landelijk verzameld en worden indien nodig verwerkt in de handleiding voor de onderzoekers die de eerstvolgende onderzoeken zullen gaan uitvoeren.

Het zelfevaluatie-instrument Evi is ontwikkeld om het proces van kwaliteitsverbetering van cultuureducatie in het primair onderwijs inzichtelijk te maken. Met behulp van de digitale vragenlijst wordt nagegaan hoe scholen zelf inschatten of en in welke mate beoogde doelen zijn gerealiseerd. De vragen sluiten aan bij de Cmk3-doelstellingen. Evi is opgebouwd langs de lijnen van de pijlers visie, deskundigheid, programma en samenwerking. De vragen zetten aan tot reflectie en vragen de scholen steeds te beschrijven, beoordelen (van tevredenheid) en verder te kijken. De vragenlijst bestaat zowel uit open als gesloten vragen. Een van de gesloten vragen bij elk onderdeel gaat over scenario's, ofwel het niveau van cultuuronderwijs waar de school zich het meest in herkent. De keuze bestaat telkens uit vier scenario's. Aan het einde van de vragenlijst toont Evi een gemiddelde score die de school kan vergelijken met de score van een eerdere editie. Dit zorgt ervoor dat Evi naast een evaluatie-instrument ook gehanteerd kan worden als een groeimodel. Scholen kunnen op basis van de diverse scenario's ambities formuleren, om bijvoorbeeld van scenario 2 naar scenario 3 door te groeien.

De ingevulde Evi's blijven eigendom van de scholen en worden niet openbaar gemaakt. In dit rapport zullen daarom geen schoolresultaten worden gepresenteerd die herleidbaar zijn tot een specifieke school; wel zullen er voorbeelden worden gegeven die een goede impressie geven van de wijze waarop scholen cultuureducatie op hun school ervaren.

1.3 Dataverwerking

Voor deze specifieke evaluatie is niet teruggedaan naar de oorspronkelijke data, maar is gebruik gemaakt van de rapportages zoals deze door de diverse kennispartners zijn opgesteld. Concreet zijn dit de volgende:

- Limburg (Kaleidoscoop, SCHUNK, RICK/ECI Cultuurfabriek, de Domeinen): Universiteit Maastricht
- Flevoland (FleCk): Universiteit Utrecht
- Utrecht (Kunsten Centraal e.a.): Universiteit Utrecht

- Arnhem (Kunstbedrijf): Radboud Universiteit
- Noord-Brabant (KunstLoc): Radboud Universiteit
- Gelderland (Cultuur Oost): Radboud Universiteit
- Drenthe (Compenta): Rijksuniversiteit Groningen
- Groningen (Kunst en Cultuur): Rijksuniversiteit Groningen

Van de provincies Drenthe en Groningen zijn de rapportages van de periode 2014-2022, respectievelijk 2016-2022 gebruikt; van de overige provincies is enkel de rapportage uit 2022 of 2023 gebruikt. In andere provincies en steden in het land worden ook analyses uitgevoerd, maar deze zijn op dit moment nog niet beschikbaar voor een trendanalyse. Ook de rapportage van Limburg bevond zich op het moment van rapportage nog in een conceptfase; niet alle data uit het rapport is daarom hier weergegeven. Wel zijn enkele van de observaties meegenomen in het totale overzicht.

1.4 Totale en verwachte respons

Ten eerste is duidelijk dat niet van iedere provincie een rapportage beschikbaar is. Dit wil niet zeggen dat er in deze provincies geen evaluaties plaatsvinden door de penvoerder; lang niet overal wordt gebruik gemaakt van Evi 2.0 als evaluatiemethode. In sommige gebieden is er wel een verplichting tot invullen, in andere gebieden niet. Ook in de provincies die wel zijn meegenomen in deze evaluatie is de respons daarom zeer uiteenlopend:

	Aantal scholen	Responspercentage	Verplicht?
Arnhem	28	52%	Nee
Drenthe	232	100%	Ja
Flevoland	52	91%	Ja
Gelderland	417	83%	Ja
Groningen	179	99%	Ja
Limburg	80	43%	Nee
Noord-Brabant	121	22%	Nee
Utrecht	55	25%	Nee

In het geval van Gelderland is er dus een combinatie van een stedelijke en een provinciale evaluatie; andere grotere steden (Ede, Apeldoorn en Nijmegen) zijn niet meegenomen. Het rapport voor Noord-Brabant is gebaseerd op vragenlijsten uit de kleinere en middelgrote gemeenten en vier van de vijf steden uit de zogeheten B5; alleen Eindhoven deed (nog) niet mee. In het rapport van Limburg worden de resultaten van vier penvoeders gecombineerd. In Flevoland doet de gemeente Almere niet mee met het programma van FleCk, en is daarom niet in de evaluatie meegenomen.

1.5 Geschiktheid respons

Doordat scholen bij elke vraag een antwoord moeten geven, is non-respons niet mogelijk. De vragenlijst kan echter niet voorkomen dat een invuller bij een vraag 'geen', 'weet niet', of andere vergelijkbare antwoorden invult. Doordat de onderzoekers de vragenlijsten met een kwalitatieve methode benaderen, kan deze gedeeltelijke non-respons verklaard worden. Dit betekent dus dat de non-respons geen invloed heeft gehad op de validiteit en

betrouwbaarheid van de onderliggende onderzoeken, en daarmee ook niet op deze evaluatie.

Ongeschikte respons is in dit onderzoek mogelijk door twee verschillende factoren:

1. Er is geen tweede invuller; de school heeft maar één persoon de vragenlijst laten invullen, terwijl Evi 2.0 vereist dat twee verschillende invullers, het liefste een icc'er en een directeur, de vragenlijst invullen. Maar niet in elke provincie is dezelfde lijn gevolgd. Soms is in overleg met de penvoerder besloten deze vragenlijsten alsnog mee te nemen in het onderzoek, en is deze keuze verantwoord in de rapportage.
2. De vragenlijst is onvolledig ingevuld; een vragenlijst is voor een groot deel onvolledig ingevuld wat ervoor zorgt dat de vragenlijst ongeschikt is voor het onderzoek.

Naast de ongeschikte respons is ook een (deels) ongeldige respons mogelijk. Dit betekent dat een school een scenario onjuist heeft ingevuld. In deze evaluatie wordt per pijler kort besproken waar dit mogelijk door wordt veroorzaakt (semantische verwarring, onduidelijkheid over begrippenkader etc.), en waar nodig een aanbeveling geformuleerd.

1.6 Invullers vragenlijst

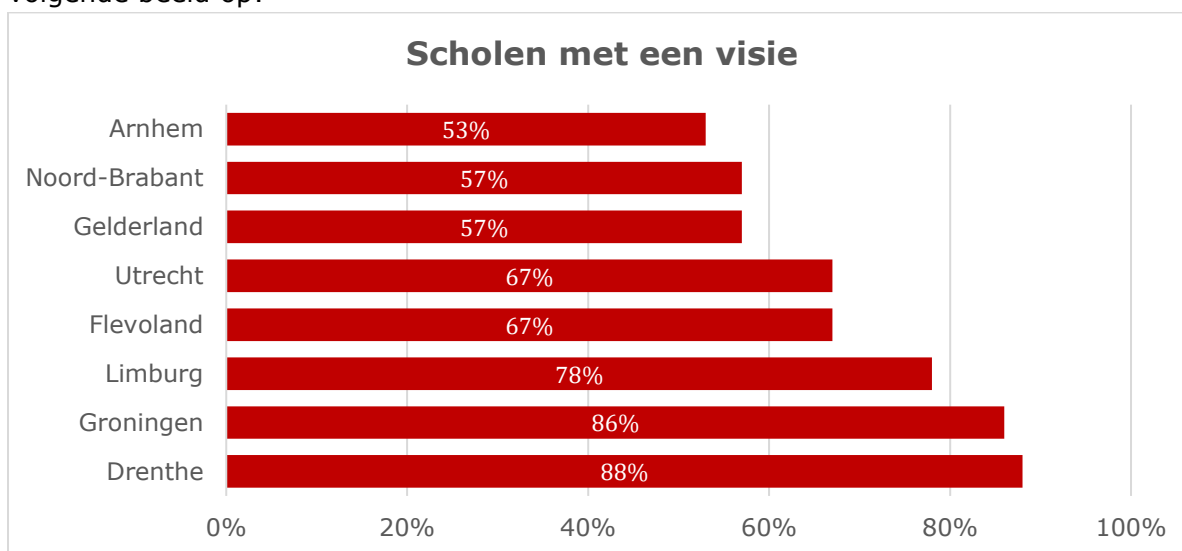
Over de volle breedte komt een duidelijk beeld naar voren: het zijn vooral de Interne CultuurCoördinatoren (icc'ers) en de directeurs die de vragenlijst invullen. Slechts in een enkel geval is geen van beide betrokken bij het invullen, en het meest voorkomend is de combinatie van beiden. Het is ook wenselijk dat de mensen die het meest nauw betrokken zijn bij het cultuureducatiebeleid op school bij de vragenlijst betrokken worden; dat komt de betrouwbaarheid van de antwoorden ten goede.

2. Visie

2.1 Visie in beeld

Scenario 1	<ul style="list-style-type: none"> We hebben de visie op cultuuronderwijs niet beschreven.
Scenario 2	<ul style="list-style-type: none"> We hebben een eigen visie op cultuuronderwijs vastgelegd. De visie wordt gedragen en geëvalueerd door de directeur en de cultuurcontactpersoon (icc-er of leerkracht cultuur bijvoorbeeld). De directeur en icc-er houden het team op de hoogte.
Scenario 3	<ul style="list-style-type: none"> We hebben een eigen visie op cultuuronderwijs opgenomen in ons schoolplan. De visie is met het team ontwikkeld en wordt door het team gedragen. De visie wordt minimaal jaarlijks met het team geëvalueerd.
Scenario 4	<ul style="list-style-type: none"> We hebben een visie op cultuuronderwijs geïntegreerd in onze bredere onderwijsvisie en expliciet opgenomen in ons schoolplan. Het team voelt zich eigenaar van de visie en plannen, deze zijn een vast onderdeel geworden van de kwaliteitszorg van de school.

Er wordt in Evi 2.0 op verschillende manieren informatie over de visie gekwantificeerd. Een overzicht van het percentage scholen dat aangeeft een visie te hebben levert het volgende beeld op:



Dit levert de volgende verdeling² op over de vier scenario's die hierboven zijn omschreven:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4
Arnhem (N=28)	50% (12)	29% (7)	17% (4)	4% (1)
Drenthe (N=232)	15% (34)	37% (86)	36% (76)	6% (12)

² In een aantal rapporten worden foutieve scenario's niet meegerekend, waardoor niet alle provincies in deze tabel op 100% uitkomen. Bij de rapportage over Limburg worden enkel percentages in de grafiek vermeld.

Flevoland (N=52)	33% (17)	37% (19)	23% (12)	6% (3)
Gelderland (N=417)	43% (148)	35% (138)	14% (57)	
Groningen (N=179)	17% (28)	41% (68)	42% (70)	
Limburg (N=80)	31%	44%	19%	6%
Noord-Brabant (N=121)	17% (21)	34% (41)	23% (23+5)	
Utrecht (N=55)	32% (18)	36% (20)	16% (9)	5% (3)

Een aantal zaken valt op aan deze lijst. Zowel Drenthe als Groningen kennen met 42% een significant groter aantal scholen in het derde en vierde scenario dan de andere provincies (waar dat tussen de 20%-30% schommelt). Mogelijk dat de nadruk in de evaluatie op het werken vanuit een visie bij de scholen in deze twee provincies heeft geleid tot een groter bewustzijn en tot een behoefte om vanuit een visie te werken. In alle rapportages ligt het aantal scholen dat zich in het tweede scenario herkent tussen de 30%-40%. Het redelijk hoge aantal foutieve scenario's wordt mogelijk veroorzaakt door verwarring over wat er specifiek onder het vastleggen van de visie wordt verstaan. Sommige scholen geven aan geen visie te hebben (scenario 1), maar hebben – zo blijkt uit de overige antwoorden – wel degelijk een visie op cultuureducatie, maar niet een specifiek document. Omgekeerd geven scholen aan zich in scenario 3 of 4 te herkennen, maar geven ze aan in de vragenlijst bijvoorbeeld aan geen vastgelegde visie te hebben.

