

K  
L  
A  
C



# KUNST EN CULTUUR VOOR JOU EN MIJ?

Belemmeringen en kansen in het cultuureducatief  
systeem van leerlingen in het speciaal onderwijs

Om kansenongelijkheid in de kunstzinnige en culturele ontwikkeling tegen te gaan is een veelzijdig en toegankelijk cultuureducatief systeem nodig.



# INHOUD

<b>Inleiding</b>	4
<b>Het cultuureducatief systeem en het persoonlijk cultureel leerecosysteem</b>	6
De ecologische systeemtheorie	6
Leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs	8
<b>Methodologie</b>	10
Onderzoeksopzet	10
Onderzoeksvragen	10
Participanten	10
Onderzoeksinstrument	11
Data-analyse	14
Kwaliteit van het onderzoek	15
<b>Belemmeringen en kansen binnen domeinen</b>	16
Thuisituatie	16
School	16
Culturele instellingen die binnenschools aanbod verzorgen	18
Vrije tijd	19
Na- en buitenschoolse opvang	19
Zorg en welzijn	19
Beleid, wet- en regelgeving	20
<b>Belemmeringen en kansen tussen domeinen</b>	22
Tussen onderwijs en culturele instellingen	22
Tussen onderwijs en thuisituatie	24
Tussen onderwijs en buitenschoolse opvang	25
Tussen onderwijs, culturele instellingen en zorg/welzijn	25
Tussen onderwijs, culturele instellingen en beleid	26
Tussen culturele instellingen, vrije tijd, school en/of thuisituatie	27
Domeinoverstijgend	27
<b>Conclusie</b>	28
Belemmeringen en kansen binnen domeinen	28
Belemmeringen en kansen tussen domeinen	30
Terug naar de leerling	32
Kritische reflectie op het onderzoek	34
<b>Aanbevelingen</b>	35
Drie overstijgende systemische aanbevelingen	35
Aanbevelingen per domein	35
Literatuur	38
Bijlage Selectie participanten	41
Colofon	42



# INLEIDING

De kansen voor kinderen en jongeren om 'aan kunst en cultuur te doen' en hun culturele vermogens te ontwikkelen zijn nog altijd ongelijk verdeeld in Nederland (Notten, 2022). Daar waar het ene kind vanzelfsprekend omringd is door kunst en cultuur, blijft een ander er verstoken van. Om deze kansenongelijkheid in de kunstzinnige en culturele ontwikkeling tegen te gaan is een veelzijdig en toegankelijk cultuureducatief systeem nodig.

De afgelopen jaren groeit de beweging naar een inclusiever cultuureducatief systeem, waarin alle kinderen en jongeren kunnen participeren. De toegenomen beleidsaandacht voor gelijke kansen in het onderwijs, het beleidsprogramma voor Cultuureducatie met Kwaliteit III (Fonds voor Cultuurparticipatie, z. j.) en de vernieuwde Code Diversiteit & Inclusie (codedi.nl) in de cultuursector zijn hier mede aanjagers voor. Ook LKCA gaat mee in deze beweging en heeft als speerpunt in het beleid om cultuureducatie voor ieder kind en jongere mogelijk te maken (LKCA, z. j.).

Om zicht te krijgen op hoe kunst en cultuur toegankelijker kunnen worden, wil LKCA een analyse maken van de kansen en belemmeringen van het cultuureducatief systeem van kinderen en jongeren (Benning et al., 2022). Hierin komen verschillende domeinen van het systeem aan bod die direct of indirect invloed hebben op hen, zoals de thuissituatie, school, buitenschoolse opvang, vrije tijd en culturele instellingen. Het uiteindelijke doel is om vanuit die analyse aanbevelingen te doen voor een florerend cultuureducatief systeem waarin bestaande leermogelijkheden verbonden worden, en nieuwe leermogelijkheden worden gecreëerd die aansluiten bij kinderen, jongeren en hun ouders/verzorgers.

In dit voorliggende onderzoek staat de analyse van het cultuureducatief systeem rondom een specifieke doelgroep centraal, namelijk leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so). Er is tot op heden weinig zicht op de belemmeringen en kansen binnen dit cultuureducatief systeem. Het schaarse onderzoek is vaak gedaan vanuit één domein, namelijk de school (bijvoorbeeld, Van Essen et al., 2019; Dom van 't Spijker & Gieskes, 2022; R2 Research, 2023). Hieruit ontstaat wel het voorzichtige beeld dat een krachtig cultuureducatief systeem voor kinderen en jongeren uit het (v)so nog niet vanzelfsprekend is. Op basis van de Monitor Cultuureducatie van 2018-2019, somt Monsma (2022) op dat het cultureel netwerk rond de scholen voor speciaal onderwijs kleiner is dan bij het reguliere basisonderwijs, er minder dan in het regulier onderwijs contacten zijn met culturele instellingen en dat so-scholen ouders minder betrekken bij cultuureducatie. Leerkrachten zeggen ook onvoldoende tijd te hebben om de leerlingen te begeleiden naar kunstbeoefening in de vrije tijd. Daarnaast doen so-scholen minder vaak mee met programma's als Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) en Impuls Muziekonderwijs dan reguliere basisscholen. Het draagvlak bij directies van speciale scholen voor cultuureducatie lijkt beperkter dan op reguliere basisscholen. Kortom, deze elementen kunnen de vorming en versterking van een cultuureducatief systeem bemoeilijken voor deze doelgroep.



Met dit onderzoek willen we een breder zicht geven op de belemmeringen en kansen van het cultuureducatief systeem voor leerlingen uit het (v)so dan alleen vanuit het perspectief van de school. Door belemmeringen en kansen van het brede systeem in kaart te brengen, kunnen we aanwijzingen krijgen welke vervolgstappen nodig zijn om dit systeem inclusiever te maken (Benning et al., 2022). De uitkomsten van de systeemanalyse wil LKCA dan ook gebruiken om de kansen voor een inclusiever systeem voor deze leerlingen bij politici, beleidsmakers, fondsen en culturele partners te agenderen en daarnaast om praktische aanbevelingen te doen voor de verschillende domeinen om het cultuureducatief systeem voor leerlingen in het (v)so te versterken.



### **Good practices**

In de lopende tekst zijn *good practices* beschreven. Zij laten zien hoe kansen in de praktijk benut kunnen worden om het systeem te veranderen naar een meer inclusief systeem.

Dit onderzoek past in de onderzoeks- en essayreeks *Naar inclusieve leerecosystemen voor cultuureducatie.*



# HET CULTUUREDUCATIEF SYSTEEM EN HET PERSOONLIJK CULTUREEL LEERECOSYSTEEM

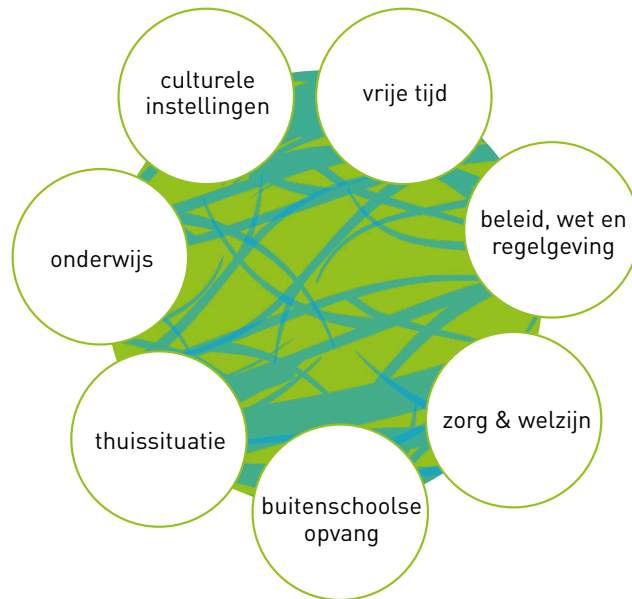
## **De ecologische systeemtheorie**

In dit onderzoek werken we vanuit de ecologische systeemtheorie van de psycholoog Urie Bronfenbrenner die helpt om de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren binnen een bepaalde culturele context te analyseren. Bronfenbrenner ontwikkelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw de theorie van 'ecology of education' (1979) om inzicht te geven in hoe de ontwikkeling van kinderen wordt bepaald door verschillende, op elkaar inspelende, systemen. Hij maakte daarbij onderscheid tussen systemen waaraan het kind zelf direct deelneemt, en systemen waaraan het kind niet direct deelneemt, maar die wel invloed hebben op het kind (Konings, 2021). Zo onderscheidde Bronfenbrenner (1979) naast het microsysteem (de directe interpersoonlijke relaties en leefwereld van een kind) en het macrosysteem (de economische, sociale, politieke, juridische, educatieve systemen waarin een kind opgroeit), onder andere ook het mesosysteem (het systeem van onderlinge relaties tussen de verschillende direct betrokkenen van kinderen, zoals de relaties tussen thuis en school). Deze micro-, meso- en macrosystemen bepalen samen hoe en wat er (cultureel) geleerd kan worden en hoe een kind of jongere zich (cultureel) kan ontwikkelen (Konings, 2021).

De op elkaar ingrijpende micro-, meso- en macrosystemen kunnen overkoepelend een cultuureducatief systeem vormen (Benning et al., 2022). Vanuit een helikopterperspectief is een dergelijk systeem te zien als een lokaal, regionaal of landelijk netwerk van diverse, onderling afhankelijke partijen, die samen de culturele ontwikkeling mogelijk kunnen maken (zie figuur 1). Zo zijn, bijvoorbeeld, ouders of verzorgers, scholen, buurthuizen, verenigingen, kerken en moskeeën, media en culturele instellingen partijen die in potentie samen ervoor kunnen zorgen dat kinderen en jongeren mogelijkheden krijgen om zich cultureel te ontwikkelen. Ook landelijke instellingen, zoals fondsen, kenniscentra en belangenorganisaties, kunnen een stimulerende of remmende rol vervullen. Het doel van een cultuureducatieve systeemanalyse is om tot een overzicht te komen van belemmeringen en kansen die voor meer kinderen of jongeren kunnen gelden.

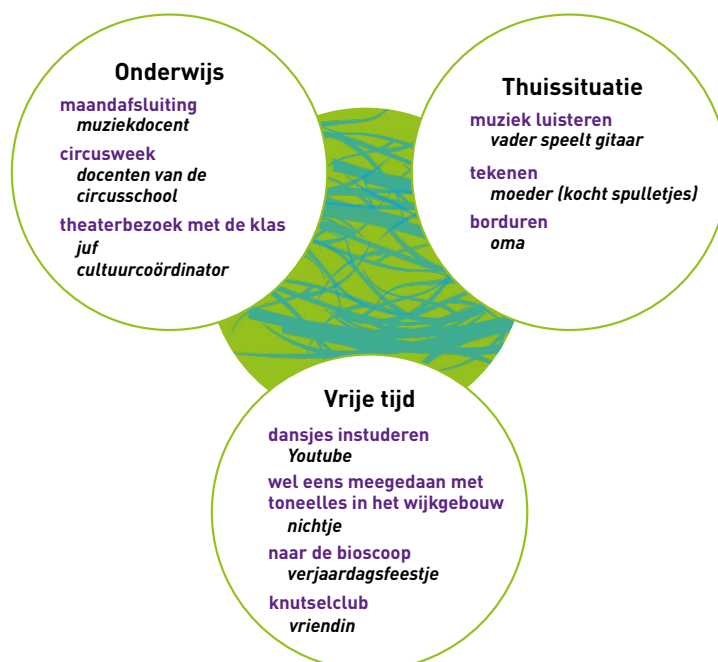


Figuur 1. Domeinen van het cultuureducatief systeem



Kijken we vanuit het perspectief van het individuele kind, dan spreken we van een persoonlijk cultureel leerecosysteem. Ieder kind of jongere leeft in een eigen, uniek systeem, omdat thuis- en schoolsituaties kunnen verschillen, er wel of geen toegang is tot bijvoorbeeld het internet, culturele instellingen of verenigingen, of er wel of geen lokaal stimulerend kunsteducatief beleid is. Door deze verschillen, ontwikkelen kinderen en jongeren zich cultureel op een eigen manier (Bronfenbrenner, 1979). Een persoonlijk cultureel leerecosysteem waarin partijen goed samenwerken kan een culturele ontwikkeling optimaliseren, terwijl een gefragmenteerd persoonlijk leerecosysteem die ontwikkeling kan belemmeren (Elfers et al., 2021). In figuur 2 zie je de culturele activiteiten van een fictief kind in de verschillende domeinen; onderwijs, thuissituatie en vrije tijd. Al deze activiteiten samen, vormen het persoonlijk cultureel leerecosysteem van het kind.

