



ONDERZOEKSRÉSULTATEN

Impactonderzoek

KunstPakt - Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK3)

Kunstprojecten brengen verborgen
talenten naar boven

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Impactonderzoek CmK3	6
1. Basisonderwijs (bo)	10
2. Gespecialiseerd onderwijs (go)	16
3. Voortgezet onderwijs (vo) en mbo	22
Startpunt voor dialoog en ontwikkeling	30
Bronnen & appendix	32
Colofon	34

“Dát cultuuronderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren weten we. Door impact te meten, weten we ook waaróm het werkt en wat ervoor nodig is.”

- Leerkracht / ICC'er basisschool 3

Inleiding

Van februari tot en met juli 2025 voerden wij een grootschalig impact-onderzoek uit naar meerjarige KunstPakt-trajecten binnen CmK3 - Cultuureducatie met Kwaliteit (2021-2024). Na vier jaar uitvoeringspraktijk is een natuurlijk ijkpunt bereikt: er is voldoende variatie en een solide empirische basis om de effecten van langdurig kunst- en cultuuronderwijs bij leerlingen overtuigend te duiden. Hiermee sluiten we CmK3 inhoudelijk af en geven we een vertrekpunt voor CmK4 (2025-2028).

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door iets kostbaars: menselijke relaties en het vertrouwen in KCR. In korte tijd gingen de deuren van vele scholen en culturele instellingen open voor onze interviews - warm, nieuwsgierig en met de bereidheid om ervaringen te delen. Zoiets gebeurt niet zomaar. Dit is de oogst van jarenlang relaties opbouwen door onze adviseurs cultuur-onderwijs, van samen leren, vertrouwen winnen en bouwen aan partnerschappen.

Er is een tweede kostbare pijler: de meerjarige KunstPakt-projecten geven ons de ruimte om over langere tijd te zien wat er verandert. Niet alleen bij leerlingen en scholen, maar ook bij culturele instellingen - en eerlijk gezegd; óók bij onszelf, want uit deze projecten komen waardevolle inzichten en 'lessons learned' voort.

Impact is een begrip dat vaak snel wordt uitgesproken. Waar effecten veranderingen op de korte termijn laten zien - zoals een geslaagde presentatie of een geleerde vaardigheid - gaat impact over een duurzame verschuiving in houding, gedrag en ontwikkeling van leerlingen. Met dit onderzoek laten we zien wat het betekent om impact werkelijk te meten. Geen losse observaties, maar bruikbare inzichten die scholen, culturele partners en beleidsmakers de handvatten geven om te bouwen

aan duurzame ontwikkeling en kansengelijkheid.

We kozen bewust voor een *evidence-informed* benadering: inzichten uit eerdere wetenschappelijke onderzoeken gebruiken en altijd de context meewegen. Basisonderwijs, gespecialiseerd onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo vragen elk om een eigen perspectief. Dus niet nóg een vragenlijst, maar luisteren, doorvragen, terugkoppelen én een bruikbare terugkoppeling per school die kan worden ingezet in team- en beleidscycli. Scholen gaven aan dat deze benadering wezenlijk anders voelt - het gevoel dat er écht geluisterd wordt.

Tot slot een woord van dank. Scholen werkten mee aan dit impactonderzoek te midden van roosters, lerarentekorten en de dagelijkse drukte. Culturele instellingen deden dat in een periode van bezuinigingen en herstructureringen. Voor ons als KCR-team was het ontroerend om te ervaren hoe vanzelfsprekend zij tijd, ruimte en openheid bleven geven.

Deze publicatie is een spiegel van deze verbindingen én een uitgestoken hand: laten we deze basis gebruiken om de komende jaren gericht verder te bouwen aan stevig verankerd cultuuronderwijs - met tastbare waarde voor de culturele sector, het onderwijs en uiteindelijk voor alle leerlingen in Rotterdam.



“We zien dat leerlingen ruimdenkender worden, ze kunnen hun emoties kwijt, ze worden zelfverzekerder, ze gaan creatiever werken. Het heeft effect, dat merken we in de klas.”

- ICC'er school 3

Impactonderzoek CmK3

Dit impactonderzoek bestrijkt 15 meerjarige KunstPakt-projecten op 16 scholen* (6 go, 4 bo, 5 vo en 1 mbo) verdeeld over 14 Rotterdamse wijken. KCR voerde 54 dieptegesprekken met interne coördinatoren, schoolleiders, docenten en kunstvakdocenten, steeds in samenwerking met een KCR-adviseur als verbinder. Aanvullend deed KCR een uitgebreide analyse van projectdocumenten en evaluatieverslagen. Door gebruik te maken van meerdere bronnen en onderzoeksmethoden (datatriangulatie) ontstaat een rijk en gelaagd stedelijk perspectief dat scholen en wijken overstijgt als antwoord op de vraag: wat werkt, voor wie en onder welke omstandigheden binnen school- en wijkcontext?

Het onderzoek heeft een rijke set aan impactthema's, succesfactoren en aandachtspunten opgeleverd. De impactthema's omvatten onder meer zelfvertrouwen, taal- en communicatievaardigheden, talentontwikkeling, veerkracht en emotieregulatie. De succesfactoren hebben betrekking op team-eigenaarschap, vakoverstijgende leerlijnen, een duidelijke rolverdeling met partners en een vast ritme in professionalisering. Tot slot zijn er aandachtspunten benoemd, zoals borging binnen scholen en bij personeelwisselingen, overdraagbaarheid van expertise, randvoorwaarden in tijd en middelen, en een heldere en open communicatie met de culturele partner.

Deze bevindingen zijn vertaald naar concrete indicatoren per onderwijssoort met praktische handvatten voor scholen en culturele instellingen om programma's te versterken, professionalisering doelgericht in te zetten en samenhang te creëren met het bredere curriculum en wijkpartners. Dit onderzoek levert een gevalideerde nulmeting en een basis voor opvolgend onderzoek en verdere monitoring en evaluatie binnen CmK4 op. Zo kunnen schoolteams, culturele partners en beleidsmakers gericht sturen op kwaliteit, continuïteit en gelijke kansen - in lijn met de nieuwe doelen van CmK4.

In dit praktijkgericht impactonderzoek zijn impactindicatoren ontwikkeld op basis van rijke, kwalitatieve data en een *evidence-informed* analyse (meerdere bronnen combineren, wegen in context en duiden met professionele expertise).

We verzamelden gegevens via 54 diepte-interviews en een documentstudie van evaluaties en gespreksverslagen. Deze materialen zijn open gecodeerd en geanalyseerd met de *constant-comparison-methode* (open coderen en voortdurend vergelijken tot patronen stabiel zijn) om de thematische patronen per school te achterhalen.

In een volgende stap zijn deze thema's gewogen tegen de context van leerling, school en wijk om *evidence-informed* uitspraken te doen over betekenis, werking en condities. De context-gewogen thema's per school zijn vervolgens vergeleken met de verschillende scholen (cross-case) om te zien waar overkoepelende patronen per onderwijssoort zichtbaar werden.

De uitkomsten zijn getoetst en verrijkt met inzichten uit eerdere impactonderzoeken en theoretisch verankerd in Biesta's drieslag (kwalificatie, socialisatie, subjectificatie) en relevante SLO-doelen (kunstzinnige oriëntatie, burgerschap, taal/communicatie).

De conclusies en aanbevelingen zijn gebaseerd op thema's die op meerdere scholen en in meerdere gesprekken naar voren kwamen. Uit de vele gesprekken hebben we een representatieve selectie van citaten gekozen om de inzichten uit de praktijk te illustreren.

* bij één project zijn twee scholen betrokken



Onderzoeksvragen:

- ▶ In hoeverre en op welke manieren draagt meerjarig kunst- en cultuuronderwijs bij aan de brede ontwikkeling van leerlingen?
- ▶ Welke factoren en randvoorwaarden versterken of belemmeren deze effecten, en hoe kunnen zij worden benut voor duurzame impact en borging van kunst- en cultuuronderwijs?

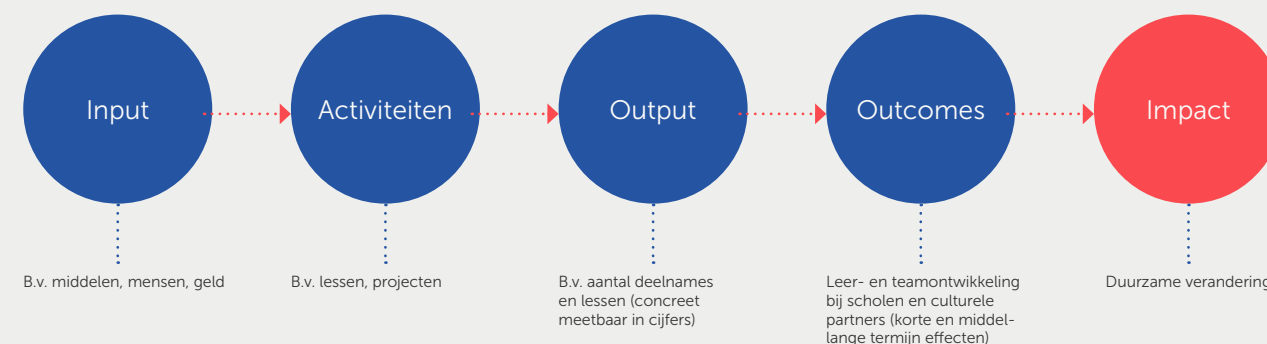
Met *brede ontwikkeling* bedoelen we de samenhang tussen cognitieve, sociaal-emotionele en creatieve groei, burgerschapsvorming, taal/communicatie en vakmanschap/ambacht; waar relevant in de school- en wijkcontext betrekken we ook mentaal welbevinden en veerkracht/zelfredzaamheid.



Theory of change

Dit impactonderzoek is ingebed in de Theory of Change (ToC) van KCR: een impact-denkkader en expliciet gemaakt veranderpad van input naar outcomes en impact. Indicatoren fungeren hierbij als signalen van duurzame veranderingen in de brede ontwikkeling van leerlingen én in het leerecosysteem (school, partner, wijk), geordend per thema. De ToC legt aannames en randvoorwaarden vast, koppelt die aan indicatoren (of signalen binnen de thema's) en meetmomenten om zo te sturen op leerdoelen en kwaliteitsverbetering.

Logic Model



Wat verstaan we onder indicatoren?

In dit onderzoek gebruiken we indicatoren als praktische signalen die zichtbaar maken of cultuuronderwijs effect en uiteindelijk impact heeft. Het gaat niet om ingewikkelde cijfers of technische meetinstrumenten, maar om observeerbare en bespreekbare patronen die scholen en partners gezamenlijk kunnen volgen.

