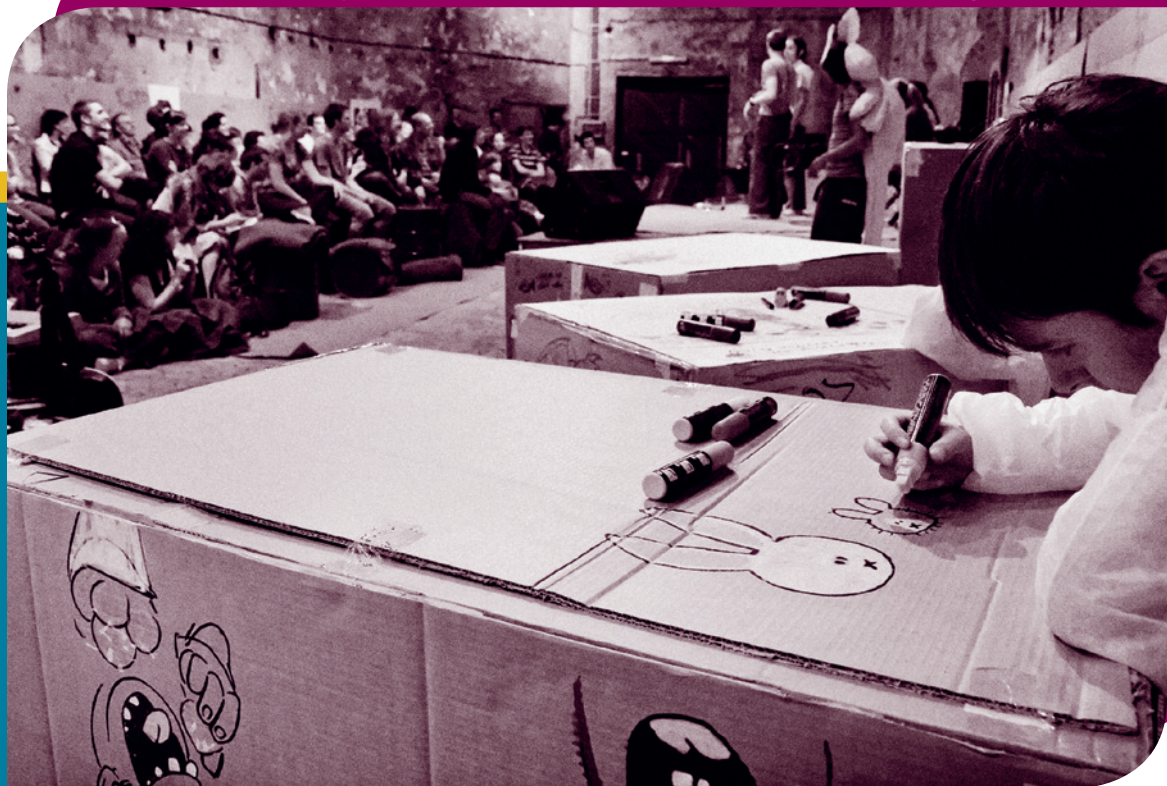


# Veldtekening cultuureducatie

Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse



oktober 2011

*Lode Vermeersch & Anneloes Vandenbroucke*





# Veldtekening cultuureducatie

*Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*

oktober 2011

Lode Vermeersch & Anneloes Vandenbroucke

*Onderzoek in opdracht van Joke Schauvliege,  
Vlaams minister van Leefmilieu, Natuur en Cultuur*



**Gepubliceerd door**

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN  
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving  
Parkstraat 47 – bus 5300, BE 3000 Leuven  
[www.hiva.be](http://www.hiva.be)

D/2011/4718/7 – ISBN 9789088360299

OMSLAGONTWERP Patricia Vandichel - Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid, Communicatie  
FOTO OP OMSLAG Guuspie

© 2011 HIVA-K.U.Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.  
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

---

## VOORWOORD

In dit rapport leest u de resultaten van het onderzoek 'Veldtekening Cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse'. Dit onderzoek werd uitgevoerd door de onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren van het HIVA (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving - <http://www.hiva.be>). Het vond plaats in het voorjaar van 2011 en had een looptijd van zes maanden (1 januari tot 30 juni).

De aanleiding voor dit onderzoek was de vraag: *welke spelers bieden cultuureducatie aan in een niet-formele context en hoe doen zij dat?* Die vraag polste niet zozeer naar een uitgebreide lijst of inventaris van organisaties. Veeleer was het de bedoeling de gangbare cultuureducatieve praktijk in kaart te brengen door een analyse van het veld van organisaties met een cultuureducatief aanbod. Vandaar de notie 'veldtekening' in de titel van het rapport. Het begrip 'veldtekening' heeft het bijkomende voordeel dat het ook al wat verwijst naar een van de vele artistieke en culturele disciplines en werkvormen in het leren over en door cultuur. Ook op die inhoudelijke aspecten van het cultuureducatieve werk gaan we in dit rapport in. En zoals dat bij een tekening hoort, hebben we daarbij oog voor verschillende schakeringen. Zo betrekken we in de analyse organisaties die cultuureducatie als kernopdracht of zelfs enige opdracht hebben, maar ook organisaties die slechts zijdelings of sporadisch met cultuureducatie bezig zijn.

