



Bij gebruik van deze tekst gaarne altijd hieronder aangegeven bron vermelden.

Auteurs: Fianne Konings en Letty Ranshuysen

In: *Boekmancahier, tijdschrift voor kunst, onderzoek en beleid*, vol. 13, no. 49, pp. 409-418.

Cultuur en school.

Valkuilen en potenties: de stand van zaken

De overheid streeft met het beleidsproject *Cultuur en school* sinds halverwege de jaren negentig na dat er zowel in het onderwijs als binnen musea, podia en archieven structureel meer aandacht komt voor cultuureducatie. Na vijf jaar beleidsuitvoering is het tijd om de balans op te maken. Wat zijn sterke en zwakke punten en hoe zou *Cultuur en school* zich het beste verder kunnen ontwikkelen?

Beleid

De verbondenheid tussen cultuur en onderwijs was in 1994 aanleiding om de sectie cultuur (weer) toe te voegen aan het (toenmalige) ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Een uitvloeisel van deze departementale herindeling is het beleidstraject *Cultuur en school*. Bij dit traject zijn veel partijen betrokken. Naast de afdelingen cultuur en onderwijs van de centrale overheid gaat het om provinciale en gemeentelijke overheden, die acht convenantsgebieden vertegenwoordigen. Dit betreft de steden Amsterdam, Den Haag en Rotterdam en vijf over de rest van Nederland verspreide gewesten. Per convenant besteedt het ministerie jaarlijks 600.000 gulden, de betrokken gemeenten en provincies brengen per convenantsgebied 400.000 gulden in. Met deze middelen - in totaal acht miljoen gulden - wordt op decentraal niveau gewerkt aan de ontwikkeling van een vraaggericht aanbod van cultuureducatieve projecten, naast hetgeen er vanuit de centrale overheid gebeurt. Het centrale traject bestaat uit verspreiding van cultuurbonnen en het stimuleren van de verankering van cultuur in het onderwijs, door middel van proefprojecten, de ontwikkeling van voorbeeldmateriaal en deskundigheidsontwikkeling van schoolleiding en docenten (Ministerie van OCenW 1999a). Op het decentrale uitvoeringsniveau zijn naast genoemde overheden zo veel mogelijk onderwijs- en culturele instellingen betrokken. Hierbij spelen de lokale Centra voor de Kunsten - de zogenaamde steunfuncties - een belangrijke rol: als producent van kunstzinnige activiteiten, maar ook als bemiddelaar tussen scholen en culturele instellingen. *Cultuur en school* biedt culturele instellingen en steunfuncties kansen om hun positie in het onderwijs te versterken, terwijl het voor scholen de mogelijkheid schept de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Bij alle betrokkenen leven derhalve hoge verwachtingen. De noodzaak om al deze partijen op de hoogte te houden van ontwikkelingen binnen *Cultuur en school* heeft de afgelopen jaren geleid tot de nodige symposia en artikelen. Op basis van een analyse van congresverslagen en andere publicaties worden in dit artikel de successen en fiasco's van *Cultuur en school* besproken. Daarna volgen aanbevelingen ten behoeve van de verdere invulling van dit beleidstraject.

Doelstellingen en instrumenten

De kernmissie van *Cultuur en school* is het ontwikkelen van duurzame relaties tussen culturele organisaties en scholen en het versterken van de positie van cultuur in het reguliere onderwijs. De

behoeften van docenten en leerlingen staan daarin centraal (Ministerie van OCenW, 1996a). Het traject ging in september 1996 van start onder het bewind van de toenmalige staatssecretaris voor Cultuur Aad Nuis. Zijn opvolger, Rick van der Ploeg, zette dit beleid voort. De prioriteiten van beide bewindslieden zijn dezelfde: het geven van een extra impuls aan cultuureducatie in het vmbo, aandacht voor erfgoededucatie (door Nuis omgevingseducatie genoemd) en voor culturele diversiteit (volgens Nuis multiculturaliteit). Aangezien de beoogde verankering van cultuureducatie in het onderwijs nauwelijks was gerealiseerd, is bij het vervolgbeleid gekozen voor de bevordering van structurele en duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen. Van der Ploeg stelde zich tevens tot taak culturele instellingen aan te spreken op hun verantwoordelijkheid. 'In de komende cultuurnota zullen wij nog veel nadrukkelijker de rijksgesubsidieerde culturele instellingen aanspreken op hun maatschappelijke verantwoordelijkheid bij het bereiken van jongeren en scholieren (...) De gedachten gaan uit naar een instrumentarium dat enerzijds een vast percentage van het toe te kennen subsidiebedrag oormerkt voor educatieve activiteiten, maar anderzijds voorziet in het creëren van een stimuleringsbudget voor cultuureducatie in het kader waarvan culturele instellingen, maar zeker ook scholen en instellingen voor kunstzinnige vorming aanvragen kunnen indienen voor vernieuwende activiteiten' (Ministerie van OCenW 1999a). Dit leidde onder meer tot het voorstel voor de 3-procentsmaatregel in de laatste nota *Cultuur als confrontatie* (Ministerie van OCenW 1999b). Cultuurinstellingen werd gevraagd om minimaal 3 procent van hun subsidie te besteden aan het bereiken van nieuwe publieksgroepen (met name jongeren en culturele minderheden) door middel van aanvullende activiteiten, zoals educatieve projecten. Instellingen die niet aan deze voorwaarde voldeden, zouden subsidie kwijtraken. De beleidsnota's van veel podia en musea staan bol van intenties om jongeren en allochtonen beter te bereiken. Om die reden ligt het voor de hand dat deze instellingen al veel meer uitgeven aan de door Van der Ploeg beoogde activiteiten dan de gevraagde 3 procent. Desalniettemin stuitte deze maatregel op groot verzet en vond uiteindelijk geen doorgang (Ranshuysen 1999b). Beleidsinstrumenten die wel overeind bleven binnen *Cultuur en school* zijn het vak ckv (culturele en kunstzinnige vorming), de instelling van kunstcoördinatoren en netwerken en de verspreiding van ckv-bonnen. Deze maatregelen richten zich op het voortgezet onderwijs. Een beleidsinstrument voor het basisonderwijs is de inzet van kunstenaars in het onderwijs.¹

Culturele en kunstzinnige vorming (ckv) op havo/vwo en vmbo

Het belangrijkste beleidsinstrument van *Cultuur en school* is het vak ckv. In 1999 werd ckv1 als verplicht vak op het havo/vwo ingesteld. Dit vak vervult een brugfunctie tussen scholen en culturele instellingen. In het kader van ckv1 bezoeken leerlingen voorstellingen en tentoonstellingen, bestuderen ze kunst- en cultuuruitingen aan de hand van thema's en voeren ze een aantal kunstzinnige activiteiten uit. Van dit alles leggen de leerlingen een kunstdossier aan. Tijdens het schoolexamen geven ze een reflectie op dit dossier door keuzen, ervaringen en bevindingen toe te lichten. De betrokken leerlingen reageren uiteenlopend op ckv1. De een vindt het 'leuk', mede dankzij de vele uitstapjes, de ander ervaart het als 'saai en niet passend bij het vakkenpakket' (Vogel en Veugelers 2000). De waardering voor het vak hangt niet alleen af van de interesses en motivaties van de leerlingen, maar ook van de wijze waarop het vak wordt ingevuld. Scholen hebben daarin veel vrijheid. Het gevolg is dat de ervaringen van leerlingen met ckv zeer divers zijn. Een geluid dat vaak terugkomt op bijeenkomsten waar ervaringen worden uitgewisseld, is dat de voortdurende dwang tot schriftelijke verslaglegging van de activiteiten weerstanden oproept. Om tijd te besparen schrijven veel leerlingen op wat docenten graag zien, hetgeen indruist tegen het streven dat zij een eigen visie op kunst en cultuur ontwikkelen.² Daarbij komt dat ckv van veel leerlingen weinig prioriteit krijgt, omdat ze met de beoordeling geen cijfers voor andere vakken kunnen ophalen, waardoor ze minder tijd in dit vak steken dan de bedoeling is.