Figuur 2. Voorbeeld van een persoonlijk cultureel leerecosysteem met de domeinen Onderwijs, Vrije tijd en Thuissituatie.





## Leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs

Dit onderzoek bevat een analyse van het cultuureducatieve systeem van leerlingen in het (v)so. Wij vermoeden dat dit systeem en de daarmee samenhangende persoonlijke cultureel ecosystemen complexer is, omdat het uit meer domeinen kan bestaan (zorg kan bijvoorbeeld een extra domein zijn) of om complexere domeinen (bijvoorbeeld beleid) dan voor kinderen in het regulier onderwijs.

Omdat het een verkennend onderzoek betreft, is ervoor gekozen om de breedte van het (v)so te nemen om een eerste overzicht te krijgen. Het (v)so is een verzamelterm voor vier onderwijsclusters, ingedeeld naar de problematiek van leerlingen: blind en slechtziend (cluster 1), doof, slechthorend, taalontwikkelingsstoornis (cluster 2), lichamelijke en/of verstandelijke beperking en langdurige ziekte (cluster 3), en autisme, psychiatrische stoornis en gedragsproblematiek (cluster 4). Elk cluster heeft eigen kenmerken die van invloed zijn op de vorm en inhoud van het (kunst- en cultuur)onderwijs aan deze leerlingen.



### Acteursopleiding voor mensen met een beperking

Vijfentwintig jaar geleden klopte een vader van een zoon met het syndroom van Down aan bij Cultuurhuis Wherelant en de muziekschool. Hij was zelf actief binnen het amateurtheater en wilde dat zijn zoon straks dezelfde ontplooiingsmogelijkheden zou hebben als hijzelf. Jantine Geels (hoofd speciale groepen) en Henriette ter Riet (artistiek leider) pakten de handschoenen op en zetten zich in voor een inclusief binnen- en buitenschools cultuuraanbod.

Theaterschool Flexibel biedt een tweejarige professionele acteursopleiding voor mensen met een verstandelijke beperking. Afgestudeerden ontvangen een certificaat, maar Geels en Ter Riet zijn druk bezig met het accrediteren van de opleiding, om uiteindelijk een diploma te kunnen overhandigen. Verder hebben ze plannen voor een castingbureau voor acteurs met een verstandelijke beperking.

De opleiding biedt een kans voor mensen met een beperking die hun talent onvoldoende kunnen ontplooiën in de dagbesteding, maar binnen een reguliere theateropleiding niet slagen. Bij Flexibel lukt het wel, omdat de begeleiding hier persoonsgericht, op maat en bijzonder is. De begeleiders kijken of bepaald gedrag vanuit de beperking tot stand komt of niet. Vervolgens maken ze hierover afspraken. Theater draait volgens Ter Riet op emotie en conflict. Doordat de studenten in de theaterlessen leren omgaan met deze emoties, kunnen ze zich ook buiten de lessen beter staande houden.

Ter Riet heeft de connecting speelstijl ontwikkeld, waarbij zogeheten connectors (acteurs zonder beperking) het podium opgaan met flexibellers (acteurs met een beperking). Op het podium ontstaat er een half gescript, half geïmproviseerd spel,





onder leiding van de regisseur met invloeden vanuit het publiek. 'Mijn hoofddoel als regisseur is dat er zoveel veiligheid, lees: duidelijkheid, is zodat mensen met een verstandelijk beperking tot de kern komen.' De professionele acteurs zijn steunpilaren omdat ze alle tekst en cues weten. En op hun beurt dwingen de flexibellers hen tot authenticiteit en humor. 'Dat is een gouden ontdekking!', aldus Ter Riet. In mei 2023 is de eerste afstudeervoorstelling, *FAAM*, gepresenteerd in samenwerking met theatercollectief Mug Met De Gouden Tand.



# METHODOLOGIE

## Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is opgezet als een verkennende systeemanalyse. Bij een systeemanalyse gaat het om het evalueren van belemmeringen en kansen voor een gewenste systeemverandering (Benning et al., 2022). In dit onderzoek stond het cultuureducatieve systeem centraal en de vraag hoe dat inclusiever kan worden voor leerlingen met een beperking. Uitgaande van de theorie van Bronfenbrenner (1979) kozen we voor deze systeemanalyse domeinen uit, die directe en indirecte invloed hebben op de leerlingen in het (v)so, namelijk: de thuissituatie, school, buitenschoolse opvang, vrije tijd, culturele instelling, zorg en welzijn, en beleid, wet- en regelgeving.

## Onderzoeksvragen

We formuleerden de volgende onderzoeksvragen:

- Welke belemmeringen en kansen zien participanten binnen domeinen van het cultureel educatieve systeem die de vorming en versterking van het persoonlijke cultureel leerecosysteem van kinderen/jongeren in het (v)so bemoeilijken dan wel mogelijk maken?
- Welke belemmeringen en kansen zien participanten tussen domeinen in het cultureel educatieve systeem die de vorming en versterking van persoonlijke cultureel leerecosysteem van kinderen/jongeren in het (v)so bemoeilijken dan wel mogelijk maken?

## Participanten

Bij een systeemanalyse worden idealiter participanten uit verschillende domeinen uitgenodigd, zodat het perspectief van meer domeinen binnen een systeem vertegenwoordigd wordt (Benning et al., 2022). Om dit mogelijk te maken kozen we voor een selecte steekproef (Flyvbjerg, 2006). De participanten zijn geselecteerd uit een groep mensen tijdens de inspiratiesessies van de conferentie Next Stop en deze conferentie zelf, en die via het onderwijsvakblad Didactief interesse toonden om deel te nemen aan het onderzoek. Aanvullend zijn er participanten geselecteerd uit het netwerk van LKCA. Bij de keuze van participanten is er steeds gekeken of verschillende domeinen en kunst disciplines vertegenwoordigd waren, en of er ervaringsdeskundigen waren (zoals een leerling of ouder). In totaal namen twintig mensen deel aan de systeemanalyse. Sommigen hadden een dubbelrol zoals ouder van een leerling én medewerker van een culturele instelling. Zie bijlage 1 voor een overzicht van de participanten.



## Onderzoeksinstrument

Er zijn via online groepjes met participanten in totaal vijf systeemanalyses gemaakt (zie tabel 1 voor overzicht).

Tabel 1. Overzicht systeemanalyses

---

### ONLINE SYSTEEMANALYSES

---

*Ronde 1 (juni, 2022):*

groep 1: 3 participanten, groep 2: 4 participanten

---

*Ronde 2 (juli, 2022):*

groep 1: 5 participanten, groep 2: 4 participanten

---

*Ronde 3 (oktober, 2022):*

groep 1: 4 participanten

---

Bij elke groep participanten was steeds een onderzoeker aanwezig, die de analyse leidde. Dit gebeurde met een speciaal voor dit onderzoek ontwikkeld instrument om de belemmeringen en kansen van het cultuureducatieve systeem in kaart te brengen. Het instrument is van tevoren in een bijeenkomst met zes proefparticipanten getest. Op basis van de feedback is onder andere het instrument visueel vereenvoudigd. Het definitieve instrument (zie het blauwe kader) bestond uit:

- Een opwarmoefening waarmee de participanten hun persoonlijke culturele leerecosysteem in kaart konden brengen. Het doel van deze oefening was om participanten een beter begrip te geven van wat een systeemanalyse inhoudt. De data hiervan werden niet meegenomen in het onderzoek.
- Een online omgeving (Mural) waarin mensen de belemmeringen en kansen van het overkoepelend cultuureducatief systeem met digitale post-its in kaart konden brengen. De data hiervan werden wel meegenomen in het onderzoek.

De analyses duurden per groep in totaal twee uur. De murals zijn als pdf opgeslagen en alle mondelinge toelichtingen zijn in audio opgenomen en verbatim uitgeschreven.



## Cultuureducatief systeemanalyse-instrument

### Instructie bij het systeemanalyse-instrument

#### *Deel 1: Opwarmingoefening*

Vandaag brengen we belemmeringen en kansen in kaart voor de vorming en versterking van culturele leerecosystemen van kinderen en jongeren in het speciaal onderwijs. Kortgezegd bestaat een leerecosysteem uit partijen die uit verschillende domeinen komen, zoals scholen of culturele instellingen, en die samenwerken om de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren mogelijk te maken. Overigens, de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren mag je heel breed opvatten: dit kan gaan over een eerste kennismaking met kunst tot talentontwikkeling, en van maken tot meemaken van allerlei vormen kunst en cultuur. Om het concept leerecosysteem wat beter te begrijpen, beginnen we met een korte opwarmingoefening:

- Stap 1** Neem een vel papier voor je en teken jezelf of schrijf je naam in het midden.
- Stap 2** Teken er nu drie losse cirkels bij. In de eerste cirkel schrijf je basisschool, in de tweede cirkel schrijf je middelbare school en in de derde cirkel schrijf je vrije tijd.
- Stap 3** In de eerste en tweede cirkel schrijf je op wat je aan kunstzinnige, creatieve en culturele activiteiten op of via de basis- of middelbare school deed. In de derde cirkel schrijf je de kunstzinnige, creatieve en culturele activiteiten op die je in je vrije tijd deed. Je mag alles opschrijven waarvan jij vindt dat het een kunstzinnige, creatieve en culturele activiteit is.
- Stap 4** Schrijf nu bij de activiteiten wie of wat betrokken was: welke persoon, welke omgeving, welke organisatie (denk bijvoorbeeld aan een kunstenaar, een vakleerkracht, een centrum voor de kunsten, een culturele instelling, een ouder, vrienden et cetera).
- Stap 5** Als je naar je vel papier kijkt, dan zie je daar het culturele leerecosysteem dat jouw culturele ontwikkeling in je schoolleeftijd beïnvloed en bepaald heeft. Welke kansen heb jij gehad? Schrijf een kans op. Welke belemmeringen waren er voor je om aan kunstzinnige, creatieve en culturele activiteiten deel te nemen? Schrijf een belemmering op.  
(De interviewer laat een aantal participanten reflecteren op wat zij geschreven hebben).

Voor de systeemanalyse-sessie nemen we dit concept van het culturele leerecosysteem als uitgangspunt. We kijken dan niet meer naar jouw persoonlijke leerecosysteem, maar naar het bredere cultuureducatief systeem rond kinderen en jongeren in het (v)so.

## *Deel 2: Cultuureducatieve systeemanalyse op Mural*

Op de mural zie je een kind of jongere met daaromheen de verschillende domeinen die bij kunnen dragen aan de culturele ontwikkeling. Je ziet:

- De thuissituatie
- De school
- Opvang: dit kan naschoolse of buitenschoolse opvang zijn.
- De vrije tijd: dit kunnen bijvoorbeeld clubs, vereniging, de kerk, vrienden, buurthuizen zijn, maar denk bijvoorbeeld ook aan het gebruik van (nieuwe) media zoals TikTok, online tutorials en tv.
- Culturele instellingen: dit kunnen bijvoorbeeld centra voor de kunsten, muziekscholen, musea, dansscholen, filmhuizen, jeugdtheaterscholen of theatergezelschappen zijn. Deze kunnen binnenschools of in de vrije tijd een rol spelen.
- Zorg en welzijn: dit kunnen bijvoorbeeld pgb-begeleiders, vervoer of sociaal-maatschappelijk werk zijn.
- Beleid, wet- en regelgeving: denk bijvoorbeeld aan de subsidieregelingen zoals CmK of die van het Fonds Podiumkunsten.