Voorbeelden van indicatoren:

- Zelfgekozen thema's en werkvormen → eigenaarschap.
- Presentaties met zichtbaar effect → trots bij leerlingen en ouderbetrokkenheid.
- Volledige leercyclus (kennismaken – maken – presenteren – reflecteren) → vakmanschap.
- Actieve betrokkenheid van buurtpartners → community & netwerk.

Indicatoren vormen de schakel tussen verhalen en monitoring: ze helpen teams om ervaringen uit projecten niet alleen te beschrijven, maar ook te volgen en te vergelijken over tijd. Daarmee zijn ze een bruikbaar instrument voor reflectie én voor de nulmeting en monitoring binnen CmK4.

Wat verstaan we onder praktijkgericht impactonderzoek?

Praktijkgericht impactonderzoek is onderzoek dat vertrekt vanuit de ervaringen, vragen en behoeften van scholen en culturele partners. Het combineert systematische dataverzameling (interviews, observaties, documentanalyse) met een contextbewuste analyse die rekening houdt met leerling-, school- en wijkfactoren. "We moeten echt in kaart brengen en evalueren: wat doen we, waarom doen we het, en wat doen we de volgende keer anders of beter. Dat begint met een nulmeting; van daaruit kijken we hoe we het vormgeven en gaandeweg het stokje overdragen aan leerkrachten." (directeur, go school 5)

Het doel is niet om afstandelijke, academische uitspraken te doen, maar om bruikbare inzichten en handvatten te ontwikkelen die direct inzetbaar zijn in de praktijk.

Praktijkgericht betekent dat de resultaten:

- Herkenbaar zijn voor betrokkenen (leerlingen, docenten, partners).
- Toepasbaar zijn voor teams bij reflectie, planning en borging.
- Beleidsrelevant zijn doordat ze aansluiten bij bestaande kaders zoals Biesta's drieslag en de SLO-doelen.
- Wetenschappelijk verantwoord zijn door triangulatie en theoretische verankering.

Zo ontstaat een onderzoeksanpak die verhalen uit de praktijk en *evidence-informed* indicatoren met elkaar verbindt, zodat zowel de impact op leerlingen zichtbaar wordt als de condities voor duurzame verankering van cultuuronderwijs in scholen en wijken.



CmK3 in het basisonderwijs

Het basisonderwijs (bo) vormt binnen de Rotterdamse CmK3-projecten het breedste en meest diverse domein. De variatie tussen projecten is groot en scholen geven op uiteenlopende manieren vorm aan cultuuronderwijs. Op de ene school krijgen leerlingen wekelijks muzieklessen en bandrepetities. Op een andere school staan thematische wijkwandelingen centraal, waarin de directe leefomgeving als leeromgeving wordt benut in het kader van de kunst-en cultuuractiviteiten.

Elders ligt de nadruk op beeldende projecten in museale context, waarbij kinderen zich letterlijk omringd voelen door kunstwerken. Weer een andere school kiest bewust voor een traject dat aansluit bij de culturele beleving en tradities van haar leerlingen, zodat ook die identiteit een volwaardige plek krijgt binnen het cultuuronderwijs.

“Na drie jaar kunst- en cultuuronderwijs was dit de eerste keer dat zoiets gebeurde; het gevoel ‘het gaat om mij’.”

- Leerkracht 2, school 1

1 Basisonderwijs (bo)

In 24 diepte-interviews met schoolleiders, leerkrachten, interne cultuur-coördinatoren (ICC’ers), culturele partners en KCR-adviseurs stond één vraag centraal: hoe dragen meerjarige cultuuronderwijsprojecten in het basisonderwijs bij aan de brede ontwikkeling van leerlingen en welke voorwaarden zijn cruciaal voor duurzame impact? Over alle cases heen ontstaat een consistent beeld: cultuuronderwijs werkt als hefboom voor herkenning en identiteit, sociaal-emotioneel welbevinden, taal/communicatie en burgerschapsvorming - mits de uitvoering contextbewust en organisatorisch stevig is ingebed.

De vier onderzochte basisscholen (anoniem aangeduid als school 1 t/m 4) liggen in verschillende Rotterdamse wijken en vertegenwoordigen een breed palet aan schoolprofielen. In deze variatie wordt zichtbaar dat aansluiting bij de thuiscultuur en leefwereld van leerlingen betrokkenheid en eigenaarschap vergroot. Leerlingen voelen zich gezien, brengen eigen ervaringen in en tonen meer durf en emotie-regulatie in een veilige, speelse ruimte. Beeldende, muzikale en podium werkvormen verlagen de spreekdrempel en verrijken de woordenschat. Intergenerationele activiteiten in de wijk stimuleren empathie, zorgzaamheid en samenwerking. Tegelijkertijd zien we groei in creativiteit, vakmanschap en zelfsturing: iteratief werken (kennismaken - maken - presenteren - reflecteren) levert zichtbare progressie en trots op. In enkele trajecten valt specifiek op dat frequent samenspelen leidt tot muzikale geletterdheid en podiumdurf - leerlingen lopen een groot podium binnen met het gevoel: “Dit is óók van ons” (leerkracht 2, bo school 1).

Bij alle onderzochte scholen komen vergelijkbare condities naar voren: team-/directiesturing met een aanwezige ICC’er/cultuurcoach, vaste ritmes en voorbereiding, een heldere rolverdeling met partners en toegankelijke didactiek (visuele instructie, duidelijke stappen, differentiatie).

Oudercommunicatie vóór activiteiten vergroot gesprek en betrokkenheid thuis. Een passende logistiek (zoals busvervoer, tijd en ruimte) maakt of breekt de uitvoerbaarheid. Waar deze randvoorwaarden ontbreken en waar de evaluatiecultuur nog pril is, spelen personeelwissels, rolonduidelijkheid en tijdsdruk op.

In de borging zien we dat scholen kiezen voor jaarplanningen met meerdere contactmomenten (gastlessen, museumbezoek), thematische planning (o.a. identiteit/herkenning) en taakbelegging bij de ICC’er/cultuurcoach. Scholen zijn zich bewust van het belang van eenvoudig toe te passen meet- en evaluatiemomenten, zoals een portfolio en rapportgesprekken, om trends over langere tijd te volgen. Dit sluit aan bij het belang van cyclische monitoring binnen CmK4.

Samengevat: herkenning, veilige oefenruimte, taalrijke werkvormen en betekenisvolle ontmoetingen vormen de motor achter zichtbare groei bij leerlingen. Duidelijke organisatie, heldere en open communicatie met culturele partners en haalbare logistiek maken die motor betrouwbaar. Een jaarplanning en eenvoudig toe te passen monitoring zorgen dat de opbrengsten beklijven en vergelijkbaar worden.

Resultaten en inzichten

Uit het impactonderzoek blijkt dat cultuuronderwijs werkt wanneer het aansluit bij de identiteit en leefwereld van de leerlingen, verbinding maakt met de wijk en structureel is geborgd in school, partnerschap én communicatie met ouders. Uit alle gesprekken kwamen vijf belangrijke thema's naar voren die bijdragen aan impact.

1. Identiteit en inclusie

De casussen tonen aan dat leerlingen zich sterker ontwikkelen wanneer cultuuronderwijs aansluit bij hun eigen culturele en persoonlijke identiteit. Op school 1 speelde een project rond een religieuze traditie een cruciale rol: "Na drie jaar kunst- en cultuuronderwijs was dit de eerste keer dat zoiets gebeurde... het gevoel 'het gaat om mij'."

Herkenning en aansluiting vergroten eigenaarschap en betrokkenheid. Dit bevestigt de noodzaak van gebiedsgericht werken: kunst moet aansluiten bij de sociale en culturele ecosystemen waarin kinderen opgroeien.

2. Plezier in taal, burgerschap en vakmanschap

Cultuuronderwijs stimuleert taal en expressie, vaak op manieren die reguliere lessen niet bereiken. Een docent van school 3 zei: "Passieve kinderen kwamen opeens los met woorden, zodra ze iets over een schilderij mochten vertellen. Ze gingen verbanden leggen die ik in de taalles nooit had gehoord."

School 2 koos voor een projectvorm, waarbij leerlingen de directe leefomgeving verkenden via thematische wandelingen door de wijk. Tijdens deze tochten werd aandacht besteed aan alledaagse ervaringen en kleine geluksmomenten. Leerlingen koppelden hun observaties aan gesprekken en creatieve opdrachten, waardoor persoonlijke reflecties ontstonden over wat voor hen betekenis en verbondenheid geeft. Ouders vertelden dat kinderen na afloop thuis deelden wat geluk voor hen inhoudt - soms heel eenvoudige dingen, zoals iemand groeten op straat. Zo kwamen taalontwikkeling en burgerschapsvorming op een natuurlijke manier samen. Een docent vertelde dat een ouder hem toevertrouwde: "Na die wandeling zei mijn dochter dat geluk voor haar betekent dat je iemand hebt om mee te zingen."

Vakmanschap ontwikkelt zich vooral door herhaling en samenspel. Een partner van school 4 zei: "Door dat wekelijkse samenspel halen ze ritme, luisteren en zelfvertrouwen uit dezelfde activiteit - dat is goud waard."

3. Talentontwikkeling en trots

Kunstprojecten brengen verborgen talenten naar boven. Bij school 4 merkte een partner: "Die leerlingen kennen de instrumenten al en durven ze meteen vast te pakken - dat is echt anders dan bij scholen zonder eigen band." Bij school 3 gebeurde hetzelfde in beeldende projecten: "Kinderen die in de klas stil en onzeker zijn, schilderden ineens met zoveel lef dat het hele team verbaasd was." Deze momenten van trots versterken zelfvertrouwen en motivatie.

4. Wijkverbinding en leerecosystemen

Een rode draad is dat cultuuronderwijs de school verbindt met de wijk en de stad: "We zien dat die kinderen - en hun families - terugkomen in de vakanties. Door de ontmoetingen op school ontstaat die verbinding met het museum en onze wijk." (culturele instelling 7 en bo school 3). Bij school 2 leverden de geluक्सwandelingen contact op met buurtbewoners, terwijl bij school 4 concerten in de stad leerlingen het gevoel gaven dat culturele instellingen óók van hen zijn. "Voor de voorstelling zie je ze binnenkomen met het gevoel: dit is óók van ons, we horen hier." (culturele instelling 4, kunsteducatie medewerker 1). Dit past bij het idee van leerecosystemen: netwerken van scholen, culturele instellingen, ouders en buurtorganisaties die samen een rijke leeromgeving vormen. Cultuuronderwijs blijkt zo niet alleen binnen de school waardevol, maar ook als schakel in een groter gebiedsgericht netwerk.

5. Ouderbetrokkenheid en continuïteit

Ouders zijn onmisbaar voor duurzame impact. Een leerkracht van school 1 vertelde: "Als ouders vooraf weten wat er in de les gebeurt, kunnen ze er thuis over praten en de beleving van de kinderen versterken."

