



Monitoring en evaluatie

*Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe*

# Onderzoeksrapport 2014

een kwalitatief onderzoek met behulp van Evi

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>1. Doel van dit onderzoek</b>	<b>6</b>
1.1 Wat willen we weten?	6
1.2 Wat <i>is</i> datgene wat we willen weten?	8
1.3 Waar moeten we rekening mee houden?	10
Samenvatting	11
<b>2. Methode</b>	<b>12</b>
2.1 De dataverzamelmethode	12
2.2 De beoogde respondenten	15
2.3 De onderzoeksomstandigheden	15
2.4 De dataverwerking	16
Samenvatting	16
<b>3. Respons</b>	<b>17</b>
3.1 Verwachte respons	17
3.2 Totale respons	17
3.3 Respons per gemeente	18
3.4 Respons: vergelijking met de nulmeting	19
3.5 Geschikte respons	20
3.6 Respondenten	20
3.7 Evaluatie van de respons	23
Samenvatting	24
<b>4. Plannen van de scholen</b>	<b>25</b>
4.1 Zeventien soorten plannen	25
4.2 Vakgebieden	29
4.3 Evaluatie van de resultaten: plannen	30
Samenvatting	31
<b>5. Deskundigheid</b>	<b>32</b>
5.1 Deskundigheid in beeld	32
5.2 De resultaten: deskundigheid in piramides	44
5.3 Knelpunten rond deskundigheidsbevordering	50
5.4 Evaluatie en advies	54
Samenvatting	57
<b>6. Visie</b>	<b>59</b>
6.1 Visie in beeld	59
6.2 Samenhang doelstellingen: deskundigheid en visie	70
6.3 De resultaten: visie in piramides	71
6.4 Knelpunten rond visievorming	76
6.5 Evaluatie en advies	79
Samenvatting	80

<b>7. Doorgaande leerlijn</b>	<b>81</b>
7.1 Doorgaande leerlijn in beeld	81
7.2 Samenhang doelstellingen: leerlijn, deskundigheid en visie	97
7.3 De resultaten: doorgaande leerlijn in piramides	98
7.4 Knelpunten rond het ontwerpen van een doorgaande leerlijn	103
7.5 Evaluatie en advies	106
Samenvatting	107
<b>8. Relatie met het netwerk</b>	<b>109</b>
8.1 De relaties in beeld	109
8.2 De resultaten: relatie met het netwerk in piramides	121
8.3 Samenhang doelstellingen: het netwerk als randvoorwaarde	126
8.4 Knelpunten rond de relatie met het netwerk	128
8.5 Evaluatie en advies	132
Samenvatting	134
<b>9. Terugblik van de school</b>	<b>135</b>
9.1 Opbrengsten	135
Samenvatting	139
<b>10. Conclusies</b>	<b>140</b>
10.1 Provinciaal	140
10.2 Aa en Hunze	142
10.3 Assen	143
10.4 Borger-Odoorn	144
10.5 Coevorden	145
10.6 De Wolden	146
10.7 Emmen	147
10.8 Hoogeveen	148
10.9 Meppel	149
10.10 Midden-Drenthe	150
10.11 Noordenveld	151
10.12 Tynaarlo	152
10.13 Westerveld	153
10.14 Evaluatie van de conclusies	154
10.15 Vertaling naar de provinciale en landelijke doelstellingen	154
<b>11. Adviezen</b>	<b>156</b>
<b>12. Samenvatting</b>	<b>159</b>
<b>13. Bijlagen</b>	<b>164</b>
13.1 De scenario's	165
13.1 De piramides	166
13.2 Opmerkingen over Evi	170
13.3 Opmerkingen over de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit	175

## Inleiding

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur gaven in 2012 een duidelijk signaal af: cultuureducatie op Nederlandse scholen voor primair onderwijs moet verbeterd worden. De raden constateerden dat cultuureducatie een marginale plek inneemt in het curriculum en dat de inhoudelijke borging van het vakgebied problematisch is.<sup>1</sup> Zij adviseerden om scholen meer grip op cultuureducatie te geven, deskundigheid in het vakgebied te bevorderen en de culturele infrastructuur in dienst van de school te stellen. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen nam dit advies over en ontwierp het programma Cultuureducatie met Kwaliteit, bestaande uit een matchingsregeling en een regeling voor flankerende activiteiten. Deze twee subsidieregelingen moeten eraan bijdragen dat de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs door middel van een landelijk samenhangende aanpak geborgd wordt.

Het Fonds voor Cultuurparticipatie is verantwoordelijk voor de uitvoering van de regeling; het verdeelt de landelijke subsidies. Gemeenten en provincies konden culturele instellingen voordragen om een aanvraag bij het Fonds in te dienen. In Drenthe hebben de provinciale overheid, de gemeente Emmen en de Vereniging van Drentse Gemeenten vijf kunstinstellingen in Drenthe gevraagd om samen een aanvraag te doen. De instellingen K&C, ICO, CQ, Scala Hoogeveen en Scala Meppel zijn een samenwerking begonnen in de stichting Compenta, en hebben vanuit die stichting een aanvraag bij het Fonds ingediend. In de Visienotitie Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe heeft de stichting haar plannen en doelstellingen vastgelegd. Het plan van Compenta was dat zij als subsidieloket zou fungeren voor de Drentse scholen voor primair onderwijs, culturele instellingen en zelfstandigen (kunstenaars).<sup>2</sup> Scholen konden een aanvraag indienen voor een extra subsidie van €8,55 per leerling. Om voor die subsidie in aanmerking te komen, moesten zij aangeven naar welk ambitiescenario zij streefden. Compenta heeft hiervoor vier scenario's uitgewerkt, die onder meer verschillen in de mate waarin een school regie voert over haar cultuuronderwijs, gebruik maakt van doorgaande leerlijnen en deskundigheid bij medewerkers bevordert. Het plan van Compenta om het cultuuronderwijs op Drentse scholen op deze manier te stimuleren is door het Fonds voor Cultuurparticipatie goedgekeurd; de aanvraag is gehonoreerd. In de eerste subsidieronde in mei 2013 heeft Compenta de aanvragen van 286 (van in totaal 320) Drentse scholen goedgekeurd (90%). Deze scholen zijn het afgelopen jaar begonnen met het bedenken en realiseren van hun plannen.

Alle uitvoerders van de regeling zijn verplicht om de opbrengsten van hun uitvoering te monitoren en evalueren, en zo te bepalen of en in hoeverre de doelen van het programma in de eigen provincie, regio of stad worden bereikt. Voorafgaand aan de eerste subsidieronde heeft

---

<sup>1</sup> Onderwijsraad en Raad voor Cultuur. 'Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!'. Onderwijsraad: Den Haag, 2012.

<sup>2</sup> De culturele instellingen en zelfstandigen zijn via de scholen 'meegeëvalueerd' in dit onderzoek. Zij zijn niet apart geëvalueerd.

Compenta een monitoring- en evaluatietraject in gang gezet met een (kwantitatieve) nulmeting, waarmee de stand van zaken in het Drentse cultuuronderwijs in kaart is gebracht.<sup>3</sup> Daarnaast heeft de stichting ervoor gekozen om haar uitvoering van de regeling jaarlijks *kwitatief* te evalueren: hebben de scholen hun plannen uit kunnen voeren? Welke stappen hebben ze gezet? Hoe zijn knelpunten overwonnen? Compenta heeft de onderzoeksgroep Cultuur en Cognitie van de Rijksuniversiteit Groningen gevraagd om deze (onafhankelijke) kwalitatieve evaluatie uit te voeren. Daartoe is een evaluatie-instrument ontwikkeld. Met behulp van het evaluatie-instrument kan een uitgebreid, gedetailleerd en genuanceerd beeld worden gegeven van de mate waarin de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden bereikt. Dat 'beeld' ligt nu voor u.

In dit rapport worden de resultaten van de eerste kwalitatieve evaluatie (april 2014) gepresenteerd. In het eerste hoofdstuk worden de doelen en uitgangspunten van dit onderzoek besproken: tot welke kennis moet dit onderzoek precies leiden? *Wat* willen we weten? Vervolgens staat in hoofdstuk 2 de onderzoeksmethode centraal: *hoe* willen we dat te weten komen? In hoofdstuk 3 worden de responscijfers gepresenteerd en toegelicht, die 'ingevuld' of 'ingekleurd' worden met gegevens over de respondenten (*wie*). Om te weten of de scholen hun doelen bereiken, is het belangrijk om te weten wat ze (zelf) wilden bereiken. Daarom worden in hoofdstuk 4 de plannen van de scholen (met het subsidiegeld) besproken, en wordt onderzocht hoe hun plannen zich verhouden tot de doelstellingen van de regeling. Zo komen we geleidelijk bij de resultaten van de evaluatie: in hoeverre hebben scholen de deskundigheid van medewerkers bevorderd (hoofdstuk 5)? In hoeverre hebben zij een visie op cultuuronderwijs (hoofdstuk 6)? In hoeverre werken de Drentse scholen met een doorgaande leerlijn (hoofdstuk 7)? In hoeverre participeren scholen actief en regisserend in het cultuureducatieve netwerk (hoofdstuk 8)? Deze hoofdstukken worden geïllustreerd met citaten en voorbeelden, en bevatten adviezen aan Compenta. In hoofdstuk 9 blikken de scholen terug op het eerste jaar: wat heeft Cultuureducatie met Kwaliteit hun tot dusver opgeleverd? In hoofdstuk 10 (de conclusie) wordt, op basis van de gegevens uit de voorgaande hoofdstukken, bepaald in hoeverre de doelen van de regeling in het eerste jaar zijn behaald. In hoofdstuk 11 worden vervolgens de adviezen op een rijtje gezet. In hoofdstuk 12 vindt u ten slotte een samenvatting van het onderzoek.

---

<sup>3</sup> Beschikbaar via [http://www.compenta.nl/monitoring\\_evaluatie](http://www.compenta.nl/monitoring_evaluatie).

# 1. Doel van dit onderzoek

## 1.1 Wat willen we weten?

De vraag die aan dit onderzoek voorafgaat, is: wat willen we met behulp van dit monitoring- en evaluatieonderzoek te weten komen? Het antwoord luidt: we willen weten in hoeverre de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit door de participerende scholen in Drenthe worden behaald. Dit antwoord klinkt eenvoudig, maar is dat geenszins. Zoals duidelijk werd in het vooronderzoek, gepubliceerd onder de titel *Doelstellingen in Beeld* (2014), zijn de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit niet eenduidig. Er zijn namelijk zowel op landelijk, provinciaal als schoolniveau doelstellingen aan de regeling verbonden. Om te beginnen heeft de landelijke overheid in de Staatscourant (nr. 15826, 13 augustus 2012, p. 4) doelstellingen geformuleerd. Zij wil dat de regeling bijdraagt aan:

- 1) het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- 2) het ontwikkelen van een instrumentarium voor de beoordeling;
- 3) het bevorderen van deskundigheid;
- 4) het versterken van de relatie tussen de school en haar sociale en culturele omgeving.

Compenta heeft in haar visienotitie (voor de subsidieaanvraag bij het Fonds) haar eigen doelstellingen geformuleerd. Zij wil dat de regeling in Drenthe bijdraagt aan:

- 1) het centraal stellen van de vraag van de school (van aanbodgericht naar vraaggericht werken)
- 2) het (door)ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- 3) het bevorderen van deskundigheid;
- 4) het gebruikmaken van de netwerken.

Op basis van deze doelstellingen heeft Compenta vier ambitiescenario's uitgewerkt.<sup>4</sup> De scholen moesten in hun subsidieaanvraag bij de stichting aangeven naar welk scenario zij streefden. De scenario's zijn beschreven als korte verhaaltjes; typering van een situatie. Deze typering zijn in *Doelstellingen in Beeld* ontleed. Daarbij werd duidelijk dat de scenario's niet zozeer verschillende ambities weergeven, als wel gradaties in een aantal aspecten van een ambitie. Die aspecten zijn:

---

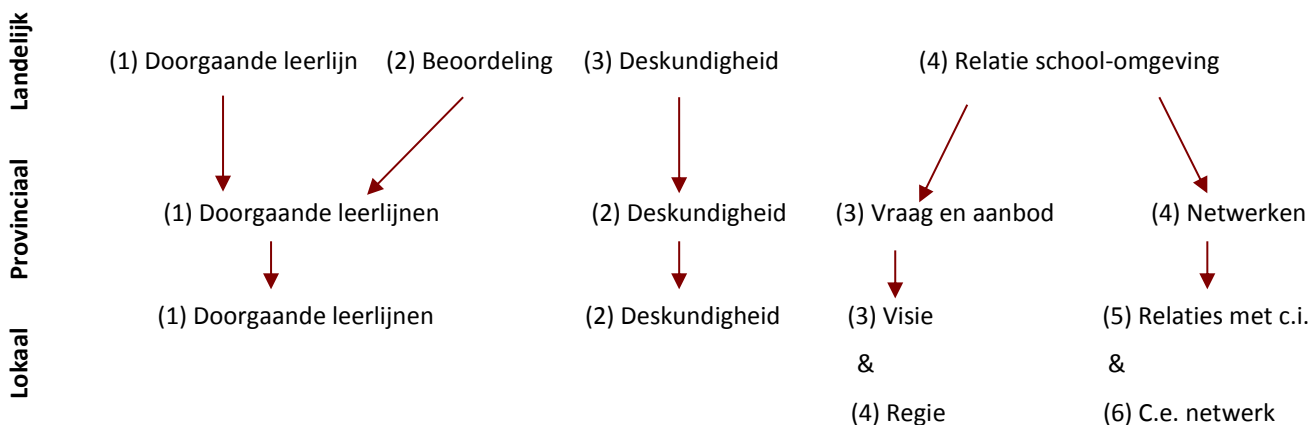
<sup>4</sup> De ambitiescenario's zijn opgenomen in de bijlagen (§13.1).

- 1) het (door)ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- 2) het bevorderen van deskundigheid;
- 3) het ontwikkelen van visie;
- 4) het voeren van regie;
- 5) het versterken en uitbreiden van relaties met culturele instellingen;
- 6) het participeren in het cultuureducatieve netwerk van de gemeente.

Deze doelstellingen vormen dus de vertaling van de provinciale doelstellingen naar de schoolsituatie – dit zijn de doelstellingen op schoolniveau. De ambitiescenario's verschillen in de mate waarin deze zes doelstellingen worden bereikt. Scholen hebben dus de mogelijkheid om de doelstellingen in stapjes te bereiken. Deze stapjes kunnen worden weergegeven in piramides (zie §13.2), waarbij de eerste stap de 'fundering' legt waarop de rest van het 'cultuuronderwijsbouwwerk'<sup>5</sup> kan worden gebouwd.

De vraag 'worden de doelen behaald?' blijkt nu lastig te zijn. Welke doelstellingen bedoelen we daarmee; de landelijke, provinciale, of schooldoelstellingen? Hoe verhouden die doelstellingen zich tot elkaar? Uit het vooronderzoek is gebleken dat de provinciale en schooldoelstellingen concrete(re) vertalingen zijn van de landelijke doelstellingen. Dat wil zeggen: het zijn geen *andere* of *verschillende* doelstellingen; ze liggen in elkaars verlengde. De volgende figuur illustreert die samenhang (bron: *Doelstellingen in Beeld*, p. 27):

### **Doelstellingen Cultuureducatie met Kwaliteit**



<sup>5</sup> Compenta gebruikt de term cultuuronderwijs in plaats van cultuureducatie. De stichting heeft deze keuze in haar visienotitie toegelicht: "In deze subsidieaanvraag kiezen we voor het gebruiken van het begrip cultuuronderwijs in plaats van het begrip cultuureducatie. Daarmee willen de samenwerkende partijen uitdrukken dat cultuur een wezenlijk onderdeel van het onderwijscurriculum moet gaan uitmaken en niet (langer) gezien kan worden als een van het onderwijs losstaand educatief programma" (8). Zie ook: *Doelstellingen in Beeld* p. 28-31.

De pijlen geven aan hoe een doelstelling van het ene niveau is vertaald in het andere. Daarbij vallen twee dingen op. Ten eerste neemt Compenta ‘beoordeling’ niet als aparte doelstelling over<sup>6</sup>, maar brengt haar onder bij ‘doorgaande leerlijn’: scholen moeten bij het ontwikkelen van hun doorgaande leerlijn rekening houden met de kerndoelen. Ten tweede is in de figuur zichtbaar dat Drenthe vooral inzet op de relatie tussen de school en haar omgeving. Compenta wil dat scholen intensief gebruik gaan maken van de (cultuureducatieve) netwerken, en dat daarbij de vraag van de school centraal komt te staan (in plaats van het aanbod van de culturele instellingen). Ze wil dat scholen de regie gaan voeren over hun cultuuronderwijs; en dat kan wanneer scholen een duidelijke visie op cultuuronderwijs hebben.

Nu duidelijk is geworden dat de doelstellingen samenhangen rond vier pijlers, is de vraag ‘worden de doelen behaald?’ minder problematisch – de doelstellingen blijken immers niet wezenlijk verschillend te zijn. Omdat dit kwalitatief onderzoek de opbrengsten van de regeling op schoolniveau evalueert, zijn de zes doelstellingen op schoolniveau als uitgangspunt genomen – deze zijn geoperationaliseerd in de vragenlijst. De resultaten op schoolniveau kunnen (met behulp van bovenstaande figuur) eenvoudig ‘terugvertaald’ worden naar het provinciale en landelijke niveau. Met andere woorden: wanneer we weten in hoeverre de ‘schooldoelen’ behaald worden, weten we ook in hoeverre de provinciale en landelijke doelen worden behaald. Door de doelen uit de ambitiescenario’s als uitgangspunt te nemen, sluit het onderzoek bovendien goed aan bij de scholen – bij de doelen en verwachtingen die zij zelf hebben.

## 1.2 Wat is datgene wat we willen weten?

We willen weten of de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit behaald worden. Maar wat houden die doelen in? Wat is het ‘ding’ of *proces* waar de doelstellingen naar verwijzen? Wat houdt een doorgaande leerlijn in? Wat houdt het in om de vraag van de school centraal te stellen? In *Doelstellingen in Beeld* is voor elke doelstelling verkend wat zij inhoudt en hoe zij zich tot de andere doelstellingen verhoudt. Uit die analyse bleek dat de doelstellingen met elkaar samenhangen en voorwaardelijk zijn voor elkaar. Deskundigheid is de basisvoorwaarde: kennis is noodzakelijk om op een bepaalde (gewenste/voorzien) manier te kunnen handelen, of concreter, om een visie te kunnen verwoorden, een doorgaande leerlijn te kunnen ontwikkelen en actief en regisserend in het netwerk te participeren. Deskundigheid is dus (onder meer) voorwaardelijk voor visievorming. Vervolgens vormen deskundigheid en visie samen de voorwaarden voor het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn. Daarvoor is het namelijk noodzakelijk dat er kennis aanwezig is over de

---

<sup>6</sup> Van scenario 4-scholen wordt wel geëist dat zij de ontwikkeling van de zogenaamde soft skills (als creativiteit, probleemoplossend vermogen, etc.) bij hun leerlingen beoordelen.



ontwikkeling van kinderen en over de mogelijkheden van cultuuronderwijs (deskundigheid), en dat er een idee is over wat men met het cultuuronderwijs wil bereiken (de visie). Op basis van de visie kan de deskundige vervolgens een lesprogramma ontwikkelen waarmee zij de doelen wenst te bereiken - een lesprogramma dat aansluit op de ontwikkeling van de leerlingen, hun sociale en culturele omgeving, andere vakken, andere leerjaren en de kerndoelen (horizontale en verticale aansluiting). Dit programma wordt een doorgaande leerlijn genoemd. Wanneer een school een dergelijk lesprogramma heeft ontwikkeld, weet zij precies wat zij van haar culturele omgeving kan vragen – bijvoorbeeld een theatervoorstelling met een thema dat past in de doorgaande leerlijn. De doorgaande leerlijn is dus voorwaardelijk voor de verschuiving van aanbodgericht naar vraaggericht werken met het netwerk.<sup>7</sup> Maar: de doorgaande leerlijn is niet voorwaardelijk voor het netwerk zelf. Het netwerk<sup>8</sup> is de omgeving waarbinnen het proces van kwaliteitsverbetering zich noodzakelijk afspeelt. Ten slotte, wanneer het lesprogramma is vormgegeven, kunnen leeropbrengsten worden beoordeeld. Voor de beoordeling zijn alle eerder genoemde doelstellingen voorwaardelijk. De samenhang tussen de doelstellingen kan dan als volgt gevisualiseerd worden:<sup>9</sup>



<sup>7</sup> Hier moet over opgemerkt worden dat typering en 'van aanbodgericht naar vraaggericht werken' en 'de vraag centraal' niet helemaal overeenkomen met de situatie die men daarmee voor ogen heeft. Op dit moment nemen scholen vaak zonder een (duidelijke) eigen vraag aanbod af van culturele instellingen. In de gewenste situatie nemen scholen gericht, dus vanuit een vraag, aanbod af. Hierbij staat niet de vraag centraal, maar zijn vraag en aanbod op elkaar afgestemd. Vraag en aanbod ontmoeten elkaar.

<sup>8</sup> Met 'netwerk' wordt hier niet een gedefinieerd of afgebakend netwerk bedoeld, zoals een cultuurnetwerk in een bepaalde gemeente, maar het dynamische geheel van relaties dat de school gebruikt om haar cultuuronderwijs vorm te geven.

<sup>9</sup> 'Beoordeling' is tussen haakjes weergegeven omdat Compenta deze doelstelling niet als aparte doelstelling heeft overgenomen. 'Evaluatie' is onderstreept omdat dit geen doelstelling is, maar wel een noodzakelijke stap in dit proces.

De figuur maakt zichtbaar hoe de ene stap (doelstelling) voorwaardelijk is voor de volgende. Er is hier sprake van een cyclisch proces, dat ik in het artikel 'Piramides in Drenthe' (2014) het proces van kwaliteitsverbetering van cultuuronderwijs heb genoemd. Het proces wordt cyclisch zodra de uitvoering en beoordeling van het cultuuronderwijs weer aansluiting vinden bij deskundigheid. Dat kan wanneer een school het eigen proces evalueert: door inzicht te vergaren in wat goed en minder goed is gegaan, neemt haar deskundigheid toe, en kan het proces weer opnieuw beginnen (de visie en doorgaande leerlijn kunnen bijvoorbeeld aangepast worden). Het evaluatie-instrument dat voor dit onderzoek is ontwikkeld, biedt de school die mogelijkheid om het proces te evalueren en bij te sturen. Daarnaast vormen de zelfevaluaties van de scholen de data voor dit monitoring- en evaluatieonderzoek. De evaluatie richt zich zo op het proces dat in de bovenstaande figuur is weergegeven. Wat is de werkzaamheid ervan? In hoeverre verloopt het proces naar wens – dat wil zeggen: leidt het tot de gewenste vorm van cultuuronderwijs in Drenthe?

### 1.3 Waar moeten we rekening mee houden?

Uit de theoretische analyse van de doelstellingen volgde ook een aantal mogelijke 'problemen' die het behalen van de doelen kunnen belemmeren, en waarmee in dit onderzoek rekening moet worden gehouden:

- Wat betreft 'deskundigheid' is het nog niet duidelijk wie wat zou moeten weten, en hoe deskundigheid onder de posities in het veld verdeeld moet worden.
- Bij het opstellen van een doorgaande leerlijn kunnen problemen ontstaan omdat 'leerlijn' een verwarrende representatie is van de leerontwikkeling in cultuuronderwijs (zie ook *Doelstellingen in Beeld* p. 31-5).
- Bij 'beoordeling' is het onduidelijk wat beoordeeld wordt, hoe, en welke norm gehanteerd wordt. Het feit dat scholen redelijk vrij worden gelaten in de invulling van hun cultuuronderwijsprogramma maakt beoordeling volgens een standaard nog problematischer.
- Uit de analyse van de doelstelling 'netwerken' blijkt dat de verandering van het cultuuronderwijs niet alleen bij scholen ligt, maar door alle actoren in het veld samen 'geproduceerd' wordt. Dit heeft consequenties voor de evaluatie. Wanneer een school bijvoorbeeld niet aan deskundigheidsbevordering heeft gedaan, zou dat kunnen komen doordat daar in het netwerk niet genoeg aanbod voor was (doordat er bijvoorbeeld niet voldoende ICC-cursussen zijn aangeboden). In de evaluatie moet het netwerk 'meegeëvalueerd' worden als het kader waarbinnen de doelstellingen al dan niet gerealiseerd kunnen worden.

Een ander 'probleem' dat in de evaluatie een rol speelt, is dat aan de doelstellingen geen kwantitatieve eisen zijn verbonden. Hoeveel mensen moeten deskundig worden? Hoeveel scholen moeten een doorlopende leerlijn opstellen? Vanuit de landelijke en provinciale opzet van de regeling ontbreekt een kwantitatief criterium. Wanneer zijn de doelstellingen dan bereikt? In dit onderzoek is daarom uitgegaan van de eisen die de scholen aan zichzelf hebben gesteld. Omdat de Drentse scholen voor een bepaald ambitie scenario hebben gekozen, weten we hoeveel scholen een bepaald scenario (met de daarbij behorende doelstellingen) willen bereiken. Dat vormt het kwantitatief criterium voor dit onderzoek.

**Samenvatting:** het doel van dit onderzoek is te bepalen in hoeverre de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden behaald. Het evaluatie-instrument helpt om te bepalen of de doelen op schoolniveau (de ambitie scenario's) worden behaald. Het instrument geeft daarmee ook informatie over het behalen van de doelen op provinciaal en landelijk niveau, omdat de landelijke, provinciale en schooldoelstellingen in elkaars verlengde liggen. Het (theoretische) uitgangspunt van dit onderzoek is dat de doelstellingen met elkaar samenhangen in een cyclisch proces van kwaliteitsverbetering. De mate waarin de doelen worden behaald, kan worden bepaald door de werking en resultaten van dit proces op de scholen te onderzoeken. Hierbij moet rekening worden gehouden met een aantal zaken die dit proces mogelijk kunnen beïnvloeden.

## 2. Methode

In het voorgaande hoofdstuk is beschreven wat we te weten willen komen. De volgende stap is te bepalen *hoe* we dat willen doen. Compenta heeft aangegeven dat zij behoefte heeft aan een kwalitatief onderzoek, omdat daarmee de (unieke) ervaringen van de scholen in kaart kunnen worden gebracht. Wat leeft er op de scholen? Wat willen zij met de regeling bereiken? Welke stappen hebben zij gezet? Hoe tevreden zijn ze? Welke knelpunten ervaren ze? Deze vragen kunnen met behulp van kwalitatief onderzoek beantwoord worden, omdat de scholen de ruimte krijgen om te vermelden wat zij zelf belangrijk vinden. In een kwalitatief onderzoek wordt een aantal stappen doorlopen. Ten eerste wordt vastgesteld *wat* onderzocht moet worden en welk theoretisch kader daarbij gebruikt wordt (dit is beschreven in hoofdstuk 1). Vervolgens moet bepaald worden *op welke manier* de gewenste informatie verkregen kan worden (de dataverzamelmethode), bij *wie* (de respondenten), *waar* en *wanneer* (de omstandigheden). Ook moet bepaald worden hoe de verkregen data verwerkt wordt (de dataverwerking). In dit hoofdstuk zijn deze stappen (beginnend bij de dataverzamelmethode) achtereenvolgens beschreven.<sup>10</sup>

### 2.1 De dataverzamelmethode

Om te onderzoeken in hoeverre de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden behaald, is een instrument ontwikkeld waarmee het proces van kwaliteitsverbetering op de deelnemende scholen in kaart kan worden gebracht. Compenta wilde dat dit instrument tegelijkertijd zou bijdragen aan het proces zelf; dat de deskundigheid door zelfevaluatie zou kunnen toenemen en het cultuuronderwijs daardoor verder ontwikkeld zou kunnen worden. Tevens moest dit proces worden verbonden aan de ambitiescenario's. De relatie tussen het proces en de scenario's kan als volgt worden voorgesteld: door het cyclische proces te doorlopen zet de school telkens nieuwe stappen. Het gekozen ambitiescenario geeft de school concrete aanwijzingen welke stappen zij moet nemen. Wanneer zij die stappen (in het cyclische proces) heeft gezet, is zij in de piramide een trede omhoog geklommen. Wanneer de school het proces op gang houdt, komt zij steeds een trede (of: scenario) hoger in de piramide. Het evaluatie-instrument moet zowel de school als de onderzoeker inzicht geven in de stappen die de school heeft gezet, en het scenario dat zij daarmee heeft bereikt.

---

<sup>10</sup> In veel gevallen wordt kwalitatief onderzoek gekenmerkt door een circulair onderzoeksproces. De onderzoeker 'verfijnt' zijn theorie, hypotheses en onderzoeksvragen gedurende het onderzoek in interactie met zijn onderzoeksveld. Dat is in dit kwalitatief onderzoek niet het geval; het proces verliep 'lineair' volgens de stappen die hier staan beschreven. De theorie en onderzoeksvragen stonden vast, met name omdat het instrument daarop 'gefundeerd' is. Wanneer de theorie niet houdbaar blijkt of de onderzoeksvragen niet met behulp van dit instrument beantwoord blijken te kunnen worden, moet het onderzoeksinstrument voor het herhaalonderzoek aangepast worden.

## **Het evaluatie-instrument: Evi**

Het instrument dat hiertoe is ontwikkeld heet Evi. Evi is een digitale vragenlijst. De vragen sluiten aan bij de zes doelstellingen op schoolniveau en de stappen in het proces van kwaliteitsverbetering: (1) deskundigheid; (2) visie; (3) doorgaande leerlijn; en wat betreft het netwerk: (4) regie; (5) vraag en aanbod; (6) de relatie met culturele instellingen en (7) de relatie met het cultuureducatieve netwerk. Elke stap wordt één voor één en in dezelfde volgorde als in het proces uit de figuur (p. 9) bevraagd. De vragen zetten de school aan tot nadenken: wat heeft ze het afgelopen jaar gedaan? Welke stap ging goed, welke stap kan beter? Hoe wil ze verder, en heeft ze daar hulp bij nodig? Elk onderdeel bestaat uit drie typen vragen: beschrijven ('breng de situatie in kaart'), beoordelen ('bent u tevreden?') en verder kijken ('hoe wilt u verder?'). Deze opzet zorgt ervoor dat de school zo volledig, onderbouwd en 'gemakkelijk' mogelijk kan beschrijven wat ze het afgelopen jaar heeft gedaan, wat ze daarvan vindt, en hoe ze verder wil. Omdat de school haar (unieke) ervaringen bij Evi kwijt moet kunnen, bestaat de vragenlijst voornamelijk uit open vragen. Daarnaast hoort bij elk onderdeel (deskundigheid, visie, doorgaande leerlijn en relatie met het netwerk) een gesloten vraag: de school geeft per onderdeel aan in welk scenario zij zich (wat dat onderdeel betreft) bevindt, door dat scenario in een piramide aan te klikken.<sup>11</sup> In de piramides is concreet uitgewerkt aan welke 'eisen' een school moet voldoen om in een bepaald scenario te vallen. Hierdoor krijgt de school tevens inzicht in wat ze kan doen om in een volgend scenario terecht te komen – welke vervolgstappen ze kan zetten in het proces van kwaliteitsverbetering. Uiteindelijk wordt er over de verschillende piramides een gemiddeld scenario berekend. Dit scenario wordt gevisualiseerd in een Evi-piramide – een resultaatpiramide waarin is weergegeven hoe ver een school is gevorderd in het proces van kwaliteitsverbetering. De Evi-piramide is een groeimodel. Wanneer een school de vragenlijst na een jaar opnieuw invult, zal er een nieuwe Evi-piramide uit voortkomen. De piramide is weergegeven in een pdf-bestand, waarin ook de gegeven antwoorden en automatisch gegenereerde adviezen (op basis van aangevinkte scenario's) zijn opgenomen. Zo bouwt de school een dossier op, en wordt door de jaren heen een ontwikkeling zichtbaar.

## **Evi als hulpmiddel voor de school**

Evi is in eerste plaats een hulpmiddel voor de school: zij moet de school ondersteunen in het proces van kwaliteitsverbetering, in het behalen van het geambieerde scenario. Evi is een hulp omdat ze de school (1) over meerdere jaren inzicht biedt in de organisatie en uitvoering van haar

---

<sup>11</sup> De scenario's zijn ontleed in verschillende onderdelen (de aspecten van de ambitie, als beschreven op pagina 7). De scenario's verschillen in de mate waarin een school zich op die verschillende vlakken heeft ontwikkeld. Deze opdeling is handig, omdat scholen dan wat betreft deskundigheid bijvoorbeeld in een hoger scenario kunnen zitten dan wat betreft visie (zij zijn wat betreft deskundigheid verder ontwikkeld). Het is immers realistisch dat de ontwikkeling niet op alle onderdelen gelijkmatig verloopt. Deze opdeling stelt ons in staat om te bepalen op welk vlak scholen verder en minder ver ontwikkeld zijn; welke stappen nog aandacht verdienen.

cultuuronderwijs; (2) helpt plannen te maken voor de verdere ontwikkeling van haar cultuuronderwijs; (3) een indicatie van het bereikte scenario geeft; (4) advies geeft op basis van de scenario's die in de piramidevragen zijn aangevinkt; en (5) de mogelijkheid biedt om hulp te vragen aan Compenta, die die hulp vervolgens gratis biedt. Als hulpmiddel voor de school voldoet Evi aan de volgende eisen:

1. Toegankelijkheid: het is eenvoudig om Evi in te vullen.
2. Behulpzaamheid: Evi ondersteunt de school in de ontwikkeling van het cultuuronderwijs. Evi moet aanzetten tot reflectie en tot nieuwe inzichten, en ze moet de eventuele hulpvraag van een school naar boven halen – maar wel op een goed begeleide manier.
3. Relevantie: scholen herkennen zich in Evi. Dat betekent dat de vragen slaan op hun situatie en relevant zijn.
4. 'Ladingdekkend': alle aspecten van het cultuuronderwijs op een school kunnen een plek krijgen in de vragenlijst.
5. Stimulans: Evi moet scholen stimuleren om hun cultuuronderwijs verder te ontwikkelen.

### **Evi als onderzoeksinstrument**

Het evaluatie-instrument genereert pdf-bestanden ('Evi-dossiers') waar niet alleen de school zelf, maar ook de onderzoeker over beschikt. Hij heeft dus inzicht in de antwoorden die alle scholen hebben gegeven, en de scenario's die zij hebben bereikt. Omdat de vragenlijst en het Evi-dossier zijn opgebouwd volgens het model van het proces van kwaliteitsverbetering, is de data waarmee de onderzoeker werkt goed gestructureerd. Hij kan daardoor relatief eenvoudig bepalen of en in hoeverre de doelen uit het proces bereikt zijn. De 'open' antwoorden van de scholen geven een veelzijdig, genuanceerd en gedetailleerd beeld van de ontwikkelingen op de scholen en de knelpunten die zij ervaren. De school geeft daarnaast zelf aan welk scenario zij (wat betreft een bepaalde doelstelling) heeft bereikt. De school is zo 'eigenaar' van haar ontwikkeling, en wordt niet van bovenaf beoordeeld. Een nadeel is echter dat de indicatie van de school niet volledig betrouwbaar is. Op basis van de gegevens uit Evi kan nooit met zekerheid worden gezegd of een scenario-indicatie van een individuele school klopt. Dit wordt gedeeltelijk ondervangen door de open vragen: hieruit kan de onderzoeker in veel (maar niet alle) gevallen afleiden of het aangevinkte scenario overeenkomt met de situatie zoals die in de open vragen is beschreven. Wanneer deze twee niet overeenkomen, is het resultaat ongeldig. Over het geheel genomen zullen de extremen (zowel te hoog als te laag geïndiceerde scenario's) elkaar opheffen en is het algemene, 'provinciale' beeld dat Evi geeft, betrouwbaar.

## De pilot

Evi is voorafgaand aan de evaluatieperiode intensief getest op vijf scholen.<sup>12</sup> Het doel van de pilot was om te onderzoeken of Evi aan de vijf bovengenoemde eisen (zie 'Evi als hulpmiddel voor de school') voldoet. De ontwikkelaar van het instrument was aanwezig terwijl een schoolmedewerker (een ICC-er of directeur) de vragenlijst invulde en commentaar en aanvullingen gaf. Op basis van de ervaringen van de pilotrespondenten is Evi doorontwikkeld en 'passender' gemaakt.

## 2.2 De beoogde respondenten

De digitale vragenlijst moet door twee medewerkers van een school worden ingevuld. De eerste invuller beantwoordt de vragen, de tweede invuller kijkt de antwoorden na en vult ze eventueel aan. Het samen invullen heeft drie voordelen. Ten eerste gaat deze manier van invullen sociaal wenselijke antwoorden tegen, omdat de antwoorden gecontroleerd worden. Ten tweede moet deze manier bijdragen aan een gesprek over cultuuronderwijs binnen de school, zodat het draagvlak gestimuleerd wordt. Ten derde moet deze manier het invullen van Evi vergemakkelijken: de invullers kunnen samen nadenken over de vragen en de lasten delen.

Zowel in de begeleidende brief als in het welkomstschermb van Evi is aangegeven dat de twee invullers bij voorkeur (maar niet verplicht) een ICC-er/cultuurcontactpersoon/cultuurcoördinator en een directeur zijn.<sup>13</sup> We hebben hierop aangestuurd omdat Evi juist het 'beleidsniveau' (de organisatie) van het cultuuronderwijs evalueert, en niet de uitvoering in de klas. De organisatie ligt vaak in handen van een ICC-er/cultuurcontactpersoon/cultuurcoördinator, die in het ideale geval gesteund of ondersteund wordt door de directeur, die de koers van de school uitzet en bewaakt, en die over de middelen beschikt. De verwachting was dus dat de ICC-er en de directeur de meest geschikte (want op dit vlak de meest deskundige) personen waren om Evi in te vullen.

## 2.3 De onderzoeksomstandigheden

Compenta heeft verspreid over de provincie drie regiobijeenkomsten gehouden om de scholen te informeren over Evi. Hierbij waren 93 van de 286 scholen aanwezig (33%). Zij werden geïnformeerd over het evaluatietraject, over Evi, en over wat er van hen, als respondenten, verwacht werd. Vervolgens hebben alle scholen een brief ontvangen met instructies en een persoonlijke inlogcode voor Evi. Zij hadden van 31 maart tot en met 28 april 2014 de tijd om de vragenlijst in te vullen. Omdat Evi een digitale vragenlijst is, konden ze haar overal – op de eigen werklocatie of thuis – op

---

<sup>12</sup> De scholen waren: SBO De Meander in Assen, OBS Valkenhorst in Assen, CBS De Marke in Gieten, CBS Het Krijt in Assen en RENN4 Aventurijn (VSO, afdeling onderwijs en psychiatrie) in Smilde.

<sup>13</sup> Het was niet mogelijk om dit te verplichten aangezien niet op alle scholen een ICC-er/cultuurcontactpersoon-/cultuurcoördinator aanwezig is.

een computer invullen, wanneer ze zelf wilden. Indien ze daarbij vragen of problemen hadden, konden ze Compenta om hulp vragen.<sup>14</sup>

## 2.4 De dataverwerking

Omdat de vragenlijst voornamelijk uit open vragen bestaat, zijn de data kwalitatief geanalyseerd. Een kwalitatieve analyse houdt in dat alle antwoorden zorgvuldig worden gelezen, dat daarin patronen worden ontwaard, en dat die patronen met behulp van een dataverwerkingsprogramma (in het geval van dit onderzoek: ATLAS.ti) worden gecodeerd. Hierdoor krijgt de onderzoeker inzicht in de uitspraken die voorkomen (kwalitatief), hoe vaak zij voorkomen (kwantitatief) en in welk verband zij voorkomen (relationeel). De manier van coderen is vastgelegd en verantwoord in een analysemodel, dat is gecontroleerd door deskundigen ('peer-review').<sup>15</sup>

Bij de verwerking van de kwantitatieve data en de rapportering van de resultaten in dit verslag is gebruik gemaakt van een scoresysteem om een precieze weergave te kunnen geven van de stand van zaken en ontwikkelingen. De respondenten hebben in vier piramidevragen aangevinkt in welk scenario zij zich bevonden (voor wat betreft deskundigheid, visie, doorgaande leerlijn en netwerk). Op basis van die vier antwoorden is voor elke school een gemiddeld scenario berekend, op basis waarvan vervolgens de gemiddelde provinciale en gemeentelijke scores en scenario's zijn berekend. Dit gemiddelde scenario is met kleuren weergegeven in de Evi-piramide. De minimale score was 40 punten (scenario 1); de maximale score 160 (scenario 4).

40 punten: Scenario 1; het rode vlak in de piramide;

41-80 pt: Scenario 2 (van 'de eerste stappen' in scenario 2 tot 'bijna in scenario 3'); blauw;

81-120 pt: Scenario 3 (van 'de eerste stappen' in scenario 3 tot 'bijna in scenario 4'); oranje;

121-160 pt: Scenario 4 (van 'de eerste stappen' in scenario 4 tot scenario 4 volledig behaald); groen.

**Samenvatting:** In dit monitoring- en evaluatieonderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarmee inzicht wordt verkregen in de (unieke) ervaringen van de respondenten (scholen). Het evaluatie-instrument (een digitale vragenlijst met open vragen) genereert data op basis waarvan de onderzoeker kan bepalen in hoeverre de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden behaald. Het instrument geeft niet alleen de onderzoeker, maar ook de school zelf inzicht in de stappen die de school heeft gezet in de organisatie van haar cultuuronderwijs, en het scenario dat daardoor bereikt is. De onderzoeker heeft de data geanalyseerd door relevante antwoorden te coderen.

---

<sup>14</sup> Een aantal scholen heeft dat ook gedaan, voornamelijk vanwege problemen met het inloggen.

<sup>15</sup> Zie hiervoor: 'Evi: handleiding voor het coderen' (2014).



### 3. Respons

Drentse scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit hebben de inspanningsverplichting om mee te doen aan het monitoring- en evaluatieonderzoek. Aanvankelijk had Compenta aangekondigd dat er pas in 2015 een eerste onderzoek zou komen. Zij heeft echter besloten om in 2014 al een evaluatie uit te voeren. De eerste reden hiervoor is dat Compenta een compleet beeld wil krijgen van de ontwikkeling van de scholen door de jaren heen – ook na het eerste jaar. De tweede reden is dat de scholen hierdoor gewend kunnen raken aan het onderzoeksinstrument. Compenta heeft de scholen van deze wijziging op de hoogte gebracht door middel van brieven en regiobijeenkomsten.

#### 3.1 Verwachte respons

Compenta heeft alle deelnemende scholen verplicht om Evi tussen 31 maart en 28 april 2014 in te vullen. Na die periode is de vragenlijst afgesloten. Gedurende de periode werd een overzicht bijgehouden van de respons. Scholen die Evi (nog) niet hadden ingevuld, ontvingen twee rappels: een eerste per mail, een tweede persoonlijk van een cultuurcoach. Compenta heeft de scholen aangegeven dat het niet-invullen van Evi leidt tot een opschorting van het subsidiegeld, totdat Evi alsnog is ingevuld. Non-respons-scholen krijgen in september 2014 een tweede kans om de vragenlijst in te vullen. Aangezien alle scholen verplicht waren om Evi in te vullen, en scholen een sanctie kregen opgelegd wanneer zij Evi niet invulden, werd een maximale respons van 100% (286 scholen) verwacht. Echter, voor kwalitatief onderzoek geldt de vuistregel dat een respons van 60% voldoende is om betrouwbare uitspraken over de data te kunnen doen; mits de respons representatief is voor de onderzoekspopulatie.

#### 3.2 Totale respons

In totaal hebben 215 van de 286 scholen de vragenlijst ingevuld (waarvan twee keer twee scholen de vragenlijst met toestemming van Compenta samen hebben ingevuld, dus in totaal zijn er 213 vragenlijsten ingevuld). Het responspercentage is 75,2%. Dit percentage ligt lager dan de verwachte 100%. De maximale respons kan in september, wanneer non-respons-scholen een tweede kans krijgen, alsnog behaald worden, maar die data kunnen niet meer bij dit onderzoek betrokken worden. Het responspercentage is echter ruim voldoende voor dit kwalitatieve onderzoek (want hoger dan 60%). De respons is bovendien representatief voor de onderzoekspopulatie. In elke gemeente is een minimale respons van 60% gehaald (het laagste responspercentage is 63,2% in de gemeente Noordenveld). De non-respons-scholen vertonen geen opvallende overeenkomsten; zij

verschillen zowel in denominatie, locatie (zowel platteland- als stadscholen), als in leerlingaantal. Opvallend is dat zowel grote scholen (100 leerlingen of meer) als kleine scholen (minder dan 100 leerlingen) in gelijke mate non-respons vertonen. Kortom, de respons is groot genoeg en representatief voor de onderzoekspopulatie: op basis van de data kunnen betrouwbare en generaliseerbare uitspraken kunnen worden gedaan over de mate waarin de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden behaald.

### 3.3 Respons per gemeente

In de onderstaande tabel en het staafdiagram zijn de responspercentages per gemeente weergegeven.

<i>Gemeente</i>	<i>Aantal deelnemende scholen</i>	<i>Aantal ontvangen Evi's</i>	<i>Responspercentage</i>	<i>Stand</i>
Aa en Hunze	17	13	76,4%	7
Assen	22	15	68,2%	8
Borger-Odoorn	15	14	93,3%	1
Coevorden	28	22	78,6%	6
De Wolden	17	14	82,4%	3
Emmen	67	45	67,2%	9
Hoogeveen	35	28	80,0%	5
Meppel	16	14	87,5%	2
Midden-Drenthe	21	17	81,0%	4
Noordenveld	19	12	63,2%	11
Tynaarlo	15	12	80,0%	5
Westerveld	14	9	64,3%	10
<b>Totalen</b>	<b>286</b>	<b>215</b>	<b>75,2%</b>	

fig. 1: tabel van de responspercentages per gemeente

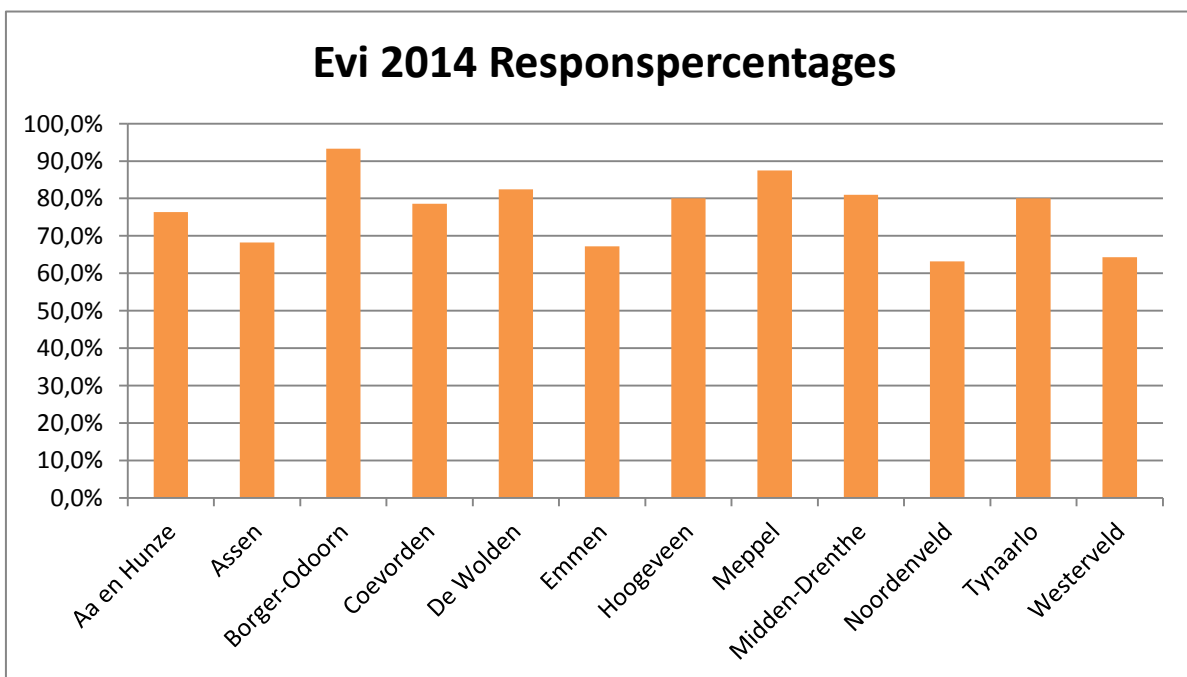


fig. 2: Staafdiagram van de responspercentages per gemeente

### 3.4 Respons: vergelijking met de nulmeting

De nulmeting die in 2012 is uitgevoerd kende een respons van 50%. Vanwege partiële non-respons bedroeg de geschikte respons toen 49%. De respons van dit kwalitatieve onderzoek ligt met 75,2% fors hoger. Een eerste verklaring voor het verschil in respons is dat deelname aan dit onderzoek verplicht was, en er een sanctie was verbonden aan het niet deelnemen. Voor de nulmeting golden die verplichting en sanctie niet. Een tweede reden is dat de onderzoekspopulaties verschillen: alle scholen voor primair onderwijs in Drenthe behoorden tot de populatie van de nulmeting, terwijl alleen de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit tot de onderzoekspopulatie van dit onderzoek behoorden. Een deel van de scholen die tot de populatie van de nulmeting behoorde, was mogelijk niet van plan om deel te nemen aan de regeling en heeft daarom de vragenlijst van de nulmeting niet ingevuld. Die non-respons-scholen vielen buiten de populatie van dit onderzoek.

Opvallend is dat de respons per gemeente in beide onderzoeken aanzienlijk verschilt. Het verschil tussen de respons op Evi en de respons op de nulmeting is met name groot in de gemeenten Borger-Odoorn, Coevorden, Hoogeveen, Meppel, Midden-Drenthe en Tynaarlo:

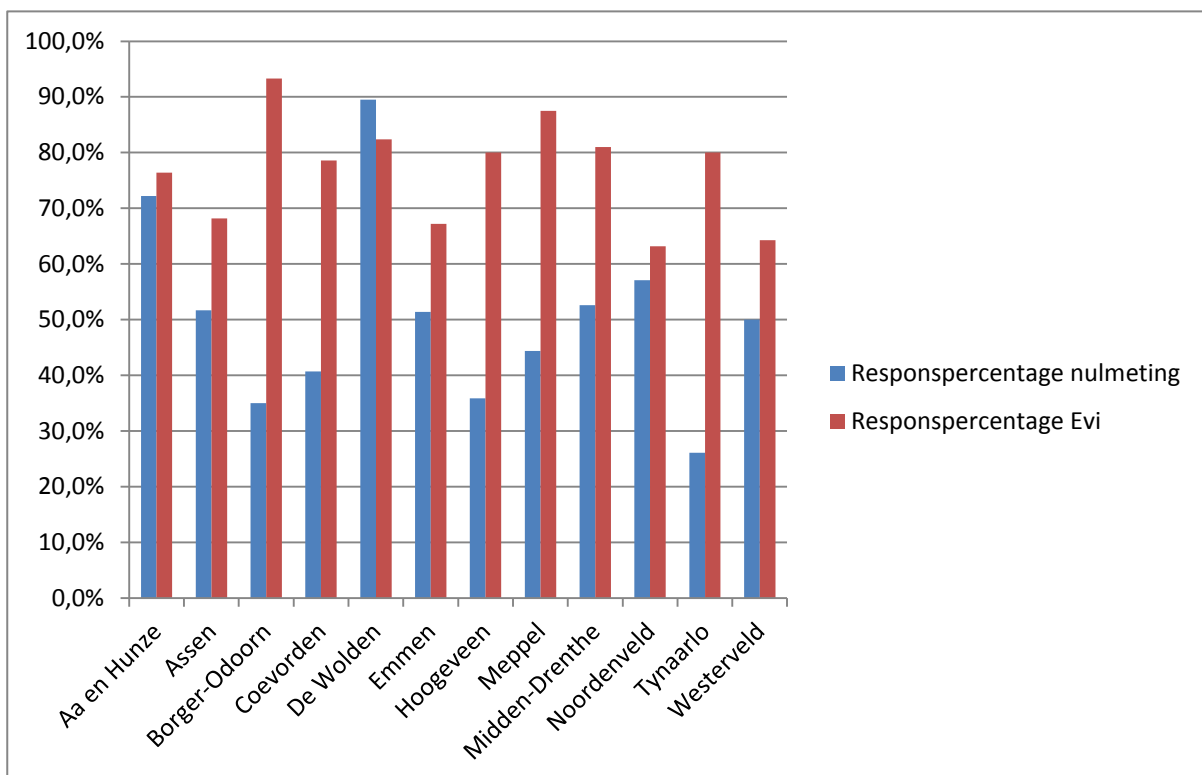


fig. 3: Staafdiagram van het verschil tussen responspercentages in de nulmeting en dit onderzoek; per gemeente.

Opvallend is dat de gemeente Borger-Odoorn in de nulmeting de op een na de laagste respons had, terwijl zij in dit onderzoek de hoogste respons heeft. Alleen voor de gemeenten Borger-Odoorn en Tynaarlo kan een verklaring voor het verschil in respons worden gevonden: in die gemeenten hebben weinig scholen deelgenomen aan de nulmeting omdat zij hun subsidieaanvraag destijds later wilden

indienen (niet in mei, maar in juli 2013). Toen zij eenmaal deelnamen aan de regeling, waren zij ook verplicht om deel te nemen aan dit kwalitatieve onderzoek.

### 3.5 Geschikte respons

De vragenlijst Evi is zo geprogrammeerd dat non-respons niet mogelijk was – invullers waren verplicht om alle antwoordvelden in te vullen. Een invuller kon deze verplichting echter eenvoudig ‘omzeilen’ door in het antwoordveld ‘geen’, ‘weet niet’, ‘nog onbekend’ of dergelijke uitspraken in te vullen. Voor de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek had dergelijke partiële (item) non-respons geen consequenties. De kwalitatieve onderzoeks- en dataverwerkingsmethode stelt de onderzoeker in staat om te onderzoeken wat de reden voor de partiële non-respons is. Juist die non-respons zou dan interessante gegevens kunnen opleveren. Partiële non-respons maakte de data dus niet ongeschikt of ongeldig.

Echter, wanneer de verwerking van de data moest resulteren in kwantitatieve gegevens vormde onjuiste respons wel een bedreiging. Voor dit onderzoek betekende dit dat onjuist aangevinkte scenario’s bij de data-analyse gecodeerd werden als ‘ongeldig’. Dit betekende dat ook de resultaatscore van die vragenlijst ongeldig werd, omdat die op basis van de aangevinkte scenario’s werd berekend. Die data konden dus niet worden gebruikt bij het berekenen van de totale scores (en daaruit volgend de bereikte scenario’s) van de gehele provincie en de afzonderlijke gemeenten. In totaal is de score van 77 scholen ongeldig bevonden. Dit leverde voor de kwantitatieve verwerking van de gegevens een geschikte respons op van 48%. De vuistregel is dat een respons tussen de 30% en 40% voldoende is voor kwantitatief onderzoek (afhankelijk van de grootte van de steekproef). De geschikte respons is dus ruim voldoende om algemene uitspraken te kunnen doen.

Kortom: voor de kwalitatieve verwerking waren alle data geschikt (geschikte respons: 75,2%), voor de kwantitatieve verwerking van de gegevens niet (geschikte respons: 48%).

### 3.6 Respondenten

De directeuren en de (eventueel aanwezige) ICC-ers/cultuurcontactpersonen zijn verzocht om Evi samen in te vullen. De eerste invuller was bij voorkeur de ICC-er, die in de meeste gevallen verantwoordelijk is voor de organisatie en uitvoering van het cultuuronderwijs. De tweede invuller was bij voorkeur de directeur, die de koers van de school bewaakt en verantwoordelijk is voor de randvoorwaarden (middelen, taakuren, etc.). Deze verdeling van invullers was echter geen verplichting; scholen waren vrij om te bepalen wie de eerste en tweede invuller zou zijn. Er bestaat een kwalitatief verschil tussen de eerste en tweede invuller: de eerste invuller is degene die de antwoorden geeft; de tweede invuller kijkt de gegeven antwoorden na en vult ze eventueel aan. Het

is dan ook belangrijk om dit onderscheid te hanteren in de analyse van de respondenten. In de onderstaande cirkeldiagrammen is weergegeven wie de eerste invullers en tweede invullers van Evi waren:

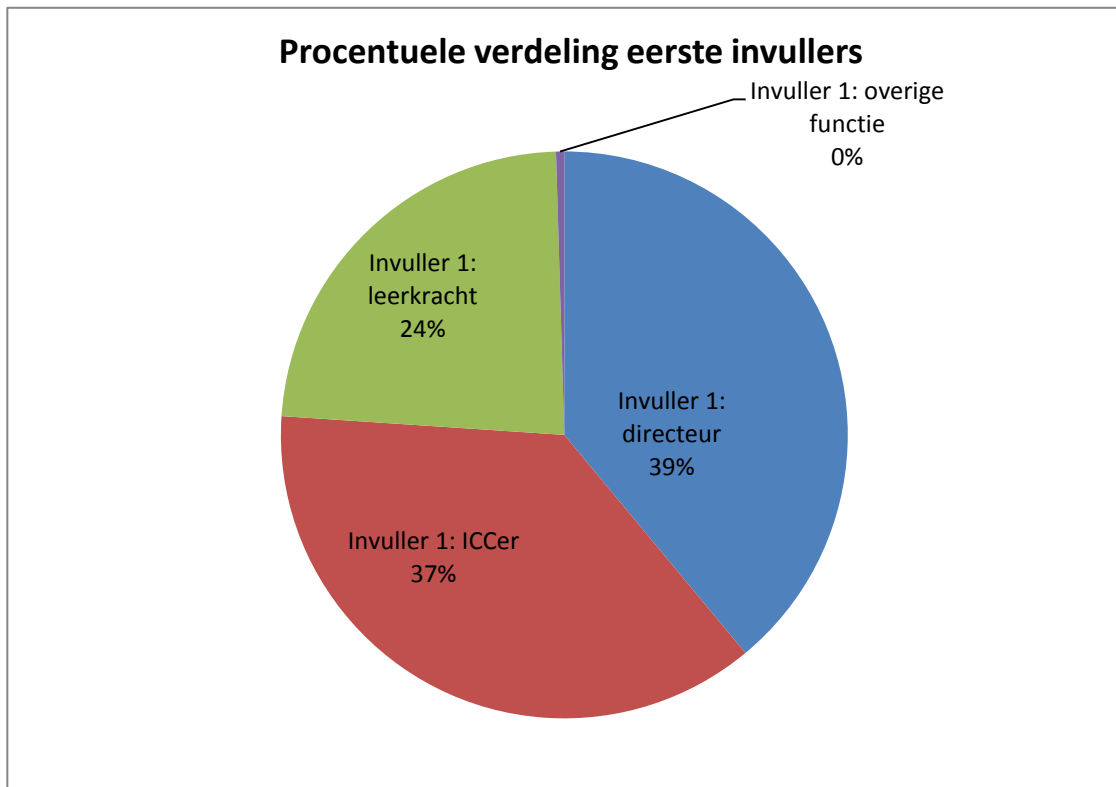


fig. 4: Cirkeldiagram waarin de procentuele verdeling van de (functies van de) eerste invullers is weergegeven. Noot: 1 van de 215 eerste invullers bekleedde een overige functie (Lifestylecoördinator).

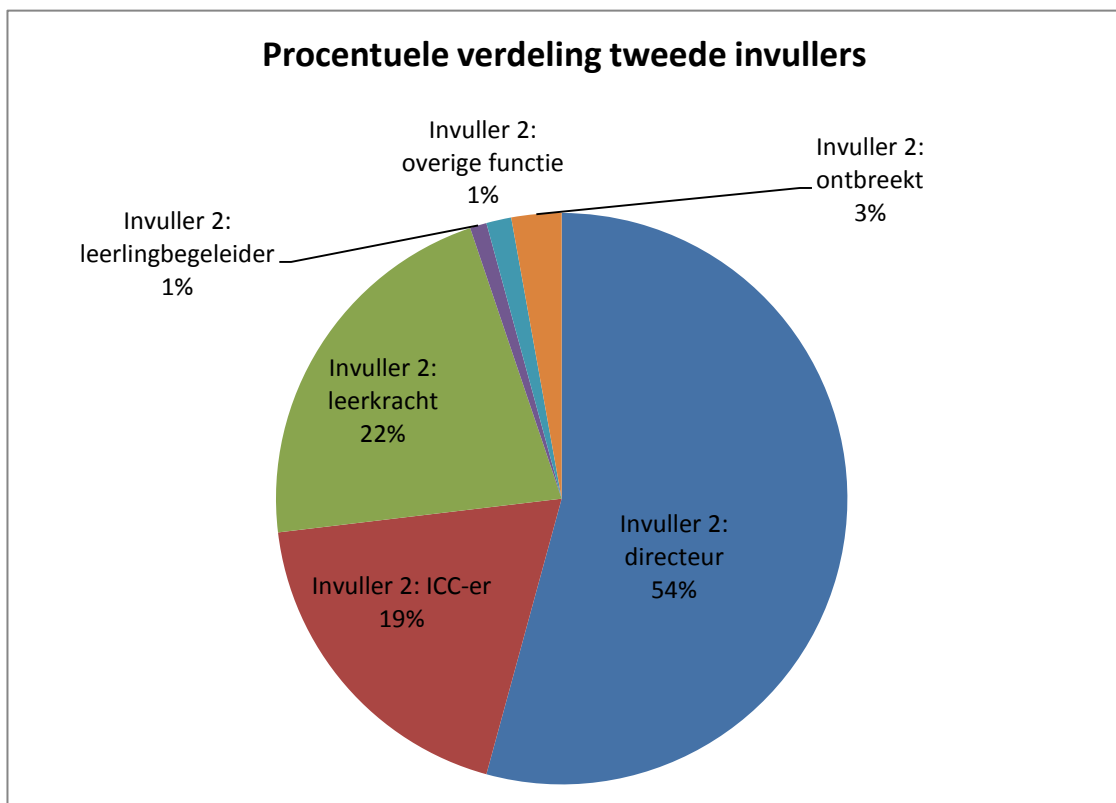


fig. 5: Cirkeldiagram waarin de procentuele verdeling van de (functies van de) tweede invullers is weergegeven. Noot: 'Invuller 2: ontbreekt' wil zeggen dat er geen tweede invuller is opgegeven.

De cirkeldiagrammen maken zichtbaar dat Evi, zoals was verzocht, in de meeste gevallen is ingevuld door de directeur (waaronder ook de locatieleider, adjunct-directeur en teamleider vallen) en de ICC-er (waaronder ook de niet-gecertificeerde cultuurcontactpersoon). Echter, uit de diagrammen volgt niet dat de vragenlijst in de meeste gevallen is ingevuld door *de combinatie* van de ICC-er en de directeur – daarvoor zouden we inzicht moeten hebben in de combinaties van functies van de eerste en de tweede invuller. In de volgende tabel zijn die combinaties weergegeven:

<i>Functie:</i>	<b>Invuller 1: directeur</b>	<b>Invuller 1: ICC-er</b>	<b>Invuller 1: leerkracht</b>	<b>Invuller 1: overige functie</b>
<b>Invuller 2: directeur</b>	<b>9</b>	<b>69</b>	<b>35</b>	<b>1</b>
<b>Invuller 2: ICC-er</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>Invuller 2: leerkracht</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>0</b>
<b>Invuller 2: leerlingbegeleider</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Invuller 2: overige functie</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Invuller 2: functie onbekend</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Invuller 2: ontbreekt</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

fig. 6: Tabel waarin de combinaties van invullers is weergegeven.