We willen met jullie naar de domeinen zelf kijken en naar de samenwerking tussen de verschillende domeinen. Bijvoorbeeld, je kunt naar één domein kijken, zoals de school, en analyseren welke kansen een school kan bieden om de culturele ontwikkeling van een kind of jongere te stimuleren. Maar je kunt ook kijken naar de samenwerking tussen domeinen, bijvoorbeeld: welke kansen biedt de samenwerking tussen school en ouders/verzorgers om de culturele ontwikkeling van een kind of jongere te stimuleren? Als een school bijvoorbeeld ouders/verzorgers meevraagt bij een cultureel uitje, kunnen ze een gedeelde ervaring met het kind krijgen en hier thuis nog verder over praten.

### *Ronde A:*

In deze eerste ronde gaan we analyseren welke belemmeringen in het bredere cultureel educatieve systeem de vorming en versterking van het cultureel leerecosysteem van leerlingen in het (v)so bemoeilijken. Bestaan er belemmeringen binnen een domein of in de samenwerking tussen domeinen?

**Stap 1** Pak de digitale post-it en schrijf de belemmeringen op die je binnen één domein ziet. Plak de digitale post-it vervolgens op dat domein. Je mag bij één of bij meer domeinen post-its plakken. Zijn hier nog vragen over? (Checken of participanten klaar zijn, daarna vragen om een toelichting)

**Stap 2** Schrijf nu op welke belemmering jij ziet tussen domeinen. Je bepaalt zelf om welke domeinen het gaat. Plak je digitale post-it tussen de domeinen in. Zijn hier nog vragen over? (Checken of participanten klaar zijn, daarna vragen om een toelichting)



### Ronde B:

In deze tweede ronde gaan we analyseren welke kansen in het bredere cultureel educatieve systeem de vorming en versterking van het cultureel leerecosysteem van leerlingen in het (v)so bevorderen. Welke mogelijkheden zie jij daarvoor?

**Stap 1** Pak de digitale post-it en schrijf de kansen op die je binnen één domein ziet. Plak de digitale post-it vervolgens op dat domein. Je mag bij één of bij meer domeinen post-its plakken. Zijn hier nog vragen over? (Checken of participanten klaar zijn, daarna vragen om een toelichting)

**Stap 2** Schrijf nu op welke kansen jij ziet tussen domeinen. Je bepaalt zelf om welke domeinen het gaat. Plak je digitale post-it tussen de domeinen in. Zijn hier nog vragen over? (Checken of participanten klaar zijn, daarna vragen om een toelichting)

## Data-analyse

Bij de data-analyse zijn als eerste alle teksten op post-its en de uitgeschreven mondelinge uitspraken in een spreadsheet gezet en ingedeeld bij belemmeringen of kansen. Daarna heeft een eerste onderzoeker 'top-down' geanalyseerd. Dat wil zeggen dat er gecodeerd is vanuit bestaande codes (Bremmer, 2015), namelijk de domeinen die gebruikt waren tijdens de systeemanalyse. Uitspraken over belemmeringen of kansen binnen domeinen werden gecodeerd met de code 'thuissituatie', 'school', 'buitenschoolse opvang', 'culturele instellingen', 'vrije tijd', 'zorg en welzijn', of 'beleid, wet- en regelgeving'. Uitspraken over belemmeringen of kansen tussen domeinen werden gecodeerd met dubbele codes, zoals bijvoorbeeld 'school-thuissituatie', 'school-culturele instelling' et cetera. Tijdens het coderen bleek een enkele uitspraak over meer dan twee domeinen te gaan. Deze werden apart gecodeerd met de hoeveelheid domeinen die de uitspraak betrof.

Participanten noemden soms kansen die eerder als tips op te vatten waren, dus heel concrete aanwijzingen om een persoonlijk leerecosysteem te versterken (zoals: 'Denk bij het organiseren van je schoolreisje eens aan een culturele activiteit'). Omdat dit geen kansen zijn die een systeemverandering teweeg kunnen brengen hebben we deze tips niet meegenomen in de analyse.

Nadat de eerste onderzoeker de data had gecodeerd, hebben twee onderzoekers samen de codering opnieuw bekeken om te zien of de uitspraken in het juiste domein(en) geplaatst waren. Dit leidde slechts bij enkele uitspraken tot plaatsing in een ander domein.



## **Kwaliteit van het onderzoek**

Omwille van de procedurele validiteit zijn participanten uit de verschillende domeinen gekozen om deel te nemen aan de systeemanalyse. Om de procedurele betrouwbaarheid te borgen zijn de onderzoeksresultaten geïllustreerd met primaire gegevens, zoals citaten van de post-its en de mondelinge toelichting. Voorafgaande aan het onderzoek kregen de participanten uitleg over het concept leerecosysteem, systeemanalyse en het doel van het onderzoek. Ook gaven de participanten actief geschreven toestemming voor de opnames van de analysesessies en voor het anoniem citeren van hun uitspraken in het onderzoek.





# BELEMMERINGEN EN KANSEN BINNEN DOMEINEN

In dit hoofdstuk bekijken we de belemmeringen en kansen binnen een domein, zoals benoemd door de participanten op basis van hun kennis en ervaringen.

## **Thuisituatie**

Als een belangrijke belemmering binnen de thuisituatie benoemen participanten dat ouders/verzorgers met een zorgintensief kind vaak overbelast zijn en geen energie hebben om (vervoer naar) kunst- of culturele activiteiten te organiseren: 'Moeder voelde zich chronisch overbelast, waardoor ze geen tijd en energie meer had om leuke dingen te ondernemen.' Een participant benoemt ook dat die overbelasting ervoor kan zorgen dat kinderen zelf terughoudend worden om hun ouders/verzorgers om extra activiteiten te vragen: 'Ik kon echt niet aan mijn moeder ook nog vragen, 'mam, ik wil op dinsdagavond naar muzikles gebracht worden, want ik wil zo graag muziek maken.'

Ook geldgebrek kan een belemmering zijn: 'Er is niet altijd genoeg geld voor culturele activiteiten.' Verder lijken sommige ouders/verzorgers weinig bekend met (aangepaste) kunst- en culturele activiteiten: 'Er zijn wel heel veel mogelijkheden om bijvoorbeeld een instrument aan te passen, maar als niemand het weet, dan heb je daar niks aan.' Mogelijk kennen ouders/verzorgers te weinig de 'potentiële waarde van cultuureducatie voor de ontwikkeling [van hun kinderen]' of vinden ze eenvoudigweg 'kunst geen prioriteit'. Een participant benoemt dat bij sommige ouders de diplomaverwachting de kunstzinnige ontwikkeling belemmert: '... omdat ze zich met name richten op de cognitievakken en creativiteit niet bij hun oppopt als een mogelijkheid voor zelfontplooiing.'

Als belangrijke kans zien participanten het persoonsgebonden budget (pgb): door dit in te zetten kunnen ouders/verzorgers ontlast worden en ontstaat er meer ruimte 'voor leuke activiteiten' en om - naast de (intensieve) zorg - te kijken naar de mogelijkheden van hun kind en hem of haar te vragen 'waar word jij blij van?'.

## **School**

Participanten benoemen binnen het domein van de school op verschillende niveaus belemmeringen. Op *schoolniveau* zien ze dat 'cultuureducatie nog niet geïntegreerd [is] in de onderwijsvisie'. Mogelijk komt dit doordat 'leidinggevenden de noodzaak voor een creatieve ontplooiing niet [zien] in het curriculum, door de eisen van opbrengstgericht leren', waardoor 'kunsteducatie geen prioriteit heeft'. Andere participanten zien dat het gebrek aan tijd en middelen kunst- en cultuureducatie bemoeilijkt: scholen hebben te kampen met een 'te vol curriculum' of er is 'te weinig tijd of organisatiekracht voor extra's'. Andere participanten wijzen op het ontbreken van een kunstvakdocent:



‘Wij ervaren dat de tijdsdruk ook in so een belemmering is om continuïteit te bieden in cultuureducatie, vooral als er geen vakdocenten zijn.’

Op *leerkrachtniveau* signaleren participanten onder meer ‘handelingsverlegenheid’ als belemmering, waardoor leerkrachten mogelijk kunst- en cultuureducatie ‘niet aanbieden’ of dat het aanbod afhankelijk is ‘van de interesse van de leerkracht’. Een participant vertelt dat leerkrachten hun leerlingen op het gebied van kunst en cultuur soms onderschatten, in tegenstelling tot een kunstdocent: ‘[Een leerkracht zei tegen de kunstdocent] ‘je moet ze wel echt laag inschatten en de doelen verlagen’ [...] Vervolgens was [de leerkracht] blown away bij wat hij zag gebeuren.’ Een andere participant vraagt zich af of leerkrachten weet hebben van de voorkeuren van hun leerlingen: ‘Er worden creatieve dingen georganiseerd voor kinderen, maar eigenlijk is het degene die ernaast zit die het doet.’

Op *leerlingniveau* zien participanten weer dat leerlingen zelf ‘denken [kunst] niet leuk te vinden’. Voor een uitje kiezen ze eerder ‘voor iets wat sowieso aanslaat’. Een andere participant benoemt ook nog dat sommige leerlingen door hun ziektes, zoals bij depressies, mogelijk ‘geen interesse hebben in [een] culturele ontwikkeling’. Volgens een participant moeten leerlingen worden geschoold in het kennen van het eigen culturele netwerk, ‘zodat zij zelf een eigen route vinden in het leerecosysteem’.

Ook kansen zien participanten op verschillende niveaus. Op *schoolniveau* zien participanten meer ruimte voor kunst- en cultuuronderwijs, omdat er na Covid aandacht is voor de rol die kunst kan spelen voor het welbevinden van leerlingen. Daarnaast benoemen zij dat scholen hun visie ‘minder opbrengstgericht’ kunnen maken, waardoor er meer keuzeruimte ontstaat voor leerlingen. Scholen zouden dan wel, volgens de participanten, een ‘diversiteit aan aanbod/disciplines [moeten] creëren, zodat leerlingen wellicht hun talenten kunnen ontdekken’. Op een praktisch niveau stelt een participant voor om ‘het laatste lesuur op een dag voor vrije keuze cultuuraanbod [vrij te houden], zodat cultuuronderwijs toegankelijker wordt en schoolvervoer wordt opgelost’. Ook suggereren participanten dat er meer vakdocenten voor de klas zouden kunnen staan en dat interne cultuurcoördinatoren (icc’ers) een aparte training voor het (v)so kunnen volgen. Een participant ziet ook een kans voor samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs in kunst- en cultuuronderwijs, waardoor leerlingen van beide schoolsoorten elkaar ontmoeten en de ‘verlegenheid rondom mensen met een beperking vermindert’.

Op *leerkrachtniveau* zien participanten kansen als leerkrachten meer uitzoeken ‘waar de culturele talenten van leerlingen liggen’ door leerlingen zelf te vragen wat zij willen, omdat de stem van de leerling met een beperking niet vanzelfsprekend gehoord wordt.





## Impact van een kunstvakdocent

Voor het onderzoek *Speciaal Verbeeld* werd beeldend kunstdocent en illustrator Saskia Pekelharing voor een schooljaar verbonden aan VSO De Zonnehoek in Apeldoorn. Over de impact hiervan mailt combinatiefunctionaris Truus Hermkes een paar jaren later:

‘Tot die tijd hadden wij geen kunstvakdocenten in de school, daar was geen geld voor... Maar met de komst van Saskia kwam er zoveel moois in de school, leerlingen enthousiast, team enthousiast en de directie begreep dat ze toch nog eens goed moest zoeken in alle potjes of er niet wat te regelen was..... En waar een wil is, is een weg. Saskia mocht er nog een jaartje aan vast knopen. Hoeveel jaar dat is geleden, weet ik niet, maar ik weet wel dat Saskia nog steeds bij ons werkt. We kunnen haar niet meer missen.’