Evi 2.0 biedt scholen de mogelijkheid aan te geven wat men met de huidige visie wil bereiken. De meeste scholen maken van deze optie gebruik om uitgebreid te citeren uit het beleidsplan, wat een aardige doorkijk oplevert op de wijze waarop scholen hun visie formuleren. Het is uiteraard niet mogelijk om in dit rapport over de volle breedte de inhoud van de onderwijsvisies naast elkaar te leggen. Sommige scholen werken met een hele specifieke schoolvisie, die ook leidend is voor de visie op cultuureducatie. Daarbij komen enkele begrippen regelmatig terug, zoals creativiteit, burgerschap, 21^e-eeuwse vaardigheden en brede ontwikkeling. Andere scholen formuleren juist een hele specifieke visie op kunst en cultuur, waarbij men geregeld ingaat op de behoefte om leerlingen dingen mee te laten maken.

2.2 Tevredenheid

Over het algemeen is er een verband te zien tussen het scenario waar de school zich in herkent en de mate van tevredenheid over de visie. Het meest uitgesproken beeld komt naar voren in de rapportage over Arnhem: van de scholen in het derde en vierde scenario is 90% tevreden, terwijl van de scholen in het eerste scenario slechts 10% tevreden is en 60% uitgesproken ontevreden. De scholen in het tweede scenario zitten met 70% tevredenheid hier tussenin, maar zijn in meerderheid tevreden. Een vergelijkbare verdeling is te zien in Groningen: 80% van de scholen in scenario 3 of 4 is tevreden, 64% van de scholen in het tweede scenario, en slechts 18% van de scholen in het eerste scenario. Een opvallend ander beeld komt naar voren in de rapportage over Noord-Brabant; daar zijn juist de scholen die zich in het tweede scenario herkennen meer tevreden (70%) dan de scholen die zich in het derde en vierde scenario herkennen (43%). Bij die laatste groep is een groot deel meer neutraal ten aanzien van de tevredenheid, en leeft vooral de behoefte om deze verder te ontwikkelen c.q. te actualiseren.

Scholen die ontevreden zijn over de visie (of het ontbreken daarvan) hebben in zeer grote mate wel de behoefte om deze (verder) te ontwikkelen. Maar ook scholen die tevreden zijn over de visie geven in meerderheid (tussen de 60 en de 80%) aan behoefte

te hebben aan het verder ontwikkelen van de visie. In een aantal gevallen leidt de wens om de visie te actualiseren juist tot ontevredenheid over de visie; helemaal eensluitend is de vragenlijst hier niet over. Bij scholen in het eerste scenario is – zoals te verwachten valt – vooral ontevredenheid over het nog niet hebben van de visie.

2.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte

De ontwikkelingsbehoefte is op dit punt groot. Het is duidelijk dat bij een groot deel van de scholen de behoefte leeft om een visie op cultuureducatie te formuleren danwel te actualiseren. Uitgaande van de verwarring over het aan te vinken scenario zien we echter wel een knelpunt. Soms is voor scholen niet helder wat er precies onder het hebben van een visie danwel het vastleggen van de visie wordt verstaan. Sommige scholen geven aan geen visie te hebben, omdat ze niet apart een visie op cultuureducatie-onderwijs hebben geformuleerd. Vervolgens blijkt een deel van hen wel degelijk een visie te hebben; op de vraag in hoeverre men tevreden is over de visie geven deze scholen een uitgebreid antwoord, soms met citaten uit het algemene beleidsplan. Mede daarom kunnen er dus niet hele harde conclusies worden verbonden aan de scores op deze pijler.

Verder zijn er over de hele linie scholen die aangeven dat de visie nog onvoldoende wordt gedragen door het team, of dat deze nog onvoldoende zichtbaar. Ook wordt expliciet verwezen naar een van de andere pijlers uit de evaluatie: het ontbreken van voldoende deskundigheid binnen het team. Als knelpunt hiervoor worden het ontbreken van tijd en/of prioriteit als voornaamste oorzaken genoemd.

2.4 Evaluatie en advies

In het licht van de hiervoor geschetste verwarring onder scholen zou wellicht wat duidelijker geformuleerd kunnen worden wat wordt verstaan onder het hebben c.q. vastleggen van een visie op cultuureducatie. Is het hebben van een algemene schoolvisie hierbij voldoende, als deze ook als richtinggevend voor cultuureducatie wordt gehanteerd? Of is het wenselijk dat hier een meer specifiek kader voor wordt opgesteld. Beide vormen lijken voor scholen te werken, maar voor de evaluatie van het beleid is deze helderheid wel wenselijk.

3. Deskundigheid

3.1 Deskundigheid in beeld

Scenario 1	<ul style="list-style-type: none">Wij coördineren en bevorderen de deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs niet.
Scenario 2	<ul style="list-style-type: none">Wij coördineren cultuuronderwijs en de deskundigheid op dit gebied.We hebben inzicht in de deskundigheid die we in huis hebben.
Scenario 3	<ul style="list-style-type: none">We bevorderen deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs bewust en gericht.We stimuleren kwaliteiten van teamleden en zetten deze in.Hiervoor reserveren we structureel tijd en middelen.
Scenario 4	<ul style="list-style-type: none">De school bevordert planmatig en structureel de deskundigheid van het hele team op het gebied van cultuuronderwijs.Wij zijn op het vlak van cultuuronderwijs een lerende organisatie.Hiervoor stellen we structureel tijd en middelen beschikbaar.

Op meerdere manieren wordt in de rapportages een kwantitatief beeld gegeven van de aanwezige deskundigheid op de scholen. Ten eerste kunnen we over de verdeling van de scenario's in de verschillende provincies het volgende beeld³ laten zien:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4
Arnhem (N=28)	18% (5)	39% (11)	14% (4)	11% (3)
Drenthe (N=232)	7% (11)	64% (100)	25% (38)	4% (7)
Flevoland (N=52)	21% (11)	60% (31)	13% (7)	2% (1)
Gelderland (N=417)	22% (93)	45% (189)	16% (66)	3% (13)
Groningen (N=179)	8% (11)	49% (71)	36% (52)	7% (10)
Limburg (N=80)	4%	65%	20%	1%
Noord-Brabant (N=121)	6% (7)	46% (56)	26% (31)	10% (12)
Utrecht (N=55)	18% (10)	56% (31)	7% (4)	9% (5)

In alle gevallen is het tweede scenario het meest voorkomende scenario. Verder is er een wisselend beeld te zien tussen de provincies. In sommige provincies ligt het gemiddelde duidelijk boven de 2, en lijkt er sprake te zijn van een meer doelgerichte en verankerde deskundigheidsbevordering; in andere provincies ligt het gemiddelde juist onder de 2, en lijkt er op dit terrein groei te behalen. Maar de cijfers van de scenario's alleen bieden onvoldoende zicht hierop; het is van belang om meer specifiek te weten welke vormen van deskundigheid al aanwezig zijn op de scholen, en op welke terreinen deze deskundigheid zich bevindt.

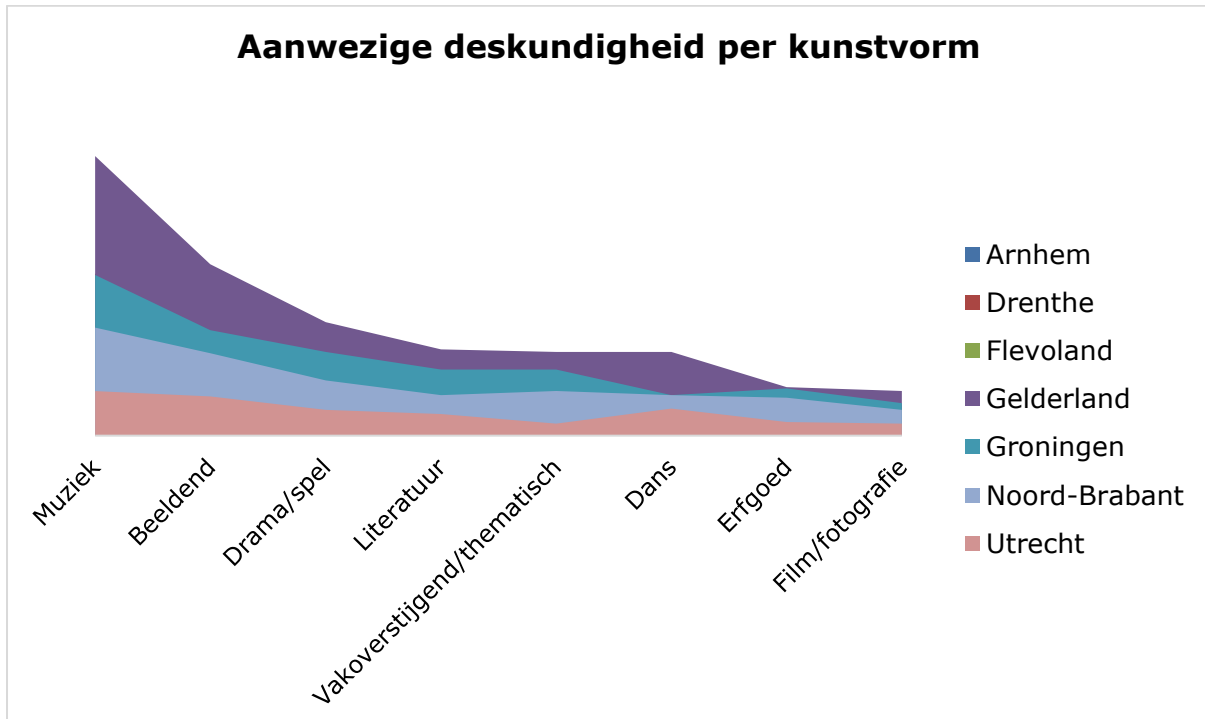
Scholen wordt tevens gevraagd aan te geven welke van de volgende functies binnen hun school aanwezig zijn, inclusief het aantal: vakleerkrachten, leerkrachten, icc-ers en cultuurbegeleiders. Dat levert het volgende beeld op:

³ In een aantal rapporten worden de foutieve scenario's niet meegerekend, waardoor niet alle provincies op 100% uitkomen. Bij de rapportage over Limburg worden enkel percentages in de grafiek vermeld.

	Arnhem (N=28)	Drenthe (N=232)	Flevo- land (N=52)	Gelder- land (N=417)	Gronin- gen (N=179)	Noord- Brabant (N=121)	Utrecht (N=55)
cultuurbegeleider (1)	9	38	9	90	48	28	10
cultuurbegeleider (2/3)	2	16	2	25	6	19	2
cultuurbegeleider (4+)		2		7	1	2	
icc (1)	13	116	20	148	94	64	25
icc (2/3)	8	46	9	48	36	31	3
icc (4+)		1		2	1	1	
leerkracht (1)	2	49	16	80	32	29	4
leerkracht (2/3)	8	46	9	73	41	33	13
leerkracht (4+)	10	36	5	48	23	19	18
vakleerkracht (1)	5	56	11	144	52	37	8
vakleerkracht (2/3)	4	12	1	15	28	9	8
vakleerkracht (4+)	4	1	1	6	10	3	

Het zwaartepunt in de deskundigheid op scholen ligt in de aanwezigheid van icc-ers en leerkrachten. Verder zijn er lokale verschillen: zo lijkt niet in elke provincie even veel gewerkt te worden met cultuurbegeleiders, en ook het werken met vakleerkrachten is niet overal even gebruikelijk. In een enkele provincie werd betwijfeld of de scholen wel een goed beeld hadden wat een cultuurbegeleider precies was, omdat men niet de indruk had dat er zoveel begeleiders op de school actief waren.