De ‘gewenste’ combinatie waarbij de ICC-er de eerste invuller en de directeur de tweede invuller is, is de meest voorkomende combinatie (69 gevallen); gevolgd door de combinaties leerkracht/directeur en directeur/leerkracht (beide 35 gevallen). In 102 gevallen hebben de ICC-er en de directeur de vragenlijst samen ingevuld (waarvan in 33 gevallen de directeur de eerste en de ICC-er de tweede invuller was). Dat wil zeggen dat 47% van alle ingevulde vragenlijsten door een combinatie van de ICC-er en de directeur is ingevuld, zoals verzocht was. In 88% van de gevallen was de directeur betrokken bij het invullen van Evi, gevolgd door de ICC-er die in 53% van de gevallen betrokken was. De leerkracht was in 40% van de gevallen een van de invullers van de vragenlijst. Wanneer een school over een ICC-er beschikte, was de ICC-er ook een van de invullers van Evi. Dit was slechts bij uitzondering niet het geval, wanneer de ICC-er door ziekte of persoonlijke omstandigheden niet beschikbaar was.

### 3.7 Evaluatie van de respons

In deze paragraaf wordt gereflecteerd op de responswerving en de responsresultaten. Wat ging goed, wat kan beter, en wat valt op?

De respons op dit onderzoek is in vergelijking met andere kwalitatieve onderzoeken bovengemiddeld. Dit komt door de manier van responswerving. Ten eerste heeft Compenta de scholen verplicht om Evi in te vullen (hoewel scholen eerst gevraagd was om pas in 2015 aan een evaluatie-onderzoek deel te nemen). De stichting heeft ook een sanctie verbonden aan het niet-invullen van Evi. Die sanctie is niet 'streng': scholen hebben immers al recht op het subsidiegeld; de uitkering ervan wordt alleen opgeschort tot de vragenlijst is ingevuld. De sterke kant van de responswerving is dan waarschijnlijk ook niet deze sanctie (de negatieve maatregel), maar de manier waarop Compenta de scholen heeft gestimuleerd om aan dit onderzoek deel te nemen (de positieve 'ingreep'). Compenta heeft er namelijk voor gekozen om het onderzoeksinstrument zo op te zetten dat het een hulpmiddel is voor de scholen zelf. Door scholen in de pilotfase bij de ontwikkeling van het instrument te betrekken, werd geprobeerd om de vragenlijst zo goed mogelijk op de schoolsituatie aan te laten sluiten. Tijdens de regiobijeenkomsten (informatiebijeenkomsten) werd Evi aan de scholen gepresenteerd, waarbij duidelijk werd gemaakt wat de waarde van het instrument voor hen is. Aan scholen die niet bij de bijeenkomsten aanwezig waren, werd dit per brief en mail uitgelegd. Uit reacties bleek dat scholen vooral opgelucht waren door de komst van Evi, dat ze behoefte hadden aan een dergelijk instrument, en dat sommige van hen er naar uitkeken om Evi in te vullen. Uit de reacties na het invullen van Evi (zie Bijlagen, §13.2) blijkt dan ook dat scholen het instrument als een prettig hulpmiddel beschouwen. De respons is dus waarschijnlijk hoog vanwege het 'karakter' van het onderzoeksinstrument: scholen vullen Evi niet alleen voor het onderzoek in, maar ook – in de eerste plaats – voor zichzelf. Daarnaast heeft Compenta de scholen ondersteuning geboden bij het invullen en heeft ze rappels verstuurd naar scholen die de vragenlijst (nog) niet hadden ingevuld. De stimulerende en ondersteunde acties van de stichting hebben ook bijgedragen aan de hoge respons.

Opvallend is dat schooldirecteuren (waaronder ook locatieleiders, teamleiders en adjunct-directeuren) in 88% van de gevallen betrokken waren bij het invullen van Evi. Dat is een goede 'score', aangezien een veelgehoord geluid is dat directeuren zich niet met cultuuronderwijs bezig zouden houden, en veel ICC-ers het gevoel hebben 'alleen te staan' in de school. Juist voor het scheppen en bewaken van de randvoorwaarden is de directeur de aangewezen persoon: hij kan zorgen voor draagvlak binnen het team (bijvoorbeeld door cultuuronderwijs op de agenda van de teamvergaderingen te zetten), voor de visie op cultuuronderwijs (passend bij of voortvloeiend uit de algemene schoolvisie), voor de ondersteuning van de ICC-er, voor een beleidsplan, voor

samenwerking met andere scholen en voor de middelen. Het kan dan ook erg positief genoemd worden dat 88% van de directeuren in Drenthe betrokken was bij het invullen van Evi: bij het evalueren van (of: zicht houden op) het cultuuronderwijs op de eigen school en het uitdenken van de vervolgstappen; in veel gevallen ook nog in samenwerking of samenspraak met de ICC-er.

**Samenvatting:** 75,4% van de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe heeft Evi ingevuld. Dat responspercentage is ruim voldoende om op basis van de data generaliseerbare uitspraken te kunnen doen over het 'slagen' van de regeling in Drenthe. Voor de kwalitatieve verwerking van de data is alle respons geschikt, voor de kwantitatieve verwerking bedraagt de geschikte respons 48%, omdat sommige aangevinkte scenario's onjuist bleken en de resultatscore daardoor ongeldig werd. Evi is in de meeste gevallen ingevuld door de directeur (88%), de ICC-er (53%) of een leerkracht (40%). De gewenste combinatie ICC-er/directeur komt met 47% het vaakst voor.



## 4. Plannen van de scholen

De scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe hebben € 8,55 per leerling extra ontvangen. Dit budget kunnen ze inzetten om het gewenste ambitie scenario te bereiken. Hoe gaan ze dat doen? Waar willen de scholen hun extra budget voor inzetten? In de vragenlijst hebben de scholen aangegeven wat hun plannen waren met het subsidiegeld. De resultaten daarvan worden in dit hoofdstuk weergegeven en besproken.<sup>16</sup>

### 4.1 Zeventien soorten plannen

Scholen hebben aangegeven dat ze hun budget willen besteden aan:

- activiteiten: hieronder vallen excursies en voorstellingen;
- Kunstmenu/Cultuurmenu/Podiumplan/Culturele mobiliteit: een programma van cultureel aanbod dat extern wordt georganiseerd en door scholen wordt afgenomen;
- externe deskundigheid: de school wil ondersteuning van een externe deskundige (kunstenaars, cultuurcoach, instellingen);
- deskundigheidsbevordering van de ICC-er: scholing, nascholing en bijscholing;
- deskundigheidsbevordering van het team;
- deskundigheid van de vakleerkracht (inzetten van een vakleerkracht);
- deskundigheidsbevordering zonder te specificeren welke deskundigheid bij wie bevorderd moet worden;
- het ontwerpen van een doorgaande leerlijn of het anderszins aanbrengen van samenhang in het cultuuronderwijsprogramma;
- de inrichting van een lokaal, plein of podium zodat de ruimte gebruikt kan worden voor culturele activiteiten;
- lessen of workshops;
- materialen: bijvoorbeeld verkleedkleden, camera's of muziekinstrumenten;
- een methode voor kunst-/cultuuronderwijs;
- het opzetten van naschoolse cultuuronderwijsactiviteiten;
- het ontwikkelen (versterken, uitbreiden, gebruiken) van de relaties met het netwerk;
- productontwikkeling: samen met culturele aanbieders een product voor de school ontwikkelen;
- projecten of projectweken;
- het bedenken en/of uitwerken van een visie of een beleidsplan.

---

<sup>16</sup> De resultaten uit dit hoofdstuk zijn gebaseerd op de antwoorden in Evi, niet op de oorspronkelijke subsidieaanvragen. In de aanvragen werd aan scholen gevraagd welk deel van het budget ze wilden besteden aan activiteiten, materialen en deskundigheidsbevordering.

In de onderstaande diagrammen is weergegeven hoe vaak (in aantallen en procenten) een bepaald plan werd genoemd:

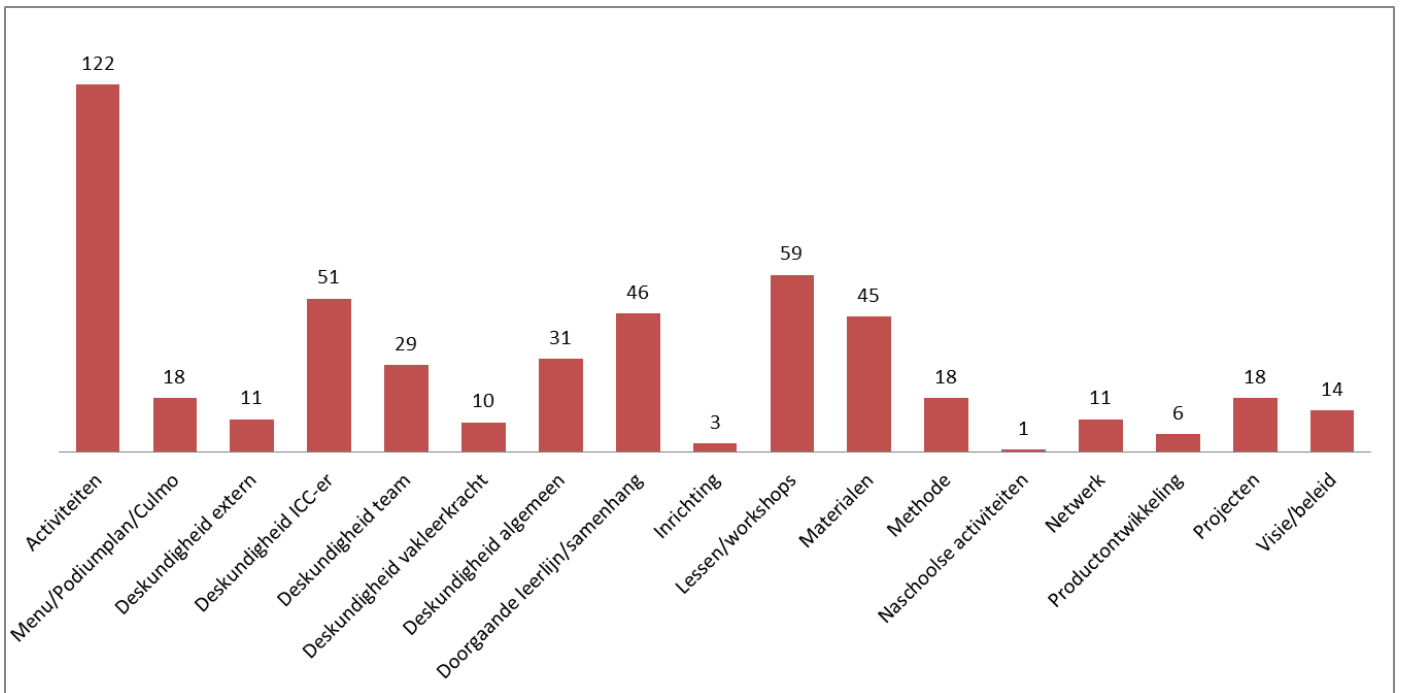


Fig. 7: Staafdiagram van de plannen van de scholen (in aantallen): waar wilden zij hun extra budget aan besteden? Noot: 'Culmo' staat voor Culturele Mobiliteit.

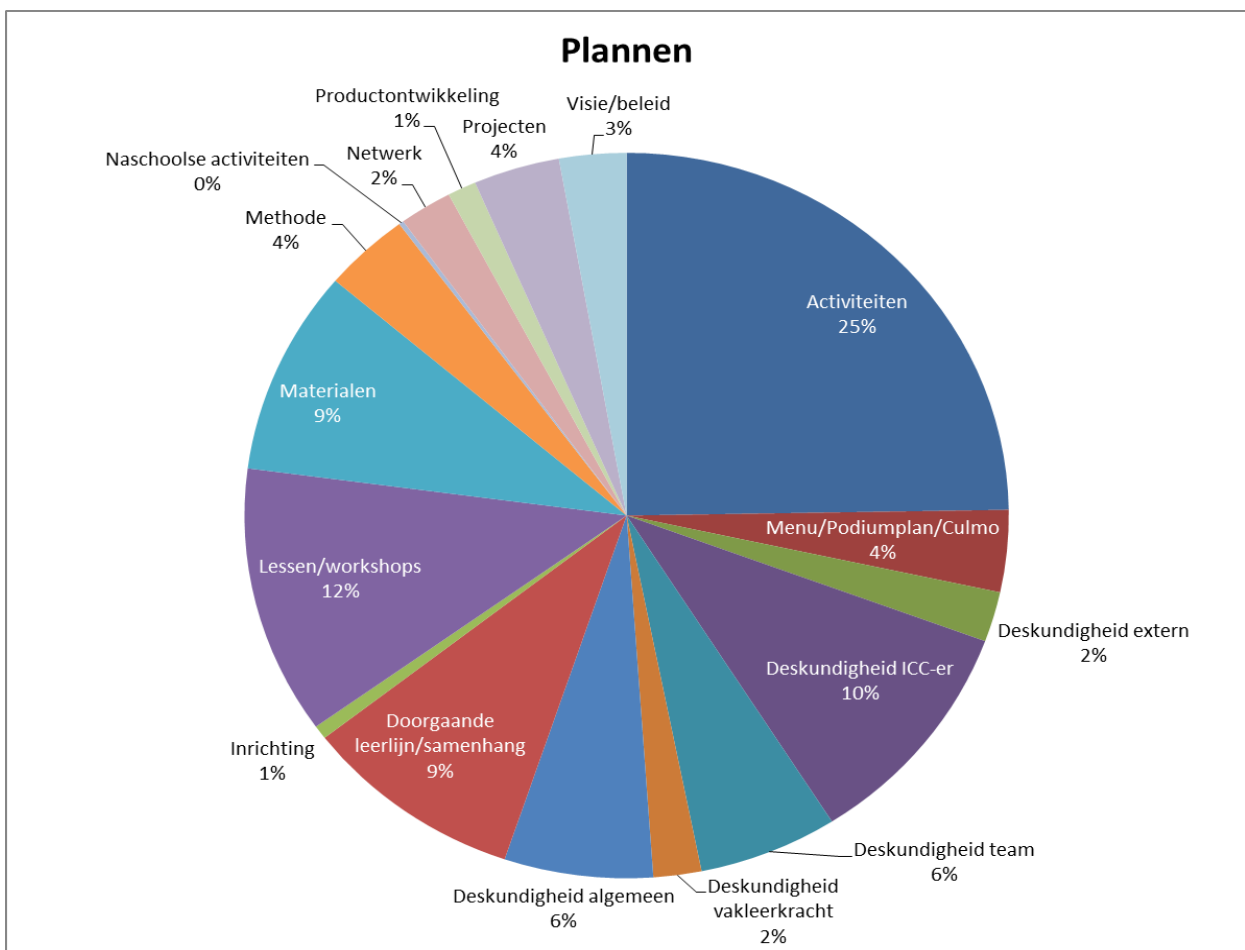


Fig. 8: Cirkeldiagram waarin de procentuele verdeling van de plannen van de scholen is weergegeven (samen 100%).

Opvallend is dat scholen veruit het vaakst aangeven dat zij het budget van Cultuureducatie met Kwaliteit willen besteden aan (extra) activiteiten, gevolgd door (extra) lessen en workshops en de deskundigheidsbevordering van de ICC-er. Dat de deskundigheidsbevordering van de ICC-er met 10% relatief hoog 'scoort', is begrijpelijk: de meeste scholen hebben aangegeven dat zij zich van scenario 1 naar scenario 2 willen ontwikkelen, waarvoor de opleiding van een medewerker tot ICC-er een vereiste is. Dat de plannen 'activiteiten' en 'lessen/workshops' zo vaak genoemd worden, is minder goed te begrijpen vanuit de regeling: geen enkel ambitiescenario vereist dat scholen meer activiteiten of lessen aanbieden. Het doel van de regeling is juist om de organisatie of structuur van het cultuuronderwijs te verbeteren (op het gebied van deskundigheid, visie, samenhang in het lesprogramma en het netwerk), zodat het vakgebied 'geborgd' wordt binnen de school. Het extra budget is niet (direct) bedoeld voor extra cultuuronderwijsactiviteiten – daarin blijft de prestatiebox voorzien – maar voor de verankering van die activiteiten. Omdat scholen meerdere plannen konden noemen, is het daarom van belang om te kijken of de scholen naast 'activiteiten' of 'lessen/workshops' ook geld wilden besteden aan de verankering van die activiteiten. Daarom is in de verschillende plannen die de scholen hebben genoemd een onderscheid gemaakt tussen plannen die wel (direct) aansluiten bij de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe, en plannen die dat niet (direct) doen. Plannen die aansluiten bij de regeling, omdat ze bijdragen aan deskundigheidsbevordering, visievorming, de ontwikkeling van een doorgaande leerlijn, de ontwikkeling van het netwerk of de verschuiving naar vraaggericht werken, zijn:

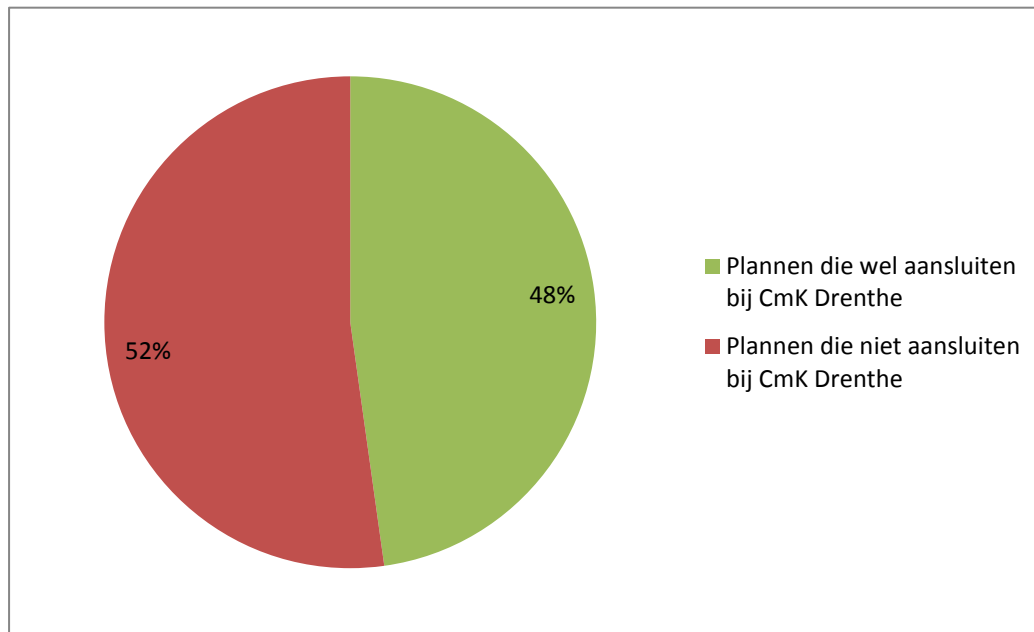
- Deskundigheid extern;
- Deskundigheid ICC-er;
- Deskundigheid team;
- Deskundigheid vakleerkracht;
- Deskundigheid algemeen;
- Doorgaande leerlijn/samenhang;
- Methode;
- Netwerk;
- Productontwikkeling;
- Visie/beleid.

Plannen die niet (direct) aansluiten bij de regeling zijn:

- Activiteiten;
- Menu/Podiumplan/Culturele Mobiliteit;
- Inrichting;

- Lessen/workshops;
- Materialen;
- Naschoolse activiteiten;
- Projecten.

De verhouding tussen het aantal genoemde plannen die wel (direct) aansluiten, en plannen die dat niet doen, is als volgt:



*Fig. 9: Een cirkeldiagram waarin de verhouding tussen plannen die wel aansluiten en plannen die niet aansluiten bij de doelen van de regeling zijn weergegeven.*

Opvallend is dat de meeste plannen die de scholen noemen niet (direct) aansluiten bij de doelen van de regeling, en niet leiden tot het bereiken van het geambieerde scenario. Echter, omdat scholen meerdere plannen konden noemen, kan het zijn dat naast niet-aansluitende plannen ook aansluitende plannen zijn genoemd, waarmee werd gewerkt aan de borging van het cultuuronderwijs. Is dat het geval? In hoeverre noemen scholen naast niet-aansluitende plannen ook aansluitende plannen? De volgende zogenaamde 'co-occurrence table' geeft daarvan een overzicht:

<i>Plannen</i>	<i>Activiteiten</i>	<i>Menu/Podiumplan/Culmo</i>	<i>Inrichting</i>	<i>Lessen/workshops</i>	<i>Materialen</i>	<i>Project</i>
<b>Deskundigheid ICC-er</b>	<b>7</b>	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Deskundigheid team</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	0	<b>2</b>	<b>2</b>	0
<b>Deskundigheid vakleerkracht</b>	0	0	0	0	<b>1</b>	0
<b>Deskundigheid algemeen</b>	<b>3</b>	0	0	<b>2</b>	<b>1</b>	0
<b>Doorgaande leerlijn/samenhang</b>	<b>13</b>	0	0	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Methode</b>	0	0	0	0	<b>6</b>	0
<b>Netwerk</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	0	<b>1</b>	0	0
<b>Productontwikkeling</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	0	<b>1</b>	0	0
<b>Visie/beleid</b>	0	0	0	<b>1</b>	0	0

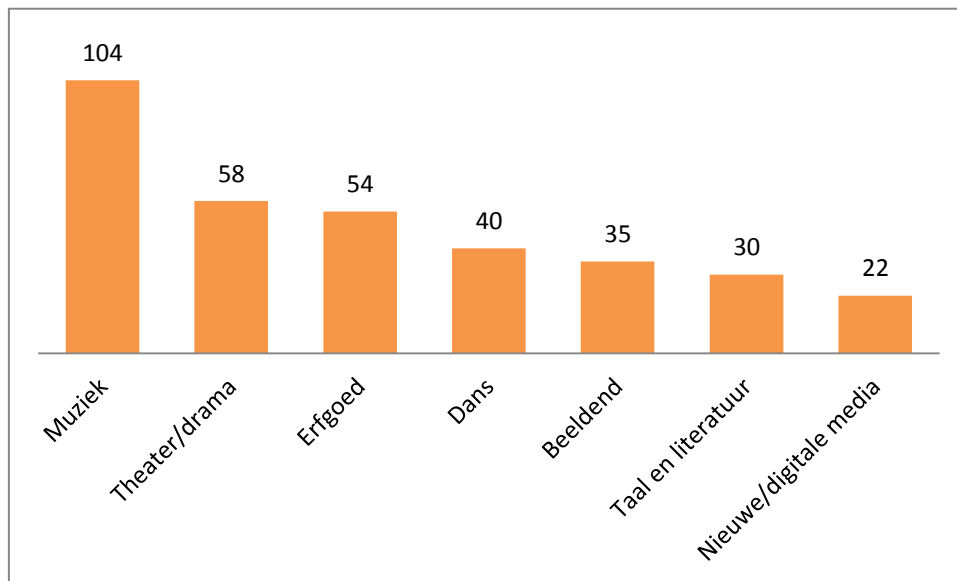
*Fig. 10: Een 'co-occurrence table' van de plannen die wel aansluiten (verticale as) en de plannen die niet aansluiten (horizontale as). Leeswijzer: deze tabel geeft aan hoe vaak bepaalde uitspraken samen voorkomen. 7 scholen hebben dus aangegeven dat ze hun budget zowel aan activiteiten als aan deskundigheidsbevordering van de ICC-er uit wilden geven.*

Wanneer we de cijfers uit de tabel optellen, zien we dat er in totaal 61 uitspraken zijn gedaan waarin niet-aansluitende plannen en wel-aansluitende plannen samen genoemd worden. Dit gaat in totaal om 45 scholen (zij worden in bovenstaande tabel dubbel geteld omdat zij meerdere niet- en wel-aansluitende plannen combineren). Deze scholen willen hun budget dus zowel uitgeven aan plannen die niet bijdragen aan het bereiken van het geambieerde scenario, als plannen die die daar wel aan bijdragen. De combinatie van het plan 'activiteiten' en het plan 'doorgaande leerlijn' komt het vaakst voor – de school is dan van plan om activiteiten aan te bieden die samenhang vertonen (binnen een doorgaande leerlijn). Hieruit volgt dat een niet direct aansluitend plan kan bijdragen aan een aansluitend plan – misschien is het niet direct aansluitende plan zelfs noodzakelijk voor het aansluitende plan. Maar slechts 25% van de uitspraken over 'niet-aansluitende plannen' wordt gecombineerd met uitspraken over 'wel-aansluitende plannen'; 75% van die uitspraken dus niet. De scholen die die uitspraken niet gecombineerd hebben, geven dus aan hun budget alleen te gebruiken voor niet-aansluitende plannen.

## 4.2 Vakgebieden

De scholen konden ook aangeven aan welk vakgebied ze hun aandacht (en budget) wilden besteden. Niet alle scholen hebben dat gedaan, dus hier kan alleen een indicatie worden gegeven. De scholen geven het vaakst aan hun aandacht te (willen) besteden aan muziek, gevolgd door theater (drama)

en erfgoed. In de onderstaande tabel is weergegeven hoe vaak een bepaald vakgebied voorkomt in de plannen van de scholen:



*Fig. 11: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe vaak een bepaald vakgebied voorkomt in de plannen van de scholen. Noot: omdat in de vragenlijst niet expliciet werd gevraagd om het vakgebied te vermelden geven deze cijfers alleen een indicatie van de meest voorkomende uitspraken.*

In de nulmeting werd ook onderzocht naar welk vakgebied de meeste aandacht van de scholen uitging. Daaruit kwam naar voren dat beeldende vorming en theater met 72% de meeste aandacht kregen, gevolgd door muziek. Blijkbaar hebben scholen behoefte om juist het vakgebied muziek meer aandacht te geven, en willen ze het budget van Cultuureducatie met Kwaliteit daarvoor gebruiken. Uit de nulmeting kwam daarnaast naar voren dat relatief de minste aandacht uitging naar mediaonderwijs. Daar lijkt een aantal scholen nu verandering in te willen brengen: zij geven aan hun budget voor vakken, workshops of projecten rond nieuwe/digitale media te willen gebruiken. Desalniettemin wordt dit vakgebied nog wel het minst vaak genoemd.

### 4.3 Evaluatie van de resultaten: plannen

Het is opvallend dat veel scholen hun geld willen besteden aan plannen die niet direct aansluiten bij de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit, en die ook niet direct leiden tot het bereiken van een hoger ambitie scenario. Hierbij moet echter ook een kanttekening gemaakt worden, want in hoeverre is er budget nodig voor het bereiken van een volgend ambitie scenario? Voor het verwoorden van een visie, het ontwerpen van een doorgaande leerlijn en het intensiever samenwerken met de culturele omgeving is vaak geen (extra) geld nodig. Het bevorderen van deskundigheid kan geld kosten: de opleiding tot ICC-er (waaruit ook een visie voortkomt), maar ook de verdere scholing en ondersteuning van de reeds aanwezige ICC-er die bijvoorbeeld een

doorgaande leerlijn wil ontwerpen. Maar deskundigheidsbevordering kost niet noodzakelijkerwijs geld: ICC-ers kunnen elkaar (in netwerkverband) helpen of ondersteuning krijgen van een cultuurcoach. Productontwikkeling kost wel geld, maar dit is pas een eis voor scenario 3, en hiervoor is een apart budget beschikbaar.

Er moeten dus twee conclusies getrokken worden: (1) het is niet in alle gevallen noodzakelijk om het subsidiebudget in te zetten om een hoger ambitie scenario te bereiken (mits er al een ICC-er is opgeleid) – het budget zou ook aan extra activiteiten of materialen kunnen worden besteed; en (2) wanneer er wel subsidiegeld wordt gebruikt om (een van) de doelstellingen te gebruiken, dan zou dat budget waarschijnlijk worden besteed aan deskundigheidsbevordering,<sup>17</sup> waardoor alle overige doelen ook behaald kunnen worden (zoals volgt uit het proces van kwaliteitsverbetering). We kunnen dus niet stellen dat scholen die alleen niet-aansluitende plannen beschrijven voor hun budget, alleen niet-aansluitende plannen uitvoeren; zij kunnen ook, zonder budget in te zetten, plannen uitvoeren die wel aansluiten bij de doelstellingen van de regeling – mits zij al over een deskundige ICC-er beschikken.

**Samenvatting:** De scholen hebben in Evi aangegeven waar zij het budget van Cultuureducatie met Kwaliteit voor in willen zetten. Zeventien soorten plannen kunnen worden onderscheiden. De meeste plannen die genoemd worden, sluiten niet (direct) aan bij de doelstellingen van de regeling; zij leiden niet tot de borging van cultuuronderwijs, maar zijn vooral 'extra'. Echter, het is ook niet in alle gevallen noodzakelijk om het budget te gebruiken voor het bereiken van een volgend scenario, omdat dat ook kosteloos bereikt zou kunnen worden.

---

<sup>17</sup> Een andere optie is dat met het budget een methode wordt aangeschaft, waardoor er samenhang in het cultuuronderwijs wordt aangebracht. Echter, slechts 4% van de scholen is van plan om een methode aan te schaffen.

## 5. Deskundigheid

In Evi worden achtereenvolgens de onderwerpen ‘deskundigheid’, ‘visie’, ‘doorgaande leerlijn’ en ‘relatie met het netwerk’ behandeld. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het eerste onderwerp – deskundigheid – weergegeven en besproken. Om te beginnen wordt een beeld geschetst van de deskundigheid op de scholen. In de tweede paragraaf worden de resultaatsscenario’s in piramides gepresenteerd – de bereikte ambitie-scenario’s per gemeente en voor de hele provincie. Vervolgens worden de knelpunten rondom deskundigheid besproken. In de laatste paragraaf wordt de relatie tussen het programma en de resultaten behandeld: draagt de uitvoering van de regeling door Compenta bij aan de gewenste deskundigheidsbevordering? Hoe zou Compenta scholen in dit proces (beter) kunnen ondersteunen en eventuele knelpunten weg kunnen nemen?

### 5.1 Deskundigheid in beeld

De doelstelling ‘deskundigheidsbevordering’ is in de ambitie-scenario’s als volgt geoperationaliseerd:<sup>18</sup>

- Scenario 1: er is geen opgeleide ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige in het team;
- Scenario 2: er is een opgeleide ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige in het team;
- Scenario 3: de opgeleide ICC-er wordt bijgestaan door een expertteam; er is minimaal een teamoverleg per jaar over cultuuronderwijs;
- Scenario 4: de opgeleide ICC-er wordt bijgestaan door een expertteam; meerdere keren staat cultuuronderwijs op de agenda van het teamoverleg; de ICC-er heeft een coördinerende en inspirerende rol.

In Evi zijn daarbij de volgende vragen gesteld: wie is op de school deskundig op het gebied van cultuuronderwijs? Hoe tevreden is de school over de aanwezige deskundigheid? Heeft zij behoefte aan verdere ontwikkeling van de deskundigheid? Zo ja, hoe wil zij dat bereiken en heeft zij daar hulp bij nodig? In de scenario’s zijn de opleiding tot en de inbedding van de ICC-er de centrale vormen van deskundigheidsbevordering. In deze paragraaf wordt uitgewerkt hoeveel scholen over een ICC-er beschikken; welke gevolgen de aanwezigheid van een ICC-er heeft voor de manier waarop scholen de aanwezige deskundigheid waarderen; en hoe dit zich verhoudt tot de wens bij scholen om zich op het vlak van deskundigheid verder te ontwikkelen.<sup>19</sup> Er worden drie modellen onderscheiden: in model 1 is er een ICC-er aanwezig (scenario 2, 3 en 4); in model 2 is er een ICC-er in opleiding (van

<sup>18</sup> Stichting Compenta. Visienotitie CemK Drenthe. Assen: Compenta, 2012. p. 19-20.

<sup>19</sup> In het vervolg wordt de term ICC-er gebruikt voor gecertificeerde ICC-ers en niet-gecertificeerde cultuurcoördinatoren waarvan uit Evi blijkt dat zij door ervaring of andere vormen van scholing ‘cultuuronderwijsdeskundige’ genoemd kunnen worden. Deze definiëring is toegelicht en verantwoord in: *Evi: handleiding voor het coderen* (2014). p. 14.



scenario 1 naar 2) en in model 3 beschikt de school niet over een ICC-er (scenario 1). De modellen worden achtereenvolgens uitgewerkt, waarbij eerst een beeld in cijfers wordt geschetst, dat vervolgens met voorbeelden en citaten wordt geïllustreerd.

#### **Model 1: er is een ICC-er op de school aanwezig (scenario 2, 3 & 4)**

In de vragenlijst hebben 94 scholen aangegeven dat zij over een opgeleide ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige beschikken. Dit betreft 44% van alle scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit. Daarvan geeft meer dan de helft (54%) aan tevreden te zijn met de

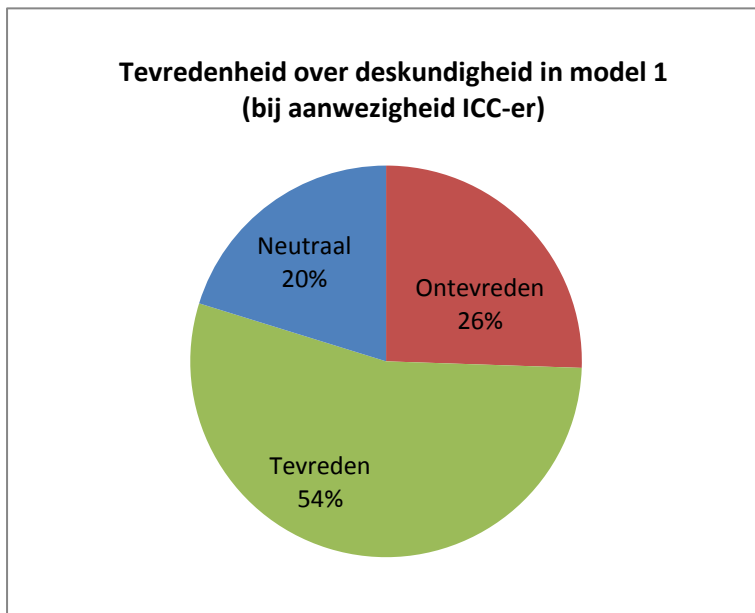


fig. 12: Cirkeldiagram waarin de tevredenheid over de deskundigheid is weergegeven bij scholen die beschikken over een ICC-er.

aanwezige deskundigheid. 26% van deze groep scholen is ontevreden over de aanwezige deskundigheid, en de overige 20% geeft geen of een neutrale beoordeling. 71% van de scholen die een ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige in het team hebben, wil haar deskundigheid graag verder ontwikkelen, en dan met name op inhoudelijk vlak. Die scholen

hebben vooral behoefte aan inhoudelijke kennis over de verschillende disciplines. De scholen die zich willen ontwikkelen geven unaniem aan te weten *hoe* zij zich willen ontwikkelen. De overige 27 scholen die hun deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs niet verder willen ontwikkelen, geven aan over voldoende deskundigheid te beschikken; zij zijn (ruim) tevreden. Er is slechts één school die ontevreden is over de aanwezige deskundigheid, maar zich ook niet verder wil ontwikkelen; deze school geeft aan dat zij liever gebruik maakt van externe deskundigheid. Zeven scholen die al over een ICC-er beschikken, geven aan nog een ICC-er in het team te wensen (waarvan twee scholen ook al een tweede ICC-er opleiden). Drie scholen geven aan dat zij behoefte hebben aan een ondersteunend expertteam. Eenentwintig scholen delen een ICC-er in cultuureducatief netwerkverband of in samenwerking met een school uit de buurt. Van de 94 scholen die over een ICC-er beschikken, hebben 34 scholen een hulpvraag (36%).

De scholen die beschikken over een ICC-er hebben de 'basisstap' gezet; zij zitten wat betreft deskundigheid minimaal in scenario 2. Toch is een kwart van deze scholen nog niet tevreden over de

aanwezige deskundigheid. Waarover en waarom zijn zij ontevreden? Veruit de meest genoemde reden voor de ontevredenheid is dat de deskundigheid niet is verankerd in het team. Twaalf van de vierentwintig scholen geven aan dat de deskundigheid bij leerkrachten ontbreekt of onvoldoende is:

*Binnen het team is er weinig specifieke deskundigheid. Iedereen heeft kwaliteiten, maar niet uitzonderlijk. We hebben in ons team zeker behoefte aan meer deskundigheid. (P11, 4)<sup>20</sup>*

*We volgen de onderdelen die aangeboden worden, echter die onderdelen waarbij meer inzet van de leerkrachten verwacht wordt, worden matig uitgevoerd. Leerkrachten moeten uit de handleiding de opzet halen en hebben door tijdgebrek daar te weinig tijd voor en door gebrek aan ervaring en inzicht weinig zelfvertrouwen om het uit te voeren. (P8, 4)*

Maar deze scholen hebben ook oplossingen voor dit 'knelpunt':

*Door scholing in te zetten voor het team, en leerkrachten te "benoemen" op een bepaalde discipline. En we willen graag de juiste leerkracht op de juiste plek. (P11, 4)*

*Collega's stimuleren zich te gaan specialiseren in vooral de creatieve vakken, om ze in samenhang met de zaakvakken te kunnen gebruiken (cultureel bewustzijn). (P200, 4)*

*Bij eventuele vacatures in de profielschets meenemen. (P93, 4)*

Vijf scholen hebben het gebrek aan vakinhoudelijke kennis als reden voor hun ontevredenheid gegeven. Zij noemen de aanwezige kennis 'oppervlakkig' en 'eenzijdig'. Zij zouden willen dat de discipline-specifieke deskundigheid die ze nu extern aanwenden, bij henzelf en/of in het team aanwezig was.

*Deskundigheid wordt extern gehaald indien nodig. Deze deskundigheid zou ook graag op school gezien worden. (P3, 4)*

Twee scholen geven aan een vakdocent te missen. Slechts een school (waarvan de twee ICC-ers de vragenlijst hebben ingevuld) geeft aan ontevreden te zijn over de eigen deskundigheid:

*Wij als ICC-ers voelen ons niet deskundig genoeg voor de praktische invulling ervan, [de] cursus [is] erg theoretisch en er verandert constant iets aan de regels, we zijn het spoor zo langzamerhand bijster. (P84, 4)*

---

<sup>20</sup> De bron van de citaten is als volgt aangeduid: P(X, Y) waarbij X staat voor het documentnummer in ATLAS.ti en Y voor het paginanummer in het betreffende document.

Echter, dit ‘geluid’ is een uitzondering: in de meeste gevallen wordt de deskundigheid van de ICC-er als voldoende en waardevol beschouwd, en is dat juist de reden dat scholen tevreden zijn over de aanwezige deskundigheid:

*Onze school beschikt over voldoende deskundigheid. De ICC-er heeft zitting in [een stuurgroep]. Bovendien heeft ze goed contact met veel instellingen in en rond [plaatsnaam]. Uiteraard laat ze zich regelmatig bijscholen om van de nieuwste ontwikkelingen op de hoogte te blijven. Ze heeft een beleidsplan geschreven en bewaakt dat ook. (P121, 4)*

*Wij zijn blij en tevreden met de deskundigheid en enthousiasme van onze icc coördinator [uitspraak teamleider]. [De ICC-er vervolgt:] Ik ben tevreden met mijn taak als cultuur coördinator. Binnen mijn normjaartaak heb ik hiervoor 40 uur gekregen. Ik realiseer me dat het cultuuronderwijs binnen onze school op een hoger level gezet kan worden. Maar het team en de directie zijn welwillend. Het voelt als een uitdaging om samen met mijn team het cultuuronderwijs beter in kaart te brengen. Ik ben de voortrekker en volgend jaar willen wij dit breder neerzetten (met meerdere collega's) in de school. (P183, 4)*

Het merendeel van de scholen dat over een ICC-er beschikt, is dan ook tevreden over de aanwezige deskundigheid. Toch willen veel van hen zich verder ontwikkelen. Op welk vlak? In het onderstaande staafdiagram staat weergegeven aan welk soort deskundigheid scholen met een ICC-er behoefte hebben:

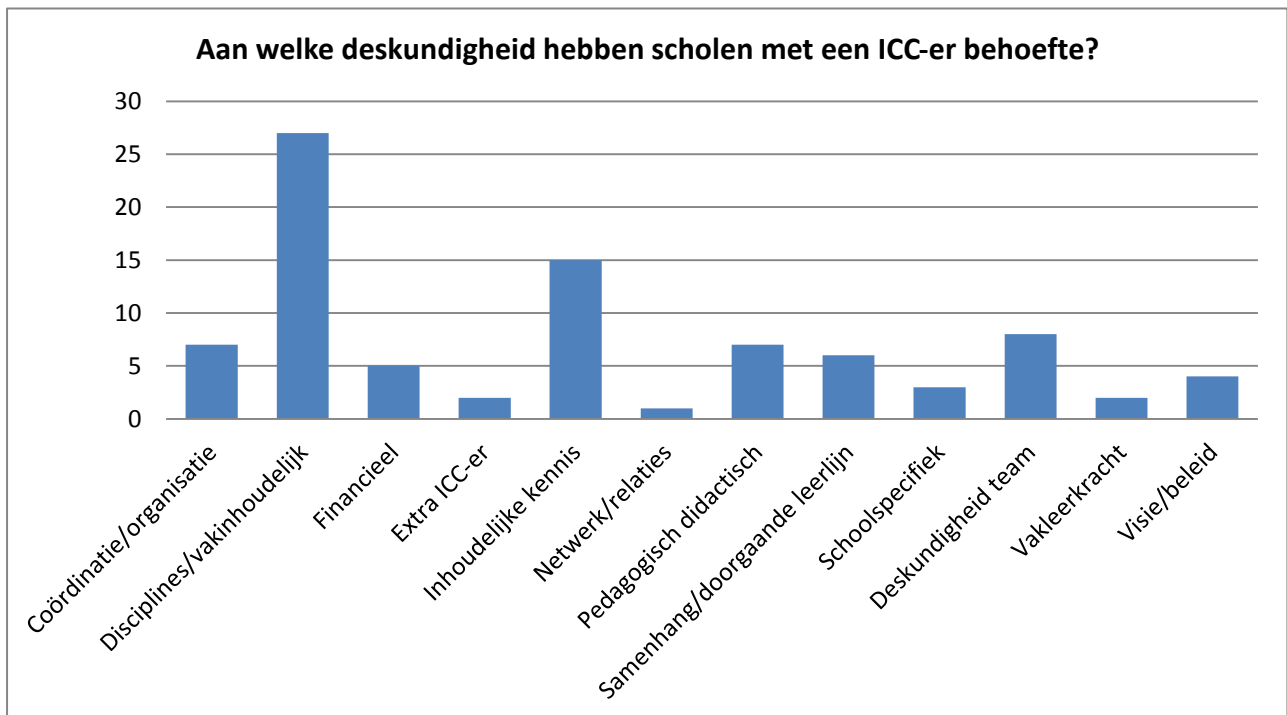


fig. 13: Staafdiagram waarin is weergegeven aan welke soorten deskundigheid scholen met een ICC-er behoefte hebben (de cijfers staan voor het aantal keren dat een bepaalde behoefte is genoemd). Met ‘schoolspecifiek’ wordt bedoeld: deskundigheid om een schoolspecifiek project uit te kunnen voeren, of een schoolspecifieke invulling aan cultuuronderwijs te geven die afwijkt van ‘algemene’ of meer gebruikelijke invullingen.

Wat opvalt is dat de scholen met een ICC-er vooral behoefte hebben aan vakinhoudelijke en (algemeen) inhoudelijke kennis.<sup>21</sup> De ICC-opleiding is vooral gericht op het bijbrengen van algemene en organisatorische deskundigheid en het schrijven van een visie. Scholen die reeds over dergelijke deskundigheid beschikken, hebben dus behoefte aan verdieping, aan meer inhoudelijke kennis (van verschillende disciplines; alle disciplines worden daarbij genoemd). Die inhoudelijke kennis stelt ze vervolgens in staat om een doorgaande leerlijn te ontwikkelen en gericht (vanuit een eigen vraag) samen te werken. De meeste scholen beschrijven concrete plannen waarmee ze de gewenste deskundigheid willen verkrijgen. De meest genoemde plannen zijn scholing (met name scholing voor het team) en het extern aanwenden van de ontbrekende vakinhoudelijke deskundigheid (door het inschakelen van kunstenaars en/of vakdocenten). Twee scholen geven aan dat ze de gewenste deskundigheid willen bereiken door ondersteuning te zoeken in een expertteam (wat tevens een eis is voor scenario 3 en 4).

Samenvattend: scholen die over een ICC-er beschikken zijn in verhouding vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Indien ze ontevreden zijn, komt dat in de meeste gevallen doordat de deskundigheid niet voldoende is verankerd binnen het team. Scholen met een ICC-er hebben vooral behoefte aan meer (vak)inhoudelijke deskundigheid bij de ICC-er en het team.

#### **Model 2: een medewerker van de school volgt momenteel de ICC-opleiding (van scenario 1 naar 2)**

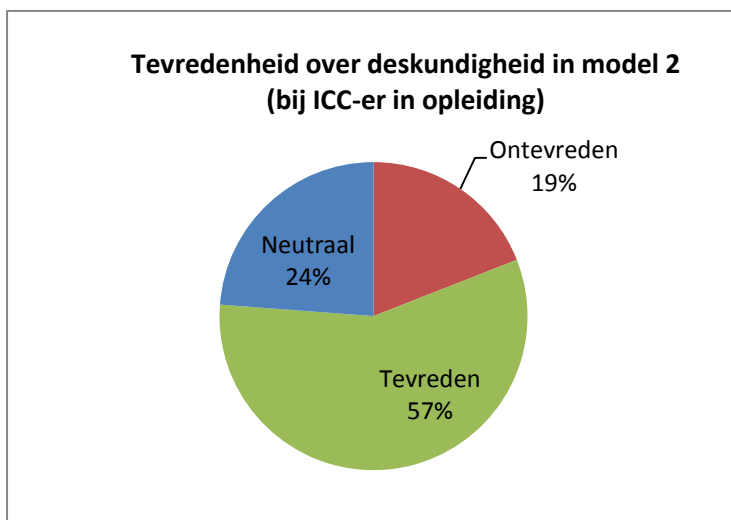


fig. 14: Cirkeldiagram waarin de tevredenheid over de deskundigheid is weergegeven bij scholen die een medewerker in opleiding hebben.

In de vragenlijst hebben 21 scholen aangegeven dat een medewerker momenteel een opleiding tot ICC-er volgt (maar nog niet heeft afgerond). Dit betreft 10% van de deelnemende scholen. Hiervan geven 12 scholen aan dat zij het budget van Cultuureducatie met Kwaliteit hebben gebruikt om de opleiding te bekostigen. Meer dan de helft van de 21 scholen (57%) is tevreden over de aanwezige deskundigheid; 19% is ontevreden over de aanwezige

<sup>21</sup> Inhoudelijke kennis en vakinhoudelijke kennis overlappen, maar werden apart genoemd en gecodeerd. Inhoudelijke kennis kan namelijk ook algemeen inhoudelijke kennis zijn over cultuuronderwijs (wat is kunst? Wat is cultuur? Wat zou het belang van cultuuronderwijs in het onderwijs kunnen zijn?).

deskundigheid en 24% geeft geen of een neutrale beoordeling. Zeventien van de eenentwintig scholen (81%) willen de deskundigheid verder ontwikkelen (alle scholen die ontevreden zijn vallen hieronder). Vier scholen geven aan dat niet te willen, omdat zij na afronding van de cursus over voldoende deskundigheid denken te beschikken (2 scholen) of omdat de school dan andere (vervolg)stappen wil zetten (2 scholen). De zeventien scholen die zich op dit gebied verder willen ontwikkelen, weten allemaal hoe ze dat willen doen. Zij hebben met name behoefte aan inhoudelijke kennis. Zeven van de eenentwintig scholen hebben een hulpvraag (33%).

Voor de vier scholen die aangeven nu (nog) ontevreden te zijn over de aanwezige deskundigheid, is 'ontevreden' een (te) groot woord. Zij beoordelen de deskundigheid *op dit moment* als onvoldoende, maar verwachten dat die deskundigheid voldoende is op het moment dat een medewerker de ICC-opleiding heeft afgerond.

*Ons team kent een aankomend ICC-er. Wij hebben dus nog onvoldoende deskundigheid binnen onze school [...]. De cultuur coördinator zal een sturende rol binnen het team moeten gaan vervullen[...]. We hebben als school tijd nodig, de start is gemaakt. Cultuur zal een plekje binnen het huidige onderwijs moeten krijgen zonder dat vakken als rekenen, taal, spelling en begrijpend lezen tekort gedaan worden. (P205, 4)*

De meeste scholen geven echter een positieve beoordeling. Hoewel zij de huidige deskundigheid waarschijnlijk ook als onvoldoende beschouwen (en daarom een medewerker tot ICC-er opleiden), geven zij een positieve beoordeling over de ontwikkeling of de groei die zij dankzij de opleiding doormaken:

*De deskundigheid van de ICC-ers in opleiding is vruchtbaar te noemen. Aan het eind van schooljaar 2013/2014 ronden zij hun opleiding af. (P102, 4)*

*De deskundigheidbevordering, c.q. de opleiding van [naam] tot icc-er voldoet. (P143, 4)*

De scholen die geen of een neutrale beoordeling geven, geven aan dat de deskundigheid nog in ontwikkeling is (zonder die ontwikkeling te waarderen):

*We zijn in ontwikkeling d.m.v. de ICC cursus. (P16, 4)*

*In wording ivm cursus en [in het] voorgaande altijd gebruik gemaakt van Kunstmenu. (P72, 4)*

Op de hiervoor geciteerde uitspraak (P143, 4) na, worden er geen uitspraken gedaan over de ICC-cursus zelf (bijvoorbeeld over de mate waarin de ICC-cursus de scholen biedt wat ze nodig hebben).

Het merendeel van de scholen die een medewerker tot ICC-er laten opleiden, wil haar deskundigheid verder ontwikkelen. Aan welke deskundigheid hebben deze scholen behoefte?

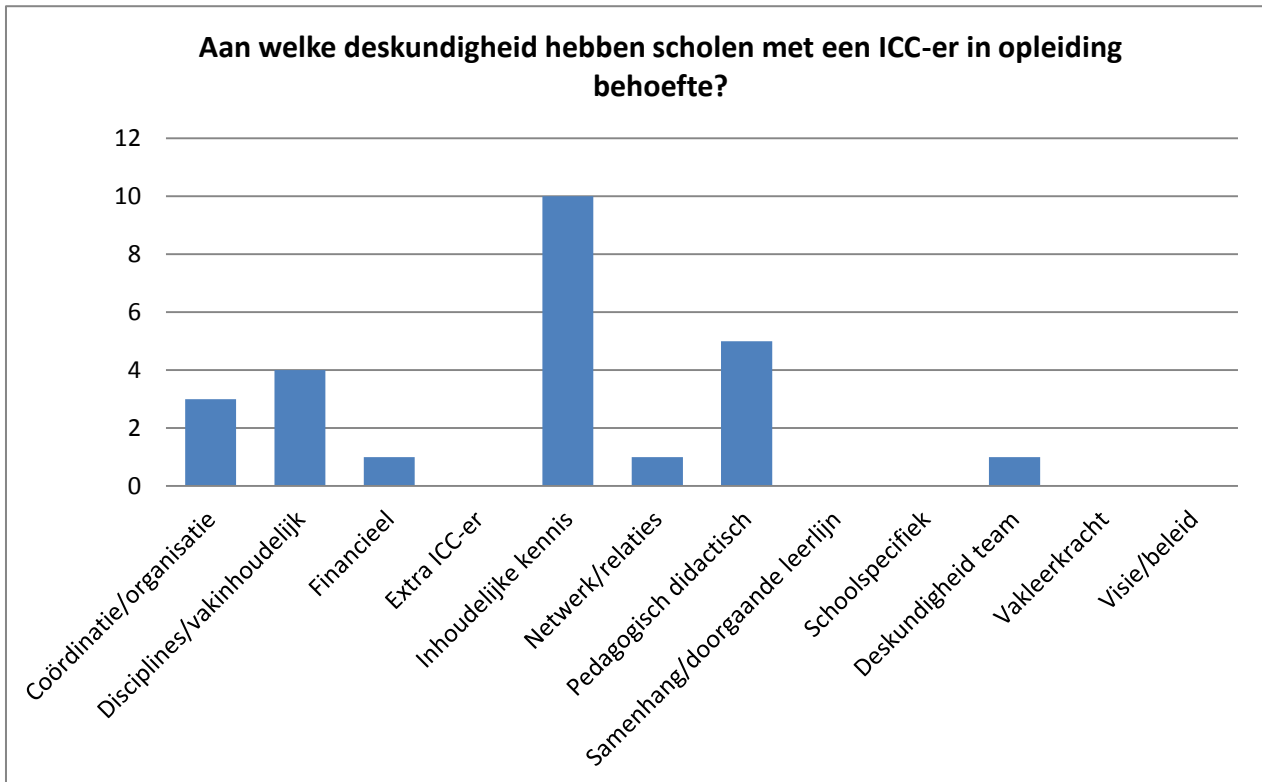


fig. 15: Staafdiagram waarin is weergegeven aan welke soorten deskundigheid scholen met een ICC-er in opleiding behoefte hebben (de cijfers staan voor het aantal keren dat een bepaalde behoefte is genoemd). Met 'schoolspecifiek' wordt bedoeld: deskundigheid om een schoolspecifiek project uit te kunnen voeren, of een schoolspecifieke invulling aan cultuuronderwijs te geven die afwijkt van 'algemene' of meer gebruikelijke invullingen.

In de bovenstaande figuur wordt zichtbaar dat scholen met een ICC-er in opleiding vooral behoefte hebben aan inhoudelijke kennis. Scholen met een ICC-er hebben die behoefte ook (zoals weergegeven was in figuur 13), maar zij hebben vaker de specifieke vakinhoudelijke kennis genoemd. Dit is opvallend: blijkbaar kunnen scholen die over meer deskundigheid beschikken ook beter specificeren aan welke kennis zij nog behoefte hebben. In plaats van de algemene term 'inhoudelijke kennis' te gebruiken, geven zij aan welke specifieke inhoudelijke kennis zij nodig hebben. Wat verder opvalt is dat de scholen met een ICC-er in opleiding (nog) geen behoefte hebben aan deskundigheid om samenhang of een doorgaande leerlijn in het cultuuronderwijs aan te kunnen brengen. Dit is waarschijnlijk nog een stap te ver. Ook deskundigheidsbevordering van het team wordt nauwelijks genoemd, waarschijnlijk omdat de prioriteit op dit moment ligt bij het opleiden van een ICC-er. Deskundigheid om een visie en beleid te kunnen ontwerpen wordt nooit genoemd, waarschijnlijk omdat de ICC-opleiding al in deze behoefte voorziet.

De scholen die hun deskundigheid graag verder willen ontwikkelen, weten allemaal hoe ze dat willen doen. Opvallend is dat zij het vaakst aangeven dat zij die deskundigheid van buitenaf willen halen, terwijl dat door scholen met een ICC-er maar een keer werd aangegeven. Misschien hebben deze scholen nog niet voldoende 'zelfvertrouwen' om de eigen deskundigheid in te zetten, of hebben zij nog niet voldoende in beeld welke deskundigheid zij in huis hebben. Andere scholen geven dan ook aan dat zij de aanwezige deskundigheid eerst in kaart willen brengen, en die vervolgens door middel van bijscholing willen vergroten - deze oplossing wordt na het aanwenden van externe deskundigheid het vaakst genoemd, en dan met name door scholen in de gemeente Tynaarlo:

*De inhoudelijke en pedagogisch/didactische deskundigheid van de teamleden op de diverse scholen wordt binnenkort in kaart gebracht. Vervolgens bepalen we welke deskundigheid we middels cursussen/workshops/kennisdeling gaan aanreiken aan teamleden. Hier wordt een deel van het budget voor gereserveerd. (P128, 4)*

Samenvattend: scholen met een ICC-er in opleiding zijn vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Hoewel zij aangeven dat de deskundigheid op dit moment nog niet voldoende is, zijn zij positief over de groei of ontwikkeling die zij dankzij de opleiding doormaken. De meeste van de scholen willen zich dan ook graag verder ontwikkelen. Zij hebben vooral behoefte aan (algemeen) inhoudelijke kennis die zij extern willen aanwenden.

### **Model 3: er is geen ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige op de school aanwezig (scenario 1)**

In de vragenlijst hebben 98 scholen aangegeven dat zij niet over een ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige beschikken. Dit betreft 46% van de deelnemende scholen. 24% van deze scholen is tevreden over de aanwezige deskundigheid; meer dan de helft (54%) is ontevreden en 22% geeft geen of een neutrale beoordeling. Van de 98 scholen willen 77 scholen zich op dit vlak (verder) ontwikkelen (79%); 21 scholen willen dat niet. Er is vooral behoefte aan organisatorische kennis (coördinatie) en inhoudelijke kennis. 44 scholen geven aan dat ze behoefte hebben aan een ICC-er of dat ze concrete plannen hebben om een ICC-er

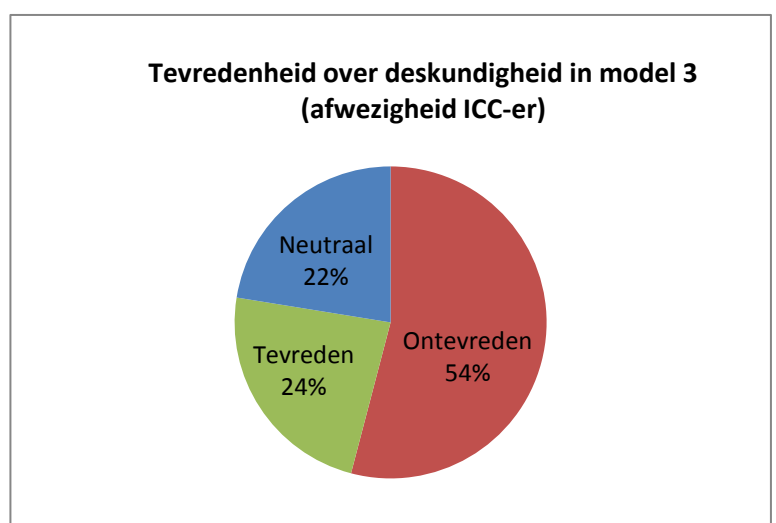


fig. 16: Cirkeldiagram waarin de tevredenheid over de deskundigheid is weergegeven bij scholen die geen ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige in het team hebben.

op te leiden. Dit betekent dat 45% van de scholen die geen ICC-er hebben, in de toekomst wel over een ICC-er wil beschikken. Drie scholen zijn ontevreden over hun eigen deskundigheid, maar willen zich ook niet verder ontwikkelen: de redenen hiervoor zijn dat de school gebruik wil blijven maken van externe deskundigheid (2 scholen) of een vakleerkracht (1 school). Een school geeft aan niet te weten hoe zij zich verder wil ontwikkelen; de overige 76 scholen weten dat wel. 50 scholen hebben een hulpvraag ingediend (51%).

Het merendeel van de scholen die niet over een ICC-er beschikken, geeft aan dat de aanwezige deskundigheid onvoldoende is. Dit klinkt negatief, maar kan juist een positief gevolg hebben: deze scholen zijn zich ervan bewust dat hun deskundigheid nog niet toereikend is om de doelen te bereiken. Dit (realistisch) zelfbewustzijn is de eerste stap: het kan ertoe leiden dat scholen hun deskundigheid gaan vergroten. De meeste scholen die nog niet over een ICC-er beschikken, willen die stap dan ook zetten. Meer dan de helft van de scholen die zich verder willen ontwikkelen, heeft uitdrukkelijk de wens geuit om een ICC-er op te leiden. De indruk bestaat dat meer scholen die behoefte hebben, maar niet weten dat er een ICC-opleiding bestaat. Zij geven namelijk in algemene bewoordingen aan dat zij behoefte hebben aan iemand die het cultuuronderwijs coördineert, maar noemen de opleiding tot ICC-er niet als mogelijke stap.

Meer dan de helft van de scholen die tevreden is (12 van 23) wil zich ondanks de afwezigheid van een ICC-er niet verder ontwikkelen. Ook drie 'ontevreden' scholen willen zich niet verder ontwikkelen. Waarom niet? Hiervoor worden drie hoofdredenen gegeven. Ten eerste zijn er (tevreden) scholen die aangeven dat zij als team het cultuuronderwijs vormgeven en het 'prima redden' zonder ICC-er:

*Bij het uitvoeren van de huidige plannen hebben wij genoeg deskundigheid en bovendien heerst hier een cultuur waarin kunst als tekenen, handvaardigheid en muziek nog betrekkelijk veel aandacht krijgt. (P166, 4)*

*Wij hebben bij nader inzien gekozen voor het niet opleiden van een cultuurcoördinator omdat wij ons op de ingeslagen weg heel goed kunnen redden. Onze 2 coördinatoren in de school stimuleren en coördineren, zij zijn de spin in het web. (P212, 4)*

Ten tweede zijn er scholen die gebruik willen blijven maken van externe deskundigheid en geen noodzaak zien om die deskundigheid binnen het team te halen:

*In samenwerking met [de] cultuur-coach hebben we voldoende deskundigheid in huis. (P2, 4)*

*Wij maken gebruik van Podiumplan, we hebben geen echte cultuurkenner op school. (P163, 4)*



*Hoewel er geen collega is met specifieke expertise, zijn wij tevreden met het aanbod van K&C en podiumplan. Daaruit kiezen wij jaarlijks 5 voorstellingen. Voor de inzet van het beschikbare budget is voldoende expertise aanwezig. (P192, 4)*

Ten derde zijn er scholen die aangeven dat deskundigheidsontwikkeling geen prioriteit heeft. Deze scholen noemen vaak ook knelpunten: de school fuseert of sluit, de school is (te) klein, de ICC-er is net vertrokken, of er is geen belangstelling in het team om de opleiding te volgen.

*Wij hebben een klein team op een kleine school (prognose 01-10-2014 - 24 leerlingen). Dit betekent dat zeer veel taken op weinig schouders terecht komen. Onze voormalig opgeleide cultuurcoördinator is vorig jaar naar een andere school van onze stichting vertrokken. (P28, 4).*

Echter, de meeste scholen willen hun deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs (zoals gezegd) wel vergroten. Aan welke deskundigheid hebben zij behoefte?

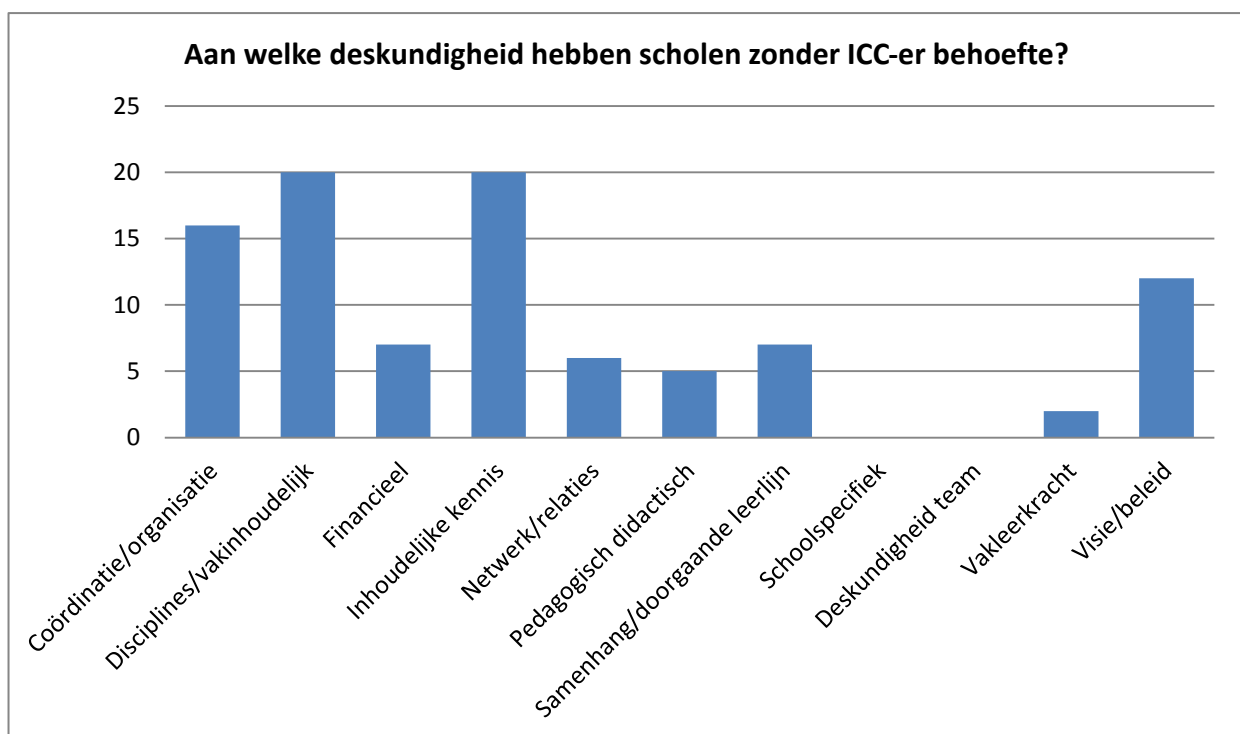


fig. 17: Staafdiagram waarin is weergegeven aan welke soorten deskundigheid scholen zonder ICC-er behoefte hebben (de cijfers staan voor het aantal keren dat een bepaalde behoefte is genoemd).