## Culturele instellingen die binnenschools aanbod verzorgen

Als een eerste belemmering benoemen participanten dat er vooral nog ‘onvoldoende kennis van de doelgroep’ is bij culturele instellingen om binnenschools aanbod te verzorgen. Dit uit zich bijvoorbeeld in te weinig ‘aanbod op maat voor speciale groepen’. Zo merken participanten op dat aanbod soms te ‘kinderachtig’ is. Een participant zegt dat sommige culturele instellingen zich af zouden kunnen vragen ‘wat de behoefte [is] van de kinderen’ en zouden kunnen kijken hoe ze het aanbod daarop kunnen aanpassen. Het gebrek aan kennis kan mogelijk, aldus een participant, ook leiden tot angst voor een (v)so-doelgroep.

Ook in de organisatie en faciliteiten van culturele instellingen kunnen belemmeringen zitten. Zo benoemen de participanten dat ‘niet alle culturele instellingen uren hebben om actief in te zetten op een so-doelgroep’ of ‘er is extra menskracht en geld nodig om so te begeleiden en dat is er niet altijd’. Dat extra begeleiding soms nodig is, maakt een participant met het volgende voorbeeld duidelijk: ‘So-groepen kunnen conventies in het museum op de proef stellen; ze leggen dus ook druk op bijvoorbeeld de suppoosten [...], omdat het gewoon meer herrie geeft.’ Als laatste noemen participanten de fysieke toegankelijkheid van culturele instellingen als een belemmering: ‘Niet alle culturele instellingen, of delen daarvan, zijn toegankelijk’, ‘weinig liften’ of ‘rolstoelen komen vaak niet eens het podium op’.

Een kans is, aldus de participanten, dat ‘steeds meer culturele instellingen het belang zien van inclusie’ en dat ‘inclusie breed wordt opgepakt door de cultuursector’. Dit geeft ruimte voor het ‘ontmoeten van nieuwe doelgroepen’ en het ‘ontwikkelen van nieuwe programma’s’. Er liggen volgens de participanten nog kansen om de kennis over nieuwe doelgroepen te vergroten, door bijvoorbeeld het ‘netwerk [van] vakdocenten [te] vergroten’ en door het ‘faciliteren van kennisdeling’, maar ook door ‘kennisoverdracht rondom de doelgroep’ te organiseren. Een participant merkt op dat sommige culturele

instellingen nog meer kunnen laten zien dat leerlingen met een beperking welkom zijn, door meteen duidelijk te maken of het aanbod aansluit bij de beperking, 'zonder dat ernaar gevraagd moet worden', want 'er is vraagverlegenheid'. Maar een andere participant wijst erop dat dit niet uitsluitend de oplossing is: door het aanbod te scheiden, bevorder je juist geen inclusie. Tot slot, de participanten noemen meer geld voor het (v)so en daarmee meer menskracht als kans.

### **Vrije tijd**

Ook bij culturele instelling of andere aanbieders die vrijetijdsaanbod verzorgen, is het volgens participanten lastig 'om passend aanbod te vinden'. Over de oorzaak van het beperkte aanbod merkt iemand op: 'Marktmechanisme zorgt dat docenten zich richten op grootste gemene deler in een doelgroep.' Daardoor is er te weinig mogelijkheid voor kinderen en jongeren met een beperking om uit te proberen 'wat ze leuk vinden'.

Ook zien de participanten te weinig deskundigheid over de doelgroep onder vakdocenten. Een andere participant noemt in dit verband als voorbeeld dat muziekdocenten geen zorgachtergrond hebben en daardoor moeite kunnen hebben met de pedagogische begeleiding van kunst- en culturele activiteiten. Ook noemen participanten dat er te weinig aangeboden wordt voor leerlingen in het (v)so.

Een participant noemt als mogelijke kans dat instellingen 'testdagen' organiseren speciaal voor kinderen en jongeren met een beperking, 'omdat zij meer tijd nodig hebben om te bepalen of het iets voor ze is'. Ook benoemen participanten deskundigheidsbevordering van (muziek)docenten als kans, waarbij ook gekeken kan worden naar online lesgeven.

### **Na- en buitenschoolse opvang**

In dit domein benoemen participanten weinig belemmeringen. Wel stelt een participant de kwaliteit van het kunst- en cultuuraanbod in de na- en buitenschoolse opvang ter discussie: 'Nu wordt kunst alleen ingezet als tijdsbesteding. [...] Je kunt niet echt spreken over cultuureducatie. [Het] knutselen, plakken [wordt ingezet] om ze een beetje bezig te houden.'

Als kans benoemen de participanten dat leerlingen in de opvang al jong in contact gebracht kunnen worden met kunst en cultuur. Maar dan moet die opvang wel 'cultureel aanbod toevoegen' en een 'training voor pedagogische begeleiders' aanbieden.

### **Zorg en welzijn**

In dit domein noemen participanten nauwelijks belemmeringen. Wel benoemt een participant dat de zorg nog vaak gericht is op behandeling en diagnose, en minder op welzijn: 'In hoeverre is er bewustzijn binnen de zorg over de betekenis van culturele activiteiten voor het welzijn van het kind? [In de zorg] vragen ze nooit: 'Wat doe je in je vrije tijd en wat zijn je hobby's en zou je nog iets willen ontdekken?'.



Een kans is dan ook het 'stimuleren van het bewustzijn bij zorgverleners om een relatie aan te gaan met het kind', waardoor duidelijk wordt wat een kind qua kunst en cultuur zou willen ontdekken. In het verlengde daarvan vinden de participanten dat opleidingen zoals ergotherapie en creatieve therapie meer zouden kunnen werken vanuit de (kunst- en cultuur) interesses van het kind.

### **Beleid, wet- en regelgeving**

Binnen dit domein doen participanten weinig uitspraken over belemmeringen. Wel merkt iemand op dat het kwetsbaar is dat de overheid weer gaat sturen op de basisvaardigheden lezen en rekenen, waardoor de andere vakken, waaronder kunst, 'ondergeschikt is'. Ook vinden de participanten dat de CmK-regeling toegankelijker kan worden voor scholen met onderwijszorgarrangementen. Een participant wijst nog op het idee om subsidies te verstrekken 'voor plekken of culturele instellingen die aanpassingen naar behoefte maken'.



### **Co-creatie vergt lef**

Negen jaar geleden ging Annemieke Vervoort (algemeen manager Introdans Interactie) samenwerken met Nico Teunissen (hoofd sport en cultuur) van De Onderwijsspecialisten, die op 27 scholen (voortgezet) speciaal onderwijs aanbieden. Hun gezamenlijke missie: een inclusieve maatschappij waarin ieder kind een volwaardige plek heeft. Ze realiseerden samen verschillende projecten, waaronder *Bal Special*, *Spécialité de la Maison*, *Special Forces en Introdans Speciaal In da House*. Telkens ging het om co-creatie van Introdans met een aantal (v)so-scholen.

'Cultuur leert leerlingen leven', zegt Teunissen, duidend op het creatieve proces dat, net zoals het echte leven, geen rechtlijnige antwoorden kent. 'We zagen al vrij snel dat juist dat proces voor onze leerlingen, maar ook voor ons personeel, heel boeiend is', aldus Teunissen. Boeiend, maar ook spannend. 'Dat vereist durf', zegt Teunissen. Zo moesten schooldocenten wennen aan het doorbreken van de duidelijke structuur binnen de school; ze moesten samen experimenteren. Ook voor de dansdocenten was het spannend, omdat ze met een nieuwe doelgroep gingen werken. Door samen te werken en kennis uit te wisselen durfden de scholen meer open het creatief werkproces aan te gaan. Ze ervoeren dat ze leerlingen meer los kunnen laten. Introdans op haar beurt zette haar organisatie nog meer open voor voorstellingen met diverse en niet-professionele dansers en onderzocht hoe ze het maken van een professionele dansvoorstelling voor deze doelgroep mogelijk kunnen maken.

Dat professionele werkproces is precies wat Introdans inbrengt in de samenwerking: een artistiek concept, professionele dansdocenten, een podium om op te treden, speciaal gecomponeerde muziek en professionele kostuums. 'We verwachten ook écht iets van de leerlingen', zegt Vervoort. Daarnaast zorgt



Introdans ook voor duidelijke kaders, zoals een spoorboekje voor op het podium en in de coulissen en eigen kleedkamers en (verzorgings)ruimtes waar leerlingen even tot rust kunnen komen. Zo konden leerlingen zich op een veilige manier laten uitdagen het beste uit zichzelf te halen. De voorstelling *Bal Special* liet zien dat de kinderen veel meer konden dan ouders en docenten dachten en na het optreden straalden zowel de leerlingen als de ouders: 'Opeens was hun kind niet meer een zorg, maar een ster', zegt Vervoort.

Beide organisaties hebben een samenwerkingsovereenkomst gesloten. Het geheim van hun samenwerking aldus Teunissen en Vervoort is openheid en vertrouwen. 'Dingen mogen fout gaan, als ze maar besproken worden.'



# BELEMMERINGEN EN KANSEN TUSSEN DOMEINEN

In dit hoofdstuk kijken we naar de belemmeringen en kansen tussen domeinen, zoals benoemd door de participanten op basis van hun kennis en ervaringen.

## Tussen onderwijs en culturele instellingen

Bij de belemmeringen tussen onderwijs en culturele instellingen noemen participanten vaak vervoer, met als achterliggende moeilijkheid dat 'er te weinig budget en menskracht [zijn] om vervoer te regelen naar culturele activiteiten buiten de school'. En: 'Er is geen aansluiting met het vervoer vanaf school/ terug naar school (routes met leerlingenvervoer) door geldgebrek en personeelstekort.'

Bovendien lijkt er een gebrek aan afstemming tussen beide partijen over het aanbod en de doelgroep. Een participant vraagt zich af: 'Kent men elkaar wel?'. Een ander signaleert dat ze in elk geval niet altijd dezelfde taal spreken. Ook de afstemming over de doelgroep verloopt volgens een participant nog niet altijd soepel: 'Wat wij ervaren, is dat de culturele instellingen nog lang niet allemaal heel goed bekend zijn met de doelgroep, [...] soms geven ze aan van, 'ze kunnen niet bij ons komen, dat is niet mogelijk'. Terwijl als je in gesprek gaat [...], dan is er veel meer mogelijk.' Iemand anders wijst er in dit verband op dat er 'te weinig co-creatie' is tussen het onderwijs en culturele instellingen. Ook vertellen participanten dat culturele instellingen met specifiek aanbod moeilijk in contact komen met de school.

Verder melden diverse participanten dat er vanuit de school drempels zijn om er met een schoolklas op uit te gaan, naar bijvoorbeeld het museum of theater: 'Een uitje naar een museum geeft ook angst voor onverwachte omstandigheden onderweg, zoals file/ uitval van bussen, waardoor de drempel tot een uitje groter wordt.' Er is 'onzekerheid over expertise van begeleiders of mogelijkheden op locatie (zoals aanwezigheid verschoningsruimte)'. In het algemeen signaleren participanten een tekort aan menskracht, tijd en geld: 'Maatwerk met een instelling/kunstenaar kost een leerkracht veel tijd, die ze niet altijd hebben' en 'Er is te weinig tijd, ruimte en aandacht om de kinderen uit het so de aandacht te geven die zij nodig hebben om uitstapjes te maken.'