Bij school 4 bleek ouderbetrokkenheid spontaan te groeien via concerten: "Ouders zeggen na het kerstconcert dat hun kind thuis 'echte orkestmuziek' opzette en het verschil tussen cello en viool kon uitleggen."

Continuïteit van docenten en partners is volgens alle betrokkenen een harde randvoorwaarde: "Als de coach wegvalt, verliezen we een schakel; zijn coaching is de motor onder het niveau."

Impact in het basisonderwijs

- ▶ **Identiteit & inclusie**
Projecten zijn het meest betekenisvol wanneer ze aansluiten bij de culturele en persoonlijke identiteit van leerlingen.
- ▶ **Leren, welbevinden & vakmanschap**
Leerlingen durven, reguleren spanning en oefenen vakmanschap/zelfsturing via herhaalde maakpraktijken. Talenten & trots worden zichtbaar op het podium en in de klas.
- ▶ **Taal & expressie**
Kunstlessen vergroten taalplezier, woordenschat en spreekdurf op manieren die reguliere lessen minder vaak bereiken.
- ▶ **Burgerschap & wijkverbinding**
Kunstprojecten slaan een brug naar buurt en stad. Leerlingen oefenen empathie, samenwerking en publieke rollen.
- ▶ **Continuïteit, partnerschap & ouderbetrokkenheid**
Structurele impact vraagt vaste kunstvakdocenten, stabiele ICC'er/coach, duurzame relaties met culturele partners én tijdige communicatie met ouders.



“Passieve kinderen kwamen opeens los met woorden, zodra ze iets over een schilderij mochten vertellen. Ze gingen verbanden leggen die ik in de taalles nooit had gehoord.”

Aanbevelingen

Deze aanbevelingen vertalen de ervaringen uit het basisonderwijs naar heldere keuzes voor de dagelijkse praktijk. We starten bij de identiteit en leefwereld van leerlingen, verbinden kunst met taalontwikkeling (o.a. via VTS en storytelling) en maken burgerschap concreet door projecten te koppelen aan wijkervaringen en stedelijke podia. Talent wordt zichtbaar gemaakt met presentaties en tentoonstellingen die trots en erkenning creëren.

Continuïteit borgen we met een vaste ICC'er, vaste kunstvakdocenten en structurele leerlijnen, vastgelegd in schoolplannen. De ouderbetrokkenheid wordt groter met tijdige en actieve communicatie en door werk en portfolio's te laten zien. Tot slot wordt het perspectief van partners benut: door co-creatie en gezamenlijke reflectie leren culturele instellingen mee en wordt de samenwerking sterker.

- 1. Sluit aan bij identiteit en leefwereld**
Kies thema's en werkvormen die aansluiten bij de achtergrond van leerlingen.
- 2. Verbind kunst met taalontwikkeling** - benut creatieve werkvormen (VTS, storytelling) voor taalplezier en expressie.
- 3. Maak burgerschap concreet** - koppel projecten aan wijkervaringen en stedelijke podia (gebiedsgericht werken).
- 4. Maak talent zichtbaar** - organiseer presentaties en tentoonstellingen die trots en erkenning creëren.
- 5. Borg continuïteit** - werk met een vaste ICC'er, vaste kunstvakdocenten en structurele leerlijnen; leg afspraken vast in schoolplannen.
- 6. Vergroot ouderbetrokkenheid** - Informeer ouders tijdig en actief over aankomende projecten en presentaties, bijvoorbeeld via nieuwsbrieven, ouderavonden of digitale platforms en laat ze portfolio's of tentoonstellingen van de kinderen zien.
- 7. Benut het perspectief van partners** - culturele instellingen leren zelf ook van deze samenwerking; geef ruimte aan co-creatie. Maak tijdens én na projecten expliciet ruimte voor gezamenlijke reflectie, zodat culturele instellingen hun eigen leerpunten kunnen benoemen en terugkoppelen.



Op kc-r.nl/reflectievragen-impactonderzoek-cmk3 kun je de reflectievragen downloaden en vind je meer informatie over impact monitoring.

Reflectievragen bo

Voor wie zelf impactonderzoek wil doen, heeft KCR deze reflectievragen in het kader van de impact driehoek ontwikkeld. Elk onderzocht domein/thema is vertaald naar indicatoren. Dit meetkader is een handreiking. Elke school, culturele instelling en wijk is natuurlijk anders. Een KCR-adviseur helpt je graag met het concreet maken van eigen impactonderzoek.

1. WAT – Veranderingen & effecten

Identiteit & culturele beleving

- ☐ Ervaren leerlingen herkenning?
- ☐ Zijn eigenaarschap en presentatiedurf zichtbaar?

Taal/expressie & verbeelding

- ☐ Komt spreekdurf/woordenschat op gang?
- ☐ Persoonlijke verbanden met leefwereld benoemd?

Burgerschap & sociale cohesie

- ☐ Betekenisvolle ontmoeting met wijk/museum/publiek?
- ☐ Luisteren, samenwerken, luisteren naar andere perspectieven geoefend?

Creativiteit, vakmanschap & zelfsturing

- ☐ Cyclus doorlopen (kennismaken - maken - presenteren - reflecteren)?
- ☐ Zichtbare verbetering door iteratie/doorzetten?

Talentontwikkeling & zichtbaarheid

- ☐ Talenten/rollen (front/backstage) zichtbaar?
- ☐ Trots en eigen groei benoemd?

2. HOE - Conditie & werkzame factoren

Didactische afstemming & fasering

- ☐ Inhoud sluit aan bij leefwereld; heldere, visuele stappen?
- ☐ Differentiatie op niveau/tempo/behoefte aanwezig?

Keuze & rolverdeling

- ☐ Keuze in onderwerp/materiaal/rol?
- ☐ Verantwoordelijkheden per rol duidelijk?

Vaste gezichten & partnerkaders

- ☐ Herkenbare vakdocent/partner/ICC'er?
- ☐ Korte afstemming + introductie leerlingen vóór start?

Contextmomenten (voor & na)

- ☐ Heldere taak/rol bij buitenactiviteit?
- ☐ Kort nagesprek/transfer naar klas vastgelegd?

Oudercommunicatie vooraf

- ☐ Vooraf gedeeld wat/waarom/hoe meedoen?
- ☐ Terugkoppeling na toonmoment geregeld?

Logistiek passend

- ☐ Kleine groepen/prikkelarme tijdsloten/ruimtes?
- ☐ Materiaal en planning op orde?

3. WANNEER & WAAR - Duurzaamheid & borging

Jaarcyclus & frequentie

- ☐ Meerdere contactmomenten (school + partnerplek)?
- ☐ Vast podiummoment per blok/semester?

Thematische leerlijn 'Identiteit/Herkenning'

- ☐ Thema opgenomen in jaarplanning/visie?
- ☐ Formats/werkvormen vastgelegd voor hergebruik?

Continuïteit mensen & middelen

- ☐ Vaste ICC'er/vakdocent/partner + back-up?
- ☐ Materiaal blijft op school, overdracht geregeld?

Cyclische monitoring

- ☐ Pre/post evaluatie momenten gepland?
- ☐ Kwartaalbijsturing met partner gepland?

Inbedding beleid & overleg

- ☐ Opgenomen in schoolplan/jaaragenda?
- ☐ Vaste teamreflecties en ouder/buurt-terugkoppeling?



CmK3 in het gespecialiseerd onderwijs

Gespecialiseerd onderwijs (go) is de overkoepelende term voor voorzieningen die zijn afgestemd op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die het regulier onderwijs niet kan bieden. Het omvat speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Binnen het (v)so zijn er vier clusters: 1) visuele beperking; 2) doof/slechthorend en TOS/spraak-taalmoeilijkheden; 3) (zeer) moeilijk leren, lichamelijke/verstandelijke beperking of langdurig ziek; 4) ernstige gedragsproblemen of psychische problematiek.

Tussen 2021 en 2024 voerden zes scholen in het gespecialiseerd onderwijs (go) meerjarige (3-4 jaar) cultuuronderwijsprojecten uit, samen met kunstvakdocenten, cultuuronderwijsadviseurs en interne cultuurcoördinatoren (ICC'ers). De trajecten variëren van muziek- en dansprogramma's tot drama- en mediaprojecten, steeds ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk. De doelen? Persoonlijke en sociaal-emotionele groei bij leerlingen bevorderen en duurzame verankering van cultuuronderwijs in schoolbeleid en curriculum.

“In het gespecialiseerd onderwijs is de doorbraak niet altijd technisch of cognitief. Soms is het een leerling die voor het eerst überhaupt durft mee te doen. Of iemand die ineens iets zegt of durft te zingen.”

- Muziekdocent, culturele instelling 2, school 2

2 Gespecialiseerd onderwijs (go)

In alle zes de KunstPakt-projecten binnen het gespecialiseerd onderwijs kwamen dezelfde hoofdthema's naar voren. Leerlingen laten consistente winst zien in emotieregulatie en taakgerichtheid, tonen durf en stem in podiummomenten en participeren socialer in de groep, vooral waar met vaste gezichten, voorspelbare routines, kleine groepen en expliciete lesovergangen naar de klas wordt gewerkt. Deze tien thema's - van emotieregulatie tot meer zelfvertrouwen en van een veilige leeromgeving tot talentontwikkeling - vormen het fundament van langdurige impact op de ontwikkeling van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.

Voor we het onderzoek uitvoerde onder alle zes go-scholen kozen we één meerjarig KunstPakt-project als pilot om de onderzoeksvragen en aanpak te toetsen. In dit traject werken een vso-locatie (cluster 3) en een vo-school intensief samen met culturele instellingen van verschillende schaal. Een grootstedelijk museum voor beeldende kunst en een kleinschalige digitale mediawerkplaats verzorgen gezamenlijk lessen en workshops. De eindproducten worden publiek gepresenteerd in een professionele setting, wat eigenaarschap en trots bij leerlingen versterkt.

Deze samenwerking van vso, vo, grote én kleine culturele partners leverde precies de variatie op die nodig was om instrumenten, interviewroutes en het feedbackproces te verfijnen voordat het bredere onderzoek bij de zes go-scholen werd uitgerold.

De diversiteit binnen het gespecialiseerd onderwijs verklaart waarom zo'n ontwerp nodig is. Contexten lopen uiteen van taalontwikkelingsstoornissen (cluster 2) en leerlingen die zeer moeilijk leren (cluster 3) tot psychische en gedragsmatige ondersteuningsvragen (cluster 4). In alle clusters staat een veilige, voorspelbare leeromgeving centraal, met blijvende aandacht voor heldere communicatie en verwachtingsmanagement tussen school en de culturele partners, praktische zelfredzaamheid en betekenisvolle activiteiten - voorwaarden waar kunst en muziek goed bij aansluiten.