Het voorliggende onderzoek vertrekt in de eerste plaats van de visie en ervaring van de structureel gesubsidieerde cultuur- en jeugdorganisaties zelf. Zij werden bevraagd in een survey en werden aan het woord gelaten in interviews en focusgroepen. De analyse op organisatieniveau maakt dat we niet alleen voor het overheidsbeleid conclusies trekken, maar ook voor het veld zelf (en de afzonderlijke organisaties die het veld vormen). Het zijn conclusies die beschrijvend van aard zijn, maar - gezien het evaluatieve karakter van een deel van de studie - ook aanbevelingen bevatten om het cultuureducatieve werk in de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd in de toekomst (nog) sterker te positioneren.

Dit onderzoek vond plaats in opdracht van het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid, op vraag van Vlaams minister van Leefmilieu,

Natuur en Cultuur, Joke Schauvliege. We danken de opdrachtgevers graag voor deze geboden onderzoekskans. Met deze opdracht kreeg het HIVA de gelegenheid verder in te gaan op de interessante ontmoeting tussen kunst en cultuur enerzijds en educatie en leren anderzijds, een thema dat het HIVA al enige tijd opvolgt.

Verder danken we graag alle personen die bij het onderzoek betrokken waren. De namen van die personen vindt u in een (niet-exhaustieve) lijst als bijlage bij dit rapport. Zij waren allemaal zeer bereidwillig ons de nodige input, informatie, data, meningen, suggesties, ... te verschaffen.

Lode Vermeersch & Anneloes Vandenbroucke

---

# INHOUD

<b>Hoofdstuk 1 / Inleiding en probleemstelling</b>	<b>1</b>
1. De praktijk van de cultuureducatieve organisaties	1
2. Aansturing en ondersteuning door overheidsbeleid	2
<b>Hoofdstuk 2 / Onderzoeksvragen en -aanpak</b>	<b>5</b>
1. Onderzoeksvragen	5
2. Onderzoekskader: veldanalyse en SWOT-analyse	6
2.1 Veldanalyse	6
2.2 SWOT-analyse	7
3. Onderzoeksmethodes en -technieken	9
3.1 Face-to-face interviews	9
3.2 Websurvey	10
3.3 Focusgroepen	15
3.4 Literatuur- en documentanalyse	15
<b>Hoofdstuk 3 / Begrips- en veldafbakening</b>	<b>17</b>
1. Begripsafbakening: wat is cultuureducatie (niet)?	17
1.1 De evolutie van creatieve expressie naar cultuureducatie	17
1.2 Cultuureducatie: omschrijving en duiding van het begrip	18
1.3 Het associatieve veld 'rond' cultuureducatie	22
2. Veldafbakening	25
<b>Hoofdstuk 4 / Tendensen in cultuureducatie</b>	<b>31</b>
1. Een maatschappelijke voedingsbodem voor cultuureducatie	31
2. Toegenomen beleidsaandacht voor (een globale visie op) cultuureducatie	33
3. De groei van het cultuureducatieve aanbod	34

4. Lokale en regionale cultuureducatieve netwerken ontwikkelen zich	35
5. De veranderende scholen in het leerplichtonderwijs	36
6. De opleiding van leraren in evolutie	38
7. Een hervorming van het deeltijds kunstonderwijs op komst	39
<b>Hoofdstuk 5 / Beleidsreconstructie: de plaats van cultuureducatie in de Vlaamse regelgeving</b>	<b>41</b>
<hr/>	
1. Sectoraal	41
1.1 Amateurkunsten	41
1.2 Lokaal cultuurbeleid	42
1.3 Jeugd	43
1.4 Cultureel erfgoed	45
1.5 Kunsten	46
1.6 Sociaal-cultureel volwassenenwerk	47
1.7 Participatiedecreet	48
2. Transversaal	48
2.1 Meer beleidsaandacht, meer beleidsverknoping	48
2.2 Cultuureducatie: breed en gericht op participatie	49
2.3 Regelgeving omtrent cultuureducatie: verschillende doelen, verschillende normen	50
<b>Hoofdstuk 6 / Veldanalyse van de cultuureducatieve sector</b>	<b>51</b>
<hr/>	
1. Het kader voor de veldanalyse	51
2. Welke organisaties maken werk van cultuureducatie: organisatiekenmerken?	52
2.1 Voltijds equivalenten (VTE's)	52
2.2 Subsidiebedrag	55
2.3 Werkkracht besteed aan cultuureducatie	56
3. Visie op cultuureducatie	62
3.1 De aandacht van organisaties voor cultuur, kunst, media, erfgoed en educatie	62
3.2 Cultuureducatie als opdracht (naast andere opdrachten)	67
3.3 Hoe ziet de organisatie haar eigen rol als aanbieder van cultuureducatie?	73
3.4 Educatief type van aanbod	76
4. Samenwerking	78
4.1 Samenwerking algemeen	78
4.2 Samenwerking met het onderwijs	81