### Afstemming en maatwerk zijn cruciaal

Vijf jaar geleden stelde een cultuurcoördinator van een so-school de volgende vraag aan Eric Schulp en Herma Roos van CultuurSchakel uit Den Haag: 'In de brochure wordt bij elke culturele activiteit aangegeven of dit wel of niet geschikt is voor het speciaal onderwijs. Maar wat maakt dit wel of niet geschikt?'. Goede vraag, vonden ze. 'Want hoe beter het culturele aanbod aansluit bij de doelgroep,



hoe meer de vonk kan overslaan', zegt Schulp. Alle reden dus om de activiteiten beter af te stemmen op leerlingen uit het (v)so.

Inmiddels bevatten de brochures een uitgebreide legenda. Zo vertelt een prikkelmeter of een voorstelling of activiteit veel of weinig prikkels bevat. Bij sommige voorstellingen is de letter M ('Maatwerk mogelijk') toegevoegd. Scholen kunnen hierdoor beter beoordelen welk aanbod geschikt is voor hun leerlingen.

CultuurSchakel ontwikkelde verder samen met Iris van Heesch van Stichting Onbeperkt Genieten een checklist waarmee culturele instellingen hun aanbod geschikt(er) kunnen maken voor het speciaal onderwijs en met elkaar in gesprek kunnen gaan. Daarnaast werken ze aan een training om culturele instellingen te leren een visuele handleiding te maken voor leerlingen in het speciaal onderwijs.

Roos en Schulp organiseren bijeenkomsten voor alle partijen die werken met leerlingen van het speciaal onderwijs. 'We brengen scholen en aanbieders in contact, zodat ze een wensenlijstje kunnen maken met wat ze van elkaar nodig hebben om betere afstemming te realiseren', vertelt Roos. 'Een warme band is heel belangrijk', vult Schulp aan. CultuurSchakel zet zich met het initiatief KunstTreffers bovendien in voor co-creatie tussen so-scholen en aanbieders. Ze vertalen praktische problemen in vragen, die Schulp vervolgens koppelt aan geschikte aanbieders. Zo blijven ze luisteren naar het werkveld. 'Contact, contact en nogmaals contact!', vat Schulp samen.

Naast belemmeringen noemen participanten ook kansen om de samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen te versterken. Bijvoorbeeld meer buitenschools aanbod op de scholen realiseren en meer inzet op de doorstroming van binnen- naar buitenschoolse kunsteducatie. Een suggestie die daarbij aansluit, gaat over het uitnodigen van culturele instellingen op school en ze te vragen zowel het binnenschoolse als buitenschoolse aanbod te verzorgen: 'Ga voor een langdurige samenwerking.'



**Plein C**, de provinciale instelling voor het verbinden, verrijken en versterken van cultuureducatie in Noord-Holland, stimuleert in 2023 de structurele samenwerking tussen culturele instellingen en speciaal onderwijs scholen met een regeling/pilot: 'Duurzame samenwerking speciaal onderwijs'.

Verspreid over Noord-Holland zijn inmiddels acht projecten van start gegaan. Een paar voorbeelden: Het Elan College (vso) in Bussum werkt samen met Filmhub Noord-Holland aan burgerschapsonderwijs waarbij leerlingen hun eigen films maken. De Antonius school (so) in Schagen maakt met het lokale theater- en filmhuis Scagon en de hulp van het bureau Cultureel Verschil een eindfilm voor groep 8.

[Lees meer over de pilot Duurzame samenwerking speciaal onderwijs](#)

Participanten noemen dat het belangrijk is dat leerlingen ervaringen opdoen buiten de beschermde schoolmuren. Als dat nog een brug te ver is, kun je, aldus een participant, een bezoek in de klas als opstap gebruiken: een culturele instelling kan naar de school komen.



**De Classic Express** is de rijdende concertzaal van het Prinses Christina Concours. Vanuit de overtuiging dat ieder kind moeten kunnen kennismaken met muziek heeft de culturele instelling een concertzaal op wielen bedacht. Een uitschuifbare muziektrailer brengt jonge musici en prijswinnaars van het Prinses Christina Concours naar scholen. De Classic Express heeft een rolstoelgang en is regelmatig te vinden bij cluster 3 scholen, en interne onderwijsafdelingen van instellingen, maar ook bij instellingen voor kinderpsychiatrie en jeugdhulpverlening en kinderrevalidatiecentra.  
[Lees meer over de Classic Express](#)

### **Tussen onderwijs en thuissituatie**

Bij de belemmeringen merkt een participant op dat ouders nog weinig betrokken zijn bij kunst- en cultuureducatie op school: 'Bij het doen van die analyse realiseer ik me hoe belangrijk ouders zijn in de kunstervaringen.'

Kansen die participanten noemen liggen dan ook in het (meer) betrekken van ouders bij wat er op school gebeurt. Als praktische uitwerking benoemt iemand dat de school ouders bij kunst- en cultuureducatie kan betrekken door bijvoorbeeld tijdens oudergesprekken de culturele ontwikkeling en/of culturele activiteiten van het kind in te brengen.



**Zorgverlener Philadelphia** gelooft in de kracht van muziek. Hij ontwikkelde een muziekpaspoort dat inzicht geeft in de rol die muziek speelt in het leven van hun cliënten. Van welke muziek iemand bijvoorbeeld rustig wordt, wat deze aan muziek maken doet, maar ook welke muzikwensen er nog zijn. Het paspoort kan een handig hulpmiddel zijn in de afstemming tussen bijvoorbeeld school en thuissituatie.  
[Lees meer over Philadelphia](#)

Een andere participant merkt op dat de school ouders kan uitnodigen voor culturele activiteiten op school, 'zodat cultuur meer toegankelijk wordt en de waarde ervan begrepen'. Iemand anders vult aan dat het vertellen en laten zien van wat een school aan cultuureducatie doet, ook heel goed een plek zou kunnen krijgen op de ouderavonden.



**Een Samen naar School-klas** biedt onderwijs met zorg op maat aan kinderen met een (ernstige meervoudige) beperking op een reguliere school. Dit gebeurt vanuit de overtuiging dat alle kinderen kunnen leren en dat kinderen met en zonder een beperking van elkaar kunnen leren.

[Lees meer over Samen naar School](#)

### **Tussen onderwijs en buitenschoolse opvang**

Tussen onderwijs en buitenschoolse opvang zien participanten vooral belemmeringen in de onderlinge afstemming: 'Onvoldoende contact met de school/hoofdlerkracht, waardoor de informatie die het kind deelt met de leerkracht verloren gaat en niet bij de bso aankomt.' En: 'Binnen een school is het vaak iemand anders dan de icc'er die de buitenschoolse opvang regelt. Zij overleggen niet altijd met elkaar, twee aparte eilandjes.'

### **Tussen onderwijs, culturele instellingen en zorg/welzijn**

Tussen deze drie domeinen ervaren participanten een kennishiaat, namelijk hoe er vanuit kunsteducatie een bijdrage te leveren is aan de zorg en het welzijn van het kind. Als kans noemen ze dan ook dat scholen en culturele instellingen de heilzame werking van kunst breder mogen uitmeten bij zorgmedewerkers: 'Het gevoel van welbevinden kan vergroot worden door inzet van bijvoorbeeld muziek.' Naast kunstvakdocenten zou het so ook meer kunnen inzetten op creatief therapeuten: 'Neem überhaupt meer creatief therapeuten aan op school', aldus een participant.



### **My Breath My Music**

Muzikant Ruud van der Wel werkt al 36 jaar in de revalidatie. Hij begon als zweminstructeur, maar is inmiddels ademhalingstherapeut bij Rijndam revalidatie. Zijn belangrijkste instrument: muziek.

In 2008 richtte hij de stichting My Breath My Music op. Het doel van de stichting is mensen met een zware lichamelijke beperking de mogelijkheid bieden tot het maken van muziek op speciale (elektronische) muziekinstrumenten. De stichting maakt deze instrumenten zelf door bestaande instrumenten aan te passen of nieuwe te ontwikkelen.

Het begon allemaal in 1999 met twee leerlingen van Mytylschool de Brug die door een progressieve spierziekte steeds minder konden. Het leek Van der Wel een goed idee om de jongens als ademtherapie elektronische saxofoon te leren bespelen. De directie gaf groen licht en al snel bleek het een prima instrument voor zijn ademtherapie. 'Ineens zaten die twee jongens gezellig muziek te maken en wilden ze ook een instrument om thuis op te spelen. Dan ga je daar je best voor doen. Voordat ik het wist, had ik meer kinderen die muziek maakten en daarvoor trouw naar therapie kwamen', vertelt Van der Wel.

Muziek maken als vorm van ademtherapie was nieuw. Tot die tijd omvatte ademtherapie vooral fysiotherapie met ademhalingsoefeningen. Voor iemand met een chronische spierziekte betekent dat een leven lang blijven oefenen. Muziek is dan een aantrekkelijker perspectief, stelt Van der Wel: 'Wanneer je een instrument pakt en liedjes gaat leren spelen, ben je daar, zonder dat je er erg in hebt, mee bezig. Bovendien ontwikkel je je muzikaliteit en word je als kind uitgedaagd om beter te leren spelen.'

[Lees het hele artikel](#)

Ook liggen er kansen voor een betere samenwerking, want volgens participanten vinden organisaties in de zorg en welzijn en culturele instellingen elkaar niet goed. 'Kinderen die zich ontwikkelen buiten het onderwijs in een zorgcontext, zijn onbekend bij [culturele] aanbieders.'

### **Tussen onderwijs, culturele instellingen en beleid**

Participanten benoemen als grote belemmering dat 'beleidsdomeinen als zorg en cultuur vaak nog gescheiden' zijn. Zo is het pgb 'niet aan te vragen voor culturele activiteiten'. Op beleidsniveau ontbreekt afstemming tussen de verschillende financiële middelen: 'Zorg & welzijn, onderwijs en cultuur kennen ieder zo hun eigen potjes en geldstromen.'

Als kans suggereren de participanten dan ook integraal beleid, gericht op de verbinding tussen binnen- en buitenschools kunst- en cultuuronderwijs: 'Als je het [beleid] natuurlijk in elkaar schuift, dan kun je veel beter [...] gebruikmaken van kansen die er zijn.'

Gemeenten zien ook (nog) geen rol voor zichzelf weggelegd als het gaat om het verzorgen van buitenschoolse kunst- en cultuureducatie voor deze leerlingen, merkt iemand op.

Ook zou er volgens een ander meer budget moeten komen, zodat het (v)so hetzelfde kan doen als het reguliere onderwijs.



### **De rekensom is simpel**

Speciaal onderwijsklassen zijn veel kleiner dan regulier onderwijsklassen. En als je cultuur vouchergeld krijgt per leerling, dan is er veel meer geld voor een klas met dertig leerlingen dan voor een klas met zes leerlingen. Bovendien heb je volgens cultuurcoördinator Willie Drostenburg van een so-school in Amsterdam, anderhalf keer zoveel tijd nodig voor hetzelfde programma en veel meer voorbereidingstijd. De rekensom leerde dat het (v)so drie keer het voucherbedrag per leerling nodig heeft om tot een vergelijkbaar cultuuraanbod als het po te komen. Met de hulp van Mocca, het expertisecentrum voor cultuureducatie in Amsterdam en gemeenteraadslid Nenita de La Rose van de PvdA, kreeg Drostenburg het in Amsterdam voor elkaar. Er kwam dankzij een motie van het raadslid extra vouchergeld voor cultuur in het (v)so en bso.

[Lees het Overzicht van veelgestelde vragen bij Voucher Beheer Amsterdam](#)



## Tussen culturele instellingen, vrije tijd, school en/of thuissituatie

Een genoemde belemmering is dat er 'te weinig aansluiting tussen onder schooltijd en vrije tijd' is. Het vervoer en de reistijd van leerlingen in het so wordt ook hier genoemd als grote belemmerende factor. Zo speelt de grote afstand tussen school en thuis een rol: door de lange reistijd hebben kinderen vaak minder vrije tijd. Passende activiteiten van culturele instellingen in de thuisomgeving van het kind die aansluiten op het (reis) schema van het kind ontbreken doorgaans, leerlingen zijn door hun schoolvervoer juist laat thuis en hebben dan 'geen tijd en energie meer' voor kunst- en culturele activiteiten in de vrije tijd. De afstand school-thuis helpt ook niet mee in het betrekken van ouders bij de culturele ontwikkeling van kinderen. 'Leerlingen wonen vaak niet in de buurt van de school. Ouders zijn hierdoor niet veel beschikbaar voor begeleiding bij culturele activiteiten.'