Vanaf 2003 zal er ook op het vmbo ckv worden gegeven, maar daar wordt een ander referentiekader gehanteerd. Bij ckv1 op het havo/vwo zijn de gevestigde kunst en cultuur, en de daarbij vigerende canons, het uitgangspunt. Kunst- en cultuurvormen als theater, beeldende kunst, muziek, wereldliteratuur, architectuur en vormgeving staan centraal en er is aandacht voor historische ontwikkelingen. Bij ckv op het vmbo vormt de leerling zelf het uitgangspunt: die dient eerst uit te vinden wat kunst en cultuur kan inhouden, uitgaande van zijn/haar eigen belevingswereld en de daarbij horende cultuuruitingen. Vanuit de voor de leerling vertrouwde *low culture* worden links gelegd met *high culture*. Zo is bijvoorbeeld via de film *Titanic* een verbinding te leggen met een film als *Un chien Andalou* van Buñuel (Van Eekelen 1998).³ Ckv in het vmbo start dicht bij huis, ook in letterlijke zin: de leerlingen krijgen de opdracht om culturele instellingen in de omgeving van de school te verkennen, variërend van galeries tot de boetiek om de hoek.

Er wordt in het vak ckv derhalve een zeer breed cultuurbegrip gehanteerd, waaronder kunstuitingen van verschillende culturen en jongerenculturen. Hierdoor is voor zowel de ckv-docenten als de leerlingen niet duidelijk met welke activiteiten ckv ingevuld kan worden (Timmermans 2000). De vele *Cultuur en school*-symposia starten daardoor telkens weer met een discussie over de prangende vraag wat men onder cultuur dient te verstaan. Dit heeft tot dusver nog niet geleid tot een bevredigend antwoord, waardoor de invulling van het vak - afhankelijk van de visie van de docent - sterk uiteenloopt per school.

Kunstcoördinatoren en regionale netwerken

Wettelijk is geregeld dat alleen docenten met een eerstegraads bevoegdheid of degenen die een speciale omscholingscursus hebben gevolgd ckv1 mogen geven. De overige docenten dienen zich te beperken tot het ckv-onderdeel dat binnen hun discipline past. Daarnaast zijn er op scholen kunstcoördinatoren aangesteld die een weg zoeken in de wildgroei van het ckv-aanbod van de lokale en regionale kunst- en cultuurinstellingen. De kunstcoördinator wordt een aantal uren vrijgesteld om zowel inhoudelijk als beleidsmatig richting te geven aan de invulling van ckv op de eigen school. Hij of zij geeft leiding aan de ckv-docenten en onderhoudt de contacten met culturele instellingen. In een advies van de Stichting Leerplanontwikkeling (slo), gebaseerd op ervaringen met het landelijke pilotnetwerk ckv1, is gesteld dat een kunstcoördinator vier tot acht taakuren per week zou moeten krijgen. Maar omdat deze functie niet formeel is vastgelegd, hangt het van de schooldirectie af of en hoeveel uren worden gerealiseerd. Er is dus geen structurele basis voor ckv op scholen: het draagvlak in de school bepaalt dan ook de invulling van het vak (Ros 2000a).

Ter ondersteuning van de ckv-docenten en kunstcoördinatoren zijn er diverse ckv-netwerken ontwikkeld. In het schooljaar 1996-1997 is eerst een landelijk netwerk opgezet rond twaalf havo/vwo-scholen die experimenteerden met ckv1 (Vogel en Veugelers 2000). Vanuit deze proefscholen zijn in samenwerking met steunfuncties lokale netwerken opgestart van scholen die voor ckv relevante onderwerpen behandelen. Hierbij gaat het om lesmethoden en lesmateriaal, contacten met culturele instellingen, inhoudelijke en praktische uitvoering van ckv op school, et cetera. Op lokaal niveau zijn de steunfuncties verantwoordelijk gesteld voor het tot stand brengen van structurele relaties en netwerken (Ministerie van OCenW 1999a). Dat kan echter tot belangenverstrengeling leiden. Bijvoorbeeld in Rotterdam waar de lokale steunfunctie - de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (skvr) - niet alleen verantwoordelijk is voor de netwerkontwikkeling, maar ook voor de verdeling van de lokale *Cultuur en school*-middelen. De skvr is dus zowel aanbieder en bemiddelaar als geldverstrekker. Andere convenantsgebieden zijn voorzichtiger met het versterken van de positie van de steunpunten. Daar meent men dat de coördinerende en bemiddelende taak én het toezicht op de besteding van projectgelden in handen moeten blijven van de betrokken gemeenten, om te voorkomen dat steunfuncties een monopoliepositie krijgen. In allerlei varianten wordt momenteel gezocht naar een evenwichtige verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen steunpunten en culturele instellingen (Twaalfhoven 2000a). Het ontbreekt dus aan een heldere infrastructuur.

Ckv-bonnen

Omdat bezoek aan culturele instellingen een fundamenteel onderdeel vormt van ckv, verspreidt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen sinds het schooljaar 1999-2000 cultuurvouchers onder leerlingen in de laatste twee of drie jaar (bovenbouw) van het havo/vwo. Door hun bonnen ter waarde van vijftig gulden te geven, biedt de overheid hun meer 'culturele koopkracht'. Als echter wordt

gekozen voor theaterbezoek, is een leerling snel door dat geld heen en dienen ouders bij te springen. Dit zal niet in elk gezin vanzelfsprekend zijn, met als gevolg dat jongeren in achterstandssituaties - onder wie veel allochtonen - minder activiteiten ontplooiën binnen ckv dan kinderen wier ouders kapitaalkrachtiger zijn en/of die zich meer betrokken voelen bij de gevestigde cultuur.

Slechts de helft van de in het schooljaar 1999-2000 uitgezette waarde blijkt te zijn verzilverd. Die is besteed door 70 procent van de betrokken leerlingen: 30 procent van hen doet dus niets met de bonnen. Dit zou het gevolg zijn van onbekendheid met het cultuuraanbod waarvoor men de bonnen kan gebruiken. Daarnaast speelt het gebrek aan aanbod in de directe omgeving van leerlingen die niet in een stedelijke omgeving wonen een rol. Bovendien kunnen de bonnen vaak niet worden verzilverd voor door leerlingen zelf gekozen activiteiten (Eekelen 2000b). De populairste bestedingsmogelijkheid is het bezoek aan bioscopen en filmhuizen, waar de bonnen wel gebruikt kunnen worden. Om deze te eenzijdige besteding tegen te gaan, willen de steunfuncties de komende jaren de aandacht voor andere instellingen bevorderen. De verantwoordelijke beleidsmakers constateerden onlangs dat de ckv-bonnen tot nu toe nog niet optimaal zijn benut, omdat dit beleidsinstrument 'te los' is ingezet (Ministerie van OCenW 2001a). Er zijn geen concrete aanwijzingen gegeven hoe de bonnen het beste konden worden uitgezet, waardoor sommige scholen alle bonnen in één keer uitdeelden aan leerlingen, die ze vervolgens niet gebruikten (Kamphuis 2000). Ondanks de gebrekkige werking van dit beleidsinstrument verspreidde het ministerie in het schooljaar 2000-2001 ook bonnen in de bovenbouw van het vmbo, vooruitlopend op de invoering van ckv bij dit schooltype in 2003. Vanaf het schooljaar 2001-2002 worden ook in de basisvorming (de eerste twee of drie jaar van het voortgezet onderwijs) cultuurvouchers ingezet. Het gaat hierbij om bonnen ter waarde van €12,50 per leerling. Deze vouchers zijn nog minder toereikend dan de ckv-bonnen voor havo/vwo: ze zijn dan ook als stimulans bedoeld (Ministerie van OCenW 2001b).