Deze veldnotitie illustreert dat goed: na een interview in een ZML-setting leidden twee leerlingen ons spontaan rond via de gymzaal naar het muzieklokaal. In hun eigen woorden vertelden zij waarom die ruimte veilig voelt en hoe muziek hen helpt zich thuis te voelen op school. Zulke momenten maken tastbaar wat gespecialiseerd onderwijs dagelijks realiseert: een tweede thuis en een weg naar verbondenheid en inclusie.

Resultaten en inzichten

Meerjarige KunstPakt-trajecten in het gespecialiseerd onderwijs laten overtuigend zien dat kunst- en cultuuronderwijs meer is dan een ‘extraatje’: het functioneert als een structurele hefboom voor brede leerlingontwikkeling én schoolontwikkeling. Zelfvertrouwen en stem krijgen een duurzame impuls door herhaalde succesmomenten (oefenen–presenteren–erkenning). Leerlingen die zich eerder terugtrokken, durven op te treden, nemen initiatief en tonen eigenaarschap – zichtbaar voor team én thuisfront via podiummomenten en ouderopkomst. Deze opbrengsten versterken ook burgerschapscompetenties wanneer praktijkcontexten (podium, stadswandeling) bewust worden ingezet.

De bevindingen tonen dat de impact van KunstPakt-projecten niet beperkt blijft tot leerlingontwikkeling, maar doorwerkt in de hele schoolomgeving: van pedagogisch model en professionele groei tot duurzame samenwerking en inclusieve toegang. Over alle casussen heen zien we consistente opbrengsten op emotieregulatie, zelfvertrouwen en sociale participatie, mits de uitvoering contextbewust is en organisatorisch stevig geborgd. Deze bevindingen sluiten aan bij de CmK3-eindfase en bieden een gedragen nulmeting en indicatorenkader voor CmK4.

Samengevat: kunst- en cultuuronderwijs werkt in het go wanneer pedagogische continuïteit en contextkennis samenkomen met duidelijke regie en een korte, terugkop-pelende meetcyclus. Zo ontstaat een robuuste basis voor CmK4: gericht sturen op wat aantoonbaar werkt (rust, durf, participatie, zelfredzaamheid), passend bij Biesta’s drieslag en de actuele leerplankaders, én uitvoerbaar voor scholen en partners in de Rotterdamse praktijk.

1. Emotieregulatie

Kunstinterventies, zoals dans en muziek, werken als resetmomenten. “De spanning zakt letterlijk uit hun schouders na een korte drama-break, waardoor escalaties aanzienlijk afnemen.” Vaste startrituelen en duidelijke signalen houden ook arousal laag. “De koptelefoons en vaste startrituelen zijn heilig; zonder die voorspelbaarheid schieten ze in paniek.” (school 1, leerkracht & ICC’er) Vooral adem-, beweging- en drama-oefeningen leren leerlingen spanning herkennen en afvoeren. Zo vertelt een schooldirecteur enthousiast: “Na tien minuten dans zie je de spanning uit hun schouders vloeien; dat lukt ons in de klas nooit zó snel.” (school 2). Dit resulteert in minder gedragsincidenten, meer taakgerichtheid en een rustiger groepsklimaat, ook na de les. “Onze ergste uitbarstingen gebeuren nu pas ná de pauze, terwijl ze vroeger al om negen uur explodeerden.”

2. Zelfvertrouwen & presentatievaardigheden

Podiumervaringen, zoals podcasts, theatermonologen en kleine optredens, geven leerlingen de kans om hun stem en rol uit te proberen. “Achter de microfoon werd een stil meisje opeens hoofd-editor van de klaspodcast.” Herhaalde podiummomenten en ‘eerste-keer-ervaringen’ (solo, rap, dans) vergroten zelf-effectiviteit en sociale participatie. “We noemen het onze mini-samenleving: luisteren, beurt nemen, samen afsluiten – muziek leert het allemaal.” Het versterkt hun zelfbeeld en durf, met effecten die doorwerken naar andere vakken en ook ouders signaleren thuis een doorwerking. “Leerlingen durfden écht voor een groep op te treden, iets wat ze hiervoor niet gedaan zouden hebben.”

3. Transfer naar het curriculum

Cultuuronderwijs verrijkt kernvakken doordat leerkrachten interventies integreren in hun lessen. “De drama ‘time-out’ (één beweging, inademen, reset) gebruiken we nu óók in rekenles als het dreigt te escaleren.” Abstracte begrippen worden zo concreet en ervaringsgericht. De impact beklijft wanneer routines de drempel naar de vakles oversteken. Co-teaching en meekijken versnellen professionalisering; een interne werkgroep bewaakt implementatie. “Rapteksten schrijven, verrijkt de woordenschat en activeert taalspel.”

4. Taal- & communicatievaardigheden

Voor leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen of ASS (TSO/cluster 2) bieden ritme-, zang-, muziek- en dramalessen alternatieve ingangen voor expressie. “Een non-verbale leerling begon na zes lessen spontaan te zingen.” Deze lessen zorgen voor een communicatieve speelruimte; teams nemen liedjes en routines over, waardoor taal spelenderwijs verstevigt. “Muziek is voor ons heel belangrijk, het stimuleert spelenderwijs taal en ziet zelden gebieden over het hoofd.” en “Tijdens open lessen zagen ouders hoe rijk de woordenschat van hun kind is gegroeid.”

5. Ouderbetrokkenheid & community engagement

Open lessen, optredens en podcasts vergroten de ouder-betrokkenheid en versterken de thuis-schoolverbinding. “Ik heb mijn kind nog nooit zo trots gehoord.” en “Door podiumdagen voor alle leerlagen groeide de verbinding met ouders: zij zagen hun kinderen stralen op het echte podium.” Deze zichtbare producties verhogen ook de ouderopkomst. “Ouderopkomst steeg van gemiddeld 40% tot 70% bij eind-presentaties.” Een andere school vertelt: “Vroeger bleef 60% van de ouders weg; nu zit de zaal vol.” Dit past in een ecologische kijk op leren: impact ontstaat in het netwerk van school, thuis en partners. “Ouders die normaal nooit op school komen, willen geen podcast-opname missen.”

6. Professionalisering & teamontwikkeling

Meerjarige trajecten bieden vakdocenten en interne teams de kans om zich te specialiseren in de context van gespecialiseerd onderwijs. “We hebben nu besproken hoe we het nóg concreter kunnen maken. Hoe we meer raakvlakken kunnen creëren tussen wat wij doen als kunstdocenten en wat de leerkrachten doen in hun klas, zodat het elkaar versterkt.” Co-teaching en gerichte professionalisering versterken kunstdidactiek en kennis over prikkelgevoeligheid. “School organiseerde een interne TOS-belevingsworkshop voor externe vakdocenten. Resultaat: hogere gevoeligheid voor taal- en prikkelprofiel.”

7. Inclusie & toegankelijkheid

Kunstlessen creëren een veilige ruimte voor de ontwikkeling van een eigen identiteit en autonomie van leerlingen (subjectificatie). “Leerlingen die in de klas letterlijk geen woord zeggen, vragen hier op het podium zelf om een solo.” Leerlingen die in klassituaties stilvallen bijvoorbeeld, claimen op het podium wél ruimte en eigenaarschap. Dit sluit aan bij Biesta’s drieslag, waarin naast kwalificatie en socialisatie ook subjectificatie wordt nagestreefd. “Als we de djembé-beat starten, praat zelfs mijn stilste leerling mee. Ritme breekt hun taalangst open.” Een breed kunstaanbod (beeldend, dans, drama en media) verlaagt drempels en spreekt verschillende talenten aan. Bij één school vervult een muziekdocent een dubbele rol: hij verzorgt muzieklessen op school en organiseert buitenschoolse activiteiten, waardoor leerlingen op meer plekken in aanraken komen met muziek. “Waarom hebben we niet een plek in Rotterdam speciaal voor deze doelgroep?”

8. Organisatie & samenwerkingsdynamiek

Continuïteit is de stille kracht. Docentwissels kosten twee à drie weken aan herwenning. “Het werkt omdat dezelfde theaterdocent elke week komt; één onbekende stem en we beginnen weer van voren af aan.” Ook een vaste ICC’er wordt veel genoemd als succesfactor. “Toen de ICC’er uitviel, viel de coördinatie stil – samenwerking stokte.” Tot slot zijn een heldere rolverdeling en transparante afspraken voorwaarden voor continuïteit en kwaliteit. “Lokale binding en transparantie in afspraken maken het verschil tussen synergie en doublures.”

9. Veiligheid & burgerschap

Voor leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs is een veilige context cruciaal. “De ‘Archipel-taal’, met instructies als ‘Pak je jas en tas, kom terug naar de klas’, bracht structuur zonder veel woorden.” Ook maatschappelijke participatie is een belangrijk thema. Kunstlessen bieden gecontroleerde prikkelarena’s, terwijl publieke presentaties en uitstapjes naar bijvoorbeeld het theater bijdragen aan burgerschapsvorming. “Onze wandeling naar het theater is al een les op zich: stoplicht, sirene, mensen groeten – pure burgerschaps-educatie.” Een culturele instelling benoemt hoe ze een activiteit prikkelverlagend inzetten: “We splitsen groepen tot maximaal vijftien backstage; anders is de prikkelbelasting te hoog.” Dit ondersteunt de actuele kerndoelen m.b.t. burgerschap. “Kunst wordt breder toegankelijk gemaakt; kinderen die minder aansluiting vinden bij sport, vinden in drama en muziek een veilige plek.”

10. Talentontwikkeling

Doorlopende kunstactiviteiten leiden tot plezier in taal. “Rapteksten schrijven verrijkt de woordenschat en activeert taalspel.” Het laat leerlingen ook verborgen talenten ontdekken, wat motivatie en doorzettingsvermogen versterkt. “Samen met de dansdocent hebben we een choreografie opgebouwd die maanden oefening vergde – het eindresultaat gaf een ongelooflijk gevoel van trots.” Herhalen–oefenen–optreden levert ambachtstrots en zichtbare groei; leerlingen nemen soms productierollen op zich, zoals editor of presentator. “Muziek is hier geen luxe, maar een essentieel onderdeel van het curriculum.”