5. Domeinen en disciplines	86
6. Werkwijze en didactiek	92
7. Beoogd en effectief bereik	99
7.1 Spreiding van het cultuureducatief aanbod	99
7.2 Cultuureducatief aanbod op de eerste lijn	101
7.3 Cultuureducatief aanbod op de tweede en derde lijn	103
8. Doelen en finaliteiten	104
8.1 Van formele educatie naar informeel leren	104
8.2 Doelenoriëntaties van cultuureducatie	105
8.3 Effecten van cultuureducatie	109
<b>Hoofdstuk 7 / Noden en behoeften van de cultuureducatieve sector</b>	<b>117</b>
1. Welke noden en behoeften hebben organisaties met betrekking tot cultuureducatie?	117
2. Vorming, training en opleiding met betrekking tot cultuureducatie	123
<b>Hoofdstuk 8 / SWOT-analyse</b>	<b>127</b>
1. Sterktes	130
2. Zwaktes	136
3. Kansen	142
4. Bedreigingen	145
<b>Hoofdstuk 9 / Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>153</b>
1. Een beleid op lange termijn verder op de rails zetten	154
2. De beleidsmatige versnippering wegwerken en verder werken aan een afstemming tussen beleidsdomeinen en -niveaus	155
3. Cultuureducatie sterker maatschappelijke legitimeren door de positieve effecten uit te spelen	157
4. Methodische vernieuwing blijvend stimuleren via projectsubsidie voor 'pilots' en 'experimenten'	158
5. Nieuwe samenwerkingen laten uitgroeien tot structurele samenwerkingen	159
6. Door informatie- en expertise-uitwisseling tussen organisaties het eilandkarakter van cultuureducatie doorbreken en cultuureducatie 'open source' maken	161
7. De 'sector' als geheel sterker profileren en overzichtelijk maken voor geïnteresseerden	164

8. Werken aan een veld dat qua aanbod (disciplines) en bereik (leeftijden, maatschappelijke groepen) 'beter dekkend' is	165
9. Intergenerationeel werken en intercultureel werken stimuleren	166
10. De praktijken en mogelijkheden voor tweedelijnswerk honoreren	167
11. Internationale netwerking en informatie-uitwisseling initiëren en organiseren	167
12. De job van cultuureducator aantrekkelijker maken door een uitgetekend beroepsprofiel, het in kaart brengen van opleidingen en bijscholingsinitiatieven en werken aan een beter statuut en arbeidsvoorwaarden	168
13. Stroomlijnen van de (voorbereiding van) samenwerking met scholen door schoolpersoneel en cultuureducatoren regelmatig samen te brengen en overleginstrumenten te voorzien	169
14. De impact van de maximumfactuur op cultuureducatie in de basisschool verder duiden en negatieve gevolgen milderden	171
15. De eigen sterktes uitspelen in de samenwerking met het 'nieuwe' deeltijds kunstonderwijs	172
16. Goede infrastructuur delen over de schotten van sectoren heen	172
17. Instrumenten gebruiken voor de evaluatie en monitoring van de kwaliteit van cultuureducatieve processen	173
<b>Hoofdstuk 10/ Suggesties voor verder onderzoek</b>	<b>175</b>
<hr/>	
1. De vele beroepen van de cultuureducator	175
2. (Ped)agogische en didactische kaders en concrete educatieve methodieken	176
3. Wie heeft welke nood en behoefte aan cultuureducatie?	176
<b>Bijlagen</b>	<b>177</b>
<hr/>	
Bijlage 1 / Stuurgroepleden onderzoek (alfabetisch op familienaam)	179
Bijlage 2 / Geïnterviewden (alfabetisch op familienaam)	180
<b>Bibliografie</b>	<b>183</b>
<hr/>	

---

# HOOFDSTUK 1

## INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Onder de noemer van cultuureducatie zijn vandaag heel wat organisaties, projecten, werkingen en diensten onder te brengen. Het gaat om een zeer divers en soms dispaaraat geheel aan types van organisaties die van elkaar kunnen verschillen op meerdere kenmerken van *organisatie* en *aanbod*. Die grote verscheidenheid vinden we ook terug in de *beleidsvoering* en de *regelgeving*.

De verscheidenheid heeft goede maar ook minder goede gevolgen. Zo leidt ze mogelijk tot *onduidelijkheid* en daardoor mogelijk ook tot *inefficiëntie* in (1) de praktijk van de cultuureducatieve organisaties en (2) de aansturing en ondersteuning van die praktijk door het overheidsbeleid.

### 1. De praktijk van de cultuureducatieve organisaties

De onduidelijkheid begint al bij de vraag of we wel kunnen spreken van een cultuureducatieve sector. Welke organisaties en werkingen kunnen we tot deze sector rekenen en welke niet? Wie vervult welke rol met welk specifiek aanbod? Hoe verhouden deze organisaties zich (en hun aanbod) tegenover elkaar? Welke dwarsverbanden en samenwerkingen zijn er? ...