Een belangrijk uitgangspunt bij de invoering van de ckv-bonnen was directe invloed van de scholen en met name de leerlingen op het aanbod van culturele instellingen. Een nadeel is echter dat het de vraag versnipperd. Aangezien het aanbod via de door de vraag beschikbaar gestelde financiële middelen betaald moet worden, hebben culturele instellingen te weinig armslag om producten te ontwikkelen. In 1999 werd 56 procent van het centrale budget aan de vouchers besteed (Ministerie van OCenW 1999a). Door de uitbreiding ervan naar het vmbo en de basisvorming zal in de toekomst naar schatting circa 90 procent van het centrale *Cultuur en school*-budget aan ckv-bonnen worden besteed. Op die manier blijft er steeds minder geld over voor productinnovatie binnen de culturele instellingen. Het geld dat via de vouchers bij de instellingen terechtkomt, is immers ook pas achteraf beschikbaar en kan de kosten van het aanbod nooit volledig dekken. De meeste instellingen zien geen kans om te investeren in duurzaam, kwalitatief hoogstaand aanbod, zoals bijvoorbeeld in een speciale ckv-site van een museum of archief of in een periodiek terugkerende rondleiding met workshop in een theater of theaterproductiehuis.⁴ In plaats daarvan wordt er een scala van kortlopende, minder geldverslindende projecten gerealiseerd. Op deze wijze ontstaat er geen overzichtelijk en herkenbaar aanbod. Het ad-hockarakter van de activiteiten die aansluiten op ckv belemmert de afname hiervan. Op het moment dat ckv-docenten en -coördinatoren bekend zijn met het aanbod, wordt dit weer omgegooid en dienen ze zich weer helemaal opnieuw te oriënteren.

Kunstenaars in de Klas in het basisonderwijs

Binnen *Cultuur en school* staat de professionele kunstpraktijk centraal en wordt grote waarde gehecht aan ontmoetingen met kunstproducenten. Zowel in binnen- als buitenland zijn ervaringen opgedaan met projecten waarbij kunstenaars op scholen actief zijn. Uit een inventarisatie van de uitkomsten van evaluaties van deze projecten (Ranshuysen 2001) komen veel sterke punten van een dergelijke aanpak naar voren. Kunstenaars brengen nieuwe ideeën, werkwijzen en een andere benadering van kunst in de scholen. Hun bevoegdheid kan veel enthousiasme bij leerkrachten en leerlingen losmaken. Het culturele referentiekader van leerkracht en leerling wordt groter en er worden onverwachte talenten bij leerlingen ontdekt en ontwikkeld. Daarnaast geven deze projecten aanleiding tot meer aandacht voor multi- en interculturele aspecten. Er kleven echter ook nadelen aan deze aanpak. Doorgaans worden kunstenaars ingeschakeld voor eenmalige, kortlopende projecten. Hierdoor hebben deze projecten weinig structurele effecten. Groepsleerkrachten zijn veelal ook niet goed voorbereid op het werken met kunstenaars en zijn er ook niet op gericht om methodieken van die kunstenaars over te nemen. Veel scholen beschikken daarnaast over onvoldoende financiële middelen om kunstenaars bij het onderwijs te betrekken. Daarbij komt dat de vakleerkrachten die van oudsher kunstvakken in het basisonderwijs

gaven, de afgelopen decennia zijn wegbezuinigd. Bij scholen leeft soms het idee dat kunstenaars voor een goedkope vervanging kunnen zorgen. Het landelijke pilotproject *Kunstenaars in de Klas* zoekt momenteel naar een optimale vorm om kunstenaars te betrekken bij het basisonderwijs, waarbij genoemde voordelen tot hun recht komen en aangestipte knelpunten zo veel mogelijk worden overwonnen. Deze pilot wordt uitgevoerd in een samenwerkingsverband tussen *Cultuur en school*, de directies Kunsten en Primair Onderwijs van het Ministerie van OCenW en de instellingen die uitvoering geven aan het flankerend beleid in het kader van de Wet Inkomensvoorziening Kunstenaars (wik). De doelstellingen van deze participerende partijen zijn respectievelijk: het verbeteren van het culturele klimaat op school en de uitwisseling tussen school en culturele omgeving bevorderen, een bijdrage leveren aan het oplossen van het tekort aan vakleerkrachten en kunstenaars de mogelijkheid bieden om naast hun beroepspraktijk extra inkomsten te genereren. Deze doelen worden nagestreefd middels het opzetten van een pedagogisch didactische cursus, waarmee uitvoerende kunstenaars de bevoegdheid kunnen verwerven om als vakleerkracht les te geven in het basisonderwijs. Een dergelijke bevoegdheid brengt wel strenge, formele eisen rond de inhoud van de scholing met zich mee, die haaks lijken te staan op de doelstelling om het schoolklimaat te verrijken. Te stringente eisen tasten namelijk het 'ongepolijste' kunstenaarschap aan en dat is - volgens de evaluaties van vergelijkbare projecten elders - nu juist de belangrijkste meerwaarde van de inbreng van kunstenaars. De genoemde controverses belemmeren de inhoudelijke en beleidsmatige invulling van de inzet van kunstenaars in het basisonderwijs.