Impact in het go

- **Emotieregulatie & prikkelmanagement**
Kunstinterventies (muziek/dans/drama) werken als reset: spanning zakt, incidenten nemen af en taakgerichtheid en rust in de groep nemen toe. Hulpmiddelen zijn rituelen, koptelefoons en duidelijke signalen.
- **Zelfvertrouwen & podiumdurf**
Herhaalde podiummomenten en ‘eerste-keer-ervaringen’ (solo/rap/dans) versterken zelfbeeld, stem en sociale participatie – zichtbaar op school én thuis.
- **Talentontwikkeling**
Doorlopende kunstactiviteiten maken verborgen talenten zichtbaar; leerlingen pakken front- en back-stage-rollen op en ervaren groei in ambachtstrots en motivatie.
- **Taal- & communicatiegroei**
Ritme, zang, muziek en drama bieden alternatieve ingangen; spreekdrempel daalt, woordenschat groeit, ook bij TOS/ASS – teams nemen liedjes en routines over.
- **Transfer naar curriculum & teamprofessionalisering**
Routines (time-out/adem/ritme) en werkvormen landen in vaklessen; co-teaching/meekijken versnellen handelingsrepertoire van teams.
- **Ouderbetrokkenheid & community**
Open lessen en presentaties vergroten ouderopkomst en thuisgesprek; cultuuronderwijs fungeert als schakel in een breder netwerk van school-thuis-partners.
- **Inclusie, toegankelijkheid & veiligheid**
Veilige, voorspelbare context (kleine groepen, rituelen, prikkelbewuste keuzes) ondersteunt subjectificatie: leerlingen claimen ruimte en eigenaarschap op het podium.
- **Organisatie & continuïteit**
Vaste gezichten (vakdocent/ICC’er), rolheldere afspraken en transparante samenwerkingen met partners zijn randvoorwaardelijk; uitval/rolonduidelijkheid leidt tot terugval en herwenningstijd.

“De drama time-out (één beweging, inademen, reset) gebruiken we nu ook in de rekenles als het dreigt te escaleren.”

Aanbevelingen

De impact staat of valt met continuïteit (vaste en al bekende gezichten, vaste tijden), een heldere rolverdeling en een regisseur in de school (directie/ICC'er) die afstemming en overdracht borgt. Uitval, rolonduidelijkheid of partnerwissels zorgen merkbaar voor terugval en herwenningstijd bij leerlingen. Een vaste ICC'er, cyclische planning en formele afspraken verhogen de voorspelbaarheid en daarmee de leeropbrengst.

Professionalisering werkt het best als zij praktijknaabij is: co-teaching of meekijken in de les en korte, gerichte workshops maken teamleden handelingsbekwaam in prikkel- en groepsmanagement. Dit vergroot de kans dat kunstzinnige werkvormen in het curriculum verweven worden en bestendig effect sorteren.

1. **Borg continuïteit & voorspelbaarheid**
Kies voor vaste vakdocenten per groep/blok, kleine en stabiele lesgroepen en een zichtbaar lesritueel.
2. **Maak taal- en burgerschapsdoelen expliciet (met name in TOS/cluster 2)**
Koppel liedjes, scripts en gebaren aan thema's en woordenschat en zorg voor real-life contexten, zoals een podiumervaring of een wandeling in de wijk.
3. **Leg lesovergangen vast in het team**
Co-teaching en meekijken, time-out/adem-routines in vaklessen, mini-intervisie na de les.
4. **Monitor licht & cyclisch**
Gebruik praktijknaabije metingen: incidenten, focus/rust, podiummomenten en ouderopkomst.
5. **Stroomlijn partnerschap & rolverdeling**
Zorg voor een heldere opdracht en planning, kies één interne regisseur (ICC'er) en plan kwartaaloverleggen met besluitenlijst.
6. **Versterk ouderbetrokkenheid**
Laat ouders af en toe deelnemen aan cultuuractiviteiten, stuur ouders foto's of video's van activiteiten die leerlingen hebben gedaan of geef ouders een rol bij presentaties.

Overkoepelende randvoorwaarden:

- Zorg voor een gedragen visie op cultuuronderwijs die door alle leraren en docenten onderschreven wordt, zodat de verbinding met andere vakken en leerlijnen structureel gelegd kan worden.
- Heb oog voor de beperkingen vanuit roosters, personeelstekorten en werkdruk.
- Zie de behoeften en verlies het kind niet uit het oog. In het gespecialiseerd onderwijs betekent dit dat culturele instellingen rekening houden met de noden van ieder kind en hierover helder communiceren met school en ouders. Een praktisch hulpmiddel is vooraf een kort filmpje delen, waarin de vakdocent zich voorstelt en uitlegt wat er gaat gebeuren. Zo herkennen leerlingen het gezicht van de docent, weten ze wat te verwachten en ervaren ze meer rust en veiligheid.
- Een mix van grote en kleine culturele partners blijkt functioneel. Door schaal en zichtbaarheid enerzijds en nabijheid en maatwerk anderzijds kan worden aangesloten bij uiteenlopende onderwijspraktijken.

Differentiatie per cluster

In cluster2 (TOS) is de meerwaarde het grootst waar kunst-activiteiten expliciet taal- en communicatieontwikkeling ondersteunen en het team deze routines overneemt. Voorbeelden zijn thematische afstemming en voor cluster 2 geschikte didactiek.

In cluster 3/4 ligt de nadruk op prikkelregulatie, emotiesturing en veiligheid. Kleine groepen en voorspelbare overgangen zijn hier doorslaggevend. Ritme, beweging en voorspelbare routines stabiliseren prikkelniveau en zorgen voor groepsrust. Muziek en dans fungeren aantoonbaar als 'resetknop'. Dit vertaalt zich in minder escalaties, meer focus en beter samenwerkgedrag tijdens en na de lessen. Waar leerkrachten structureel aansluiten bij de kunstlessen, groeit het draagvlak én wordt de transfer naar de reguliere lespraktijk zichtbaar (denk aan drama-time-outs in rekenlessen). Organisatorische continuïteit (rolvastheid, co-teaching en geplande reflecties) blijken randvoorwaardelijk voor duurzame impact.



Op kc-r.nl/reflectievragen-impactonderzoek-cmk3 kun je de reflectievragen downloaden en vind je meer informatie over impact monitoring.

Reflectievragen go

Gebruik eenvoudig toe te passen monitoring die iets teruggEEft aan de praktijk: incidentregistraties, rustobservaties, deelname- en presentatiekansen, ouderopkomst en kunstzinnige routines. Combineer dit met periodieke reflectiegesprekken en leg afspraken en evaluatiemomenten vast in een samenwerkings-overeenkomst.

1. WAT – Veranderingen & effecten

Emotieregulatie & prikkelbeheer

- ☐ Daalt spanning zichtbaar tijdens/na kunst-muziekles?
- ☐ Nemen escalaties/incidenten af over tijd?
- ☐ Houden leerlingen langer focus/taakvolharding?

Zelfvertrouwen, stem & podiumdurf

- ☐ Vragen leerlingen vrijwillig om een rol/solo?
- ☐ Benoemen zij zelf wat gelukt is / de volgende stap?
- ☐ Wordt durf zichtbaar in optreden of presenteren?

Taal & communicatie (incl. alternatieve ingangen)

- ☐ Komen non-verbale/alternatieve uitingen (ritme/beeld/drama) op gang?
- ☐ Groeit actieve woordenschat/communicatie in kunstcontext?
- ☐ Signaleren ouders/collega's taalprogressie op toonmomenten?

Participatie, zelfredzaamheid & sociale interactie

- ☐ Nemen leerlingen afgesproken rollen op zich (front/backstage)?
- ☐ Lukt samen starten/afroden (groepsritme, luisterafspraken)?
- ☐ Vragen leerlingen gericht hulp en rondzen ze taken zelfstandiger af?

Burgerschap & oefenen buiten de klas

- ☐ Oefenen leerlingen gedrag/rituelen in publieke context (route, regels, publiek)?
- ☐ Ervaren zij culturele plekken als 'óók van ons'?
- ☐ Is prikkelregie geborgd tijdens uitstap/publiek?

2. HOE - Conditie & werkzame factoren

Veiligheid & voorspelbaarheid

- ☐ Zijn start-/eindrituelen en instructietaal consequent gebruikt?
- ☐ Is prikkelbelasting verlaagd (kleine groepen, koptelefoons, rustige ruimte)?
- ☐ Is er een bekend gezicht (vaste vakdocent/partner) per groep?

Afstemming & kennismaking vooraf

- ☐ Is er vooraf afstemming tussen school en partner (verwachtingen, haalbaarheid, logistiek)?
- ☐ Is er een korte leerlingintro/voorstel (videokennismaking) van de vakdocent?
- ☐ Sluit de lesopbouw aantoonbaar aan bij groepsprofiel (TOS/ASS/ZML)?

Didactiek & toegankelijkheid

- ☐ Is de instructie visueel, stap-voor-stap, met duidelijke signalen?
- ☐ Zijn alternatieve ingangen voorzien (ritme, beeld, gebaren)?
- ☐ Is differentiatie ingeregeld (tempo, prikkelpauze, plaatsing)?

Co-teaching & teamleren

- ☐ Is de leerkracht in de les actief betrokken/co-teachend?
- ☐ Vindt een korte nabespreking plaats (2-3 minuten, wat werkte/volgende keer)?
- ☐ Worden routines/materialen overgenomen in de vakles?

Oudercommunicatie

- ☐ Is vooraf gedeeld wat/waarom/hoe (thuisgesprek stimuleren)?
- ☐ Is er terugkoppeling na toonmoment (foto/quote/kort verslag)?
- ☐ Zijn ouders op een passende manier aanwezig/betrokken?

3. WANNEER & WAAR - Duurzaamheid & borging

Jaarcyclus & planning

- ☐ Zijn er vaste blokken met duidelijke frequentie en podiummomenten?
- ☐ Zijn contextmomenten (partnerlocatie) tijdig en prikkelarm gepland?
- ☐ Is reistijd/overstap/pauzeruimte ingecalculleerd?

Continuïteit mensen & middelen

- ☐ Is er een vast kernteam (ICC'er/coach, vakdocent, partnercontact) met back-up?
- ☐ Blijven materialen/instellingen beschikbaar op school?
- ☐ Zijn overdrachten bij wisselingen gepland en uitgevoerd?

Cyclische monitoring

- ☐ Pre/post-observatie per blok (focus/rust; podiumdurf; roloproname) vastgelegd?
- ☐ Eventlog bijgehouden (aanwezigheid, solo's, ouderopkomst, locatie)?
- ☐ Kwartaalmoment voor bijsturing met besluitenlijst gepland?

Inbedding beleid & overleg

- ☐ Staat cultuuronderwijs en prikkelbeleid in schoolplan/jaaragenda?



CmK3 in het voortgezet onderwijs en mbo

Het voortgezet onderwijs (vo) omvat vmbo/mavo, havo en vwo/gymnasium. Elk van deze niveaus kent een eigen didactiek, leerling-populatie en schoolcultuur, maar allen delen dezelfde opdracht: jongeren voorbereiden op vervolgonderwijs, werk en maatschappelijke participatie. Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) vormt voor veel jongeren de directe vervolgstap. Het mbo is sterk praktijkgericht, nauw verbonden met beroepen en maatschappelijke context en vaak diepgeworteld in de wijk en stad.

Daarmee vervult het een belangrijke rol in de voorbereiding op de beroepswereld én in het bevorderen van kansengelijkheid. Waar in het vo cultuuronderwijs vaak de vorm krijgt van vakken - zoals CKV - of jaarlijks terugkerende projectweken, is cultuuronderwijs in het mbo geen verplicht onderdeel van het curriculum. Hierdoor zijn er grote verschillen tussen opleidingen: sommige bieden een rijk en structureel aanbod, andere nauwelijks.