Scholen zonder ICC-er geven net als scholen met ICC-er of ICC-er in opleiding het vaakst aan dat zij behoefte hebben aan (vak)inhoudelijke deskundigheid. Maar een opvallend verschil is dat scholen zonder ICC-er in verhouding meer behoefte hebben aan organisatorische deskundigheid en deskundigheid om een visie/beleidsplan op te stellen. Die expertise wordt nu gemist. Op basis

hiervan kunnen we concluderen dat de ICC-opleiding voorziet in de behoefte aan organisatorische kennis en 'visie-deskundigheid'. De behoefte aan dergelijke kennis is het grootst bij scholen die geen ICC-er hebben, en het kleinst bij scholen die wel een ICC-er hebben.

Wat ten tweede opvalt aan de figuur is dat scholen zonder ICC-er (nog) helemaal geen behoefte hebben aan deskundigheidsbevordering van het team; er is vooral behoefte aan een medewerker die het cultuuronderwijs gaat coördineren/trekken. De vergroting en verankering van de deskundigheid in het team is dus een stap die pas later aan de orde komt, wanneer scholen al over een ICC-er beschikken. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat scholen in verschillende 'stadia' (scenario's) behoefte hebben aan verschillende vormen van deskundigheid. In eerste instantie is er behoefte aan iemand die het cultuuronderwijs 'op touw zet' en coördineert (de ICC-er): deze persoon kan een visie en beleidsplan opstellen (de tweede stap in het proces van kwaliteitsverbetering). Deze persoon kan ook al enige samenhang aanbrengen in het lesprogramma en contacten leggen met (mogelijke) partners. Wanneer de ICC-er eenmaal opgeleid en ervaren is, ontstaat gaandeweg de behoefte om het cultuuronderwijs meer te verankeren. De school wil bijvoorbeeld een doorgaande leerlijn ontwikkelen (de derde stap in het proces van kwaliteitsontwikkeling). Daarvoor heeft de school meer deskundigheid nodig: ten eerste algemeen inhoudelijke deskundigheid van cultuuronderwijs en de (cognitieve) ontwikkeling van het kind (waar de leerlijn bij aan moet sluiten); ten tweede vakinhoudelijke deskundigheid van de verschillende disciplines waarin een doorgaande leerlijn aangebracht wordt. Op dat moment ontstaat ook de wens om die deskundigheid meer in het team te verankeren: de leerkrachten zullen uiteindelijk meer cultuureducatieve lessen moeten gaan begeleiden of verzorgen, omdat een verticale doorgaande leerlijn (die door de jaren heen aansluit) anders waarschijnlijk niet mogelijk is (of erg lastig wordt). Dus: hoe verder de school is gevorderd in het proces van kwaliteitsverbetering, hoe groter haar behoefte om de deskundigheid in het team te verankeren.

Samenvattend: scholen zonder ICC-er zijn vaker ontevreden dan tevreden over de aanwezige deskundigheid. De meerderheid van deze scholen wil zich op dit vlak ontwikkelen. In vergelijking met scholen met ICC-er of ICC-er in opleiding hebben scholen zonder ICC-er meer behoefte aan organisatorische deskundigheid en deskundigheid om een visie en beleidsplan te kunnen ontwikkelen. Dit is bij uitstek de deskundigheid die een medewerker in de ICC-opleiding op kan doen. 44 scholen zijn dan ook van plan om een ICC-er te laten opleiden. Scholen die dat niet willen zijn tevreden over de aanwezige deskundigheid, of deskundigheidsbevordering heeft (vanwege knelpunten) geen prioriteit.

## De modellen naast elkaar

Ter illustratie van het bovenstaande worden hier nog enkele diagrammen weergegeven waarin de modellen met elkaar worden vergeleken:

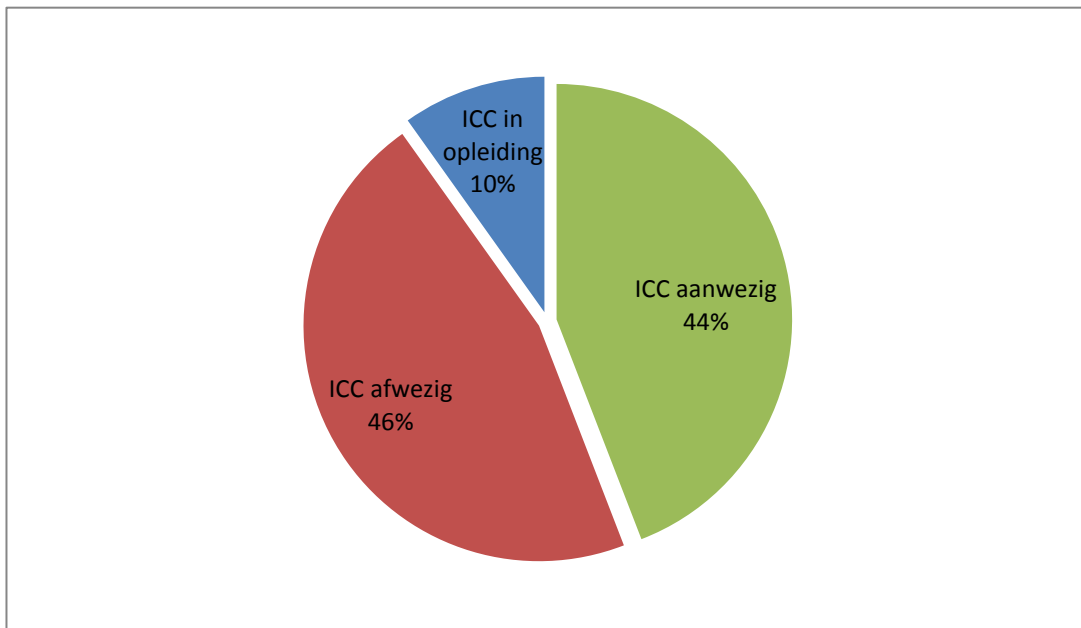


fig. 18: Cirkeldiagram waarin is weergegeven bij hoeveel procent van de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe een ICC-er aanwezig, in opleiding of afwezig is.

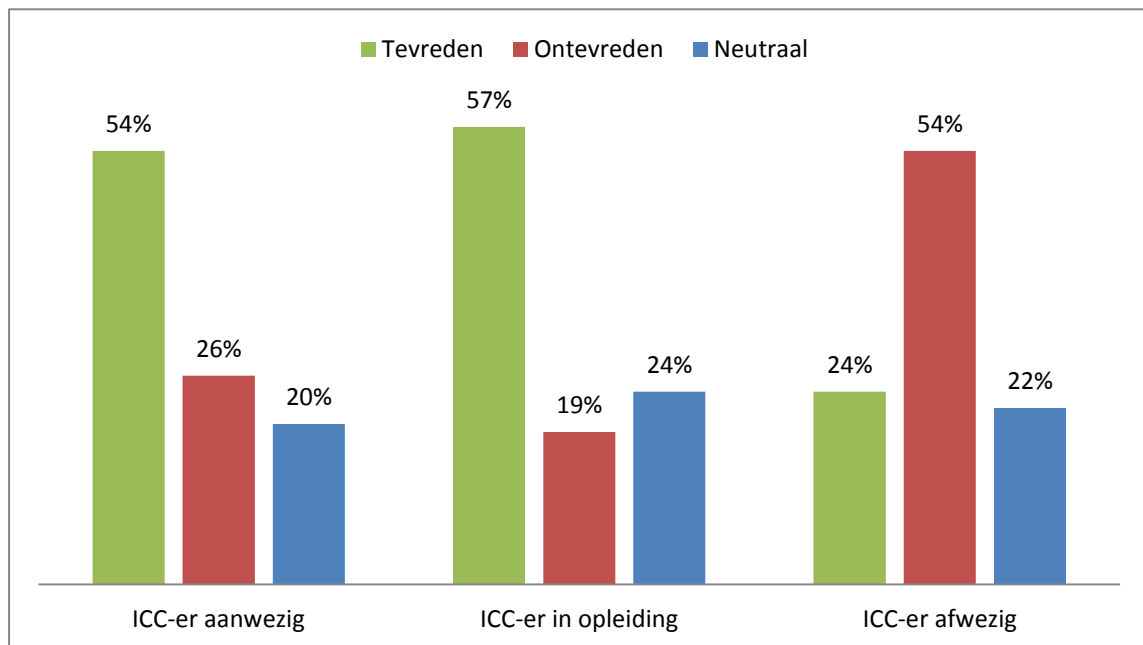


fig. 19: Staafdiagram waarin de mate van tevredenheid over de aanwezige deskundigheid per model (ICC-er aanwezig, in opleiding of afwezig) is weergegeven.

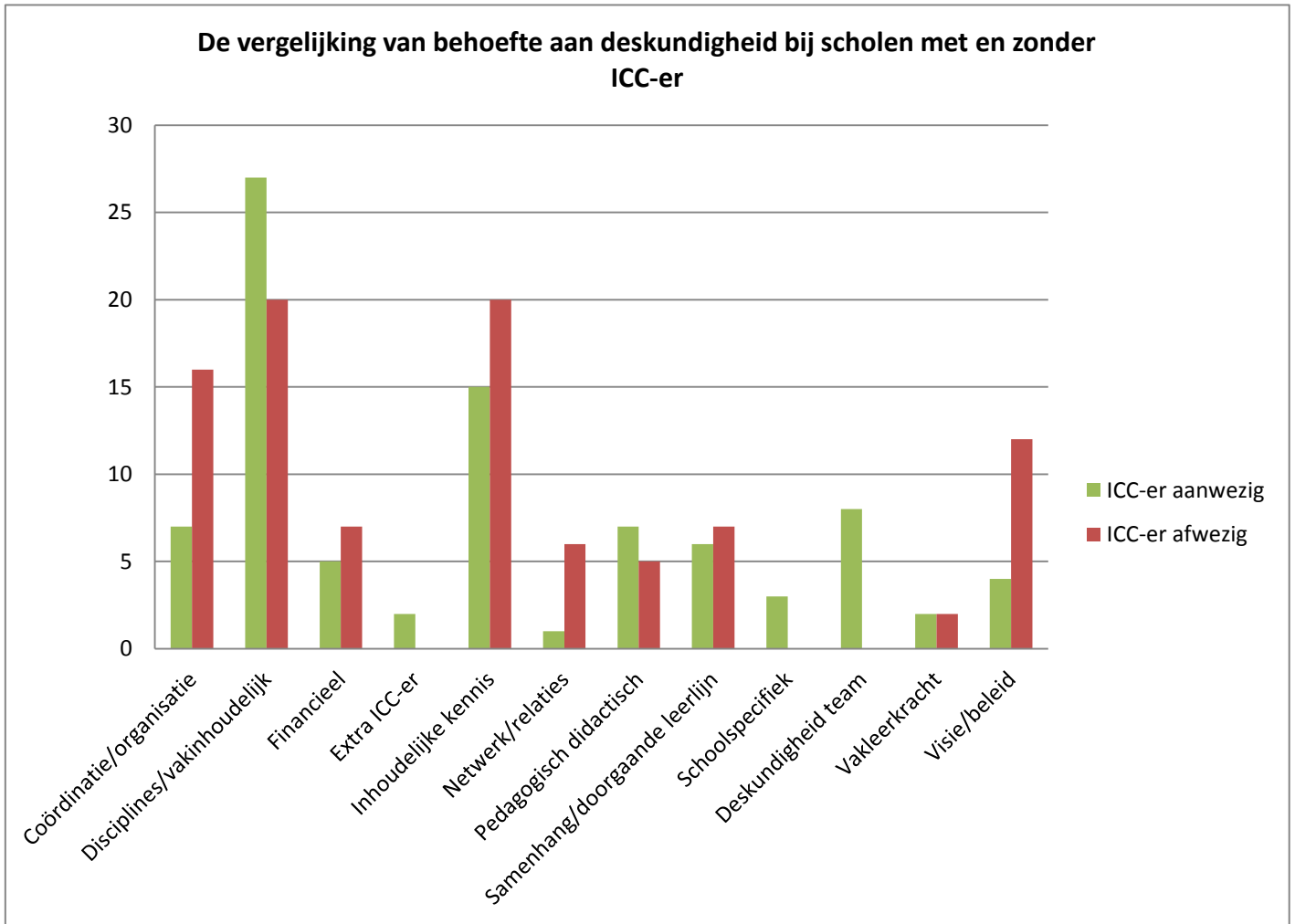


fig. 20: Staafdiagram waarin is weergegeven aan welke vormen van deskundigheid scholen met en zonder ICC-er behoefte hebben. De cijfers staan voor het aantal keren dat een bepaalde behoefte is geuit. De vergelijking biedt dus slechts een indicatie.

## 5.2 De resultaten: deskundigheid in piramides

In Evi zijn de verschillende scenario's gevisualiseerd in piramides. In die piramides wordt het cultuuronderwijs opgebouwd van scenario 1 (onderste laag) naar scenario 4 (top van de piramide). De scholen hebben in de piramidevraag aangegeven in welk scenario zij wat deskundigheid betreft zitten. In deze paragraaf worden de resultaten daarvan gepresenteerd, zowel voor de hele provincie als voor de twaalf gemeenten afzonderlijk. 31 scholen zijn niet in deze berekening meegenomen omdat zij de piramidevraag onjuist hebben beantwoord (het scenario dat was aangevinkt in de piramidevraag kwam niet overeen met de antwoorden op de open vragen; er was zowel sprake van onderschatting als overschatting).

## Deskundigheid: de Evi-piramide voor Drenthe

In het staafdiagram staat het aantal scholen per scenario weergegeven. In het cirkeldiagram is de procentuele verhouding tussen de scenario's gevisualiseerd.

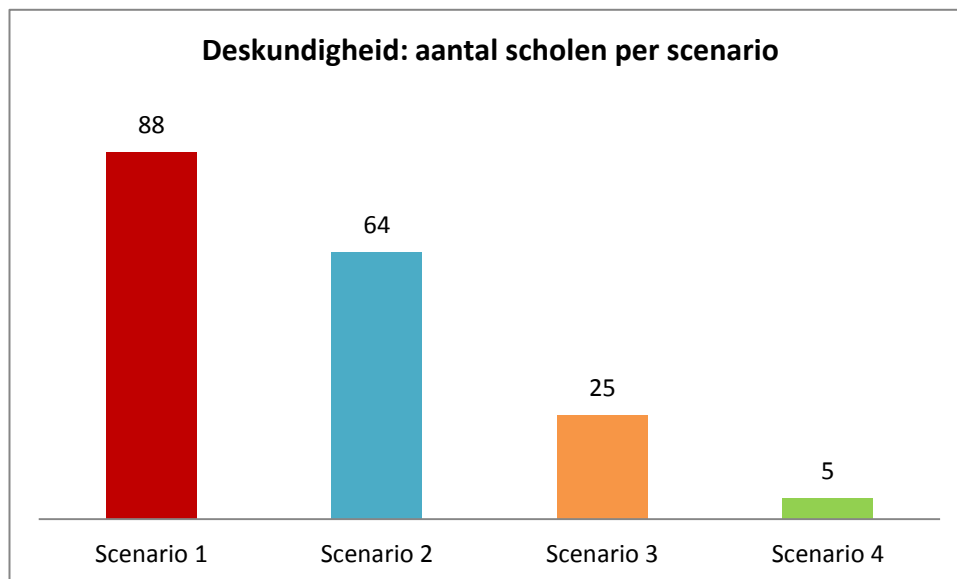


fig. 21: Staafdiagram waarin het aantal scholen per scenario (wat betreft deskundigheid) is weergegeven (n=182).

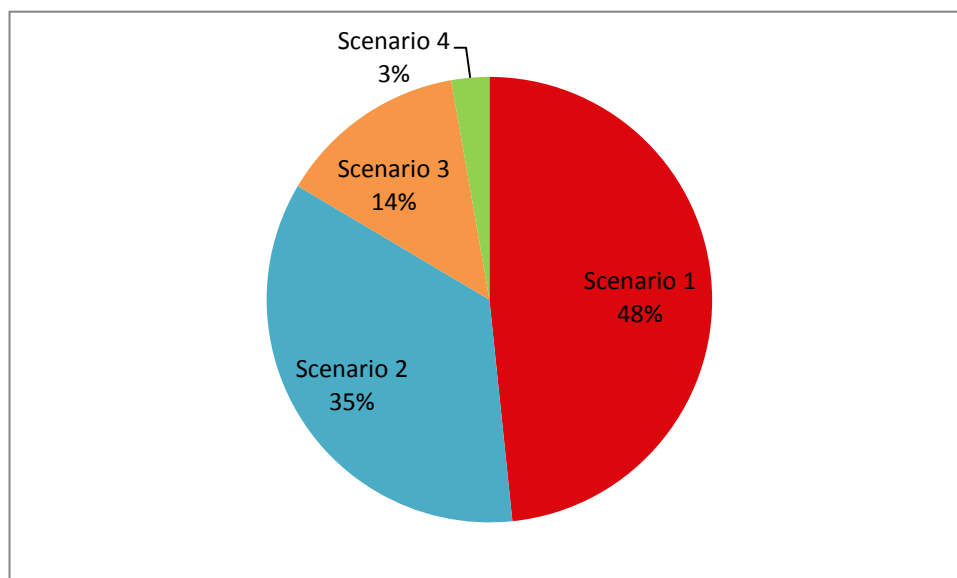


fig. 22: Cirkeldiagram waarin de procentuele verdeling van de scholen over de verschillende scenario's is weergegeven.

De meeste scholen zitten in scenario 1 (zij hebben nog geen opgeleide ICC'er of cultuuronderwijsdeskundige in het team), maar in verhouding zijn al meer scholen (94) *voorbij* scenario 1 (het aantal scholen in scenario 2, 3 en 4 samen is groter dan het aantal scholen in scenario 1). Het verschil tussen scenario 2 en 3 is in verhouding het grootst. De stap die van scenario 2 naar 3

gezet moet worden, is dat de school ondersteund wordt door een expertteam en minimaal een keer per jaar over cultuuronderwijs vergadert. Deze stap is in verhouding dus nog weinig gezet. Gemiddeld genomen bevinden de Drentse basisscholen zich wat betreft deskundigheid nu tussen scenario 1 en 2 in. Het precieze gemiddelde is 1.7 (score 68,35 zoals gehanteerd in Evi), wat wil zeggen dat de scholen ‘op weg’ zijn in scenario 2 (scenario 1 volledig bereikt, scenario 2 nog niet). De ‘stand van zaken’ wat betreft deskundigheid op de Drentse basisscholen kan dan als volgt in de Evi-piramide gevisualiseerd worden:

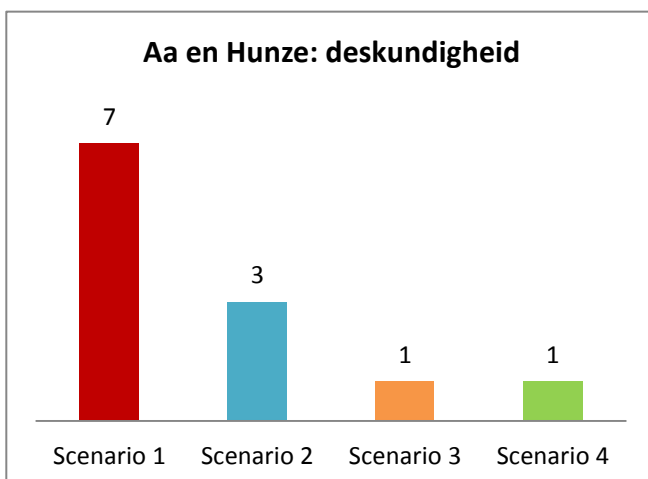


fig. 23: Evi-piramide: resultaatsscenario deskundigheid op Drentse basisscholen (provinciale score: 68,35, scenario 1.7). Voor een toelichting op de scoreberekening en de kleuren in de piramide zie §2.4.

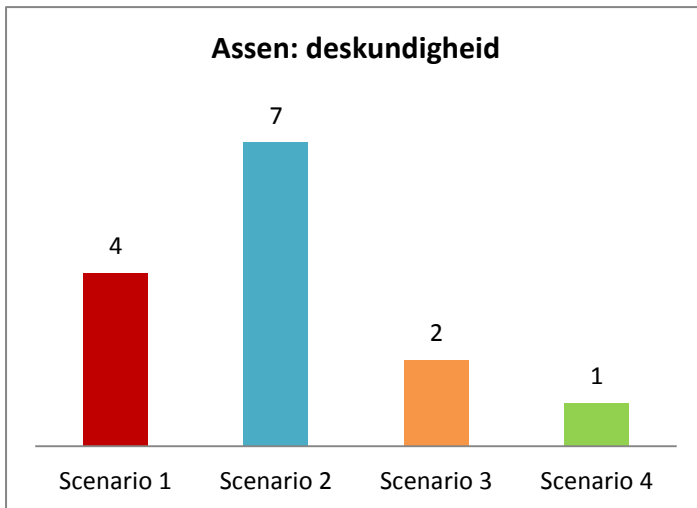
### Deskundigheid: de Evi-piramide per gemeente

In de volgende staafdiagrammen en Evi-piramides zijn de bereikte scenario's (wat betreft deskundigheid) per gemeente weergegeven.

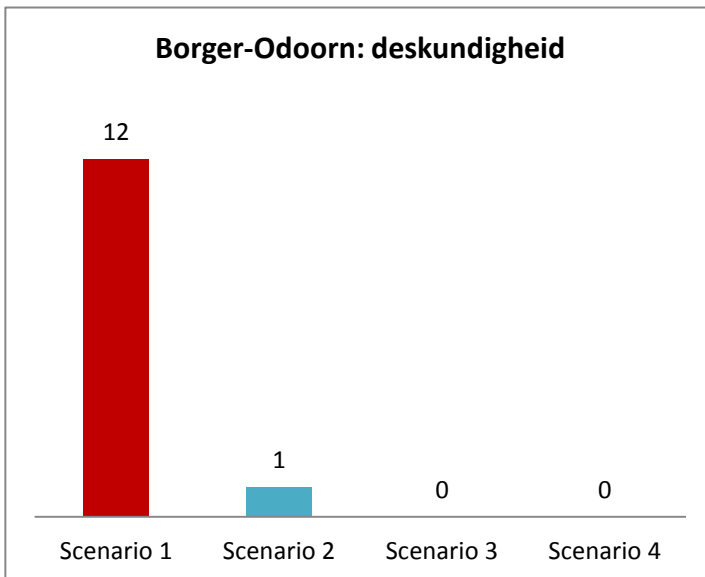
Aa en Hunze: score 67, scenario 1.7



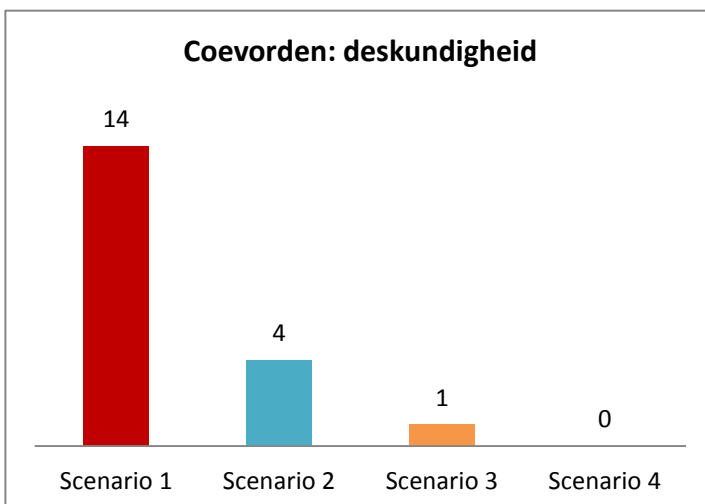
Assen: score 80, scenario 2



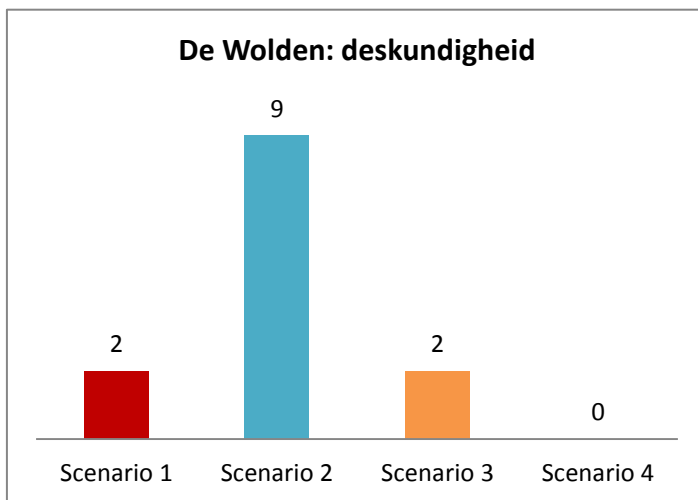
Borger-Odoorn: score 43, scenario 1.2



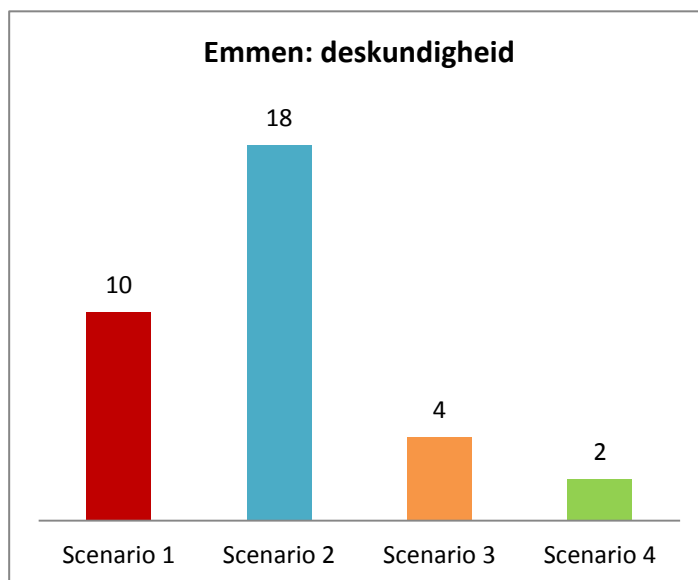
Coevorden: score 53, scenario 1.3



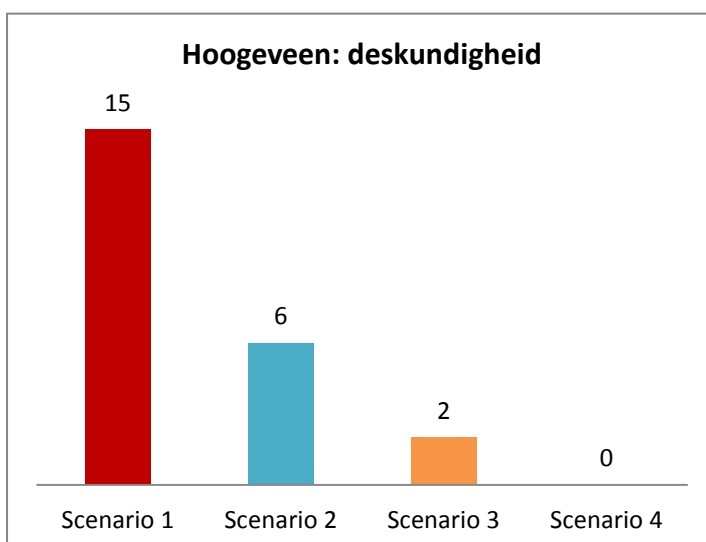
De Wolden: score 80, scenario 2



Emmen: score 78, scenario 1.9

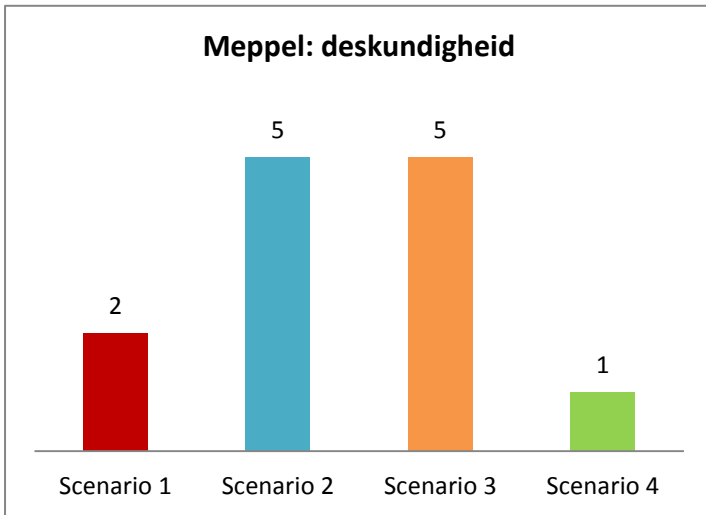


Hoogeveen: score 57, scenario 1.4

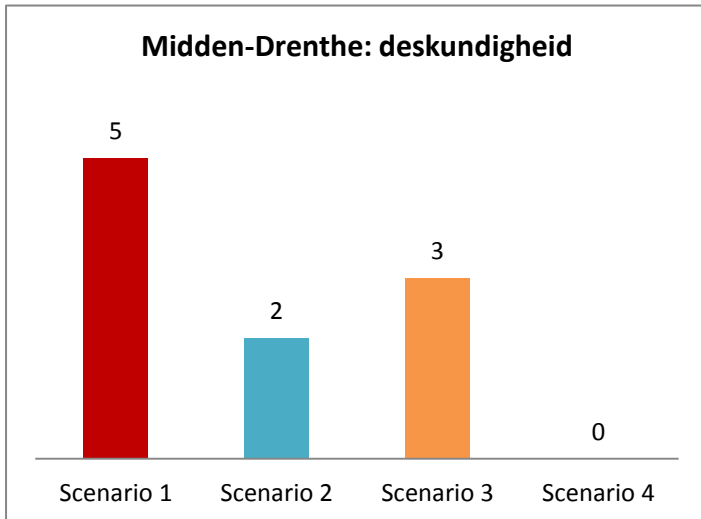




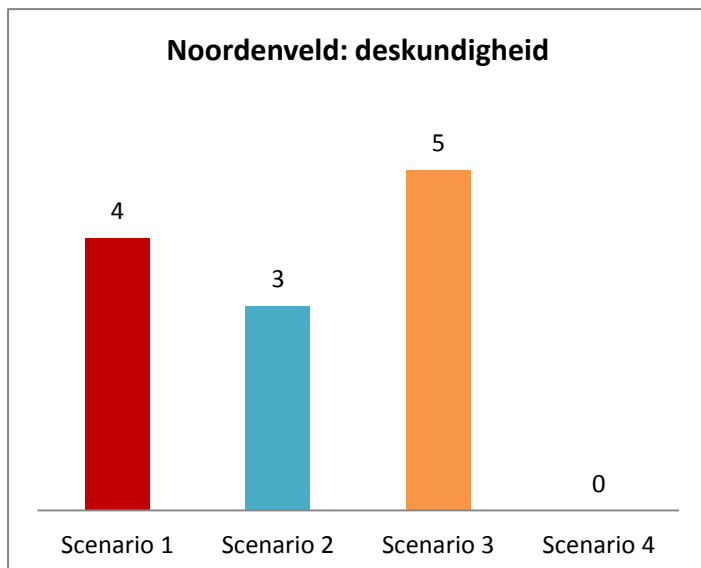
Meppel: score 95, scenario 2.4



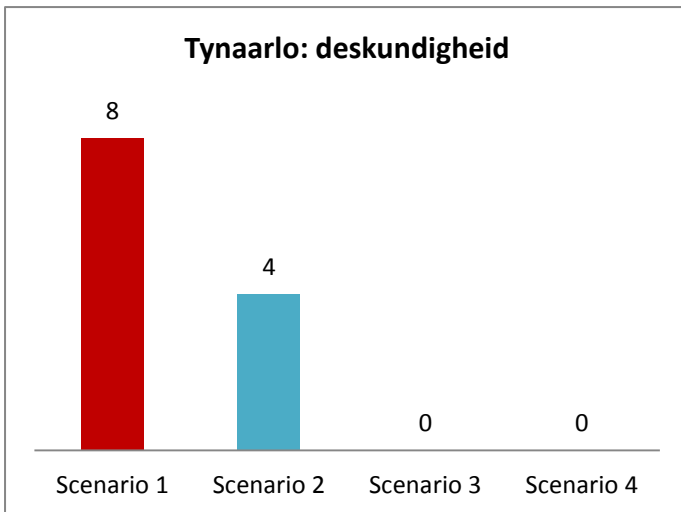
Midden-Drenthe: score 72, scenario 1.8



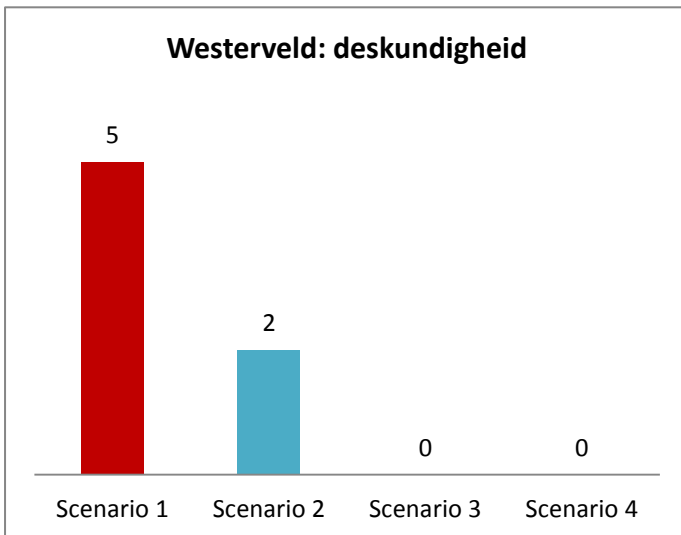
Noordenveld: score 83, scenario 2.1



Tynaarlo: score 53, scenario 1.3



Westerveld: score 51, scenario 1.3



### 5.3 Knelpunten rond deskundigheidsbevordering

De deskundigheid op Drentse basisscholen is in beeld gebracht en de resultaten zijn in Evi-piramides gepresenteerd. Om te bepalen hoe Compenta de scholen kan ondersteunen in de verdere ontwikkeling van hun deskundigheid is het belangrijk om te weten waar scholen tegenaan lopen. Welke knelpunten ervaren scholen bij het verkrijgen en vergroten van hun deskundigheid? In deze paragraaf worden die knelpunten beschreven.

Er werd in totaal 46 keer een knelpunt aangegeven, waarin 14 verschillende soorten knelpunten konden worden onderscheiden:

1. Hoge werkdruk;
2. Tijdgebrek;
3. Gebrek aan (financiële) middelen;
4. De school sluit of fuseert;
5. De school is klein en heeft weinig personeel;
6. Deskundigheidsbevordering in cultuuronderwijs heeft geen prioriteit;
7. Problemen binnen het team (bijvoorbeeld ziekte);
8. Gebrek aan deskundigheid (in cultuuronderwijs) bij het team;
9. Gebrek aan zelfvertrouwen (in de capaciteit om cultuuronderwijs te geven) bij het team;
10. De ICC-er is vertrokken;
11. Gebrek aan belangstelling bij het team;
12. Moeilijkheden met het inroosteren van cultuuronderwijs;
13. School voor speciaal onderwijs (met eigen behoeften en knelpunten op het gebied van cultuuronderwijs);
14. De directeur is afwezig of gewisseld.

Het aantal en soort knelpunten dat werd beschreven bleek samen te hangen met het scenario waarin scholen zich bevonden. In de volgende 'co-occurrence table' is het aantal keren weergegeven dat een bepaald knelpunt door scholen in een bepaald scenario (wat betreft deskundigheid) genoemd werd:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4	Scenario onjuist	Totaal:
<b>Directeur afwezig/gewisseld</b>	0	0	1	0	0	1
<b>Gebrek middelen/financieel</b>	0	1	1	0	0	2
<b>Gebrek deskundigheid team</b>	0	3	0	0	0	3
<b>Gebrek zelfvertrouwen team</b>	0	1	0	0	0	1
<b>Gebrek belangstelling team</b>	2	0	2	0	0	4
<b>Geen prioriteit</b>	3	1	0	0	1	5

(vervolg tabel)	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4	Scenario onjuist	Totaal:
ICC vertrokken	4	1	0	0	2	7
Kleine school	5	2	0	0	1	8
Problemen in team	2	0	1	0	0	3
Roostering	0	1	0	0	0	1
School sluit of fuseert	1	0	0	0	0	1
Speciaal onderwijs	0	1	0	0	0	1
Tijdgebrek	2	4	0	0	0	6
Werkdruk	1	0	1	0	1	3
<b>Totaal:</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>46</b>

fig. 24: Co-occurency table waarin het aantal keren is weergegeven dat een bepaald knelpunt (verticaal) door scholen in een bepaald scenario (wat betreft deskundigheid) (horizontaal) genoemd werd. Leeswijzer: een school die wat betreft deskundigheid in scenario 3 zit heeft aangegeven dat de afwezigheid of wisseling van directeur een knelpunt vormde in de ontwikkeling van het cultuuronderwijs.

Wat opvalt in de tabel is dat er geen opvallende verschillen bestaan in het aantal keer dat een bepaald knelpunt genoemd wordt. Het knelpunt 'kleine school' wordt wel het vaakst genoemd. De scholen die dit knelpunt hebben genoemd, geven aan dat de werkdruk op de school hoog is omdat weinig mensen 'alles' moeten doen (dit hangt samen met het knelpunt 'werkdruk' en 'tijdgebrek'); of dat de regeling niet voldoende middelen biedt om een ICC-cursus te kunnen volgen (omdat het subsidiebedrag is gekoppeld aan het aantal leerlingen; dit hangt samen met het knelpunt 'gebrek middelen'). Echter, sommige kleine scholen zien ook oplossingen voor deze knelpunten:

*Aangezien de taakdruk op een kleine school groot is, willen we graag nog met andere scholen in overleg voor een gezamenlijke cultuurcoördinator. (P166, 4)*

Wat verder een opvallend knelpunt is, dat na 'kleine school' ook het vaakst genoemd wordt, is het vertrek van de ICC-er. Zeven scholen geven aan dat de deskundigheid (en in sommige gevallen ook de drijvende kracht) op school verdween toen de ICC-er was vertrokken. Hieruit blijkt dat het cultuuronderwijs op sommige (of mogelijk veel) scholen in grote mate steunt op de aanwezigheid van een ICC-er, en dat het cultuuronderwijsbouwwerk 'instort' op het moment dat die persoon vertrekt. Hieruit volgt (opnieuw) dat het 'creëren' van draagvlak en het verankeren van deskundigheid in het team belangrijke vervolgstappen zijn na het opleiden van de ICC-er.

Het aantal knelpunten dat in verhouding per scenario genoemd wordt, is opvallend gelijk: zowel voor scenario 1- als scenario 2-scholen bedraagt het aantal genoemde knelpunten in relatie tot het aantal scholen 23%; voor scenario 3-scholen is dit 24%. Alleen de vijf scenario 4-scholen hebben geen knelpunten genoemd. Dat is enerzijds begrijpelijk, omdat zij het ‘maximale’ behaald hebben en er dus ‘al zijn’. Aan de andere kant valt te verwachten dat zij juist met meer problemen geconfronteerd worden, omdat de deskundige in een groter netwerk verankerd is (in een expertteam, met collega’s in teamvergaderingen) en hij of zij daardoor ook tegen meer zaken ‘aan zou kunnen lopen’. Ook kan het moeilijk zijn om het niveau op peil te houden. Dergelijke problemen worden echter niet genoemd.

Om te bepalen hoe Compenta de scholen kan ondersteunen en eventuele knelpunten weg kan nemen (zie paragraaf 5.5), is het van belang een onderscheid te maken tussen specifieke en aspecifieke knelpunten. Specifieke knelpunten hebben direct te maken met cultuuronderwijs of Cultuureducatie met Kwaliteit; aspecifieke knelpunten niet.

Specifieke knelpunten zijn:

1. Gebrek aan (financiële) middelen: cultuuronderwijs kan niet of moeilijk bekostigd worden;
2. Cultuuronderwijs heeft geen prioriteit;
3. Gebrek aan deskundigheid (wat betreft cultuuronderwijs) bij het team;
4. Gebrek aan zelfvertrouwen (in de capaciteit om cultuuronderwijs te geven) bij het team;
5. De ICC-er is vertrokken;
6. Gebrek aan belangstelling voor cultuuronderwijs bij het team;
7. Moeilijkheden met het inroosteren van cultuuronderwijs;
8. School voor speciaal onderwijs (met eigen knelpunten en behoeften op het gebied van cultuuronderwijs).

Aspecifieke knelpunten zijn:

1. Hoge werkdruk;
2. Tijdgebrek;
3. De school sluit of fuseert;
4. Kleine school (met weinig personeel);
5. Problemen binnen het team;
6. De directeur is afwezig of gewisseld.

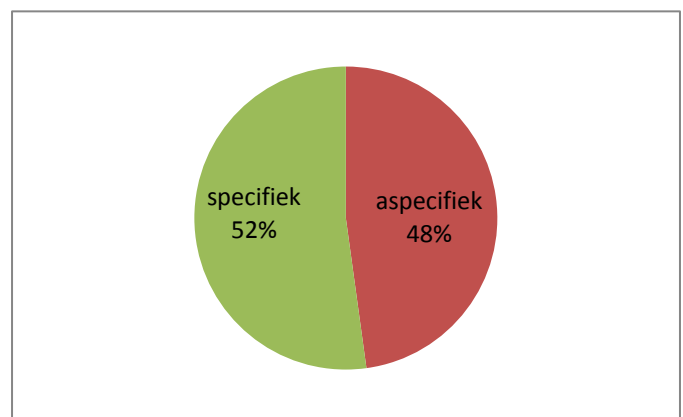


fig. 25: de procentuele verdeling van knelpunten (specifiek of aspecifiek) rondom deskundigheid.

Een kleine meerderheid van de knelpunten die genoemd worden rondom deskundigheid is specifiek (52%). Deze knelpunten ontstaan doordat een school aan bepaalde eisen of verwachtingen rondom

deskundigheid in cultuuronderwijs niet kan voldoen (geld eraan kunnen besteden, het belang ervan inzien, er tijd voor vrij kunnen maken, de vakken kunnen inroosteren, aan kunnen sluiten bij de specifieke (bijzondere) doelgroep, etc.). De specifieke knelpunten (die de oorzaken kunnen zijn van bovengenoemde specifieke knelpunten) gaan 'buiten cultuuronderwijs om'; dit zijn vooral interne problemen die voor de gehele organisatie en onderwijsuitvoering van een school gelden - hier kan Compenta waarschijnlijk niets aan doen.

## 5.4 Evaluatie en advies

Heeft Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe bijgedragen aan de deskundigheidsbevordering zoals die in de voorgaande paragrafen is beschreven, en zo ja, hoe? En hoe zou Compenta de scholen verder in dit proces kunnen ondersteunen? Deze vragen worden in deze laatste paragraaf beantwoord. De adviezen aan Compenta zijn vetgedrukt.

Compenta heeft met Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe op (ten minste) drie manieren bijgedragen aan deskundigheidsbevordering op de Drentse basisscholen:

1. *Er is geld beschikbaar gesteld:* door scholen subsidie te geven waarmee ze een medewerker kunnen opleiden tot ICC-er, waarmee reeds aanwezige ICC-ers na- en bijscholingscursussen kunnen volgen, of waarmee ze externe deskundigheid aan kunnen wenden;
2. *Er zijn mogelijkheden geboden om het geld aan deskundigheidsbevordering uit te geven:* er worden verspreid door de provincie cursussen aangeboden door de instellingen van Compenta, overige culturele instellingen (bijv. bibliotheek Hoogeveen), particuliere muziekscholen en kunstenaars.
3. *Scholen zijn gestimuleerd om het geld aan deskundigheidsbevordering uit te geven:* door via de gemeentelijke netwerken en regiobijeenkomsten (informatiebijeenkomsten) te wijzen op het belang van deskundigheidsbevordering; door scholen te stimuleren om het budget te gebruiken voor deskundigheidsbevordering.

Bij punt 1 moet de volgende opmerking geplaatst worden: omdat het subsidiebedrag is gekoppeld aan het aantal leerlingen op een school, heeft niet elke school voldoende geld ontvangen om een ICC-cursus te bekostigen - terwijl de aanwezigheid van een gecertificeerde ICC-er wel de eis is voor scenario 2. Kleine scholen kunnen nu proberen om een ICC-er te delen, maar de vraag is of dat niet juist meer tijd kost (vooral om een dergelijke samenwerking op te zetten). Het advies is om een minimum-subsidiebedrag in te stellen (ten minste ten hoogte van de kosten van een ICC-cursus), zodat op elke school een ICC-er van het Cultuureducatie met Kwaliteit-budget opgeleid kan worden.

Wat betreft punt 2 is in Evi de volgende vraag gesteld, die in overweging genomen kan worden:

*Komt er een icc-cursus in Hoogeveen en/of Emmen? Is het mogelijk om een workshop 'deskundigheidsbevordering leerkrachten'/enthousiasmeren collega's te organiseren i.s.m. Compenta? (P60, 5)*

Ook is er behoefte aan een cursus over het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen:

*a) Heeft uw school behoefte aan meer deskundigheid? Ja*

*b) Op welk vlak? Het schrijven van een goed beleidsplan met doorgaande leerlijnen.*

*c) Hoe wilt u dat bereiken? Door het werken met een goed format. Ook is hierbij hulp van Compenta welkom. Een goede voorlichting en een goed format is wat wij nodig hebben. Een workshop van 1 middag zou bijvoorbeeld wenselijk zijn. (P212, 4)*

Wat betreft punt 3 zouden **de 54 scholen die nog geen ICC-er hebben, maar ook nog geen concrete plannen om een ICC-er op te leiden, in het komende jaar extra gestimuleerd kunnen worden om een ICC-er op te leiden.** Compenta zou scholen bijvoorbeeld kunnen stimuleren om gezamenlijk een ICC-opleiding of nascholingscursus te volgen. Ze zou scholen die al verder zijn in de ontwikkeling van hun deskundigheid ook kunnen stimuleren om andere scholen te ondersteunen en 'mee te nemen'. De indruk bestaat dat niet alle scholen (voldoende) op de hoogte zijn van het feit dat er een ICC-cursus bestaat, en dat die mogelijkheden biedt om de deskundigheid te vergroten. Compenta zou de communicatie daarover kunnen verbeteren. **Daarnaast hebben ICC-ers behoefte aan bijscholing geuit (en dan met name op (vak)inhoudelijk vlak). In die behoefte zou Compenta bijvoorbeeld door middel van cursussen, workshops of inspiratiemiddagen kunnen voorzien.**

Hoe zou Compenta de scholen kunnen ondersteunen bij de knelpunten? Voor de specifieke knelpunten is Compenta niet verantwoordelijk, maar zij kan wel iets doen aan de knelpunten die specifiek zijn voor cultuuronderwijs:

1. Het *gebrek aan middelen* is een lastig te begrijpen knelpunt omdat scholen door de subsidieregeling juist meer middelen krijgen dan ze hiervoor hadden. Sommige scholen geven aan dat de middelen alsnog niet toereikend zijn om alle plannen te bekostigen; maar dat zou betekenen dat de plannen bijgesteld of op een andere (goedkopere) manier uitgevoerd dienen te worden. Voor kleine scholen is dit knelpunt echter wel begrijpelijk. Zoals hierboven aangegeven is het bedrag voor hen bijvoorbeeld niet toereikend om een ICC-cursus te bekostigen. **Een minimum-subsidiebedrag zou dit knelpunt op kunnen lossen.**

2. De knelpunten '*geen prioriteit*' en '*geen belangstelling bij het team*' wijzen erop dat niet alle scholen het (door Compenta gevoelde) belang van cultuuronderwijs inzien. **Dit belang zou door middel van informatiebijeenkomsten of nieuwsbrieven benadrukt kunnen worden.** Echter, wanneer scholen het belang van cultuuronderwijs niet inzien terwijl ze wel een subsidieaanvraag hebben ingediend (en na een jaar nog steeds geen belangstelling hebben), zou Compenta kunnen overwegen om deze scholen in de tweede subsidieronde geen subsidie meer te verstrekken. **Wanneer een school cultuuronderwijs niet belangrijk vindt en niet werkt aan de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit, kan het beter zijn om deze school niet meer aan de regeling deel te laten nemen.** Geld en ondersteuning kunnen dan uitgaan naar scholen die wel aan de doelstellingen werken.

3. Het knelpunt '*moeilijkheden met het inroosteren van cultuuronderwijs*' heeft weliswaar met cultuuronderwijs te maken, maar is een individueel knelpunt. Compenta kan de scholen die daar problemen mee hebben individueel ondersteunen. De cultuurcoaches van de verschillende gemeenten kunnen hierin een belangrijke rol spelen.

4. *Gebrek aan zelfvertrouwen en deskundigheid bij het team* en het knelpunt '*ICC-er vertrokken*' wijzen op hetzelfde probleem: de deskundigheid is op veel scholen niet verankerd binnen het team. Zodra de ICC-er vertrekt, stort het 'bouwwerk' (de piramide) in elkaar en zit de school weer - zonder deskundigheid - in scenario 1. Ook voor de stappen naar scenario 3 en 4, waarin de school een doorgaande leerlijn moet hebben, is het belangrijk dat het cultuuronderwijs door het team gedragen wordt. **Compenta zou de scholen die over een ICC-er beschikken kunnen ondersteunen bij de verankering van de deskundigheid in het team, bijvoorbeeld door cursussen, workshops, teamcoaching of inspiratiemiddagen aan te bieden.** Wat hierbij nog opgemerkt dient te worden is dat die verankering van de deskundigheid in het team niet als eis in de ambitiescenario's is opgenomen; alleen dat er in het team over cultuuronderwijs overlegd wordt. Juist voor de scenario 3 en 4-scholen is die verankering wenselijk en waarschijnlijk zelfs noodzakelijk. Hoewel het niet gepast is om de regels gedurende het spel te veranderen, kan het in dit geval goed zijn om de eisen in de ambitiescenario's op dit punt aan te scherpen, dat wil zeggen: om **deskundigheidsbevordering van het team als eis voor scenario 3 en/of 4 op te nemen.** Wanneer Compenta de scholen die die stap willen zetten goed ondersteunt, en hen niet zomaar en alleen maar 'opzadelt' met een nieuwe eis, kan die scenariowijziging ook voor scholen wenselijk zijn. De brede deskundigheidsbevordering helpt hen zowel om andere scenario 3/4-stappen te zetten



(doorgaande leerlijn, vraag centraal) als om het niveau van deskundigheid op lange termijn te behouden.

5. Dat medewerkers op scholen voor speciaal onderwijs een meer specialistische deskundigheid wat betreft cultuuronderwijs nodig hebben, is begrijpelijk. Hoe geef je cultuuronderwijs aan autistische leerlingen, of aan leerlingen met een visuele beperking? De vele verschillende doelgroepen die in het speciaal onderwijs geclusterd zijn, vragen allemaal om een eigen vorm en aanpak. Het ontbreken van specialistische deskundigheid is een algemeen probleem waar scholen voor speciaal onderwijs in het hele land mee te maken hebben; er is nog te weinig bekend over cultuuronderwijs voor deze doelgroep. **Compenta kan er daarom voor kiezen om de scholen voor speciaal onderwijs in Drenthe intensiever en gericht te ondersteunen.**

Punten 4 en 5 wijzen overigens op een 'probleem' dat in *Doelstellingen in Beeld* gesignaleerd werd: deskundigheidsbevordering is een algemene term die in de doelstellingen niet nader uitgewerkt wordt. De vraag was: welke deskundigheid bevorder je bij wie? Uit de analyse van de vragenlijsten volgt dat verschillende 'doelgroepen' ook verschillende vormen van deskundigheid nodig hebben (zoals gevisualiseerd in de figuren 13, 15 en 17); en dat deze behoefte ook weer per ontwikkelingsstadium (scenario) verschilt. Nu deze verschillende behoeften in kaart zijn gebracht, kan Compenta ook gericht in die behoeften voorzien.

**Samenvatting:** *Scholen die over een ICC-er beschikken (94 scholen)* zijn in verhouding vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Indien ze ontevreden zijn, komt dat in de meeste gevallen doordat de deskundigheid niet voldoende is verankerd binnen het team. Scholen met een ICC-er hebben vooral behoefte aan meer (vak)inhoudelijke deskundigheid bij de ICC-er en het team.

*Scholen met een ICC-er in opleiding (21 scholen)* zijn vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Hoewel zij aangeven dat de deskundigheid op dit moment nog niet voldoende is, zijn zij positief over de groei of ontwikkeling die zij dankzij de opleiding doormaken. De meeste van deze scholen willen zich dan ook graag verder ontwikkelen. Zij hebben vooral behoefte aan (algemeen) inhoudelijke kennis.

*Scholen zonder ICC-er (98 scholen)* zijn vaker ontevreden dan tevreden over de aanwezige deskundigheid. De meerderheid van deze scholen wil zich op dit vlak ontwikkelen. In vergelijking met scholen met een ICC-er of ICC-er in opleiding hebben scholen zonder ICC-er meer behoefte aan organisatorische deskundigheid en deskundigheid om een visie en beleidsplan te kunnen ontwikkelen. Dit is bij uitstek de deskundigheid die een medewerker in de ICC-opleiding op kan doen.

44 scholen zijn dan ook van plan om een ICC-er op te leiden. Scholen die dat niet willen, zijn tevreden over de aanwezige deskundigheid, of deskundigheidsbevordering heeft (vanwege knelpunten) geen prioriteit.

Wat betreft deskundigheid bevinden de Drentse scholen zich op dit moment gemiddeld in scenario 1.7; ze zijn op weg van scenario 1 naar 2. De scholen in de gemeente Meppel zijn op het vlak van deskundigheid het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.4 bereikt.

## 6. Visie

Het tweede onderwerp dat in Evi wordt behandeld - tevens de tweede stap in het proces van kwaliteitsverbetering - is 'visie': het (door)ontwikkelen van een visie op cultuuronderwijs. In dit hoofdstuk worden de resultaten van dat onderwerp weergegeven en besproken. In de eerste paragraaf wordt een beeld geschetst van de mate waarin visie aanwezig is en 'functioneert' in het Drentse cultuuronderwijs. Vervolgens wordt de samenhang tussen de doelstellingen 'deskundigheid' en 'visie' onderzocht: is deskundigheid een voorwaarde voor visie, zoals op basis van het theoretisch kader verwacht werd? In de derde paragraaf worden de resultaatsscenario's in piramides weergegeven. Vervolgens worden in de vierde paragraaf de knelpunten rond deze tweede stap besproken. Ten slotte wordt gereflecteerd op de relatie tussen Cultuureducatie met Kwaliteit en visie: draagt de regeling bij aan het (door)ontwikkelen van visie op cultuuronderwijs? Hoe zou Compenta de scholen hierin verder kunnen ondersteunen?

### 6.1 Visie in beeld

'Visie' is niet een van de vier hoofddoelstellingen van Compenta, maar wordt gezien als een voorwaarde om vraaggericht te kunnen werken: wanneer scholen weten wat ze met cultuuronderwijs willen bereiken en hoe ze het vorm willen geven, kunnen ze (gericht) met een vraag naar een culturele aanbieder gaan.<sup>22</sup> In *Doelstellingen in Beeld* is opgemerkt dat de aanwezigheid van een visie daarnaast een voorwaarde is voor het ontwerpen van een doorgaande leerlijn; ook daarvoor moet men weten wat men met het cultuuronderwijs wil bereiken. Compenta heeft de 'subdoelstelling' visie in de ambitie-scenario's als volgt geoperationaliseerd:<sup>23</sup>

- Scenario 1: de school heeft geen visie op cultuuronderwijs;
- Scenario 2: de school heeft een eigen visie die is vastgelegd in een beleidsstuk;
- Scenario 3: de school heeft een eigen visie die is vastgelegd in een beleidsstuk. Bovendien is er budget geoormerkt voor culturele activiteiten;
- Scenario 4: de school heeft een eigen visie die is vastgelegd in een beleidsstuk, dat is geïntegreerd in het schoolplan. Het budget is opgenomen in de meerjarenbegroting.

---

<sup>22</sup> Een visie wordt hier dus opgevat als een document waarin is weergegeven wat een school wil bereiken met het geven van cultuuronderwijs. De visie bestaat dan uit de doelstellingen (concreet) en eventueel de reden waarom voor deze doelstellingen is gekozen (abstract).

<sup>23</sup> Stichting Compenta. Visienotitie CemK Drenthe. Assen: Compenta, 2012. p. 19-20.

Zoals uit de scenariobeschrijvingen blijkt, gaat het hier niet alleen om visie, maar ook om de verankering van cultuuronderwijs in het (financiële) schoolbeleid.

In de vragenlijst werden de volgende vragen over dit onderwerp gesteld: heeft de school een visie op cultuuronderwijs omschreven? Zo ja, wat zijn de doelstellingen met het cultuuronderwijs en waarom heeft de school voor deze doelstellingen gekozen? Is de school tevreden over haar visie? Indien er geen visie is omschreven, waarom niet? Zou de school haar visie verder willen ontwikkelen? Hoe wil ze dat bereiken en heeft ze daar hulp bij nodig? In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de antwoorden die op deze vragen zijn gegeven, aan de hand van twee modellen. Scholen in het eerste model hebben een visie op cultuuronderwijs omschreven, scholen in het tweede model (nog) niet. De modellen worden eerst 'in cijfers' uitgewerkt en vervolgens met voorbeelden en citaten toegelicht.

### **Model 1: de school heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven (scenario 2, 3 en 4)**

Van de 215 participerende scholen hebben 136 scholen aangegeven dat zij een visie op cultuuronderwijs hebben omschreven. Dit is met 64% een ruime meerderheid.<sup>24</sup> 110 scholen zijn tevreden over hun visie; 9 scholen zijn ontevreden en 17 scholen geven geen of een neutrale beoordeling. Van de scholen die een visie hebben willen 69 scholen hun visie verder ontwikkelen

(51%), 67 willen dat niet (49%). Van de scholen die hun visie verder willen ontwikkelen geven 2 scholen aan dat zij nog niet precies weten hoe zij dat gaan doen; de andere scholen weten dat wel (zij beschrijven concrete plannen). 13 scholen geven aan dat zij hun visie 'delen' in een netwerk; zij hebben een gezamenlijke visie. 27 scholen hebben aangegeven dat ze hulp

willen bij de verdere ontwikkeling van hun visie.

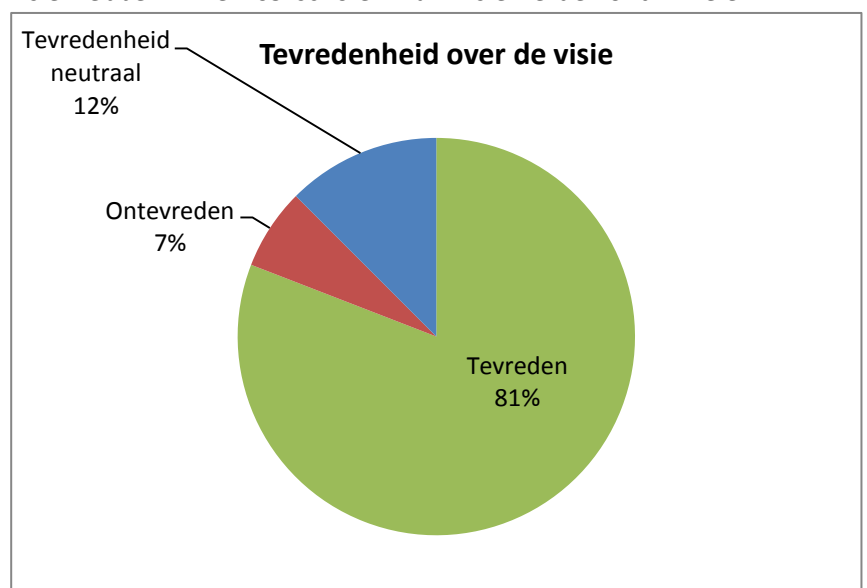


fig. 26: de procentuele verdeling van de tevredenheid over de visie bij scholen die een visie hebben.

<sup>24</sup> Ten opzichte van het moment van de nulmeting is dit percentage met ongeveer 9% gegroeid. In de nulmeting gaf 55% van de scholen aan dat zij een visie had omschreven. Omdat de onderzoekspopulaties niet volledig overeenkomen, is het groeipercentage een indicatie.