Te weinig aandacht voor basisonderwijs en basisvorming

De beleidsmaatregelen in het kader van *Cultuur en school* zijn vooral gericht op het voortgezet onderwijs, aangezien dit type onderwijs een grote achterstand heeft op het terrein van culturele vorming. In het basisonderwijs maakte 80 procent van de scholen reeds gebruik van de door steunfuncties aangeboden kunstmenu's en de kerndoelen van het basisonderwijs⁵ boden reeds mogelijkheden voor cultuureducatie. Het voortgezet onderwijs maakte veel minder gebruik van de steunfuncties. Er is geen grondig landelijk onderzoek uitgevoerd naar de beginsituatie binnen het voortgezet onderwijs voor de inzet van *Cultuur en school*. Uit casestudies bleek dat kunstzinnige activiteiten veelal ad hoc plaatsvonden en dat de omvang en kwaliteit van deze activiteiten per school sterk varieerden (Oud en Ranshuysen 1993). *Cultuur en school* heeft onmiskenbaar geleid tot een enorme versterking van het educatieve aanbod van cultuurinstellingen voor het voortgezet onderwijs en in de afname daarvan door dit type onderwijs. De te eenzijdige gerichtheid op het voortgezet onderwijs is echter als gemiste kans te beschouwen.⁶ De kwaliteit van het basisonderwijs wat betreft de kunstzinnige oriëntatie laat namelijk meer te wensen over dan aanvankelijk was ingeschat (Ministerie van OCenW 1999a). Indien met cultuureducatie wordt beoogd de latere cultuurparticipatie te bevorderen, is het van belang dat er een goede basis wordt gelegd in het basisonderwijs. Uit onderzoek blijkt immers dat juist cultuureducatie in het basisonderwijs een belangstelling voor kunst en cultuur kan opwekken die op volwassen leeftijd overeind blijft. Met name aan kinderen die van huis uit niet met het gevestigde cultuuraanbod in aanraking komen, kan educatie op de basisschool een belangrijke stimulans geven, mits dit niet beperkt is tot enkele ad-hocactiviteiten (Ranshuysen en Ganzeboom 1993). De introductieleeftijd is cruciaal: hoe vroeger men in aanraking komt met kunst en cultuur, hoe groter de belangstelling op latere leeftijd (Nagel, Ganzeboom en Haanstra 1996). Hoogstwaarschijnlijk is dit mede het gevolg van de grotere ontvankelijkheid voor nieuwe indrukken bij de jongste leeftijdsgroepen. Daartegenover staat dat bij een vroege introductie van culturele activiteiten op school een lange periode moet worden overbrugd voordat men oud genoeg is om op basis van de opgewekte belangstelling zelfstandig culturele activiteiten te ontplooien. In deze overbruggingsperiode krijgen veel jongeren veelal geen stimulansen en worden ze soms zelfs ontmoedigd door ouders of vrienden. Daarom is het een goede zaak om ook cultuureducatie aan te bieden in de adolescentieperiode, nadat er een stevig fundament is gelegd op de basisschool. Door de verwaarlozing van culturele vorming in het basisonderwijs en doordat ckv1 pas start in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in plaats van in de basisvorming, schieten de tot nu toe ingezette beleidsinstrumenten hun doel voorbij. Ckv1 kan immers nauwelijks voortborduren op eerdere cultuureducatie in de lagere klassen van het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs. Wat heb je aan koopkracht door ckv-bonnen als je geen kennis van en interesse in het aanbod hebt waarvoor je de vouchers kunt gebruiken? Hoe kunnen jongeren een visie op kunst en cultuur ontwikkelen en keuzen maken uit het aanbod, als ze geen referentiekader hebben kunnen opbouwen? Dit referentiekader kan immers pas ontstaan wanneer vanaf het basisonderwijs, via

de basisvorming, naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, een zogenaamde doorlopende leerlijn wordt ontwikkeld (Konings 2001).

Aanbevelingen ten aanzien van *Cultuur en school*

Een doorlopende leerlijn

Aangezien het basisonderwijs door zijn uniforme organisatie veel meer mogelijkheden biedt voor het ontwikkelen van structurele cultuureducatie dan het vertakte voortgezet onderwijs, zou er binnen *Cultuur en school* een veel groter accent op cultuureducatie in het basisonderwijs gelegd dienen te worden. Dan zijn er wel maatregelen nodig om de kerndoelen van cultuureducatie in het basisonderwijs beter te laten functioneren. Bovendien dienen de wettelijke kerndoelen zich meer te richten op kennismaking met professionele kunst- en cultuuruitingen. Daarnaast zou er op de pabo's meer aandacht besteed kunnen worden aan het ontwikkelen van een visie op cultuureducatie. Ook de basisvorming in het voortgezet onderwijs biedt aanknopingspunten voor een beter uitgewerkte doorlopende leerlijn. Wettelijk is de Brede Oriëntatie vastgelegd (artikel 11a lid 3 van de Wet Voortgezet Onderwijs), waarbij leerlingen kennis kunnen maken met alle kunstvakken. Er is echter een ontsnappingsclausule, aangezien een andere wettelijke bepaling (artikel 11a lid 2b) aangeeft dat er in de basisvorming minimaal twee kunstvakken gegeven dienen te worden. Veel scholen maken daarvan gebruik door alleen de vakken beeldend en muziek aan te bieden. Door gebrek aan financiële middelen en de eenzijdige samenstelling van het docentenbestand - waarin met name docenten beeldend en muziek zitten - wordt er veelal geen drama en dans gegeven (Konings 2000). *Cultuur en school* zou zich in eerste instantie moeten concentreren op het ontwikkelen en wettelijk verankeren van een doorlopende leerlijn, waarin alle kunstdisciplines aan bod komen. Op grond daarvan kunnen het vak ckv, de vouchers, de netwerken en het onderwijs door kunstenaarsdocenten verder ontwikkeld en beter ingevuld worden.

Vraag- én aanbodfinanciering

Op zich is het een goede zaak dat het aanbodgerichte denken van cultuurinstellingen wordt doorbroken door de vraag te financieren met behulp van de ckv-bonnen. Daardoor worden deze instellingen genoodzaakt om meer rekening te houden met de behoeften, de wensen en de belevingswereld van jongeren. Desalniettemin zullen de centrale en lokale overheden ook de aanbodkant moeten stimuleren. Er dient immers eerst een specifiek en herkenbaar aanbod ontwikkeld te worden voor jongeren, voordat ze eruit kunnen kiezen. Om het educatieve aanbod van cultuurinstellingen te bevorderen zou de overheid in plaats van de verguisde 3 procent 'strafkortingsregeling' een heldere stimuleringsregeling kunnen invoeren. Een voorbeeld biedt de in Rotterdam in 1993 doorgevoerde motie-Kuijper, waarin wordt bepaald dat 1 procent van de gemeentelijke subsidies voor kunstinstellingen moet worden besteed aan cultuureducatie voor scholen. Deze regeling gaf een flinke impuls aan het educatieve aanbod van de Rotterdamse cultuurinstellingen, die in hun jaarverslagen de 1 procent van hun uitgaven daaraan ook dienen te verantwoorden. Zelfs het gemeentelijke subsidiebureau, de Rotterdamse Kunststichting, dat zelf niet in de positie verkeert om activiteiten of projecten te ontwikkelen haalt die norm door 1 procent van zijn budget aan cultuureducatieve projecten bij te dragen (Rotterdamse Kunststichting 2000). Door vraaggerichte subsidiëring kan het door andere stimuleringsmaatregelen groeiende educatieve aanbod vervolgens bijgestuurd worden.

Harmonisering van de invulling van ckv

De ontwikkelaars van het centrale beleid dienen zich te realiseren dat het verspreiden van ckv-bonnen niet toereikend is voor de realisering van de beoogde ckv-activiteiten. Dit geldt met name voor de vouchers ten behoeve van de basisvorming. Door uit te gaan van een bijdrage van schooldirecties en/of ouders stimuleert de overheid een zeer pluriforme invulling van cultuureducatie, afhankelijk van het draagvlak binnen school en ouderlijk milieu. De kans is groot dat met name de leerlingen uit milieus waar weinig belangstelling is voor de gevestigde cultuur hierdoor uitgesloten worden. Een meer structurele en homogene cultuureducatie in het onderwijs zou kunnen worden gestimuleerd door het oormerken van schoolbudgetten voor kunst en cultuur. Hierbij dient gewaarborgd te zijn dat de

schoolbudgetten aan alle kunstdisciplines worden besteed. Daarnaast zou de functie van kunstcoördinator een wettelijke basis moeten krijgen, zodat de invulling van ckv minder afhankelijk is van de houding van schooldirecties. Tevens zouden er richtlijnen ontwikkeld kunnen worden voor de invulling van de regionale netwerken op basis van de reeds opgedane ervaringen.