Los van een functieverdeling wordt in Evi 2.0 gevraagd ten aanzien van de aanwezige deskundigheid welke kunstvormen het betreft. Daarbij springen twee kunstvormen er over de hele linie sterk uit, zo blijkt uit onderstaande grafiek:



	Arnhem (N=28)	Drenthe (N=232)	Flevoland (N=52)	Gelderland (N=417)	Groningen (N=179)	Noord-Brabant (N=121)	Utrecht (N=55)
Muziek	17	120	20	207	119	80	33
Beeldend	20	86	18	127	78	61	29
Drama/spel	18	49	11	84	62	41	19
Literatuur	6	43	11	64	49	30	16
Vakoverstijgend /thematisch	5	46	7	62	49	33	9
Dans	10	31	12	62	30	30	20
Erfgoed	3	27	5	36	35	28	10
Film/fotografie	4	23	3	33	24	19	9

Ten eerste zijn Beeldende kunst en Muziek over de hele linie de meest voorkomende deskundigheidsgebieden, met dans en drama als belangrijke tweede groep. Verder valt op dat ten aanzien van de vakoverstijgende/thematische deskundigheid wel verschillen bestaan tussen de provincies; zo is in Flevoland en Utrecht daar beduidend minder van aanwezig.

3.2 Tevredenheid

Net als bij de visie is ook hier een correlatie te zien tussen de tevredenheid over de aanwezige deskundigheid en het scenario waar men zich als school het meeste in herkent. Maar meer dan bij de visie is er ontevredenheid over de deskundigheid, ook bij de hogere scenarioscores. Vaak hebben de scholen wel een beeld van de aanwezige deskundigheid op de school, maar is er behoefte aan een verdere verankering van de deskundigheid in de organisatie.

3.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte

Ten eerste zicht op die deskundigheid, en hoe formeel er sprake is van deskundigheid. Onder diverse scholen lijkt er onduidelijkheid te zijn over wat er onder deskundigheid verstaan kan worden. Is affiniteit voldoende, of gaat het over gediplomeerde krachten. Zo geven scholen aan dat ze, mede in het licht van de vragenlijst, een beter zicht willen krijgen op de aanwezige deskundigheid onder collega's, wat impliceert dat in het aannamebeleid niet standaard dat overzicht bestaat

3.4 Evaluatie en advies

Scholen geven in grote getale aan behoefte te hebben aan het verder bevorderen van de deskundigheid. Het feit dat de scholen een drempel ervaren om het derde of vierde scenario aan te vinken kan erop duiden dat scholen het vrijmaken van structurele middelen (financiële en personele) lastig gerealiseerd krijgen.

4. Programma

4.1 Programma in beeld

Scenario 1	<ul style="list-style-type: none">• De programmaonderdelen vertonen geen samenhang.• Activiteiten vinden incidenteel plaats en worden gekozen op initiatief van individuele leerkrachten.
Scenario 2	<ul style="list-style-type: none">• De programmaonderdelen zijn enigszins op elkaar afgestemd, bijvoorbeeld in de vorm van een methode, cultuurmenu of projectweek.• Hiervoor reserveren we tijd en middelen in.
Scenario 3	<ul style="list-style-type: none">• We brengen – vanuit zelfbenoemde doelen – bewust samenhang aan in de programmaonderdelen door bijvoorbeeld verbinding met andere vakken of een leerlijn van groep 1 t/m 8.• Hiervoor reserveren we structureel tijd en middelen.
Scenario 4	<ul style="list-style-type: none">• We brengen – vanuit zelfbenoemde doelen – bewust samenhang aan in de programmaonderdelen door bijvoorbeeld samenhang met andere vakken en een leerlijn van groep 1 t/m 8.• Ook maken we verbinding met buitenschoolse activiteiten, de voorschoolse educatie of het voortgezet onderwijs.• We reserveren hiervoor structureel voldoende tijd en middelen.

De scenario's kennen een duidelijke opbouw. Een eerste lijn is die van de samenhang c.q. afstemming; alleen in het eerste scenario vinden enkele losse onderdelen plaats. Stapsgewijs wordt meer samenhang aangebracht en in het vierde scenario wordt die lijn doorgetrokken. Ook het reserveren van structurele tijd en middelen voor afstemming en/of samenhang behoort tot de meeste scenario's.

Een overzicht van de scenarioverdeling over de provincies levert het volgende beeld⁴ op:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4
Arnhem (N=28)	21% (6)	21% (6)	18% (5)	4% (1)
Drenthe (N=232)	10% (15)	45% (70)	35% (56)	10% (15)
Flevoland (N=52)	19% (10)	62% (32)	13% (7)	6% (3)
Gelderland (N=417)	20% (84)	20% (82)	8% (33)	2% (10)
Groningen (N=179)	8% (11)	49% (71)	36% (52)	7% (10)
Limburg (N=80)	11%	60%	22%	7%
Noord-Brabant (N=121)	5% (6)	18% (22)	14% (17)	5% (6)
Utrecht (N=55)	15% (8)	62% (34)	20% (11)	4% (2)

Een eerste observatie is dat in de rapportages van de provincies Gelderland en Noord-Brabant (en in iets mindere mate Arnhem) veel onjuist ingevulde scenario's worden gemeld. De scholen zijn volgens de onderzoekers zichzelf onderschatten en een te laag scenario invullen. Er is wel degelijk sprake van samenhang, bijvoorbeeld in de vorm van

⁴ In een aantal rapporten worden de foutieve scenario's niet meegerekend, waardoor niet alle provincies op 100% uitkomen. Bij de rapportage over Limburg worden enkel percentages in de grafiek vermeld.

ene thema. Ook valt op dat in de provincies Drenthe en Groningen, waar men al langer met deze rapportagevorm werkt, het derde scenario beduidend vaker wordt aangekruist. Mogelijk dat in deze provincies er meer samenhang in het programma wordt aangebracht, maar een andere verklaring kan zijn dat men zich meer bewust is van die samenhang dan in de andere provincies.

Een volgende doorkijk die door Evi 2.0 wordt geboden heeft te maken met het type activiteit dat door de scholen wordt aangeboden als onderdeel van cultuureducatie. Een overzicht van de provincies laat het volgende beeld zien, uitgesplitst in onderbouw / bovenbouw:

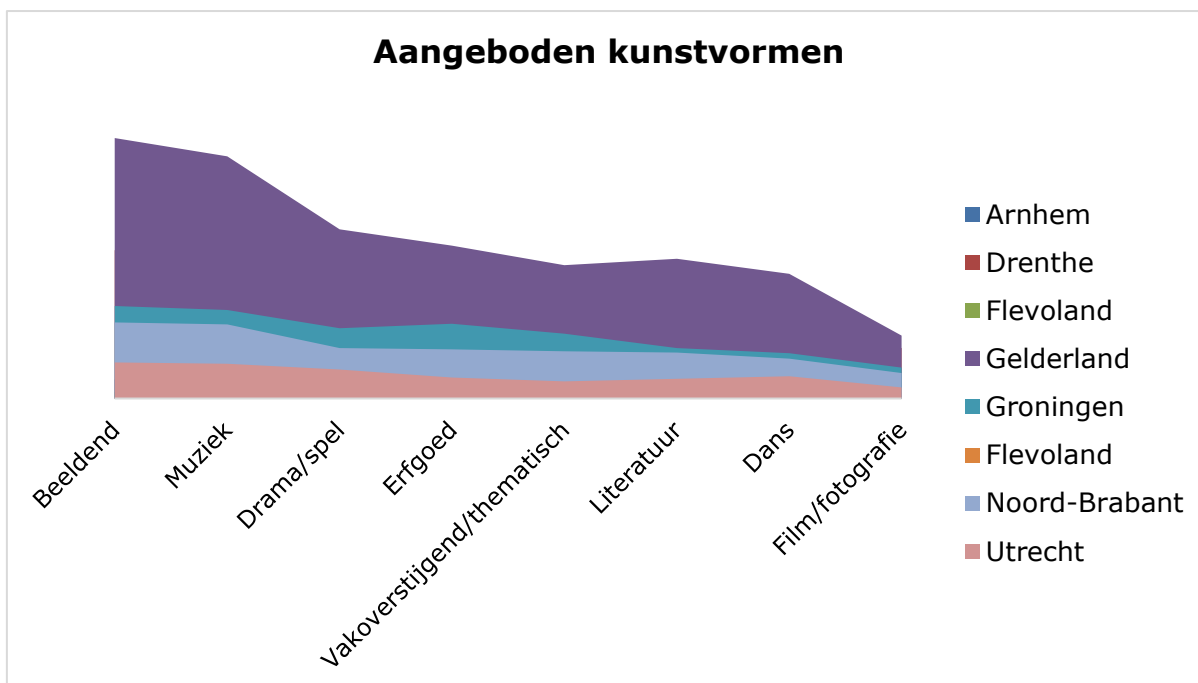
	Arnhem (N=28)	Drenthe ⁵ (N=232)	Flevoland (N=52)	Gelderland (N=417)	Groningen (N=179)	Noord- Brabant (N=121)	Utrecht (N=55)
Excursies	27/28	400	41/42	314/333	122/123	106/109	41/46
Structurele lessen	16/24	258	19/21	149/153	75/79	67/67	21/23
Projecten	20/20	358	29/33	244/264	103/107	83/92	41/36
Jaarlijkse activiteiten	27/29	417	47/49	329/360	117/123	114/117	50/52
Thematisch	23/16	317	46/35	327/228	116/81	105/69	47/29
Workshops	18/21	319	31/33	207/251	76/88	83/90	27/29
Losse lessen	20/24	314	37/37	278/300	82/94	67/80	39/33
Ateliers	2/2	88	7/8	51/71	36/52	28/33	8/13

Deze uitsplitsing laat een interessante trend zien. In de onderbouw wordt significant vaker cultuureducatie invulling gegeven middels thematisch onderwijs. In de bovenbouw wordt daarentegen vaker met jaarlijkse activiteiten, structurele lessen, projecten en workshops gewerkt. Anders geformuleerd, in de onderbouw wordt cultuureducatie meer thematisch ingebed, in de bovenbouw iets meer in de vorm van specifiekere activiteiten.

De uitsplitsing van de verschillende onderwijsvormen laat ook direct zien dat op vrijwel alle scholen een breed pallet aan activiteiten wordt ondernomen. De enige vorm die beduidend minder voorkomt, is die van de ateliers. Omdat scholen niet wordt gevraagd om een toelichting op deze onderwijsvormen, is niet vast te stellen waarom bepaalde vormen meer of minder voorkomen.

Een tweede manier waarop het aanbod wordt uitgesplitst is langs de lijnen van de diverse kunstvormen. Ook hierin zijn enkele interessante trends te zien:

⁵ In het geval van Drenthe zijn de onder- en bovenbouwactiviteiten bij elkaar opgeteld in de rapportage; in de overige gevallen is een uitsplitsing gemaakt tussen onder- en bovenbouw.



	Arnhem (N=28)	Drenthe (N=232)	Flevoland (N=52)	Gelderland (N=417)	Groningen (N=179)	Noord-Brabant (N=121)	Utrecht (N=55)
Beeldend	29	226	10	397	141	116	55
Muziek	25	219	14	369	135	113	53
Drama/spel	26	177	6	258	107	77	44
Erfgoed	18	172	10	233	114	75	32
Vakoverstijgend/ thematisch	18	139	5	203	99	72	26
Literatuur	18	149	3	213	77	70	30
Dans	17	130	4	190	69	61	34
Film/fotografie	10	77	3	96	47	39	17

Beeldende kunst en muziek springen er duidelijk uit als de meest aangeboden kunstvormen, waarbij in de meeste gevallen beeldende kunst net iets vaker wordt genoemd. Dit is Fotografie en film worden steevast het minst genoemd als kunstvorm. De overige vormen wisselen wat van plek, waarbij met name de schommeling van vakoverstijgend/thematisch en literatuur opvalt.