Het ontbreekt vandaag alvast aan een uitgebreide inventaris om deze vragen te beantwoorden. Cultuurminister Schauvliege illustreerde dit probleem op de Dag van de Cultuureducatie 2010 als volgt: "(...) Waar stopt immers het actieterrein en waar begint dat van een andere organisatie? Wanneer kan en mag je kinderen, jongeren en volwassenen aanspreken: overdag, in het weekend, 's avonds of op woensdagnamiddag? Tijdens de schooluren of in de vrije tijd? En op welke andere actoren kan je een beroep doen ter ondersteuning?" (Schauvliege, 18 januari 2010).

Het citaat geeft naast het probleem van de onduidelijkheid ook dat van de mogelijke inefficiëntie aan. Het gebrek aan overzicht maakt dat de markt van cultuureducatieve spelers zich mogelijk onevenwichtig ontwikkelt. Is er overlap? Is er concurrentie? Zijn er blinde vlekken? Stimuleren de traditionele beschotten tussen sectoren bepaalde evoluties of verhinderen ze net een intersectoraal beleid?

Antwoorden op deze vragen kunnen helpen de sector van de cultuureducatieve organisaties beter te organiseren en te positioneren. Met dit laatste bedoelen we

een optimale en coherente aanpak van de sector voor kwesties als kwaliteit, toegankelijkheid, het aansluiten bij leerbehoeften, ...

## **2. Aansturing en ondersteuning door overheidsbeleid**

Cultuureducatie is een bij uitstek transversale aangelegenheid. Het doorkruist verschillende beleidsvelden (Cultuur, Jeugd, Sport, Media, Onderwijs, Vorming, Ruimtelijke ordening, Woonbeleid, Onroerend erfgoed, ...) en uiteenlopende sectoren en actoren zijn erbij betrokken.

De actoren die, binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd, impliciet of expliciet op cultuureducatie gericht zijn, zijn verankerd in een hele rist verschillende maatregelen (decreten, reglementen, richtlijnen, ...). Dit heeft zich vertaald in een zeer rijk en divers, maar ook versnipperd veld van cultuureducatieve organisaties, projecten en werkingen. Afhankelijk van het decreet moeten de actoren rekening houden met andere, inhoudelijke, formele of organisatorische criteria, zoals de doelgroep (jeugd of volwassenen), aantal uren en aard van de vorming, werkingsgebied/-periode (binnen of buiten de schooltijd), oriëntatie (toeleiding naar de professionele kunsten, persoonsgericht, ...), ...

Door de decretale afhankelijkheid en de daarmee gepaard gaande versnippering, hebben (groepen van) organisaties uiteenlopende belangen en kan men niet echt spreken van een homogene 'cultuureducatieve sector' die zich als zodanig profileert en verenigt met het oog op praktijkondersteuning, kennisopbouw, beeldvorming, netwerking, ...

*Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media op vraag van Vlaams minister Schauvliege. De studie werd als actie vermeld in de beleidsnota Cultuur 2009-2014 van minister Schauvliege bij de concretisering van de strategische doelstelling 'competentieverwerving en -waardering stimuleren'.*

*Het stimuleren van competentieverwerving en -waardering is ook een aandachtspunt van het Cultuurforum 2020. Het Cultuurforum 2020 is een proces waarbij professionals uit de cultuursectoren en de strategische adviesraad samen nadenken over de toekomst van cultuur en het cultuurbeleid in Vlaanderen (Departement Cultuur, jeugd, Sport en Media, n.d.). Een van de doorbraken - en de daaronder geformuleerde acties - van het Atelier 'Competentieverwerving en -waardering stimuleren' van het Cultuurforum omvat het streven naar 'een breed vrijetijdsnetwerk' voor elk kind, elke jongere en elke volwassene voor cultureel leren in de vrije (of niet-verplichte) tijd, dat ook lokaal verbonden is met andere netwerken in onderwijs (incl. DKO), welzijn, milieu, werk' (cf. doorbraak 2 – actie 2.2). De teksten van het Atelier suggereren daarbij ook een aantal acties voor het beleid, bijvoorbeeld met betrekking tot netwerkvorming, samenwerking, kennisopbouw, innovatie en communicatie/informatieverstrekking, ... Op een aantal van die suggesties wordt in deze studie verder ingegaan.*



---

## HOOFDSTUK 2

### ONDERZOEKSVRAGEN EN -AANPAK

#### 1. Onderzoeksvragen

De drie algemene onderzoeksvragen in dit onderzoek zijn:

- *vraag 1*: welke structureel gesubsidieerde actoren en maatregelen nemen momenteel een actieve rol op bij het stimuleren van culturele competenties in de vrije tijd?
- *vraag 2*: wat is het beleid en de visie van deze actoren en aan welke bijkomende functies is er nood?
- *vraag 3*: wat zijn de sterktes en zwaktes, kansen en bedreigingen die de positie van de cultuureducatieve sector (in het vrijetijdsveld) bepalen?

De eerste onderzoeksvraag peilt vooral naar de vraag: wie biedt vandaag cultuureducatie in de vrije tijd aan? Het gaat daarbij zowel om de structureel gesubsidieerde organisaties in de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd als om de achterliggende subsidie- en erkenningsmaatregelen die hen aansturen.