Confrontaties met kunstproducenten

Bij de inzet van kunstenaars in het basisonderwijs dient men goed na te denken over de vraag of dit traditionele vakdocenten moeten zijn of prikkelende buitenstaanders, die de rol van animator op zich nemen en leerlingen confronteren met hun eigen kunstpraktijk. Het antwoord op deze vraag heeft consequenties voor de verdere invulling van het bijscholingstraject van die kunstenaars. Indien de 'vernieuwend' expertise van kunstenaars belangrijk wordt gevonden, ligt projectmatig en/of buitenschools aanbod meer voor de hand dan reguliere lessen. Atelierbezoek of een 'open atelier' realiseren in de school, behoort dan ook tot de mogelijkheden. Kunstenaars ontmoeten de leerlingen dan vanuit de eigen rol als maker, die het productieproces toelicht. Indien voor dit laatste wordt gekozen, komt de bevoegdheidseis te vervallen. Aan kunstenaars die extra inkomsten willen genereren door het leveren van een bijdrage in het onderwijs moeten dan wel andere garanties worden geboden. Te denken valt aan een op de eigen beroepspraktijk toegespitste bijscholingscursus, die na het succesvol doorlopen daarvan een verzekerde plek oplevert in een lokale of regionale kunstenaarspool met een bepaald minimum aan arbeidsuren. De kansen op extra inkomsten voor kunstenaars worden bovendien aanmerkelijk verruimd als zij ook in het voortgezet onderwijs ingezet kunnen worden. Daar kan men persoonlijke ontmoetingen met kunstproducenten (een acteur, regisseur, choreograaf, geluidstechnicus, musicus, schrijver of beeldend kunstenaar) organiseren. Dergelijke confrontaties sluiten aan bij de door *Cultuur en school* gehuldigde opvatting dat scholing en vorming niet op een onderwijskundig eiland hoeven plaats te vinden en niet exclusief overgelaten dienen te worden aan onderwijzers.⁷ Met name het vmbo komt in aanmerking voor ontmoetingen met kunstproducenten, aangezien leerlingen van dit schooltype gevoelig zijn voor aanschouwelijk onderwijs (Ministerie van OCenW 2000). Door bezoek aan ateliers en repetitieruimten kunnen vmbo-leerlingen meer affiniteit krijgen met de hedendaagse kunstpraktijk (Van Eekelen 2000a, Zunneberg 2000). Lastig is dat deze bezoeken moeilijk te organiseren zijn. Het geeft logistieke problemen om alle leerlingen fysiek in aanraking te brengen met kunstenaars uit de diverse sectoren. Daarbij zijn de vertegenwoordigers uit het kunstenveld uiteraard niet voortdurend beschikbaar voor educatieve activiteiten. Het realiseren van ontmoetingen met kunstproducenten zal derhalve de nodige beleidsinspanningen vergen: de overheid kan niet volstaan met het ontwikkelen van enkele voorbeeldprojecten.

Naar een overkoepelende beleidsvisie

De twee tot nu toe verschenen beleidsnota's van *Cultuur en school* (Ministerie van OCenW 1996 en 1999b) wisselen onleesbaar, ambtelijk taalgebruik af met willekeurige praktijkvoorbeelden. Gevolg is - zoals uit bovenstaande blijkt - het ondoordacht inzetten van allerlei ad-hocmaatregelen, die de betrokken partijen naar eigen inzicht kunnen invullen. Positief effect van het tot nu toe gevoerde beleid is wel dat het contact tussen scholen - met name het voortgezet onderwijs - en culturele instellingen en steunfuncties enorm is geïntensiveerd en dat er binnen gemeentebesturen veel meer aandacht voor cultuureducatie is ontstaan. De eerste vier jaar van het beleidsproject *Cultuur en school* zijn dan ook te beschouwen als een opbouwperiode. Op allerlei niveaus zijn verbindingen gelegd tussen cultuur en onderwijs. Voor de komende periode staat inhoudelijke verdieping op de agenda. Om die verdieping adequaat te realiseren is het onontbeerlijk dat er een heldere, richtinggevende beleidsvisie wordt ontwikkeld door de centrale overheid in overleg met de onderwijsinspectie. In die visie dient de missie van *Cultuur en school* - de structurele inbedding van cultuur in het onderwijs - centraal te staan. Die missie kan alleen werkelijkheid worden door het realiseren van een doorlopende leerlijn, vraag- én aanbodfinanciering, harmonisering van de invulling van ckv en ontmoetingen met kunstproducenten.

Internetsites

Op de internetsite van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (www.minocw.nl) staan teksten van nota's, achtergronden en nieuws, ook op het terrein van cultuureducatie.

Informatie over het project *Cultuur en school* is te vinden op www.cultuurenschool.net.

Een ander initiatief van het ministerie, www.kennisnet.nl, verbindt allerlei groepen in het onderwijs met elkaar: scholieren, leraren, ouders, scholen, organisaties, geïnteresseerden en ook culturele instellingen.

De startpagina's cultuureducatie.pagina.nl en www.kunsteducatie.nl zetten de links over respectievelijk cultuur- en kunsteducatie op een rij.

De onderwijsraad (www.onderwijsraad.nl) geeft gevraagd en ongevraagd adviezen over de hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van onderwijs.

Het adviespunt tweede fase is de opvolger van het ProcesManagement Voortgezet Onderwijs wat de tweede fase betreft. Hun website (www.tweedefase-loket.nl) bevat veel informatie over de kunst- en cultuurvakken.

Het Landelijk Informatiepunt voor de Kunstvakken, dat ondergebracht is bij kpc Groep, geeft veel informatie over de kunst- en cultuurvakken (www.kpcgroep.nl/kunstvakken).

Als laatste in dit dossier het samenwerkingsverband van vier grootstedelijke instellingen voor kunsteducatie, Vier Grote Steden Kunsteducatie, die op hun website (www.4gs.nl) hun projecten presenteren.

Noten

1. Extra aandachtspunten voor het basisonderwijs zijn voorts de aandacht voor erfgoed en leesbevordering. Deze blijven echter in dit artikel buiten beschouwing.
2. Van diverse internetsites kunnen compleet uitgewerkte ckv-verslagen gedownload worden: kennelijk nemen leerlingen landelijk elkaars verslagen over en komt persoonlijke visieontwikkeling niet altijd uit de verf.
3. Voor voorbeelden van uitwerkingen van deze methodiek op verschillende proefscholen, zie: Konings (2000) en Van Eekelen (2000a).
4. Een voorbeeld van duurzaam aanbod dat wel is gerealiseerd is de ckv-wegwijzer van het Rijksmuseum, die de mogelijkheden van dit museum introduceert. Daarbij zijn achttien projectpakketten en vijf themasuggesties ontwikkeld, die leerlingen uit het voortgezet onderwijs kunnen gebruiken voor een werkstuk of verslag, bij het aanleggen van een kunstdossier of bij de voorbereiding van een bezoek.
5. Kerndoelen zijn algemene en vakspecifieke wettelijke onderwijsdoelen die voor zowel het primair onderwijs als de basisvorming voortgezet onderwijs worden geformuleerd. De kerndoelen zorgen voor een bepaald algemeen landelijk basisniveau waaraan voldaan moet worden.
6. Het gaat hier louter om de beperkte aandacht voor kunstzinnige activiteiten in het basisonderwijs: al eerder is aangegeven dat erfgoedonderwijs en leesbevordering wel extra aandacht kregen in dit type onderwijs.
7. Deze opvatting wordt met verve uitgedragen door pedagoge Kohnstamm (Kohnstamm 2000).