Participanten noemen ook kansen tussen de domeinen culturele instellingen, vrije tijd en thuissituatie. Zo zouden culturele instellingen een vrijetijdsprogramma kunnen ontwikkelen waaraan ook ouders en overige gezinsleden kunnen deelnemen: 'Dan krijgen de ouders hun eigen ervaring die ze dan kunnen delen met hun kind.'



**Up! Kunstdag voor kids** in Amsterdam is een buurtinitiatief van Ben Hekkema en Anne Gehring mogelijk gemaakt door een lokale subsidieregeling waarbij kinderen met Down en hun familie en vriendjes in februari 2023 werden uitgenodigd om onder begeleiding van kunstenaars, kunst te komen maken, te dansen of muziek te maken. De kunstdag was een groot succes en de kunstenaars werken aan een vervolg.

[Lees meer over Up! Kunstdag voor kids van 4 t/m 8 jaar](#)

## Domeinoverstijgend

Over alle domeinen heen noemen de participanten dat er een projectleider of cultuurcoach aangesteld zou kunnen worden die als verbinder optreedt tussen de school, instellingen en thuis voor het vormgeven en versterken van de culturele ontwikkeling. Deze intermediair zou bijvoorbeeld de doorstroom van kunst- en cultuureducatie op school naar de vrije tijd kunnen verbeteren. Een participant zegt: 'Een cultuurcoach die naar de talenten kijkt van de leerlingen en dan in de buurt aanbod gaat zoeken dat het kind kan doen. En hierover met de ouders communiceert en ze helpt met het Jeugdcultuurfonds.'

Een andere participant ziet een kans voor bibliotheken, die hun bibliothecarissen steeds meer opleiden tot *community librarian* (deze verrijkt, verbindt en ondersteunt het gesprek van leden binnen een community) die naar de mensen toe gaan: 'Dus het is niet meer zo van: [...] ik wacht als bieb af, wie komt er? Het is nu veel meer proactief naar mensen toe gaan om te kijken 'wat kunnen we voor jou betekenen?' Mogelijk kan zo'n community librarian meekijken naar de behoefte van leerlingen in kunst en cultuur, en helpen bij het vinden en organiseren kunst- en culturele activiteiten.'



# CONCLUSIE

In dit hoofdstuk geven we een eerste beeld van waar het cultuureducatieve systeem nu lijkt te staan volgens de participanten en wat ervoor nodig is om persoonlijke leerecosystemen van leerlingen met een beperking te vormen en te versterken.

## **Belemmeringen en kansen binnen domeinen**

Kijken we naar de belemmeringen en kansen die binnen domeinen spelen, dan springen er drie thema's uit de verschillende analyses: de autonomie van leerlingen in het (v)so, kennis over (waar) passend aanbod (is), en de organisatie van culturele activiteiten. Deze thema's zijn terug te vinden op het micro-, meso- en macroniveau van het cultuureducatief systeem.

### **De autonomie van leerlingen in het (v)so**

Een thema dat in meer domeinen op micro- en mesoniveau terugkwam, is de autonomie van de leerling met een beperking. Deze staat volgens participanten mogelijk onder druk: ouders/verzorgers, leerkrachten, culturele instellingen, vrije tijd en de zorg lijken de stem van leerlingen niet altijd te horen. Daardoor hebben zij mogelijk minder zicht op wat leerlingen zelf willen en kunnen in kunst- en cultuuronderwijs. Hierdoor is bijvoorbeeld de aansluiting tussen de leefwereld en interesses van de leerling en het ontwikkelde culturele en kunstaanbod soms lastig te maken.

Stefánsdóttir en collega's. (2018) schrijven over het belang van autonomie en het recht van mensen met een beperking om mee te beslissen over de inrichting van hun leven, en wijzen erop dat autonomie ook onderdeel uitmaakt van het VN-verdrag Handicap. Het recht op autonomie geldt natuurlijk ook voor kunst- en cultuuronderwijs (Bremmer & Van Miert, 2022).

De kansen die participanten zien om een inclusiever systeem te ontwikkelen waarin de autonomie van leerlingen met een beperking een plek krijgt, liggen in eerste instantie vooral in de bewustwording dat de stem van deze leerlingen gehoord moet worden (Benning et al., 2022). Zo kunnen volgens participanten ouders/verzorgers gericht aan hun kinderen vragen wat hun wensen en verlangens zijn op het terrein van kunst en cultuur – maar daarvoor moeten zij wel eerst ontlast worden van de zorg. Ook leerkrachten kunnen actiever vragen wat leerlingen willen of nagaan welke interesses zij hebben; dit vraagt volgens de participanten om expliciete aandacht. Hetzelfde geldt voor sommige culturele instellingen: die zouden zich bij het ontwikkelen van aanbod actiever kunnen afvragen wat de behoeftes van leerlingen zelf zijn. In de zorg zouden zorgverleners meer kunnen doorvragen wat leerlingen in hun vrije tijd willen doen en dat versterken.

Kortom, in lijn met het fundamentele idee 'niets over ons, zonder ons' is het essentieel bij de vorming en versterking van persoonlijke leerecosystemen om de stem van de leerlingen te horen. Zo kan hun autonomie op cultureel en kunstzinnig gebied versterkt worden (Monsma, 2022).

### Kennis over (waar) passend aanbod (is)

Ook bij dit thema ligt de focus op het micro- en mesoniveau: de thuissituatie, school, culturele instellingen en vrije tijd. Participanten zien binnen deze domeinen een gebrek aan kennis over wat passend aanbod is en waar aanbod te vinden is: ouders/verzorgers hebben onvoldoende weet van bepaald aanbod; leerkrachten kunnen niet altijd goed inschatten of het niveau van het kunstaanbod aansluit bij hun leerlingen; sommige culturele instellingen maken aanbod dat te 'kinderachtig' is; en ook in de vrije tijd is het volgens participanten lastig is om (voldoende) passend aanbod te vinden voor (v)so-leerlingen. Deze belemmeringen kunnen ervoor zorgen dat verschillende domeinen in het cultuureducatieve systeem niet ondersteunend zijn bij de culturele ontwikkeling van leerlingen met een beperking. Hierdoor kunnen er in de culturele loopbaan steeds gaten vallen, waardoor de culturele ontwikkeling kan stagneren.

Toch zien de participanten ook kansen om het systeem te verbeteren. Zo zouden scholen een diverser aanbod van kunst- en culturele activiteiten kunnen aanbieden, zodat leerlingen meer kans hebben om te kijken wat bij hen past en zo hun talenten kunnen ontdekken en ontwikkelen. Ook zouden scholen een voor het so op maat gemaakte icc-training kunnen laten volgen, zodat zij beter zicht krijgen op passend aanbod. Daarnaast zien participanten dat sommige kunstdocenten juist wel aanbod hebben dat uitdagend en passend is. Hall en Thomson (2016, p. 6) doen overigens een soortgelijke observatie: 'Rather than see that some children had special needs that had to be taken into account [...] (usually through a reduction of difficulty), the artists began with the view that all children and young people were capable of having ideas.' Scholen zouden dan ook kunnen overwegen om regelmatig met een kunstdocent te werken.

Culturele instellingen zouden volgens participanten een netwerk van kunstdocenten kunnen opzetten, om kennis over ontwikkeling van aanbod uit te wisselen. Ze kunnen ook beter aan scholen laten zien, bijvoorbeeld met kijkwijzers, welk aanbod passend is voor welke doelgroep. In de na- en buitenschoolse opvang is er volgens participanten een grote kans om meer kunst aan te bieden, juist ook vanaf een jonge leeftijd. Voor de vrije tijd, kunnen culturele instellingen nadenken over het afwisselen van online en fysiek aanbod – zeker voor kinderen en jongeren die moeilijker een culturele instelling in de vrije tijd kunnen bereiken.

Samenvattend: om de persoonlijke leerecosystemen van (v)so-leerlingen te vormen en versterken moeten de verschillende domeinen het aanbod dus passender maken. Dat kan door meer aanbod in de vrije tijd en na- en buitenschoolse opvang en betere communicatie tussen domeinen, zodat aanbod daadwerkelijk vindbaar is.



Meer (samenhang tussen) aanbod in het cultuureducatieve systeem ondersteunt doorlopend de culturele ontwikkeling van leerlingen met een beperking.

### De organisatie van culturele activiteiten

Participanten noemen bij dit thema vooral belemmeringen en kansen op meso- en macroniveau. Zo zeggen ze dat scholen soms te weinig organisatiekracht hebben om extra kunst- en cultuuractiviteiten te regelen en ook binnen sommige culturele instellingen lijken extra menskracht en geld nodig om (v)so-leerlingen te begeleiden. Het gebrek aan organisatiekracht en financiën kunnen daarmee een bedreiging vormen voor stevige persoonlijke leerecosystemen.

Als kans noemen de participanten dat de CmK-regeling toegankelijker kan worden voor scholen met onderwijszorgarrangementen. Daardoor zou er meer geld kunnen komen voor extra menskracht zoals begeleiders. De persoonlijke leerecosystemen van leerlingen in het (v)so vergen dus een extra organisatorische (en daarmee vaak een financiële) inspanning van de domeinen school, culturele instelling en vrije tijd. Dit is een extra barrière die de kansenongelijkheid in culturele ontwikkeling van deze leerlingen lijkt te vergroten. De vraag is of hier vooralsnog aandacht voor is in het school- en cultuurbeleid.

### Belemmeringen en kansen tussen domeinen

Ook tussen domeinen zien we belemmeringen en kansen op micro-, meso- en macroniveau. Thema's bij de belemmeringen zijn de afstand tussen thuis, school en culturele omgeving; het gebrek aan afstemming tussen domeinen en het gebrek aan overstijgend beleid en middelen. We eindigen met het bespreken van de belangrijkste kans: het aanstellen van een intermediair.

### Afstand tussen thuis, school en culturele omgeving

Een grote en terugkerende belemmering is de afstand die dagelijks overbrugd moet worden tussen thuis, school en/of een culturele instelling (domeinen op micro- en mesoniveau). Deze overbrugging van afstand raakt volgens de participanten aan veel aspecten: gebrek aan menskracht en middelen om leerlingenvervoer meer op maat te kunnen leveren, zodat leerlingen bijvoorbeeld langer op school kunnen blijven voor kunstactiviteiten of na school naar een locatie gereden worden waar kunsteducatief aanbod is waaraan zij graag willen deelnemen. Door die afstand zijn leerlingen vaak te laat thuis voor kunst en cultuur in de vrije tijd, of hebben ze daar geen energie meer voor.

Ouders/verzorgers hebben volgens participanten soms geen middelen of energie (zie ook Okma et al., 2014) om hun kind naar een culturele instelling te brengen die mogelijk wel passend aanbod heeft (Benning et al., 2022). Ook zorgt de afstand ervoor dat ouders/verzorgers minder betrokken kunnen zijn bij wat er op school plaatsvindt aan culturele en kunstactiviteiten. Buliung et al. (2021, p. 502) signaleren niet voor niets dat 'eventually, the limitations of the spatial configuration of special education sites and services [...] and transport to them is paradoxically disabling'.



Kortom, de manier waarop onderwijs voor leerlingen met beperkingen is georganiseerd in scholen, vaak op enige afstand van thuis, en de daarmee gepaard gaande afhankelijkheid van vervoer, kan een negatieve impact hebben op de vormgeving van persoonlijke culturele leerecosystemen van leerlingen met een beperking.