De meerderheid van de scholen heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven. Echter, er zijn grote verschillen zichtbaar tussen hun visies. Sommige scholen hebben doelstellingen die passen bij de schoolkenmerken, andere scholen hebben de kerndoelen als doelstellingen geciteerd en weer andere scholen vermeldde algemene doelstellingen (zoals 'bijdragen aan de brede ontwikkeling van het kind' of 'cultuur laten ervaren'). Dit wil zeggen: alle scholen uit deze groep hebben een visie, maar de 'kwaliteit' of inhoud van hun visies verschilt sterk. Dit heeft ook gevolgen voor de 'functionaliteit' van de visie: voor de mate waarin keuzes voor het cultuuronderwijs gemaakt kunnen worden op basis van de visie. De volgende citaten illustreren de verschillen tussen de visies en doelstellingen. De ruime meerderheid van de scholen heeft algemene doelstellingen beschreven:

*Ruimte geven aan positieve en creatieve energie van leerlingen. Kinderen de kans geven al hun talenten te ontwikkelen. Probleemoplossend denken stimuleren door aandacht te besteden aan creativiteit van leerlingen. (P46, 5)*

*Cultuureducatie draagt bij aan een beter, rijker leer/leefklimaat. Dat gebeurt, doordat cultuureducatie:*

- *Gelegenheid biedt om te scheppen*
- *Het samenwerken stimuleert*
- *Ruimte biedt voor eigen initiatief*
- *Inspiratie aanreikt uit vele culturen*
- *Een tegenwicht vormt tegen de strakke beoordeling 'goed – fout'*
- *Een te smalle focus op wat 'nuttig' is corrigeert*
- *Op meerdere intelligenties een beroep doet.*
- *Leerlingen laat ervaren dat het op expressieve wijze uiten van emoties en gevoelens, het leven rijker kan maken. (P81, 5)*

*Creatieve vaardigheden zijn waardevol om kinderen toe te rusten voor de toekomst. We werken dan ook met passie aan talent. (P115, 5)*

*Door middel van kunstzinnige oriëntatie ontwikkelen kinderen hun creativiteit, sociale gedrag, culturele en lichamelijke ontwikkeling. Hierbij denken we aan het uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens. Het ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar. Ook het leren luisteren, kijken, genieten, bewegen, waarderen, uiten, onderzoeken en zingen. (P199, 5)*

Deze doelstellingen zijn algemeen omdat ze voor cultuuronderwijs op elke school (zouden kunnen) gelden. In de citaten wordt gereflecteerd op wat cultuuronderwijs is en welke waarde het heeft voor leerlingen. Deze citaten geven het belang van cultuuronderwijs weer - het belang dat door deze scholen gezien en onderschreven wordt. Maar deze algemene doelstellingen zijn geen 'eigen' doelstellingen: ze geven niet weer wat de school met cultuuronderwijs wil bereiken (dit verschil wordt hieronder duidelijker wanneer de schoolspecifieke doelstellingen worden besproken). Algemene doelstellingen kunnen goed bijdragen aan het creëren van draagvlak binnen de school (omdat ze het belang van cultuuronderwijs weergeven), maar helpen niet of nauwelijks bij het maken van concrete keuzes voor cultuuronderwijs. Op basis van algemene doelstellingen kan bijvoorbeeld niet bepaald worden naar welk museum de school gaat (want elk museum zou bij kunnen dragen aan de algemene culturele ontwikkeling) of welke voorstelling zij inkoopt. Het formuleren van algemene doelstellingen kan dus erg behulpzaam zijn bij het zetten van de eerste stappen (en dan met name het creëren van draagvlak binnen de school, waardoor bijvoorbeeld financiële middelen en taakuren vrijkomen), maar bij vervolgstappen, zoals het opstellen van een doorgaande leerlijn en het gericht keuzes maken in het culturele aanbod, schiet zo'n visie mogelijk tekort. Het is waarschijnlijk dat dergelijke schoolspecifieke doelstellingen wel impliciet op de school aanwezig zijn (bijvoorbeeld in het hoofd van de cultuurcoördinator) en de keuzes in het cultuuraanbod sturen. In dat geval kan het wenselijk zijn om die concrete doelstellingen op te schrijven, zodat ze niet afhankelijk zijn van (de aanwezigheid van) bepaalde personen, maar geïntegreerd zijn in het beleid van de school, dat ook door anderen uitgevoerd zou kunnen worden. Naast algemene doelstellingen waarin op de waarde van cultuuronderwijs wordt gereflecteerd, worden ook de kerndoelen vaak letterlijk geciteerd. Ook kerndoelen zijn algemene, niet schoolspecifieke doelstellingen die geen concrete richtlijnen geven voor de invulling van het cultuuronderwijs. Wat zijn dan schoolspecifieke doelstellingen? Hieronder volgt een aantal voorbeelden van scholen die dergelijke doelstellingen hebben geformuleerd:

*Onze wens is het versterken van cultuureducatie op onze school door kunstdisciplines te koppelen aan de Onderbouwd en Alles-in-1 thema's. Onderbouwd gebruiken we als methode voor groep 1/2 en Alles-in-1 in groep 4 t/ 8. Het hoofddoel is om door de hele school Kunst en Cultuur aan te bieden als vorm én als aanjager van leren. Voor de groepen 1 t/m 8 willen we de doorgaande lijn compleet maken door de koppeling te maken tussen de kleutergroepen en de groepen 4 t/m 8, oftewel de invulling van kunst en cultuur groep 1,2 en 3 verder uit te werken. Wij hebben een tweetal mindmaps die aangeven wat onze visie is en onze doelen zijn voor ons onderwijs. Hier werken wij als school vanuit onze "missie" aan: samenwerken, samen leren, zelfbeeld en zelfstandigheid, een leven lang leren, kennis en vaardigheden,*

*creatief denken en handelen. Vanuit onze "waarden": verwondering, enthousiasme, gemeenschap, samenhang zien, moreel besef, kwaliteit. De aspecten uit deze mindmaps zijn bepalend voor de invulling van de doorgaande leerlijn. (P18, 5)*

*[Naam school] noemt zich de school met de drie sterke punten: Kennis, Fitheid en Veiligheid. Kennis denken we te verwerven door kinderen heel goed te leren lezen. Onze school is dan ook een "leesschool", wat houdt in dat we veel tijd aan lezen besteden. Het op een creatieve manier verwerken van boeken, verhalen en teksten past hierbij. We denken dat we op deze manier de creativiteit van kinderen ontwikkelen en tegelijkertijd kennis verwerven en borgen. [... vervolg citaat:]. We willen cultuuronderwijs koppelen aan de overige vakken. Met name via lezen, boeken, verhalen en teksten. Deze boeken, verhalen en teksten moeten voortdurend als uitgangspunt dienen om cultuuronderwijs te integreren en te koppelen aan vakken als lezen, taal, rekenen en wereldoriëntatie. (P24, 5)*

*We willen cultuur inzetten als middel om woordenschat uit te breiden en meer kennis en vaardigheid op te doen aangaande cultuur. Vanuit het platteland is 't goed dat leerlingen meer van de wereld zien en leren en zich breed kunnen oriënteren: rijke ervaringen, woordenschat en kennis en kunde opdoen. (P75, 5)*

*[Naam school] stelt zichzelf tot doel kwalitatief goed cultuuronderwijs te bieden aan haar leerlingen, dat aansluit bij de kerndoelen van het (voortgezet) speciaal onderwijs. Ze vindt cultuuronderwijs vooral van belang voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van haar leerlingen: cultuuronderwijs leert hen op een nieuwe manier te communiceren over de eigen gevoelens en ervaringen. Juist leerlingen met psychiatrische en gedragsproblemen, zoals bij [naam school], kunnen veel baat hebben bij de aangereikte alternatieven voor het uiten van gevoelens en ervaringen (Projectgroep Passende kwalificaties – kerndoelen vso, 2011). Wel is de organisatie zich ervan bewust dat er grenzen zijn aan de mogelijkheden van haar leerlingen. Ze houdt in het cultuuronderwijs daarom rekening met de beperkte verbeeldingskracht van veel cluster-IV leerlingen. (P23, 5)*

De hierboven geciteerde schoolspecifieke doelstellingen verschillen van de algemene doelstellingen in het feit dat ze aansluiten op een bepaalde school: op haar onderwijsprogramma (zoals in het eerste citaat), onderwijsvisie (zoals in de eerste twee citaten), locatie en culturele omgeving (zoals in het derde citaat) of op het type leerlingen (zoals in het vierde citaat). Deze concrete of specifieke doelstellingen helpen een school om keuzes te maken in het culturele aanbod. De 'leesschool' kiest er dan bijvoorbeeld voor om vaker met de bibliotheek samen te werken, terwijl de school voor

speciaal onderwijs een 'bik-ker' benadert om lessen te verzorgen die aansluiten op (de vermogens van) haar leerlingen. Uit het eerste citaat blijkt bovendien dat deze specifieke doelstellingen bepalend zijn voor de invulling van een doorgaande leerlijn.

Iets minder dan een derde van de scholen die een visie heeft omschreven, heeft schoolspecifieke doelstellingen omschreven. Deze scholen zijn in vrij gelijke mate verspreid over de drie scenario's (2, 3 en 4) wat betreft visie: 24% van de scenario 2-scholen, 23% van de scenario 3-scholen en 27% van de scenario 4-scholen noemt schoolspecifieke doelstellingen.

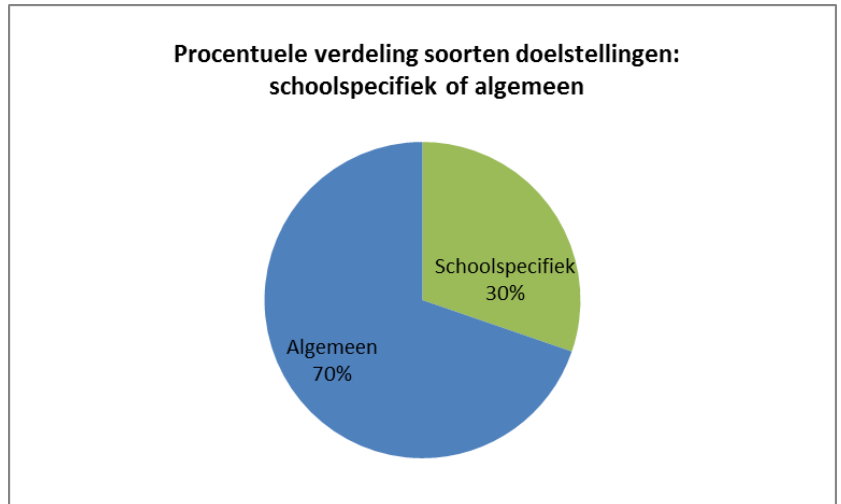


fig. 27: de procentuele verdeling van de soorten doelstellingen die door scholen met een visie genoemd worden: schoolspecifiek of algemeen.

Iets meer dan de helft van de scholen die een visie heeft omschreven, wil haar visie verder ontwikkelen. Hoe willen zij zich verder ontwikkelen, en wat willen ze bereiken? Een groot deel van deze scholen geeft aan dat ze wil dat de visie meer in het team besproken en gedragen wordt:

*De visie is een werkdocument. Binnen de school moeten de collega's de visie nog dragen.*  
(P92, 5)

*Door nog meer dan voorheen het team te betrekken in het beleidsplan en het herschrijven daarvan.* (P8, 5)

Verder geeft een groot aantal scholen aan dat de visie continu herzien moet worden om haar 'actueel' te houden:

*Het is en blijft van belang dat we regelmatig de visie onder ogen zien, zodat we hier heel bewust mee bezig blijven. Het dient met een bepaalde regelmaat geagendeerd te worden tijdens de personeelsvergadering, hierin bespreking van die informatie die wenselijk is om te delen maar ook om samen de kaders uit te kunnen zetten.* (P91, 5)

*De visie op cultuuronderwijs zal altijd in ontwikkeling (moeten) blijven en zal elk jaar geëvalueerd worden.* (P109, 5)



Een aantal scholen geeft aan dat ze tevreden is over de visie zelf, maar dat de visie nog niet voldoende zichtbaar is in de praktijk:

*De school heeft een duidelijke visie, deze moet alleen nog duidelijker in de praktijk worden uitgevoerd en nagestreefd. Dit willen we bereiken door meer expertise de school binnen te halen. Hierdoor zal het team enthousiaster worden en doelgerichter te werk gaan. (P155, 5)*

Deze scholen zien de visie op cultuuronderwijs als iets dat telkens aandacht verdient, zodat ze actueel blijft, zodat ze gedragen wordt in het team en zodat ze zichtbaar wordt in de onderwijspraktijk.

Net iets minder dan de helft van de scholen wil haar visie echter niet verder ontwikkelen. Waarom niet? In de meeste gevallen willen scholen hun visie op cultuuronderwijs niet verder ontwikkelen omdat ze er tevreden over zijn:

*Wij hebben een visie waar wij achter staan. (P43, 5)*

*Wij hebben het idee dat we goed bezig zijn. We vinden dat we voldoende aan cultuur doen. Er is een cultuurbeleidsplan en hierin staat goed omschreven welke doorgaande leerlijnen wanneer aan de orde komen. (P52, 5)*

*De visie is duidelijk voor het maken van de juiste keuzes m.b.t. cultuuronderwijs. (P77, 5)*

Slechts in enkele gevallen worden werkdruk, andere prioritering, de aanstaande sluiting van de school of andere knelpunten als redenen opgegeven om de visie niet verder te ontwikkelen.

Samenvattend: de meerderheid van de scholen heeft een visie op cultuuronderwijs omschreven, zoals Cultuureducatie met Kwaliteit ook van hen verlangt. Er bestaan echter grote verschillen tussen hun visies. De meeste scholen hebben algemene doelstellingen omschreven, waarmee ze reflecteren op de (algemene) waarde van cultuuronderwijs. Dit is een (goede) eerste stap: hierdoor wordt draagvlak gecreëerd. Echter, wanneer een school keuzes moet gaan maken voor de invulling van het onderwijsprogramma, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn, is het wenselijk dat de doelstellingen schoolspecifiek zijn (dat ze aansluiten op de schoolkenmerken). Een derde van de scholen heeft schoolspecifieke doelstellingen omschreven. Op basis daarvan kunnen zij gerichte keuzes maken en 'eigenaar' worden van hun cultuuronderwijs. Iets meer dan de helft van de scholen wil haar visie verder ontwikkelen, de kleine minderheid wil dat (voornamelijk uit tevredenheid) niet.

## **Model 2: de school heeft (nog) geen visie op cultuuronderwijs omschreven (scenario 1)**

Van de 215 scholen hebben 77 scholen (nog) geen visie op cultuuronderwijs omschreven. Dat is met 36% een minderheid. Op 17 scholen (van de 77) is de visie op dit moment 'in de maak' en 2 scholen geven aan wel een visie op cultuuronderwijs te hebben, maar die niet te hebben vastgelegd in een beleidsstuk. Van de 77 scholen die (nog) geen visie op cultuuronderwijs hebben omschreven, willen 71 scholen zich op dit vlak verder ontwikkelen (92%). Zij weten ook allemaal hoe ze dat willen doen, hoewel 31 scholen ook graag hulp willen. Zes scholen willen zich op dit vlak niet ontwikkelen.

Waarom hebben deze scholen nog geen visie op cultuuronderwijs omschreven? Zestien scholen geven aan dat het ontwikkelen van een visie op cultuuronderwijs geen prioriteit heeft:

*Op dit moment nog niet. We willen wel meer met creativiteit en cultuur. Voor volgend schooljaar zijn er andere prioriteiten [...]. We willen het nog niet te zwaar aanzetten. (P74, 5)*

*Staat niet bovenaan ons prioriteitenlijstje. Zijn met veel andere zaken bezig. Op dit moment hebben we er geen tijd voor. (P94, 5).*

*Basisvakken hebben hogere prioriteit, mede gelet op inspectienormen en schoolpopulatie. (P178, 5)*

Na 'geen prioriteit' is de belangrijkste reden dat de school er nog niet aan toe is gekomen:

*Is niet uitgevoerd door de vorige directie en stond voor het begin van dit schooljaar gepland. Door directiewisseling nog niet uitgevoerd. (P10, 5)*

*Moet nog specifiek worden beschreven op schoolniveau. Wij doen veel, maar hebben geen specifieke visie beschreven. Bovenschools is wel een visie beschreven. (P53, 5)*

*Is er nog niet van gekomen. Aandachtspunt binnen het team en directie. (P100, 5)*

Overige redenen zijn dat de school niet genoeg kennis heeft om een visie te kunnen opstellen (3 keer genoemd), dat het team er geen belangstelling of tijd voor heeft (3 keer genoemd) of dat er bovenschools een visie is opgesteld (2 keer genoemd):

*Er bestaat een bovenschools document waarin de visie staat omschreven. Doordat dit bovenschools is weggezet, evenals het cultuurmenu dat aangeboden wordt en dat*

*doorgaande lijnen die worden ontwikkeld, hebben wij ons geconformeerd aan deze visie en hebben we schoolspecifiek geen visie ontwikkeld.* (P30, 5)

In de meeste gevallen werd er echter geen reden gegeven. De vraag 'waarom heeft u geen visie op cultuuronderwijs omschreven?' werd dan bijvoorbeeld als volgt beantwoord:

*Staat voor komende periode geagendeerd.* (P19, 5)

*Zodra de ICC-er is opgeleid nemen we dit mee.* (P34, 5)

*Voorheen deelname aan Kunstmenu gemeente Emmen en inschrijving op individuele projecten.* (P40, 5)

*We hebben ons altijd gericht op Cultuurmenu.* (P150, 5)

*We maakten altijd gebruik van Kunstmenu en vonden het fijn dat er elk schooljaar een aantal disciplines aanbod kwamen zodat alle kinderen met verschillende uitingen in contact kwamen en daar ervaring mee op hebben gedaan. De afspraak was om elk jaar minstens twee activiteiten op kunst en cultuur gebied aan te bieden.* (P108, 5)

Uitspraken zoals hierboven geciteerd geven geen antwoord op de vraag waarom er geen visie op cultuuronderwijs is omschreven. In sommige gevallen werd geen reden gegeven, maar werd wel aangegeven dat aan de visie gewerkt zou gaan worden (zoals in P19, 5). Scholen gaven bijvoorbeeld aan dat ze eerst een ICC-er wilden opleiden, en dat die persoon vervolgens een visie zou gaan schrijven (zoals in citaat P34, 5). Scholen gaven ook aan dat ze gewend waren om deel te nemen aan het Cultuurmenu of Kunstmenu (zoals in de laatste drie citaten). De reden die hieruit afgeleid kan worden is dat deze scholen geen visie hebben omschreven omdat dat tot nu toe nog niet nodig was. Nu bij de Cultuur- en Kunstmenu's meer inbreng vanuit de school gevraagd wordt (de school krijgt bijvoorbeeld een keuzepakket), wordt het belangrijker om een visie te hebben op basis waarvan de school gerichte keuzes kan maken.

De scholen in dit model hebben (nog) geen visie, maar 91% geeft aan een visie te willen ontwikkelen. Deze scholen geven bovendien unaniem aan te weten hoe ze dat willen doen; ze beschrijven concrete plannen. Hoe willen deze scholen tot een visie komen? Het vaakst wordt aangegeven dat de school het 'gewoon' zelf gaat doen (en het ook zelf kan):

*De visie is aanwezig maar nog niet omschreven. Dat gaan we zeker doen. (P1, 5)*

*Vanuit de Daltonvisie de meerwaarde op cultuurgebied onderschrijven. (P14, 5)*

Daarnaast wordt relatief vaak aangegeven dat er een teambijeenkomst georganiseerd wordt om tot een visie te komen:

*Door met leerkrachten met elkaar in gesprek te gaan. Wat willen we dat de kinderen aan het eind van de basisschool geleerd/gedaan hebben? Wat vinden we belangrijk? (P153, 5)*

*Door het organiseren van een bijeenkomst, waarbij ieder zijn mening kan geven hoe wij cultuureducatie binnen onze school vorm kunnen gaan geven om zo tot een gezamenlijke visie te komen. (P213, 5)*

*Het team laten bezinnen op de plaats, de inhoud en het doel van cultuuronderwijs in onze school; De visie borgen in een cultuurbeleidsplan. (P190, 5)*

Net zo vaak wordt genoemd dat de school een ICC-er laat opleiden die (tijdens de opleiding) een visie schrijft (of dat de visie van de ICC-er in opleiding bijna klaar is):

*Is er nog niet van gekomen, maar ICC-er doet nu de cursus en gaat o.a. ook de visie e.d. beschrijven. (P9, 5)*

*Zodra de ICC-er is opgeleid nemen we dit mee. (P34, 5)*

*We hebben voldoende aanreikingen gekregen op de cursus ICC. (P41, 5)*

Verder is een aantal scholen van plan om deskundige hulp te zoeken bij het formuleren van een visie:

*Door in samenspraak met de cultuurcoördinator, de stuurgroep Cultuur en Klimaat, team en wellicht Compenta deze nader te omschrijven en te implementeren in het systeem. (P66, 5)*

*Door een ervaringsdeskundige te raadplegen welke mogelijkheden er zijn. (P67, 4)*

Tot slot zijn er nog zes scholen die geen visie hebben en er ook geen willen ontwikkelen. Waarom niet? Een school geeft aan dat de schoolvisie voldoende leidend is, en vindt een aparte visie voor cultuuronderwijs niet nodig. Twee scholen geven aan dat ze te druk zijn om een visie te ontwikkelen.

Twee scholen stellen andere prioriteiten en een school geeft aan dat een visie niet nodig is, omdat zij met een methode voor cultuuronderwijs werkt.

Samenvattend: de minderheid van de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit heeft om verschillende redenen (nog) geen visie op cultuuronderwijs omschreven. De regeling verlangt dat wel van hen. 91% van deze scholen is dan ook van plan om een visie ontwikkelen. Zij weten allemaal hoe ze dat willen doen. Slechts zes scholen willen geen visie ontwikkelen.

### De modellen naast elkaar

Ter illustratie van het bovenstaande worden hier twee diagrammen weergegeven waarin de modellen met elkaar worden vergeleken.



fig. 28: De procentuele verdeling van scholen met en zonder visie op cultuuronderwijs.

De meerderheid van de scholen heeft een visie. De meeste scholen die geen visie hebben, willen een visie ontwikkelen:

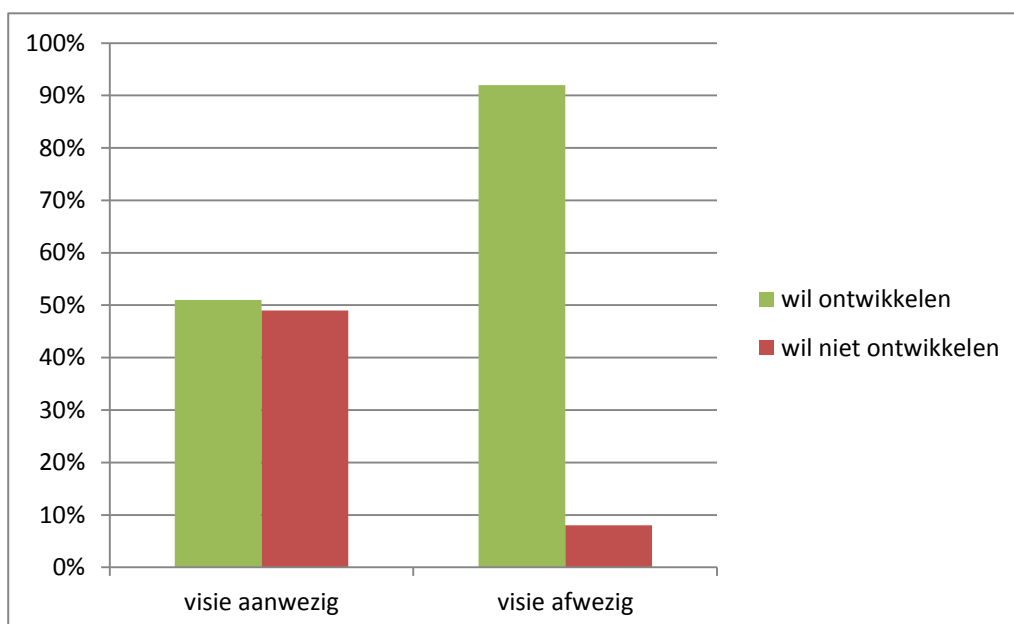


fig. 29: Percentage van het aantal scholen in model 1 (visie aanwezig) en model 2 (visie afwezig) dat zich verder wil ontwikkelen.

## 6.2 Samenhang doelstellingen: deskundigheid en visie

In deze paragraaf wordt de samenhang tussen de doelstellingen deskundigheidsbevordering (ICC-er) en visievorming onderzocht. Het theoretisch kader veronderstelt een voorwaardelijke relatie tussen beide. Bestaat die relatie?

Van de 77 scholen die geen visie op cultuuronderwijs hebben omschreven, hebben 54 scholen ook geen ICC-er (70%). Elf scholen zonder visie hebben momenteel een ICC-er in opleiding (14%). Twaalf scholen hebben wel een ICC-er maar geen visie (16%). De ICC-er van die scholen is in de meeste gevallen niet gecertificeerd, en in de meeste gevallen heeft hij/zij geen visie omschreven omdat hij/zij er nog niet aan toe is gekomen. In totaal beschikken 98 scholen niet over een ICC-er. *Dat betekent dat er 44 scholen zijn die geen ICC-er hebben, maar wel een visie op cultuuronderwijs.* Hoe hebben zij dat, zonder geschoolde ICC-er, voor elkaar gekregen? De meeste scholen zonder ICC-er, maar met visie, hebben 'overige' deskundigen in het team (leerkrachten die zich bezighouden met kunst en cultuur, een creatief therapeut) die weliswaar niet gecertificeerd zijn, maar wel trekker zijn van het cultuuronderwijs en in staat zijn om een visie te omschrijven. Uit dit onderzoek blijkt niet dat de aanwezigheid van een ICC-er van invloed is op het soort doelstellingen dat wordt omschreven: er zijn scholen met ICC-er die algemene doelstellingen beschrijven, en scholen zonder ICC-er die schoolspecifieke doelstellingen beschrijven. Er zijn hierin geen significante correlaties gevonden. Hoewel de meeste scholen zonder ICC-er ook geen visie hebben, is het dus niet zo dat visievorming zonder ICC-er onmogelijk is. Het is ook niet zo dat de 'kwaliteit' van de visie bij afwezigheid van een ICC-er minder is (dat wil zeggen: dat meer algemene doelstellingen of kerndoelen worden omschreven).

Om een visie te kunnen omschrijven is het noodzakelijk om enige kennis over cultuuronderwijs te hebben, maar de deskundigheid van een gecertificeerde ICC-er blijkt niet noodzakelijk. Aangezien een ICC-er in zijn/haar opleiding verplicht is om een visie te schrijven, beschikken vrijwel alle scholen met een gecertificeerde ICC-er over een visie. Maar ook scholen die op een andere manier over deskundigheid beschikken (bijvoorbeeld door ervaring of hobby van leerkrachten), blijken dus een visie te kunnen schrijven die inhoudelijk niet noodzakelijk verschilt van een visie die door een gecertificeerde ICC-er is geschreven. Scholen die helemaal niet beschikken over deskundigheid op dit vlak, geven in verhouding echter wel aan dat zij door deskundigheidsbevordering en/of de opleiding van een ICC-er tot een visie zullen komen.

Concluderend: deskundigheid blijkt wel voorwaardelijk te zijn voor visievorming, maar die deskundigheid is niet noodzakelijkerwijs de deskundigheid van een gecertificeerde ICC-er. Hoewel vrijwel alle scholen met een gecertificeerde ICC-er over een visiedocument beschikken, zijn er ook

scholen zonder ICC-er die een visie hebben omschreven (die niet noodzakelijk van mindere kwaliteit is).

### 6.3 De resultaten: visie in piramides

De scholen hebben in de piramidevraag aangevinkt in welk scenario zij zich bevinden wat betreft visie. In deze paragraaf worden de resultaten daarvan weergegeven; ten eerste de resultaten op provinciaal niveau, ten tweede op gemeentelijk niveau. Tien scholen zijn niet in deze berekening meegenomen omdat het scenario dat zij hadden aangevinkt niet overeenkwam met de antwoorden op de open vragen.

#### Visie: de Evi-piramide voor Drenthe

In het staafdiagram is het aantal scholen per scenario weergegeven. Het cirkeldiagram daaronder visualiseert de procentuele verdeling van de scholen over de vier scenario's.

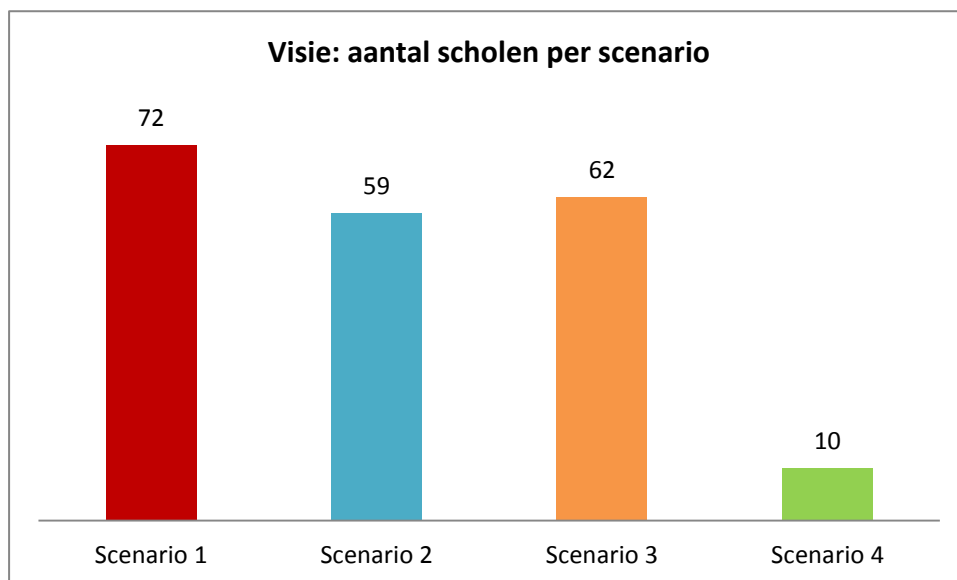


fig. 30: Staafdiagram waarin het aantal scholen per scenario (visie) is weergegeven.

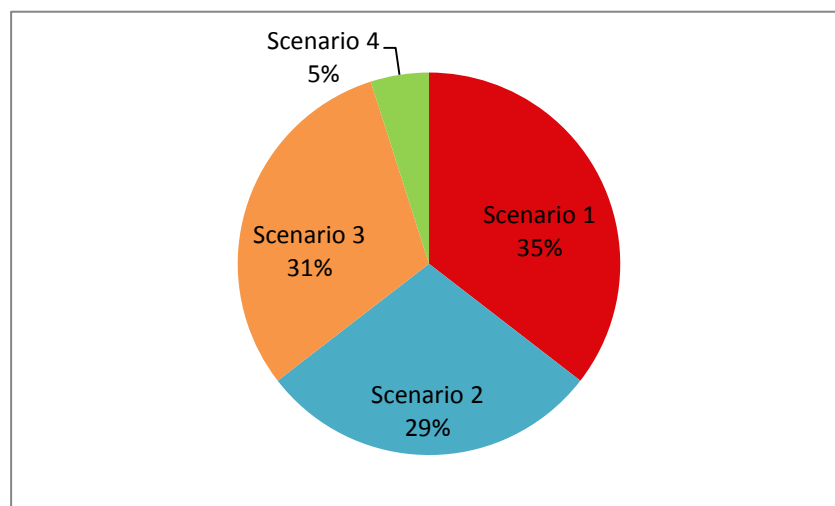


fig. 31: Cirkeldiagram waarin de procentuele verhouding van de scholen per scenario is weergegeven.

Uit de diagrammen blijkt dat de meerderheid (twee derde) van de scholen een visie op cultuuronderwijs heeft omschreven. Opvallend is dat van de scholen die een visie hebben omschreven, de meerderheid in scenario 3 zit. Dit kan betekenen dat de stap tussen scenario 2 en 3 (het oormerken van budget voor cultuuronderwijs) niet zo groot is en relatief eenvoudig gezet kan worden. De stap naar scenario 4 is in verhouding nog door weinig scholen gezet. In die stap wordt de visie verankerd in het beleid (schoolplan en meerjarenbegroting) van de school. Gemiddeld genomen hebben de Drentse scholen (wat betreft visie) scenario 2 bereikt (score 82.0). De 'stand van zaken' wat betreft visievorming kan dan als volgt in de Evi-piramide gevisualiseerd worden:

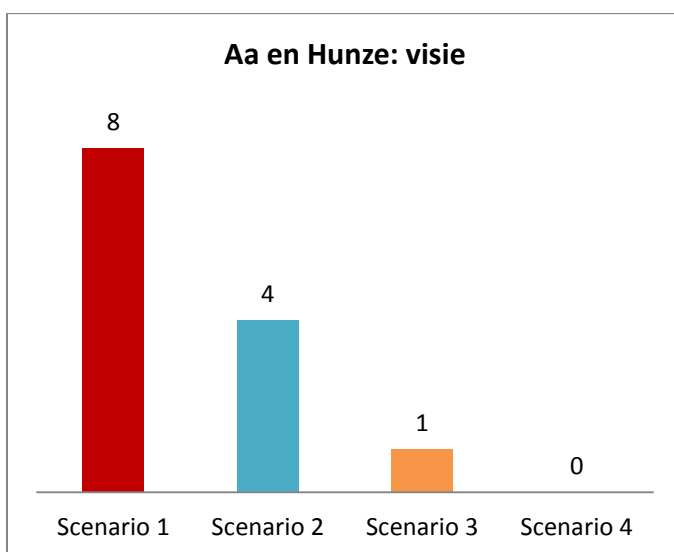


fig. 32: Evi-piramide: resultaatsscenario visie op Drentse basisscholen (provinciale score: 82.0, scenario 2).

### Visie: de Evi-piramide per gemeente

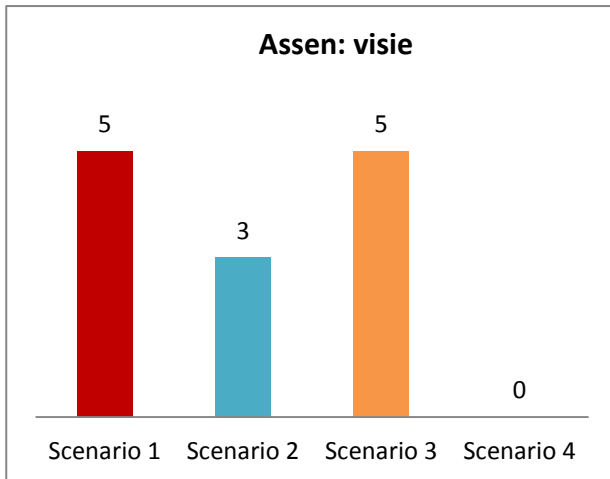
In de volgende staafdiagrammen en Evi-piramides zijn de bereikte scenario's (wat betreft visie) per gemeente weergegeven.

Aa en Hunze: score 58, scenario 1.5

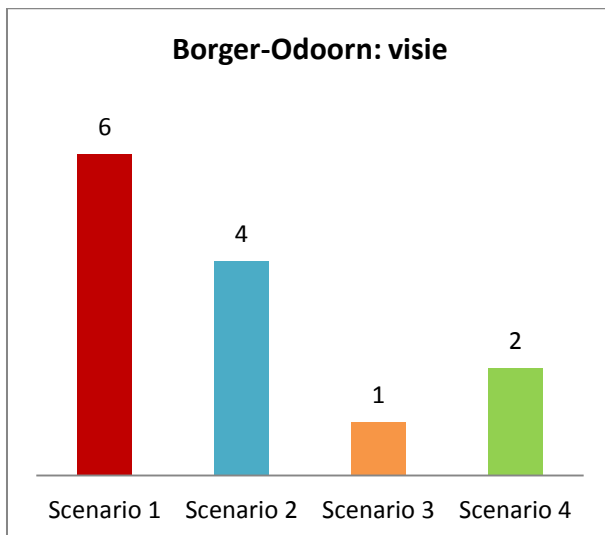




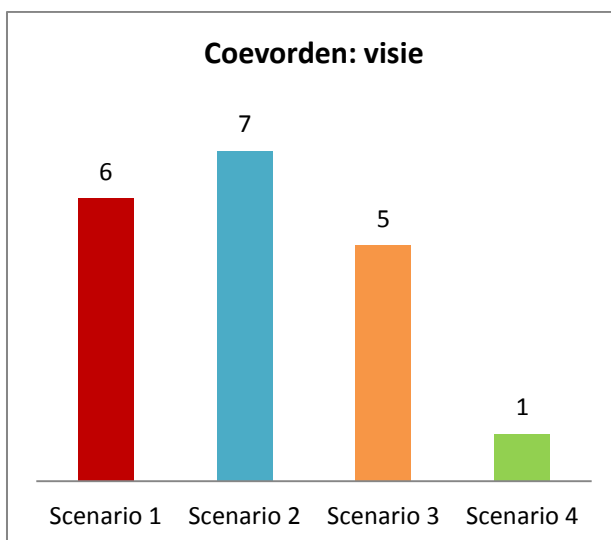
Assen: score 80, scenario 2



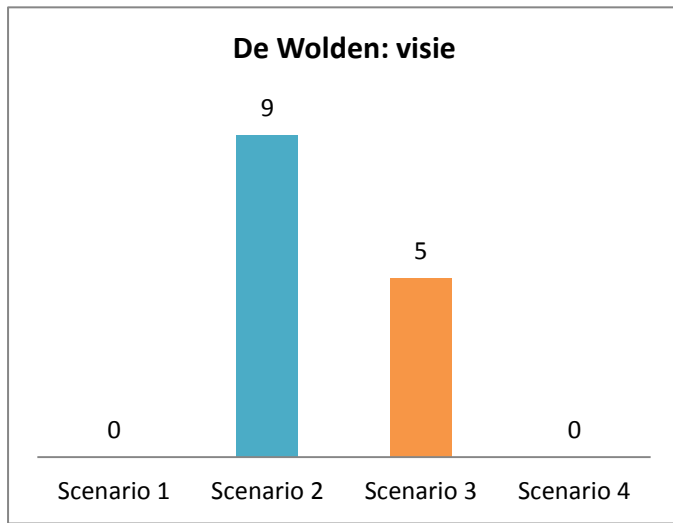
Borger-Odoorn: score 77, scenario 1.9



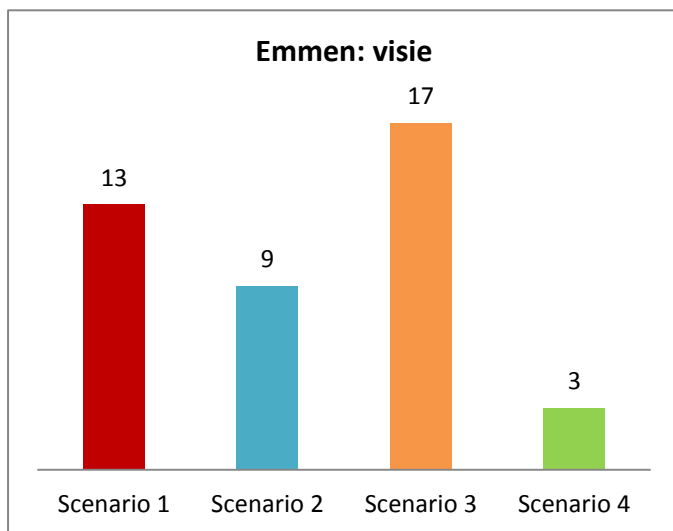
Coevorden: score 82, scenario 2.1



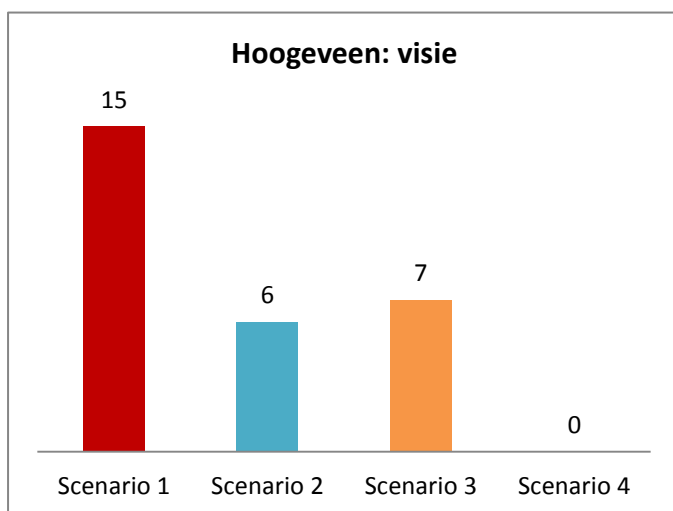
De Wolden: score 94, scenario 2.4



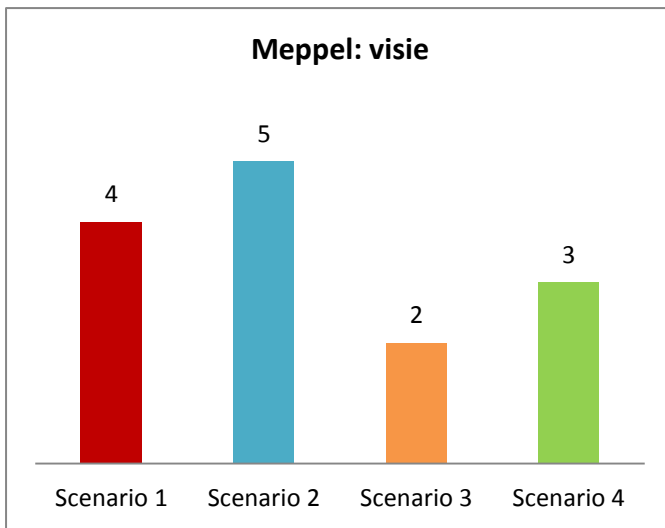
Emmen: score 89.5, scenario 2.2



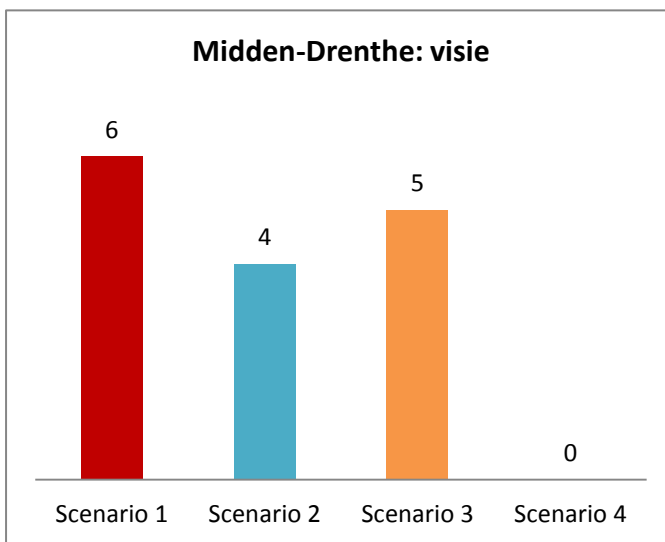
Hoogeveen: score 68.6, scenario 1.7



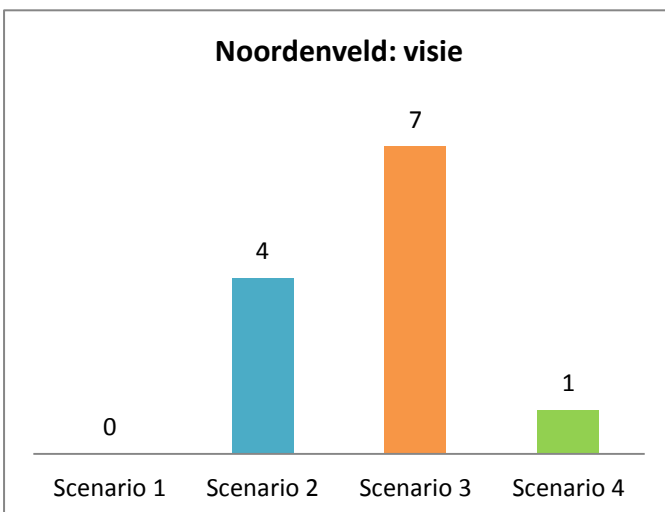
Meppel: score 91.4, scenario 2.3



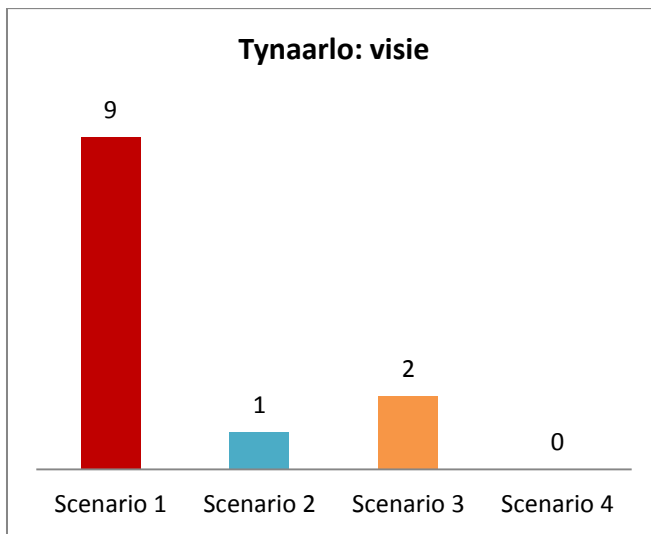
Midden-Drenthe: score 77.3, scenario 1.9



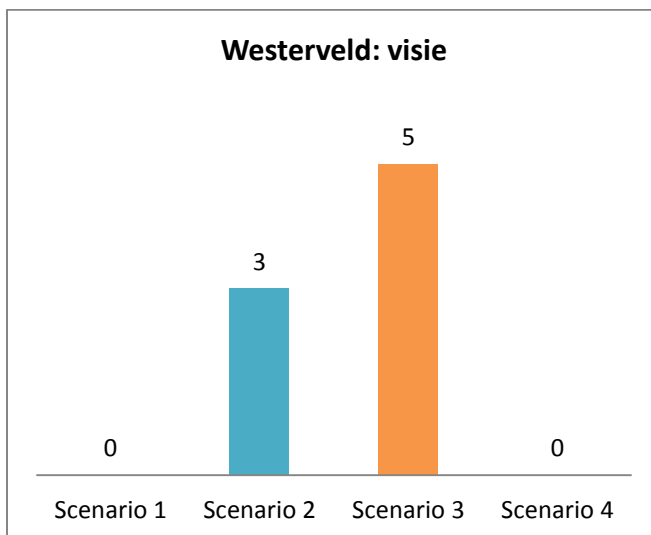
Noordenveld: score 110, scenario 2.8



Tynaarlo: score 56.7, scenario 1.4



Westerveld: score 105, scenario 2.6



## 6.4 Knelpunten rond visievorming

De ontwikkelingen rond visievorming zijn in de bovenstaande paragrafen in beeld gebracht. Hoewel de Drentse basisscholen op dit onderdeel gemiddeld een hogere score hebben behaald dan op het onderdeel deskundigheid, lopen ze ook in visievorming tegen een aantal problemen aan. Die knelpunten worden in deze paragraaf besproken, zodat vervolgens kan worden bepaald wat Compenta zou kunnen doen om scholen verder te ondersteunen en knelpunten weg te nemen.

Er werd in totaal 34 keer een knelpunt rondom visievorming beschreven. Er kunnen acht verschillende knelpunten worden onderscheiden:

1. De directeur is afwezig of gewisseld;
2. Gebrek aan deskundigheid;
3. Visievorming over cultuuronderwijs heeft geen prioriteit;
4. De school is klein en heeft weinig personeel;
5. Problemen binnen het team (bijvoorbeeld ziekte);
6. De school sluit of fuseert;
7. School voor speciaal onderwijs (met eigen behoeften en knelpunten op het gebied van cultuuronderwijs);
8. Tijdgebrek.

Net als bij het onderdeel deskundigheid hangen de knelpunten samen met het scenario waarin de school zich bevindt. In de volgende tabel is het aantal keren weergegeven dat een bepaald knelpunt door een school in een bepaald scenario (wat betreft visie) werd genoemd:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4	Scenario onjuist	Totaal:
<b>Directeur afwezig/gewisseld</b>	0	1	0	0	0	<b>1</b>
<b>Gebrek deskundigheid algemeen</b>	2	1	0	0	0	<b>3</b>
<b>Geen prioriteit</b>	13	2	1	1	0	<b>17</b>
<b>Kleine school</b>	1	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Problemen in team</b>	1	0	1	0	0	<b>2</b>
<b>School sluit of fuseert</b>	0	0	3	0	0	<b>3</b>
<b>Speciaal onderwijs</b>	0	0	1	0	0	<b>1</b>
<b>Tijdgebrek</b>	5	0	1	0	0	<b>6</b>
<b>Totaal:</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>35</b>

fig. 33: Co-occurency table waarin het aantal keren is weergegeven dat een bepaald knelpunt (verticaal) door scholen in een bepaald scenario (wat betreft visie) (horizontaal) genoemd werd. Leeswijzer: een school die wat betreft visie in scenario 2 zit, heeft aangegeven dat de afwezigheid of wisseling van directeur een knelpunt vormde in de ontwikkeling van het cultuuronderwijs.

In de tabel valt op dat 'geen prioriteit' veruit het meest voorkomende knelpunt is, dat in verhouding het vaakst wordt aangegeven door scenario 1-scholen. Dit betekent dat voor deze dertien scholen die nog geen visie op cultuuronderwijs hebben omschreven, visievorming (op dit moment) geen

prioriteit heeft. De school heeft andere prioriteiten en ontwikkelt zich daarom niet (verder) op dit vlak. Een voorbeeld van een andere prioriteit komt in het volgende citaat naar voren:

*We hebben ons echter het afgelopen schooljaar met name beziggehouden met het wegwerken van het zwakke school predicaat. Daarin neemt het cultuuronderwijs een ondergeschikte rol in. (P86, 5)*

Opvallend is dat ook een scenario 4-school 'geen prioriteit' als knelpunt noemt. Zij geeft aan dat zij haar visie vanwege een hoge werkdruk en andere prioritering niet verder zal ontwikkelen.

Wat hier nog aandacht verdiend is het knelpunt dat genoemd wordt door de scenario 3-school uit het speciaal onderwijs. Zij loopt er tegenaan dat zij in haar visie rekening wil houden met haar type leerlingen. Zij heeft niet zozeer problemen met het opstellen van de visie zelf, maar met het kiezen van passende activiteiten die bij de visie aansluiten. Dit is in feite een knelpunt bij 'doorgaande leerlijn', maar verdient hier aandacht, omdat het laat zien hoe visievorming en de invulling van een onderwijsprogramma met elkaar samenhangen.

Er bestaan verder geen significante verschillen in het aantal keren dat een bepaald knelpunt genoemd wordt. Wat wel opvalt is dat de scenario 1-scholen relatief het vaakst een knelpunt noemen (30%), ten opzichte van 7% van de scenario 2-scholen, 11 % van de scenario 3-scholen en 10% van de scenario 4-scholen. Waar de scenario 1-scholen moeite mee hebben is het zetten van de eerste stap: daarvoor is het nodig om het belang van cultuuronderwijs te zien (prioriteit), en om de tijd te nemen om een visie te omschrijven. Zodra die eerste stap is gezet, neemt het aantal knelpunten dat genoemd wordt aanzienlijk af. Bovendien is het wederom van belang om een onderscheid te maken tussen specifieke en aspecifieke knelpunten, zoals dat voor de knelpunten rondom deskundigheidsbevordering is gedaan. Specifieke knelpunten ontstaan doordat een school aan bepaalde eisen of verwachtingen rondom cultuuronderwijs (wezenlijk voor cultuuronderwijs) niet of met moeite kan voldoen. De aspecifieke knelpunten zijn niet specifiek voor cultuuronderwijs; maar duiden vaak op interne problemen in de school. Specifieke knelpunten rond visievorming zijn:

1. Visievorming over cultuuronderwijs heeft geen prioriteit: het belang van een visie op cultuuronderwijs inzien;
2. Gebrek aan deskundigheid: over genoeg deskundigheid beschikken om een visie te kunnen omschrijven;
3. School voor speciaal onderwijs: leerlingen hebben eigen behoeften wat betreft cultuuronderwijs, waarmee in een visie rekening gehouden moet worden.

De overige knelpunten zijn niet specifiek voor cultuuronderwijs.

## 6.5 Evaluatie en advies

Heeft Cultuureducatie met Kwaliteit bijgedragen aan visievorming - aan de ontwikkeling die in de voorgaande paragrafen beschreven is - en zo ja, hoe? Hoe zou Compenta de scholen verder kunnen ondersteunen in dit proces? Deze vragen worden in deze paragraaf beantwoord. De adviezen aan Compenta zijn vetgedrukt.

De regeling Cultuureducatie met Kwaliteit, zoals uitgevoerd door Compenta, heeft op de volgende manieren bijgedragen aan visievorming:

1. *Er is geld beschikbaar gesteld:* scholen konden de subsidie gebruiken om de eigen deskundigheid te vergroten, op basis waarvan ze hun visie (verder) konden ontwikkelen; of om externe deskundigheid aan te wenden (hulp bij het ontwerpen van een visie, bijvoorbeeld in een adviesgesprek).
2. *Er zijn mogelijkheden geboden om het geld aan visievorming te besteden:* in de ICC-cursussen worden de deelnemers begeleid bij het schrijven van een visie. Daarnaast konden de vijf instellingen van Compenta (en de daaraan verbonden cultuurcoaches) scholen ondersteuning bieden.
3. *Scholen zijn gestimuleerd om hun visie (verder) te ontwikkelen:* de ambitie-scenario's sporen de scholen aan om hun visie (verder) te ontwikkelen.

Wat betreft punt 1: een visie kost in principe geen (extra) geld (behalve bijvoorbeeld de taakuren van de ICC-er). Het geld kan worden besteed aan de voorwaarde voor visievorming: deskundigheid. In de ICC-cursus wordt de ICC-er in opleiding bijvoorbeeld ondersteund bij het schrijven van een schoolspecifieke visie. Bij punt 3 moet opgemerkt worden dat de ontwikkeling van de visie in de opbouw van de scenario's kwantitatief is: het gaat erom dat de visie een steeds grotere plaats inneemt in het beleid van de school. De opbouw zegt echter niets over de ontwikkeling van de *kwaliteit* van de visie, terwijl daarin wel een bepaalde ontwikkeling gewenst is, zoals hierboven aangegeven is. Voor het ontwerpen van een doorgaande leerlijn (eisen voor scenario 3 en 4) is het van belang om schoolspecifieke doelstellingen te hebben, omdat de school dan kan bepalen wat zij met het onderwijsprogramma wil bereiken, en hoe zij dat wil bereiken. **Daarom zou de scenario-opbouw de scholen ook moeten stimuleren om de *kwaliteit* van de visie te blijven ontwikkelen. In de scenario's 3 en 4 zou dan bijvoorbeeld de eis opgenomen kunnen worden dat de school schoolspecifieke doelstellingen heeft omschreven (een eigen, 'passende' visie heeft).** Dit maakt het vervolgens eenvoudiger voor de school om een doorgaande leerlijn te ontwerpen en op basis daarvan met vragen naar culturele aanbieders te gaan.

Punt 3 hangt daarnaast samen met het relatief veelgenoemde knelpunt dat visievorming geen prioriteit heeft. Nog niet alle deelnemende scholen zien het (door Compenta gevoelde) belang van een visie op cultuuronderwijs. **Compena zou dit belang meer kunnen benadrukken, en scholen nog meer kunnen stimuleren om in eerste plaats een visie op cultuuronderwijs te ontwikkelen, en in tweede plaats verder te werken aan de kwaliteit van die visie (van algemeen naar schoolspecifiek).** Dit laatste heeft gevolgen voor punt 2: mogelijk moeten er scholingsmogelijkheden geboden worden waarin ICC-ers handreikingen krijgen om de visie verder te ontwikkelen (van algemeen naar schoolspecifiek).

Het knelpunt 'gebrek aan deskundigheid' is een meer individueel knelpunt dat scholen zelf weg kunnen nemen door een medewerker tot ICC-er te laten opleiden (wat veel scholen ook van plan zijn; zie Hoofdstuk 5, Deskundigheid). **Ten slotte hebben scholen voor speciaal onderwijs mogelijk extra ondersteuning nodig bij het (door)ontwikkelen van een visie,** vanwege de specifieke behoeften van de leerlingen en de geringe kennis die daarover aanwezig is.

**Samenvatting:** De meerderheid van de scholen heeft een visie op cultuuronderwijs beschreven, zoals Cultuureducatie met Kwaliteit ook van hen verlangt. Er bestaan echter grote verschillen tussen hun visies. De meeste scholen hebben algemene doelstellingen omschreven, waarmee ze reflecteren op de (algemene) waarde van cultuuronderwijs. Dit is een eerste stap: hierdoor wordt draagvlak gecreëerd. Echter, wanneer een school keuzes moet gaan maken voor de invulling van het onderwijsprogramma, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn, is het wenselijk dat de doelstellingen schoolspecifiek zijn (dat ze aansluiten op de schoolkenmerken). Een derde van de scholen heeft schoolspecifieke doelstellingen omschreven. Op basis daarvan kunnen zij gerichte keuzes maken voor hun cultuuronderwijs. Iets meer dan de helft van de scholen die een visie hebben, wil haar visie verder ontwikkelen; een kleine minderheid wil dat (voornamelijk uit tevredenheid) niet.

De minderheid van de scholen heeft om verschillende redenen (nog) geen visie op cultuuronderwijs omschreven. De regeling verlangt dat wel van hen. 92% van deze scholen is dan ook van plan om een visie ontwikkelen. Zij weten allemaal hoe ze dat willen doen. Slechts zes scholen willen geen visie ontwikkelen.

Wat betreft 'visie' hebben de scholen gemiddeld scenario 2 bereikt. De scholen in de gemeenten Noordenveld en Westerveld zijn op het vlak van visie het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld respectievelijk scenario 2.8 en scenario 2.6 bereikt.



## 7. Doorgaande leerlijn

De derde stap in het proces van kwaliteitsverbetering is het aanbrengen van samenhang (een doorgaande leerlijn) in het lesprogramma. Dit is tevens het derde onderwerp in Evi. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderdeel gepresenteerd. In de eerste paragraaf wordt een beeld geschetst van de 'stand van zaken': in hoeverre brengen scholen samenhang aan in hun lesprogramma? Hoeveel scholen hebben een doorgaande leerlijn ontworpen? Vervolgens wordt de relatie tussen de doorgaande leerlijn en de doelstellingen 'deskundigheid' en 'visie' onderzocht: zijn deskundigheid en visie voorwaardelijk voor de doorgaande leerlijn, zoals op basis van het theoretisch kader verwacht werd? In de derde paragraaf worden de resultaten op dit onderdeel in Evi-piramides gepresenteerd, zowel voor de gehele provincie als voor de afzonderlijke gemeenten. Vervolgens worden de knelpunten besproken. Tot slot wordt in de laatste paragraaf onderzocht of en hoe de regeling heeft bijgedragen aan het ontwerpen van doorgaande leerlijnen, en wat Compenta zou kunnen doen om scholen verder in deze ontwikkeling te ondersteunen.

### 7.1 De doorgaande leerlijn in beeld

Het begrip 'doorgaande leerlijn' duidt in dit onderzoek de samenhang in het lesprogramma aan. Die samenhang kan er in mindere of meerdere mate zijn; van een zogenaamde culturele ervaringslijn tot een uitgewerkte, vastgelegde doorgaande leerlijn die zowel horizontaal als verticaal samenhangt.<sup>25</sup> In de ambitie-scenario's is de ontwikkeling van de samenhang als volgt vastgelegd.<sup>26</sup>

- Scenario 1: er is weinig samenhang in het lesprogramma. Activiteiten bekijken niet, omdat zij niet zijn opgenomen in een leerlijn.
- Scenario 2: er is een structureel cultureel programma met activiteiten. Dit is nog geen leerlijn maar een culturele ervaringslijn: de ervaringen die kinderen tijdens de activiteiten opdoen, zijn op elkaar afgestemd.
- Scenario 3: er is een vastgelegde doorgaande leerlijn met horizontale of verticale samenhang.<sup>27</sup>
- Scenario 4: er is een vastgelegde doorgaande leerlijn die zowel horizontaal als verticaal samenhangt. Eventueel: er worden scores gebruikt om de ontwikkeling van soft skills te registreren en sturen.

---

<sup>25</sup> Zie voor meer uitleg: *Doelstellingen in Beeld*, pag. 31 -5. Online. Beschikbaar [http://www.compenta.nl/monitoring\\_evaluatie](http://www.compenta.nl/monitoring_evaluatie)

<sup>26</sup> Stichting Compenta. Visienotitie CemK Drenthe. Assen: Compenta, 2012. p. 19-20.

<sup>27</sup> Deze opbouw komt niet geheel overeen met de ambitie-scenario's die oorspronkelijk zijn opgesteld door Compenta. Daarin was namelijk de eis voor scenario 3 dat er een verticale leerlijn was, en voor scenario 4 een horizontale en verticale leerlijn. Compenta ging er vanuit dat een verticale leerlijn eenvoudiger ontworpen kon worden dan een horizontale leerlijn, maar uit de praktijk blijkt dat scholen juist meer moeite hebben met de verticale leerlijn. Daarom heeft Compenta ervoor gekozen om de ambitie-scenario's te wijzigen: in scenario 3 kan de leerlijn horizontaal of verticaal zijn. In Evi is deze gewijzigde scenario-omschrijving gehanteerd.

De doorgaande leerlijn beschrijft het lesprogramma van de school. In de vragenlijst werd daarom eerst naar de activiteiten gevraagd die dat lesprogramma vormen: hoe geeft de school cultuuronderwijs? Welke onderwijsvormen gebruikt ze daarvoor? Daarna werd pas naar de samenhang gevraagd. In hoeverre sluit het cultuuronderwijs op de school aan op andere vakken, de culturele omgeving van de leerling, de cognitieve ontwikkeling van de leerling, andere leerjaren en de kerndoelen? Hoe brengt de school samenhang aan in het lesprogramma? Is de school tevreden over de samenhang? Zou ze de doorgaande leerlijn verder willen ontwikkelen, en zo ja, hoe? Heeft ze daar hulp bij nodig? Om te beginnen worden de onderwijsvormen en de mate van aansluiting/samenhang behandeld. Vervolgens worden er drie modellen onderscheiden: scholen met een doorgaande leerlijn (scenario 3 en 4), scholen met enigszins samenhangend cultuuronderwijs (scenario 2) en scholen met niet tot nauwelijks samenhangend cultuuronderwijs (scenario 1). Per model worden de resultaten eerst in cijfers gepresenteerd en vervolgens met citaten geïllustreerd.

### **Onderwijsvormen**

Hoe geven de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe cultuuronderwijs? Op basis van hun antwoorden in Evi kunnen elf onderwijsvormen worden onderscheiden:

1. Activiteiten: hieronder vallen activiteiten die buiten de school worden ondernomen, zoals excursies, voorstellingen, museumbezoek, etc.;
2. Ateliers/keuzelessen: de school biedt wekelijks 'keuzelessen' in cultuuronderwijs aan. De leerling bepaalt zelf welk atelier hij volgt;
3. Creamiddag: de school besteedt een middag (per week) aan creatieve lessen;
4. Integraal: cultuuronderwijs zit verwerkt in (methodes van) andere vakken;
5. Lessen: de school geeft haar leerlingen (structureel) lessen in de cultuureducatieve vakken;
6. Naschoolse activiteiten: de school biedt naschools cultuuronderwijs aan;
7. Programma (extern): de school maakt gebruik van een programma dat extern wordt georganiseerd. Bijvoorbeeld Cultuurmenu, Kunstmenu, Kleintje Kunst, Podiumplan of Culturele Mobiliteit;
8. Project(en): de school geeft cultuuronderwijs in projecten of projectweken;
9. Schoolkoor-/orkest: de school heeft een schoolkoor- of orkest waarin leerlingen muziek maken;
10. Vieringen: de school besteedt aandacht aan cultuur in vieringen, week- of maandsluitingen;
11. Workshops: de school geeft cultuuronderwijs door externen in te huren die workshops ('incidentele lessen') aan de leerlingen geven.

In het volgende staafdiagram staat het aantal keren weergegeven dat een bepaalde onderwijsvorm is genoemd. In het cirkeldiagram is de procentuele verdeling van de onderwijsvormen gevisualiseerd:

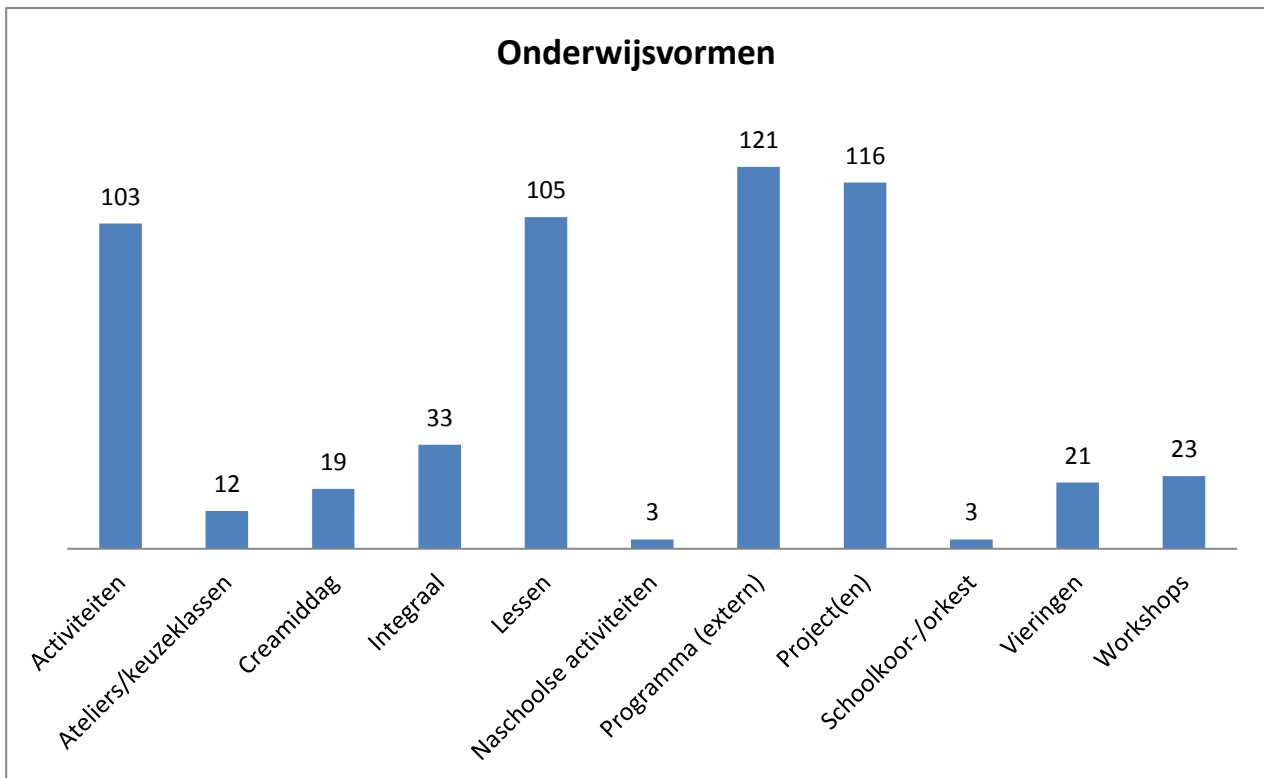


fig. 34: Staafdiagram met het aantal keren dat een onderwijsvorm is genoemd.