De tweede onderzoeksvraag neemt de aanbieders van cultuureducatie onder de loep. We gaan na wat het beleid en de visie van die aanbieders op het vlak van cultuureducatie is (opdrachten, functies, ...). Die analyse stoelen we op de organisatie- en werkingskenmerken die de organisaties zelf rapporteren.

Een specifiek en belangrijk deelaspect van deze tweede onderzoeksvraag zijn de noden en behoeften. Dit impliceert dat we nagaan wat de organisaties zelf willen veranderen aan hun manier van werken als sector (de functies en opdrachten die ze vandaag vervullen) en op welke manier de noodzakelijke randvoorwaarden daartoe kunnen vervuld worden. Wat dat laatste betreft speelt de Vlaamse overheid een belangrijke rol. Als macro-actor kan zij immers een beleid voeren dat terughoudend is dan wel impliciet of expliciet ontwikkelingen gaat sturen (bv. concurrentieverhoudingen tussen spelers veranderen, naar bereik sociaal corrigerend optreden, aansturen om blinden vlekken (geografisch, didactisch, ...) weg te werken).

De eerste twee onderzoeksvragen leiden vooral tot een exploratieve en beschrijvende veldanalyse. De derde onderzoeksvraag is eerder evaluatief van aard. Ze wil in kaart brengen wat de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen van het cul-

tuureducatieve veld anno 2011 zijn. Een evaluatieve SWOT-analyse heeft niet enkel tot doel de positiekenmerken van het veld te beschrijven, maar ook om aanzetten te geven voor verdere strategieën om zich beter te positioneren. Het gaat dan zowel om strategieën van organisaties (samen) als van de betrokken overheden (Vlaams, maar eventueel ook lokaal, provinciaal, ...).

Het onderzoek dat in Vlaanderen al is gevoerd omtrent cultuureducatie kan de bovenstaande vragen niet beantwoorden. Het bestaande onderzoek maakt vooral een eerste verkennende stand van zaken op (zoals Anciaux, 2008). Het perspectief van het bestaande onderzoek is daarbij voornamelijk dat van het formele (leerplicht)onderwijs (o.a. Bamford, 2007; Commissie Onderwijs en Cultuur, 2008; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, 1998). Onderzoek dat wel focust op de beschrijving en evaluatie van cultuureducatief aanbod in de vrije tijd beperkt zich ook vaak tot een specifieke regio in Vlaanderen (bv. Elias et al., 2005 voor Brussel, Lanckmans et al., 2003 voor Vlaams-Brabant).

## 2. Onderzoekskader: veldanalyse en SWOT-analyse

### 2.1 Veldanalyse

Met deze veldanalyse willen we een antwoord bieden op wat we het organisatievraagstuk en het ordeningsvraagstuk van cultuureducatie in de vrije tijd zouden kunnen noemen. We gaan met andere woorden in op de vraag welke organisaties welke rol spelen met betrekking cultuureducatie (het organisatievraagstuk) en hoe deze actoren in samenspel staan met elkaar (het ordeningsvraagstuk). Het antwoord op deze twee vraagstukken is een vorm van 'mapping' (cf. ook Elias et al., 2005): het schematisch in kaart brengen van een gehele sector zonder alle concrete organisaties en initiatieven op te lijsten.

Mapping kan op verschillende manieren gebeuren, daar met verschillende perspectieven naar cultuureducatie kan worden gekeken (zie o.a. Damen et al., 2002; Saey & Van Eeckhaut, 2005). We kiezen in dit onderzoek voor een organisationele mapping: we vertrekken van informatie die werd verzameld bij organisaties die een cultuureducatieve werking hebben. We vetrekken dus niet van individuen of functies van individuen (kunstenaars, cultuureducatoren,<sup>1</sup> programmatoren, deelnemers, ...). Dit resulteert in een veldanalyse die zich voornamelijk op sector-niveau situeert, weliswaar vertrekkend vanuit kenmerken van de organisaties. Welke kenmerken daarbij vooral aan bod komen, wordt aangegeven bij het begin van hoofdstuk 6.

---

<sup>1</sup> De notie *cultuureducator* gebruiken we in dit onderzoek als algemene noemer voor personen die een cultuureducatief proces organiseren en/of begeleiden.



## 2.2 SWOT-analyse

Een SWOT-analyse is in de eerste plaats een (intern) management- of beleidsinstrument. Het brengt de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen van een product, organisatie of sector in kaart en tracht zo bekend te maken in welke situatie een product, organisatie of sector zich bevindt. Dit betekent dat de SWOT, als een vorm van zelf-auditing, de keuzes in het management of beleid kan onderbouwen en ook kan aanzetten tot specifieke strategische beslissingen (die geconcretiseerd worden in bijvoorbeeld een strategisch plan of meerjarenplan).

Een SWOT-analyse is meestal een element in een breder geheel van planning. De analyse wordt dan ook vaak geflankeerd door andere kwaliteitsverbeterende processen in een organisatie of een sector. Zo wordt de SWOT-analyse als management tool vaak in verband gebracht met (integrale) kwaliteitszorg. Het kan immers de focus op blijvende kwaliteit onderbouwen en in een samenhangend kwaliteitsbeleid de kritische factoren versterken. Waar kwaliteitszorg moet resulteren in een procesverbetering en procesbeheersing, zorgt een SWOT-analyse voor een vertrekbasis: een evaluerende strategische en operationele diagnose.