Hoewel er geen pasklare oplossing voor dit probleem is, zijn er wel initiatieven die het probleem van leerlingenvervoer op verschillende manieren beperken. Bijvoorbeeld, door het initiatief 'Samen naar school' (waarbij het kind met een beperking in de eigen omgeving naar school kan) is apart leerlingenvervoer niet meer nodig. In principe zou het kind daardoor meer tijd en energie kunnen overhouden voor kunst- en cultuureducatie, of welke hobby dan ook. Andersom, bij een Integraal Kind Centrum (een organisatie voor kinderen van nul tot dertien jaar, waar onderwijs, opvang en welzijnsactiviteiten zijn samengevoegd) kan een kind kunst en cultuur op het centrum beleven, en hoeft dat niet meer thuis, of in de thuisomgeving, georganiseerd te worden.

### Gebrek aan afstemming tussen thuissituatie-school-culturele instellingen

Een gebrek aan afstemming tussen de thuissituatie, school en culturele instellingen, domeinen op micro- en mesoniveau, noemen participanten ook als belangrijke belemmering voor de culturele ontwikkeling van leerlingen in het (v)so (zie ook Benning et al., 2022). Zij zien dat groepsleerkrachten soms onvoldoende bekend zijn met de thuisomgeving en de culturele mogelijkheden van de leefomgeving van de leerling. Hierdoor kunnen ze niet aansluiten bij de interesses en talenten van leerlingen en hen ook niet doorverwijzen naar passend naschools aanbod. Ook tijdens ouderavonden is de culturele ontwikkeling van kinderen volgens participanten meestal geen onderwerp van gesprek. Dat hangt volgens hen samen met de waardering voor kunst- en cultuuronderwijs en de onbekendheid met wat deze vakken kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een kind (zie ook Benning et al., 2022). Sommige scholen weten volgens de participanten niet wat medewerkers van culturele instellingen voor hun leerlingen kunnen betekenen en dat vormt een mogelijke barrière om deze te bezoeken. Een betere afstemming tussen de thuissituatie, school en culturele instellingen zou de persoonlijke culturele leerecosystemen van deze leerlingen kunnen versterken. Om de kansen voor een betere afstemming in kaart te brengen, kan een analyse van het persoonlijke leerecosysteem van een kind behulpzaam zijn (zie de analysetool in dit hoofdstuk).

### Gebrek aan overstijgend beleid en middelen

Volgens de participanten valt er op macroniveau, binnen het domein beleid, wet- en regelgeving, nog veel te winnen om de persoonlijke leerecosystemen van leerlingen met een beperking te vormen en versterken. Zo zouden volgens hen beleid en subsidiestromen binnen cultuur en zorg nog meer domeinoverstijgend ingezet kunnen worden. Ze zien hier vooral een actievere rol voor gemeentes weggelegd. Deze zouden volgens participanten extra middelen voor het (v)so moeten vrijmaken, omdat passend kunst- en cultuuronderwijs volgens hen meer kost dan voor het reguliere onderwijs. Ook



zouden gemeenten actief beleid moeten maken om binnen- en buitenschoolse kunst- en cultuureducatie voor deze leerlingen beter te verbinden. Samenvattend, het vormgeven en versterken van de persoonlijke leerecosystemen van kinderen met een beperking kan baat hebben bij een actief, domeinoverstijgend beleid en meer geld voor kunst- en cultuuronderwijs op (v)so-scholen. Dit kan de kansenongelijkheid tussen leerlingen met en zonder een beperking verkleinen.

## Verbinding

Als belangrijkste domeinoverstijgende kans zien participanten het aanstellen van een intermediair (bijvoorbeeld een cultuurcoach of *community librarian*) die als verbindende spin in het web een aantal belemmeringen kan tackelen: een betere afstemming tussen de domeinen thuis, school, culturele instellingen en zorg; het opzetten van co-creatie tussen scholen en culturele instellingen; en het in kaart brengen van de kunst- en culturele infrastructuur voor leerlingen met een beperking (zie ook Benning et al., 2022).

## Terug naar de leerling

We hebben in deze systeemanalyse gekeken vanuit het perspectief van de leerling in het (v)so. Hierdoor is het inzichtelijk geworden dat niet alleen losse kenmerken van deze leerling, maar juist de optelsom daarvan de culturele ontwikkeling in de weg kan zitten. Deze observatie is met het concept intersectionaliteit verder te verduidelijken (Collins, 2015; Crenshaw, 1991). Intersectionaliteit houdt in dat mensen maatschappelijke privileges of kansen(on)gelijkheid ervaren op grond van een veelvoud van kenmerken die elkaar versterken. Of, zoals Jouwe (2015, p. 1) het beschrijft: 'Intersectionality refers to categories of difference that we embody simultaneously [...] and how these categories interact with each other on an individual, institutional and symbolic level.' Voorbeelden van kenmerken zijn onder andere gender, sociaaleconomische achtergrond, seksuele oriëntatie, woongebied, culturele achtergrond of het hebben van een beperking. Een voorbeeld van hoe kenmerken elkaar positief of negatief versterken is dat witte, mannelijke kunstenaars meer kans hebben om in een museum te hangen dan bijvoorbeeld zwarte vrouwen (Topaz et al., 2022; WOMEN Inc. & ABN AMRO, 2021).

Vanuit deze intersectionele lens is ook te begrijpen hoe de optelsom van kenmerken van de leerling in het (v)so de kansenongelijkheid in de culturele ontwikkeling kan versterken. Gender, bijvoorbeeld, kan bepalen of leerlingen met een beperking wel of niet gestimuleerd worden om voor kunst te kiezen, waarbij meisjes mogelijk meer worden gestimuleerd dan jongens (Dalen, 2003). Daarnaast kan de culturele achtergrond en seksuele oriëntatie van een leerling met een beperking bijdragen aan het feit of deze zich herkent in het culturele aanbod en zich welkom voelt om daarin te participeren (Hammel & Hourigan, 2023). Ook is de aard van een beperking een bepalend kenmerk. Een fysieke of verstandelijke beperking kan namelijk op verschillende manieren invloed hebben op de deelname aan kunst- en cultuureducatie (Schoonheim & Smits, 2019). Zo kan een kind vanwege een fysieke beperking mogelijk niet het instrument bespelen dat het zelf zou willen (Bremmer, 2023; National Foundation for Youth Music, 2020) of lukt het een

jongere met een verstandelijke beperking niet om een theatertekst uit het hoofd te leren, waardoor deze niet aan reguliere theaterlessen kan deelnemen. Het kenmerk 'beperking' kan daarmee op verschillende manieren een (negatieve) invloed hebben op de culturele ontwikkeling.

Daarnaast is de sociaaleconomische status van het gezin van het kind een bepalende factor bij kansenongelijkheid. Verkennend onderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat een groot aantal ouders/verzorgers van kinderen die veel zorg nodig hebben, minder is gaan werken en minder inkomen heeft (Okma et al., 2014) en daardoor mogelijk minder of geen geld voor kunst- en culturele activiteiten. Een lagere sociaaleconomische status van een leerling met een zorgbehoefte wordt dan een kenmerk dat mogelijk ook een negatieve invloed kan hebben op cultuurdeelname. Een bijkomende factor bij kansenongelijkheid kan de woonplaats van het kind zijn. Voor een leerling die verder van school woont en aangewezen is op leerlingenvervoer, is het volgen van naschoolse kunstactiviteiten veel moeilijker (Buliung et al., 2021).

Kortom: niet slechts één van deze kenmerken beïnvloedt de culturele ontwikkeling van leerlingen, maar de mogelijke optelsom ervan. Een intersectioneel perspectief maakt je dan ook ervan bewust dat binnen een cultuureducatief systeem (de optelsom van) dergelijke kenmerken van leerlingen met een beperking barrières vormen voor culturele deelname - en dat het systeem vanuit de verschillende domeinen deels die barrières in stand houdt (Notten, 2022). Een fundamentele vraag is dan ook of de verantwoordelijkheid voor het opheffen van die barrières ligt bij de leerling (uitgangspunt van de medical model of disability) of bij het systeem zelf (uitgangspunt van de social model of disability) (Hiskes, z. j.).

Willen we dat het systeem zich aanpast om die barrières op te heffen, dan kan dat niet alleen vanuit één domein. Er is steeds een analyse nodig van hoe de verschillende domeinen kunnen en willen bijdragen aan het vormen en versterken van persoonlijke leerecosystemen van leerlingen met een beperking. Maar er is wel overzicht en regie nodig (Benning et al., 2022; Monsma, 2022). De hamvraag is natuurlijk wie die regie voert als het om het samenwerken tussen de domeinen gaat - en wie het beleid maakt en het geld beschikbaar stelt om dat structureel mogelijk te maken. Zonder regie kan samenwerking tussen domeinen vrijblijvend zijn of tijdelijk. Maar om leerlingen met een beperking gelijke kansen te geven is juist een lange adem nodig en de bereidheid vanuit alle domeinen om dat mogelijk te maken, waardoor er werkelijk een inclusief cultuureducatief systeem kan ontstaan.



## Systeemanalysetool voor de cultuureducatieve praktijk

Welke kansen en belemmeringen zie jij tussen en binnen domeinen als het gaat om de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren in het speciaal onderwijs? Ga zelf aan de slag met de systeemanalysetool en volg het stappenplan.

### Kritische reflectie op het onderzoek

Zoals bij elk onderzoek zijn er ook bij dit onderzoek kanttekeningen te plaatsen. Zo gaat het om kleinschalig kwalitatief onderzoek waarvan de data niet generaliseerbaar zijn. Dit onderzoek beoogt eerder zogeheten 'transferability' uit te lokken: het wil lezers uitnodigen om zélf mogelijke verbanden te leggen tussen resultaten van dit onderzoek en hun eigen (onderwijs)ervaring (Stahl & King, 2020).

Omdat het om verkennend onderzoek gaat, hebben we integraal data verzameld en geen onderscheid gemaakt in de vier onderwijsclusters tijdens de data-analyse. Dit betekent dat sommige uitspraken alleen voor bepaalde onderwijsclusters herkenbaar zullen zijn. Vervolgonderzoek zou zich dan ook meer in de diepte op de afzonderlijke onderwijsclusters kunnen richten.

Een andere kanttekening is dat de meeste belemmeringen en kansen gesignaleerd werden binnen en tussen de domeinen thuissituatie, onderwijs en culturele instellingen. Kansen en belemmeringen binnen het domein 'zorg en welzijn' en 'beleid' zijn het minst gesignaleerd, evenals hun relatie met andere domeinen. Dit komt vermoedelijk doordat vanuit deze domeinen de minste participanten waren. Het is aan te bevelen om bij een volgende systeemanalyse meer participanten uit deze domeinen uit te nodigen om een completer beeld te krijgen.

Een kritische noot ten slotte betreft het gebruik van de online tool Mural voor de analyse. Hoewel participanten zich online een half uur eerder konden aanmelden om instructies te krijgen over het gebruik ervan, was de tool toch niet voor iedereen handzaam. Hierdoor konden sommige participanten niet al hun analyses kwijt. Hun mondelinge toelichting kon dit deels opvangen. Toch valt te overwegen om een volgende keer zowel een online als offline variant van de analyse te organiseren om alle stemmen goed te horen.

# AANBEVELINGEN

In dit laatste hoofdstuk doen we drie algemene systemische aanbevelingen en een aantal aanbevelingen per domein.