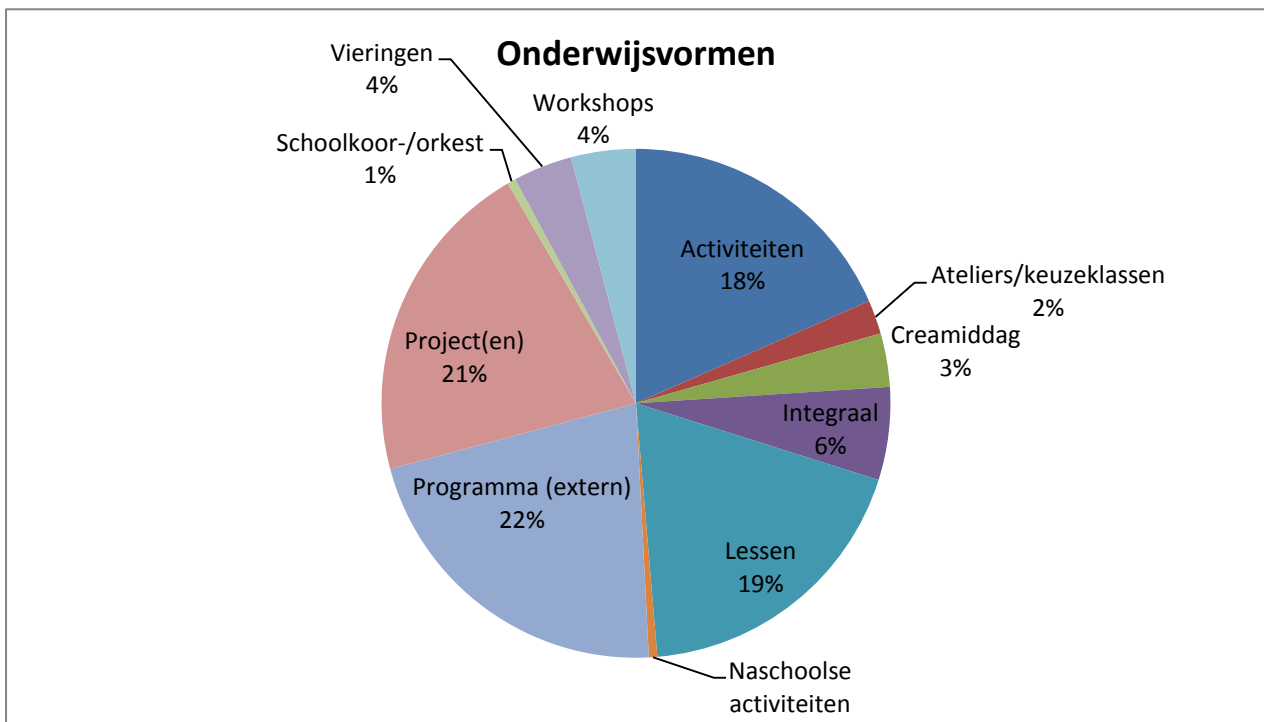


fig. 35: Cirkeldiagram met de procentuele verdeling van de genoemde onderwijsvormen.

Het extern georganiseerde programma is de meest genoemde onderwijsvorm: 121 scholen geven aan gebruik te maken van bijvoorbeeld Cultuurmenu of Kunstmenu. De verwachting is dat meer scholen dergelijke programma's afnemen, maar alleen de losse activiteiten (waaruit het programma bestaat) hebben vermeld. 'Activiteiten' en 'Programma (extern)' kunnen dan ook het beste samengenomen worden, aangezien het programma ook uit activiteiten bestaat. 'Activiteiten' is dus veruit de meest voorkomende onderwijsvorm, gevolgd door projecten. Wat opvalt is dat dit allebei 'minder structurele' onderwijsvormen zijn: deze onderwijsvormen komen misschien maandelijks, maar vaak niet wekelijks aan bod. Bovendien is het onduidelijk in hoeverre deze onderwijsvormen, en met name activiteiten, zijn verankerd in het curriculum van de school. Scholen nemen de extern georganiseerde programma's af, maar onzeker is of ze de activiteiten ook zelf zouden organiseren wanneer de programma's niet meer extern georganiseerd worden. Echter, structurele lessen is ook een veelgenoemde onderwijsvorm. Deze onderwijsvorm is wel verankerd in het curriculum. Bovendien zegt de helft (52%) van de scholen die activiteiten of projecten als onderwijsvorm gebruiken dat zij ook structurele lessen in cultuuronderwijs verzorgt - dat zij minder structurele en minder verankerde onderwijsvormen combineert met structurele en verankerde onderwijsvormen.

### Aansluiting

In hoeverre sluit het cultuuronderwijs, zoals gegeven op de hierboven beschreven manieren, aan op andere vakken, de culturele omgeving van de leerling, de cognitieve ontwikkeling van de leerling, andere leerjaren en de kerndoelen? De scholen konden de 'mate van aansluiting' aanvinken in een schaal die varieerde van 'niet/nauwelijks' tot 'in grote mate/helemaal'. In de staafdiagrammen zijn de antwoorden weergegeven:

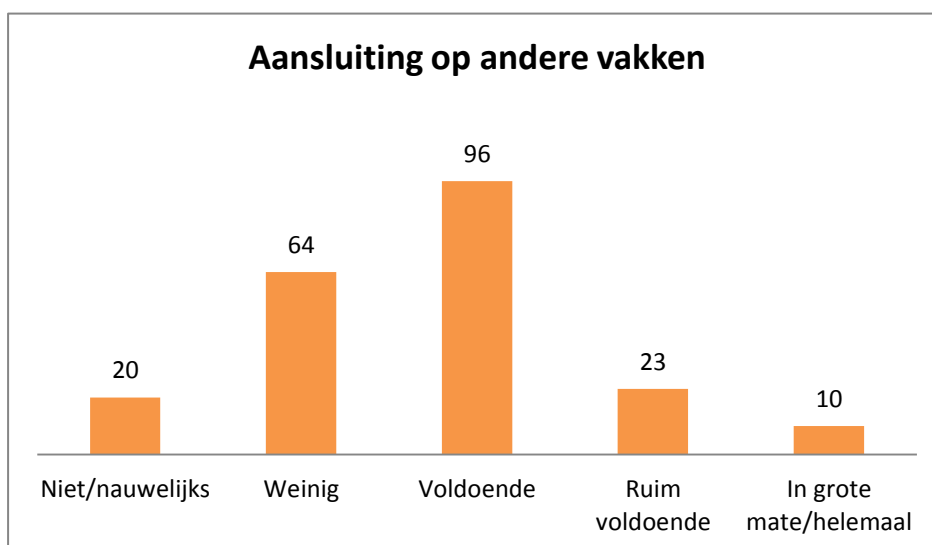


fig. 36: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe scholen de aansluiting van hun cultuuronderwijs op andere vakken (horizontaal) beoordelen.

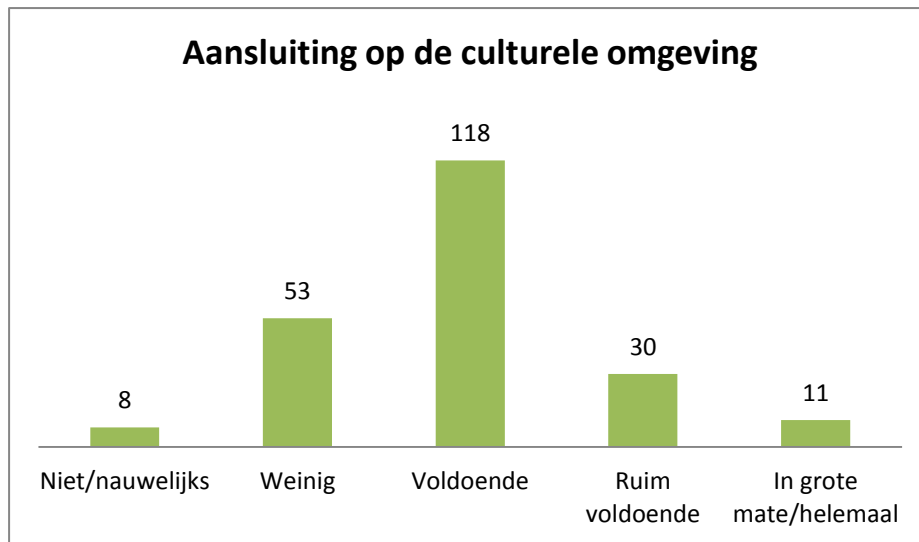


fig. 37: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe scholen de aansluiting van hun cultuuronderwijs op de culturele omgeving van de leerling (horizontaal) beoordelen.

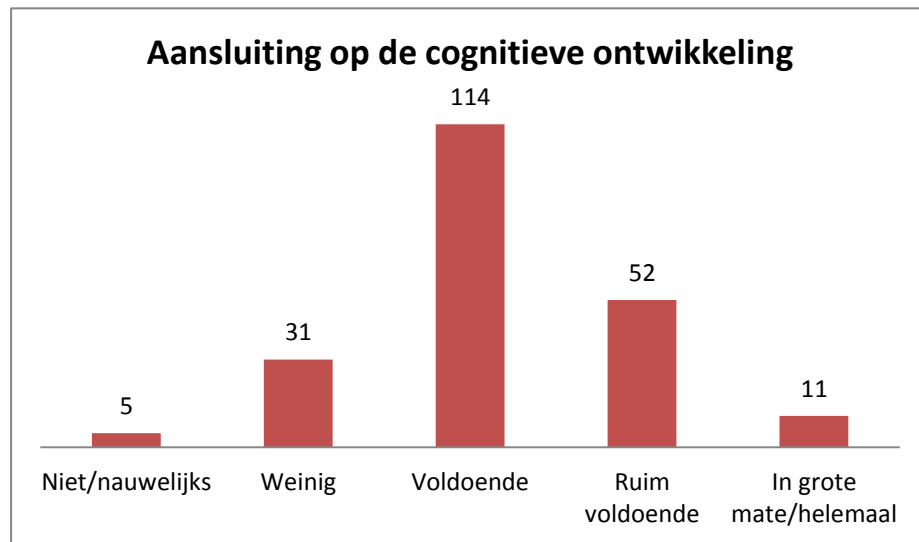


fig. 38: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe scholen de aansluiting van hun cultuuronderwijs op de cognitieve ontwikkeling (horizontaal) beoordelen.

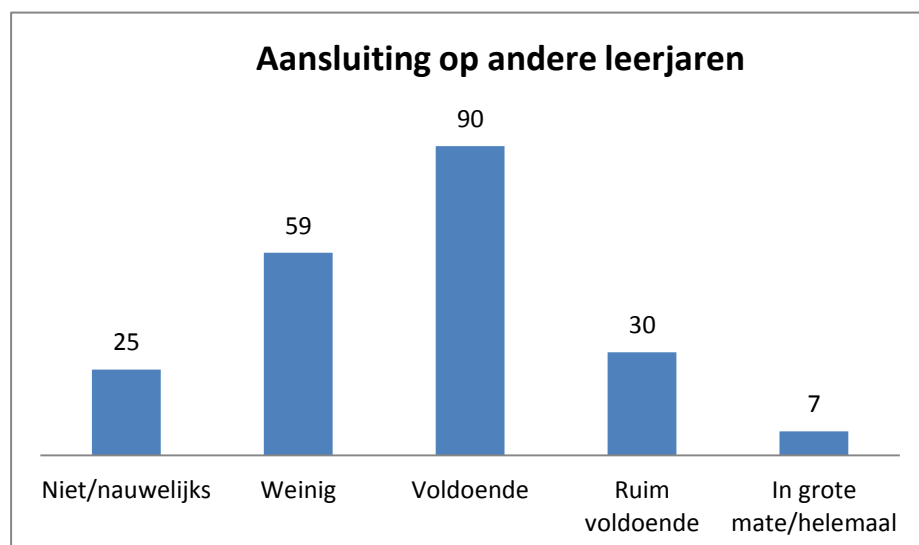


fig. 39: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe scholen de aansluiting van hun cultuuronderwijs op andere leerjaren (verticaal) beoordelen.

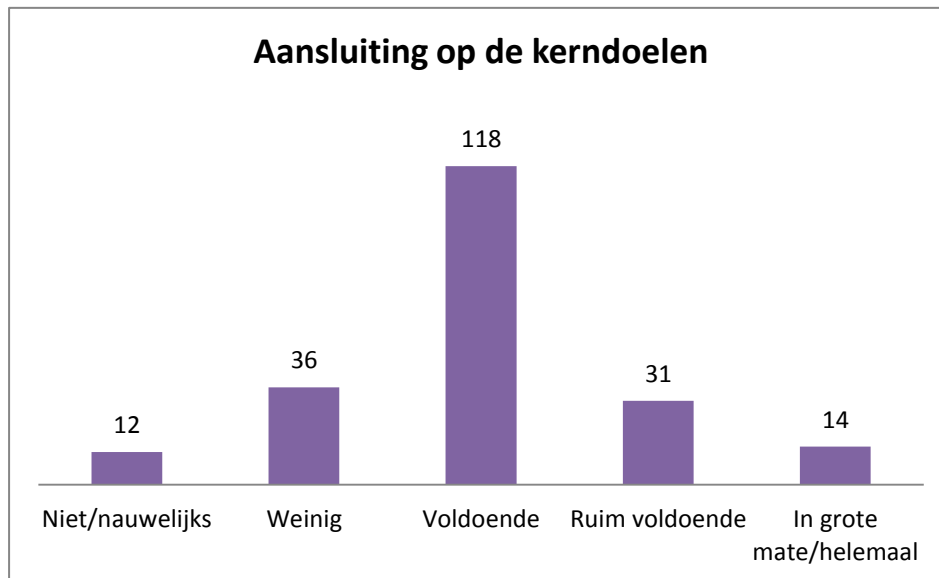


fig. 40: Staafdiagram waarin is weergegeven hoe scholen de aansluiting van hun cultuuronderwijs op de kerndoelen (horizontaal) beoordelen.

De diagrammen vertonen een opvallende gelijkenis. Voor alle aspecten is 'voldoende' veruit het meest genoemde antwoord. Omdat dit het gemiddelde antwoord is, heeft het de minste zeggingskracht: het geeft niet aan dat het cultuuronderwijs sterk samenhangt, maar ook niet dat het weinig samenhangt met de verschillende aspecten. 'Voldoende' is een neutraal antwoord, dat weinig informatie geeft, behalve dat de scholen 'gewoon' tevreden zijn. Slechts een klein aantal scholen geeft aan dat het cultuuronderwijs niet/nauwelijks of in grote mate/helemaal op een bepaald aspect aansluit (de extremen). De variatie is alleen zichtbaar in de antwoorden 'weinig' en 'ruim voldoende'. Uit vergelijking van die twee waarderungen volgt dat aansluiting op andere vakken, de culturele omgeving en andere leerjaren in verhouding negatiever wordt beoordeeld dan aansluiting op de cognitieve ontwikkeling. Aansluiting op de cognitieve ontwikkeling wordt gemiddeld het meest positief beoordeeld, terwijl aansluiting op andere vakken gemiddeld de minste beoordeling krijgt.

Aangezien de scholen erg vaak een gemiddeld antwoord hebben gegeven, en de combinatie van '5x voldoende' (een school geeft alle aspecten een voldoende) ook regelmatig voorkwam, is het de vraag of scholen genoeg stil hebben gestaan bij de vraag, of over genoeg kennis beschikten om de vraag te beantwoorden. Mogelijk is het niet helemaal duidelijk wat de verschillende aspecten inhouden, en hoe (en waarom) cultuuronderwijs op die aspecten aan zou kunnen sluiten. 'Voldoende' is dan het makkelijkste, want gemiddelde antwoord. Maar wat wil het zeggen als het cultuuronderwijs voldoende aansluit op de culturele omgeving? Sluit het dan wel of niet aan, of een beetje, soms of altijd? In de evaluatie van het onderzoeksinstrument stel ik voor om de antwoordmogelijkheden aan te passen zodat de nuance beter zichtbaar wordt. Dit moet er toe leiden dat de vraag meer informatie oplevert.

### Model 1: Scholen met een doorgaande leerlijn (scenario 3 en 4)

27 Scholen geven aan dat zij een doorgaande leerlijn hebben (13% van het totaal), waarvan 8 scholen expliciet vermelden dat de doorgaande leerlijn is vastgelegd in een beleidsplan.<sup>28</sup> De overige 19 scholen geven aan dat er in de methode die zij gebruiken of het extern georganiseerde programma

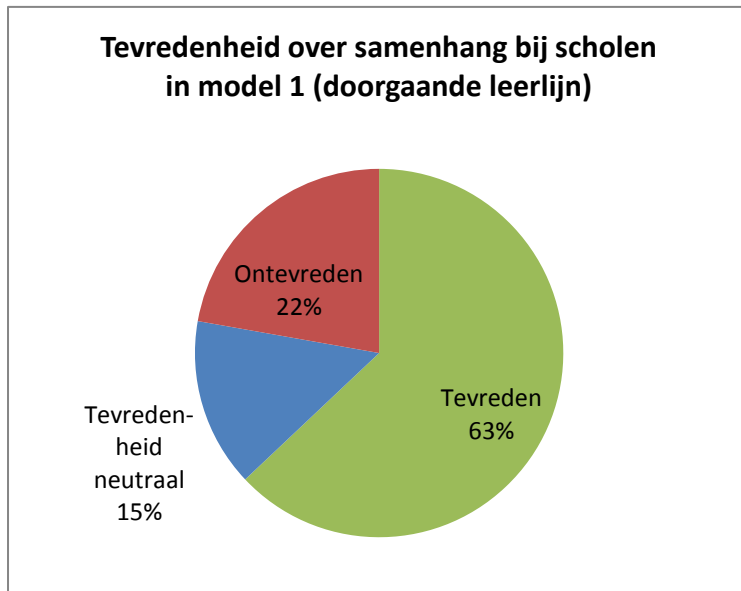


fig. 41: Cirkeldiagram waarin is weergegeven hoeveel procent van de scholen met doorgaande leerlijn zich tevreden, ontevreden of 'neutraal' uitlaat over de samenhang in het cultuuronderwijs.

dat zij afnemen een duidelijke doorgaande leerlijn zit, of dat ze cultuuronderwijs geïntegreerd in andere vakken aanbieden, waardoor ook een duidelijke doorgaande leerlijn ontstaat. 26 scholen geven aan dat ze ofwel een horizontale ofwel een verticale doorgaande leerlijn hebben. Een school heeft een doorgaande leerlijn die zowel horizontaal als verticaal samenhangt. De meerderheid van deze scholen (63%) is tevreden over de samenhang; 15% geeft geen of een neutrale

beoordeling en 22% is ontevreden. 16 scholen willen hun doorgaande leerlijn verder ontwikkelen, 11 niet, waaronder de school die

zowel een horizontale als verticale doorgaande leerlijn heeft. Alle scholen die zich verder willen ontwikkelen, weten ook hoe zij dat willen doen (zij beschrijven concrete plannen). Zeven scholen vragen Compenta hierbij om hulp.

Over het fenomeen 'doorgaande leerlijn' bestaat veel onduidelijkheid, zoals ik in *Doelstellingen in Beeld* heb aangegeven. Het cultuuronderwijs hangt altijd in een bepaalde mate met de meeste aspecten samen (op zijn minst sluit het cultuuronderwijs aan bij het kind) - maar wanneer is er dan sprake van een doorgaande leerlijn? Zoals uit de analyse in *Doelstellingen in Beeld* bleek, verwijst het concept 'doorgaande leerlijn' naar (ten minste) twee dingen: naar de continue leerontwikkeling van een leerling, en naar een programma of leerplan dat die continue leerontwikkeling in kaart brengt en ondersteunt. Uit de data blijkt dat deze verwarring ook 'in het veld' (op de scholen) bestaat. Acht scholen zijn ingegaan op het lesprogramma, terwijl de andere negentien scholen juist de continue leerontwikkeling hebben benadrukt. Zij geven verschillende manieren aan waarop zij die leerontwikkeling van de leerling ondersteunen: door structureel gebruik te maken van een methode,

<sup>28</sup> Uit de nulmeting kwam naar voren dat 25% van de scholen een doorgaande leerlijn heeft. Het is opvallend dat dat percentage in dit onderzoek veel lager uitvalt. Mogelijk is een verschil in de operationalisatie van het begrip 'doorgaande leerlijn' de oorzaak van de afwijkende resultaten. Die operationalisatie is problematisch, zoals ik in deze paragraaf uitleg.

door thematisch of projectmatig te werken, door bewuste keuzes te maken in activiteiten of door een programma af te nemen waarin een opbouw zichtbaar is. Blijkbaar bestaat er nog onduidelijkheid over wat Compenta verstaat onder 'doorgaande leerlijn': moet dat een schoolspecifiek, vastgelegd programma zijn, of valt een doorgaande leerlijn in een methode daar ook onder? De ambitiescenario's bieden hierover geen uitsluitel. Ook in de vragenlijst is geen eenduidige definitie gebruikt.<sup>29</sup> Het gevolg is dat de groep scholen in dit model (scholen met een doorgaande leerlijn) divers is - zij hebben allemaal een eigen invulling gegeven aan het begrip. In de volgende citaten wordt de doorgaande leerlijn (in de eerste plaats) ingevuld als de continue leerontwikkeling:

*Het cultuuronderwijs op onze school krijgt vorm door mee te doen aan het lessenprogramma van Cultuurmenu. Hiermee is een gefundeerd aanbod vastgelegd. Daarnaast wordt er structureel ieder jaar een aantal bezoeken aan culturele activiteiten ingepland voor alle leerlingen van de school. Binnen de school hebben we een vast ritme van periode afsluitingen waar de leerlingen allerlei vormen van cultuur ervaren [...]. De doorgaande lijn is op dit moment voldoende met behulp van externen en de wijze waarop wij omgaan met de culturele ontwikkeling van de leerlingen. (P1, 6)*

*We zijn bezig met het opzetten van een lifestyle tool, daarin wordt het zichtbaar wat iedereen doet, wat te weinig gebeurt en hoe de doorgaande lijn aanwezig is. (P97, 8)*

In de volgende citaten wordt de doorgaande leerlijn (in de eerste plaats) opgevat als een lesprogramma:

*Bij de kleuters werken we met de methode Onderbouwd en vanaf groep 4 met de methode Alles-in-1. Hierin is cultuuronderwijs opgenomen omdat het een geïntegreerde methode is. Cultuur komt zowel als thema danwel als onderdeel van het lesaanbod aan de orde. Daarnaast worden allerlei activiteiten vanuit [naam kunstinstelling] aangeboden. Er wordt veel aandacht geschonken aan het koppelen van kunstzinnige vorming aan het dagelijkse lesprogramma. (P18, 7)*

*De doorgaande leerlijn staat goed en duidelijk omschreven in ons leerplan. Dit biedt voldoende houvast voor docenten. (P211, 7)*

---

<sup>29</sup> Dit wordt meegenomen in de evaluatie van het onderzoeksinstrument.



De scholen in dit model hebben dus verschillende invullingen gegeven aan het begrip 'doorgaande leerlijn'. Toch is die invulling niet van invloed op de mate waarin scholen tevreden zijn over de samenhang in hun cultuuronderwijs. Scholen die de doorgaande leerlijn bijvoorbeeld hebben vastgelegd in een lesprogramma, zijn niet meer tevreden over de samenhang dan scholen zonder lesprogramma. 4 van de 8 scholen met zo'n programma zijn namelijk tevreden (50%), 3 scholen zijn ontevreden (38%) en 1 school geeft een neutrale beoordeling (12%). Van de scholen die geen doorgaande leerlijn hebben vastgelegd in een beleidsstuk, zijn 13 scholen tevreden over de samenhang (68%), 3 scholen ontevreden (16%) en 3 scholen neutraal (16%). Het feit dat scholen met een vastgelegde doorgaande leerlijn in verhouding nog vaak ontevreden zijn, komt omdat zij opvallend kritisch zijn en duidelijk zien waarin hun lesprogramma nog verbeterd kan worden:

*We missen nog een doorgaande lijn van de kleuters naar groep 3. Dat zijn we nu aan het ontwikkelen met behulp van CemK en met behulp van [naam instelling]. (P18, 7)*

*De horizontale leerlijnen zijn de afgelopen jaren al flink ontwikkeld. Wij gebruiken cultuureducatie in combinatie met de andere vakken waarbij er sprake is van een duidelijke samenhang. De verticale leerlijnen kunnen beter worden beschreven en bewaakt, zo houden we ons dit jaar bezig met de verticale leerlijn muziek om duidelijk voor ogen te krijgen wat we de leerlingen kunnen aanbieden op dit gebied. Verder hebben we de culturele omgeving van de kinderen niet voldoende in beeld waardoor we hier ook nog te weinig gebruik van maken. (P140, 7)*

*Zowel horizontaal als verticaal kunnen we doorgroeien van ruim voldoende naar goed, m.a.w. van A naar Beter. (P58, 7)*

In totaal is de meerderheid van de scholen uit dit model tevreden over de samenhang:

*Goed, doordat er klassendoorbekend gewerkt wordt, is er sprake van een goede doorgaande lijn en komen alle disciplines aan bod. (P170, 6)*

*Goed. Het Cultuurmenu bevat een goede doorgaande lijn. Er worden door de jaren heen verschillende vormen van cultuuronderwijs gegeven. Door de hele basisschool heen hebben de kinderen kennis gemaakt met de verschillende vormen zoals theater, schrijven, multimedia, toneel, muziek, fotografie etc. (P210, 6)*

Meer dan de helft van de scholen wil haar doorgaande leerlijn verder ontwikkelen. Hoe willen ze dat doen? De meerderheid van de scholen geeft aan dat ze zelf in staat is om zich op dit vlak te ontwikkelen. Vijf van de zestien scholen schakelt externe hulp in. Drie scholen geven aan dat ze behoefte hebben aan scholing. Twee scholen geven aan dat ze de doorgaande leerlijn in samenwerking met andere scholen of ICC-ers willen doorontwikkelen. Elf scholen willen hun doorgaande leerlijn niet verder ontwikkelen. Waarom niet? De meeste van deze scholen zijn tevreden. Twee scholen geven aan dat verdere ontwikkeling nu geen prioriteit heeft. Twee andere scholen zijn net begonnen met de implementatie van de doorgaande leerlijn, en zijn nog niet aan verdere ontwikkeling toe. Een school wil zich niet verder ontwikkelen omdat zij zal sluiten.

Samenvattend: de groep scholen in dit model is erg divers. Ze hebben namelijk verschillende invullingen gegeven aan het begrip doorgaande leerlijn. Dit kan komen doordat het begrip niet eenduidig is. Van acht scholen kan met zekerheid gezegd worden dat zij een eigen doorgaande leerlijn hebben uitgewerkt en vastgelegd in een beleidsplan. De meerderheid van de scholen uit dit model is tevreden over de samenhang. De scholen die ontevreden zijn, zijn kritisch en zien hoe hun lesprogramma nog verbeterd kan worden. De meerderheid van deze scholen wil haar doorgaande leerlijn verder ontwikkelen.

### **Model 2: Scholen met enigszins samenhangend cultuuronderwijs (scenario 2)**

Van de 213 scholen geven 114 scholen aan dat zij geen (vastgelegde) doorgaande leerlijn hebben (54% van het totaal), maar wel op andere manieren enige samenhang aanbrengen in het cultuuronderwijs. Dit doen zij door thematisch of in projecten te werken, externe programma's (waarin samenhang zit) af te nemen, een methode te gebruiken, een bewuste keuze te maken in de aangeboden activiteiten of geïntegreerd les te geven (cultuuronderwijs verwerkt in (methodes) van andere vakken). In sommige gevallen zorgt een vakleerkracht voor samenhang. Deze scholen gebruiken grotendeels dezelfde manieren om samenhang aan te brengen als model 1-scholen waarvan niet met zekerheid kan worden gezegd of zij een eigen, vastgelegde doorgaande leerlijn hebben. Ze worden echter toch tot model 2-scholen gerekend omdat zij

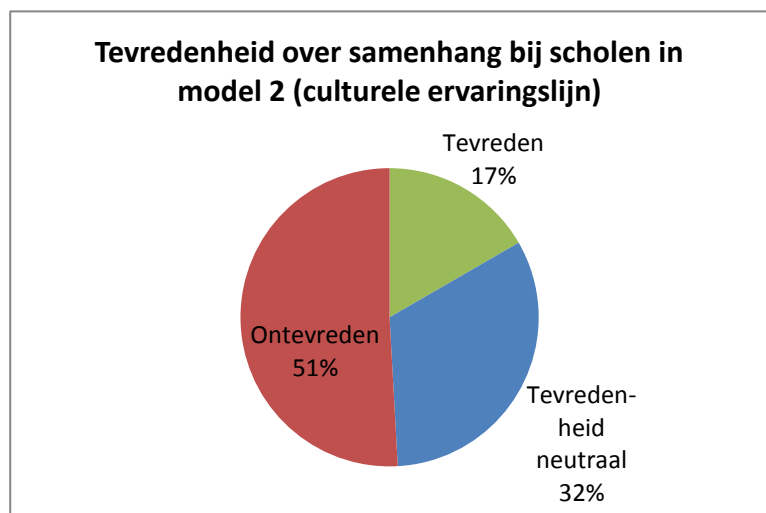


fig. 42: Cirkeldiagram waarin is weergegeven hoeveel procent van de scholen met een culturele ervaringslijn zich tevreden, ontevreden of 'neutraal' uitlaat over de samenhang in het cultuuronderwijs. 90

zelf aangeven dat de samenhang niet dermate groot is dat zij in scenario 3 of 4 zouden vallen. Zij geven aan dat de samenhang in hun cultuuronderwijs beter getypeerd kan worden als 'culturele ervaringslijn' (de ervaringen die kinderen in cultuuronderwijs opdoen zijn enigszins op elkaar afgestemd), dan als 'doorgaande leerlijn' (dat een complexere, meer omvattende samenhang aanduidt). De meerderheid van deze scholen is ontevreden over de samenhang in haar cultuuronderwijs (51%). 17% van de scholen is tevreden, en 32% geeft geen of een neutrale beoordeling. Van de 114 scholen willen 97 scholen zich op dit vlak ontwikkelen (85%). 45 scholen vragen Compenta daarbij om hulp.

De scholen in dit model hebben uiteenlopende manieren gevonden om hun cultuuronderwijs enigszins te laten samenhangen met de ontwikkeling van de leerling, de culturele omgeving, andere vakken, andere leerjaren en/of de kerndoelen. De volgende citaten geven daarvan een indruk. De manieren voor het aanbrengen van samenhang zijn vetgedrukt:

*We doen mee met **Cultuurmenu**. Dat is voor onze school een belangrijke leidraad. Op het gebied van expressie hebben we een **vaste leerkracht**. Zij houdt heel duidelijk de doorgaande leerlijn in de gaten. Maar natuurlijk kan de samenhang tussen de verschillende dingen die in de klassen gebeuren verbeterd worden. (P120, 6)*

*Lessen zijn afgestemd op zowel **groepsgebonden als groepsdoorbrekende activiteiten**. De **lessen van de vakdocenten** in de groepen 1 t/m 4 zijn afgestemd op groepsniveau. Er zit nog geen lijn in met andere vakken, dit is wel wenselijk. (P182, 6)*

*We **koppelen culturele activiteiten/excursies zoveel mogelijk aan de bestaande vakken**. We hebben geregeld een **project, lessenserie of thema**. Bv: Taal: thema voeding (uitje supermarkt), Thema schatkist (bezoek aan molen), geschiedenis thema: boeren/jagers (excursie naar Uelsen) [...]. Via het basispakket van het **Kunstmenu** voldoen we wel aan een doorgaande leerlijn, maar de andere culturele activiteiten is vaak een beetje 'hap snap'. (P36, 6)*

*Door goed te kijken wat en hoe iets wordt of kan worden aangeboden. Waar mogelijk **zoeken we naar verbindingen**. (P28, 6)*

*Voorlopig houdt de samenhang binnen het cultuuronderwijs op bij het werken binnen een **thema**. Een basisdiscipline komt aan bod, maar binnen het subthema komen ook andere vakgebieden aan bod. De projectgroep cultuuronderwijs verzamelt alle materiaal die gebruikt*

kan worden in een '**projectmap**'. Hierin staat per vakgebied en niveau vermeld waarbinnen de les past. (P60, 7)

*We passen technieken uit cultuuronderwijs ook toe bij de cognitieve vakken.* (P38, 6)

*Er wordt een **programma gemaakt door leerkrachten binnen de school**. Elke leerkracht heeft een ander vakgebied waar hij/zij lessen voor ontwikkelt. Tijdens de projectweek worden de lessen gegeven die ontwikkeld zijn. Alle lessen worden aan de leerkrachten aangeboden in een **projectweekboekje**. Elk vakgebied komt zo aan de orde. Het heeft wel allemaal te maken met de discipline die op dat moment aan de orde is.* (P23, 6)

*De doorgaande leerlijn is voldoende door het gebruik van [**de methode**] 'Moet je doen' en deelname aan het **cultuurmenu** [plaatsnaam]. De doorgaande leerlijn zou wel uitgebreid kunnen worden, zodat er een optimalere samenhang ontstaat.* (P45, 6)

Van de 114 scholen zijn slechts 19 scholen uitdrukkelijk tevreden over de samenhang, die zij in de meeste gevallen beoordelen als 'voldoende'. Tien van hen willen zich ook niet verder ontwikkelen op dit vlak, in de meeste gevallen omdat ze tevreden zijn, maar vier scholen hebben ook geen behoefte aan verdere ontwikkeling van de samenhang (vanwege werkdruk of andere prioriteiten). Een school geeft aan dat zij eerst een visie wil ontwikkelen voordat zij verder werkt aan de samenhang. De meerderheid van de scholen is echter ontevreden. Waarom?

*De projecten passen wel bij de leeftijd en belevingswereld van de kinderen, maar vaak niet bij het onderwerp waar we op dat moment mee bezig zijn. [...] De kinderen doen de ervaringen op via [naam instelling-] projecten, helaas los van al het andere.* (P6, 9)

*De samenhang kan beter geformuleerd en uitgewerkt worden. Er is meer mogelijk dan wij nu realiseren.* (P65, 6)

*De lijn is nog te fragmentarisch. Er wordt nog te veel ad hoc gedaan.* (P66, 6)

*Er worden momenteel verschillende culturele activiteiten georganiseerd, die wel op de leeftijdsgroep zijn afgestemd, maar niet echt zijn geïntegreerd in het totale onderwijsaanbod. De leerlijn is dus niet voldoende horizontaal. Ook de verticale leerlijn is niet expliciet geformuleerd.* (P187, 8)

Uit bovenstaande citaten blijkt dat de ‘ontevreden’ scholen kritisch naar de samenhang in hun cultuuronderwijs kijken, en constateren dat die samenhang er nog onvoldoende - of: nog niet naar wens - is. Op vier scholen na willen de ‘ontevreden’ scholen zich dan ook allemaal op dit vlak ontwikkelen. Ze beschrijven uiteenlopende plannen: zij willen een doorgaande leerlijn ontwikkelen door een beleidsplan te schrijven, een ICC-er op te leiden (en die de taak te geven om een doorgaande leerlijn te ontwerpen), samen te werken met andere scholen of een gemeentelijke werkgroep, hulp te vragen, door er tijd voor vrij te maken en het ‘gewoon’ te gaan doen. Er is ook behoefte aan scholing (cursussen waarin de school/ICC-er ondersteund wordt in het ontwerpen van een doorgaande leerlijn). Slechts vier scholen weten nog niet precies hoe ze zich op dit vlak verder kunnen ontwikkelen. Alle vier hebben zij Compenta om hulp gevraagd. Ten slotte, de vier ‘ontevreden’ scholen die zich niet verder willen ontwikkelen geven knelpunten aan: vanwege tijdgebrek, een fusie of andere prioriteiten zullen zij niet verder werken aan de doorgaande leerlijn.

Samenvattend: de scholen in dit model brengen op uiteenlopende manieren enige samenhang aan in het cultuuronderwijs, maar nog niet voldoende om te kunnen spreken van een doorgaande leerlijn. De meerderheid wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen en weet hoe zij dat kan doen.

### Model 3: Scholen met niet/nauwelijks samenhangend cultuuronderwijs

Van de 213 scholen geven 54 scholen aan dat hun cultuuronderwijs niet of nauwelijks samenhang vertoont (25% van het totaal). 43 scholen zijn dan ook ontevreden over de samenhang (79%), 9 scholen geven geen of een neutrale beoordeling (17%), en 2 scholen zijn tevreden (4%). De meerderheid van deze scholen wil zich op dit vlak verder ontwikkelen (91%). Op een school na weten zij ook allemaal hoe zij dat willen doen. 27 scholen vragen Compenta hierbij om hulp.

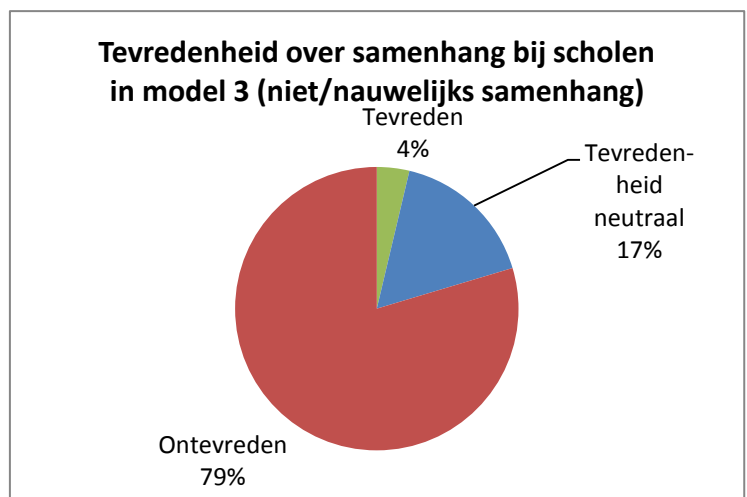


fig. 43: Cirkeldiagram waarin is weergegeven hoeveel procent van de scholen zonder samenhang zich tevreden, ontevreden of 'neutraal' uitlaat over de samenhang in het cultuuronderwijs.

Een groot deel van de scholen uit dit model beantwoordt de vraag ‘hoe zorgt u ervoor dat uw cultuuronderwijs samenhangt?’ met: “niet”, “nog niet”, “n.v.t.” of “niet voldoende”. De meerderheid van deze scholen neemt activiteiten af via een programma (bijvoorbeeld Kunstmenu, Culturele mobiliteit of Cultuurmenu) zonder die activiteiten verder in te bedden of op een andere manier aandacht te besteden aan cultuuronderwijs.

*Op dit moment wordt nog weinig nagedacht over een samenhang. Het zijn allemaal losstaande activiteiten. (P107, 6)*

*[De doorgaande leerlijn] hebben we niet op papier. Dit is ook wel lastig omdat je niet van tevoren weet aan welke projecten je kan deelnemen. Je schrijft je wel in maar dit is niet om te zetten in een leerlijn. (P111, 6)*

*Het cultuuronderwijs is in de afgelopen jaren in de verdrinking gekomen door meer aandacht te geven aan de cognitieve vakgebieden. Er zijn zeer diverse activiteiten binnen de groepen, zeker in de beeldende vorming zijn er regelmatig activiteiten, maar er mist overzicht, structuur en doorgaande lijn. We weten dat we niet voldoende aandacht hieraan schenken, maar zijn van plan om dit te verbeteren. (P15, 6)*

*De activiteiten die zijn gepland binnen het schooljaar zijn zo gegroeid in de afgelopen jaren. Er is geen samenhang binnen de schoolorganisatie [...]. Ik ben niet tevreden. Op dit moment is er geen doorgaande leerlijn geformuleerd. Er staat niets beschreven. Voor nieuwe leerkrachten op onze school is het niet duidelijk hoe ons cultuuronderwijs wordt verzorgd. Om de focus te leggen op de ontwikkeling van onze populatie is het een voorwaarde om een doorgaande lijn binnen het team vast te leggen. (P100, 6)*

De meeste scholen vinden de samenhang dan ook onvoldoende en willen graag een culturele ervaringslijn of doorgaande leerlijn ontwikkelen, zoals blijkt uit de volgende citaten:

*Op dit moment zijn we bezig met een horizontale leerlijn. Hiervoor hebben we een nulmeting gemaakt, waaruit gebleken is dat we al heel veel in de klassen doen. Verder proberen we om uit het aanbod dat er is passende keuzes te maken. Dit is nog allemaal in ontwikkeling. (P5, 6)*

*Wij hebben dit jaar een culturele ervaringslijn uitgezet voor het schooljaar 2014-2015. Na 2015 willen we werken aan een verticale leerlijn; de doorgaande leerlijn cultuuronderwijs wordt dan zo opgesteld dat er een opbouw zichtbaar is van groep 1 t/m 8. Door eventueel met projecten te gaan werken, krijgen we ook horizontale leerlijnen. (P88, 6)*

*Op dit moment nog onvoldoende. Met de scholen in de gemeente is een veranderproces ingezet, met als doel cultuuronderwijs in de nabije toekomst (2017-2018) een geïntegreerd onderdeel van het onderwijs te laten zijn. (P159, 7)*

*Wij zijn niet tevreden. Er moet een doorgaande leerlijn komen op meerdere gebieden.*

(P63, 6)

Slechts vijf scholen willen zich niet verder ontwikkelen. De redenen daarvoor zijn dat de doorgaande leerlijn geen prioriteit heeft (3 scholen), dat de school zo tevreden is (1 school) en dat het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn niet haalbaar wordt geacht in de huidige menustructuur (1 school).

De scholen die zich verder ontwikkelen, weten (op een na) hoe ze dat willen doen. De meeste scholen geven aan dat ze dit zelf kunnen en gaan doen, bijvoorbeeld door te inventariseren wat ze al doen op het gebied van cultuur, en vervolgens leerlijnen in die activiteiten aan te brengen. Tien scholen geven aan dat zij een ICC-er willen laten opleiden die deze taak op zich zal nemen. Tien scholen geven aan dat ze de doorgaande leerlijn willen ontwerpen met behulp van externe deskundigen. Acht scholen geven aan dat ze eerst een visie of beleidsplan gaan schrijven, op basis waarvan een doorgaande leerlijn opgezet kan worden. Acht scholen geven aan dat ze eerst hun deskundigheid (op het gebied van de doorgaande leerlijn) willen vergroten door middel van scholing (bijvoorbeeld bijscholing van de ICC-er). Drie scholen geven aan dat ze de samenwerking met andere scholen of een gemeentelijk netwerk opzoeken om een doorgaande leerlijn te ontwikkelen.

Samenvattend: op een kwart van de Drentse scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit hangt het cultuuronderwijs op dit moment (nog) niet of nauwelijks samen. De meerderheid van die scholen is daar ontevreden over en wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen. Deze scholen weten hoe ze dat willen doen.

## De modellen naast elkaar

Ter vergelijking worden de drie modellen in de onderstaande diagrammen naast elkaar gezet:

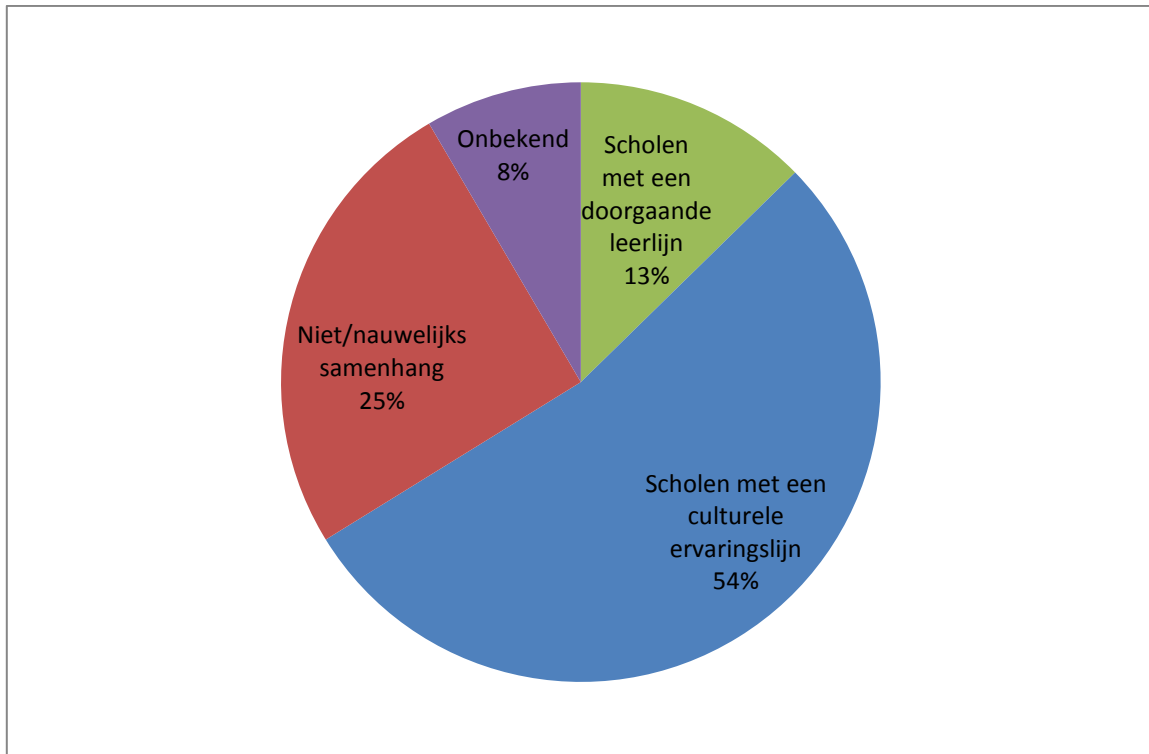


fig. 44: Cirkeldiagram met de procentuele verdeling van scholen met een doorgaande leerlijn (model 1), culturele ervaringslijn (model 2) of niet/nauwelijks samenhang in het cultuuronderwijs (model 3). Noot: van 18 scholen kon op basis van de antwoorden niet worden bepaald tot welk model zij behoorden. De antwoorden op de open vragen kwamen niet overeen met het scenario dat zij hadden aangevinkt, terwijl de scenario's leidend waren voor de modelindeling.

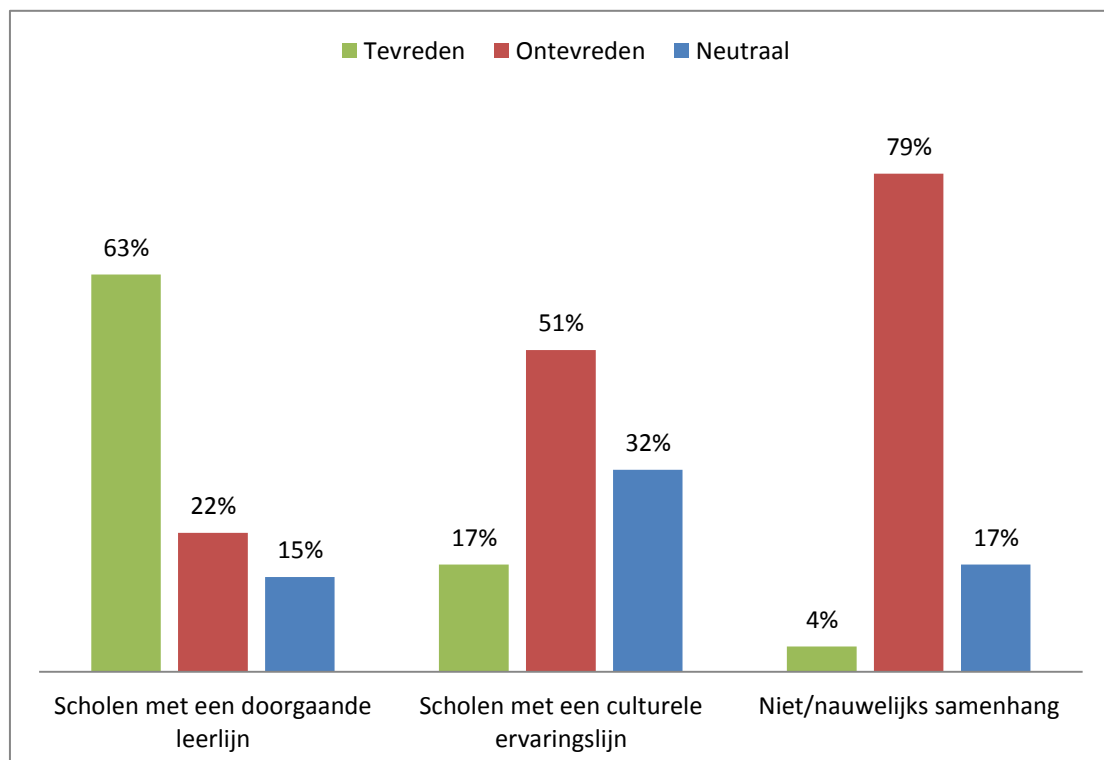


fig. 45: Cirkeldiagram waarin de mate van tevredenheid over de samenhang per model is weergegeven.



## 7.2 Samenhang doelstellingen: leerlijn, deskundigheid en visie

In deze paragraaf wordt de samenhang tussen de doelstellingen 'doorgaande leerlijn', 'deskundigheid' en 'visie' onderzocht. Is het voor het ontwerpen van een doorgaande leerlijn noodzakelijk om over deskundigheid en een visie te beschikken, zoals op basis van het theoretisch kader verondersteld wordt?

De scholen uit model 1 (met een doorgaande leerlijn) hebben op een na allemaal een ICC-er in het team. Uit de antwoorden van de school die geen deskundige in het team heeft, kan niet worden afgeleid hoe zij in staat is geweest om een doorgaande leerlijn aan te brengen. De scholen hebben op een na ook allemaal een visie op cultuuronderwijs vastgelegd in een beleidsdocument. De 8 scholen die een vastgelegde doorgaande leerlijn hebben, bevinden zich wat betreft deskundigheid en visie in de meeste gevallen in scenario 3 en 4. De 54 scholen die geen doorgaande leerlijn hebben, hebben in de meeste gevallen ook geen ICC-er en visie (22 scholen hebben wel een visie, en 13 scholen hebben wel een ICC-er). In de plannen die zij beschrijven (om tot een doorgaande leerlijn te komen) worden visieontwikkeling en deskundigheidsbevordering relatief vaak genoemd.

*a) Heeft uw school behoefte aan verdere ontwikkeling van de doorgaande leerlijn cultuuronderwijs? Ja*

*b) Hoe denkt u die te bereiken?*

*1. Visie ontwikkeling; wat willen we met cultuuronderwijs*

*2. Op basis van de visie keuzes maken. (P178, 6)*

*[De doorgaande leerlijn is] niet duidelijk genoeg. Beleid moet ontwikkeld worden. Voorwaarde is m.i. een opgeleide ICC-er. (P169, 6)*

*a) Heeft uw school behoefte aan verdere ontwikkeling van de doorgaande leerlijn cultuuronderwijs?*

*Ja*

*b) Hoe denkt u die te bereiken?*

*Vormgeving via het nog te ontwikkelen beleidsplan. Scholing personeel. De doorgaande leerlijn cultuuronderwijs op te nemen in het schoolplan 2015-2019. (P187, 8)*

Uit de gegevens van dit onderzoek blijkt dus dat de aanwezigheid van voldoende deskundigheid en visie inderdaad een voorwaarde is voor het ontwerpen van een doorgaande leerlijn.

### 7.3 De resultaten: doorgaande leerlijn in piramides

In de piramidevraag hebben de scholen aangegeven in welk scenario zij zich bevinden wat betreft het onderdeel doorgaande leerlijn. In deze paragraaf worden de resultaten daarvan in Evi-piramides gepresenteerd. Achttien scholen zijn niet in de berekeningen meegenomen, omdat het scenario dat ze hadden aangevinkt niet overeenkwam met hun antwoorden op de open vragen.

#### Doorgaande leerlijn: de Evi-piramide voor Drenthe

In het staafdiagram staat het aantal scholen per scenario (wat betreft doorgaande leerlijn) weergegeven. In het cirkeldiagram is de procentuele verdeling gevisualiseerd:

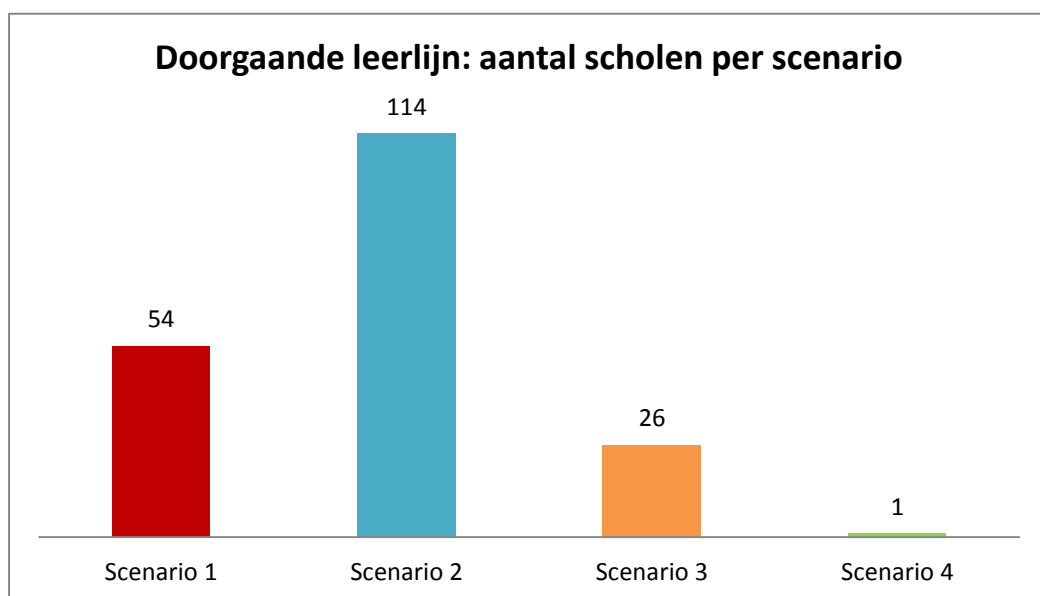


fig. 46: Staafdiagram waarin het aantal scholen per scenario (doorgaande leerlijn) is weergegeven.

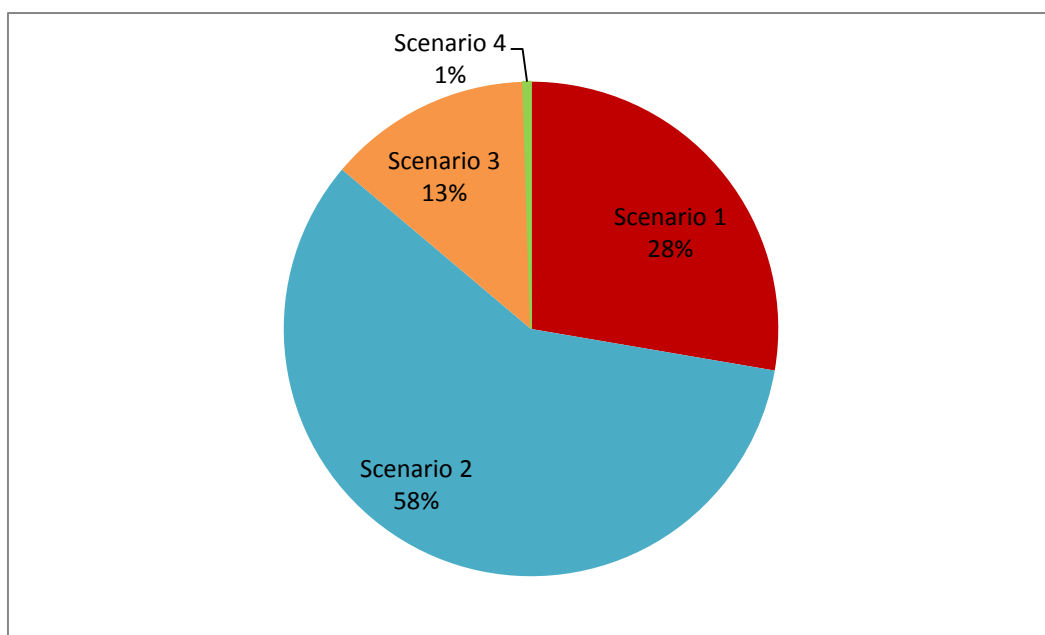


fig. 47: Cirkeldiagram waarin de procentuele verdeling van de scholen per scenario is weergegeven.

De meerderheid van de scholen geeft aan dat zij in scenario 2 zit. Slechts 14% van de scholen geeft aan dat zij een doorgaande leerlijn cultuuronderwijs heeft. De stap van scenario 2 naar 3, waarbij een culturele ervaringslijn moet worden omgezet in een doorgaande leerlijn die ofwel horizontaal ofwel verticaal samenhangt, is in verhouding dus nog weinig gezet. Dit is mogelijk een moeilijke stap. Om die stap te zetten moet de school namelijk over voldoende deskundigheid, visie en tijd beschikken. Gemiddeld bevinden de Drentse scholen zich tussen scenario 1 en 2 in, maar hebben ze scenario 2 bijna volledig bereikt (scenario 1.9). In de Evi-piramide ziet dat er als volgt uit:

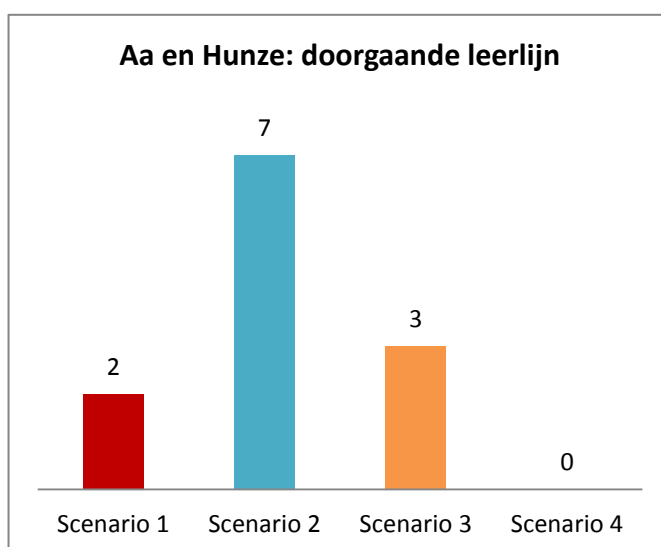


fig. 48: Evi-piramide: resultaatsscenario doorgaande leerlijn op de Drentse scholen voor primair onderwijs (provinciale score: 74.7, scenario 1.9)

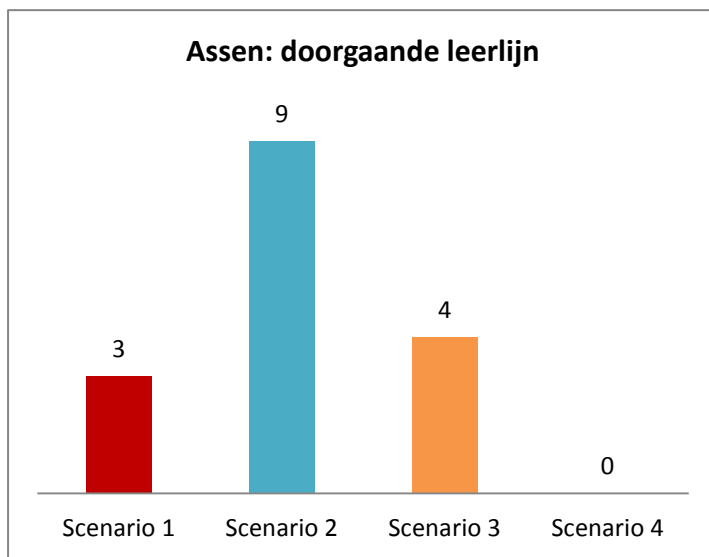
### Doorgaande leerlijn: de Evi-piramide per gemeente

In de volgende staafdiagrammen en Evi-piramides zijn de bereikte scenario's (wat betreft de doorgaande leerlijn) per gemeente weergegeven.