“Cultuuronderwijs vormt een oefenruimte voor veerkracht en zelfredzaamheid, kwaliteiten die studenten voorbereiden op een toekomst waarin zij hun eigen pad vormgeven.”

3 Voortgezet onderwijs (vo) en mbo

De onderzochte voorbeelden in het vo en mbo laten overtuigend zien dat cultuuronderwijs binnen CmK3 verdergaat dan het aanleren van artistieke vaardigheden. Leerlingen en studenten ontwikkelen burgerschap, eigenaarschap en sociale binding. Ze ervaren trots en vakmanschap, versterken hun sociale en communicatieve vaardigheden en leren persoonlijke verhalen te verbinden met bredere maatschappelijke thema's. Daarmee draagt cultuuronderwijs bij aan de vorming van jongeren tot vakmensen en burgers die hun plek weten te vinden in onze samenleving én ze leren hoe zij actief kunnen bijdragen aan die samenleving.

Voor dit onderzoek analyseerden we zes meerjarige KunstPakt-trajecten: vijf in het voortgezet onderwijs (vmbo/mavo, havo/vwo/gymnasium) en één in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De trajecten variëren van theater tot dans en van poëzie tot beeldende kunst. Sommige onderwijsinstellingen werken samen met twee tot drie culturele partners, waarmee zij een breed palet aan kunst- en cultuuractiviteiten bestrijken: muziek (schoolbands en koren), theater, dans, beeldende kunst, erfgoededucatie en community-projecten met buurtbewoners.

In de vo-projecten komen vier benaderingen van cultuur-onderwijs in beeld:

- een project rond persoonlijke verhalen met een culturele partner;
- een traject dat eigenaarschap ontwikkelt via podiumkunsten;
- een programma met periodieke cultuurdagen waarin vakoverstijgende reflectie centraal staat;
- en een project waarin een cultuurdag als vast ankerpunt in het curriculum fungeert.

Het mbo-traject bestaat uit meerdere componenten, zoals:

- een meerjarig programma met meerdere culturele partners en een community-component;
- een samenwerking rond podiumkunsten met nadruk op burgerschap en persoonlijke ontwikkeling;
- en een project waarin studenten beweging/performing arts verbinden aan vakmanschap en eigenaarschap.

Juist bij deze doelgroep is het belangrijk dat leerlingen gestimuleerd worden om verbinding te maken tussen wat zij leren binnen hun opleiding en wat er buiten de school gebeurt. Kunst- en cultuurprojecten helpen hen om bruggen te slaan naar de wijk, de stad en de samenleving als geheel. Tegelijkertijd krijgen jongeren handvatten om als jonge volwassenen zelf zorg te dragen voor hun persoonlijke ontwikkeling, welzijn én talentontwikkeling. Daarmee vormt cultuuronderwijs een oefenruimte voor veerkracht en eigenaarschap, kwaliteiten die hen voorbereiden op een toekomst waarin zij hun eigen pad vormgeven en betekenisvol participeren in de maatschappij.

Resultaten en inzichten

Het onderzoek laat zien dat kunst- en cultuurprojecten een krachtige motor zijn voor brede vorming. Ze bieden jongeren de kans om te oefenen met vaardigheden die niet vanzelfsprekend in de reguliere lessen aan bod komen, zoals presenteren, reflecteren en samenwerken. Maar bovenal scheppen ze een pedagogische ruimte waar jongeren zichzelf en elkaar op nieuwe manieren leren kennen.

In het voortgezet onderwijs zien we dat kunstprojecten leerlingen uitdagen om buiten hun comfortzone te treden. Leerlingen zeiden na afloop van een project tegen een docent vmbo/mavo: *“Vorig jaar wisten we niet wat we moesten doen, maar nu snappen we dat wij mogen bepalen wat we maken.”* Het eigenaarschap dat hiermee gepaard gaat, vergroot het zelfvertrouwen en maakt de leerervaring betekenisvol.

Op de havo en het vwo/gymnasium krijgt cultuuronderwijs vaak de rol van anker in het schooljaar: een jaarlijks terugkerend project of dag die niet alleen kennis biedt, maar ook identiteit en schoolcultuur versterkt. Zoals een docent uit het gymnasium verwoordde: *“De culturele dag is nu een begrip; zelfs andere vakken zoals biologie haken aan met een eigen invalshoek.”* (leerkracht, vo school 2). Dit soort momenten worden door leerlingen en ouders herinnerd als hoogtepunten van hun schooltijd.

In het mbo blijkt cultuuronderwijs niet vanzelfsprekend ingebed. Er is geen verplicht vak kunstzinnige vorming, waardoor de aandacht per opleiding sterk varieert. Juist hier wordt de meerwaarde van cultuurprojecten voelbaar: studenten die zich niet gezien of gehoord voelen, ervaren via kunst dat hun verhaal er wél toe doet.

Wat opvalt, is dat de effecten van cultuuronderwijs niet beperkt blijven tot artistieke vaardigheden. Jongeren ontwikkelen zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, eigenaarschap en burgerschapscompetenties. Ze leren hun eigen verhalen te verbinden met maatschappelijke vraagstukken en ervaren trots bij publieke presentaties met andere leerlingen/studenten.

Samenvattend: cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs en mbo is geen luxe of bijzaak, maar een noodzakelijke bouwsteen voor kansengelijkheid. Het biedt jongeren de mogelijkheid om niet alleen vakmanschap te ontwikkelen, maar ook hun plek in de samenleving te vinden en te ervaren dat hun stem telt.

Uit eerder onderzoek blijkt dat mbo-studenten zich in het reguliere onderwijssysteem vaak niet voldoende gezien of erkend voelen. Juist kunst- en cultuuractiviteiten kunnen dan een platform bieden om hun stem te laten horen, hun identiteit te ontwikkelen en zich te positioneren als volwaardige burgers. (Lahmann, 2025; KCR, 2024; Delmee, 2024).

“De verschillen tussen de opleidingen hangen samen met de betrokkenheid van docenten, de opleidingsrichting en de mate van steun vanuit het management. Zoals een docent het verwoordde: *“Het gaat mij er meer om dat ze nieuwe dingen ervaren (...) En ik merkte gewoon: dit is wel heel tof met die studenten. Dit moet ik vaker gaan doen.”* (mbo-docent).”

1. Langetermijn-partnerschap & (maatwerk)co-creatie

Meerjarige samenwerking creëert vertrouwen en ruimte voor programma’s op maat, vertrekkend vanuit de eigen vraag van de school. “Het lukt het best wanneer wij eerst onze vraag formuleren en dáár een partner bij zoeken – niet andersom.” (vo school 3). Kwetsbaarheid zit in personele wissels; continuïteit vraagt vaste gezichten en rolafspraken. “Als de coach wegvalt, verliezen we een schakel; zijn coaching is de motor onder het niveau.” (culturele instelling 5)

2. Didactische fasering & voorbereiding

De cyclus van kennismaken – maken – presenteren – reflecteren geeft taal en ritme aan leren; het draait om doorzettingsvermogen, samenwerking en reflectie. “Uiteindelijk moet je toch voor die groep staan om iets te presenteren – die skills worden hier echt ontwikkeld.” (vo school 2) en “Zonder vaste rituelen vervliegt het leren – we moeten tijd maken om te praten over wat het met hen doet.” (vo school 5)

3. Doelgroepgeschikte keuzes

Afstemming op vo en mbo (tempo, werkvormen, context) voorkomt uitval en vergroot eigenaarschap. In het mbo is vaak een lange adem nodig. “Bij de moeilijkst bereikbare groep zagen we pas in het laatste jaar echt verandering.” (mbo) Backstage- en praktijkrollen verlagen drempels en verbreden participatie voor leerlingen die liever niet op het podium staan. “Toen ze leeftijdsgenoten achter de knoppen zagen staan, beseften studenten: dat kunnen wij ook.” (mbo-instelling)

4. Eigenaarschap, trots & zichtbaarheid

Keuzevrijheid (thema, vorm, presentatie) vergroot motivatie en zelfvertrouwen; publieke momenten borgen trots. “Wij mochten zelf bepalen wat we gingen maken, daardoor voelde het echt van ons.” (vo school 2)

5. Community & netwerk

Verbinding met wijkpartners en culturele instellingen (community-locaties binnen én buiten school) versterkt sociale cohesie en maatschappelijke oriëntatie. “De jamsessies met buurtbewoners zorgden voor onverwachte verbinding. We merkten dat we echt iets konden bijdragen.” (mbo-instelling) Een veilige context stimuleert dialoog over persoonlijke en maatschappelijke thema’s. “De omgeving stimuleert een veilige dialoog, leerlingen ervaren dat hun verhalen ertoe doen.” (culturele instelling)

6. Professionalisering & borging

Teamdraagvlak is een hefboom: vroeg betrekken, verwachtingen expliciet maken en rolzuiver samenwerken vermindert persoonsafhankelijkheid. Co-teaching en meeloop-momenten versnellen de transfer naar de lespraktijk. “We moeten terug naar de ontwikkelmotor: eerder beginnen, verwachtingen uitspreken, het team aan boord.” (cultuur-coördinator, vo school 4)

7. Organisatie & haalbaarheid

Roosters, stages en administratie vragen om realistische planning en een werkwijze die weinig administratie vraagt. Vaste projectteams en meerjarige afspraken vergroten de uitvoerbaarheid. De plek doet ertoe: buitenschoolse podia verhogen status en eigenaarschap. “In het museum zie je de magie; op school verdwijnt die grotendeels.” (vo school 1) en “Het gaat erom dat ze zich welkom voelen op plekken waar ze normaal niet komen.” (culturele instelling 4)

Deze uitkomsten laten zien hoe jongeren niet alleen hun plek vinden, maar ook leren bijdragen – binnen én buiten de opleiding. Dit werkt door in zelfzorg, welzijn, intergroeps-communicatie en talentontwikkeling: zij ontwikkelen veerkracht, eigenaarschap en richting als (toekomstige) vakmensen én burgers.