## Drie overstijgende systemische aanbevelingen

- *Zet het social model of disability centraal in het cultuureducatieve systeem*  
Voor een inclusief cultuureducatief systeem is een perspectiefwisseling nodig van het medisch naar het sociaal perspectief. Het uitgangspunt van het medische model is dat een beperking een medisch probleem is van een individu dat in essentie gecorrigeerd, hersteld, of genezen dient te worden (Hiskes, z. j.). Het sociale model verlegt de focus: het gaat niet langer om een geest of lichaam dat gecorrigeerd dient te worden, maar om de wijze waarop de maatschappij mensen actief binnen- of buitensluit van deelname (Hiskes, z. j.). Willen we een inclusief systeem, dan past de leerling zich niet aan het cultuureducatieve systeem aan (medisch model), maar past het systeem zich actief aan het kind aan (social model of disability).
- *Maak de waarde van kunst- en cultuureducatie voor deze doelgroep zichtbaar*  
Verzamel goede voorbeelden van kinderen en jongeren met een beperking die door kunst- en cultuurlessen een ontwikkeling laten zien en gebruik de voorbeelden om ouders, verzorgers, leerkrachten, schooldirecteuren, culturele en zorginstellingen te overtuigen van de meerwaarde die kunst- en cultuureducatie voor deze doelgroep kan hebben.
- *Haal schotten weg en stem af*  
'It takes a village to raise a child.' Zoek daarom voor het stimuleren van de culturele ontwikkeling van kinderen en jongeren in het speciaal onderwijs de samenwerking op met andere domeinen. De combinatiefunctionaris cultuur, ook wel cultuurcoach genoemd, heeft bijvoorbeeld de opdracht actief verbindingen te leggen tussen onderwijs, zorg/welzijn en cultuur ([www.lkca.nl/cultuurcoach](http://www.lkca.nl/cultuurcoach)). Een systeemanalyse kan helpen in kaart te brengen welke partners in de omgeving van de leerling van belang zijn. Gebruik de Systeemanalysetool om zicht te krijgen op welke kansen er liggen (en welke moeilijkheden getackeld moeten worden) voor de versterking van persoonlijke culturele leerecosystemen.

## Aanbevelingen per domein

### Thuisituatie

- *Ontzorg de ouders*  
Ouders hebben door onder meer zorgdruk niet altijd de ruimte om te investeren in de culturele ontwikkeling van hun kind. Een kunst- en cultuurmaatje (zie bijvoorbeeld [maatjesgezocht.nl](http://maatjesgezocht.nl)) kan deze taak op zich nemen en voor het kind en de ouders culturele activiteiten organiseren.



## School

- *Kies voor een vaste kunstvakdocent (en/of creatief therapeut)*  
Dit is juist in het speciaal onderwijs belangrijk. Een vaste kunstvakdocent kent de leerlingen en hun ontwikkelingsmogelijkheden, denkt soms buiten de gebaande paden en kan hen daarmee uitdagen iets te doen wat ze misschien eerder niet voor mogelijk hielden. Bovendien biedt een vast gezicht en aanspreekpunt voor deze leerlingen zekerheid en veiligheid.
- *Benut het oudergesprek*  
Zet de culturele ontwikkeling van de leerling op de agenda van het oudergesprek en gebruik de ouderavond om te laten zien wat de leerlingen hebben gemaakt en beleefd.

## Culturele instellingen

- *Kies bewust voor deze doelgroep*  
Kies een speciaal onderwijs cluster waar je als instelling aanbod voor wilt maken. Investeer daarbij in langdurige co-creatie en co-locatie en maak daarbij gebruik van de deskundigheid die op de scholen aanwezig is. Onderzoek daarbij ook digitale mogelijkheden, zodat co-locatie niet altijd hoeft te betekenen dat je letterlijk bij elkaar over de vloer komt.
- *Zorg voor deskundigheid*  
Leidt groepsleerkrachten van so-scholen op tot interne cultuurcoördinatoren (icc'er), vorm een netwerk van deze icc'ers en laat ze kennis en kunde met elkaar delen. Betrek daarbij ook eventuele cultuurcoaches.
- *Voorkom vraagverlegenheid*  
Zorg dat kunst- en cultuuraanbod voor kinderen en jongeren met een beperking goed zichtbaar is, zodat kinderen, ouders en scholen zich meteen welkom voelen.

## Zorg en welzijn

- *Erken de waarde van kunst en cultuur*  
Kunst en cultuur kunnen bijdragen aan de kwaliteit van leven. Letterlijk, door bijvoorbeeld als ademtherapie een (aangepast) blaasinstrument te leren bespelen, maar vooral ook figuurlijk. Ontwikkel een visie op hoe je kunst als (welzijns)doel of middel kunt inzetten en zoek daarvoor samenwerking met culturele partners uit de omgeving.
- *Maak kunst- en cultuureducatie onderdeel van het curriculum van vakopleidingen voor zorg en welzijn*



## Beleid

- *Kijk over gemeentegrenzen heen*  
Misschien heeft jouw gemeente geen so-scholen en gaan de kinderen met een beperking binnen jouw gemeente elders naar school. Zoek regionale samenwerking voor het realiseren van gespecialiseerd aanbod. Investeer samen met andere gemeenten in de regio, denk bijvoorbeeld aan het gezamenlijk aanstellen van een cultuurcoach die deze taak krijgt toebedeeld.
- *Investeer geld*  
Realiseer je dat het ontwikkelen en realiseren van cultureel aanbod voor kinderen en jongeren met een beperking (meer) geld kost.
- *Benut subsidieregelingen ook voor deze doelgroep*  
Zorg dat deze groep kinderen en jongeren (en daarmee de so-scholen met bijvoorbeeld zorgarrangementen) een zichtbare plek krijgt in subsidieregelingen, zoals School en Omgeving, de brede SPUK/Gala, Cultuureducatie met Kwaliteit, het Programma Cultuurparticipatie, regelingen voor amateurkunst et cetera.
- *Maak de bereikbaarheid van buitenschoolse cultuureducatie voor alle kinderen en jongeren tot een wettelijke taak.*

# LITERATUUR

Benning, M., Braam, H., Hageman, H., Meewis, V., Modderkolk, E., & Zernitz, Z. (2022). *Kansen en barrières voor een inclusiever cultuureducatiesysteem*. LKCA.

Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* [Unpublished PhD thesis]. University of Exeter.

Bremmer, M. (2023). Encountering disability in music: Exploring perceptions on inclusive music education in higher music education. *Research Studies in Music Education* [First View].

Bremmer, M., & Miert, M. van. (2022). Samen muziek maken zonder grenzen. *Pyramide*, 76(2), 16-20.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buliung, R., Bilas, P., Ross, T., Marmureanu, C., & El-Geneidy, A. (2021). More than just a bus trip: School busing, disability and access to education in Toronto, Canada. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 148, 496-505.

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Dalen, M. (2003). *The Relationship between disability, gender and education in the Norwegian context*. UNESCO.

Dom van 't Spijker, M., & Gieskes, J. (2022). *Creativiteit gevraagd! Voor cultuureducatie op maat in het (v)so*. Provincie Overijssel.

Elffers, L., Jansen, D., Kienhuis, W., van Leeuwen, L., Fukkink, R. G., Helms, R., van Driel, K., Timmerman, G., Fix, M., Lecina, N., & Lusse, M. (2021). *Aanvullend onderwijs in Nederland: Een verkennend beeld uit onderzoek en handvatten van en voor de praktijk*: NWA.

Essen, M. van, Termorshuizen, T., & Broek, A. van den. (2019). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. ResearchNed.



Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.

Fonds voor Cultuurparticipatie. (z. j.). Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024. Meerjarige regeling voor cultuureducatie in heel Nederland.

Hall, C., & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120.

Hammel, A. & Hourigan, R. (2023). Poverty, race, disability, and intersectionality and participation in the arts: needed policy changes for the future. *Arts Education Policy Review*, 124(4), 232-239.

Hiskes, A. (z. j.). Het medische model en het sociale model in disability studies: een introductie.

Jouwe, N. (2015). Intersectionality. A travelling concept.

Konings, F. (2021). Het systeem staat in dienst van het kind. LKCA.

LKCA. (z. j.). Activiteitenplan 2021-2024. Gewoon, cultuur voor iedereen.

Monsma, D. (2022). Hoe 'de stomme van Kampen' zichtbaar werd. LKCA.

National Foundation for Youth Music. (2020). *Reshape music: a report exploring the lived experience of disabled musicians in education and beyond.* The National Foundation for Youth Music.

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

Okma, K., Naafs, L., Vergeer, M., & Berns, J. (2014). *QuickScan naar de ondersteuningsbehoefte van zorgintensieve gezinnen.* Visiedocument. NJI.

R2 Research. (2023). *Rapport behoeftepeiling muziekonderwijs in het speciaal onderwijs. Méér Muziek in de Klas.*

Schoonheim, J., & Smits, J. (2019). Schaduwrapportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland. Alliantie VN-verdrag Handicap.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26-28.



Stefánsdóttir, G., Björnsdóttir, K., & Stefánsdóttir, A. (2018). Autonomy and people with intellectual disabilities who require more intensive support. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 162–171.

Topaz, C. M., Higdon, J., Epps-Darling, A., Siau, E., Kerkhoff, H., Mendiratta, S., & Young, E. (2022). Race- and gender-based under-representation of creative contributors: art, fashion, film, and music. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 221.

WOMEN Inc., & ABN AMRO. (2021). *Een nog onverteld verhaal. Verkennend onderzoek naar gender(on)gelijkheid in de kunstwereld.* WOMEN Inc.



# BIJLAGE SELECTIE PARTICIPANTEN

	Thuisituatie	Onderwijs	Buitenschoolse opvang	Vrije tijd	Culturele instelling	Zorg & welzijn	Beleid, wet- en regelgeving	Discipline
Participant 1	Ervaringsdeskundige ouder				x			muziek
Participant 2	Ervaringsdeskundige ouder				x			beeldend
Participant 3		x						beeldend
Participant 4		x						muziek
Participant 5		x						beeldend
Participant 6	Ervaringsdeskundige kind/jongere							muziek
Participant 7	Ervaringsdeskundige kind/jongere							muziek
Participant 8					x			dans
Participant 9					x			interdisciplinair
Participant 10					x			interdisciplinair
Participant 11					x			interdisciplinair
Participant 12					x			interdisciplinair
Participant 13		x		x	x			muziek
Participant 14		x			x			beeldend/muziek
Participant 15					x			interdisciplinair
Participant 16					x			interdisciplinair
Participant 17				x	x	x		interdisciplinair
Participant 18		x				x	x	interdisciplinair
Participant 19		x					x	theater
Participant 20		x			x			theater

# COLOFON

*Kunst en cultuur voor jou en mij?*

*Belemmeringen en kansen in het cultuureducatief systeem van leerlingen met een beperking*

## Onderzoek en tekst

Melissa Bremmer, Marian van Miert en Emma Staals.

Bijdragen aan het onderzoek van Elise Modderkolk en Zoë Zernitz

## Bio's

Dr. Melissa Bremmer is lector van het lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Marian van Miert is specialist cultuureducatie bij LKCA

Emma Staals was tot september 2023 trainee cultuureducatie bij LKCA

## Eindredactie

Bea Ros

## Vormgeving

Taluut, Utrecht

Het onderzoek is gefinancierd door LKCA en het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Vragen? Reageren? Geïnteresseerd in een presentatie van het onderzoek in je netwerk of team? Mail naar [info@lkca.nl](mailto:info@lkca.nl) of [lectoraatkunsteducatie@ahk.nl](mailto:lectoraatkunsteducatie@ahk.nl).

## Uitgever

LKCA

Lange Viestraat 365

Postbus 452

3500 AL Utrecht

030 711 51 00

[info@lkca.nl](mailto:info@lkca.nl)

[www.lkca.nl](http://www.lkca.nl)

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

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

Het lectoraat Kunsteducatie is een vooruitstrevend kenniscentrum. Hier vinden docenten, opleiders, wetenschappers, beleidsmakers en geïnteresseerden onderzoek en tools voor vernieuwend kunstonderwijs, inspiratie of ondersteuning in de dagelijkse praktijk. [lectoraatkunsteducatie@ahk.nl](mailto:lectoraatkunsteducatie@ahk.nl)

©LKCA Utrecht, september 2023