Het maken van een SWOT-analyse van een sector omvat twee vormen van analyses: een interne analyse en een externe analyse.

De *interne analyse* focust op een evaluatie van de interne kenmerken van de sector vandaag. Interne kenmerken zijn de kenmerken en processen eigen aan deze sector: visie en missie, doelstellingen, sectorprocessen, subsidiëring, ... Veel van deze elementen worden in dit onderzoek beschreven in de veldanalyse (cf. eerder).

In de interne analyse worden de interne kenmerken geëvalueerd als zijnde kenmerken die de waarde van de sector versterken (een sterkte) of ze verzwakken (een zwakte). Of een intern kenmerk versterkend dan wel verzwakkend werkt, kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Het beoordelen van interne kenmerken gebeurt vanuit een - al dan niet duidelijk omschreven - missie (*what business are we in?*), visie en doelstellingen van de sector. Daar er in het geval van cultuureducatie geen gedeelde missie is onder de organisaties (deze is althans niet neergeschreven noch op een andere manier door de organisaties geëxpliciteerd), vertrekt de SWOT-analyse in dit geval van de mening van de individuele organisaties (*Wat vinden we als individuele organisaties goed? Wat kan beter?*) als een richtsnoer om te beoordelen of een kenmerk een al dan niet relevante sterkte of zwakte is.

De *externe analyse* in een SWOT-analyse neemt de externe kenmerken van de sector onder de loep. Het gaat om elementen die niet of niet rechtstreeks in de macht of invloedssfeer van de sector zelf liggen: klanten en afnemers, concurrenten en collega's, belendende markten, overheidsinitiatieven, ... Zij zijn eigen aan de micro-omgeving waarin de sector zich bevindt maar omvatten toch mechanismen die buiten de sector liggen.

In een analysediagram worden alle interne en externe factoren in kaart gebracht. Meestal gaat het om niet meer dan 30 à 40 factoren in het totaal, dit om het geheel overzichtelijk en gestructureerd te houden. Het analysediagram gaat vooral in op 'onderscheidende' elementen: die sectoreigen processen en mechanismen die anders zijn in vergelijking met andere sectoren.

	Positief/versterkend	Negatief/verzwakkend
Intern (gelinkt aan de sector)	Sterkte (A)	Zwakte (D)
Extern (gelinkt aan de micro- en macro-omgeving)	Kans (B)	Bedreiging (C)

Na het analyseren van alle interne en externe factoren, worden deze in een matrix met elkaar geconfronteerd. De lessen die getrokken worden uit de link tussen de interne en externe factoren worden gezien als de belangrijkste 'kwesaties' om mee aan de slag te gaan. Deze kwesaties vloeien voor een belangrijk deel voort uit de SWOT-elementen en de verbanden die worden gelegd tussen de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen.

	Kansen/uitdagingen (O)	Bedreigingen (T)
Sterktes (S)	Als sterkte (A) en kans (B) dan strategie (W)	Als sterkte (A) en bedreiging (C) dan strategie (X)
Zwaktes (W)	Als zwakte (D) en kans (B) dan strategie (Y)	Als zwakte (D) en bedreiging (C) dan strategie (Z)

Bron: Rebel, 2000, p. 246

De essentie van de confrontatiematrix is dat de zwaktes worden omgebogen naar sterktes en de sterktes nog beter benut worden, rekening houdend met de gegeven kansen en bedreigingen. Globaal gezien resulteert de SWOT-analyse dan in een aantal toekomstmogelijkheden (het versterken van competitieve voordelen) van de sector in haar specifieke inbedding (markt, omgeving, maatschappij).

Een SWOT-analyse problematiseert dus niet alleen. De analyse levert ook handvatten aan voor een sterkere positionering in de toekomst, een optimale invulling van de strategische ruimte van de organisaties, ...

### 3. Onderzoeksmethodes en -technieken

#### 3.1 Face-to-face interviews

Face-to-face en telefonische interviews werden uitgevoerd met stakeholders die betrokken zijn bij cultuureducatie. Concreet ging het om personen werkzaam:

- binnen cultuur- en jeugdorganisaties zelf;
- binnen de beleidsvoorbereiding en -uitvoering op het vlak van cultuureducatie (Vlaamse overheid);
- binnen belendende sectoren met een duidelijke link naar cultuureducatie in de vrije tijd (leerplichtonderwijs, lerarenopleiding, onderzoek).

De onderzoekstechniek van de face-to-face interviews laat toe om op een rechtstreekse manier na te gaan waar mensen mee bezig zijn, hoe mensen denken, hoe zij zich voelen en welke intenties zij hebben (Patton, 1990; Fraenkel & Wallen, 2003). De interviews hebben hier in de eerste plaats een exploratieve functie. Daarnaast hebben ze ook een ideegenererende functie. Ze zijn daarom ook mee bepalend geweest voor de inhoud van de survey (cf. punt 3.2). Tot slot fungeerden de interviews ook als methode voor een eerste confrontatie van ideeën en meningen over de sector. Die ideeën en meningen waren rechtstreeks dienstig voor zowel de opmaak van de survey als voor de opmaak van het SWOT-analysediagram.