Impact in het vo en mbo

- ▶ **Langetermijn-partnerschap & co-creatie**
meerjarige vertrouwensrelaties vormen de basis voor gezamenlijke ontwikkeling. In nauwe samenwerking met scholen (en via KCR) worden programma’s op maat ontworpen die aansluiten bij de visie, ambitie en onderwijsinhoud van de school, met ruimte voor stapsgewijze kwaliteitsverbetering.
- ▶ **Didactische fasering & voorbereiding**
de volgorde workshop – voorstelling/actie – naverwerking/reflectie geef studenten/leerlingen een ‘kijkrichting’.
- ▶ **Doelgroepgeschikte keuzes**
inhoud en vorm afstemmen op vmbo/pro- en mbo-doelgroepen voorkomt mismatch, uitval en onrust.
- ▶ **Eigenaarschap, trots & zichtbaarheid**
publieke momenten (kunstendag, museum, theater) vormen een anker en maken groei zichtbaar, ook aan ouders en docenten.
- ▶ **Community & netwerk**
verbinding met wijkpartners, community-locaties en culturele partners.
- ▶ **Professionalisering & borging**
docentbetrokkenheid en rolzuiverheid met heldere verwachtingen zijn cruciaal voor duurzaamheid.
- ▶ **Organisatie & haalbaarheid**
roosters, stages en administratie zijn knelpunten; vaste teams en meerjarige afspraken helpen.

“Docenten zijn de sleutel voor continuïteit. Als zij vanaf het begin betrokken zijn via co-creatie, groeit hun draagvlak en deskundigheid.”

Aanbevelingen

Voor de toekomst van CmK4 zijn de belangrijkste inzichten vertaald naar praktische aanbevelingen én een eenvoudige manier om effecten te blijven volgen. Centraal staan een vaste leercyclus (kennismaken – maken – presenteren – reflecteren) en het stimuleren van vakmanschap en ruimte voor eigenaarschap. We benutten kunst en cultuur voor burgerschap en identiteitsvorming, investeren in docenten, bouwen aan duurzame partnerschappen en houden de organisatie eenvoudig. Door te kiezen voor betekenisvolle plekken en de community actief te betrekken, groeien trots, zichtbaarheid en verbinding met de leef- en beroepswereld.

1. Werk met vaste fasering

Een heldere leercyclus (kennismaken – maken – presenteren – reflecteren) geeft structuur en houvast. Leerlingen en studenten ervaren het proces als betekenisvol en leren dat ontwikkeling stapsgewijs verloopt, wat hun gevoel van vakmanschap en eigenaarschap versterkt.

2. Stimuleer vakmanschap

Door samen te werken, te presenteren en ook backstage-rollen te vervullen, oefenen jongeren met verantwoordelijkheid, samenwerking en praktische vaardigheden. Dit vergroot hun precisie, doorzettingsvermogen en trots op het resultaat – kernaspecten van vakmanschap in de brede zin van het woord.

3. Geef ruimte voor eigenaarschap

Keuzes maken in thema's of werkvormen en je eigen stem laten horen vergroot motivatie en zelfvertrouwen. Leerlingen en studenten voelen dat het project van henzelf is, wat eigenaarschap en betrokkenheid versterkt.

4. Benut kunst & cultuur voor burgerschap en identiteit

Door persoonlijke verhalen te verbinden met maatschappelijke vraagstukken ontdekken jongeren hoe zij deel uitmaken van een groter geheel. Dit stimuleert burgerschap, dialoog en identiteitsvorming in relatie tot de samenleving en hun toekomstige beroep.

5. Investeer in docenten

Docenten zijn de sleutel voor continuïteit. Als zij vanaf het begin betrokken zijn via co-creatie, groeit hun draagvlak en deskundigheid. Zo blijft cultuuronderwijs geen losstaand project, maar wordt het duurzaam ingebed in de schoolpraktijk.

6. Bouw aan duurzame partnerschappen

Meerjarige samenwerking met stabiele kernteams voorkomt dat projecten afhangen van personen. Partnerschap wordt sterker als de schoolvraag leidend is en krijgt meer betekenis wanneer ook beroepspraktijk en wijkpartners betrokken zijn.

7. Houd de organisatie eenvoudig

Simpele formats en duidelijke afspraken verminderen de administratieve last. Daardoor blijft de energie bij de inhoud en wordt het haalbaarder om cultuuronderwijs structureel in te passen in roosters, stages en examens.

8. Kies betekenisvolle plekken

Presentaties op externe locaties (musea, theaters, podia, wijkcentra of bedrijven) vergroten trots, zichtbaarheid en eigenaarschap. Leerlingen en studenten ervaren erkenning van een breder publiek en leggen verbinding met hun beroeps- en leefwereld.

9. Betrek community en netwerk

Samenwerking met wijkpartners, culturele instellingen, maatschappelijke organisaties en ondernemers vergroot de sociale impact. Leerlingen en studenten voelen erkenning buiten de school en leren bruggen te slaan naar hun eigen leefwereld en toekomstige beroepspraktijk.

Reflectievragen vo & mbo

Om de effecten en impact van cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs en mbo structureel te volgen, heeft KCR een set thema-indicatoren ontwikkeld. Deze reflectievragen kunnen helpen bij het zichtbaar maken van de betekenis van kunst- en cultuuronderwijs binnen CmK4. Het is bedoeld om in te zetten tijdens nabesprekingen, evaluaties of teamoverleggen als middel om samen te leren, koers te houden en successen te delen.

1. WAT – Veranderingen & effecten

Didactische fasering & vakmanschap

- ☐ Hebben leerlingen/studenten de hele cyclus van kennismaken - maken - presenteren - reflecteren doorlopen?
- ☐ Welke vaardigheden zijn geoefend (samenwerken, presenteren, omgaan met spanning)?
- ☐ Kregen organisatorische rollen & praktische voorbereidingen een plek?

Eigenaarschap, trots & zichtbaarheid

- ☐ Hebben leerlingen/studenten keuzes kunnen maken (thema, vorm, presentatie)?
- ☐ Voelden zij trots over hun presentatie of eindproduct?
- ☐ Kunnen zij zelf benoemen wat ze geleerd hebben?

Burgerschap & maatschappelijke dialoog

- ☐ Zijn persoonlijke verhalen verbonden met maatschappelijke thema's?
- ☐ Was er ruimte voor veilige dialoog en perspectief-uitwisseling?
- ☐ Hebben leerlingen/studenten ervaren dat ze bijdragen aan hun omgeving?

Community & netwerk

- ☐ Waren mede-leerlingen/studenten, docenten en/of inwoners van de wijk betrokken bij het project?
- ☐ Zijn er nieuwe culturele partners betrokken geraakt?
- ☐ Hebben leerlingen/studenten ervaren dat ze iets konden bijdragen aan de wijk of praktijk?

2. HOE - Conditie & werkzame factoren

Passend ontwerp & differentiatie

- ☐ Is de inhoud afgestemd op vo en mbo-doelgroepen?
- ☐ Was er differentiatie (tempo, groepsgrootte, instructie, prikkelmanagement) aanwezig?
- ☐ Zijn praktijknabije/backstage-rollen benut en gekoppeld aan leerdoelen/exameneisen?

Professionalisering & borging

- ☐ Waren docenten actief betrokken bij uitvoering en reflectie?
- ☐ Hebben docenten nieuwe werkvormen opgepikt voor hun lessen?
- ☐ Zijn duidelijke rolafspraken en borging vastgelegd?

Organisatie & haalbaarheid

- ☐ Waren activiteiten goed inpasbaar in roosters/stages?
- ☐ Was de organisatie eenvoudig en haalbaar, ook qua administratie?
- ☐ Zijn er afspraken gemaakt om continuïteit te waarborgen (vaste teams, planning)?

3. WANNEER & WAAR - Duurzaamheid & verankering

Planning & frequentie

- ☐ Zijn kritieke momenten geborgd (tussentijdse oefenmomenten, eindpresentatie)?
- ☐ Is er reflectie per project gepland?
- ☐ Is er periodieke bijsturing met partners?

Locaties & leeromgeving

- ☐ Zijn maak- en presentatiemomenten logisch verdeeld (lokaal/atelier/podium/partnerlocatie)?
- ☐ Zijn rustige ruimtes/kleine groepen geregeld bij prikkelpieken?
- ☐ Zijn resultaten zichtbaar gedeeld (school, wijklocatie, online galerij)?

Documentatie & beleid

- ☐ Zijn formats/afspraken opgeslagen (intranet/kennisbank)?
- ☐ Opgenomen in jaarplanning/agenda (CmK4, teamoverleg, studiemomenten)?
- ☐ Is continuïteit geregeld (vaste coördinator/vakdocent/partner + back-up)?



Op kc-r.nl/reflectievragen-impactonderzoek-cmk3 kun je de reflectievragen downloaden en vind je meer informatie over impact monitoring.



Startpunt voor dialoog en ontwikkeling

Dit impactonderzoek naar meerjarige KunstPakt-projecten is stevig geworteld in de Rotterdamse praktijk, maar staat niet op zichzelf. Wereldwijd worstelen scholen, beleidsmakers en onderzoekers met vergelijkbare vragen: hoe bewijs je de waarde van kunsteducatie en hoe zorg je dat beleidsplannen ook daadwerkelijk effect hebben in de klas?

De recente internationale studie van dr. Heddy Lahmann (New York University, 2025)* maakt duidelijk dat kunsteducatie wereldwijd met deze uitdagingen te maken heeft. Kunstvakken blijken vaak kwetsbaar bij bezuinigingen, de kloof tussen beleid en praktijk is groot en bewijs wordt meestal te smal gedefinieerd. Lahmann pleit daarom voor een bredere aanpak die cijfers én verhalen samenbrengt.

Dit Rotterdamse onderzoek sluit daarbij aan: naast een nulmeting en indicatoren zijn ook ervaringsverhalen van leerlingen, ouders, leerkrachten en partners systematisch verzameld én betekenisvol gemaakt voor beleid en praktijk. De door Lahmann benoemde hefboomniveaus - lokaal, nationaal en internationaal - zijn direct herkenbaar in de Rotterdamse context:

- Op **lokaal niveau** laten leerlingen en ouders zien hoe kunstonderwijs zelfvertrouwen, emotieregulatie en ouderbetrokkenheid versterkt.
- Op **nationaal niveau** neemt KCR de rol van intermediair op zich door partnerschappen te borgen en beleid te vertalen naar de onderwijspraktijk.
- Op **internationaal niveau** biedt dit onderzoek een voorbeeld van hoe lokale data en verhalen samen een breed bruikbaar kennisfundament vormen.

De vier mondiale argumenten die Lahmann formuleert - burgerschap, welzijn, 21e-eeuwse vaardigheden en schoolprestaties - corresponderen nauw met het theoretisch kader van dit onderzoek; de drieslag van Biesta. In de Rotterdamse casussen zijn deze verbindingen concreet zichtbaar: leerlingen vinden zelfvertrouwen door optredens, ouders delen nieuwe ervaringen van hun kinderen en leerkrachten passen kunstzinnige werkvormen toe in taal- en rekenlessen. Hiermee worden internationale inzichten herkenbaar in de lokale praktijk.

Zoals Lahmann het verwoordt: *“Wat nodig is om mindset te veranderen, is bewijs dat mensen kunnen zien en voelen - een school die door muziek transformeert, een vader die zijn dochter voor het eerst ziet optreden, een leerkracht die zelfvertrouwen vindt in samenwerking met een kunstenaar.”* (Lahmann, 2025, vertaald uit het Engels).