Omdat er de afgelopen jaren het een en ander is verschenen over ckv is deze selectie over *Cultuur en school* en ckv uit de collectie van de bibliotheek van de Boekmanstichting gebaseerd op substantieel materiaal: boeken, rapporten en artikelen van een zekere lengte en relevantie. Binnen een indeling op onderwerp, van algemeen naar specifiek, zijn de titels in chronologische volgorde opgenomen.

Beleid op het gebied van cultuureducatie

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (1993) *Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs: op weg naar een nieuw perspectief*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, 57 p. bibliotheek: 93-131 Beleidsnota van de minister van Onderwijs en Wetenschappen, J. Ritzen, en de minister van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, H. d'Ancona, voortbouwend op de nota *Kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs* uit 1989 (bibliotheek: P97-003).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996) *Cultuur en school*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 43 p. @isbn 90-346-3334-9 bibliotheek: 96-555 Notitie van staatssecretaris van cultuur A. Nuis en staatssecretaris van onderwijs T. Netelenbos waarin zij

aangeven cultuureducatie een prominentere plaats te geven in het onderwijs en meer en betere samenwerking tussen scholen en culturele instellingen bepleiten. In het schooljaar 1996-1997 wordt op een aantal scholen begonnen met het vak ckv1.

Ploeg, R. van der (1998) `Toespraak van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, bij de presentatie van het nieuwe schoolvak Culturele en kunstzinnige vorming op 29 augustus tijdens de Uitmarkt in Amsterdam'. *Toespraken van R. van der Ploeg, staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, 29 augustus, 1-2.

Ckv (1999) `Ckv1, 2 en 3'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 8, nr. 2, april, 18-19. Staatssecretaris Rick van der Ploeg heeft opgeroepen tot een heroriëntatie in de kunsteducatiesector. Onduidelijk is echter op welke wijze het project *Cultuur en school* aanleiding heeft gegeven tot de heroriëntatieplannen en wat de kunsteducatie-instellingen de komende tijd te wachten staat. Toelichting door George Lawson en Jan Jaap Knol, beleidsambtenaren van het ministerie.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999) *Cultuur en school: vervolgotitie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 24 p. bibliotheek: 99-259 De balans van de eerste twee jaren van het project *Cultuur en school* wordt opgemaakt en er wordt vooruitgeblikt op de nieuwe cultuurnotaperiode 2001-2004. Er wordt geconstateerd dat er op vele plaatsen al daadwerkelijk invulling is gegeven aan het dichterbij elkaar brengen van de werelden van onderwijs en cultuur. Bovendien biedt het schoolvak ckv voor het eerst de mogelijkheid om culturele activiteiten structureel te verankeren in het reguliere onderwijsprogramma.

Eekelen, Y. van (1999) `Vervolgplannen betekenen een sprong voorwaarts voor cultuureducatie in het onderwijs'. In: *Uitleg*, jrg. 15, nr. 17, 16 juni, 38-41. De auteur inventariseert de (overwegend positieve) reacties uit het veld op de vervolgotitie *Cultuur en school*.

Geldermans, A. en P. Zonderland (2000) `Terugblik op veranderingen in de cultuureducatie'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 9, nr. 6, december, 5-10. Verslag van een rondetafelgesprek over de ontwikkelingen in de cultuureducatie in de afgelopen jaren. Het beleid van de overheid en van de instellingen voor cultuureducatie komt aan de orde.

Twalfhoven, A. (2000) `Geen oprisping, maar een algehele trend: de nieuwe projectleider van Cultuur en school kiest voor verbreding, verdieping en verankering'. In: *Bulletin Cultuur en School*, jrg. 3, nr. 15, december, 12-13. De nieuwe plaatsvervangend directeur Kunsten bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Martin Berendse, is verantwoordelijk voor de voortgang van het project *Cultuur en school*. In de nieuwe cultuurplanperiode (2001-2004) staat inhoudelijke verdieping op de voorgrond.

Twalfhoven, A. (2000) `Kunsteducatie en de nieuwe rol van de gemeente'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 9, nr. 2, april, 33-35. Vanwege het project *Cultuur en school* en het schoolvak ckv is de rol van gemeenten met betrekking tot kunsteducatie veranderd. Hoe zien de gemeenten hun rol bij de taakverdeling tussen kunst- en kunsteducatie-instellingen? Voorbeelden uit Dordrecht, Utrecht en Groningen.

Zürcher, E. (2000) `Kritiek in onderwijsveld groeit: ckv 2, 3 nog niet verplicht'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 9, nr. 6, december, 11-12. Reacties op het besluit van staatssecretaris Adelmund om de invoering van ckv 2, 3 uit te stellen.

Ckv algemeen

Bakelen, M.P. van en M. van der Maas (red.) (1998-1999) `Diepte-investeren in Kunst & school'. In: *Theater en Educatie*, jrg. 4/5, nr. 3/1, 3-191. Publicatie in het kader van de conferentie `Diepte-investeren: op zoek naar effectieve samenwerking tussen kunst en school', georganiseerd door het Theaterfestival 1998 op 11 september in de Stadsschouwburg te Amsterdam. In het boek is aandacht voor de nieuwe plaats van de kunst(vakken) in het voortgezet onderwijs, het overheidsbeleid kunst en school, Nederlandse projecten kunst en school en Europese samenwerkingsmodellen kunst en school.

Eilander, M. (1999) *Gouden draden: de informatiemarkt van klas en cultuur*. Zoetermeer: [s.n.], 84 p. Afstudeerscriptie Hogeschool van Utrecht, School voor Communicatiemanagement, Faculteit Communicatie en Journalistiek. bibliotheek: 99-824. In het kader van ckv1 dienen leerlingen onder andere culturele activiteiten te bezoeken. Er ontstaat als het ware een nieuwe `productmarkt', waarvoor een efficiënte informatiemarkt belangrijk is. Onderzocht wordt hoe de informatiemarkt functioneert tussen leerlingen en culturele instellingen, in Twente en in Zeeland. Aspecten die worden belicht zijn de

communicatiestructuur van de gebieden, de coördinatie en structuur van het informatieaanbod van scholen en culturele instellingen en de weg van informatie naar de scholier en binnen de school.

Geven, G., J. van Vonderen (eindred.), Stichting Promotie Theater- en Concertbezoek

(1999)*Eindrapport ckv1 inventarisatie*. Amsterdam: Stichting Promotie Theater- en Concertbezoek, 28 p. bibliotheek: 99-868. De Stichting Promotie Theater- en Concertbezoek heeft in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen een inventarisatie gemaakt van de ervaringen van culturele instellingen met ckv1. De inventarisatie heeft als doel te peilen in hoeverre culturele instellingen voorbereid zijn op ckv1 en welke knelpunten zij, de docenten en de kunstcoördinatoren, zijn tegengekomen.

Haak, M. van den (1999) 'Op school mag alles: het kwaliteitsoordeel bij het nieuwe schoolvak ckv1'. In: *Boekmancahier*, jrg. 11, nr. 41, september, 257-268. Het schoolvak ckv1 biedt de scholen veel vrijheid het programma in te vullen: theorielessen, bezoek aan kunstinstellingen, kant-en-klare lespakketten of eigen materiaal. De aangeboden stof moet van 'algemeen erkende kwaliteit' zijn. Naast vormen van 'hoge kunst' worden de meeste vormen van populaire cultuur toegestaan. Doordat de invulling van het vak op zoveel verschillende manieren kan plaatsvinden, afhankelijk van de voorkeur van de docenten, is het kwaliteitsniveau nauwelijks te toetsen.