Als we deze lijst leggen naast die van de aanwezige deskundigheid, dan vallen een paar zaken op:

Aangeboden kunstvormen	Aanwezige deskundigheid
Beeldend	Muziek
Muziek	Beeldend
Drama/spel	Drama/spel
Erfgoed	Literatuur
Vakoverstijgend/thematisch	Vakoverstijgend/thematisch
Literatuur	Dans
Dans	Erfgoed
Film/fotografie	Film/fotografie

Ten eerste wisselen muziek en beeldende kunst van plek: de meeste deskundigheid is aanwezig op het terrein van muziek, terwijl de meest aangeboden kunstvorm beeldende kunst is. Verder is de plek van erfgoed opvallend: de vorm wordt beduidend vaker aangeboden, dan dat deze als deskundigheid aanwezig is. Dit lijkt, en dat beeld wordt iets verderop in dit rapport ook bekrachtigd, te worden opgevangen doordat er veelvuldig contact is met erfgoedinstellingen, en met name een buitenschoolse activiteit te betreffen. Omgekeerd wordt literatuur als vorm van deskundigheid veel vaker genoemd dan als aangeboden kunstvorm. Mogelijk dat deze deskundigheid eerder onder andere onderdelen van het onderwijs wordt geschaard/ingezet dan specifiek bij cultuureducatie (bijvoorbeeld leesvaardigheid).

Een ander punt dat in de vragenlijst wordt aangestipt is de vraag of de voortgang van de leerlingen op enigerlei wijze wordt gevolgd. Er is bijvoorbeeld de mogelijkheid om met een digitaal of papieren portfolio de progressie te volgen ten aanzien van cultuureducatie, of een ander digitaal volgsysteem of rapport. Over het algemeen is er een verband te zien tussen het scenario en de mate waarin de voortgang wordt gevolgd: hoe hoger het scenario, hoe meer er wordt gevolgd. Maar over het algemeen wordt er slechts beperkt gevolgd, en er zijn tal van gemeenten waar geen enkele school de voortgang monitort.

4.2 Tevredenheid

Ten aanzien van het programma is de tevredenheid met name verbonden met de vraag of de scholen tevreden zijn over de samenhang in het programma. Ook hier is een relatie te zien tussen het scenario waarin een school zich herkent en de mate van tevredenheid. In alle rapportages komt naar voren dat de scholen die zich in het derde en vierde scenario herkennen over het algemeen tevreden zijn over het programma. De ontevredenheid of gematigde tevredenheid is vooral het gevolg van het zoeken naar nog meer samenhang in het programma, bijvoorbeeld door het (meer) werken met leerlijnen. Ook geven scholen aan dat de visie en de leerlijn nog niet door het hele team wordt gedragen. Omgekeerd zijn scholen die zich hier in het eerste scenario herkennen in grote meerderheid ontevreden. Die ontevredenheid richt zich – zo blijkt uit de open antwoorden – vooral op het ontbreken van een duidelijke lijn of samenhang in het programma, en in veel mindere mate op het ontbreken van een bepaald type activiteit. Regelmatig wordt het ontbreken van een visie genoemd als reden voor het ontbreken van een duidelijke samenhang in het programma.

4.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte

Een eerste opmerking betreft de verwarring die lijkt te bestaan tussen wat een leerlijn en wat een programma is. Zo geven scholen soms aan geen leerlijn te hebben, maar wel deel te nemen aan een programma (bijvoorbeeld 123muziek) dat eigenlijk een leerlijn is. Ook wordt door scholen aangegeven dat men een eigen leerlijn ontwikkeld heeft, maar is in ieder geval uit de huidige evaluatie niet op te maken waar deze dan precies uit bestaat. Het is niet vast te stellen of het daadwerkelijk een leerlijn is, of dat het een programma betreft met enkele losstaande activiteiten.

Ten tweede bestaat bij veel scholen behoefte aan het uitbreiden van het programma. Hoewel de scholen een veelheid aan activiteiten ondernemen (waaronder de eerder al aangeduide zaken als excursies, lessen, jaarlijkse activiteiten), en tevredenheid is over het bestaande programma, lijkt bij veel scholen de behoefte bestaan om meer activiteiten te ondernemen. Deze twee punten kunnen op gespannen voet komen te staan, want voor

een uitbreiding van activiteiten lijkt het hebben van een heldere visie en een uitgeschreven plan waarin de beoogde samenhang wordt beschreven, toch een belangrijke voorwaarde.

4.4 Evaluatie en advies

Het advies richt zich op twee punten: samenhang en monitoring. Net als bij de pijler visie lijkt ook hier een semantische verwarring te bestaan, in dit geval over hoe een programma en een leerlijn zich tot elkaar verhouden. Het kan helpen om het bestaande aanbod aan leerlijnen nog een keer helder voor het voetlicht te brengen bij scholen. Ook is uit Evi 2.0 niet heel scherp te krijgen waar de samenhang verder precies uit bestaat. Een vraag is of thematische samenhang voldoende is, of dat echt een concrete leerlijn geformuleerd dient te zijn.

Een ander opvallend punt is dat door scholen een veelvoud aan activiteiten wordt genoemd die worden ondernomen, maar dat relatief weinig scholen daadwerkelijk volgen wat dit aanbod bij de leerlingen teweegbrengt. Een meerderheid van de scholen werkt niet met een volgsysteem. Wellicht dat het helpt om bestaande (digitale) systemen of best practices nog een keer voor het voetlicht te brengen, om in ieder geval scholen meer bewust te maken van de mogelijkheden om een dergelijk systeem te gebruiken. Op die manier veel concreter kan worden geconcretiseerd (in kwalitatieve en/of kwantitatieve zin) wat de leerlingen aan culturele activiteiten meemaken, en of er dus sprake is van groei onder alle leerlingen.

5. Samenwerking

5.1 Samenwerking in beeld

Scenario 1	<ul style="list-style-type: none"> We hebben geen of hoogstens incidenteel samenwerking of contacten met partners.
Scenario 2	<ul style="list-style-type: none"> Wij werken samen met partners. De externe partner maakt veelal inhoudelijke keuzes (bijvoorbeeld door het afnemen van cultuuraanbod).
Scenario 3	<ul style="list-style-type: none"> Wij werken structureel samen met partners. We onderzoeken samen met de partner hoe het aanbod kan aansluiten bij wat wij de leerlingen willen meegeven.
Scenario 4	<ul style="list-style-type: none"> Wij werken structureel samen met partners en leggen de afspraken over samenwerking met hen vast. De samenwerking is erop gericht de inhoud van het programma optimaal te laten aansluiten bij wat wij de leerlingen willen meegeven. Wij voeren zelf actief de regie over de samenwerking.

De laatste categorie scenario's, die op het terrein van de samenwerking, laten een stijgende lijn zien in zowel de mate waarin er van structurele samenwerking is, alsmede in de mate waarin de school zelf de regie neemt in de invulling van het samenwerkingsverband.

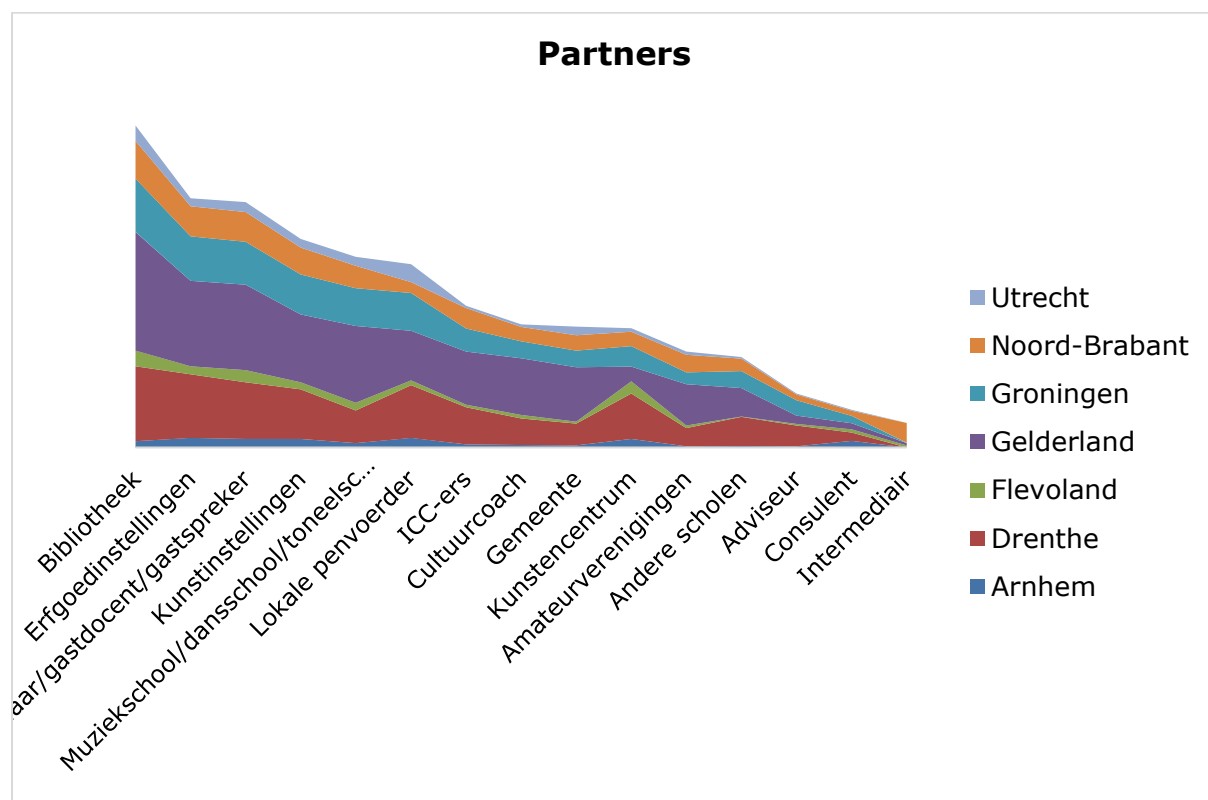
Op dit punt laat de verdeling over de provincies een helder beeld zien:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4
Arnhem (N=28)	4% (1)	25% (7)	39% (11)	25% (7)
Drenthe (N=232)	3% (7)	40% (82)	47% (95)	10% (21)
Flevoland (N=52)	4% (2)	40% (21)	29% (15)	25% (13)
Gelderland (N=417)	10% (41)	34% (142)	32% (133)	17% (70)
Groningen (N=179)	1% (1)	31% (53)	48% (82)	20% (35)
Limburg (N=80)	6%	30%	35%	29%
Noord-Brabant (N=121)	2% (2)	30% (36)	45% (54)	21% (25)
Utrecht (N=55)	5% (3)	58% (32)	25% (14)	11% (6)

In elke provincie ligt het gemiddelde scenario op dit punt hoger dan op elk van de drie andere pijlers. In sommige gevallen is het derde scenario zelfs het hoogste scenario, en liggen de percentages van het vierde scenario rond de 25%. Met andere woorden, als het op de samenwerking aankomt lijkt hierin sprake van structurele samenwerking, waarin door de scholen wordt gezocht naar aansluiting op wat men als school de leerlingen wil meegeven. In een aanzienlijk deel van de gevallen voert de school hierin – zo is hun eigen inschatting – de regie.