Met deze positionering overstijgt dit impactonderzoek de grenzen van een lokale nulmeting. Het laat zien hoe Rotterdamse scholen bijdragen aan een internationale beweging die kunst en cultuur niet ziet als luxe, maar als een wezenlijk recht en fundament voor brede ontwikkeling. Daarmee vormt deze publicatie niet alleen een krachtig vertrekpunt voor de volgende fase (CmK4, 2025-2028), maar fungeert het ook als inspiratiebron voor de internationale kennisuitwisseling rond kunst- en cultuuronderwijs.

“Wat nodig is om mindset te veranderen, is bewijs dat mensen kunnen zien en voelen - een school die door muziek transformeert, een vader die zijn dochter voor het eerst ziet optreden, een leerkracht die zelfvertrouwen vindt in samenwerking met een kunstenaar.”

- Lahmann, 2025

De aanbevelingen in deze publicatie zijn bedoeld als handreiking. Elke school en elke culturele instelling moet eigen keuzes maken en ze vertalen naar de eigen context en ambities. Deze publicatie nodigt dan ook uit om samen te leren, te experimenteren en stap voor stap cultuuronderwijs verder te verankeren in beleid, praktijk en community. Daarmee is het vooral bedoeld als startpunt voor dialoog en ontwikkeling, niet als eindpunt.

Of zoals een mavo docent het formuleerde: *“Het gaat er niet om méér kunst te doen, maar om te ervaren: wat kan kunst voor jou betekenen.”*

Het aantal citaten in deze publicatie is nog maar een fractie van wat we hebben opgehaald. Wil je meer weten over dit onderzoek of over de mogelijkheden voor een meerjarig traject of korte proeftuin binnen de CmK-regeling KunstPakt? Of wil je de inzichten uit deze publicatie vertalen naar jouw (onderwijs)praktijk? Onze adviseurs cultuuronderwijs staan graag voor je klaar. Kijk op kc-r.nl/kunstpakt

* Bron: Lahmann, H. (2025). Arts in global public education. Community Arts Network. Presentatie: Méér Muziek in de Klas-conferentie, Leiden, 4 september 2025.

Bronnen

Abma, T. A. (2014, 28 november). *Responsieve evaluatie: Onderzoek dat niet wil controleren maar leren*. Sociale Vraagstukken. www.socialevraagstukken.nl/responsieve-evaluatie-onderzoek-dat-niet-wil-controleren-maar-leren/

Biesta, G. J. J. (2007). *Why ‘what works’ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*. Educational Theory, 57(1), 1–22.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>

Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury.

Bryman, A. (laatste editie). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Delmee, B. (2024). *Onderzoek kunst & cultuur in het mbo*. Kenniscentrum Cultuuronderwijs Rotterdam. [Interne KCR-rapportage]

KCR. (2024). *Meerjarenbeleidsplan 2025–2028*. Kenniscentrum Cultuuronderwijs Rotterdam.

KCR. (2025). www.kc-r.nl/

Lahmann, H. (2025). *Arts in global public education*. Community Arts Network. www.community-arts.net/Community_Arts_Network-Lahmann-Arts_in_Global_Public_Education-2025.pdf

Maas, K., & Vermeulen, M. (2021). *Building legitimacy and learning lessons: A framework for cultural organizations to manage and measure the social impact of their activities*. Journal of Arts Management, Law, and Society, 51(2), 97–112.

SLO. (2023). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/achtergrond/leergebied-primair-onderwijs/

SLO. (2025, 18 februari). *Leerlijnen cultureel erfgoed (kunstzinnige oriëntatie)*. Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/cultureel-erfgoed

Aanvullende bronnen en extra inspiratie:

Ebrahim, A. (2019). *Measuring Social Change: Performance and Accountability in a Complex World*. Stanford University Press.

Hagenaars, P. (2017). *Kunst en leren: Procesgericht kunstonderwijs in de praktijk*. Coutinho.

Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education [Doctoral dissertation, Radboud University]*. Radboud Repository. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/143969/RTAC%2BEMIELHEIJNEN.pdf>

Heijnen, E., & Konings, F. (2023). *Educational art and artistic teaching: Precarious exchanges between contemporary art(ist) practice and school curricula in Europe*. In Curriculum, culture, and art education (2nd ed., ch. 6). Amsterdam University of the Arts. www.ahk.nl/media/ahk/docs/lectoraat/Heijnen_Konings_chapter_6_in_Curriculum_Culture_and_Art_Education_Second_Edition_1.pdf

Impact Centre Erasmus (2025). www.eur.nl/ice

KCR. (2025). *Oefenruimte Voor elkaar, voor onszelf, voor cultuuronderwijs*. www.kc-r.nl/actueel/oefenruimte-voor-elkaar-voor-onszelf-voor-cultuuronderwijs

Loots, E., & Vermeulen, M. (2022). *Assessing the impact of culture and creativity in society*. A magazine.

Mieras, M. (2024, 25 oktober). *Over de mechanismes achter kansen(on)gelijkheid*. LKCA. www.lkca.nl/artikel/mark-mieras-over-de-mechanismes-achter-kansenongelijkheid

Meerkerk, E. M. (2023). *Kunst, onderwijs en theorie*. Cultuur+Educatie, 22(64), 6–19. www.lkca.nl/wp-content/uploads/cultuur-plus-educatie-64-kunst-onderwijs-theorie-Edwin-van-Meerkerk.pdf

Niessen, L. R. T. (2025). *Impact als respons-abiliteit*. Lectorale rede. www.researchgate.net/publication/390266517_Impact_als_respons-abiliteit_Een_binnenkantperspectief_op_impact_in_praktijkgericht_onderzoek_Lectorale_rede/link/67e6692a8a5ab03f9717a75c

Appendix

Methodische verantwoording

Voor dit impactonderzoek is gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign met thematische analyse als kern. Data zijn systematisch en inductief verzameld en geanalyseerd - zonder vooraf vaststaande hypothesen - om zicht te krijgen op wat er verandert bij leerlingen, scholen en culturele instellingen en hoe die verandering tot stand komt in de school- en wijkcontext, en wanneer die doorwerkt in duurzame borging.

Ter voorbereiding op de dataverzameling is een pilotproject uitgevoerd, waarin het onderzoeksdesign en de interview-leidraad zijn getest. Op basis van deze pilot zijn de methodiek en vraagstelling aangescherpt. De bevindingen uit de pilotgesprekken zijn, waar relevant, geïntegreerd in de uiteindelijke analyse. Hiermee is de betrouwbaarheid en toepasbaarheid van het onderzoeksontwerp vergroot.

Onderzoeksoepzet

De kern bestond uit 54 responsieve diepte-interviews met schooldirecties, interne cultuurcoördinatoren (ICC'ers), leerkrachten, (kunst)vakdocenten en KCR-adviseurs. Daarnaast is documentstudie verricht van evaluatieverslagen en gespreksnotities. Deze triangulatie van bronnen maakt het mogelijk om bevindingen te kruisvalideren en contextverschillen expliciet te wegen.

Data-analyse (thematische analyse + constant comparison)

- Open codering & memo's - Interviews en documenten zijn lijn-voor-lijn gecodeerd; analytische memo's legden keuzes en interpretaties vast.
- Within-case analyse - Codes zijn samengebracht tot projectspecifieke thema's per school.
- Constant comparison - Door systematische vergelijking binnen en tussen cases zijn overeenkomsten, variaties en voorbeelden geïdentificeerd.
- Cross-case synthese - Thema's zijn contextueel gewogen en samengebracht tot overkoepelende patronen per onderwijssoort.
- Evidence-informed: de patronen zijn geïnterpreteerd in het licht van Biesta's drieslag (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie), de SLO-leerdoelen en met inachtneming van de context van de school en de leerling.

Van thema's naar impactindicatoren

Op basis van deze triangulatie zijn praktijkgerichte impactsignalen geformuleerd - concrete, observeerbare houvasten voor evaluatie en monitoring binnen Cmk4.

Kwaliteitsbewaking

- Triangulatie van bronnen (meervoudige perspectieven (interviews), documenten, contextweging).
- Constant comparison en cross-case analyse voor robuuste patronen.
- Member-check light (verifiëren van kerncitaten/interpretaties).
- Transparante citatenkeuze: conclusies steunen op thema's die in meerdere scholen en gesprekken voorkwamen.

Ethische zorgvuldigheid

Alle gesprekken zijn uitgevoerd volgens de principes van vertrouwelijkheid en vrijwilligheid. Respondenten zijn vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de manier waarop de data zouden worden gebruikt. Toestemming voor deelname en opname is expliciet gevraagd en verkregen. De interviews zijn geanonimiseerd verwerkt.

Aansluiting op de onderzoeksvragen

- Wat: thematische analyse brengt veranderingen/effecten in brede ontwikkeling in kaart (zelfvertrouwen, eigenaarschap, burgerschap, sociale binding, vakmanschap).
- Hoe: constant comparison en contextweging expliciteren werkzame factoren en condities (didactische fasering, docentbetrokkenheid, samenwerking, professionalisering, community).
- Wanneer: cross-case patronen en organisatorische informatie maken duurzaamheid en borging zichtbaar (continuïteit, verankering in beleid en praktijk).

Schema: Onderzoeksperspectief Wat–Hoe–Wanneer

Vragen	Inhoudelijke focus
Wat?	Effecten en veranderingen bij leerlingen, docenten, scholen en partners: zelfvertrouwen, eigenaarschap, burgerschap, sociale binding, vakmanschap.
Hoe?	Werkzame factoren en condities: didactische fasering, docentbetrokkenheid, samenwerking met partners, professionalisering, community.
Wanneer & waar?	Structurele randvoorwaarden en duurzaamheid: continuïteit, organisatorische inbedding, borging in beleid en praktijk.

Kenniscentrum Cultuuronderwijs Rotterdam (KCR) vervult een strategische rol in de stad. Als kennispartner van de gemeente bewegen wij ons domeinoverstijgend op het snijvlak van cultuur en onderwijs. Vanuit een wijkgerichte aanpak brengen wij scholen en culturele partners samen, met één helder doel: bouwen aan toekomstbestendig en kwalitatief cultuuronderwijs dat de veerkracht van kinderen en jongeren vergroot en bijdraagt aan kansengelijkheid.

Met dank aan:



Colofon

Onderzoek:	Pascale Fischer-Beker
Redactie:	Pascale Fischer-Beker, Lisette Hoogeveen-Eisenga
Vormgeving:	Depart
Cover illustratie:	Lobke van Aar
Fotografie:	Jorick Buurstra, Aad Hoogendoorn, Maas theater en dans, Michelle Urbiztondo

Dit impactonderzoek is onderdeel van KunstPakt – CmK3, de Rotterdamse aanpak van Cultuureducatie met Kwaliteit.