Het gaat bij de techniek van de face-to-face interviews in essentie om het vinden en analyseren van informatierijke cases. De keuze van gesprekspartners was dan ook het resultaat van een doelgerichte selectie of *purposeful sampling* (Patton, 1990). Belangrijke richtinggevendende vragen in de selectie waren: kunnen de personen door hun positie op een gedocumenteerde wijze over de sterktes en zwaktes van het huidige cultuureducatieve veld rapporteren? Krijgen we via de selectie van gesprekspartners informatie over alle subsectoren van de cultuur- en jeugdsector? ...

In totaal werden 17 personen geïnterviewd. Een lijst van de geïnterviewde individuen is opgenomen als bijlage bij dit rapport. Zowel over de topiclijst als over de criteria voor de selectie van gesprekspartners werd overlegd met de opdrachtgever en stuurgroep van dit onderzoek. De topiclijst of interviewleidraad vormt een technische bijlage bij dit rapport maar is niet opgenomen in deze publicatie. Ze is op te vragen bij HIVA-K.U.Leuven.

Alle informatie uit de interviews werd uitgeschreven, gecodeerd en toegewezen aan een aantal categorieën. Vervolgens werden de dominante thema's, patronen en argumenten in de data in kaart gebracht en gerapporteerd. De (anonieme) citaten die in deze publicatie zijn opgenomen komen zowel uit de interviews als uit de focusgroepen. Ze worden letterlijk weergegeven daar waar ze een goede illustratie vormen van een bepaald thema, patroon of argument dat op basis van deze kwalitatieve onderzoekstechnieken werd vastgesteld.

### 3.2 Websurvey

*Waarom?* - Om een 'breed' beeld te krijgen van de plaats die cultuureducatie vandaag inneemt in de beleidsvelden Cultuur en Jeugd, gebruiken we de techniek van de websurvey. Het gaat om een enquête die werd uitgestuurd naar alle structureel gesubsidieerde organisaties binnen de twee beleidsvelden.

Het bevragen van al deze organisaties laat toe een analyse te maken vanuit het perspectief van de organisaties zelf. Dit heeft het voordeel dat de organisaties zelf kunnen aangeven in welke mate ze bezig zijn met cultuureducatie en hoe ze dat doen, zonder dat in het steekproefkader (vanuit bv. de regelgeving) door de onderzoekers een inschatting en selectie wordt gemaakt welke organisaties als cultuureducatief kunnen beschouwd worden.

We kiezen voor de techniek van de websurvey omdat deze het mogelijk maakt op een korte tijd een grote set aan gegevens bij een uitgebreide groep respondenten te verzamelen (Schonlau et al., 2002). We gingen er daarbij van uit dat de organisaties en initiatieven via e-mail vlot bereikbaar waren.

*Vragen* - De vragen in de survey kregen vorm in samenspraak met de opdrachtgever en stuurgroep van het onderzoek. De vragenlijst werd ook getest door twee organisaties uit de steekproef.

Het ging uiteindelijk om een gestandaardiseerde vragenlijst met 39 vragen. Organisaties die in redelijke of grote mate bezig zijn met cultuureducatie moesten alle vragen doorlopen, terwijl aan hen die niet of nauwelijks met cultuureducatie bezig zijn slechts negen vragen werden voorgelegd.<sup>2</sup> Bij alle meerkeuzevragen en bij enkele invulvragen gold een invulverplichting (de respondent moet een antwoord geven alvorens verder te kunnen naar de volgende vraag).

De vragenlijst bestond uit drie delen. Een deel over de organisatie en organisatiekenmerken, een deel over haar cultuureducatief aanbod, werking, bereik, ... en een laatste deel over de sterktes en zwaktes en de noden en behoeften van de cultuureducatieve sector.

*Populatie* - Zoals gezegd werd de enquête uitgestuurd naar alle structureel gesubsidieerde organisaties binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd. Hiermee bedoelen we alle organisaties die in het kalenderjaar 2010 een decretale subsidie van de Vlaamse overheid ontvingen voor hun globale werking. Het betrof dus een populatiesurvey. Organisaties die een ad hoc- of projectmatige subsidiëring kregen of louter een tewerkstellingsubsidie (bv. DAC), werden dus niet meegenomen in de bevraging indien ze daarnaast geen structurele decretale subsidie kregen. Zo werden bijvoorbeeld organisaties die enkel subsidie kregen voor creatieopdrach-

---

<sup>2</sup> 'Niet of nauwelijks met cultuureducatie bezig' werd in de websurvey als volgt geoperationaaliseerd: organisaties die aangeven cultuureducatie niet als een opdracht te zien voor hun organisaties en minder dan 5% van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden.

ten of opnameprojecten binnen het kunstendecreet niet bevroegd. Deze keuze was vooral ingegeven door werkbaarheid en impliceert geen uitspraak over het belang en de kwaliteit van het cultuureducatief werk dat binnen deze projecten gebeurt.