Binnen de vragenlijst wordt aan de scholen gevraagd met welke partners men samenwerkt. In die lijst lopen cultuurinstellingen en meer sectorale en intermediaire instellingen door elkaar heen. Uitgesplijst per provincie ontstaat daarbij het volgende beeld:

	Arnhem (N=28)	Drenthe (N=232)	Flevoland (N=52)	Gelderland (N=417)	Groningen (N=179)	Noord- Brabant (N=121)	Utrecht (N=55)
Bibliotheek	18	219	46	346	156	110	45
Erfgoedinstellingen	28	186	23	249	130	88	24
Kunstenaar/gast- docent/ gastspreker	25	165	36	249	125	87	29
Kunstinstellingen	25	145	20	198	117	79	25
Muziekschool/dans- school/toneelschool	13	95	22	225	110	65	27
Lokale penvoerder	28	154	14	145	110	32	52
Icc'ers	9	108	8	155	67	60	7
Cultuurcoach	7	78	10	165	50	42	7
Gemeente	6	64	5	159	49	45	25
Kunstencentrum	25	133	35	43	60	42	10
Amateur- verenigingen	3	54	7	121	34	52	9
Andere scholen	4	85	1	83	50	36	5
Adviseur	3	61	5	24	45	17	3
Consulent	19	25	9	18	21	15	3
Intermediair	0	0	6	7	1	58	



Een van de meest in het oog springende punten is de overduidelijke leidende rol die de bibliotheek als samenwerkingspartner voor scholen speelt. In alle rapportages (behalve in Arnhem) wordt de instelling het meeste genoemd als samenwerkingspartner. Daarna ontstaat een tweede groep van instellingen waarmee over het algemeen veelvuldig wordt samengewerkt: erfgoedinstellingen, kunstenaars / gasten, kunstinstellingen en muziek-

scholen / dansscholen / toneelscholen. De overige groepen zijn wat grilliger qua aantallen. Zo zijn er provincies waarbij wel veel wordt samengewerkt tussen scholen en tussen Icc'ers, terwijl er in andere provincies nauwelijks sprake is van samenwerking hiertussen. Ook de samenwerking met de gemeente vertoont grote verschillen; het is duidelijk dat hierin door gemeenten anders in wordt gehandeld. Een laatste verschil dat we hier willen opmerken is de rol van kunstcentra. In sommige provincies worden deze slechts beperkt genoemd, terwijl in andere gebieden deze juist veel worden genoemd.

Ook hier is deels sprake van een semantische discussie. Sommige penvoerders geven aan dat de termen die in de vragenlijst worden gebruikt op hetzelfde type partner lijken te slaan (adviseur/consulent/intermediair/penvoerder). Daarom geeft bovenstaande overzicht op dat punt wellicht meer een inkijk in de mate waarin bepaalde termen gangbaar zijn. Verder is opvallend dat de instellingen waar vooral sprake is van kunstaanbod het meest worden genoemd, terwijl samenwerking met andere actoren die meer aan de vraagkant zitten (bijvoorbeeld andere icc'ers en andere scholen) veel minder voorkomen (en ook duidelijk lokale verschillen kennen). In die zin lijken scholen in het zoeken naar samenwerking in eerste instantie te focussen op de kunst- en cultuurinstellingen waar ze het culturele aanbod van kunnen afnemen. Wat dat betreft is de hoge positie van de bibliotheek intrigerend, omdat uit de eerdere cijfers juist naar voren kwam dat literatuur niet bij de meest aangeboden kunstvormen kan worden geschaard.

Een tweede cijfermatige overzicht dat ten aanzien van de samenwerkingsverbanden uit de Evi-vragenlijst kan worden gedestilleerd is die van het aantal samenwerkingspartners. Let wel: het betreft hier de variatie van het aantal soorten partners; helaas geeft Evi geen uitsluitsel over het aantal partners per categorie (bijvoorbeeld of er met drie verschillende amateurverenigingen wordt gewerkt, of het aantal gastdocenten/kunstenaars dat wordt uitgenodigd). Er bestaan geen grote verschillen tussen de provincies. Wel zijn er – zoals te verwachten valt – wel verschillen te zien tussen de scenarios. In Arnhem bijvoorbeeld zijn er duidelijke verschillen tussen de scenario's: waar de scholen in scenario 3 en 4 gemiddels zeven verschillende soorten partners hebben, hebben scholen in het eerste scenario slechts twee verschillende soorten partners. In Drenthe is een vergelijkbaar beeld te zien (8 versus 4). In Groningen is er slechts één school die aangeeft in scenario 1 te zitten; daar is het verschil tussen scenario 3 en 4 (gemiddeld 7) en scenario 2 (gemiddeld 5) vergelijkbaar. Met andere woorden, het lijkt erop dat een meer structurele samenwerking bij scholen leidt tot een iets grotere variatie in het aantal samenwerkingspartners.

5.2 Tevredenheid

Wat direct opvalt is de grote mate van tevredenheid ten aanzien van de bestaande samenwerkingsverbanden. Onduidelijk is of het hier om de aantallen gaat of om de invulling ervan. Evi 2.0 vraagt in hoeverre men tevreden is over de samenwerking met partners, zonder daarbij een uitsplitsing te maken tussen aantallen en aard van de samenwerking. Maar uit de open vragen komt een beeld naar voren dat scholen over het algemeen tevreden zijn over de invulling van de samenwerking. Als men ontevredenheid uit, gaat dat vooral over de behoefte om met meer partners samen te werken, en de problemen die men als gevolg van de corona-maatregelen heeft ervaren om de samenwerking gaande te houden.

5.3 Knelpunten en ontwikkelingsbehoefte

Ten aanzien van de samenwerking zijn er geen duidelijke knelpunten te benoemen op basis van de Evi-vragenlijsten. De grote mate van tevredenheid maakt duidelijk dat de scholen over het algemeen op dit punt geen grote problemen zien. Men is tevreden met de huidige samenwerking, en heeft over het algemeen geen grote behoefte aan bijvoorbeeld meer partners. De scholen die wel graag met meer partners willen samenwerken of de samenwerking met bestaande partners verder willen verdiepen – en dus aangeven dat ze wel een ontwikkelbehoefte hebben – doen dit niet uit onvrede maar uit enthousiasme dat er na een tijd van lockdowns weer meer mogelijk is.

5.4 Evaluatie en advies

Zoals aangegeven lijkt er bij een deel van de scholen bij het invullen van de partners wat verwarring te bestaan over de relatie tot de penvoerder. Een deel geeft aan niet aan dat de penvoerder tot de partners behoort, terwijl dit in sommige gevallen volgens de voorwaarden die aan de deelname aan het programma gesteld worden wel het geval zou moeten zijn. Hier blijkt mogelijk een verwarring over de term 'intermediair'; voor scholen is wellicht niet altijd duidelijk dat de kunst- en cultuurinstelling waarmee men samenwerkt ook als intermediair wordt aangeduid. Verder lijken de scholen tevreden over de partnerschappen die ze hebben, en ligt ontevredenheid over de bestaande partners niet aan de basis van de geuite behoefte aan uitbreiding van de partnerschappen.

6. Consistentie visie en uitvoering

Per onderdeel kent de Evi-vragenlijst tien stellingen waar de scholen mee aangeven of zij zich in deze stelling, op dit onderdeel, herkennen of niet, op een schaal van 1 tot 5. Op deze manier wordt zichtbaar welke stellingen de scholen belangrijk vinden en met welke stellingen de scholen consistent werken of juist niet. Hierin wordt altijd gekeken naar de consistentie tussen aan de ene kant de visie en aan de andere kant de overige onderdelen, ofwel de uitvoering: komt een bepaalde stelling voor in de visie (of juist niet) en wordt deze consistent uitgevoerd in de overige onderdelen, zoals in deskundigheid, programma en/of samenwerking?

Deze meting maakt duidelijk dat in het EVI-formulier de visie als belangrijk uitgangspunt wordt genomen. Dit maakt onderstaande observaties wel wat ingewikkeld; sommige scholen hebben immers aangegeven geen (expliciete) visie op cultuureducatie te hebben. Bovendien kunnen scholen ten aanzien van de onderstaande stellingen ook andere associaties hebben. Termen als 'creatief en innovatief vermogen' en 'onderzoekende en open houding' zijn niet eenduidig. Omdat de scholen bij het invullen van de vragenlijsten niet overal op dezelfde manier begeleid zijn kunnen verschillende interpretaties voorkomen. Dat maakt dat aan onderstaande observaties geen al te harde conclusies verbonden kunnen worden over de visie die scholen hebben op cultuuronderwijs. Desalnietemin geven de uitkomsten wel inzicht in de denkrichting, en kunnen ze in toekomstige gesprekken met de scholen en de penvoerders over het cultuuronderwijs worden meegenomen.

De stellingen die de scholen beoordelen zijn de volgende:

- Leerlingen ontwikkelen ambachtelijke vaardigheden in uiteenlopende media (materialen, ICT-middelen, voorwerpen, instrumenten, gesproken en geschreven taal, het (eigen) lichaam)
- Leerlingen zo veel mogelijk verschillende vormen van kunst en cultuur laten maken en meemaken.
- Leerlingen ontwikkelen hun creatief en innovatief vermogen
- Leerlingen leren zich uiten door artistieke expressie en presentatie
- Er zijn verbindingen met andere vakken, leergebieden, overkoepelende vaardigheden en thema's
- Leerlingen voelen zich verbonden met hun eigen omgeving en achtergrond
- Leerlingen leren betekenis geven aan en reflecteren op zichzelf en de wereld
- Leerlingen zijn zelfsturend en werken vanuit hun eigen vraag en interesse
- Versterken van brede ontwikkeling zoals taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling
- Leerlingen ontwikkelen een onderzoekende en open houding

Een meer algemene observatie is dat veel stellingen terugkomen in de visie van scholen. Dit roept de vraag op of scholen het lastig vinden om keuzes te maken, en al deze punten belangrijk vinden. Of is het feit dat aan scholen gevraagd wordt te reageren op deze stellingen wellicht wat sturend. De gehanteerde termen in de stellingen zijn niet in alle gevallen eenduidig, en ook de waardering (1 t/m 5) laat ruimte voor interpretatie. Het is bijvoorbeeld niet te achterhalen of een 3 door scholen als een neutraal antwoord is opgevat, of dat ze in dat geval een 1 hebben ingevuld. De observatie dat diverse scholen naarmate de vragenlijst vordert steeds minder variatie in de scores aanbrengen – en

bijvoorbeeld voor elke stelling een 3 of 4 invullen – maakt het lastig om harde conclusies te verbinden aan dit onderdeel van de vragenlijst.

Kijkend naar de gemiddelden valt op dat alles redelijk hoog scoort. In geen van de rapportages zijn scores te zien per stelling die lager zijn dan 2,7. Omgekeerd zijn er ook geen scores te vinden die hoger zijn dan 4 (op één uitzondering na, een 4,1 in de rapportage van Drenthe). Dit lijkt met name een gevolg te zijn van de gekozen meetmethode. Op een schaal van 1 tot 5 zijn het met name de scores 3 en 4 die het meeste worden aangevinkt, wat ertoe leidt dat het gemiddelde al snel ergens tussen die twee uit gaat komen. In die zin is de meest opvallende observatie dat de stelling “Leerlingen zijn zelfsturend en werken vanuit hun eigen vraag en interesse” in alle rapportages het laagste scoort (In een aantal gevallen zelfs lager dan 3). Zonder dat daar hele harde conclusies aan verbonden kunnen worden, is het wel een indicatie dat en aanzien van de invulling de eigen vraag en interesse van de leerlingen het minst hoog scoren, terwijl stellingen over een brede ontwikkeling en het meemaken van zo veel mogelijk verschillende vormen over het algemeen juist wat hoger scoren.