Legêne, C. (1999) 'Met kunstvouchers naar cultuurland'. In: *Muziek en Onderwijs*, jrg. 36, nr. 5, september/oktober, 116-118. Het vak ckv houdt onder andere in dat leerlingen van het voortgezet onderwijs voorstellingen gaan bezoeken. Waar kunnen docenten en leerlingen terecht? Hoe wordt dat georganiseerd, aan de aanbod- en de vraagzijde, en hoe zijn de relaties tussen het onderwijs en de kunstwereld?

Smolders, F. (red.), Initiatiefgroep Musea & Onderwijs (1999) *Museum en onderwijs: ervaringen en handreikingen voor museumbezoek door primair en voortgezet onderwijs*. Leuven ; [etc.]: Garant, 139 p. (Studiehuis-serie; 8). isbn 90-5350-931-3 bibliotheek: 00-112 Musea en onderwijsinstellingen zouden meer voor elkaar kunnen betekenen dan nu het geval is. De Initiatiefgroep Musea en Onderwijs (imo) bestaat uit betrokkenen vanuit musea en onderwijsinstellingen en heeft als doelstelling de onderlinge relaties te verbeteren. Wat zijn de knelpunten en de mogelijke oplossingen? Aandacht voor het leervak ckv.

Bakelen, M.P. van [et al.] (2000) 'Jongeren kiezen voor kunst, een dubbelcongres: verplicht gaan en vrijwillig moeten; Culture Beat'. In: *Theater & educatie*, jrg. 6, nr. 3, 6-96. September 2000 vinden er twee congressen plaats onder de hoofdtitel 'Jongeren kiezen voor kunst: verplicht gaan en vrijwillig moeten', op 8 september 2000 in Amsterdam; en 'Culture Beat' op 13 september 2000 in Utrecht. Bij wijze van voorpublicatie is dit themanummer samengesteld. Het eerste deel geeft een analyse van factoren die van belang zijn voor succesvolle invoering van ckv1 in scholen, schetst lopende onderzoeken naar de effecten van ckv1 in havo en vwo en beschrijft het pilotproject dat als experiment dient voor de uitbreiding van ckv in het vmbo. In het tweede deel worden enkele culturele 'schoolportretten' getekend aan de hand van interviews met jongeren die een jaar ckv1 hebben meegemaakt. Daarnaast komt het ckv1-project 'Bekijk 't' aan de orde, een initiatief van vijf theatergezelschappen in Amsterdam.

Coppens, H. (2000) *Drama op school: de invoering van een nieuw vak in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Leuven ; [etc.]: Acco, 259 p. isbn 90-334-4518-2 bibliotheek: 00-496 Drama vormt een onderdeel van ckv1. Het nieuwe examenvak ckv2, 3 kent drama als keuzemogelijkheid. De auteur onderzoekt waarom drama, dat toch een eeuwenoude relatie heeft met het onderwijs, zich nu opnieuw moet bewijzen. Hiertoe wordt onder andere aandacht besteed aan de geschiedenis van drama als schoolvak.

Eekelen, Y. van (2000) 'Leerkracht is bepalend voor cultureel succes'. In: *Uitleg*, jrg. 16, nr. 26, 15 november, 31-33. Enkele pabo's gaan hun studenten leren samen te werken met culturele instellingen, met het oog op het cultuuraanbod voor basisscholen. Verslag over een pilotproject van *Cultuur en School*.

Hofman, J. (2000) *Ckv in de weegschaal: de balans tussen theorie en praktijk in het vak Culturele en kunstzinnige vorming 1*. Utrecht: [s.n.], 66 p. Doctoraalscriptie Universiteit Utrecht, Specialisatie Cultuureducatie. bibliotheek: 01-121 Met de invoering van het vak ckv heeft de overheid een poging gedaan de balans tussen theorie en praktijk in een zo goed mogelijke positie te brengen om te kunnen voldoen aan de eisen van de huidige samenleving. Volgens Hofman slaat de balans tussen theorie en praktijk binnen het vak ckv door naar de theoretische kant. Ze stelt dat de bedoelingen van de

overheid goed zijn: individuele ontplooiing en maatschappelijke bewustwording zijn nastrevenswaardige doelen. Maar ckv zal daar met haar huidige invulling echter maar een minimale bijdrage aan kunnen leveren. De scriptie bevat een uitvoerig overzicht van de invoering van het vak ckv.

Konings, F.E.M. en M. Maas (2000) *Bouwen aan ckv 1: een behoefte-inventarisatie van het aanbod van kunst- en educatieve ondersteuning ten behoeve van ckv 1.*'s-Hertogenbosch: kpc Groep, 23 p. bibliotheek: 01-028. Kpc Groep Kunstvakken heeft in dit onderzoek gekeken naar de marktwerking binnen het ckv1-veld. Voor dit onderzoek zijn in een drietal regio's (de stad Rotterdam en de provincies Drenthe en Gelderland) kunstcoördinatoren ondervraagd naar hun oordeel over het aanbod. Er worden knelpunten gesignaleerd.

Leraar (2000) 'Leraar heeft belangrijke rol als cultuurdrager'. In: *Uitleg*, jrg. 16, nr. 11, 12 april, 33. Staatssecretaris Rick van der Ploeg is van mening dat cultuur in het onderwijs een basisplaats verdient, zo sprak hij tijdens een debat over de rol van cultuureducatie in het onderwijs in perscentrum Nieuwspoor in Den Haag. Onderwijsmensen en kunstenaars moeten daartoe samenwerken.

Ros, B. (2000) 'Kunstcoördinator blijkt vogelvrije "functie"'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 9, nr. 2, april, 21-24. Het kunstcoördinatorschap kent geen officiële taakomschrijving, geen minimumaantal uren, geen apart budget. Scholen zijn bovendien niet verplicht een coördinator aan te stellen.

Ros, B. [et al.] (2000) 'Een jaar ckv1'. In: *Kunst en Educatie*, jrg. 9, nr. 7, najaar, 3-36. Evaluatie van het vak ckv. Tussenbalans na een jaar praktijkervaring. Er is aandacht voor ervaringen van vakdocenten, het aanbod van culturele instellingen, digitale ontsluiting van cultuureducatie, internet in het onderwijs, marketing van kunsteducatie en de samenwerking met kunstenaars.

Vonk, J. (2000) *Mag of moet cultuur?: het emancipatiedilemma in Culturele en Kunstzinnige vorming 1*. Ede: [s.n.], 72 p. Doctoraalscriptie Universiteit Utrecht. bibliotheek: 01-011 De auteur onderzoekt de betekenis van het emancipatiedilemma (een term van de filosoof Hans Blokland) voor het vak ckv1. Vertaald naar het vak houdt dat dilemma in dat leerlingen aan de ene kant onderwijs nodig hebben, omdat ze anders misschien niet met kunst en cultuur in aanraking komen, terwijl aan de andere kant ook vrijheid noodzakelijk is om zich cultuur eigen te maken. Kan de spanning tussen het verplicht stellen van ckv1 en het vrijlaten van de leerlingen worden opgeheven en in hoeverre valt het verplicht stellen van ckv1 in het voortgezet onderwijs te legitimeren?