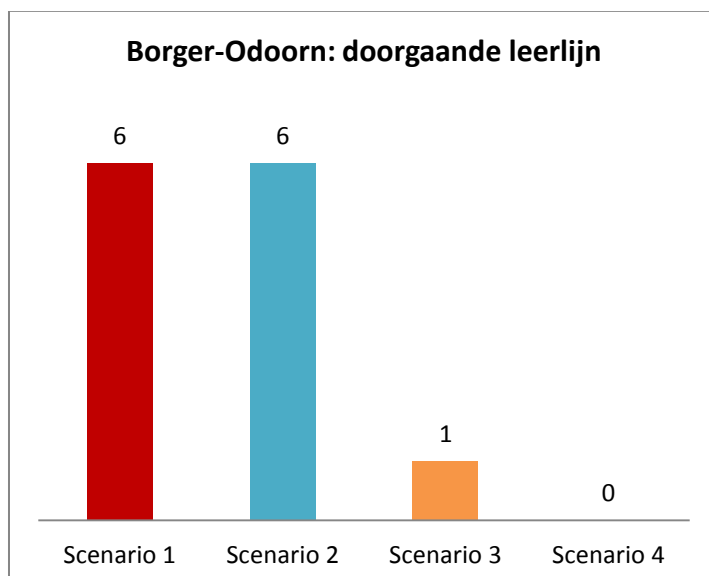
Aa en Hunze: score 83.3, scenario 2.1



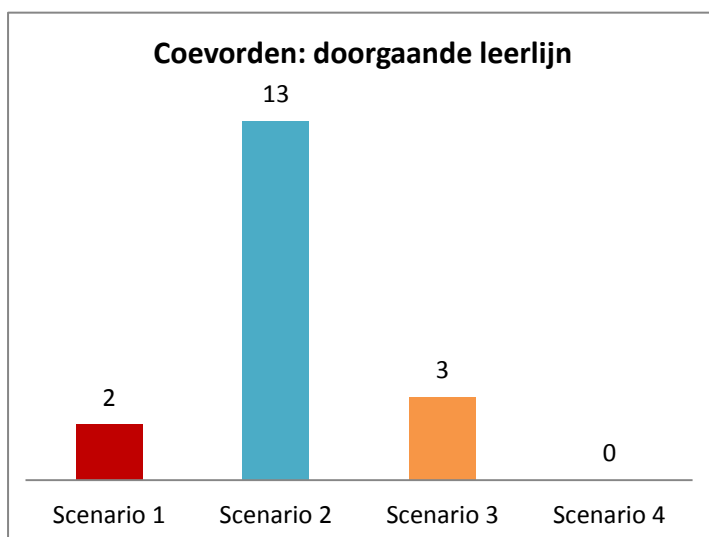
Assen: score 82.5, scenario 2.1



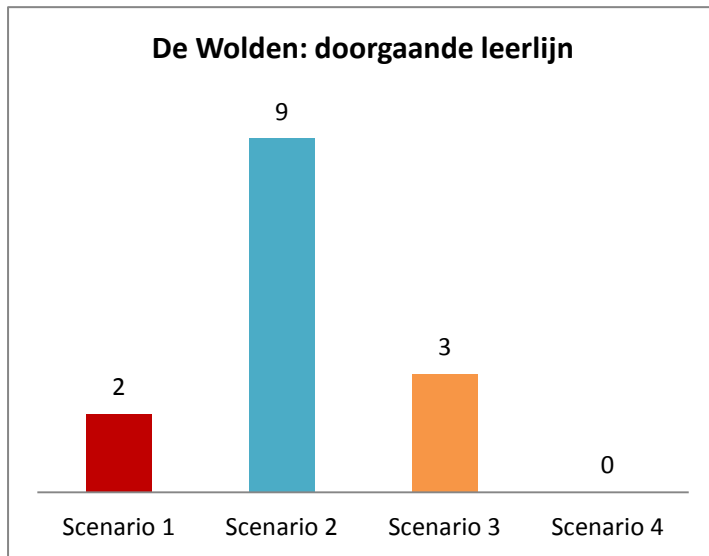
Borger-Odoorn: score 64.6, scenario 1.6



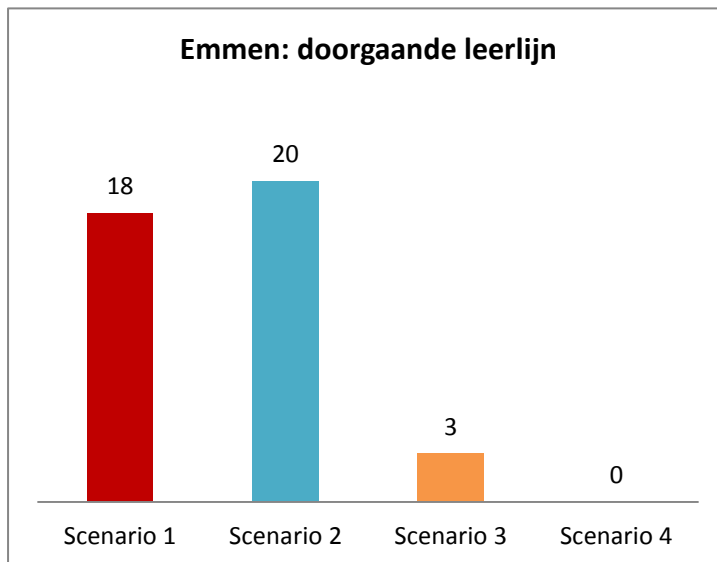
Coevorden: score 82.2, scenario 2.1



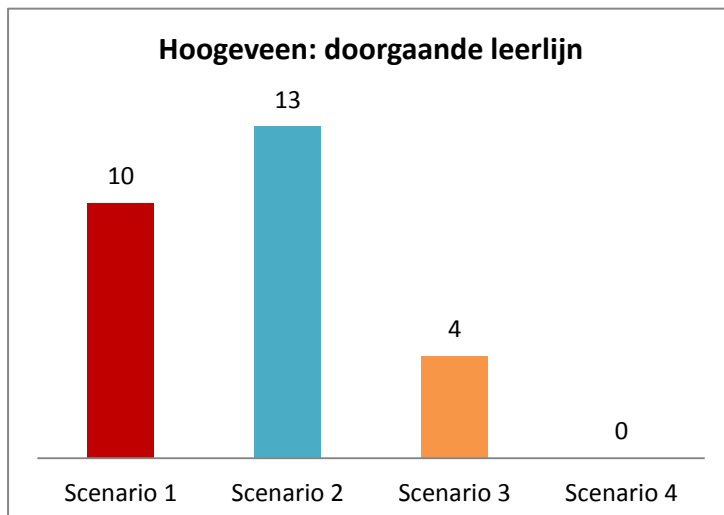
De Wolden: score 82.9, scenario 2.1



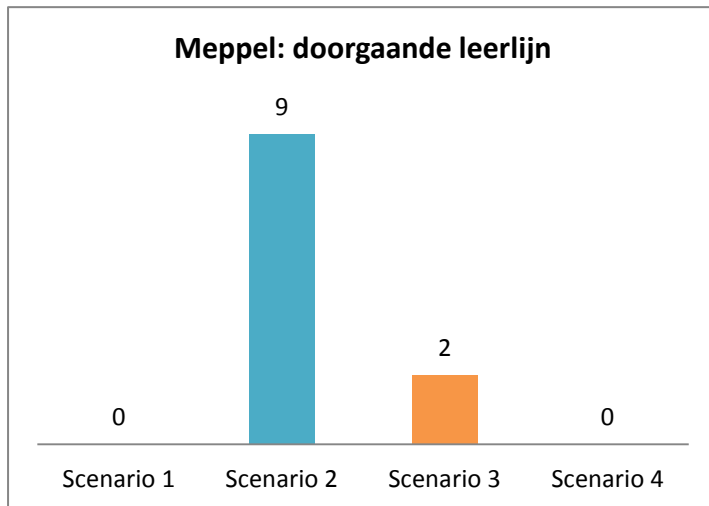
Emmen: score 65.4, scenario 1.6



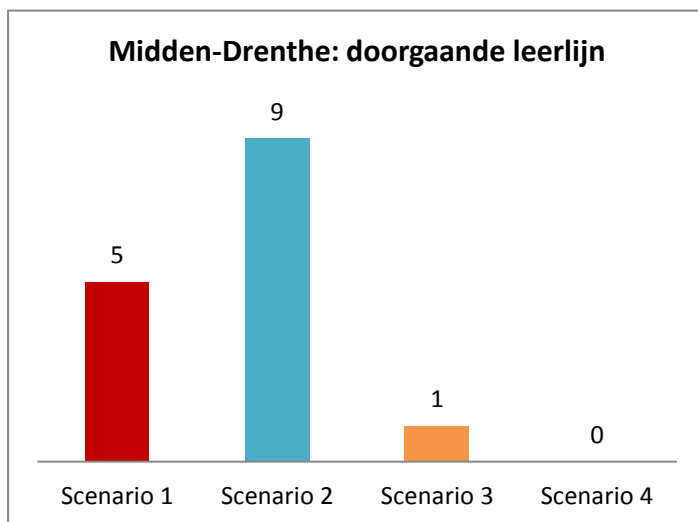
Hoogeveen: score 71.1, scenario 1.8



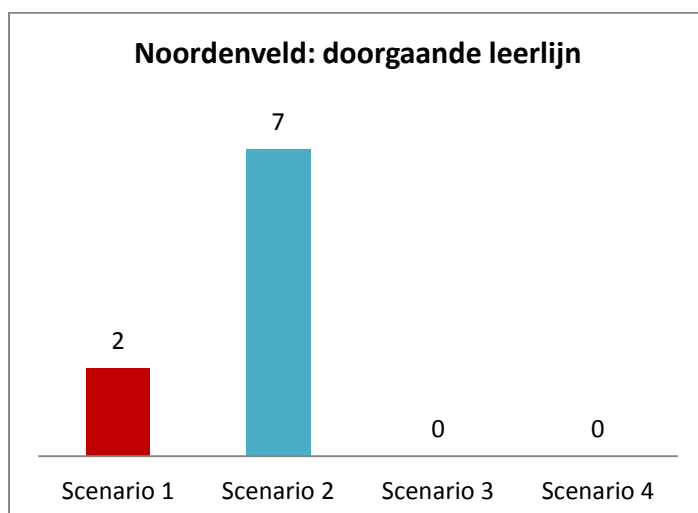
Meppel: score 87.3, scenario 2.2



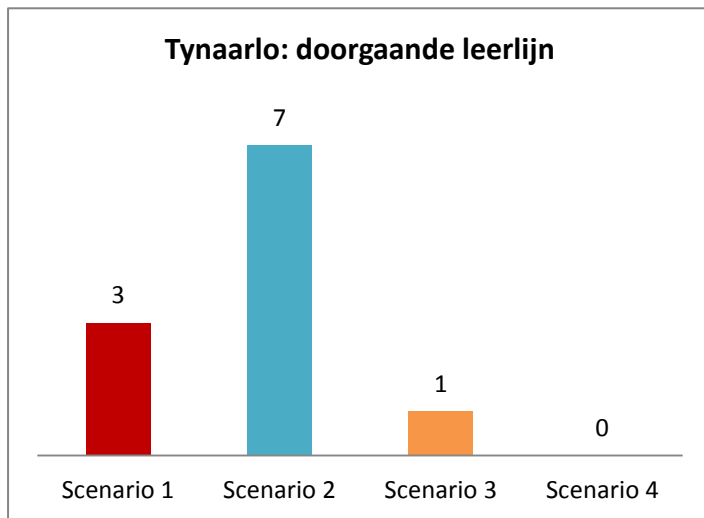
Midden-Drenthe: score 69.3, scenario 1.7



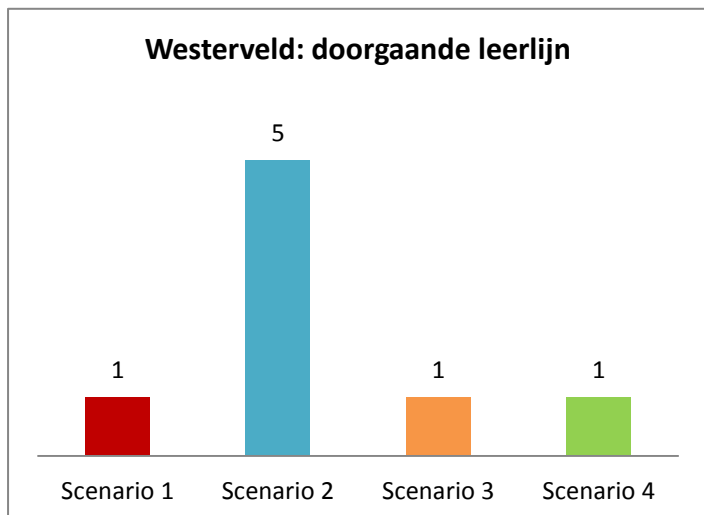
Noordenveld: score 71.1, scenario 1.8



Tynaarlo: score 72.7, scenario 1.8



Westerveld: score 90, scenario 2.3



## 7.4 Knelpunten rond het ontwerpen van een doorgaande leerlijn

Waar lopen de scholen voor primair onderwijs tegenaan bij het aanbrengen van samenhang in hun cultuuronderwijs, of bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn? In deze paragraaf worden de knelpunten besproken. In totaal werd 21 keer een knelpunt genoemd. Er kunnen 9 verschillende knelpunten worden onderscheiden:

1. AZC-school;
2. Gebrek aan deskundigheid;
3. Geen belangstelling of behoefte bij het team;
4. Het ontwerpen van een doorgaande leerlijn heeft geen prioriteit;

5. De school is er nog niet aan toe om een doorgaande leerlijn te ontwerpen;
6. De school sluit of fuseert;
7. School voor speciaal onderwijs;
8. Tijdgebrek;
9. Uitvoering van de doorgaande leerlijn.

In de volgende 'co-occurency table' is het aantal keren weergegeven dat een bepaald knelpunt door scholen in een bepaald scenario (wat betreft doorgaande leerlijn) werd genoemd:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4	Scenario onjuist	Totaal:
<b>AZC-school</b>	0	1	0	0	0	1
<b>Gebrek deskundigheid</b>	1	0	0	0	0	1
<b>Geen belangstelling/behoefte team</b>	0	0	0	0	1	1
<b>Geen prioriteit</b>	4	2	1	0	0	7
<b>Nog niet aan toe</b>	0	1	0	0	0	1
<b>School sluit/fuseert</b>	0	1	1	0	0	2
<b>Speciaal Onderwijs</b>	0	1	0	0	3	4
<b>Tijdgebrek</b>	0	2	0	0	1	3
<b>Uitvoering doorgaande leerlijn</b>	0	0	0	0	1	1
<b>Totaal:</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>21</b>

fig. 49: Co-occurency table waarin het aantal keren is weergegeven dat een bepaald knelpunt (verticaal) door scholen in een bepaald scenario (wat betreft doorgaande leerlijn) (horizontaal) genoemd werd.

Op twee knelpunten na (school sluit/fuseert en tijdgebrek) zijn al deze knelpunten specifiek voor cultuuronderwijs. Het knelpunt 'geen prioriteit' wordt het vaakst genoemd. De scholen geven aan dat het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn (nu nog) geen prioriteit heeft, of dat er andere prioriteiten zijn:

*Er zal in de toekomst zeker behoefte gaan ontstaan aan het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn. Dit aspect heeft nu nog geen prioriteit. (P205, 7)*



Dat het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn op sommige scholen niet als een prioriteit wordt gezien, is niet vreemd: de meerderheid van de scholen streeft er immers naar om scenario 2 te bereiken, waarvoor de doorgaande leerlijn geen eis is.

Het knelpunt 'geen prioriteit' hangt samen met het knelpunt 'nog niet aan toe', hoewel er in het geval van 'nog niet aan toe' aangegeven wordt dat het ontwikkelen van de doorgaande leerlijn geen prioriteit heeft, omdat de school eerst nog andere stappen in de ontwikkeling van het cultuuronderwijs wil zetten:

*a) Heeft uw school behoefte aan verdere ontwikkeling van de doorgaande leerlijn cultuuronderwijs? Nee*

*d) Waarom niet? We zitten in de opstartfase van het implementeren van culturele activiteiten in ons onderwijsaanbod [...]. We verwachten, wanneer iemand deel gaat nemen aan de ICC-cursus, hier verder vorm aan te geven. We willen eerst een visie bepalen voordat we een doorgaande lijn kunnen ontwikkelen. (P134, 6)*

Een ander knelpunt dat aandacht verdient, is het knelpunt 'speciaal onderwijs'. Scholen voor speciaal onderwijs lopen tegen een aantal problemen aan:

*[De] aansluiting bij [de] culturele omgeving [is] moeilijk, omdat wij een regio-school zijn. (P71, 6)*

Deze school geeft aan dat het aansluiten bij de culturele omgeving van de leerling moeilijk is, omdat de leerlingen uit verschillende 'culturele omgevingen' (namelijk uit een grote regio) komen. Een ander probleem is dat er geen geschikte methodes voor cultuuronderwijs in het speciaal onderwijs beschikbaar zijn:

*Knelpunten: goede methodes voor zml [zeer moeilijk lerende kinderen]. (P118, 6)*

*We hanteren binnen het SO de oude methode Moet je Doen. Het is per leerkracht afhankelijk hoe dit ingezet wordt. De methode is tevens niet toereikend voor het SO. Dit is dus ook een aandachtspunt om een andere methode te zoeken die aansluit bij onze doelgroep. (P183, 7)*

Een derde probleem is dat deze SO-scholen het lastig vinden om aan te sluiten bij de cognitieve ontwikkeling van de leerling. In het speciaal onderwijs zijn zeer verschillende groepen leerlingen geclusterd op basis van (grote) verschillen in hun cognitieve ontwikkeling. Hoe ontwerp je een

doorgaande leerlijn die op die verschillende groepen aansluit? Bovendien is er weinig bekend over de cognitieve ontwikkelingen van deze leerlingen op het gebied van cultuuronderwijs.

*Onze leerlijn is niet te vergelijken met het BO. Onze leerlingen zijn heel divers wat dit ook gecompliceerd maakt. Het optimaal uitwerken van deze leerlijnen is ook een doel voor de komende jaren. (P183, 8)*

Een ander opvallend knelpunt werd genoemd door een AZC-school. Voor haar heeft het weinig zin om een (verticale) doorgaande leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen, aangezien een kind nooit langer dan 50 weken op die school zit (gemiddeld 4 maanden). Tot slot geeft een school aan dat ze wel een doorgaande leerlijn heeft ontwikkeld, maar dat die in de praktijk nog weinig zichtbaar is, omdat leerkrachten er nog niet altijd naar handelen (knelpunt 'uitvoering doorgaande leerlijn').

## 7.5 Evaluatie en advies

Heeft Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe bijgedragen aan het aanbrengen van samenhang of het ontwerpen van doorgaande leerlijnen, en zo ja, hoe? Hoe kan Compenta de scholen op dit vlak verder ondersteunen? In deze laatste paragraaf staan die twee vragen centraal. De adviezen aan Compenta zijn vetgedrukt.

Compenta heeft op de volgende manieren bijgedragen aan het aanbrengen van samenhang in het cultuuronderwijsprogramma of het ontwerpen van een doorgaande leerlijn:

1. *Er is geld beschikbaar gesteld:* scholen konden de subsidie gebruiken om de eigen deskundigheid te vergroten, op basis waarvan ze de samenhang/doorgaande leerlijn (verder) konden ontwikkelen; of om externe deskundigheid aan te wenden (hulp bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn, bijvoorbeeld in een adviesgesprek). Ook konden ze de subsidie gebruiken om een methode (waarin een doorgaande leerlijn zit) aan te schaffen.
2. *Er zijn mogelijkheden geboden om het geld te besteden aan de ontwikkeling van een doorgaande leerlijn.* De instellingen van Compenta hebben workshops en cursussen over het ontwerpen van doorgaande leerlijnen aangeboden.<sup>30</sup> Daarnaast konden de vijf instellingen van Compenta (en de daaraan verbonden cultuurcoaches) scholen individueel ondersteuning bieden bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn.
3. *Scholen zijn gestimuleerd om hun doorgaande leerlijn (verder) te ontwikkelen:* de ambitie-scenario's sporen de scholen aan om hun doorgaande leerlijn (verder) te ontwikkelen.

---

<sup>30</sup> Bijvoorbeeld de workshop 'Bouwen aan Kennis' van K&C, of module II van de vervolgcursus voor ICC-ers.

Slechts 27 scholen hebben een doorgaande leerlijn, maar waarschijnlijk hadden zij die al voordat de regeling werd ingesteld (blijkens de nulmeting). Het is dus onduidelijk of de inspanningen van Compenta op dit vlak al na een jaar zichtbaar zijn geworden - of de regeling al heeft geleid tot doorgaande leerlijnen in cultuuronderwijs. Bovendien: de meeste scholen hebben scenario 2 als ambitie scenario opgegeven. In dat scenario wordt niet geëist dat de school een doorgaande leerlijn heeft. Echter, de verwachting is dat het ontwerpen van een doorgaande leerlijn een stap is waar scholen nu nog niet, maar in de nabije toekomst wel aan toe zijn. De meerderheid van de scholen geeft dat ook aan. Hoe kan Compenta hen in die ontwikkeling ondersteunen?

Aangezien er nog veel onduidelijkheid bestaat over wat een doorgaande leerlijn in cultuuronderwijs precies is, is het wenselijk dat **Compenta een duidelijkere invulling aan het begrip geeft (bijvoorbeeld in een toelichting op de ambitie scenario's, of door een format of model aan te bieden op de website)**. Daardoor weten scholen beter wat er van ze verwacht wordt, en wordt het waarschijnlijk makkelijker om een doorgaande leerlijn te ontwikkelen. Hiermee vergroot Compenta de stimulans (punt 3). Een aantal scholen geeft aan dat ze graag cursussen of workshops zou willen volgen. De indruk bestaat dat niet alle scholen op de hoogte zijn van de mogelijkheden (punt 2). Compenta zou de scholen daarover nog beter kunnen **informer**.

Het knelpunt dat het ontwerpen van doorgaande leerlijnen op sommige scholen geen prioriteit heeft, is begrijpelijk: zij 'gaan voor' ambitie scenario 2. Echter, een van de vier doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit is dat er doorgaande leerlijnen worden ontwikkeld (en geen culturele ervaringslijnen). Het ontwikkelen van een culturele ervaringslijn is een goede eerste stap om samenhang in het cultuuronderwijs te brengen, maar daarmee is het doel van de regeling nog niet bereikt. **Voor de volgende tranche ('15-'16/'16-'17) zou daarom van alle participerende scholen geëist kunnen worden dat zij minimaal scenario 3 ambiëren - dat zij dus een doorgaande leerlijn gaan ontwikkelen.** Gezien het niveau dat de scholen in het eerste jaar al bereikt hebben, en de wens van de grote meerderheid om zich op dit vlak verder te ontwikkelen, is dat een realistische en haalbare eis, mits Compenta de scholen daarin blijft ondersteunen. De **scholen voor speciaal onderwijs verdienen daarbij speciale aandacht**: voor hen is het moeilijker om een doorgaande leerlijn te ontwikkelen.

**Samenvatting:** De meerderheid van de scholen beoordeelt de samenhang in haar cultuuronderwijsprogramma als voldoende. Met name de aansluiting op de cognitieve ontwikkeling wordt positief gewaardeerd. 13% van de scholen geeft aan een doorgaande leerlijn te hebben. Deze groep is zeer divers omdat de scholen verschillende invullingen hebben gegeven aan het begrip doorgaande leerlijn. Dit kan komen doordat het begrip niet eenduidig is. Van acht scholen kan met zekerheid gezegd worden dat zij een eigen doorgaande leerlijn hebben uitgewerkt en vastgelegd in

een beleidsplan. De meerderheid van de scholen met een doorgaande leerlijn is tevreden over de samenhang. De scholen die ontevreden zijn, zijn kritisch en zien hoe hun lesprogramma nog verbeterd kan worden. De meerderheid van deze scholen wil haar doorgaande leerlijn verder ontwikkelen.

De meeste scholen geven echter aan dat zij geen doorgaande leerlijn, maar een culturele ervaringslijn hebben - hun cultuuronderwijs vertoont *enige samenhang*. Deze scholen brengen op uiteenlopende manieren samenhang aan in het cultuuronderwijs, maar nog niet voldoende om te kunnen spreken van een doorgaande leerlijn. De meerderheid wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen en weet hoe zij dat kan doen.

Op een kwart van de Drentse scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit hangt het cultuuronderwijs op dit moment (nog) niet of nauwelijks samen. De meerderheid van die scholen is daar ontevreden over en wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen. Zij weten ook hoe ze dat willen en kunnen doen.

Wat betreft de doorgaande leerlijn hebben de scholen gemiddeld scenario 1.9 bereikt (ze zijn op weg van scenario 1 naar 2, en hebben scenario 2 gemiddeld genomen bijna bereikt). De scholen in de gemeente Westerveld zijn wat betreft de doorgaande leerlijn het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.3 bereikt.

## 8. Relatie met het netwerk

Het laatste onderdeel in de vragenlijst is 'relatie met het netwerk'. 'Netwerk' moet hier in brede zin opgevat worden als het geheel van relaties dat de school onderhoudt om het cultuuronderwijs vorm te geven. Het netwerk is de omgeving waarbinnen de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden: relaties maken deskundigheidsbevordering, visievorming en het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen mogelijk. Daarnaast is er ook een concrete doelstelling aan dit onderwerp verbonden: Cultuureducatie met Kwaliteit vraagt van de scholen om op een andere manier in het netwerk te participeren - om de regie te nemen, om met vragen naar culturele aanbieders te gaan. In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderdeel gepresenteerd. Ten eerste wordt een beeld geschetst van de relaties: wat zijn de belangrijkste relaties van scholen? Hoe beoordelen scholen hun relaties? Hoeveel scholen doen aan productontwikkeling? Hoe participeren scholen in het netwerk? Vervolgens worden de resultaten in Evi-piramides gepresenteerd. In de derde paragraaf wordt de samenhang tussen 'relaties met het netwerk' en de andere doelstellingen besproken. De vierde paragraaf biedt een overzicht van de knelpunten rondom dit onderwerp. Ten slotte wordt de relatie tussen Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe en de resultaten op dit onderdeel besproken.

### 8.1 De relaties in beeld

De doelstelling 'relatie met het netwerk' is in de ambitiescenario's als volgt geoperationaliseerd:<sup>31</sup>

- Scenario 1: de school is niet verbonden met of participeert niet actief in het cultuureducatieve netwerk van de gemeente. Ontmoetingen met culturele instellingen zijn tijdelijk en kortdurend, ad hoc. De school kiest uit het cultuuraanbod, maar neemt niet de regie;
- Scenario 2: de school is verbonden aan het cultuureducatieve netwerk van de gemeente. Ze heeft een vaste relatie met haar culturele omgeving. Ze voert regie over het cultuuraanbod. Ze geeft instellingen de opdracht om aanbod voor haar te ontwikkelen;
- Scenario 3: de school is verbonden aan en heeft een actieve rol in het cultuureducatieve netwerk van de gemeente. In het netwerk zijn de instellingen uit de eigen culturele omgeving van de school ook aanwezig. De school werkt goed samen met haar culturele omgeving: de activiteiten zijn op elkaar afgestemd en er is regelmatig overleg. De school voert regie over het cultuuraanbod. Ze geeft instellingen opdracht om aanbod voor haar te ontwikkelen;

---

<sup>31</sup> In *Doelstellingen in Beeld* worden op dit vlak drie aspecten onderscheiden: regie, relatie met culturele instellingen en relatie met het cultuureducatieve netwerk van de gemeente. In de vragenlijst zijn die drie aspecten samengevoegd in 'Relatie met het netwerk'. De scenario-opbouw zoals hierboven vermeld is dus een samenvoeging van de scenario-omschrijvingen van de verschillende aspecten. (*Doelstellingen in Beeld*, p. 20-1)

- Scenario 4: de school is verbonden met en heeft een actieve rol in het cultuureducatieve netwerk van de gemeente. De instellingen uit de eigen omgeving zijn daarin ook aanwezig. De school communiceert goed met haar culturele omgeving, heeft veel kennis van die omgeving en zet de omgeving in bij het vormgeven van haar cultuuronderwijs. De school voert zelf regie over het cultuuraanbod en het netwerk. Ze weet wat zij uit haar omgeving kan halen.

In Evi werden hierover de volgende vragen gesteld: met welke instellingen heeft de school het afgelopen jaar samengewerkt? Hoe beoordeelt de school haar relaties met het netwerk? Wat wisselde de school in die samenwerking uit (wat ontving en gaf ze)? Is de school betrokken geweest bij productontwikkeling, en zo ja, is ze tevreden over de samenwerking en het resultaat? Zo nee, hoe beoordeelt de school de regie die zij voert over het cultuuronderwijs? Wil de school haar relaties met het netwerk verder ontwikkelen, en zo ja, hoe? Heeft ze daar hulp bij nodig? Om te beginnen wordt in deze paragraaf een overzicht geboden van de relaties die scholen hebben. Vervolgens wordt een beeld geschetst van de mate waarin scholen deelnemen aan en tevreden zijn over productontwikkeling. Daarna worden twee modellen onderscheiden: scholen die actief participeren in het netwerk en de regie voeren (model 1) en scholen die dat in mindere mate of niet doen (model 2).

### **Relaties**

Wat zijn de belangrijkste relaties van scholen? De scholen hebben in een schema aangegeven met welke partners zij samenwerken om het cultuuronderwijs vorm te geven. In het onderstaande staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een bepaalde partner werd genoemd. Hierbij moet opgemerkt worden dat 'Cultuurmenu', 'Kunstmenu', 'Culturele mobiliteit' (culmo) en 'Podiumplan' relatief vaak genoemd werden, hoewel dit niet direct relaties zijn. Deze extern georganiseerde programma's zijn op zichzelf 'netwerken' waarin de instellingen die de programma's organiseren en de culturele aanbieders samenkomen rond de school. Omdat scholen niet vermeldden welke instellingen en aanbieders in het door hen afgenomen programma samenkwamen, zijn al deze uitspraken in een categorie ondergebracht. In de figuren 47 tot en met 50 zijn de resultaten gegroepeerd op basis van overeenkomstigheid: relaties met Compenta-instellingen, relaties met (overige) ondersteunende instellingen/partners<sup>32</sup>, relaties met culturele

---

<sup>32</sup> De cultuurcoaches worden hier als overige ondersteunende partners gezien, omdat de cultuurcoaches van Emmen, De Wolden en Hoogeveen niet voor een Compenta-instelling werken. De cultuurcoaches van Assen, Aa en Hunze, Borger-Odoorn en Tynaarlo werken echter wel bij Compenta-instellingen.

aanbieders en relaties binnen het (bestaande) schoolnetwerk. De cijfers geven aan hoe vaak een bepaalde relatie is genoemd.

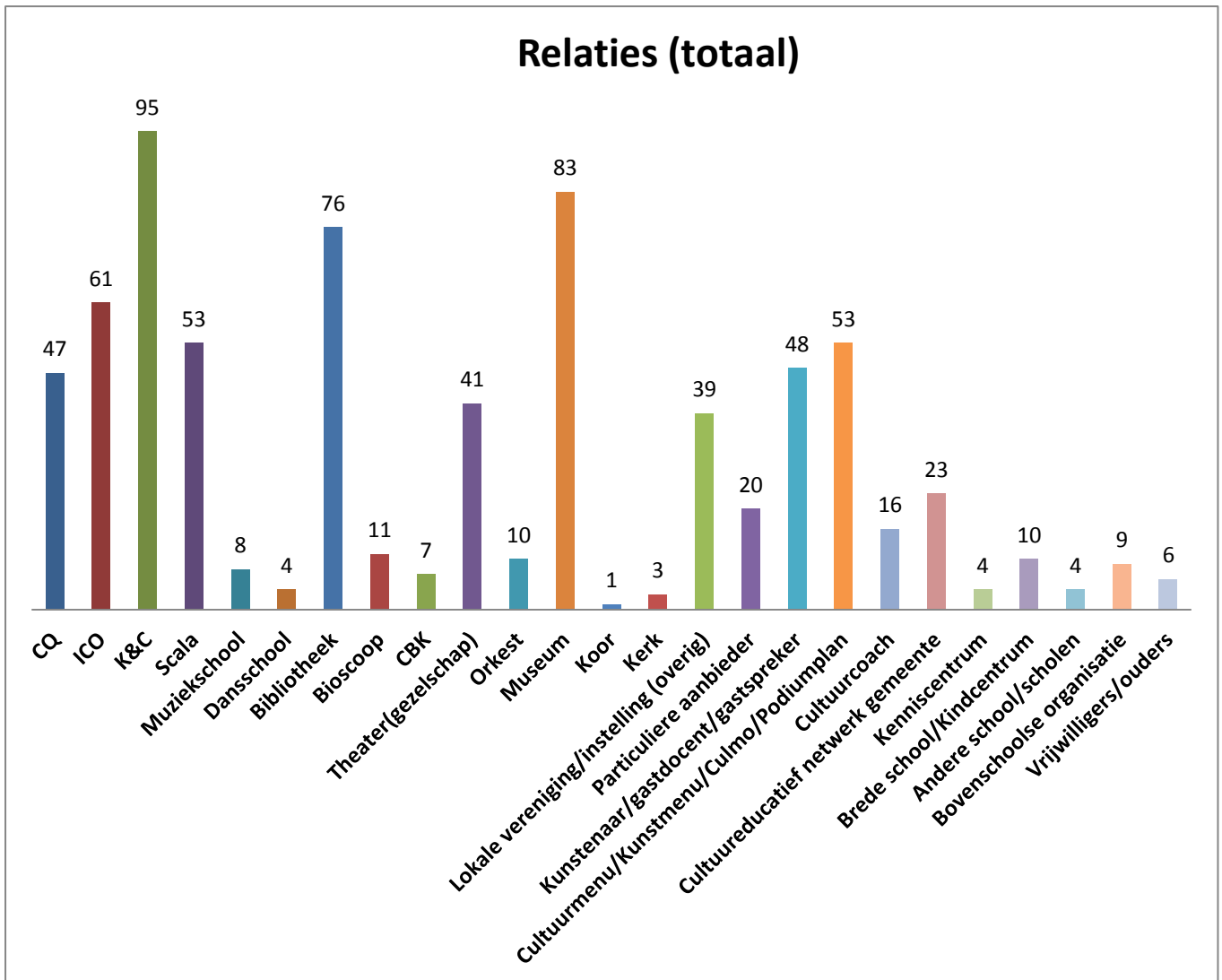


fig. 50: In dit staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een bepaalde relatie werd genoemd. Totaal: 732 keer.

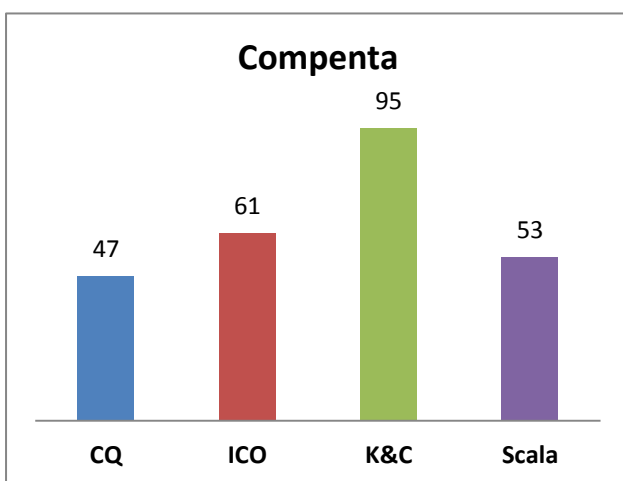


fig. 51: In dit staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een relatie met een bepaalde Compenta-instelling werd genoemd. Totaal: 256 keer.

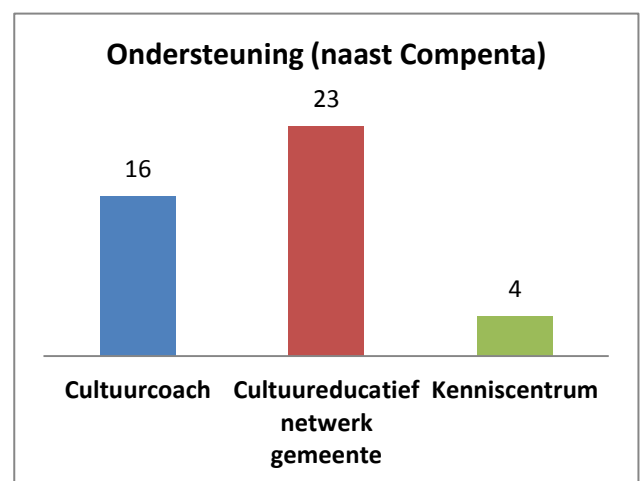


fig. 52: In dit staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een relatie met een bepaalde ondersteunende instelling/partner werd genoemd. Totaal: 43 keer.

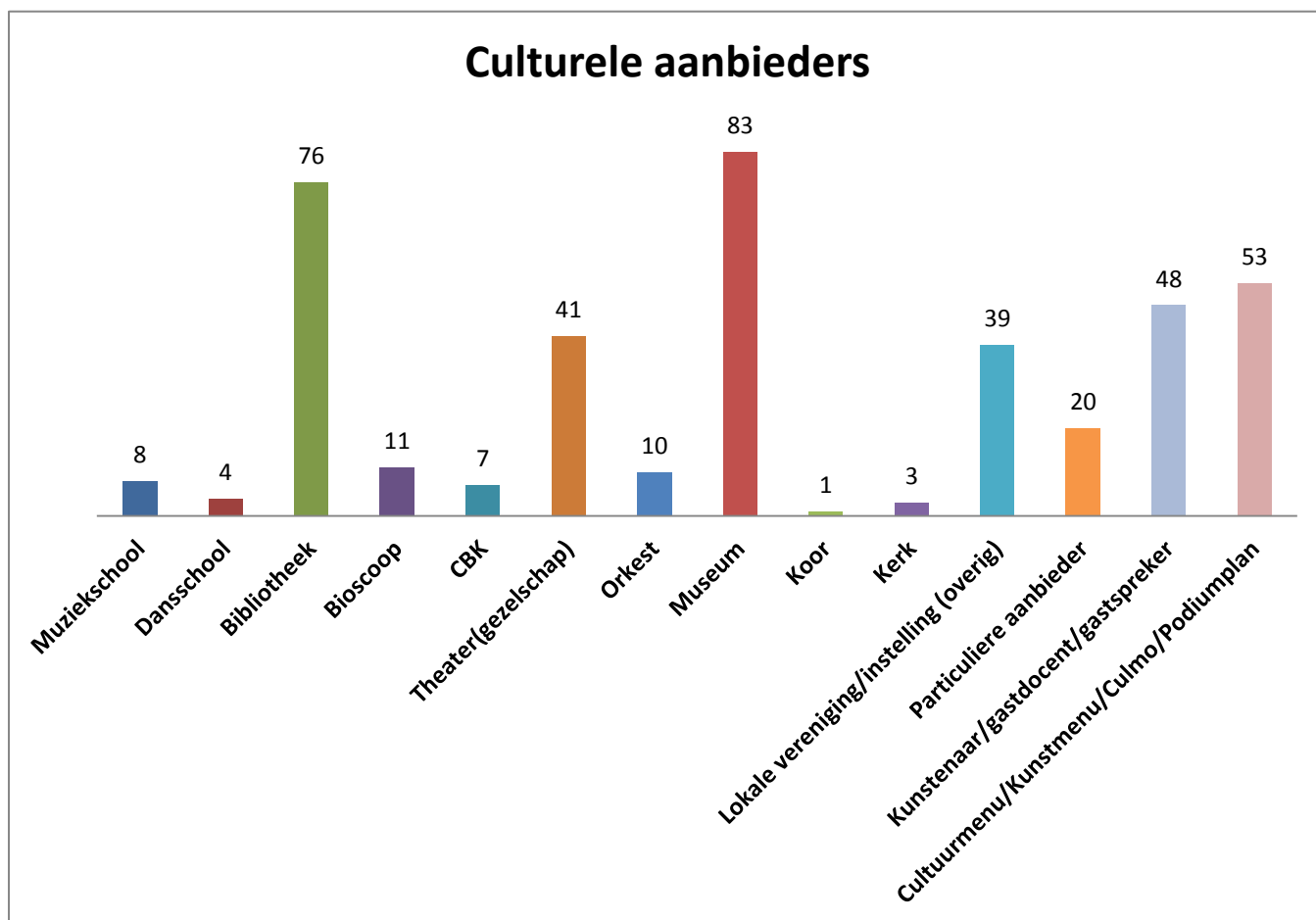


fig. 53: In dit staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een relatie met een bepaalde culturele aanbieder werd genoemd. Noot: particuliere aanbieders zijn (commerciële, niet gesubsidieerde) bedrijven/zzp-ers die cultuureducatieve projecten aanbieden. Totaal: 404 keer.

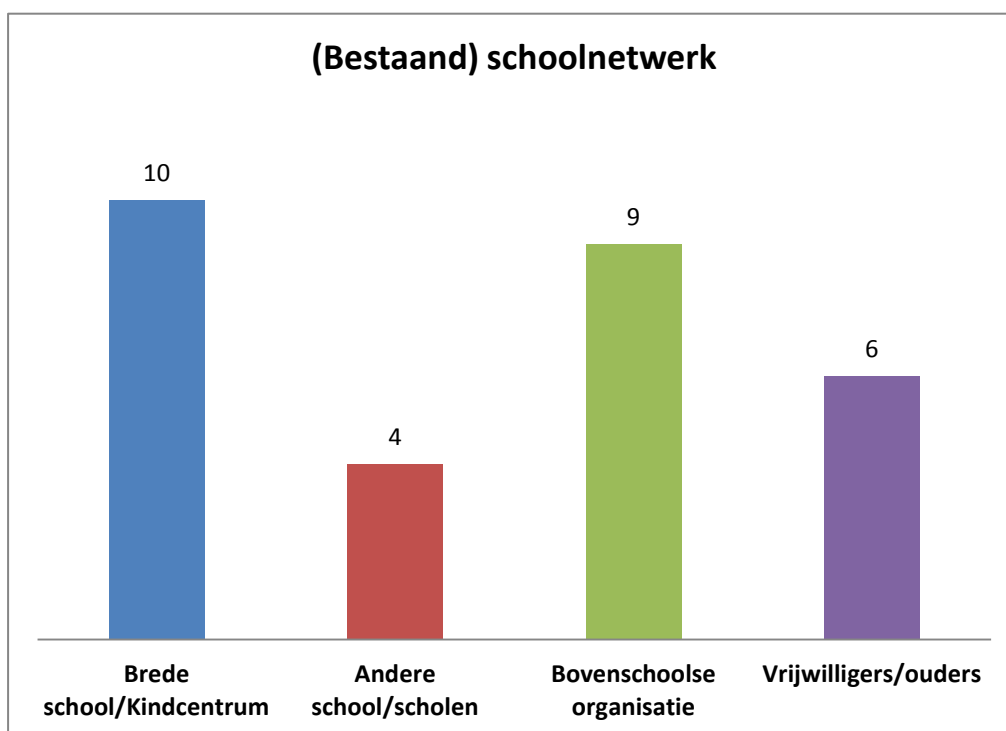


fig. 54: In dit staafdiagram is het aantal keren weergegeven dat een relatie met een partner uit het 'schoolnetwerk' werd genoemd. Totaal: 29 keer.



De relatie met K&C wordt het vaakst genoemd. Dat is niet vreemd: K&C heeft een provinciale taak en zou in principe alle scholen in Drenthe kunnen bedienen of ondersteunen. Daarna worden de meer traditionele culturele aanbieders - musea en bibliotheken - het vaakst genoemd. Die culturele aanbieders worden opvallend veel vaker genoemd dan andere culturele aanbieders, zoals de muziekschool of de bioscoop. De lokale vereniging of instelling (zoals een molen of een muziekvereniging) wordt redelijk vaak als relatie genoemd. Deze relaties maken het mogelijk om het cultuuronderwijs te laten aansluiten bij de culturele omgeving van de leerling. Een relatie met een of meerdere andere scholen (in het kader van cultuuronderwijs) wordt in verhouding weinig genoemd. In totaal worden relaties met culturele aanbieders het vaakst genoemd (55% van de genoemde relaties is een relatie met een culturele aanbieder), gevolgd door relaties met Compenta-instellingen (35%). Slechts 18 scholen noemen geen relatie met een Compenta-instelling (ook niet via een extern georganiseerd programma zoals Cultuurmenu of Podiumplan) (8% van het totaal aantal participerende scholen).<sup>33</sup> Relaties met overige ondersteunende instellingen/partners (6%) of binnen het (bestaande) schoolnetwerk (4%) worden beduidend minder vaak genoemd. De scholen noemen gemiddeld 3,4 relaties.

De meerderheid van de scholen (62%) is tevreden over haar relaties. Deze scholen vinden dat zij voldoende relaties hebben en dat de samenwerking naar wens verloopt. Een kwart van de scholen geeft geen of een neutrale beoordeling, en 13% van de scholen is ontevreden. Scholen zijn om verschillende redenen ontevreden. De helft van hen is ontevreden omdat ze graag een actievere rol vervult, en niet langer passief aanbod af wil nemen.

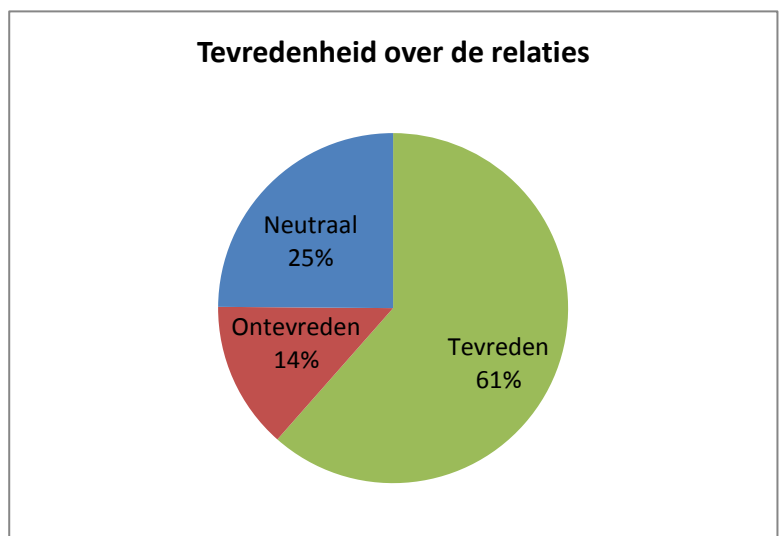


fig. 55: Cirkeldiagram waarin de tevredenheid over de relaties is weergegeven.

*Onze school is pas enkele maanden geleden weer begonnen met het opbouwen van relaties met culturele instellingen. De afgelopen jaren waren we passief, maar hopen nu actiever te worden. Mede door contacten via de cursus. (P135, 7)*

<sup>33</sup> Alle scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit hebben een relatie met Compenta (namelijk: een subsidierelatie). De meerderheid van de scholen krijgt echter ook ondersteuning of cultureel aanbod van de Compenta-instellingen. De scholen die de Compenta-instellingen niet als relatie hebben genoemd maken geen gebruik van hun ondersteuning of cultureel aanbod.

*Op dit moment is het nog wat zoeken en aftasten in [naam gemeente]. Er was altijd sprake van een Kunstmenu (gemeentelijk) en een Cultuurmenu (provinciaal) en daardoor was er een duidelijke relatie met de verschillende culturele instellingen. We weten dat we zelf de relaties aan kunnen gaan en we weten ze ook wel te vinden. We zullen goed moeten letten op het aanbod en onze vraag duidelijk aangeven. Dat betekent dat we minder afwachtend kunnen zijn en dat we een actieve rol moeten spelen. (P91, 9)*

Deze scholen geven ook aan dat ze meer inspraak willen:

*Persoonlijk zou ik het prettiger vinden wanneer we meer inspraak zouden hebben op de inhoud van de projecten en excursies. Nu past het niet altijd bij de thema's die we op school behandelen op dat moment of is het een voorstelling die ons niet zo aanspreekt. (P31, 7)*

De reden die daarna het meest wordt genoemd, is dat de school ontevreden is over de samenwerking met de partner(s):

*Zowel voor culturele instellingen als voor scholen blijkt het moeilijk om in groter verband afspraken te maken. Dit heeft van de kant van de scholen vooral te maken met tijdgebrek. Op dit moment heeft dit onderdeel nog geen prioriteit. De taak zou in de toekomst mogelijk vervuld kunnen worden door een aantal [naam van een cultuureducatief netwerk] leden, die dit ten behoeve van het totale onderwijsveld op zich zouden kunnen nemen. Bij veel plaatselijke, culturele instellingen worden vrijwilligers ingezet bij de uitvoering. Zij zijn vaak niet of onvoldoende geschoold in het beleidsmatig denken en hebben deze verantwoordelijkheid ook niet. Degene die met deze taak belast is, heeft vaak geen tijd of heeft andere prioriteiten die belangrijker zijn dan het zitting nemen in een cultuureducatief netwerk. Om een cultuureducatief netwerk van de grond te krijgen moeten beide partijen (vragers en aanbieders) resp. scholen en culturele instellingen het gevoel hebben dat ze er beiden beter van worden. (P61, 8)*

Drie scholen geven aan dat ze zelf nog te weinig aandacht hebben besteed aan de relaties, en drie scholen vinden dat ze (nog) te weinig relaties hebben:

*Nog te weinig relaties in het netwerk. Behoeftte aan overzicht van aanbieders en duidelijkheid op welk terrein zij actief zijn. Waar kunnen we wat halen en vinden? We treden nog niet veel zelf naar buiten, ons ontbreekt het aan tijd maar ook nog aan "zelfvertrouwen" om op pad te gaan en met anderen scholen onze kennis te delen. (P201, 8)*

Deze 'ontevreden' scholen zijn kritisch; zij zien wat de regeling van hen verlangt, en zij zien dat ze (nog) niet aan die eis voldoen. Dit zelfbewustzijn is de eerste stap op weg naar een actievere rol in het netwerk.

### **Productontwikkeling**

Productontwikkeling wil zeggen dat een school met een vraag naar een culturele aanbieder gaat, en dat zij vervolgens in samenwerking met de culturele aanbieder een passend product ontwikkelt dat aan die vraag beantwoordt. Culturele aanbieders kunnen voor dit project subsidie aanvragen (vanuit de gelden van Cultuureducatie met Kwaliteit). Deelname aan productontwikkeling is tevens een eis voor scenario 3 en 4.<sup>34</sup> In de vragenlijst werd gevraagd of de school betrokken is geweest bij productontwikkeling, en zo ja, wat haar vraag aan de culturele aanbieder was, tot welk product deze vraag heeft geleid, en hoe de samenwerking is verlopen.

De meerderheid van de scholen (73%) is niet betrokken geweest bij productontwikkeling. Op de vraag waarom een school niet aan productontwikkeling had deelgenomen, werd in veel gevallen een knelpunt genoemd: de school heeft tijdgebrek, is er nog niet aan toe, of heeft andere prioriteiten. Elf scholen gaven aan dat ze niet op de hoogte waren van deze mogelijkheid.

58 scholen hebben aangegeven dat ze wel betrokken zijn geweest bij productontwikkeling (27% van het totaal).<sup>35</sup> Een aantal voorbeelden van projecten die in gang zijn gezet:

*We wilden een stoere lessenserie voor de bovenbouw voor met name de jongens. [Naam particuliere aanbieder] heeft hiervoor een lessenserie ontwikkeld. (P11, 7)*

*Leerlingen met autisme hebben een beperkt voorstellingsvermogen en mogelijk daardoor een grote aversie tegen cultuuronderwijs in het geheel en beeldende vorming in het bijzonder. De school werkt de komende periode aan deze discipline binnen het thema 'vrijheid'. Gevraagd is of [naam particuliere aanbieder] lesmateriaal kan ontwikkelen dat juist deze leerlingen stimuleert hun gevoel van vrijheid in de kunst te leren ontwikkelen. (P60, 9)*

*De scholen van [naam gemeente] willen de komende jaren in het cultuurmenu de groepen 3 en 4 kennis laten maken met verschillende erfgoedinstellingen en hun mogelijkheden onder de aandacht brengen van de kinderen. Vraag aan [namen lokale culturele aanbieders]; kunnen jullie in gezamenlijkheid een programma ontwikkelen dat recht doet aan onze ideeën.*

---

<sup>34</sup> Compenta had productontwikkeling ook opgenomen als eis voor scenario 2, maar dit bleek niet realistisch, en niet in lijn met de andere eisen van scenario 2. Zie ook §8.5.

<sup>35</sup> Enkele van deze projecten zijn niet door het extra subsidiegeld bekostigd.

*Wij denken zelf aan een circuitvorm waarbij een groep opgesplitst wordt in subgroepjes die o.l.v. de leerkracht en hulpouders op de verschillende locaties een passende erfgoedactiviteit gaat ondernemen. (P61, 8)*

Drie scholen waren niet tevreden over het project:

*Het project [naam project] was absoluut niet geslaagd. (P180, 7)*

*Hun ideeën [van een culturele aanbieder, ZZ] zijn leuk, leerzaam aanbod, overweldigend maar niet realistisch en/of haalbaar. (P194, 7)*

Maar de grote meerderheid van de scholen was (zeer) tevreden (86%). De antwoorden gaven blijk van een groot enthousiasme:

*De kinderen en de leerkrachten vonden dit super. De samenwerking met [naam particuliere aanbieder] ging heel goed. [Naam] informeerde goed naar onze wensen en heeft daar ook echt iets mee gedaan. Aan het eind waren we allemaal heel tevreden. (P5, 8)*

*Zeer geslaagd! (P55, 8)*

*Goed, aanbod is afgestemd op vraag. Tevreden over samenwerking en resultaat. (P71, 7)*

*Super om te doen en een belevenis voor de leerlingen. (P79, 8)*

*Wat was het resultaat van de samenwerking met de culturele aanbieder (de productontwikkeling)? Enthousiaste leerkrachten en blije kinderen en ouders. (P80, 8)*

Het enthousiasme ontstaat waarschijnlijk doordat de school zelf actief aanbod heeft ontwikkeld dat aansluit op haar leerlingen; dat zij daar zelf moeite voor heeft gedaan in plaats van het 'passief' af te nemen. Een geslaagd project betekent dan dat de school zelf iets goed heeft gedaan, en dat werkt enthousiasmerend en stimulerend, getuige de citaten. Deze scholen hebben dus plezier in het 'vraaggestuurd' werken en willen daar graag mee doorgaan.

*Wij zijn tevreden over de samenwerking, maar merken dat we als school met een duidelijke vraag moeten komen en dat we dan heel goed op elkaar kunnen afstemmen. Dit is een punt waar we volgend schooljaar extra op moeten letten. (P198, 8)*

### **Model 1: scholen die actief participeren in het netwerk (scenario 3 en 4)**

Voor het vervolg van deze paragraaf wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen die wel en scholen die niet of nauwelijks actief participeren in het netwerk. In het eerste model zitten de scholen die actief participeren, regelmatig overleggen met het netwerk, de activiteiten goed op partners afstemmen en regie voeren over het cultuuronderwijs. Ook zijn zij betrokken bij productontwikkeling. 19 scholen hebben aangegeven dat zij aan dat beeld voldoen.<sup>36</sup>

*De school weet wat waar te halen valt en probeert dit binnen de financiële mogelijkheden te realiseren. Wij zijn actief en trekker van culturele activiteiten op wijkniveau, tevens actief op bestuursniveau. Voldoende relaties. (P114, 7)*

*De relatie met genoemde instellingen voldoet aan een ieder verwachting. De school neemt hierin een actieve rol waar de regie gevraagd wordt en leunt niet passief achterover en laat het over zich heen komen. (P209, 7)*

*Wij maken gemakkelijk contact met de culturele omgeving van de school. Een mail of telefoontje is vaak genoeg om contact te leggen, en daaruit culturele activiteiten te organiseren. (P11, 7)*

*Binnen onze 3 scholen zijn 2 opgeleide cultuurcoördinatoren werkzaam. Beiden volgen de bijeenkomsten van Culturele Netwerk [naam gemeente]. De onderlinge samenwerking en afstemming is plezierig en ondersteunend. (P38, 7)*

Tien van deze scholen willen zich verder ontwikkelen, negen willen dat niet. De scholen die zich verder willen ontwikkelen, zien de noodzaak om het netwerk uit te breiden en te verstevigen:

*Uitbouwen wat in gang gezet is. (P66, 7)*

*Wij denken dat het noodzakelijk is de relaties met het cultuureducatieve netwerk te blijven ontwikkelen. En zo het netwerk uit te breiden en het aanbod te verbeteren. (P71, 7)*

Twee scholen die zich verder willen ontwikkelen, vragen Compenta daarbij om hulp. De scholen die zich niet verder willen ontwikkelen zijn unaniem tevreden over hun relatie met het netwerk, en hebben geen behoefte om die verder te ontwikkelen.

---

<sup>36</sup> Er zijn scholen die wel betrokken zijn geweest bij productontwikkeling, maar zich niet tot scenario 3 of 4 rekenen. Deze scholen geven dus aan dat ze niet aan alle eisen van scenario 3 of 4 voldoen.

## **Model 2: scholen die niet of nauwelijks actief participeren in het netwerk (scenario 1 en 2)**

170 scholen hebben aangegeven dat zij niet of nauwelijks actief participeren in het netwerk en geen regie voeren.<sup>37</sup> Zij nemen aanbod af, en nemen zelf niet of nauwelijks initiatief.

*We participeren wel in netwerken, maar zijn geen 'trekkers' [...]. Op dit moment nog onvoldoende regie en laten we ons leiden door aanbod. (P36, 7)*

*De relatie van onze school met het cultuureducatieve netwerk is vooral ontvangend. We denken zo nu en dan mee in de stuurgroep Cultuurmenu [plaatsnaam] [...]. Het cultuuronderwijs op onze school wordt vooral vormgegeven door wat er in het Cultuurmenu [plaatsnaam] en in de methode wordt aangeboden. Er wordt vrijwel geen eigen regie gevoerd in het cultuuronderwijs. (P45, 7)*

*De relatie van onze school is vrij beperkt. Het meeste komt topdown binnen. We hebben zelden een hulpvraag. We zijn nog geen kartrekker. (P85, 7)*

*Dat wat we verwachten krijgen we ook. De overdracht/samenwerking verloopt over het algemeen goed. Soms zijn spullen niet helemaal compleet maar dit wordt in de meeste gevallen goed opgelost. Onze school is nog niet heel actief. Eerder passief en gebruikmakend van het aanbod [...]. Onze school laat zich nog regisseren. (P179, 7)*

Deze scholen kregen de vraag: 'Hoe beoordeelt u de regie die uw school voert over het cultuuronderwijs?'. De meerderheid van de scholen (47%) gaf geen of een neutrale beoordeling. De school antwoordde dan bijvoorbeeld 'is in ontwikkeling', of gaf op een andere manier geen beoordeling:

*Eigen idee, samenwerking zoeken met instellingen/aanbieders, soms afhankelijk zijn van het gebodene. (P171, 7)*

*Goed duidelijke afbakening wat wel en wat niet (KANSEN). (P125, 7)*

23% van de scholen gaf aan tevreden te zijn over de mate waarin zij regie voeren:

*Alles wordt aangeleverd en daar zijn wij tevreden over. (P37, 7)*

---

<sup>37</sup> Van 24 scholen is het onduidelijk tot welk model zij behoren. Het antwoord dat zij hebben aangevinkt in de piramide komt niet overeen met de antwoorden die ze hebben gegeven op de open vragen.

*Wij laten ons regisseren, om zodoende een afwisselend aanbod te kunnen krijgen voor onze leerlingen. De kennis en kunde van de organisatie overstijgen de onze. (P65, 7)*

*Wij zijn tevreden zoals het nu gaat. (P111, 7)*

Iets minder dan een derde van de scholen is ontevreden over de mate waarin zij regie voeren:

*Er moet nog een duidelijke visie worden ontwikkeld. Momenteel is er nog onvoldoende regie. (P34, 7)*

*Onvoldoende regie, dit is iets voor de komende jaren wat betreft de projectweken en de verbinding met de zaakvakken. Wij laten ons nu nog te veel regisseren, maar we hopen de komende jaren dit te veranderen. (P51, 8)*

*We mogen als school binnen het team meer regie voeren over het cultureel onderwijs. Het zou een item moeten worden binnen de school. (P100, 8)*

*[De regie, ZZ] kan beter. We moeten en kunnen structureler werken. In overleg met de andere scholen komen we een eind verder. Samen optrekken en planmatig werken [...]. In samenwerking met de andere scholen komen we ongetwijfeld tot een goed plan en hebben we meerdere contacten waar we gebruik van kunnen maken. Krachten bundelen! (P86, 7)*

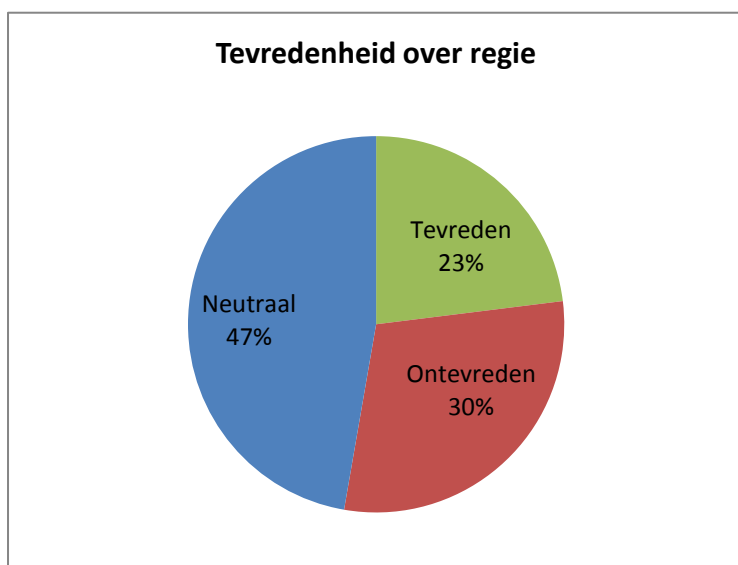


fig. 56: Cirkeldiagramm waarin de tevredenheid over de mate waarin een school (uit model 2) regie voert is weergegeven.

Zoals naar voren komt in de citaten geven de scholen in de meeste gevallen aan dat ze zich op dit vlak graag willen ontwikkelen. 62% van de scholen in model 2 wil haar relaties verder ontwikkelen. Op vijf scholen na weten zij ook hoe ze dat willen doen: in de meeste gevallen willen scholen meer gaan 'netwerken', meer de regie nemen en een actievere rol vervullen. Enkele scholen geven aan dat ze daarvoor eerst een ICC-er willen opleiden of een beleidsplan willen schrijven. 56 scholen vragen Compenta om hulp bij de verdere ontwikkeling van het netwerk.

38% van de scholen die geen actieve rol vervullen en geen regie voeren, wil zich niet verder ontwikkelen. Waarom niet? Veruit de meest genoemde reden (41 scholen) is dat de school tevreden is over deze manier van werken en geen behoefte heeft om die manier te veranderen:

*Het is zo goed geregeld. De school moet prioriteiten stellen en het aanbod van het Cultuurmenu is een verantwoord aanbod. (P57, 7)*

*Het netwerk functioneert goed. (P182, 7)*

*We zijn tevreden met de huidige gang van zaken. (P9, 7)*

*We willen graag op deze manier verder werken. (P188, 7)*

Sommige scholen geven daarnaast aan dat ze zich niet kunnen vinden in de 'nieuwe' manier van werken (meer regie, vraaggestuurd):

*Persoonlijk vind ik dat het ook niet realistisch is dat scholen echt de regie gaan voeren. Dit vooral ook gezien de werkdruk en de belangen op andere vakgebieden. (P21, 7)*

*We laten ons liever regisseren ivm de hoge kostenpost. Beter met scholen in de buurt samenwerken. Wij als ICC-er worden niet gefaciliteerd. Er gaat teveel tijd in zitten om een goed afgesteld programma zelf samen te stellen. (P84, 7)*

Andere redenen die genoemd worden zijn dat het ontwikkelen van de relaties geen prioriteit heeft (8 scholen), dat de school er nog niet aan toe is omdat ze eerst andere stappen wil zetten (zoals het schrijven van een beleidsplan of het opleiden van een ICC-er) (4 scholen), en dat er knelpunten zijn die deze ontwikkeling belemmeren, zoals fusie, sluiting en tijdgebrek (4 scholen).

Samenvattend: een klein aantal scholen geeft aan dat ze actief en regisserend participeert in het netwerk. Een kleine meerderheid van deze scholen ziet de noodzaak om haar relaties te blijven ontwikkelen. Veruit de meeste scholen geven echter aan dat ze niet actief participeren in het netwerk en geen regie voeren. Zij geven in de meeste gevallen geen of een neutrale beoordeling over de mate waarin zij regie voeren. 62% van deze groep scholen wil zich verder ontwikkelen door meer te gaan 'netwerken' en zich actiever op te stellen. 38% wil haar relaties niet verder ontwikkelen, voornamelijk omdat deze scholen tevreden zijn over de huidige manier van samenwerken (aanbodgericht).



## 8.2 De resultaten: relatie met het netwerk in piramides

De scholen hebben in de piramidevraag aangegeven in welk scenario zij zich denken te bevinden wat betreft 'relatie met het netwerk'. In deze paragraaf worden de resultaten daarvan weergegeven. Wederom wordt eerst het provinciale resultaat gepresenteerd, gevolgd door de gemeentelijke resultaten. 24 scholen zijn niet in deze berekening meegenomen omdat het scenario dat zij hebben aangevinkt in de piramide niet overeenkwam met hun antwoorden op de open vragen.

### Relatie met het netwerk: de Evi-piramide voor Drenthe

In het staafdiagram staat het aantal scholen per scenario weergegeven. In het cirkeldiagram is de procentuele verdeling van de scholen over de vier scenario's gevisualiseerd.

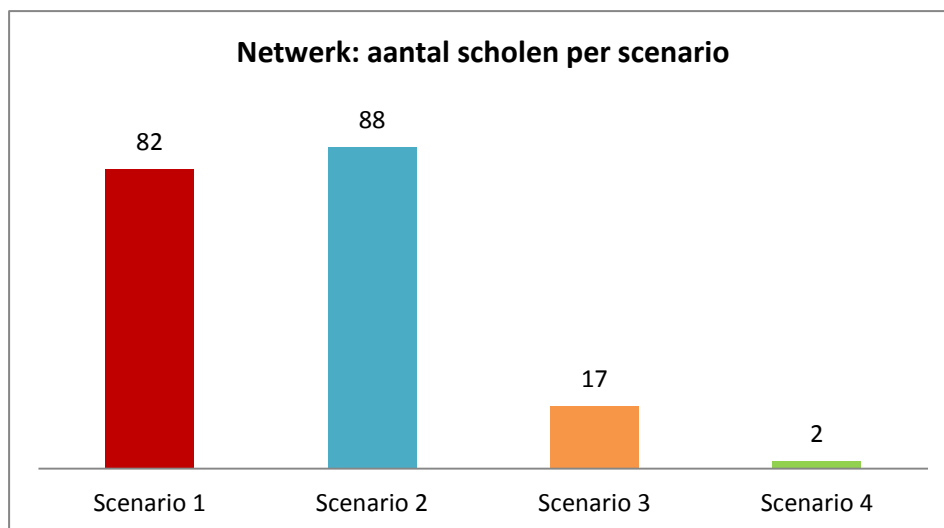


fig. 57: Staafdiagram waarin het aantal scholen per scenario (relatie met het netwerk) is weergegeven.