Een tweede laag waarop de data van de Evi-analyse wordt bekeken is die van de consistentie tussen visie en uitvoering. Aan de hand van de antwoorden wordt aan het begin van de rapportage per school een overzicht gegeven van vier categorieën:

1. Aanwezig in visie en consistent in uitvoering
2. Aanwezig in visie maar minder consistent in uitvoering
3. Afwezig in visie maar aanwezig in uitvoering
4. Afwezig in visie en in uitvoering

Ook in dit overzicht is een interessante trend zichtbaar. Van alle stellingen is de stelling over het zelfsturend werken het meest consistent afwezig in visie en in uitvoering. Dat is op tal van manieren zichtbaar. In de eerste categorie scoort deze stelling over de gehele linie het laagste, in de vierde categorie juist het hoogste. Een andere opvallende observatie is dat het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden in de rapportages van o.a. Flevoland, Noord-Brabant en Drenthe het meest aanwezig is in de tweede categorie (aanwezig in visie maar niet in uitvoering).

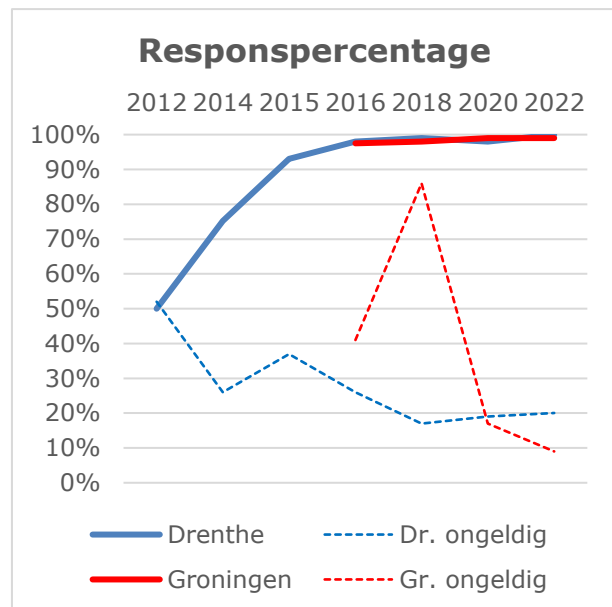
7. Longitudinale analyse

7.1 Respons

Na een pilot in 2012, waarbij de respons rond de 50% lag, heeft penvoerder Compenta in Drenthe geïnvesteerd in het stimuleren van het invullen van de vragenlijst en het uitleggen van het belang daarvan. Als gevolg hiervan steeg de respons snel tot boven de 90%. Op basis van deze ervaringen begon Evi in Groningen van meet af aan met vergelijkbaar hoge percentages.

Het organiseren van bijeenkomsten waar de vragenlijst kan worden ingevuld met ondersteuning ter plekke heeft duidelijk een sterk effect op zowel de respons als de kwaliteit van de ingevulde vragenlijsten, die snel toenam. Het aantal ongeldige vragenlijsten stabiliseerde rond de 20% in beide provincies. Zodoende blijkt een reëel aantal scholen (ca. 1 op de 5) moeite te blijven hebben met het juist invullen van de vragenlijst en het inschatten van het juiste scenario voor de eigen school. In 2014 sloten de plannen van de meeste scholen nog niet aan bij de manier waarop Compenta CMK had ingericht, wat de hoge ongeldigheid in de eerste jaren verklaart.

In zowel Drenthe als Groningen werden de vragenlijsten in veel gevallen ingevuld door de directeur of locatieleider en de icc'er gezamenlijk, en anders door een van de twee. Dat maakt de vragenlijsten betrouwbaar, aangezien beide personen vanuit hun rol en functie zicht moeten hebben op de visie, deskundigheid, leerlijnen en samenwerking in en vanuit de school. Aanvankelijk was de verdeling tussen de directeur en de icc'er als eerste invuller van de vragenlijst ongeveer gelijk, later zien we in toenemende mate de icc'er het voortouw nemen, tot rond de 70% van de Groningse vragenlijsten in 2018 en 2020. Dit lijkt te duiden op een toenemende mate van vertrouwdheid met de vragenlijst en een toenemend vertrouwen in de icc'er om zicht te hebben op de stand van zaken ten aanzien van cultuuronderwijs in de school.



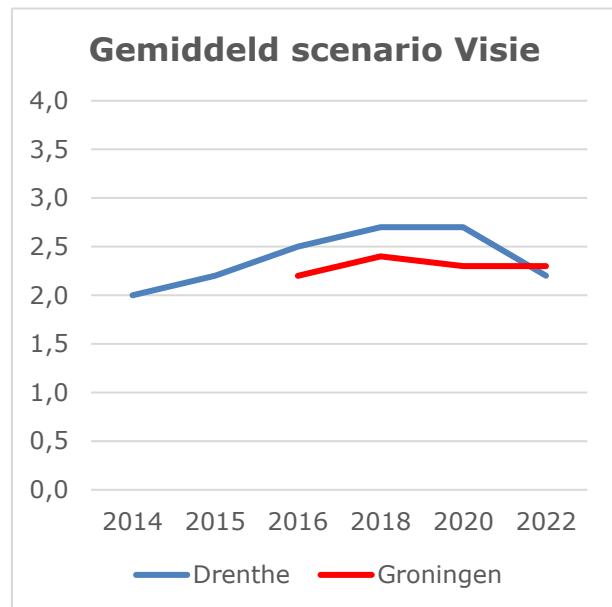
7.2 Visie

De ontwikkeling van de visie – de mate waarin deze is vastgelegd en gedragen door het team – nam toe in de eerste jaren, maar kende met name in Drenthe daarna een lichte afname. Een verklaring die hiervoor gegeven kan worden is dat scholen na een aantal jaren werken met een bepaalde visie nieuwe mogelijkheden zien, maar er nog niet aan toekomen deze om te zetten in een nieuwe visie.

De tevredenheid over de visie is voor de eerste jaren moeilijk weer te geven, omdat de hoogste drie scenario's in Drenthe en Groningen nog samen werden genomen onder de noemer 'model 1'. Alleen scenario 1 (model 2) werd daarvan onderscheiden, maar deze groep was te klein om representatieve uitspraken over de tevredenheid te doen. In algemene zin lijkt het er wel op dat de tevredenheid hoger is naar mate scholen hun visie hebben vastgelegd en deze gedragen is door het team.

Knelpunten die de scholen hierbij noemen zijn telkens de prioriteit die er binnen het team wordt gegeven aan het opstellen en bespreken van de visie en de zichtbaarheid van de visie binnen de school. Een deel van de Groningse scholen geeft aan dat zij nog niet toe zijn aan het opstellen van een visie; ook financiële beperkingen worden hier genoemd, waarschijnlijk doelend op het gebrek aan ruimte om expertise in te huren of een collega vrij te stellen hiervoor of de mogelijkheid te bieden de icc-cursus te volgen. Ook wordt deskundigheid binnen het team regelmatig genoemd, bijvoorbeeld in gevallen waar de icc'er is vertrokken. Dit laat zien dat de standaarden onderling sterk verbonden zijn. In 2022 noemen Drenthse scholen zoals hiervoor aangegeven ook de gedateerdheid van de visie als knelpunt. Voortdurend onderhoud en ondersteuning is daarom van belang voor de structurele kwaliteit van de cultuureducatie.

In de loop der jaren is te zien dat structureel is geïnvesteerd door de penvoerders in Groningen en Drenthe om het belang van visievorming en het formuleren van een schoolspecifieke visie te benadrukken, telkens op advies van de voorgaande rapportages. Deze inzet had weliswaar effect, maar telkens moest opnieuw worden benadrukt dat de penvoerder hieraan moest blijven werken door onder meer het aanbieden van teamtrainingen. Omdat aan visie een centraal belang wordt toegekend in CMK, maakt dit duidelijk dat voor ene goede toekomst van de cultuureducatie structurele ondersteuning nodig is en blijft.



7.3 Deskundigheid

Het gemiddelde scenario voor deskundigheid nam in de eerste jaren duidelijk toe, met name in Drenthe, maar vlakke ook hier na een aantal jaren af. Het eerder genoemde vertrek van icc'ers op scholen, dat regelmatig genoemd wordt, kan verklaren dat het moeilijk blijkt de deskundigheid verder te laten stijgen in de huidige constructie van een leerkracht die dit, met vaak minimale uren, als extra taak heeft gekregen.

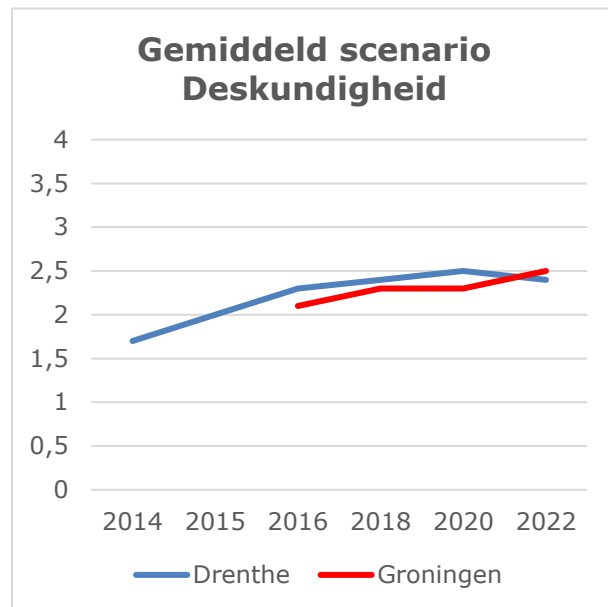
In het in kaart brengen van de deskundigheid is in Drenthe en Groningen tot 2020 gekozen voor een afwijkende indeling. Tussen scenario's 1 en 2 werden scholen uitgezonderd waar een icc'er in opleiding was. Dat resulteerde in drie modellen: scenario 2, 3 en 4 (model 1), model 2 (icc'er in opleiding) en scenario 1 (model 3).

In 2014 bevond 10% van de deelnemende Drentse scholen zich nog in model 2, wat afnam tot 1% in 2020. Het aantal scholen met een opgeleide icc'er nam dus duidelijk toe. Waar in 2014 44% van de scholen zich in model 1 bevond, konden de modellen in 2022 worden losgelaten en bevond 38% zich in scenario 3 of 4 en 37% in scenario 2.

De tevredenheid over de deskundigheid was opvallend genoeg, in de jaren dat dit werd onderscheiden, hoog bij scholen waar een icc'er in opleiding was. Voor het overige hangt de tevredenheid sterk samen met de hoogte van het scenario waar de school zich in bevindt. Deelname aan het CMK-programma lijkt ook tot effect te hebben dat scholen in scenario 1 zich meer bewust worden van hun achterstand, dan wel groeimogelijkheden, want daar daalt de tevredenheid met de jaren, tot zelfs 0% in Groningen in 2022.

Een belangrijk knelpunt voor de ontwikkeling van de deskundigheid die scholen noemen is de deskundigheid zelf: de aanwezigheid (en de inschatting daarvan) op het gebied van kunst- en cultuuronderwijs binnen het team en het aanblijven van een icc'er. Ook noemen scholen geregeld een gebrek aan belangstelling binnen het team om de deskundigheid verder te ontwikkelen. Verdere ondersteuning vanuit de penvoerder zou hier wellicht kunnen helpen.