Zant, P. van der, Bureau Advies Research en Training (2000) *Hoe helpen we ze?: verslag van een onderzoek naar de behoefte aan een 'Handreiking culturele activiteiten in het onderwijs'*. Gouda: Bureau Advies Research en Training, 32 p. bibliotheek: 01-107. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn kansen, belemmeringen en wensen bij het organiseren van culturele activiteiten in het onderwijs onderzocht. De belangrijkste conclusie is dat er met name in het voortgezet onderwijs grote behoefte bestaat aan een praktische handleiding met concrete adviezen en voorbeelden. Ckv in diverse schooltypen: havo/vwo/vmbo

Eekelen, Y. van (1998) 'Kunstzinnige vorming kan best beginnen bij de Spice Girls'. In: *Uitleg*, jrg. 14, nr. 21, 23 september, 34-37. Zestien scholen voor vbo/mavo beginnen het schooljaar 1998-99 met ckv. Samen met de Stichting Leerplanontwikkeling (slo) en jongerenorganisatie Codename Future. Hun advies is te beginnen met wat jongeren zelf leuk vinden. Dan is er een kans dat ze uit zichzelf bij de gevestigde kunsten uitkomen.

Haanstra, F. (1999) 'Gedwongen participanten: scholieren als cultuurdeelnemers'. In: *Boekmancahier*, jrg. 11, nr. 41, september, 243-256. Scholen worden wettelijk verplicht om steeds meer uren te besteden aan kunstonderwijs, in bijvoorbeeld de nieuwe vakken ckv1, 2 en 3. De nadruk in deze curricula ligt op kunstbeschouwing, en niet op het zelf beoefenen van kunst. Vooral de vakken ckv2 en 3, die op het havo en vwo worden gegeven, benadrukken de receptieve cultuurdeelnemers op een intellectueel niveau. De bestaande kloof tussen deze leerlingen en die van het vmbo zal alleen maar toenemen.

Bemmel, H. van [et al.], E. Wervers (eindred.), Stichting Leerplanontwikkeling (2000) *Vmbo'ers actief met kunst en cultuur: evaluatie van het project ckv voor het vmbo*. Enschede: slo. bibliotheek: 01-065

Konings, F.E.M. (2000) *Vo en de kunstvakken.*'s-Hertogenbosch: kpc Groep, 24 p. bibliotheek: e01-209. Inventarisatie van de kunstvakken op het (i)vbo, mavo, havo en vwo. Uit het onderzoek blijkt dat als er handvatten vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen worden geboden om de kunstvakken meer draagvlak in het onderwijs te geven, dit over het algemeen ook positief uitpakt.

Eekelen, Y. van (2000) `Van interviews met een choreograaf tot ringrijden te paard: experiment culturele en kunstzinnige vorming in het vmbo een succes'. In: *Bulletin Cultuur en School*, jrg. 3, nr. 12, maart, 4-6. Na twee jaar ckv als experiment op zestien proefscholen voor het vmbo wordt de balans opgemaakt.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000) *Met open armen: conferentie over culturele en kunstzinnige vorming in het vmbo 10 oktober 2000, verslag*. Zoetermeer [etc.]: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/Sanders, Zeilstra en Partners, 30 p. bibliotheek: 00-650 Sinds 1999 wordt in alle vierde klassen van havo/vwo ckv1 gegeven. Vanaf november 2000 wordt ckv1 ook ingevoerd in alle derde klassen van het vmbo. Pas in augustus 2003 is ckv verplicht voor het vmbo. Wat zijn de ervaringen tot nu toe en wat is de bedoeling van ckv in het vmbo?

Oude Hengel, B. (2000) *Cultuuronderwijs in het vmbo: een onderzoek naar overheidsbeleid in het kader van Cultuur en school voor vmbo-scholen*. Tilburg: [s.n.], 141 p. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit Sociale Wetenschappen, Sociologie. bibliotheek: 01-185 De auteur onderzoekt in deze scriptie cultuuronderwijs op vbo/mavo-scholen. Hij stelt dat de invoering van de basisvorming en het nieuwe schooltype vmbo hebben geleid tot een aantasting van het kunstonderwijs, maar hij verwacht dat met de ontwikkeling van ckv voor het vmbo de positie van cultuuronderwijs versterkt kan worden. Gekeken wordt naar het overheidsbeleid, het beleid van de provincie Noord-Brabant en de gemeente Tilburg.

Stichting leerplanontwikkeling (2000) *Leren in full color: Culturele en kunstzinnige vorming voor het vmbo: conferentie 30 maart 2000*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, 1 dl. (verschillende pagineringen). bibliotheek: 00-534 Verslag van een conferentie, gehouden op 30 maart 2000 in Rotterdam, over de invoering van ckv in het vmbo.

Vonderen, J. van (2000) `Kunst is niet alleen om naar te kijken'. In: *Uitleg*, jrg. 16, nr. 8, 22 maart, 24-27. De ervaringen van de zestien vmbo-pilotscholen met het schoolvak ckv zijn positief.

Vogel, L. en W. Veugelers (2000) *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo: ervaringen van docenten en leerlingen met ckv 1*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding iv, 101 p. (De pedagogische dimensie). isbn 90-6813-635-6 bibliotheek: 00-555 Om inzicht te krijgen in de organisatie en de effecten van het vak ckv1 zijn kunstdocenten en leerlingen van vijf scholen diepgaand ondervraagd. Onderzocht is onder andere wat leerlingen van het vak vinden, welke pedagogische doelen de docenten willen bereiken en hoe het vak wordt geïntegreerd in de lesprogramma's.

Culturele vouchers

Eekelen, Y. van (2000) `Ckv-bonnen zijn op veel plaatsen te verzilveren'. In: *Uitleg*, jrg. 16, nr. 22, 27 september, 8-13. De stand van zaken anno september 2000 met betrekking tot de ckv-bonnen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001) *Juist kleinere theaters trekken veel leerlingen: zeventig procent van de leerlingen gebruikt ckv-bonnen: besteding ckv-bonnen in schooljaar 1999-2000*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Bijlage 29 van kamerstuk 27432. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, K. Adelmund, en de staatssecretaris van Cultuur, R. van der Ploeg aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 20 maart 2001. Met bijbehorende stukken, waaronder een onderzoek uitgevoerd door het cijp.

Ruiter, L. de (2001) `Financiële impuls voor meer cultuur op school'. In: *Bulletin Cultuur en School*, jrg. 4, nr. 17, april, 17-18. Vanaf het schooljaar 2001-2002 komen er cultuurvouchers in de basisvorming. De vouchers zijn bedoeld als een financiële injectie.

Berendse, M.J., Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001) *Cultuurvouchers voor de basisvorming*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 6 p. bibliotheek: m01-048 Brief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen d.d. 14 mei 2001, aan de directies van de scholen voor voortgezet onderwijs over het beschikbaar stellen van cultuurvouchers vanaf het schooljaar 2001-2002.

Vanhommerig, J. (2001) `Gebrek aan deskundige docenten vormt struikelblok: scholieren wisselen ckv-bonnen massaal in bij bioscopen'. In: *Bulletin Cultuur en School*, jrg. 4, nr. 18, juni, 4-8. In het eerste jaar dat de ckv-bonnen op grote schaal werden ingevoerd kozen de meeste leerlingen ervoor om met hun bonnen naar de film te gaan. De beweegredenen daarvoor worden in dit artikel onderzocht.