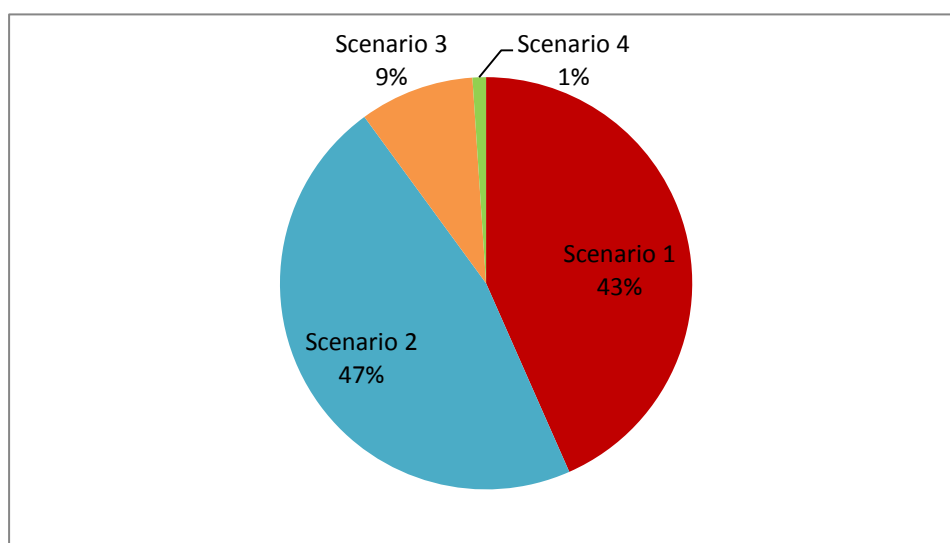


fig. 58: Cirkeldiagram waarin de procentuele verhouding van de scholen per scenario is weergegeven.

De meeste scholen zitten in scenario 1 en 2 (model 2). Het verschil met het aantal scholen in scenario 3 en 4 is opvallend groot. Dit kan erop duiden dat de stap van scenario 2 naar scenario 3 - de stap waarbij de school een actieve rol moet gaan vervullen, de regie moet voeren en regelmatig overlegt met haar culturele omgeving - relatief groot (dat wil zeggen: moeilijk) is. Gemiddeld genomen bevinden de Drentse scholen voor primair onderwijs zich wat betreft relatie met het netwerk nu tussen scenario 1 en 2 in (scenario 1.7, score 67.1). Dat wil zeggen dat de scholen op weg zijn van scenario 1 naar 2. In de Evi-piramide ziet dat er als volgt uit:

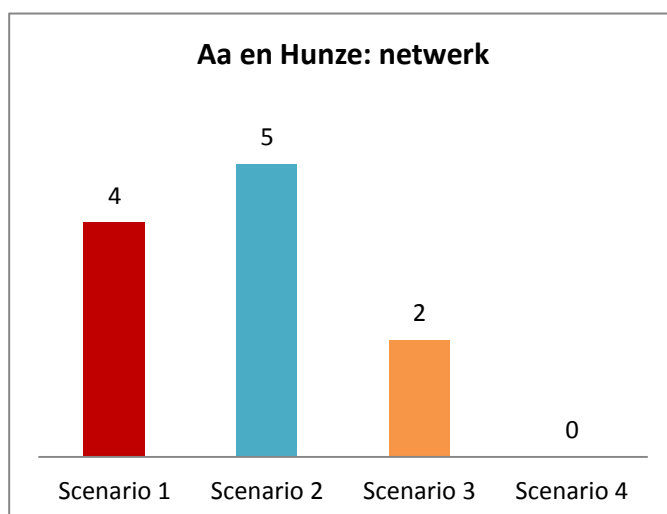


fig. 59: Evi-piramide: resultaatsscenario relatie met het netwerk (provinciale score 67.1, scenario 1.7)

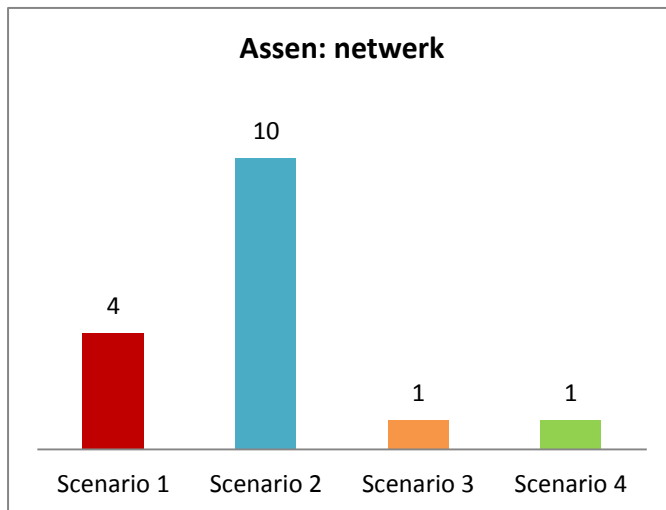
### Relatie met het netwerk: de Evi-piramide per gemeente

In de volgende staafdiagrammen en Evi-piramides zijn de bereikte scenario's (wat betreft relatie met het netwerk) per gemeente weergegeven.

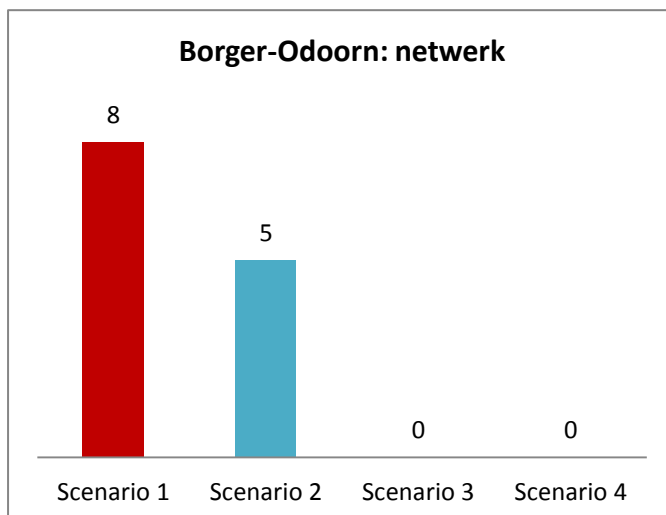
Aa en Hunze: score 72.7, scenario 1.8



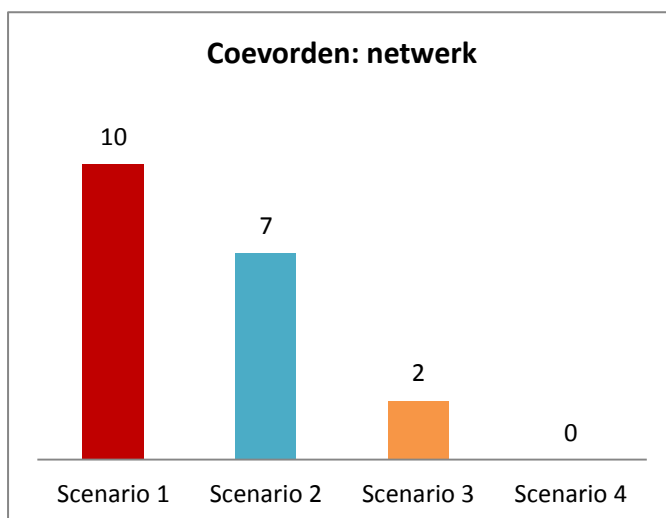
Assen: score 77.5, scenario 1.9



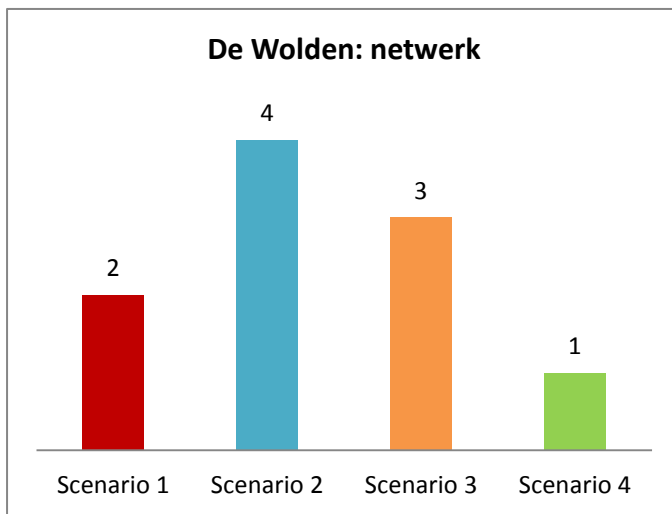
Borger-Odoorn: score 55.4, scenario 1.4



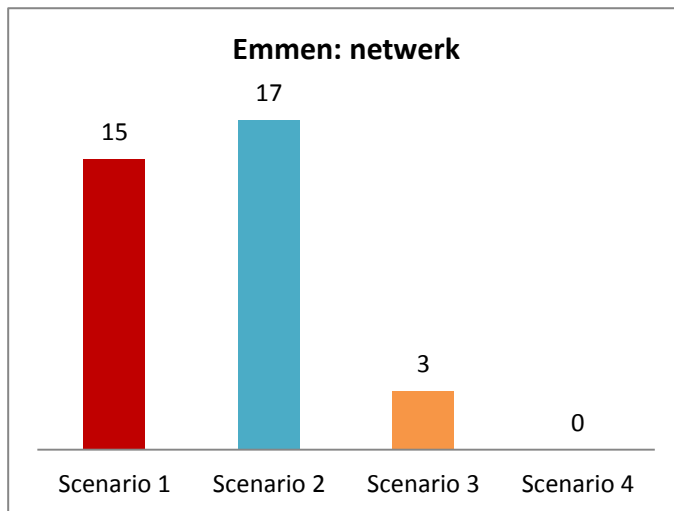
Coevorden: score 63.2, scenario 1.6



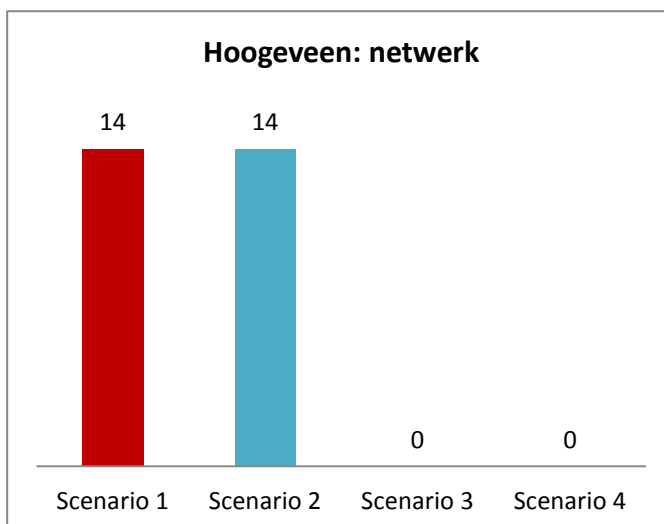
De Wolden: score 92, scenario 2.3



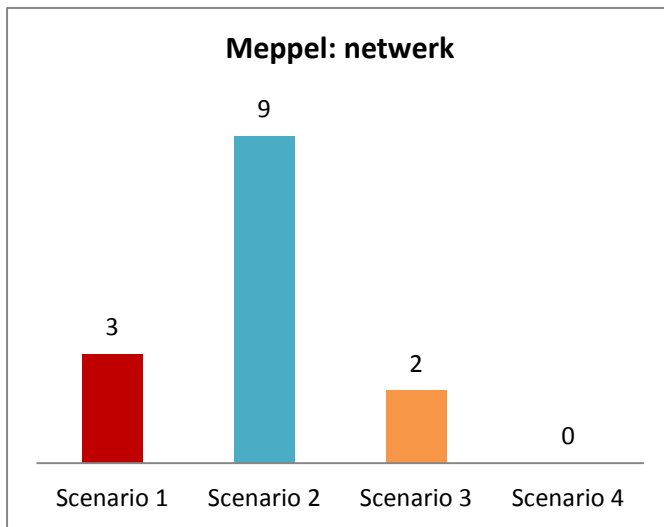
Emmen: score 66.3, scenario 1.7



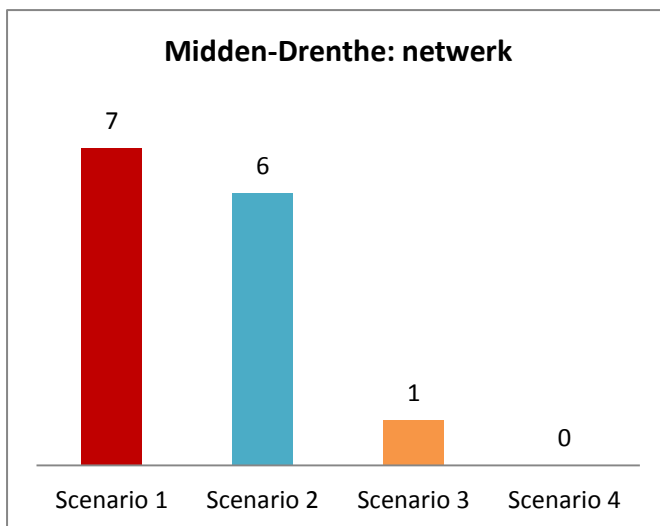
Hoogeveen: score 60, scenario 1.5



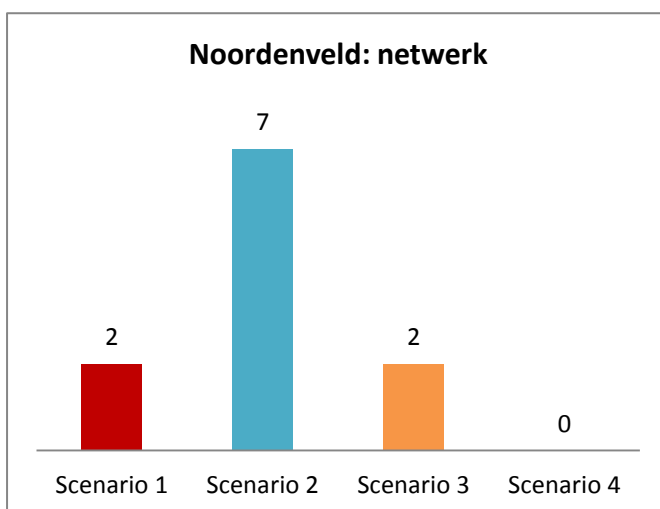
Meppel: score 77.1, scenario 1.9



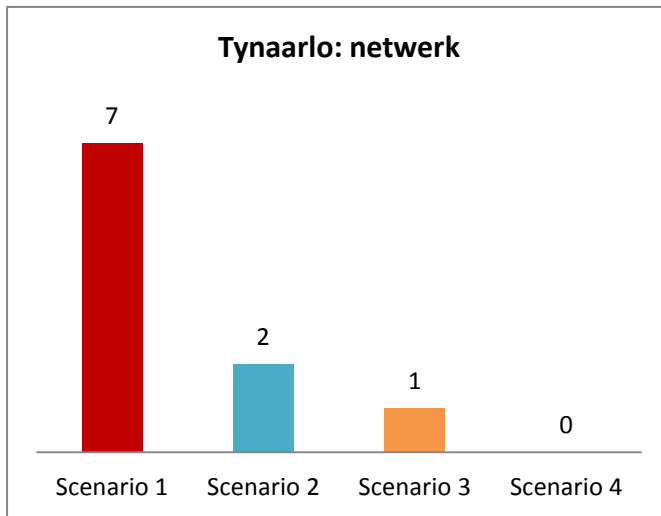
Midden-Drenthe: score 62.9, scenario 1.6



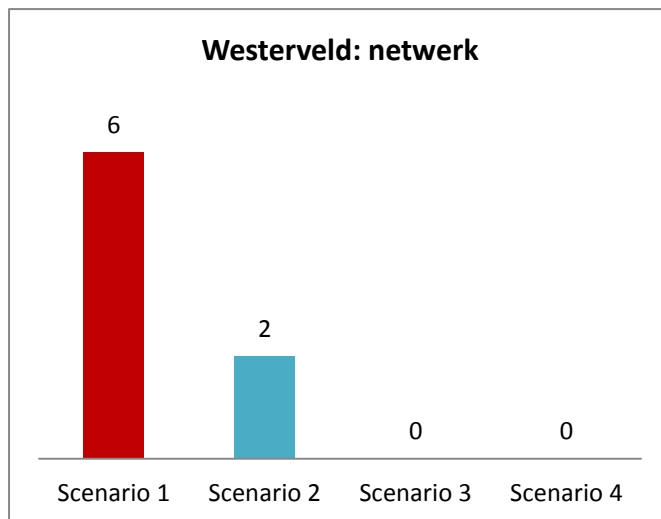
Noordenveld: score 80, scenario 2



Tynaarlo: score 56, scenario 1.4



Westerveld: score 50, scenario 1.3



### 8.3 Samenhang doelstellingen: het netwerk als randvoorwaarde

In *Doelstellingen in beeld* is beargumenteerd dat het netwerk de omgeving is waarbinnen de doelen bereikt kunnen worden: in het netwerk wordt het proces van kwaliteitsverbetering mogelijk gemaakt (p. 50). Het is dus niet zo dat deskundigheid, visie en een doorgaande leerlijn voorwaarden zijn voor het netwerk. Compenta streeft er met Cultuureducatie met Kwaliteit echter naar dat scholen *op een andere manier in het netwerk* gaan samenwerken. Op dit moment zijn de meeste scholen actanten: zij zijn (voornamelijk) passieve schakels in het netwerk die aanbod afnemen van culturele aanbieders. De wens is dat de scholen actoren worden - dat zij actiever participeren, vragen stellen en samenwerken. In *Doelstellingen in beeld* werd voorspeld dat de school over voldoende

deskundigheid, visie en een doorgaande leerlijn moet beschikken om actor te kunnen worden. Is dat zo?

De scholen die wat betreft netwerk in scenario 3 of 4 zitten, die dus actor zijn, zitten in de meeste gevallen ook wat betreft deskundigheid, visie en doorgaande leerlijn in scenario 3 of 4. Een school heeft echter geen ICC-er, een school heeft geen doorgaande leerlijn, en twee scholen hebben nog geen visie op cultuuronderwijs, terwijl ze wel op de 'nieuwe' manier in het netwerk participeren. Veruit de meeste scenario 1-scholen zitten wat betreft de andere onderdelen ook in scenario 1 of 2. Dit duidt erop dat het niveau waarop de andere doelstellingen zijn behaald, samenhangt met de manier waarop er in het netwerk geparticipeerd wordt. Scholen die verder gevorderd zijn in het proces van kwaliteitsverbetering participeren over het algemeen dus ook actiever - als 'trekker' - in het cultuureducatieve netwerk.

Een andere aanwijzing die erop duidt dat voldoende deskundigheid, visie en een doorgaande leerlijn voorwaardelijk zijn voor de nieuwe manier van samenwerken, is dat scholen aangeven dat ze eerst een ICC-er willen opleiden, een visie willen omschrijven en/of een doorgaande leerlijn willen ontwerpen, voordat ze meer regie kunnen voeren en actiever kunnen participeren. Dit komt in de volgende citaten duidelijk naar voren:

*a) Heeft uw school behoefte aan verdere ontwikkeling van haar relatie met het cultuureducatieve netwerk? Ja*

*b) Hoe denkt u dat te bereiken? n.a.v. de nog vast te stellen visie, doorgaande lijnen uitwerken. (P16, 7)*

*Er moet nog een duidelijke visie worden ontwikkeld. Momenteel is er nog onvoldoende regie. (P34, 7)*

*Leerkrachten moeten de opleiding tot ICC-er nog volgen. Daarnaast moet er nog een beleidsplan geschreven worden. (P40, 7)*

*Onvoldoende regie. Eerst zullen de doorgaande leerlijnen ontwikkeld dienen te worden. Aan de hand hiervan kunnen wensen scherper kenbaar worden gemaakt. (P126, 10)*

*We willen eerst een visie bepalen voordat we een doorgaande lijn kunnen ontwikkelen en zelf een meer regisserende rol kunnen aannemen. (P134, 8)*

De gegevens uit Evi bevestigen de hypothese dat de aanwezigheid van voldoende deskundigheid, visie en een doorgaande leerlijn voorwaardelijk is voor de omschakeling van aanbodgericht naar

vraag-en-aanbodgericht werken - voor de nieuwe, door Compenta gewenste manier van samenwerken in het netwerk, waarbij de school actor is in plaats van actant.

## 8.4 Knelpunten rond de relatie met het netwerk

Waar lopen scholen tegenaan bij de ontwikkeling van de relaties met het netwerk? Wat belemmert ze om stappen te zetten? Om te bepalen hoe Compenta de scholen op dit vlak verder kan ondersteunen, is het belangrijk om de knelpunten in kaart te brengen. In totaal hebben scholen op dit onderdeel 95 keer een knelpunt genoemd. Daarin kunnen veertien verschillende knelpunten onderscheiden worden:

1. De directeur is afwezig of gewisseld;
2. Financieel/gebrek aan middelen;
3. Gebrek aan deskundigheid;
4. Gebrek aan zelfvertrouwen;
5. Geen belangstelling of behoefte bij het team;
6. De ontwikkeling van het netwerk heeft geen prioriteit;
7. De ICC-er is vertrokken;
8. Kleine school (met klein team en weinig leerlingen);
9. De school is er nog niet aan toe;
10. Er spelen problemen in het team (ziekte, etc.);
11. De school sluit of fuseert;
12. School voor speciaal onderwijs;
13. Tijdgebrek;
14. De school heeft het predicaat 'zwakke school' (en heeft daardoor andere prioriteiten).

In de volgende tabel is het aantal keren weergegeven dat een bepaald knelpunt door een school in een bepaald scenario werd genoemd:

	Scenario 1	Scenario 2	Scenario 3	Scenario 4	Scenario onjuist	Totaal:
<b>Directeur afwezig/gewisseld</b>	<b>1</b>	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Financieel</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	0	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Gebrek deskundigheid</b>	<b>2</b>	0	0	0	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Gebrek aan zelfvertrouwen</b>	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>1</b>



Geen belangstelling team	6	1	0	0	1	8
Geen prioriteit	14	4	1	0	6	25
ICC-er vertrokken	0	1	0	0	0	1
Kleine school	2	0	0	0	2	4
Nog niet aan toe	6	2	0	0	2	10
Problemen in team	0	0	0	0	1	1
School sluit/fuseert	0	1	0	0	3	4
Speciaal onderwijs	1	0	0	0	0	1
Tijdgebrek	11	5	1	0	9	26
Predicaat zwakke school	1	1	0	0	0	2
<b>Totaal:</b>	<b>47</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>29</b>	<b>95</b>

fig. 60: Co-occurency table waarin het aantal keren is weergegeven dat een bepaald knelpunt (verticaal) door scholen in een bepaald scenario (wat betreft relatie met het netwerk) (horizontaal) genoemd werd.

Opvallend is dat bij dit onderdeel de meeste knelpunten genoemd worden - vaker dan bij deskundigheid, visie en de doorgaande leerlijn. De reden hiervoor kan zijn dat de nieuwe manier van samenwerken in het netwerk veel van scholen eist (op het gebied van deskundigheid, visie en doorgaande leerlijn, zie ook §8.3), en dat veel scholen nog niet aan die eisen (kunnen) voldoen. Het feit dat er zo veel knelpunten worden genoemd, geeft aan dat deze stap moeilijk is voor scholen. Veel scholen hebben dan ook (nog) niet de ambitie om deze stap te zetten. Dit verklaart waarom de meeste knelpunten genoemd worden door scenario 1-scholen, en dat 'geen prioriteit' daarbij het meest genoemde knelpunt is. Deze scholen geven aan dat actieve participatie in het netwerk en het voeren van regie nu nog geen prioriteit hebben, omdat zij eerst bezig zijn met het realiseren van de 'basisvoorwaarden' (deskundigheid, visie, doorgaande leerlijn). Echter, deze scholen onderschatten mogelijk wat de relaties met het netwerk kunnen opleveren. Die relaties, en dan met name met ondersteunende instellingen en cultuurcoaches of een werkgroep cultuureducatie, kunnen van waarde zijn bij deskundigheidsbevordering, visievorming en het ontwerpen van een doorgaande leerlijn.

Tijdgebrek is naast 'geen prioriteit' het voornaamste knelpunt. Scholen geven aan dat de omschakeling van aanbodgericht naar vraag- en aanbodgericht werken een grote tijdsinvestering van hen vraagt. Veel scholen vermelden dat ze niet voldoende tijd hebben om actief in het netwerk te participeren en regie te voeren.

*Onvoldoende. Ad hoc. Onze school laat zich nog regisseren. Dit heeft te maken met beperkte tijd. (P62, 7)*

*We hebben ons alleen gericht op het huidige cultuuraanbod. Tijdgebrek/ andere focus.*

(P150, 7)

*Zowel voor culturele instellingen als voor scholen blijkt het moeilijk om in groter verband afspraken te maken. Dit heeft van de kant van de scholen vooral te maken met tijdgebrek.*

(P105, 7)

Aangezien veel ICC-ers een uur per week krijgen voor de uitvoering van hun coördinatorfunctie, is tijdgebrek een begrijpelijk knelpunt. Het kost tijd om relaties te onderhouden, 'de kar te trekken' en actief te participeren in een netwerk. Een uur per week is alleen voor die taak waarschijnlijk al niet voldoende, en dat is nog maar een van de taken die de ICC-er uitvoert. In de scenario-omschrijvingen staat beschreven dat de ICC-er voldoende taakuren moet hebben. Maar wanneer heeft een ICC-er voldoende taakuren? Aangezien tijdgebrek op alle onderdelen een veel genoemd knelpunt is, is een taakuur per week waarschijnlijk onvoldoende. Wanneer de school ernaar streeft om actief in het netwerk te participeren, is het noodzakelijk om daarvoor extra tijd vrij te maken.

Het knelpunt 'nog niet aan toe' grenst aan het knelpunt 'geen prioriteit', maar heeft een positievere bijklank. De school geeft namelijk aan dat zij nu nog niet aan deze stap toe is, maar in de toekomst mogelijk wel.

*a) Is uw school in het afgelopen jaar betrokken geweest bij productontwikkeling? Nee*

*d) Waarom niet? Past nog niet bij ons stadium van ontwikkeling [...]. We hebben door dat we van onvoldoende naar voldoende kunnen en willen gaan. (P15, 7)*

Het knelpunt 'financieel' verdient ook enige aandacht. Zeven scholen hebben aangegeven dat gebrek aan middelen een knelpunt is in de ontwikkeling van het netwerk:

*Op dit moment nog onvoldoende regie en laten we ons leiden door aanbod. Knelpunten: klein team, weinig geld, weinig expertise, nog geen netwerk. (P36, 7)*

*We laten ons liever regisseren i.v.m. de hoge kostenpost, beter met scholen in de buurt samenwerken. (P84, 7)*

*We zijn zeer tevreden over de gemeentelijke contactavond met kunstenaars uit [naam gemeente]. Onze rol daarin is nog te passief. We kunnen er veel meer mee doen. Tijd en geld ontbreken. (P54, 8)*

Het knelpunt 'geen belangstelling/behoefte team' werd in alle gevallen genoemd in relatie met productontwikkeling. Het team had geen belangstelling of behoefte om in samenwerking met een culturele aanbieder een product te ontwikkelen, of had geen vraag. Twee scholen geven aan dat ze niet voldoende deskundigheid hebben om actiever in het netwerk te participeren. Zoals in de vorige paragraaf is besproken, is het inderdaad noodzakelijk om over voldoende deskundigheid te beschikken. Het vertrek van de ICC-er kan dan ook gevolgen hebben voor de relatie met het netwerk, zoals een school aangeeft. De ICC-er had de regie, maar toen hij/zij vertrok moest opnieuw worden bepaald wie de regie wilde en kon overnemen. Het knelpunt 'gebrek aan zelfvertrouwen' werd een keer genoemd:

*We treden nog niet veel zelf naar buiten, ons ontbreekt het aan tijd maar ook nog aan "zelfvertrouwen" om op pad te gaan en met andere scholen onze kennis te delen. (P201, 8)*

Hoewel dit knelpunt maar door een school wordt aangegeven, duidt het wel iets aan: als scholen actiever in het netwerk willen gaan participeren, betekent dat ook dat zij zich kwetsbaar op zullen moeten stellen. Ze bieden andere scholen en instellingen namelijk de gelegenheid om met hen mee te kijken, mee te denken, en eventueel om kritiek te geven. Cultuureducatie met Kwaliteit vraagt van de school om zich open te stellen, maar daarvoor moet de school wel voldoende zelfvertrouwen hebben. Dit duidt erop dat het voor de omschakeling naar de nieuwe manier van samenwerken in het netwerk noodzakelijk is om scholen een veilige omgeving te bieden waarin ze zichzelf durven open te stellen en van zich te laten horen - een omgeving waarin ze vragen *durven* te stellen.

Tot slot verdient het knelpunt 'speciaal onderwijs' aandacht. Scholen voor speciaal onderwijs hebben andere behoeften omtrent de instellingen en partners waar zij mee samenwerken, namelijk: relaties die deskundig zijn op het gebied van speciaal onderwijs. Maar dit levert al gauw (praktische) problemen op, zoals het volgende citaat duidelijk maakt:

*De school kan samenwerken met andere zml of sbo-scholen. Binnen het cultuureducatie netwerk beperken de contacten zich alleen binnen [naam gemeente]. Misschien wenselijk om nog met andere zml-scholen iets te gaan doen, echter hierbij speelt het vervoer een belangrijke rol. (P118, 7)*

Het praktische probleem dat in dit citaat naar voren komt is dat het netwerk van scholen voor speciaal onderwijs in werkelijke (fysieke) afstanden veel groter is dan netwerken van reguliere scholen: de scholen en instellingen liggen verder uit elkaar, en daarom moet er telkens een grotere afstand overbrugd worden om samen te komen. Dit belemmert de samenwerking.

De overige knelpunten die genoemd worden (directeur afwezig/gewisseld, kleine school, problemen in team, school sluit/fuseert en predicaat zwakke school) zijn niet specifiek voor cultuuronderwijs.

## 8.5 Evaluatie en advies

Hoe heeft Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe bijgedragen aan de ontwikkeling van de relatie tussen de school en haar netwerk zoals die in de voorgaande paragrafen is beschreven? Wat zou Compenta kunnen doen om scholen verder te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun relaties? In deze paragraaf worden die vragen beantwoord. De adviezen aan Compenta zijn vetgedrukt.

Compenta heeft op de volgende manieren bijgedragen aan de ontwikkeling van de relatie tussen de school en het cultuureducatieve netwerk:

1. *Er is geld beschikbaar gesteld:* scholen konden de subsidie gebruiken om de eigen deskundigheid te vergroten, op basis waarvan ze hun relaties met het netwerk (verder) konden ontwikkelen (zie ook §8.3). Tevens is deskundigheidsbevordering een manier om relaties op te doen (tijdens een cursus komen ICC-ers met elkaar en met ondersteunende instellingen in contact, bijvoorbeeld). Er is ook geld beschikbaar gesteld voor productontwikkeling.
2. *Er zijn mogelijkheden geboden om het geld te besteden aan de ontwikkeling van de relaties met het netwerk.* De instellingen van Compenta hebben cursussen aangeboden waarin de ontwikkeling van relaties centraal stond.<sup>38</sup>
3. *Scholen zijn gestimuleerd om hun relaties (verder) te ontwikkelen, om actiever in het netwerk te participeren:* de ambitiescenario's sporen de scholen aan om hun relaties met het netwerk (verder) te ontwikkelen. Daarnaast konden scholen en ondersteunende instellingen (waaronder de instellingen van Compenta) elkaar ontmoeten tijdens de door Compenta georganiseerde regiobijeenkomsten. Compenta bracht de scholen dus met elkaar en met culturele instellingen in contact.

In *Doelstellingen in Beeld* is beargumenteerd dat een netwerk niet van buitenaf kan worden gemaakt. Dat wil zeggen: Compenta kan geen netwerk maken waarin scholen actief participeren. Zo'n netwerk ontstaat *op het moment dat scholen zelf de behoefte hebben om actief te participeren*. De verwachting is dat die behoefte vanzelf groeit wanneer de school vordert in het proces van

---

<sup>38</sup> Module I van de ICC-modules (vervolg op de ICC-cursus) gaat bijvoorbeeld over samenwerking met de culturele omgeving en Module III gaat over het vinden van goede producten en activiteiten.

kwaliteitsverbetering. Wanneer een school bijvoorbeeld een doorgaande leerlijn heeft ontworpen, heeft zij duidelijke wensen en vragen, en neemt ze eventueel het initiatief om samen met een culturele aanbieder een passend product te ontwikkelen. **Dit betekent dat Compenta scholen niet direct en intensief hoeft te stimuleren om haar relaties te ontwikkelen (punt 3), maar dat zij de school beter kan stimuleren in het (gehele) proces van kwaliteitsverbetering, waardoor scholen vanzelf de behoefte krijgen om op een andere manier in het netwerk samen te werken.** Compenta zou wel een aantal knelpunten weg kunnen nemen die scholen belemmeren in de ontwikkeling van de relaties met het netwerk. Ten eerste geven scholen aan dat zij te weinig tijd hebben om actief in het netwerk te participeren. **Compenta zou scholen kunnen stimuleren om meer taakuren vrij te maken voor de ICC-er door een kwantitatieve eis op te nemen in de ambitie scenario's.** In de ambitie scenario's staat namelijk wel dat de ICC-er voldoende taakuren moet krijgen, maar Compenta heeft niet ingevuld wat 'voldoende' is. Compenta zou een beredeneerde schatting kunnen maken (bijvoorbeeld op basis van onderzoek) van het aantal taakuren dat een ICC-er nodig zou hebben. Daarnaast werd duidelijk dat scholen zich veilig en zeker moeten voelen om zich open te stellen, actief te participeren en vragen te stellen. **Als ondersteunende stichting (bestaande uit ondersteunende instellingen) die zelf participeert in het netwerk, kan Compenta zorgen voor een geborgen sfeer. Ze kan ervoor zorgen dat scholen worden gestimuleerd om zich open op te stellen, en dat zij daar ook iets voor terugkrijgen (zoals waardering, hulp of ondersteuning).**

Uit deze evaluatie is gebleken dat nog maar weinig scholen betrokken zijn geweest bij productontwikkeling. De scholen die wel een product hebben ontwikkeld, waren echter wel opvallend enthousiast en gemotiveerd. **Compenta zou scholen nog meer kunnen stimuleren om deel te nemen aan productontwikkeling,** en daarbij zou ze het enthousiasme van de 'ervaren' scholen kunnen gebruiken. Het lijkt alsof productontwikkeling scholen juist veel 'energie' (enthousiasme) oplevert, en hen stimuleert om het cultuuronderwijs verder te ontwikkelen. Uit de vragenlijst bleek ook dat een aantal scholen niet wist dat deze mogelijkheid bestond. **Compenta zou meer bekendheid aan deze subsidiemogelijkheid kunnen geven.**

Tot slot moet nog iets opgemerkt worden over de opbouw van de ambitie scenario's. Veel scholen bleken tussen scenario 1 en 2 te vallen, omdat ze wel verbonden waren aan het netwerk, maar nog niet betrokken waren bij productontwikkeling. Productontwikkeling is een hoge eis voor scenario 2-scholen, waar veruit de meeste scholen ook (nog) niet aan *kunnen* voldoen, als ze wat betreft de andere onderdelen ook nog in scenario 1 of 2 zitten. Het niveau van scenario 2 voor wat betreft relatie met het netwerk ligt dus hoger dan het niveau dat voor de andere onderdelen in scenario 2 geëist wordt. **Het advies is dan ook om productontwikkeling niet langer te eisen van scholen die scenario 2 ambiëren.** In dit onderzoek is die eis (in overleg met Compenta) al losgelaten. Dat wil zeggen dat de scholen die in dit onderzoek in scenario 2 uitkomen niet aan

productontwikkeling hoefden te hebben gedaan. Voor scholen die scenario 3 of 4 willen bereiken, is productontwikkeling wel een passende en realistische eis.

**Samenvatting:** De belangrijkste relaties van de scholen zijn culturele aanbieders en ondersteunende (kunst-) instellingen. De meerderheid van de scholen is tevreden over haar relaties. Scholen die ontevreden zijn geven aan dat zij graag een actievere rol zouden willen vervullen en meer inspraak willen - wat Cultuureducatie met Kwaliteit ook van hen verlangt.

De meerderheid van de scholen heeft op dit moment nog geen duidelijke vraag voor culturele aanbieders. Deze scholen nemen passief aanbod af. De scholen die wel een duidelijke vraag hebben (27% van het totaal), en die betrokken zijn (geweest) bij productontwikkeling, zijn opvallend enthousiast en willen graag verdergaan met 'vraag- en aanbodgericht werken'.

19 scholen geven aan dat ze actief en regisserend participeren in het netwerk. Zij zijn tevreden over hun relaties. Een kleine meerderheid van deze scholen ziet de noodzaak om haar relaties te blijven ontwikkelen. Veruit de meeste scholen geven echter aan dat ze niet actief participeren in het netwerk en geen regie voeren. Zij geven in de meeste gevallen geen of een neutrale beoordeling over de mate waarin zij regie voeren. 62% van deze groep scholen wil zich op dit vlak verder ontwikkelen door meer te gaan 'netwerken' en zich actiever op te stellen; 38% wil haar relaties niet verder ontwikkelen, voornamelijk omdat deze scholen tevreden zijn over de huidige manier van samenwerken (aanbodgericht).

Wat betreft de relatie met het netwerk hebben de scholen op dit moment gemiddeld scenario 1.7 bereikt. De verwachting is dat scholen actiever zullen participeren in het netwerk op het moment dat ze daar behoefte aan hebben - wanneer ze verder gevorderd zijn in het proces van kwaliteitsverbetering. Daarom wordt dit doel waarschijnlijk later bereikt dan de andere doelen - mogelijk pas na vier in plaats van na twee jaar. De scholen in de gemeente De Wolden zijn wat betreft netwerk het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.3 bereikt.

## 9. Terugblik van de school

De vragenlijst sloot af met een terugblik op het afgelopen jaar: wat heeft Cultuureducatie met Kwaliteit de scholen opgeleverd? Voldoet die opbrengst aan hun verwachtingen? En willen ze volgend jaar opnieuw een subsidieaanvraag indienen?

### 9.1 Opbrengsten

De scholen hebben in totaal 24 verschillende soorten opbrengsten genoemd. In het onderstaande staafdiagram staan die verschillende opbrengsten weergegeven, met het aantal keren dat een bepaalde opbrengst is genoemd.

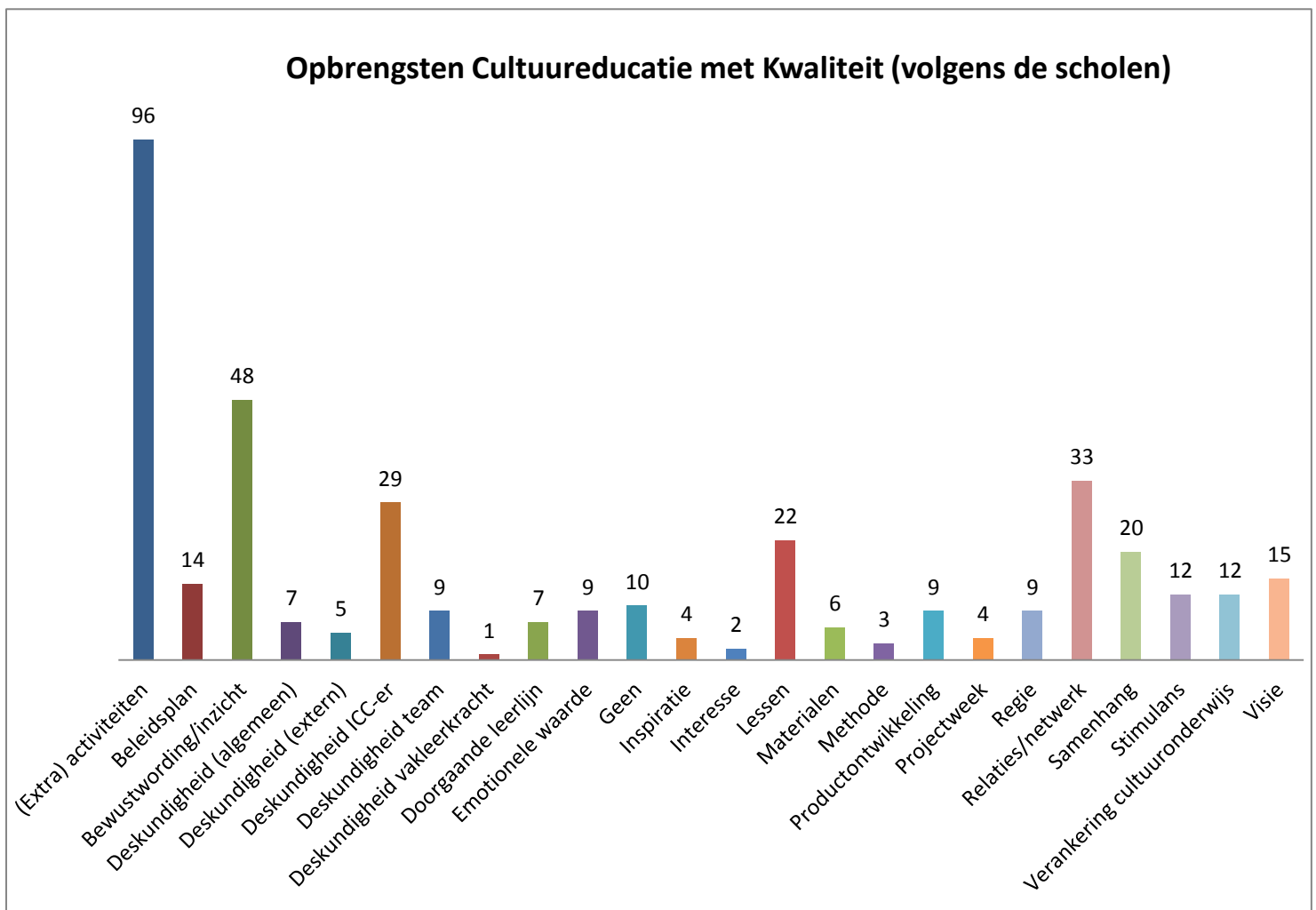


fig. 61: Staafdiagram waarin het aantal keren dat een bepaalde opbrengst werd genoemd is weergegeven.

Uit de analyse van de plannen (hoofdstuk 4) was al gebleken dat de meeste scholen het extra budget wilden besteden aan (extra) cultuureducatieve activiteiten. '(Extra) activiteiten' wordt dan ook het

vaakst als opbrengst van de regeling genoemd. Dit is opvallend, omdat 'extra activiteiten' niet in eerste plaats een beoogde opbrengst is van de ontwerpers en uitvoerders van Cultuureducatie met Kwaliteit. De opbrengst die daarna het vaakst wordt genoemd is 'bewustwording en inzicht': bewustwording van en inzicht in de mogelijkheden van cultuureducatie, de stand van zaken op school, en waar de school naartoe wil.

*De subsidie heeft een duidelijke aanzet gegeven om te kiezen voor een doorgaande lijn muziek en dans. Het heeft ons ook meer bewust gemaakt van dat er een duidelijke visie en beleid moet gaan komen. We hebben een start gemaakt maar zijn er nog niet. We zijn nog niet tevreden. (P62, 9)*

*Er is inzicht gekomen in de diverse mogelijkheden t.a.v. activiteiten m.b.t. kunst en cultuur. (P81, 11)*

*Vanwege de CemK regeling is de vacature voor 2 'Bovenschoolse ICC-ers' vervuld. De Bovenschoolse ICC-ers volgen de opleiding tot ICC-er. Zij werken op dit moment aan een visie op cultuureducatie, bewustwording bij de teamleden van de scholen over het belang van cultuureducatie, het schrijven van het beleidsplan voor cultuureducatie. (P102, 9)*

*Bewustwording van wat we wel en niet hebben. Dat we al veel aan cultuureducatie doen maar nog geen doorgaande lijn hebben en verschillende disciplines wat minder aandacht hebben gegeven. (P124, 10)*

Ook andere 'psychologische opbrengsten' worden genoemd: inspiratie, interesse en stimulans. Deze opbrengsten zijn als het ware de eerste stappen: het enthousiasme om het cultuuronderwijs verder te ontwikkelen is gewekt.

*Het voldoet aan onze verwachtingen: het muziekonderwijs krijgt meer vorm, leerkrachten zijn geïnspireerd geraakt, kinderen zijn nog meer gemotiveerd geraakt door diverse gastlessen. (P68, 8)*

*Meer interesse voor de aangeboden voorstellingen en workshops omdat we zelf een keuze hebben kunnen maken. (P16, 8)*

*Ook is er interesse gewekt bij mijn collega's voor cultuur. (P95, 8)*



*Het is een fijne stimulans om het cultuuronderwijs goed op de kaart te zetten op onze school. Het resultaat is boven onze verwachtingen! (P11, 9)*

Scholen geven in verhouding ook vaak aan dat relaties met het netwerk een opbrengst is van de regeling:

*De samenwerking met de werkgroep is uitgebreid. Er ontstaat hierdoor een betere mogelijkheid om het cultuuronderwijs te verstevigen. (P28, 9)*

Het is positief dat scholen deze opbrengst noemen, omdat ontwikkeling van het netwerk een van de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit is. De overige doelstellingen worden ook genoemd: deskundigheid (in totaal 51 keer), visie en beleid (29 keer) en samenhang/doorgaande leerlijn (27 keer):

*We hebben deskundigheid in de school gehaald waarover we zelf niet of te weinig beschikken. We hebben het gevoel dat we bepaalde onderdelen hiervan nu zelf zouden kunnen uitvoeren, zonder deskundige. (P153, 9)*

*De subsidie heeft ervoor gezorgd dat we als [naam bovenschoolse organisatie] serieus zijn gaan nadenken over de plek van cultuuronderwijs binnen onze organisatie. Er is een projectgroep opgericht (een soort expertisegroep), die zich richt op visie en beleidsontwikkeling en daarnaast op zoek gaan naar onderlinge samenhang, zowel binnen de scholen, als qua horizontale en verticale leerlijnen. (P60, 11)*

*We hebben een culturele ervaringslijn opgezet voor het komende schooljaar. Dit schooljaar zijn de kinderen met name in aanraking geweest met receptieve en reflectieve activiteiten. Volgend schooljaar willen wij kinderen kennis laten maken met kunst en cultuur d.m.v. receptieve, actieve en reflectieve activiteiten. En daar zijn wij nu helemaal klaar voor. (P88, 9)*

Tien scholen geven aan dat de regeling voor hen nog geen (duidelijke) opbrengst heeft, in alle gevallen omdat de school nog weinig of niets met het budget heeft ondernomen:

*Momenteel hebben wij hier, mede door het wegvallen van onze ICC'er en tijdsgebrek nog te weinig gebruik van gemaakt. (P12, 8)*

*We zijn nog niet heel actief geweest. De eerste voorzichtige stappen zijn echter wel gezet. Dit is duidelijk een overgangssituatie waaraan we moeten wennen. We hadden verwacht verder*

*te zijn. De totale markt van aanbieders, begeleiders is aan het wennen aan deze nieuwe situatie. (P6, 8)*

*Eigenlijk zijn we nu pas begonnen om dit in kaart te brengen. Tot nu toe deed de school mee aan het aangeboden programma. Er was tot nu toe niemand, die zich hier specifiek mee bezighield. (P78, 10)*

*Het heeft nog niet veel opgeleverd. We zijn nog te veel in een afwachtende houding wat instanties te bieden hebben, dat heeft ook te maken met de onervarenheid op deze markt. (P146, 8)*

Deze tien scholen zijn dan ook allemaal ontevreden over de opbrengst tot nu toe, maar wijten dat aan hun eigen houding of inzet. In totaal zijn 19 scholen ontevreden over de opbrengsten van de regeling. De meerderheid daarvan (17 scholen) is niet ontevreden over *de regeling*, maar over *de eigen inzet*, die zij als onvoldoende beoordeelt (bijvoorbeeld door omstandigheden):

*Op dit moment zijn de plannen nog niet voldoende uitgevoerd. Dat heeft met ziekte te maken van het personeel. (P26, 10)*

*De regeling CemK heeft tot nu toe weinig opgeleverd, afgezien van een helder beeld van het cultuuronderwijs op onze school. Het voldoet niet aan onze verwachtingen, we zouden volgend schooljaar het een en ander meer vorm willen geven. We zullen hier zelf als ICC'ers meer tijd en aandacht aan moeten besteden. (P45, 9)*

Twee scholen zijn ontevreden over de opbrengsten en wijten dat aan de (vormgeving en uitvoering van de) regeling:

*De regeling heeft de school te weinig opgeleverd. Het geld is niet geormerkt voor de organisatie, het zou prettiger zijn wanneer het de scholen in zou vloeien en iedereen zelf vrij is over de besteding voor kunst en cultuur. (P31, 9)*

*Tot nu toe heeft het nog niet veel opgeleverd. We hebben andere prioriteiten en maken daarom nog niet een keuze om een uitgebreid beleidsplan te schrijven en uit te werken [...]. Ik vind het te veel tijd kosten om alles zelf uit te zoeken en aan te sturen. Het Kunstmenu zoals dat bestond vond ik laagdrempelig en goed in te zetten. Additioneel zochten we extra activiteiten bij de thema's maar meestal voldeed het aanbod van Kunstmenu. Dat kost niet veel tijd en alle disciplines kwamen aan bod. (P9,9)*

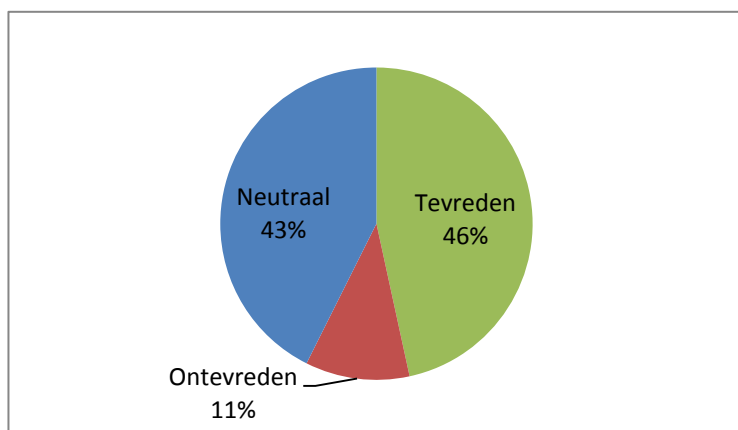


fig. 62: Cirkeldiagram waarin de mate waarin scholen tevreden zijn over de opbrengsten van de regeling is weergegeven.

De school uit het laatste citaat is dan ook niet van plan om een nieuwe subsidieaanvraag in te dienen. Nog een school geeft aan geen nieuwe subsidieaanvraag te doen omdat zij gaat sluiten. De andere scholen geven allemaal een tevreden of neutrale beoordeling over de opbrengsten van de regeling, en zijn allemaal van plan om een nieuwe subsidieaanvraag in te dienen (91%).

*Het afgelopen schooljaar hebben de kinderen van de groepen 3 t/m 6 het GEHELE schooljaar een vakleerkracht muziek gehad. Dit is winst! (P4, 9)*

*Scholing van een cultuur coördinator, inzicht in mogelijkheden en het maken van een beleidsplan en activiteitenplan. Deskundigheidbevordering, zangcoaching. We hebben meer gerealiseerd dan we vooraf hadden bedacht. (P136, 9)*

*Absoluut een meerwaarde. Het idee van cultuureducatie linken aan De Vreedzame School is een gevolg van de regeling. (P22, 8)*

*Door het geven van dans- en dramalessen zien we dat de kinderen zich sociaal-emotioneel ook beter ontwikkelen. Ze durven zich beter te presenteren en ook de faalangstige kinderen worden zekerder. De kinderen zijn minder 'angstig' om zichzelf te laten zien. Tevens zijn de ouders heel enthousiast. Het resultaat heeft de verwachtingen overtroffen! Zonder subsidie was het niet mogelijk geweest de lessen aan te bieden. (P34, 8)*

**Samenvatting:** de scholen noemen 'extra activiteiten' als belangrijkste opbrengst van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit, hoewel de regeling daarvoor niet (direct) bedoeld is. De beoogde opbrengsten deskundigheid, visie en relaties met het netwerk worden echter ook vaak genoemd. Daarnaast geven scholen veelvuldig 'psychologische' opbrengsten aan: bewustwording, inzicht, stimulans en interesse. De grote meerderheid van de scholen is tevreden over de opbrengsten en wil na de eerste twee jaar een nieuwe subsidieaanvraag indienen. Een paar scholen is ontevreden, maar wijt dit voornamelijk aan de eigen houding of inzet.

## 10. Conclusies

In de voorgaande hoofdstukken zijn de ontwikkelingen op het gebied van deskundigheid, visie, de doorgaande leerlijn en relaties met het netwerk geschetst. Daarmee is de centrale vraag van dit onderzoek nog niet beantwoord. In hoeverre zijn de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe in het afgelopen jaar behaald? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, worden de antwoorden uit de voorgaande hoofdstukken naast het kwantitatieve criterium gelegd. De scholen hebben zelf namelijk aangegeven naar welk ambitiescenario zij streefden. In hoeverre hebben de scholen het door hen geambieerde scenario bereikt?

### 10.1 Provinciaal<sup>39</sup>

De Drentse scholen streven ernaar om in 2015 gemiddeld scenario 2.2 te hebben bereikt - de ruime meerderheid van de scholen (116) streeft naar scenario 2, 18 scholen streven naar scenario 3 en 3 scholen ambiëren scenario 4.

**Resultaat: gemiddeld hebben de Drentse scholen na het eerste jaar scenario 1.8 bereikt.** Dat wil zeggen dat scenario 2 bijna bereikt is (de scholen zitten in de overgang tussen scenario 1 en 2). Het gemiddelde ambitiescenario 2.2 is na een jaar nog niet bereikt, maar de scholen zijn op weg om dat te bereiken. Zij hebben een gemiddelde score van 71.1. In de Evi-piramide ziet dit resultaat er als volgt uit:



fig. 63: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van de Drentse scholen voor primair onderwijs (provinciale score: 71.1, scenario 1.8).

<sup>39</sup> In deze berekening zijn 77 scholen niet meegenomen, omdat hun resultaatsscore niet klopte (zie ook §3.5).

Deze totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.7



Visie: scenario 2



Doorgaande leerlijn: scenario 1.9



Netwerk: scenario 1.7



De Drentse scholen zijn dus 'op weg' van scenario 1 naar scenario 2. Scenario 2 is bijna bereikt. De ontwikkeling is gelijkmatig verdeeld over de verschillende onderdelen. Alleen wat betreft visie zijn de scholen gemiddeld een stap verder (scenario 2 is al bereikt).

***In hoeverre zijn de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe door de scholen behaald?*** Op geen enkel onderdeel is scenario 2.2 (het gemiddelde ambitie scenario) bereikt. De doelen deskundigheidsbevordering, visie, doorgaande leerlijn en netwerk zijn in het eerste jaar dus nog niet volledig behaald. Echter, bij aanvang van de subsidieperiode gaf de meerderheid van de scholen aan in scenario 1 te zitten. In het eerste jaar hebben de meeste scholen dus al een ontwikkeling in gang gezet van scenario 1 in de richting van scenario 2. De meeste scholen hebben aangegeven dat zij zich op de verschillende onderdelen verder willen ontwikkelen, dus de verwachting is dat de scholen scenario 2.2 hebben bereikt op het moment dat ze dat 'moeten' bereiken (in 2015).

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt per gemeente vastgesteld in hoeverre de doelen in het afgelopen jaar zijn behaald.

## 10.2 Aa en Hunze

De scholen in de gemeente Aa en Hunze streven gemiddeld naar ambitie scenario 2.1. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.8 bereikt** (score 70).



fig. 64: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in Aa en Hunze (score: 70, scenario 1.8).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.7



Visie: scenario 1.5



Doorgaande leerlijn: scenario 2.1



Netwerk: scenario 1.8



Op geen enkel onderdeel is scenario 2.1 bereikt. **In de gemeente Aa en Hunze zijn de doelen in het eerste jaar dus nog niet volledig behaald.** De scholen in deze gemeente zijn in verhouding verder in de ontwikkeling van de doorgaande leerlijn, en minder ver in de ontwikkeling van een visie op cultuuronderwijs.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> In deze resultaten zijn de scores van de scholen per gemeente gemiddeld. Dat wil zeggen dat deze uitslag niet 'letterlijk' voor alle scholen in een bepaalde gemeente geldt: sommige scholen in de gemeente hebben hun doelen misschien wel volledig behaald, andere niet. Deze gemiddelde scores geven een indicatie van de ontwikkelingen op gemeentelijk niveau, dus niet op schoolniveau. In de Evi-dossiers vindt de school haar eigen, individuele scores.

## 10.3 Assen

De scholen in de gemeente Assen streven gemiddeld naar ambitie scenario 2.4. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 2 bereikt** (score 81).



fig. 65: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in Assen (score: 81, scenario 2).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 2



Visie: scenario 2



Doorgaande leerlijn: scenario 2.1



Netwerk: scenario 1.9



Op geen enkel onderdeel is scenario 2.4 bereikt. **Dat wil zeggen dat de doelen in de gemeente Assen in het eerste jaar nog niet volledig zijn behaald**, hoewel de scholen op alle vlakken ten opzichte van de provinciale ontwikkeling bovengemiddeld 'scoren'. De ontwikkeling is gelijkmatig verdeeld over de verschillende stappen uit het proces van kwaliteitsverbetering.

## 10.4 Borger-Odoorn

De scholen in de gemeente Borger-Odoorn streven gemiddeld naar ambitie scenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.5 bereikt** (score 60).



fig. 66: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in Borger-Odoorn (score: 60, scenario 1.5).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.2



Visie: scenario 1.9



Doorgaande leerlijn: scenario 1.6



Netwerk: scenario 1.4



**De scholen in de gemeente Borger-Odoorn hebben het doel 'visie' behaald. De overige doelen zijn niet bereikt.** Er is met name weinig groei geweest op het onderdeel 'deskundigheid'. Het is opvallend dat deze scholen het verst zijn ontwikkeld op het gebied van 'visie', terwijl ze over weinig eigen deskundigheid beschikken.



## 10.5 Coevorden

De scholen in de gemeente Coevorden streven gemiddeld naar ambitie scenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar scenario 1.8 bereikt** (score 70.1).



fig. 67: Evi-piramide: resultaat scenario (totaal) van scholen in Coevorden (score: 70.1, scenario 1.8).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.3



Visie: scenario 2.1



Doorgaande leerlijn: scenario 2.1



Netwerk: scenario 1.6



**De scholen in Coevorden hebben de doelen 'visie' en 'doorgaande leerlijn' behaald, de doelen 'deskundigheid' en 'netwerk' niet.** Wat betreft 'deskundigheid' en 'netwerk' lopen ze in de ontwikkeling achter op de gemiddelde provinciale ontwikkeling. Het is opvallend dat deze scholen over het algemeen weinig 'eigen' deskundigheid bezitten, maar wel beschikken over een visiedocument en een doorgaande leerlijn.

## 10.6 De Wolden

De scholen in de gemeente De Wolden streven gemiddeld naar scenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 2.2 bereikt** (score 87.2).



fig. 68: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in De Wolden (score: 87.2, scenario 2,2).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 2



Visie: scenario 2.4



Doorgaande leerlijn: scenario 2.1



Netwerk: scenario 2.3



**De scholen in De Wolden hebben alle doelen in het afgelopen jaar behaald.** Wat betreft de doelen 'visie' en 'netwerk' lopen zij voor op de gemiddelde provinciale ontwikkeling.

## 10.7 Emmen

De scholen in de gemeente Emmen streven gemiddeld naar ambitie scenario 2.3 **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.9 bereikt** (score 75).



fig. 69: Evi-piramide: resultaat scenario (totaal) van scholen in de gemeente Emmen (score: 75, scenario 1.9).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.9



Visie: scenario 2.2



Doorgaande leerlijn: scenario 1.6



Netwerk: scenario 1.7



**De scholen in de gemeente Emmen hebben de doelen in het afgelopen jaar nog niet volledig behaald.** Wat betreft 'deskundigheid' en 'visie' lopen zij wel voor op de gemiddelde provinciale ontwikkeling.

## 10.8 Hoogeveen

De scholen in de gemeente Hoogeveen streven gemiddeld naar ambitie scenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.6 bereikt** (score 64.1).



fig. 70: Evi-piramide: resultaat scenario (totaal) van scholen in de gemeente Hoogeveen (score: 64.1, scenario 1.6).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.4



Visie: scenario 1.7



Doorgaande leerlijn: scenario 1.8



Netwerk: scenario 1.5



**De scholen in de gemeente Hoogeveen hebben de doelen in het afgelopen jaar nog niet volledig behaald.** Wat betreft 'deskundigheid' en 'netwerk' lopen ze achter op de gemiddelde provinciale ontwikkeling.

## 10.9 Meppel

De scholen in de gemeente Meppel streven gemiddeld naar ambitie scenario 2.9. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 2.2 bereikt** (score 88).



fig. 71: Evi-piramide: resultaat scenario (totaal) van scholen in de gemeente Meppel (score: 88, scenario 2.2).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 2.4



Visie: scenario 2.3



Doorgaande leerlijn: scenario 2.2



Netwerk: scenario 1.9



**De scholen in de gemeente Meppel hebben de doelen in het afgelopen jaar nog niet volledig bereikt** (zij hebben op geen enkel onderdeel ambitie scenario 2.9 bereikt). Desalniettemin liggen de scores fors hoger dan het provinciale gemiddelde. De scholen in deze gemeente hebben hun cultuuronderwijs relatief ver ontwikkeld.

## 10.10 Midden-Drenthe

De scholen in de gemeente Midden-Drenthe streven gemiddeld naar ambitiescenario 2.3. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.8 bereikt** (score 70.4)



fig. 72: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in de gemeente Midden-Drenthe (score: 70.4, scenario 1.8).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.8



Visie: scenario 1.9



Doorgaande leerlijn: scenario 1.7



Netwerk: scenario 1.6



**De scholen in de gemeente Midden-Drenthe hebben de doelen in het afgelopen jaar nog niet volledig bereikt.** De ontwikkeling van het netwerk blijft iets achter ten opzichte van het provinciale gemiddelde, maar wat betreft visie lopen de scholen iets voor.

## 10.11 Noordenveld

De scholen in de gemeente Noordenveld streven gemiddeld naar ambitie scenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 2.2 bereikt** (score 86).



fig. 73: Evi-piramide: resultaat scenario (totaal) van scholen in de gemeente Noordenveld (score: 86, scenario 2.2).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 2.1



Visie: scenario 2.8



Doorgaande leerlijn: scenario 1.8



Netwerk: scenario 2



**De scholen in de gemeente Noordenveld hebben de doelen 'deskundigheid', 'visie' en 'netwerk' behaald. Het doel 'doorgaande leerlijn' is nog niet behaald.** Met name wat betreft visie loopt deze gemeente voor op de gemiddelde provinciale ontwikkeling.

## 10.12 Tynaarlo

De scholen in de gemeente Tynaarlo streven gemiddeld naar ambitiescenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.5 bereikt** (score 59.6).



fig. 74: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in de gemeente Tynaarlo (score: 59.6, scenario 1.5).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.3



Visie: scenario 1.4



Doorgaande leerlijn: scenario 1.8



Netwerk: scenario 1.4



**De scholen in de gemeente Tynaarlo hebben de doelen in het afgelopen jaar nog niet volledig bereikt.** Met name wat betreft 'deskundigheid' lopen de scholen in deze gemeente achter op de gemiddelde provinciale ontwikkeling.



## 10.13 Westerveld

De scholen in de gemeente Westerveld streven gemiddeld naar ambitiescenario 2. **Zij hebben na het eerste jaar gemiddeld scenario 1.9 bereikt** (score 74).



fig. 75: Evi-piramide: resultaatsscenario (totaal) van scholen in de gemeente Westerveld (score: 74, scenario 1.9).