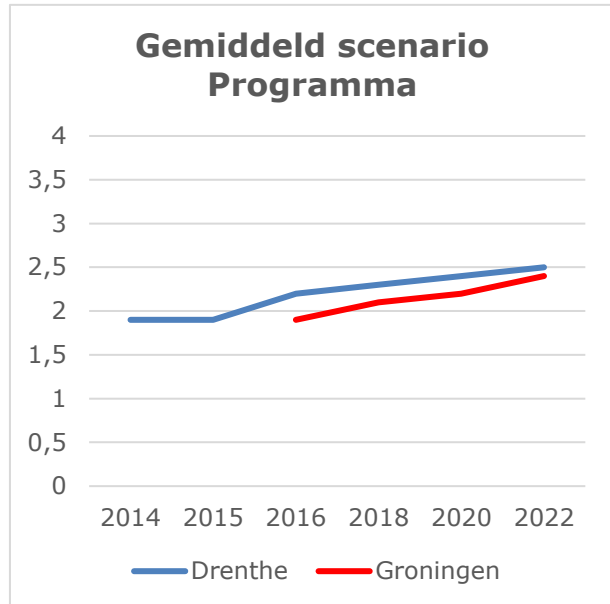
In de adviezen over deskundigheid over de jaren heen komt naar voren dat in de eerste jaren vooral is geïnvesteerd in de opleiding en ondersteuning van icc'ers. Dat bleef nodig, omdat ook icc'ers van baan kunnen wisselen. Daarnaast kwam naar voren dat bij scholen niet altijd duidelijk is wat onder deskundigheid wordt verstaan: interne (binnen het team) of externe deskundigheid. De penvoerders zetten hierbij in op deskundigheid binnen het team, door middel van trainingen en coaching-on-the-job. Dat had geen sterk effect, omdat scholen dit geen prioriteit geven. Communicatie over het belang van cultuuronderwijs vergt daarom structurele aandacht.



7.4 Programma

In 2014-2018 wordt de standaard 'programma' nog 'doorgaande leerlijn' genoemd. Er blijkt bij scholen nog onduidelijkheid te bestaan over wat er met een leerlijn wordt

bedoeld: het aanbrengen van samenhang ten bate van de ontwikkeling van leerlingen of een samenhang die meer gericht is op het aanbod. De gemiddelde score stijgt met de loop der jaren, vooral omdat steeds minder scholen zich in het eerste scenario bevinden en dus geen samenhang aanbrengen tussen de programmaonderdelen en activiteiten alleen op incidentele basis organiseren. Hoewel de ontwikkeling een stijgende lijn laat zien is het niet te verwachten dat, zonder verdere investering en ondersteuning, de samenhang en structurele inbedding veel verder zullen toenemen.



De tevredenheid over het programma nam over de jaren licht toe voor scholen in scenario 3 en 4 en zelfs iets sterker toe voor scholen in scenario 2. Dat lijkt ermee samen te hangen dat scholen weliswaar geen leerlijn hebben ontwikkeld, maar op een andere manier, bijvoorbeeld via een schoolmethode of thema's, samenhang aanbrengen in hun cultuuronderwijs en dat zij daarmee tevreden zijn.

Genoemde knelpunten hebben vooral te maken met de ervaren moeilijkheid het programma te formuleren en uit te voeren. Ook deskundigheid en de verankering in het team worden als knelpunt gesignaleerd. Opnieuw wordt zo de samenhang tussen de standaarden gesignaleerd, maar ook de noodzaak om duidelijk te maken dat dit prioriteit heeft voor de verbetering van het cultuuronderwijs in school.

Uit de adviezen in de rapportages sinds 2014 komt het belang naar voren van de aansluiting tussen een (verder) te ontwikkelen leerlijn en de bredere ambities van de school. Wanneer daar geen aansluiting is, lukt het niet goed het programma verder te ontwikkelen. Tot in 2020 bleken scholen moeite te hebben met het formuleren, ontwikkelen en implementeren van een eigen leerlijn. In 2022 werd nog altijd geadviseerd scholen meer te ondersteunen in het monitoren van de voortgang van leerlingen in het cultuuronderwijs.

7.5 Samenwerking

Van alle standaarden laat samenwerking de sterkste en meest veelbelovende stijging zien in beide noordelijke provincies. In 2014-2018 wordt de standaard 'samenwerking' nog 'relatie met het netwerk' genoemd. Tot 2016 werden scenario 1 en 2 nog samengenomen, vanaf 2018 is scenario 1 uitgesplitst in de rapportages. Het aantal scholen in dat laatste scenario is in de laatste twee rapportages verwaarloosbaar. Scholen die geen of hoogstens incidenteel samenwerking of contacten met partners hebben lijken nauwelijks meer te bestaan als gevolg van de CMK-regeling.

De tevredenheid over samenwerking is van meet af aan duidelijk hoger dan die voor de andere standaarden en neemt ook over de jaren toe voor alle scenario's, tot 95% in zowel Drenthe als Groningen in 2022. Scholen geven daarbij vaak aan dat zij vinden voldoende partners te hebben, wat de hoge mate van tevredenheid kan verklaren. De ondersteuning van de samenwerking vanuit de penvoerder en het programma hebben dus duidelijk effect op dit punt.

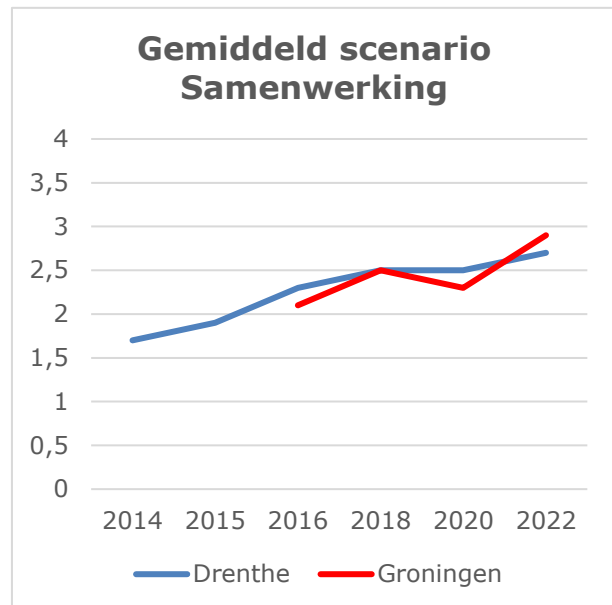
De aanwezige deskundigheid en de mate waarin aan verdere ontwikkeling van samenwerking prioriteit wordt gegeven zijn de belangrijkste knelpunten op dit gebied. Naar mate scholen hierin verder zijn gegroeid neemt ook de behoefte aan het voeren van regie over de samenwerking toe. Verdere ondersteuning op dit vlak zou een impuls kunnen geven aan de ontwikkeling op dit terrein.

In de eerste jaren zetten de penvoerders in Drenthe en Groningen in op het stimuleren van de gezamenlijke ontwikkeling van producten door scholen en aanbieders. Dat bleek geen prioriteit van de school te zijn. Hoewel een gezamenlijk ontwikkeld product de samenwerking zou kunnen verankeren en zal zorgen voor betere aansluiting tussen de wensen van scholen en aanbieders, lijkt dit vooralsnog niet een investering die veel rendement zal opleveren.

7.6 Tot slot

Uit de analyse van de rapportages voor Drenthe en Groningen vanaf 2014 komt een aantal algemene vraagstukken naar voren. Een punt van discussie dat in de rapportages naar voren wordt gebracht is de vraag of scholen die aangeven dat cultuuronderwijs geen prioriteit heeft en dat het team een obstakel is, wel de moeite van de investering waard zijn (*efficiëntie*). Daar staat tegenover dat een dergelijke keuze voor een tweedeling kan zorgen tussen scholen die vanwege de sociaal-culturele omgeving waar zij zich bevinden hier wel prioriteit aan (kunnen of durven) geven en scholen op sociaal-economisch zwakkere plaatsen die deze kans mislopen – wat op zijn minst tegen de geest van de CMK-regeling is (*effectiviteit*).

Een ander punt dat uit de rapportages naar voren komt is dat het organiseren van bijeenkomsten voor scholen een goed middel is om zowel de respons te verhogen als de kwaliteit van die respons te verbeteren. Ook voor de ontwikkeling van visie en



deskundigheid lijken bijeenkomsten door de penvoerder positieve effecten te hebben. Tegelijk staat dit, zo wordt in de adviezen opgemerkt, op gespannen voet met het herhaaldelijk gesignaleerde tijdgebrek van de scholen. In bredere zin wordt uit de rapportages duidelijk dat communicatie cruciaal is voor zowel de kwaliteit van de uitkomsten van Evi als monitoringinstrument als de kwaliteit van het cultuuronderwijs op de scholen. Uit de adviezen komt daarbij impliciet als knelpunt naar voren dat scholen het, ook bijna tien jaar na aanvang, moeilijk blijven vinden de vragenlijst goed in te vullen. De definities van begrippen en de complexiteit van het geheel blijken moeilijk grijpbaar voor de mensen in de scholen.

Een verdere indicatie van de afstand die scholen lijken te ervaren tot de taal van het formulier is de manier waarop leerlingen worden benoemd in de rapportages. Het gaat om leerlingpopulaties en om het volgen van de ontwikkeling van leerlingen. Alleen in citaten van de scholen zelf schermert iets door van de onderwijspraktijk. Met andere woorden: de monitoring blijft op afstand van de dagelijkse praktijk. Dat is logisch vanuit het perspectief van het programma, maar het verklaart ook dat de vraagstelling in het formulier niet voor alle scholen evident is. In het verlengde hiervan wordt enkele malen in de rapportages benoemd dat scholen terughoudend zijn met het verstrekken van informatie omdat zij Evi zien als een *beoordelingsinstrument* in plaats van als een vorm van *feedback*, waar het oorspronkelijk voor bedoeld is. De functies van gesprekskaart en monitoringsinstrument lijken onvoldoende van elkaar te onderscheiden te zijn voor de scholen.

8. Adviezen

Naast het feit dat de evaluatie inzicht biedt in de stand van zaken op individuele scholen en daarmee ook voor scholen een handig middel is om eventuele veranderingen en verbeteringen in te zetten en te monitoren, vormt het ook een vertrekpunt voor enkele adviezen ten aanzien van de inrichting en verankering van het cultuuronderwijs en de ondersteuning daarvan middels de lokale en regionale programma's van de penvoerders. In dit hoofdstuk worden per pijler kort nogmaals de belangrijkste inzichten gedeeld, en voorzien van een kort advies. Ook reflecteren we kort over de toekomstige manier van de monitoring en evaluatie van Cmk.

8.1 Adviezen voor het bevorderen van visievorming

Het voornaamste advies komt voort uit de observatie dat voor sommige scholen het onderscheid tussen de algemene schoolvisie en de specifieke visie op cultuuronderwijs niet heel scherp is. In de beantwoording van de vraag wat de visie was, werd geregeld verwezen naar de algemene schoolvisie, waarbij cultuur als een van de onderwerpen werd aangeduid waar die visie zich in vertaalde. Een eerste conclusie en dus ook advies ten aanzien van de visievorming is een verduidelijking van wat een algemene visie is met daarin een specifieke plek voor cultuur. Is het voldoende om in de algemene schoolvisie expliciet aandacht te besteden aan de rol die het *cultuuronderwijs* daarbinnen heeft, of is het voldoende als de rol van cultuur in het *onderwijs* wordt benoemd? Dit zegt niet noodzakelijkerwijs iets over de kwaliteit van het aangeboden cultuuronderwijs, wel over de beoogde plaats en rol ervan in het curriculum: vooral als eigenstandig domein naast andere domeinen dan wel als wezenlijk met andere domeinen verbonden discipline.

Daarnaast tekent zich een tweedeling af tussen scholen die een in algemene termen gestelde visie op cultuuronderwijs hebben en scholen met een visie die gebaseerd is op de onderwijsvisie van de school en de (sociaal-culturele) context van de school. Het tweede wordt nu hoger gewaardeerd dan het eerste; we zien in de rapportages echter ook dat veel scholen met een algemene visie, die soms niet eens in een afzonderlijk document is vastgelegd, wel degelijk tevreden zijn met het aanbod aan cultuuronderwijs. Dat kan bijvoorbeeld zijn omdat het aanbod van de penvoerder goed aansluit bij de wensen en mogelijkheden van de school of doordat de samenstelling van het team en de achtergrond van de leerlingen niet meer toelaten dan dit. We geven ter overweging mee om na te denken over een manier om recht te doen aan deze verschillen zonder het signaal af te geven dat de ene manier van werken beter is dan de andere.