De totale score is opgemaakt uit de volgende scores op de verschillende onderdelen:

Deskundigheid: scenario 1.3



Visie: scenario 2.6



Doorgaande leerlijn: scenario 2.3



Netwerk: scenario 1.3



**De scholen in de gemeente Westerveld hebben de doelen 'visie' en 'doorgaande leerlijn' bereikt, maar de doelen 'deskundigheid' en 'netwerk' niet.** Wat betreft 'deskundigheid' en 'netwerk' lopen zij achter op de provinciale ontwikkeling. Het verschil tussen de scores op de verschillende onderdelen is opvallend; vooral de hoge score op de onderdelen visie en doorgaande leerlijn in verhouding tot de lage score op het onderdeel deskundigheid. De vraag is waar de deskundigheid (om een visie en een doorgaande leerlijn op te stellen) vandaan komt, aangezien de scholen ook aangeven dat ze nauwelijks verbonden zijn met een netwerk.

## 10.14 Evaluatie van de conclusies

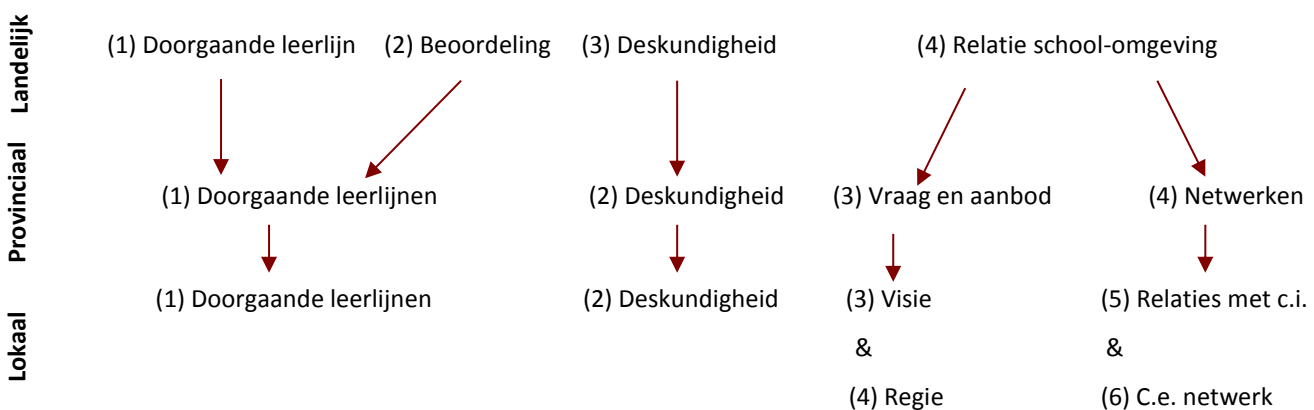
Na het eerste jaar zijn de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe nog niet behaald. Er is wel een duidelijke ontwikkeling zichtbaar in de richting van het geambieerde scenario. De grote meerderheid van de scholen heeft de wens geuit om zich op de verschillende vlakken verder te ontwikkelen. Daarom kan verwacht worden dat de doelen ‘deskundigheid’, ‘visie’ en ‘doorgaande leerlijn’ volgend jaar behaald zijn (het geambieerde scenario 2.2 wordt dan bereikt). Het doel ‘relatie met het netwerk’ wordt naar verwachting later bereikt, omdat scholen daarvoor verder gevorderd zullen moeten zijn in het proces van kwaliteitsverbetering.

De doelen ‘visie’ en ‘doorgaande leerlijn’ worden in verhouding het meest behaald (respectievelijk in vijf en drie gemeenten). Dat is opvallend, omdat op basis van het theoretisch kader van dit onderzoek verwacht werd dat het behalen van het doel ‘deskundigheid’ voorwaardelijk was voor het behalen van de doelen ‘visie’ en ‘doorgaande leerlijn’. Verdere evaluatie van de onderzoeksgegevens moet hiervoor een verklaring bieden, en vervolgonderzoek moeten uitwijzen of het theoretisch kader aangepast dient te worden.

Er bestaan grote verschillen tussen de verschillende gemeenten. Per gemeente kan worden bepaald op welk vlak de scholen extra ondersteuning nodig hebben. Met name ‘deskundigheid’ verdient in veel gemeenten extra aandacht.

## 10.15 Vertaling naar de provinciale en landelijke doelstellingen

In hoofdstuk 1 is uitgelegd dat in het evaluatie-instrument de *doelstellingen op schoolniveau* (de ambitie-scenario's) zijn geoperationaliseerd, maar dat deze in het verlengde liggen van de doelstellingen op provinciaal en landelijk niveau. Ter afsluiting worden de resultaten in deze paragraaf ‘terugvertaald’ naar de provinciale en landelijke doelstellingen. Nogmaals het schema waarin de doelstellingen op de verschillende niveaus en de vertalingen daartussen zijn gevisualiseerd:



De provinciale en lokale doelstellingen grenzen nauw aan elkaar. 'Doorgaande leerlijnen' en 'deskundigheid' zijn letterlijk overgenomen. Deze doelstellingen zijn in het afgelopen jaar nog niet bereikt in Drenthe, maar de processen (deskundigheidsbevordering bij leerkrachten en het ontwerpen van doorgaande leerlijnen) zijn wel in gang gezet, en scholen willen zich op deze vlakken graag verder ontwikkelen.

De landelijke doelstelling 'beoordeling' is in Drenthe niet als aparte doelstelling overgenomen, maar is voor een deel ondergebracht bij 'doorgaande leerlijnen' (de beoordeling van de 'soft skills' als eis voor scenario 4). Uit dit onderzoek is gebleken dat één samenwerkingsverband van scholen een tool ontwikkelt waarmee leeropbrengsten in kaart kunnen worden gebracht (de zogenaamde 'Lifestyletool'). Verder zijn er geen scholen gevonden die een beoordelingsinstrument ontwikkelen. In *Doelstellingen in Beeld* is opgemerkt dat dit ook geen taak zou moeten zijn van de school; beoordelingsinstrumenten kunnen waarschijnlijk beter centraal ontwikkeld worden.

'Visie' is een vertaling van de provinciale doelstelling 'vraag en aanbod' naar schoolniveau. In de ambitie scenario's wordt van scholen gevraagd om een visie te omschrijven, zodat ze op basis daarvan een duidelijke vraag kunnen stellen aan culturele aanbieders (een vraag naar een cultureel onderwijsproduct). Op het gebied van visie zijn de Drentse scholen in verhouding het verst ontwikkeld. Toch geven nog weinig scholen aan ook de regie te voeren. De verschuiving van aanbodgericht naar vraag- en aanbodgericht werken (de provinciale doelstelling) heeft dan ook nog nauwelijks plaatsgevonden. De meeste scholen participeren op dit moment nog passief in het netwerk, en maar weinig scholen zijn betrokken geweest bij productontwikkeling. De specifiek Drentse invulling van de landelijke doelstelling 'relatie school-omgeving' is op dit moment dus nog nauwelijks zichtbaar.

De andere invulling van de landelijke doelstelling - het gebruikmaken van de netwerken - is beter zichtbaar. Scholen geven aan dat ze gemiddeld 3,4 relaties hebben, en de meeste scholen zijn tevreden over die relaties. Ook vinden zij het over het algemeen belangrijk om de relaties met het netwerk verder te ontwikkelen. In de landelijke doelstelling 'relatie school-omgeving' is daarnaast het woord 'lokaal' gebruikt: er wordt gestreefd naar het versterken van de relatie tussen de school en haar lokale omgeving. De Drentse scholen hebben lokale relaties relatief vaak genoemd.

Op basis van het kwantitatieve criterium (dat scholen zichzelf hebben 'opgelegd') is geconstateerd dat de doelen op lokaal niveau in het afgelopen jaar nog niet zijn behaald, maar dat deze waarschijnlijk volgend jaar bereikt worden. Omdat er geen kwantitatieve criteria zijn verbonden aan de provinciale en landelijke doelstellingen, kan niet worden bepaald of die doelstellingen wel of niet zijn behaald. Maar uit dit onderzoek blijkt dat het proces waar die doelstellingen naar verwijzen - het proces van kwaliteitsverbetering - op de Drentse scholen voor primair onderwijs in gang is gezet.

## 11. Adviezen

Dit hoofdstuk bevat een overzicht van de adviezen aan Compenta. Deze adviezen zijn uitgebreid besproken in de hoofdstukken 5 tot en met 8, maar worden hier nog eens onder elkaar gezet.

Compenta kan het volgende doen om de **ontwikkeling van deskundigheid** verder te bevorderen:

1. Een minimumsubsidiebedrag instellen (ten minste ten hoogte van de kosten van een ICC-cursus), zodat op elke school een ICC-er van het Cultuureducatie met Kwaliteit-budget opgeleid kan worden;
2. De 54 scholen die nog geen ICC-er hebben, maar ook nog geen concrete plannen hebben om een ICC-er op te leiden, in het komende jaar extra stimuleren om een ICC-er op te leiden. Compenta zou scholen bijvoorbeeld kunnen stimuleren om gezamenlijk een ICC-opleiding of nascholingscursus te volgen. Ze zou scholen die al verder zijn in de ontwikkeling van hun deskundigheid ook kunnen stimuleren om andere scholen te ondersteunen en 'mee te nemen'.
3. (Meer) bijscholingsmogelijkheden aanbieden aan ICC-ers en leerkrachten (en dan met name op (vak)-inhoudelijk vlak), en/of meer bekendheid geven aan de bijscholingscursussen die er al zijn;
4. Het belang van (deskundigheid in) cultuureducatie blijven benadrukken;
5. De scholen die over een ICC-er beschikken ondersteunen bij de verankering van de deskundigheid in het team, bijvoorbeeld door cursussen, workshops, teamcoaching of inspiratiemiddagen aan te bieden;
6. Deskundigheidsbevordering van het team als eis voor scenario 3 en/of 4 opnemen;
7. De scholen voor speciaal onderwijs in Drenthe op het vlak van deskundigheid intensiever en gericht ondersteunen.<sup>41</sup>

Compenta kan het volgende doen om **visievorming** te bevorderen:

1. De scholen door middel van de scenario-opbouw stimuleren om de *kwaliteit* van de visie te blijven ontwikkelen. In de scenario's 3 en 4 zou de eis opgenomen kunnen worden dat de school schoolspecifieke doelstellingen heeft omschreven (een eigen, 'passende' visie heeft);

---

<sup>41</sup> Uit dit onderzoek is gebleken dat scholen voor speciaal onderwijs knelpunten ervaren die scholen voor regulier onderwijs niet ervaren. Zij hebben daardoor een andersoortige, intensievere ondersteuning van Compenta nodig. Hoe die ondersteuning eruit moet zien, is nog onduidelijk. Het zou wenselijk zijn om een vervolgonderzoek uit te voeren naar de knelpunten. Dat vervolgonderzoek zou de problemen in kaart moeten brengen en mogelijke oplossingen moeten aandragen.

2. Het belang van een visie op cultuureducatie blijven benadrukken, en scholen nog meer stimuleren om in eerste plaats een visie op cultuuronderwijs te ontwikkelen, en in tweede plaats verder te werken aan de kwaliteit van die visie (van algemeen naar schoolspecifiek). Mogelijk moeten er scholingsmogelijkheden geboden worden waarin ICC-ers handreikingen krijgen om de visie verder te ontwikkelen (van algemeen naar schoolspecifiek);
3. De scholen voor speciaal onderwijs in Drenthe intensiever en gericht ondersteunen bij visievorming.

Compenta kan het volgende doen om de **ontwikkeling van de doorgaande leerlijn** te bevorderen:

1. Een duidelijkere invulling geven aan het begrip 'doorgaande leerlijn' (bijvoorbeeld in een toelichting op de ambitiescenario's, of door een format of model aan te bieden op de website);
2. Scholen intensiever informeren over de scholingsmogelijkheden (cursussen en workshops over het ontwerpen van een doorgaande leerlijn);
3. Voor de volgende tranche ('15-'16/'16-'17) van alle participerende scholen eisen dat zij minimaal scenario 3 ambiëren - dat zij dus een doorgaande leerlijn gaan ontwikkelen;
4. De scholen voor speciaal onderwijs in Drenthe intensiever ondersteunen bij het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn.

Compenta kan het volgende doen om de **ontwikkeling van relaties met het netwerk** te ondersteunen:

1. Scholen blijven stimuleren in het gehele proces van kwaliteitsverbetering (niet alleen op het vlak van relaties), waardoor scholen vanzelf de behoefte krijgen om op een andere manier in het netwerk samen te werken;
2. De scholen stimuleren om meer taakuren vrij te maken voor de ICC-er door een kwantitatieve eis op te nemen in de ambitiescenario's. Compenta zou een beredeneerde schatting kunnen maken (bijvoorbeeld op basis van onderzoek) van het aantal taakuren dat een ICC-er nodig zou hebben.
3. Als ondersteunende stichting (bestaande uit ondersteunende instellingen) die zelf participeert in het netwerk, zorgen voor een geborgen sfeer. Compenta kan ervoor zorgen dat scholen worden gestimuleerd om zich open op te stellen, en dat zij daar ook iets voor terugkrijgen (zoals waardering, hulp of ondersteuning);
4. Productontwikkeling als eis voor scenario 2-scholen loslaten;
5. De scholen (en dan met name de scenario 3 en 4-scholen) nog meer stimuleren om deel te nemen aan productontwikkeling, en daarbij eventueel het enthousiasme van de 'ervaren'

scholen gebruiken. Compenta zou meer bekendheid aan deze subsidiemogelijkheid kunnen geven.

En tot slot een algemeen advies: Compenta zou ervoor kunnen kiezen om de scholen die cultuureducatie niet belangrijk vinden ('geen prioriteit' op alle onderdelen als knelpunt noemen) en niet werken aan de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit, niet langer te laten deelnemen aan het programma. Geld en ondersteuning kunnen dan uitgaan naar het grote aantal enthousiaste scholen dat wel aan de doelen werkt.

## 12. Samenvatting

In 2012 heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de subsidieregeling Cultuureducatie met Kwaliteit ingevoerd om de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs door middel van een landelijk samenhangende aanpak te borgen. In Drenthe wordt deze regeling uitgevoerd door Stichting Compenta. Na de eerste subsidieronde zijn 286 Drentse scholen toegelaten tot het programma (90%). Deze scholen hebben aangegeven welk van de drie ambitiescenario's<sup>42</sup> zij willen bereiken - welke doelen zij willen behalen op het vlak van deskundigheid, visie, doorgaande leerlijnen en relaties met het netwerk (op het gebied van cultuuronderwijs). Na het eerste jaar van de vierjarige subsidieperiode wil Compenta graag weten welke stappen de scholen hebben gezet, welke knelpunten zij hebben ervaren en in welke mate zij hun doelen reeds hebben bereikt.

### ***Doel en uitgangspunten van dit onderzoek***

Het doel van dit onderzoek is te bepalen in hoeverre de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit op Drentse scholen voor primair onderwijs worden behaald. Het evaluatie-instrument helpt om te bepalen of de *doelen op schoolniveau (de ambitiescenario's)* worden behaald. Het instrument geeft daarmee ook informatie over het behalen van de doelen op *provinciaal en landelijk niveau*, omdat de landelijke, provinciale en schooldoelstellingen in elkaars verlengde liggen. Het (theoretische) uitgangspunt van dit onderzoek is dat de doelstellingen met elkaar samenhangen in een cyclisch proces van kwaliteitsverbetering. De mate waarin de doelen worden behaald, kan worden bepaald door de werking en resultaten van dit proces op de scholen te onderzoeken.

### ***Methode***

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarmee inzicht wordt verkregen in de (unieke) ervaringen van de respondenten (scholen). Het evaluatie-instrument (een digitale vragenlijst met open vragen, genaamd Evi) genereert data op basis waarvan de onderzoeker kan bepalen in hoeverre de doelstellingen van Cultuureducatie met Kwaliteit in Drenthe worden behaald. Het instrument geeft niet alleen de onderzoeker, maar ook de school zelf inzicht in de stappen die de school heeft gezet in de organisatie van haar cultuuronderwijs, en het scenario dat daardoor bereikt is.<sup>43</sup> De onderzoeker heeft de data geanalyseerd door relevante antwoorden te coderen.

---

<sup>42</sup> Compenta heeft vier scenario's omschreven (zie ook §13.1), maar scenario 1 kon niet als ambitiescenario gekozen worden, omdat dat scenario de 'nul-situatie' beschrijft.

<sup>43</sup> De school is eigenaar van haar dossier (de ingevulde vragenlijst(en)). Compenta heeft geen toegang tot deze informatie.

### **Respons**

75,4% van de scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe heeft Evi ingevuld. Dat responspercentage is ruim voldoende om op basis van de data generaliseerbare uitspraken te kunnen doen over het 'slagen' van de regeling in Drenthe. Voor de kwalitatieve verwerking van de data is alle respons geschikt, voor de kwantitatieve verwerking bedraagt de geschikte respons 48% (ruim voldoende). Evi is in de meeste gevallen ingevuld door de directeur, de ICC-er of een leerkracht. De gewenste combinatie ICC-er/directeur komt met 47% het vaakst voor.

### **Plannen van de scholen**

De scholen hebben in Evi aangegeven waar zij het budget van Cultuureducatie met Kwaliteit voor in willen zetten. Zeventien soorten plannen kunnen worden onderscheiden. De meeste plannen die genoemd worden, sluiten niet (direct) aan bij de doelstellingen van de regeling; zij leiden niet tot de borging van cultuuronderwijs, maar zijn vooral 'extra'. Echter, het is ook niet in alle gevallen noodzakelijk om het budget te gebruiken voor het bereiken van een volgend scenario, omdat dat ook kosteloos bereikt zou kunnen worden.

### **Resultaten: deskundigheid**

*Scholen die over een ICC-er beschikken* (94 scholen) zijn in verhouding vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Indien ze ontevreden zijn, komt dat in de meeste gevallen doordat de deskundigheid niet voldoende is verankerd binnen het team. Scholen met een ICC-er hebben vooral behoefte aan meer (vak)inhoudelijke deskundigheid bij de ICC-er en het team.

*Scholen met een ICC-er in opleiding* (21 scholen) zijn vaker tevreden dan ontevreden over de aanwezige deskundigheid. Hoewel zij aangeven dat de deskundigheid op dit moment nog niet voldoende is, zijn zij positief over de groei of ontwikkeling die zij dankzij de opleiding doormaken. De meeste van deze scholen willen zich dan ook graag verder ontwikkelen. Zij hebben vooral behoefte aan (algemeen) inhoudelijke kennis.

*Scholen zonder ICC-er* (98 scholen) zijn vaker ontevreden dan tevreden over de aanwezige deskundigheid. De meerderheid van deze scholen wil zich op dit vlak ontwikkelen. In vergelijking met scholen met een ICC-er of ICC-er in opleiding hebben scholen zonder ICC-er meer behoefte aan organisatorische deskundigheid en deskundigheid om een visie en beleidsplan te kunnen ontwikkelen. Dit is bij uitstek de deskundigheid die een medewerker in de ICC-opleiding op kan doen. 44 scholen zijn dan ook van plan om een ICC-er op te leiden. Scholen die dat niet willen, zijn tevreden over de aanwezige deskundigheid, of deskundigheidsbevordering heeft (vanwege knelpunten) geen prioriteit.



Wat betreft deskundigheid bevinden de Drentse scholen zich op dit moment gemiddeld in scenario 1.7; ze zijn op weg van scenario 1 naar 2, maar hebben het (provinciale, gemiddelde) geambieerde scenario (2.2) na dit jaar nog niet bereikt. Het doel wordt naar verwachting volgend jaar behaald. De scholen in de gemeente Meppel zijn op het vlak van deskundigheid het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.4 bereikt.

### ***Resultaten: visie***

De meerderheid van de scholen (64%) heeft een visie op cultuuronderwijs beschreven, zoals Cultuureducatie met Kwaliteit ook van hen verlangt. Er bestaan echter grote verschillen tussen hun visies. De meeste scholen hebben algemene doelstellingen omschreven, waarmee ze reflecteren op de (algemene) waarde van cultuuronderwijs. Dit is een eerste stap: hierdoor wordt draagvlak gecreëerd. Echter, wanneer een school keuzes moet gaan maken voor de invulling van het onderwijsprogramma, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een doorgaande leerlijn, is het wenselijk dat de doelstellingen schoolspecifiek zijn (dat ze aansluiten op de schoolkenmerken). Een derde van de scholen heeft schoolspecifieke doelstellingen omschreven. Op basis daarvan kunnen zij gerichte keuzes maken voor hun cultuuronderwijs. Iets meer dan de helft van de scholen die een visie hebben, wil haar visie verder ontwikkelen; een kleine minderheid wil dat (voornamelijk uit tevredenheid) niet.

De minderheid van de scholen (36%) heeft om verschillende redenen (nog) geen visie op cultuuronderwijs omschreven. De regeling verlangt dat wel van hen. 92% van deze scholen is dan ook van plan om een visie ontwikkelen. Zij weten allemaal hoe ze dat willen doen. Slechts zes scholen willen geen visie ontwikkelen.

Wat betreft 'visie' hebben de scholen gemiddeld scenario 2 bereikt, maar nog niet het provinciale gemiddelde geambieerde scenario 2.2. De verwachting is dat dat doel volgend jaar behaald wordt. De scholen in de gemeenten Noordenveld en Westerveld zijn op het vlak van visie het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld respectievelijk scenario 2.8 en scenario 2.6 bereikt.

### ***Resultaten: doorgaande leerlijn***

De meerderheid van de scholen beoordeelt de samenhang in haar cultuuronderwijsprogramma als voldoende. Met name de aansluiting op de cognitieve ontwikkeling wordt positief gewaardeerd. 13% van de scholen geeft aan een doorgaande leerlijn te hebben. Deze groep is zeer divers omdat de scholen verschillende invullingen hebben gegeven aan het begrip doorgaande leerlijn. Dit kan komen doordat het begrip niet eenduidig is. Van acht scholen kan met zekerheid gezegd worden dat zij een eigen doorgaande leerlijn hebben uitgewerkt en vastgelegd in een beleidsplan. De meerderheid van de scholen met een doorgaande leerlijn is tevreden over de samenhang. De scholen die ontevreden

zijn, zijn kritisch en zien hoe hun lesprogramma nog verbeterd kan worden. De meerderheid van deze scholen wil haar doorgaande leerlijn verder ontwikkelen.

De meeste scholen (54%) geven echter aan dat zij geen doorgaande leerlijn, maar een culturele ervaringslijn hebben - hun cultuuronderwijs vertoont *enige samenhang*. Deze scholen brengen op uiteenlopende manieren samenhang aan in het cultuuronderwijs, maar nog niet voldoende om te kunnen spreken van een doorgaande leerlijn. De meerderheid (85%) wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen en weet hoe zij dat kan doen.

Op een kwart van de Drentse scholen die deelnemen aan Cultuureducatie met Kwaliteit hangt het cultuuronderwijs op dit moment (nog) niet of nauwelijks samen. De meerderheid (91%) van die scholen is daar ontevreden over en wil een doorgaande leerlijn ontwikkelen. Zij weten ook hoe ze dat willen en kunnen doen.

Wat betreft de doorgaande leerlijn hebben de scholen gemiddeld scenario 1.9 bereikt (ze zijn op weg van scenario 1 naar 2, en hebben scenario 2 gemiddeld genomen bijna bereikt). Het provinciale gemiddelde geambieerde scenario (2.2) is echter nog niet bereikt. Aangezien de grote meerderheid van de scholen zich op dit vlak verder wil ontwikkelen, is de verwachting dat dit doel volgend jaar bereikt wordt. De scholen in de gemeente Westerveld zijn wat betreft de doorgaande leerlijn het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.3 bereikt.

### **Resultaten: relatie met het netwerk**

De belangrijkste relaties van de scholen zijn culturele aanbieders en ondersteunende (kunst-) instellingen. De meerderheid van de scholen (61%) is tevreden over haar relaties. Scholen die ontevreden zijn (14%) geven aan dat zij graag een actievere rol zouden willen vervullen en meer inspraak willen - wat Cultuureducatie met Kwaliteit ook van hen verlangt.

De meerderheid van de scholen (73%) heeft op dit moment nog geen duidelijke vraag voor culturele aanbieders. Deze scholen nemen passief aanbod af (zoals voorstellingen, lessen of projecten). De scholen die wel een duidelijke vraag hebben (27% van het totaal), en die betrokken zijn (geweest) bij productontwikkeling, zijn opvallend enthousiast en willen graag verdergaan met 'vraag- en aanbodgericht werken'.

19 scholen (10%) geven aan dat ze actief en regisserend participeren in het netwerk. Zij zijn tevreden over hun relaties. Een kleine meerderheid van deze scholen ziet de noodzaak om haar relaties te blijven ontwikkelen. Veruit de meeste scholen geven echter aan dat ze niet actief participeren in het netwerk en geen regie voeren. Zij geven in de meeste gevallen geen of een neutrale beoordeling over de mate waarin zij regie voeren. 62% van deze groep scholen wil zich op dit vlak verder ontwikkelen door meer te gaan 'netwerken' en zich actiever op te stellen; 38% wil

haar relaties niet verder ontwikkelen, voornamelijk omdat deze scholen tevreden zijn over de huidige manier van samenwerken (aanbodgericht).

Wat betreft de relatie met het netwerk hebben de scholen op dit moment gemiddeld scenario 1.7 bereikt. Het provinciale gemiddelde geambieerde scenario 2.2 is nog niet bereikt. Aangezien een relatief grote groep scenario 1-scholen zich op dit vlak niet verder wil ontwikkelen, is het onzeker of dit doel volgend jaar behaald wordt. De verwachting is dat scholen actiever zullen participeren in het netwerk op het moment dat ze daar behoefte aan hebben - wanneer ze verder gevorderd zijn in het proces van kwaliteitsverbetering. Daarom wordt dit doel waarschijnlijk later bereikt dan de andere doelen - mogelijk pas na vier in plaats van na twee jaar. De scholen in de gemeente De Wolden zijn wat betreft netwerk het verst ontwikkeld; zij hebben gemiddeld scenario 2.3 bereikt.

### ***Terugblik van de scholen: opbrengsten***

De scholen noemen 'extra activiteiten' als belangrijkste opbrengst van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit, hoewel de regeling daarvoor niet direct bedoeld is. De beoogde opbrengsten deskundigheid, visie en relaties met het netwerk worden echter ook vaak genoemd. Daarnaast geven scholen veelvuldig 'psychologische' opbrengsten aan (bewustwording, inzicht, stimulans en interesse) - het enthousiasme om het cultuuronderwijs verder te ontwikkelen is gewekt. De grote meerderheid van de scholen is tevreden over de opbrengsten en wil na de eerste twee jaar een nieuwe subsidieaanvraag indienen (slechts twee scholen willen geen nieuwe subsidieaanvraag indienen). Een paar scholen is ontevreden, maar wijt dit voornamelijk aan de eigen houding of inzet.

### ***Conclusie***

Na het eerste jaar zijn de doelen van Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe nog niet behaald: de scholen hebben hun geambieerde scenario (gemiddeld genomen) nog niet bereikt. Er is wel een duidelijke ontwikkeling zichtbaar in de richting van het geambieerde scenario. De gemeenten De Wolden, Meppel en Noordenveld zijn voorlopers. De scholen in die gemeenten zijn op weg van scenario 2 naar 3. De scholen in de gemeente De Wolden hebben hun ambitie scenario (gemiddeld genomen) zelfs al bereikt. Een grote meerderheid van de scholen heeft de wens geuit om zich op de verschillende vlakken verder te ontwikkelen. Daarom kan verwacht worden dat de doelen 'deskundigheid', 'visie' en 'doorgaande leerlijn' in het tweede jaar bereikt worden. Het doel 'relatie met het netwerk' wordt naar verwachting later bereikt, omdat scholen daarvoor verder gevorderd moeten zijn in het proces van kwaliteitsverbetering. Dit proces is in gang gezet en verloopt naar wens - de meeste scholen zijn tevreden over de opbrengsten van de regeling tot nu toe, en zijn gemotiveerd om het cultuuronderwijs verder te ontwikkelen.

## **13. Bijlagen**

13.1 De scenario's

13.2 De piramides

13.3 Opmerkingen over Evi

13.4 Opmerkingen over de regeling

## 13.1 De scenario's

### **Scenario 1: Komen en gaan**

De school kiest uit een divers aanbod van verschillende cultuurinstellingen. Projecten zijn kortdurend, wisselen elkaar steeds af. De school heeft geen eigen visie op cultuuronderwijs, maar biedt wel verschillende culturele activiteiten aan. Er is geen opgeleide ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige met voldoende taakuren en budget.

**In scenario 1 staat het aanbod centraal.**

Voordeel: enthousiasme en activiteit.

Nadeel: weinig samenhang, ad-hoc, activiteiten beklijven niet.

### **Scenario 2: Vragen en aanbieden**

De school bepaalt haar vraag vanuit haar eigen visie op cultuuronderwijs. Zij legt die visie voor aan de cultuurinstellingen, die op basis daarvan hun aanbod ontwikkelen. De school biedt structureel verschillende culturele activiteiten aan, vaak in de vorm van een menu. Er is een opgeleide ICC-er of cultuur-onderwijsdeskundige werkzaam in het team met voldoende taakuren en geormerkt budget.

**In scenario 2 staat de vraag centraal.**

Voordeel: school ontwikkelt vanuit eigen visie het cultuuronderwijs.

Nadeel: continuïteit is afhankelijk van extra budget en er is geen samenhang tussen het culturele aanbod en het overige onderwijs.

### **Scenario 3: Leren & regisseren**

De school beoogt vanuit het vastgelegde cultuurbeleid in samenwerking en nauwe afstemming met haar directe (culturele) omgeving een rijke culturele ontwikkeling van haar kinderen. De ICC-er of cultuuronderwijsdeskundige speelt een centrale rol bij de vormgeving van het cultuuronderwijs van de school. Onder regie van de school wordt het cultuuraanbod samengesteld, rekening houdend met de expertise van het eigen team en de omgeving. Culturele activiteiten worden gekozen vanuit de mogelijkheden die ze bieden om een verticale leerlijn te realiseren vanaf groep 1 tot en met groep 8.

**In scenario 3 staat samenwerking centraal.**

Voordeel: rijke realistische leeromgeving, eendrachtige samenwerking met andere organisaties.

Nadeel: verdeling verantwoordelijkheden is onduidelijk, doet een zwaar beroep op organisatorische en sociale vermogens van de betrokken partijen.

### **Scenario 4: Eigenaarschap & integratie**

De school geeft cultuuronderwijs vanuit een doorgaande leerlijn met verticale samenhang (cumulatieve kennis en vaardigheden) en horizontale samenhang (met aan de ene kant het cultureel zelfbewustzijn van het kind en aan de andere kant de relatie met de overige vakken in het onderwijs). De school voert haar eigen cultuuronderwijs uit en gebruikt aanbod van culturele instellingen om eigen doelen te bereiken. Cultuuronderwijs wordt ingezet om de zogenaamde 'soft skills' (generieke vaardigheden zoals samenwerking, communicatie, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossende, sociale, culturele en ICT vaardigheden) te bevorderen.

**In scenario 4 staat het curriculum centraal.**

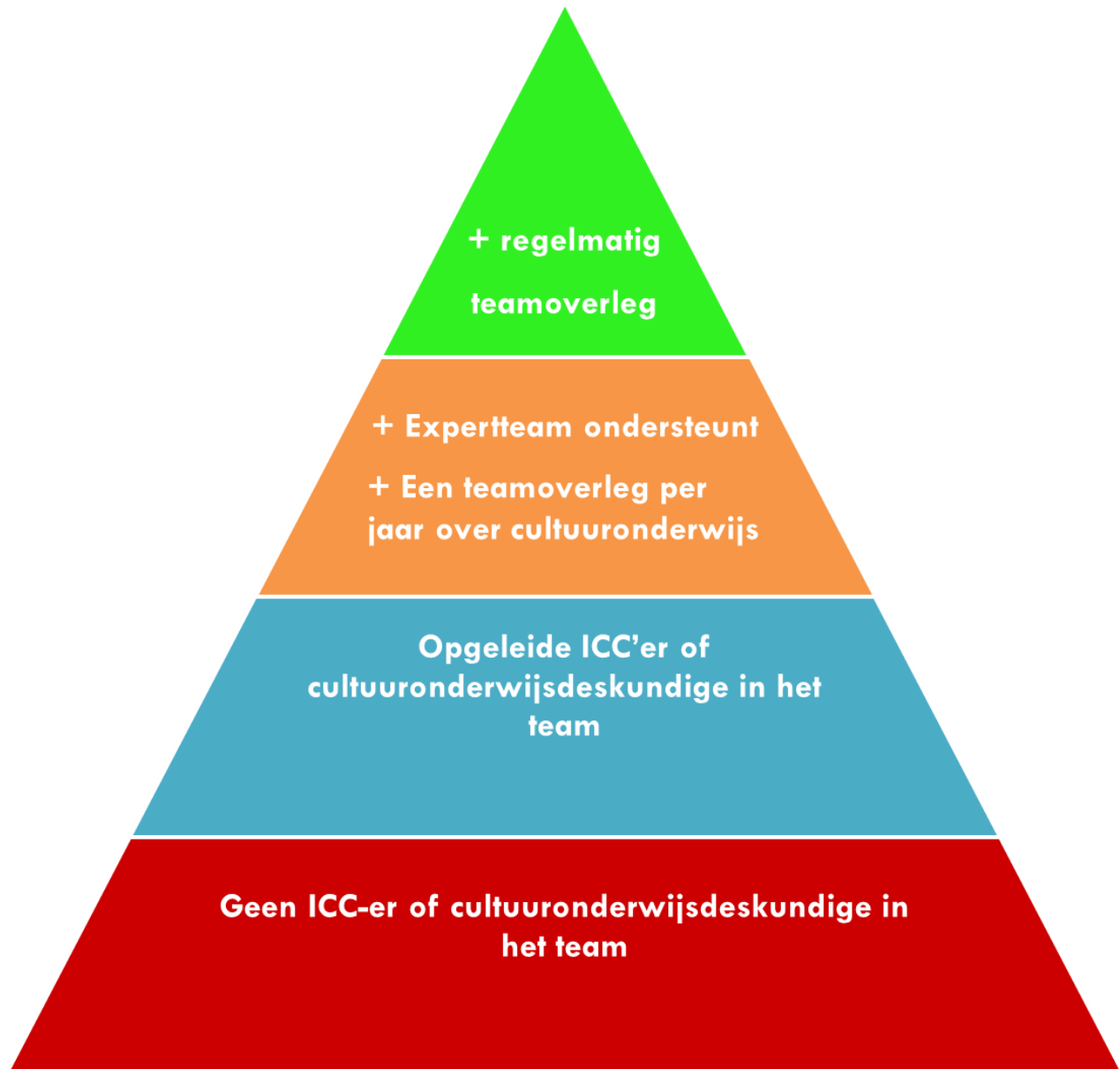
Voordeel: eigenaarschap cultuuronderwijs ligt bij alle leerkrachten, cultuuronderwijs is geïntegreerd in het schoolplan, culturele infrastructuur staat in dienst van de school.

Nadeel: doet voortdurend beroep op innovatieve en organisatorische vermogens van het schoolteam.

(bron: <http://www.compenta.nl/nl/site/scenarios>)

## 13.2 De piramides

### *Deskundigheid*



*fig. 76: Piramide waarin de scenario-opbouw voor het onderdeel 'deskundigheid' is gevisualiseerd. Respondenten hebben in de piramidevraag aangevinkt welke beschrijving overeenkwam met de situatie op hun school op dat moment (in de piramides in de vragenlijst zijn de scenario's meer toegelicht dan in dit figuur). De onderste, rode balk is scenario 1, blauw scenario 2, oranje scenario 3 en de groene punt is scenario 4.*

## Visie



*fig. 77: Piramide waarin de scenario-opbouw voor het onderdeel 'visie' is gevisualiseerd. Respondenten hebben in de piramidevraag aangevinkt welke beschrijving overeenkwam met de situatie op hun school op dat moment (in de piramides in de vragenlijst zijn de scenario's meer toegelicht dan in dit figuur). De onderste, rode balk is scenario 1, blauw scenario 2, oranje scenario 3 en de groene punt is scenario 4.*

## Doorgaande leerlijn

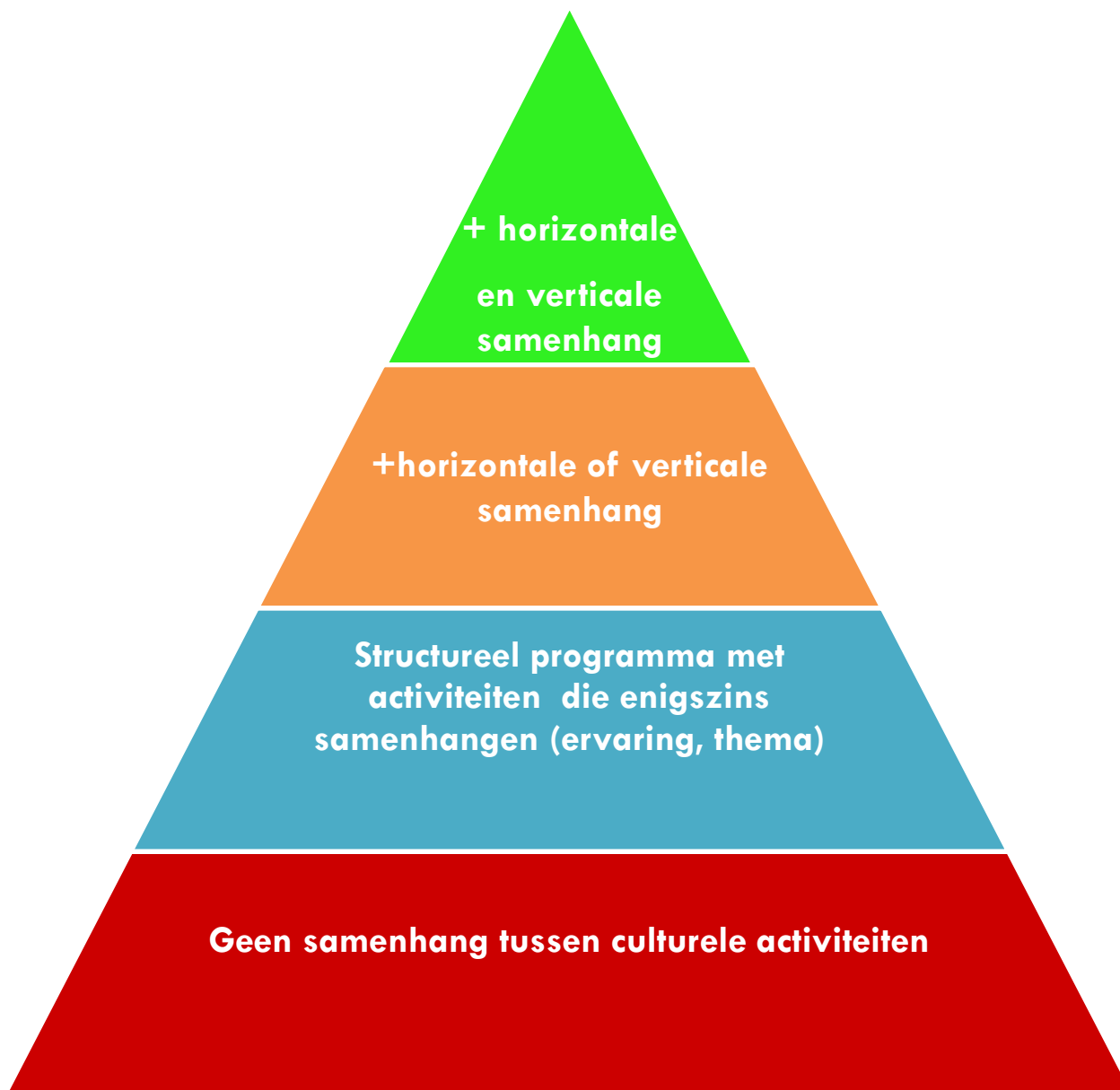
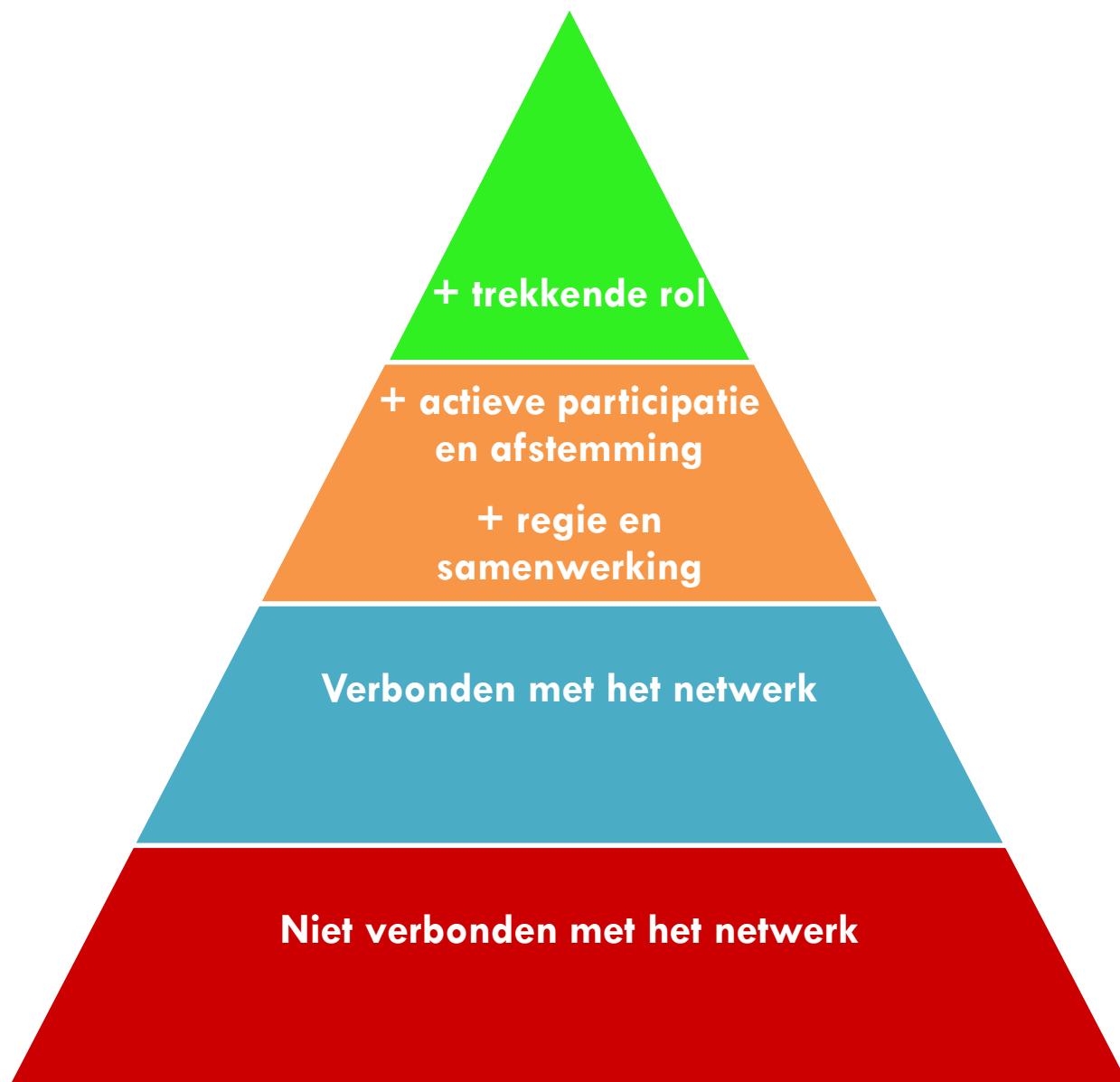


fig. 78: Piramide waarin de scenario-opbouw voor het onderdeel 'doorgaande leerlijn' is gevisualiseerd. Respondenten hebben in de piramidevraag aangevinkt welke beschrijving overeenkwam met de situatie op hun school op dat moment (in de piramides in de vragenlijst zijn de scenario's meer toegelicht dan in dit figuur). De onderste, rode balk is scenario 1, blauw scenario 2, oranje scenario 3 en de groene punt is scenario 4.



**Relatie met het netwerk**



*fig. 79: Piramide waarin de scenario-opbouw voor het onderdeel 'relatie met het netwerk' is gevisualiseerd. Respondenten hebben in de piramidevraag aangevinkt welke beschrijving overeenkwam met de situatie op hun school op dat moment (in de piramides in de vragenlijst zijn de scenario's meer toegelicht dan in dit figuur). De onderste, rode balk is scenario 1, blauw scenario 2, oranje scenario 3 en de groene punt is scenario 4.*

## 13.3 Opmerkingen over Evi

Scholen konden in de vragenlijst opmerkingen over het onderzoeksinstrument kwijt (dit was niet verplicht). 31 scholen hebben een opmerking gemaakt. Deze opmerkingen worden meegenomen in de evaluatie van het onderzoeksinstrument. U vindt de opmerkingen in het onderstaande overzicht:

### **P 3: - 3:15 [Vraag 26 Als u verder nog iets..] (9:530-9:706) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Vraag 26

Als u verder nog iets kwijt wilt, bijvoorbeeld over de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit of over Evi, dan kan dat hier:

EVI is te uitgebreid en kost teveel tijd.

### **P11: - 11:12 [Vraag 26 Als u verder nog iets..] (9:566-9:753) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Vraag 26

Als u verder nog iets kwijt wilt, bijvoorbeeld over de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit of over Evi, dan kan dat hier:

Vooral blijven doorgaan! Evi is een mooi instrument!

### **P21: - 21:12 [Ik vind dit een duidelijke enq..] (9:629-9:663) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Ik vind dit een duidelijke enquête.

### **P38: - 38:12 [T.a.v. cultuureducatie met kwa..] (9:837-9:1200) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

T.a.v. cultuureducatie met kwaliteit:

\* laatste bijeenkomst in Hoogeveen, waarop EVI uitgelegd werd, was goed opgezet en het overleg in de werkgroepen was helder en duidelijk.

\* EVI moet helder en kort gehouden worden! Er bleken nu toch meer vragen in te zitten, dan tijdens de bijeenkomst werden gemeld. We moeten in 't onderwijs toch wat van de ballast af!!

### **P40: - 40:15 [Evi is een praktisch instrumen..] (9:728-9:813) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Evi is een praktisch instrument om te inventariseren en te gebruiken als startmoment.

### **P58: - 58:13 [We vinden EVI een goed hulpmid..] (10:799-10:887) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

We vinden EVI een goed hulpmiddel bij het evalueren en ook voor de verdere ontwikkeling.

### **P63: - 63:13 [Het invullen van Evi is voor o..] (10:1006-10:1109) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het invullen van Evi is voor ons eigenlijk net te vroeg omdat we nog geen resultaten kunnen laten zien.

**P69: - 69:12 [EVI is een goed middel om inzi..] (9:679-9:784) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

EVI is een goed middel om inzicht te verkrijgen in de huidige stand van zaken en de te ontwikkelen doelen

**P70: - 70:10 [Evi is helder. De vragen worde..] (8:680-8:734) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Evi is helder. De vragen worden voldoende verduidelijkt

**P70: - 70:11 [Het was zinvol om deze nulmeti..] (8:245-8:359) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het was zinvol om deze nulmeting uit te voeren. Hierdoor krijgen we zicht op vertreksituatie en gewenste situatie.

**P71: - 71:12 [Mooi dat EVI een zelfevalueren..] (9:1219-9:1417) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Mooi dat EVI een zelfevaluerend product is en niet een beoordeling. Fijn dat we betrokken zijn bij de ontwikkeling van EVI, compliment voor Zoe Zernitz voor ontwerp, gebruik en heldere presentatie!

**P75: - 75:12 [Tav bijeenkomst in Hoogeveen o..] (9:770-9:903) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Tav bijeenkomst in Hoogeveen over EVI;  
Prima uitleg, op zich ook mooi instrument. Overleg in werkgroepen vonden we zeker verrijkend.

**P87: - 87:10 [Evi is een prettig, ondersteun..] (9:692-9:759) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Evi is een prettig, ondersteunend instrument om mee te mogen werken.

**P97: - 97:11 [Het is best lastig om EVI in t..] (12:984-12:1126) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het is best lastig om EVI in te vullen, omdat ik naar mijn idee nog niet een volledig overzicht heb van financiële mogelijkheden en middelen.

**P101: - 101:11 [We waren ook aanwezig bij de l..] (9:807-9:970) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

We waren ook aanwezig bij de laatste bijeenkomst te Hoogeveen. Er was

een heldere uitleg over EVI en het overleg in de werkgroepen hebben we als positief ervaren.

**P104: - 104:11 [Het instrument EVI wordt door ..] (9:819-9:882) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het instrument EVI wordt door ons als prettig en nuttig ervaren.

**P117: - 117:10 [Kan de evaluatielijst iets ing..] (10:932-10:1168) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Kan de evaluatielijst iets ingeperkt worden en meer keuzevragen, want het kost veel tijd om in te vullen en sommige vragen van de piramide waren lastig aan te geven, omdat het soms net niet helemaal van toepassing is voor onze school.

**P131: - 131:12 [Ik had liever deze vragenlijst..] (9:778-9:1345) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Ik had liever deze vragenlijst persoonlijk besproken. Nu moet er ook iemand naar kijken en de antwoorden beoordelen, actie ondernemen en een plan maken. Dat kan in een gesprek op de school ook in één keer. Die ervaring heb ik ook met het maken van het cultuurplan in het kader van CemK.

Kost ons zo veel extra tijd.

De vragenlijst hebben we gezamenlijk ingevuld, zoals was aangegeven. Het irriteert me dan wel dat ik, als tweede invuller, de hele lijst weer moet doorlopen voor ik mijn 'handtekening' kan zetten. Dat is tijdverspilling die ik niet prettig vind

**P138: - 138:13 [Evi heeft ons een duidelijk in..] (11:1040-11:1156) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Evi heeft ons een duidelijk inzicht gegeven waar onze school nu staat ten aanzien van Cultuureducatie met Kwaliteit.

**P141: - 141:13 [De basisscholen de Woert in Oo..] (10:599-10:1100) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het invullen van de vragenlijst is behoorlijk arbeidsintensief en was niet met een uurtje klaar. Wij zijn verwachtingsvol wat betreft de samenwerking met Compenta

**P146: - 146:12 [De vragen van Evi zet alles no..] (8:831-8:883) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

De vragen van Evi zet alles nog eens goed op een rij.

**P150: - 150:11 [Een prettig instrument om in t..] (8:641-8:713) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Een prettig instrument om in te werken~Complimenten. Helder en duidelijk.

**P153: - 153:16 [We vinden Evi een goed middel ..] (9:765-9:972) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

We vinden Evi een goed middel om stil te staan bij ons cultuuronderwijs. Door deze vragen te beantwoorden worden we ons bewust van de dingen die we nog missen en waar we volgend jaar mee aan de slag willen.

**P155: - 155:11 [Weet niet zo goed of de vragen..] (11:833-11:1135) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Weet niet zo goed of de vragen waarbij aan bod kwam of we hulp van compenta nodig hebben, met ja of nee beantwoordt moeten worden. via netwerk de wolden wordt ook hulp geboden, maar wellicht heeft compenta meer tips en truucs of begeleidingstrajecten om cultuureducatie goed in school te verankeren.

**P164: - 164:10 [De vragenlijst is erg lang.] (9:633-9:659) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

De vragenlijst is erg lang.

**P172: - 172:11 [Bij onze school ben ik de enig..] (9:738-9:1064) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Bij onze school ben ik de enige, die op deze vragen de antwoorden kon geven, vandaar, dat ik mezelf zowel als leerkracht en als directeur heb neergezet.

In mijn planning stond deze evaluatie in mei gepland (zoals die aan het begin van dit schooljaar ook was aangegeven) In de drukke april maand is het mij bijna ontschoten

**P175: - 175:12 [Leuke manier van evalueren.] (9:744-9:770) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Leuke manier van evalueren.

**P184: - 184:11 [Goed hulpmiddel om dingen duid..] (9:718-9:827) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Goed hulpmiddel om dingen duidelijker in kaart te brengen en EVI geeft aandachtspunten waaruit je kan werken.

**P187: - 187:15 [Het EVI instrument is een goed..] (13:732-13:925) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het EVI instrument is een goed instrument. De vraagstelling is helder en de vragen helpen mee bij de wens om de inrichting van het beleid Cultuur onderwijs op [naam school] gestalte te geven.

**P192: - 192:9 [De regeling, en Evi, geeft inz..] (8:245-8:338) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

De regeling, en Evi, geeft inzicht in het niveau van cultuureducatie waarop wij ons bevinden.

**P209: - 209:13 [Evi is een prettige spiegel om..] (9:758-9:833) (Super)**

Codes: [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Evi is een prettige spiegel om het cultuuronderwijs te bekijken. Ga zo door.

## 13.4 Opmerkingen over de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit

Scholen konden in de vragenlijst opmerkingen over de regeling kwijt (dit was niet verplicht). U vindt de opmerkingen in het onderstaande overzicht:

**P 4: - 4:10 [Vraag 26 Als u verder nog iets..] (9:756-9:1032) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Ik hoop dat de inzet van vakleerkrachten ook de komende jaren mogelijk is. Het is een bewuste keus voor kwaliteit en niet een van het gemak.

**P 5: - 5:11 [Wat ik wel heb gemist is een o..] (10:457-10:602) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Wat ik wel heb gemist is een overgangsjaar tussen het cultuurmenu [plaatsnaam] en dit nieuwe proces. Dat had wat mij betreft wel geleidelijker gemogen.

**P18: - 18:10 [CemK is wel stimulerend voor (..) (10:382-10:608) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

No memos

CemK is wel stimulerend voor (het voortzetten van) een actief beleid culturele en kunstzinnige vorming, maar biedt geen extra mogelijkheden om het programma of de deskundigheid te vergroten. Daarvoor is het budget te klein.

**P25: - 25:12 [Als u verder nog iets kwijt wi..] (9:559-9:818) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We vinden dat er in Drenthe een goede basis is om het cultuuronderwijs verder te ontwikkelen. Dit wordt op een goede manier begeleid.

**P40: - 40:14 [C.M.K. draagt bij aan het verb..] (9:660-9:725) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

C.M.K. draagt bij aan het verbreden van het aanbod aan leerlingen.

**P48: - 48:16 [vraag 26 Als u verder nog iets ..] (9:481-9:731) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Wij zullen de komende jaren ervaren wat de meerwaarde is van deze manier van werken; van aanbod- naar vraaggericht.

**P69: - 69:13 [De regeling CeMK stuurt aan om..] (9:788-9:875) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

De regeling CeMK stuurt aan om een bewust plan te ontwikkelen op cultuureducatiebeleid.

**P70: - 70:11 [Het was zinvol om deze nulmeti..] (8:245-8:359) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terublik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

Het was zinvol om deze nulmeting uit te voeren. Hierdoor krijgen we zicht op vertreksituatie en gewenste situatie.

**P71: - 71:11 [Misschien is nog meer (praktis..)] (9:1023-9:1216) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Misschien is nog meer (praktische) uitwisseling of bv. inspiratiemomenten/workshops tussen scholen wenselijk. Mooi dat scholen meer de regie krijgen, zeker bij speciaal onderwijs is dit nodig.

**P79: - 79:12 [Door het kleine aantal leerlin..] (10:245-10:621) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Door het kleine aantal leerlingen en daardoor ook het relatief lage bedrag is het een uitdaging om elk jaar weer al onze culturele plannen te bekostigen. Door de extra subsidie is er meer mogelijk en hoeven we minder een beroep te doen op de "pot" van de ouderraad. Natuurlijk zijn we erg blij met de extra's en zijn zeer welwillend het goed te besteden aan onze leerlingen

**P82: - 82:10 [Cemk heeft ons al veel gebrach..] (11:707-11:847) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Cemk heeft ons al veel gebracht wat kwaliteit en kennis. Maar het gebrek aan middelen beperkt ons in het uitvoeren een breder cultuuraanbod.

**P83 - 83:9 [Blijf de prestatie- en tijdsdr..] (9:594-9:852) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Blijf de prestatie- en tijdsdruk in het onderwijs lastig vinden. We zijn een kleine school. De personeelsleden hebben al veel taken. Je wilt ze niet overvragen. Met cultuur moet je ook affiniteit hebben. Wel blijf ik van mening. Wat we kunnen, doen we ook.

**P84: - 84:11 [Wij zien geen verandering met ..] (9:273-9:351) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Wij zien geen verandering met voor de regeling toen er alleen cultuurmenu was.

**P84: - 84:12 [Wij vinden de taak van ICC-ers..] (9:672-9:915) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Wij vinden de taak van ICC-ers zoals van ons verwacht te zwaar/ te veel haken en ogen, niet doorzichtig genoeg. Lastig om een team mee te krijgen en bv hun duidelijk te maken dat ze Cultuuronderwijs in hun gewone lessen kunnen implementeren.

**P86: - 86:10 [fijn dat er middelen zijn om h..] (9:851-9:986) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

fijn dat er middelen zijn om het onderwijs op cultuurgebied te ontwikkelen. Veel dingen kosten geld en dat biedt men op deze manier ook



**P96: - 96:14 [We missen het uitgebalanceerde..] (11:411-11:1545) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We missen het uitgebalanceerde aanbod van het cultuurmenu wel. tot nu toe komt er niet veel meer van de grond dan dat wat we al deden en hadden, maar daar zijn we ook niet echt ontevreden over. Het heeft ons behalve het geld om dingen te doen geen extra expertise opgeleverd of meer lijn in het geheel.

We hadden geen duidelijke verwachting, behalve dat het ons meer tijd zou gaan kosten om ons aanbod op peil te houden. En dat klopt.

Ik ben wel benieuwd naar waar dit alles echt toe gaat leiden en wat de winst van deze werkwijze op termijn voor scholen en leerkrachten zal zijn.

Wij zijn hier vorig jaar mee geconfronteerd en er is de scholen niet gevraagd wat zij nu echt wenselijk vonden. We moeten dealen met de veranderingen. Dat kost tijd omdat niet iedereen op de veranderde aanpak zal te wachten.

**P97: - 97:10 [Het is belangrijk dat deze reg..] (12:881-12:981) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Het is belangrijk dat deze regeling blijft bestaan, voor de culturele ontwikkeling van de leerlingen

**P101: - 101:11 [We waren ook aanwezig bij de l..] (9:807-9:970) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terublik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

We waren ook aanwezig bij de laatste bijeenkomst te Hoogeveen. Er was een heldere uitleg over EVI en het overleg in de werkgroepen hebben we als positief ervaren.

**P101: - 101:12 [Wellicht is een uitwisseling /..] (9:973-9:1083) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Wellicht is een uitwisseling / informatie van activiteiten van andere basisscholen wel een welkome aanvulling?

**P108: - 108:11 [k vind het te veel tijd kosten..] (9:618-9:938) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Ik vind het te veel tijd kosten om alles zelf uit te zoeken en aan te sturen.

Het kunst menu zoals dat bestond vond ik laagdrempelig en goed in te zetten. Additioneel zochten we extra activiteiten bij de thema's maar meestal voldeed het aanbod van Kunstmenu. Dat kost niet veel tijd en alle disciplines kwamen aan bod.

**P118: - 118:10 [Fijn dat er hulp geboden wordt..] (9:730-9:805) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Fijn dat er hulp geboden wordt en dat er gelden beschikbaar worden gesteld.

**P121: - 121:11 [Fijn dat deze extra regeling e..] (10:631-10:665) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Fijn dat deze extra regeling er is.

**P126: - 126:12 [Vraag 24 Beschrijf, tot slot, ..] (12:47-12:1455) (Super)**

Codes: Family: Terugblik [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Afgelopen jaar is steeds beter duidelijk geworden wat de behoefte is voor onze school op het gebied van cultuur. Tegelijkertijd wordt steeds duidelijker waaraan wij als school moeten gaan werken. Wij zijn er nog lang niet, maar we zijn onderweg. Om deze weg te kunnen vervolgen naar opgestelde doelstellingen is er kennis nodig van derden om ons verder op weg te helpen. De regeling zoals die er van Compenta is zal komend schooljaar deels besteed gaan worden aan deze benodigde expertise. Compenta is het afgelopen jaar voor onze school met name een instantie geweest die ons stap voor stap steeds bewuster heeft gemaakt, en ons tot op dit huidige moment aan toe bewuster maakt, van waar wij staan als school, waar wij idealerwijs naartoe willen en hoe dit te bereiken. Zoals gezegd; wij zijn er nog niet. Maar we voelen ons gesteund en serieus genomen door een dergelijke organisatie als Compenta. Er is de kennis, er worden financiële mogelijkheden aangeboden om de middelen te bekostigen. We kunnen aan de slag!

**P134: - 134:15 [We zijn bijzonder blij met de ..] (10:789-10:924) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We zijn bijzonder blij met de gelden van de subsidie. Hierdoor hebben wij de leerlingen een uitdagend activiteitenaanbod kunnen bieden.

**P144 - 144:11 [Vanuit de regeling is de ICC-c..] (9:245-9:357) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Vanuit de regeling is de ICC-cursus van ondergetekende gefinancierd. Dit is een zeer waardevolle cursus geweest.

**P146: - 146:11 [Het schept de mogelijkheid op ..] (8:741-8:828) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Het schept de mogelijkheid op de bepaalde zaken iets meer uit Eigen regie uit te voeren

**P152: - 152:9 [wij vinden het prettig dat we ..] (9:714-9:791) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

wij vinden het prettig dat we de tijd krijgen om ons te ontwikkelen als school

**P162: - 162:11 [We zijn blij met de mogelijkhe..] (10:901-10:995) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We zijn blij met de mogelijkheden die er nu liggen om ons cultuuronderwijs meer vorm te geven.

**P183: - 183:14 [We hopen Cultuureducatie optim..] (11:1058-11:1153) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We hopen Cultuureducatie optimaal te kunnen benutten en zijn heel blij met

deze tegemoetkoming.

**P192: - 192:9 [De regeling, en Evi, geeft inz..] (8:245-8:338) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik] [terugblik\_opmerking\_EVI - Family: Terugblik]

De regeling, en Evi, geeft inzicht in het niveau van cultuureducatie waarop wij ons bevinden.

**P194: - 194:16 [Er gaan veel "denkuren"zitten ..] (9:863-9:1417) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Er gaan veel "denkuren"zitten in voorbereiding. Expertise kost veel geld . Wanneer je het goedkoper wil hebben moet je een groot netwerk hebben. Het zou prettig zijn wanneer de scholen een lijst aangereikt krijgen met expertise op allerlei gebied om uit te putten. Culturele instellingen bieden veel expertise maar het de subsidie is onvoldoende om daar aldoor een beroep op te kunnen doen. De leerkrachten in het basisonderwijs ondervinden veel werkdruk en daar cultuur vaak als luxe wordt gezien moeten ICC ers veel tijd investeren in motivatie.

**P199: - 199:15 [We zullen de komende jaren erv..] (9:724-9:818) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

We zullen de komende jaren ervaren wat de meerwaarde is van aanbodgestuurd naar vraaggestuurd.

**P204: - 204:14 [Graag meer geld naar de schole..] (9:815-9:978) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Graag meer geld naar de scholen. Terugdringen van 'overhead' functies op cultureel gebied binnen de provincie en de gemeentes. Niet zoveel verantwoordingsplicht !

**P205: - 205:13 [Al begrijpen wij dat cultuur e..] (10:964-10:1559) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

Al begrijpen wij dat cultuur educatie een plaats binnen het onderwijs behoort te krijgen, dit gegeven baart ons ook grote zorgen. Een paar jaar geleden vond iets dergelijks met techniek plaats en kort daarna werd burgerschap en sociale cohesie verplicht. Nu vraagt cultuur van het onderwijs de nodige aandacht. Wij maken ons als team oprecht zorgen over de kwaliteit van het onderwijs rond de vakken rekenen, taal, spelling en begrijpend lezen. ("Het bekende bordje is een keer vol, zowel voor leerkrachten als leerlingen") Integratie van cultuur binnen de bekende vakken is nog ver weg.

**P209: - 209:12 [De geplande activiteiten konde..] (9:245-9:348) (Super)**

Codes: [terublik\_opmerking\_regeling - Family: Terugblik]

De geplande activiteiten konden uitgevoerd worden, mede door de regeling cultuureducatie met kwaliteit.