8.2 Adviezen voor het bevorderen van deskundigheid

Een belangrijk inzicht ten aanzien van de pijler deskundigheid is dat de verschillen tussen de scholen hierin groot zijn. Er zijn scholen die aangeven dat een brede waaier aan deskundigheid aanwezig is, maar veel scholen geven in Evi 2.0 aan dat de daadwerkelijke aanwezigheid van deskundigheid in het team beperkt is. Los van de mogelijke verwarring over wat onder deskundigheid wordt verstaan, is het opvallend dat bij veel scholen op dit punt de wens leeft om verder te ontwikkelen.

Verder is duidelijk dat ten aanzien van de aanwezige deskundigheid op de scholen via de huidige vragenlijst weinig specifieke kennis naar voren kan komen over het niveau van deze deskundigheid. Een aantal scholen geeft aan dat ze nog nadere uitvraag binnen het team gaan doen, omdat ze simpelweg niet weten welke deskundigheid er binnen het team

aanwezig is. Wellicht dat het behulpzaam kan zijn om hier inhoudelijk meer ondersteuning bij te bieden, omdat het voor scholen wellicht lastig is om te schatten of hun kennis ook voldoende is voor een meer inhoudelijke rol binnen het cultuuronderwijs.

Wanneer het gaat over deskundigheid binnen het team van reguliere leerkrachten, dus niet om bevoegde kunstdocenten (hoeveel dat er zijn wordt helaas niet duidelijk uit de rapportages), stuiten scholen evenwel op een paradox. Enerzijds is er de behoefte aan scholing en coaching, anderzijds geven veel scholen, ook in de longitudinale analyse, aan dat tijdgebrek een van de belangrijkste hinderpalen is bij de verdere ontwikkeling van cultuuronderwijs.

8.3 Adviezen met betrekking tot het programma

Verreweg het meest opvallende punt ten aanzien van het programma is de vraag rondom de samenhang. Een interessante inhoudelijke conclusie hierbij is dat er verwarring lijkt te bestaan over wat precies een leerlijn is. Sommige scholen geven aan geen leerlijn te hanteren, maar refereren vervolgens wel aan programma's of lesmethoden zoals *123zing* die wel degelijk als leerlijn kunnen worden opgevat. De voornaamste manier om samenhang aan te brengen in het cultuuronderwijs lijkt te liggen in de thema's die door de scholen worden gebruikt om het onderwijs in te richten. Op die manier sluit het cultuuronderwijs wel goed aan bij andere vakken. Daar staat tegenover dat deze thema's vaak niet aansluiten bij het aanbod van culturele partners. Het duidelijker maken wat een leerlijn kan omvatten zou scholen kunnen helpen om dit instrument wat vaker expliciet in te zetten in het onderwijs, omdat het kan helpen bij het vakoverstijgend denken. De scholen die nu een leerlijn noemen, verbinden deze vrijwel altijd aan een specifieke discipline.

Naast het aanbrengen van samenhang in het aanbod, kijkt Evi ook naar de manier waarop en de mate waarin scholen de voortgang van leerlingen bijhouden. Dat kan bijvoorbeeld zijn door middel van het algemene leerlingvolgsysteem, een digitaal portfolio of in de rapporten. We zien echter dat veel scholen, ook die een samenhangende leerlijn hebben, aangeven de ontwikkeling van de leerlingen niet te volgen. Nu kan hier opnieuw sprake zijn van begripsverwarring of een te nauwe interpretatie van wat met het volgen van de ontwikkeling bedoeld wordt, maar het is een risicovolle constatering dat scholen menen geen zicht te hebben op hoe leerlingen zich ontwikkelen. Het zou goed zijn wanneer penvoerders hier meer aandacht aan besteden en ondersteuning bieden aan scholen.

8.4 Adviezen met betrekking tot samenwerking

Op dit punt lijken de scholen het meest tevreden. Wellicht dat hierbij ook de afgelopen periode met Covid-19 een rol speelt, en dat scholen blij zijn dat de bestaande contacten hier niet onder hebben geleden. Verder valt hierin onder andere op dat de scholen vrijwel niet aan onderlinge kennisuitwisseling doen; bij de scholen lijkt derhalve de samenwerking met de lokale partners het scherpst op het netvlies te staan. Gegeven de lage responspercentages is dit algemene beeld op vooral provinciaal niveau niet te verfijnen naar gemeentelijk niveau.

De lokale intermediairs zouden duidelijker kunnen benoemen wat hun rollen zijn. Nu lijkt in sommige provincies voor scholen soms niet duidelijk dat de culturele instelling ook intermediair is. Daardoor wordt wellicht te weinig gebruik gemaakt van de expertise die bij de intermediaire instellingen aanwezig is. Ze kunnen meer inzetten op hun rol als intermediair met alle bijkomende rollen die dit met zich meebrengt, zoals ondersteunen

bij coördinatie, inspiratie bieden en adviseren. Dit zou ook kunnen helpen bij het streven dat scholen minder aanbodgericht denken. Voor penvoerders zou een rol weggelegd kunnen zijn om de intermediairs hierbij te ondersteunen. Ook is de penvoerder de instantie die (deels) het provinciale overzicht heeft, en vanuit die helicoptervisie kansen kan zien. Zo zou contact met scholen en intermediaire instellingen uit andere gemeenten kunnen helpen om ook van elkaars praktijken te leren; die vormen van samenwerking worden nu nog nauwelijks door scholen genoemd.

8.5 Adviezen met betrekking tot de doelstellingen van CmK

Zoals al aan het begin van dit rapport aangegeven zijn de doelstellingen van het programma als volgt:

1. Duurzaam versterken van de kwaliteit van cultuureducatie

De duurzame versterking krijgt zijn vertaalslag in het vastleggen van een visie op cultuureducatie, en in een verdere uitwerking hiervan in deskundigheidsbevordering, samenwerking met (lokale) partners en in het aanbrengen van samenhang in het programma. Het is duidelijk dat in meerderheid scholen werken vanuit een visie, en dat de consistentie laat zien dat de visie bij deze scholen in lijn is met de uitvoering. Dat er toch nog flink wat scholen zijn zonder een expliciete of uitgeschreven visie op het terrein van cultuureducatie maakt duidelijk dat er nog werk aan de winkel is. Tegelijkertijd is het van belang om op te merken dat voor een deel van de scholen het werken vanuit een visie niet als hoogste prioriteit wordt gezien. De focus ligt daar – met de beperkte tijd en middelen – op het realiseren van een programma in samenwerking met de lokale partners. Deze scholen kunnen ondersteuning gebruiken bij het aanbrengen van samenhang en het formuleren van een visie die aansluit bij deze werkwijze.

2. Tweesporenbeleid: onderhouden van relatie met scholen die al deelnemen & nieuwe scholen bereiken

De penvoerders van wie een eerste versie van de rapportage is aangeleverd, geven allen aan dat er werk wordt gemaakt van het bereiken van nieuwe scholen. Het is niet mogelijk om te zeggen of dat dus is gelukt; wel is de ambitie opgenomen in de lokale plannen. Een belangrijke vraag die uit de longitudinale analyse naar voren kwam is op welke scholen penvoerders zich hierbij primair moeten richten: scholen waar de kans op snel succes het grootst is, op alle scholen, of op scholen waar, gegeven de sociaal-culturele context, de stap naar een eigen, gedragen visie en structurele ontwikkeling van deskundigheid op korte termijn onhaalbaar lijkt.

3. Vergroten kansengelijkheid van leerlingen

Het valt op dat er binnen de werkgebieden van de penvoerders duidelijke verschillen zijn tussen de scholen. In die zin kunnen gemiddelde scores het beeld daarop wat vertroebelen. Wat betreft de kansengelijkheid is er mogelijk meer maatwerk nodig; de rapportages geven de penvoerders wel handvatten om te zien in welke gemeenten maatwerk nodig kan zijn. Het is echter vooral aan de scholen zelf om hierbij actief op zoek te gaan naar hulp. Het veelvuldig aanvinken van de hulpvraag bij met name de onderdelen visie en deskundigheidsbevordering laat zien dat de deelnemende scholen die hulp ook zoeken.

4. *Culturele ontwikkeling van het kind centraal stellen*

Het is lastig om op basis van de Evi 2.0-evaluaties op dit punt uitspraken te doen over deze doelstelling. Leerlingen komen, zoals hierboven aangegeven, zelden in beeld in de rapportages, omdat de evaluatie zich richt op de formele kenmerken van het programma.

5. *Vergroten professionaliteit leerkrachten, docenten, culturele partners en penvoerders*

Op het punt van deskundigheidsbevordering geven de deelrapporten een duidelijk beeld. Er zijn op veel plekken in het land interne cultuurcoördinatoren aan de slag, en voor scholen die werk willen maken van de professionalisering is het aanstellen van een icc'er een belangrijke eerste concrete stap. De grote behoefte aan ontwikkeling op het punt van deskundigheidsbevordering laat ook zien dat de scholen over het gehele land behoefte hebben aan meer inhoudelijke kennis en kunde binnen het schoolteam. Dat gaat vaak hand in hand met de pogingen meer draagvlak binnen het team te creëren.

6. *Aansluiting binnen- en buitenschools aanbod*

Hoewel de aard van de samenwerking met de buitenschoolse partners niet direct uit de rapportages af te lezen valt, is duidelijk dat de scholen over het algemeen in verbinding staan met de partners in het veld. Gezien de tevredenheid hierover lijkt het aannemelijk dat er sprake is van een (redelijk) goede aansluiting van vraag- en aanbod. Ook wordt duidelijk dat de penvoerders en de lokale intermediaire instellingen een belangrijke rol spelen in het aanbrengen van samenhang in dat aanbod, en dat de vraag waar de regie ligt niet voor alle scholen hetzelfde antwoord oplevert.

8.6 Adviezen met betrekking tot de evaluatie en monitoring

Een laatste advies heeft niet betrekking op de inhoud van de cultuureducatie, maar op de wijze waarop Evi 2.0 als onderzoeksinstrument voor de evaluatie hiervan geschikt is. Een belangrijke output van Evi 2.0 is de kaart waarop de verschillende scenarioscores vermeld staan. Deze kaart kan als belangrijk gespreksdocument dienen, zodat het gesprek met de individuele school langs een meer structureel kader plaats kan vinden. Een dergelijke uitkomst is zeker relevant voor een meer individuele voortgangsrapportage, omdat dan de interpretatie van de diverse vragen en termen consistent is op het niveau van de school. Maar in sommige provincies blijkt ook hoe grillig het instrument kan zijn als de gehanteerde terminologie of classificatie afwijkt, en er over de gehele linie een vertaalslag nodig is. Daarnaast maakt het feit dat de scholen zelf de keuze voor het scenario moeten maken – en er dus ook de mogelijkheid is dat deze onjuist wordt ingevuld als de antwoorden strikt worden gecontroleerd door de onderzoeker – dat de standaard rapportagevorm kwetsbaar is.

Een overweging die wij meegeven is om in de vorm van evaluatie onderscheid te maken tussen een rapportage op schoolniveau die door de penvoerder gebruikt kan worden om met individuele scholen in gesprek te gaan en monitoringsvragen die enerzijds landelijke vergelijking mogelijk maken, en tegelijkertijd aansluiten bij de benadering die penvoerders op basis van de demografische, sociale, geografische en culturele context in de loop der jaren ontwikkeld hebben. Ook is het te overwegen om een deel van de monitoringsvragen te stellen aan de bovenschoolse directeur, en de vragen aan icc'er en lokatieleider te beperken tot de zaken waar zij het meeste zicht op hebben.