Bijkomend criterium voor de afbakening van de populatie was dat het ging om organisaties die ook in 2011 nog subsidies krijgen. Organisaties waarvan de subsidie eindigde eind 2010 werden dus niet meer bevroegd omdat zij niet meer tot het huidige gesubsidieerde werkveld worden gerekend en bovendien mogelijk weinig geneigd zouden zijn de survey in te vullen. Ook bovenbouworganisaties (steunpunten, belangenorganisaties koepels, ...) werden niet bevroegd. Het enquêteren van bovenbouworganisaties zou immers een drastisch andere vragenlijst vereisen gezien deze organisaties vooral ondersteunend en praktijkontwikkeland werken op de tweede lijn. De gemeenschapscentra werden slechts op selectieve wijze bevroegd. We kozen ervoor enkel een enquêtelink uit te sturen naar de gemeenschapscentra met een inhoudelijke werking en niet naar de centra die louter faciliterend werken. Voor deze keuze maakten we gebruik van de ledenlijst van de Vlaamse Vereniging voor Cultuur- en Gemeenschapscentra (VVC).

Tot slot ging het over bevroegbare organisaties. Lokale besturen die subsidie krijgen voor bijvoorbeeld het uitbouwen van een lokaal netwerk voor de bevordering van de vrijetijdsparticipatie van personen in armoede of voor het voeren van een lokaal jeugdbeleid werden dus niet bevroegd. Zij zijn immers niet als gesubsidieerde organisaties te definiëren.

In totaal werd de link naar de enquête doorgemailed naar 1 063 organisaties. Daartoe maakten we gebruik van de e-mailadressen die voor handen zijn bij het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media en de betrokken agentschappen (Agentschap voor sociaal-cultureel werk voor Jeugd en Volwassenen, Agentschap voor Kunsten en Erfgoed).

Geen enkele organisatie uit de steekproef beschikte niet over een e-mailadres. In het totaal werden 26 hard en drie soft bounces gemaakt bij het uitsturen van de enquête. De foutieve e-mailadressen en de adressen die niet langer in gebruik waren, werden in de loop van de enquêteringsperiode vervangen door valide adressen.

**Verloop enquêtering** - De e-mails met oproep tot deelname aan de enquête werden verstuurd op 25 maart 2011. De oorspronkelijk deadline voor het invullen van de enquête werd eenmaal verplaatst: van 6 naar 26 april. De enquêteringsperiode liep daarmee net één maand (tot en met maandag 26 april). In die periode van een maand werden twee herinneringsmails verstuurd (4/5 april en 12 april).

Om de respons te maximaliseren vond ook een telefonische herinnering plaats. Dit gebeurde gedeeltelijk door HIVA-K.U.Leuven en vooral door het departement Cultuur, jeugd, Sport en Media en de betrokken overheidsagentschappen. Niet alle organisaties die nog niet geantwoord hadden werden daarbij opgebeld. De telefonische follow-up gebeurde gericht met als bedoeling een voldoende respons te behalen in alle subsectoren. Vanuit dat perspectief werd bij de telefonische op-

volging voorrang gegeven aan bepaalde subsectoren. Ook de organisaties die de enquête deels hadden ingevuld maar hadden afgebroken werden telefonisch aangespoord ook de overige vragen in te vullen.

Tijdens de surveyperiode werd de oproep om de enquête in te vullen ook vermeld in een aantal e-zines, nieuwsbrieven en sectormails, onder meer door:

- LOCUS - Steunpunt Lokaal Cultuurbeleid;
- SoCiuS - Steunpunt Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk;
- FOV - Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk;
- VVC - Vlaamse Vereniging Cultuur- en gemeenschapscentra;
- oKo - Overleg Kunstenorganisaties;
- BAM - Instituut voor Beeldende, Audiovisuele en Mediakunsten;
- Forum voor Amateurkunsten.

Ook werd de oproep vermeld op enkele websites, onder meer op die van:

- FARO - Vlaams Steunpunt voor Cultureel Erfgoed;
- VTI - Vlaams Theaterinstituut;
- Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media.

Al deze strategieën (verplaatsing deadline, herinneringsmails, telefonische follow-up, vermelding websites, ...) hadden duidelijk een responsverhogend effect.

**Cleaning** - Het cleanen of opschonen van de ruwe surveydata omvatte:

- het verwijderen van dubbele cases door verkeerde interpretaties van de websurveysoftware;
- het verwijderen/verhoudingsgewijs aanpassen van onmogelijke waarden bij de open vragen (bv. bij een vraag om 100% te verdelen over verschillende categorieën werd nagegaan of de antwoorden van de respondenten effectief sommeerden tot 100%);
- het controleren van de consistentie van het antwoordpatroon bij eenzelfde respondent (bv. als een organisatie aangeeft dat cultuureducatie een hoofdpdracht is (v006), geeft ze dan ook aan dat er werktijd naar die opdracht gaat (v007);
- ook werd nagegaan of de antwoorden op de eindvraag om feedback van die aard waren dat cases moesten geschrapt worden.

Het controleren van het respecteren van de routing in de vragenlijst en het respecteren van bijvoorbeeld de antwoordbeperking bij meerkeuzevragen was niet nodig daar de websurvey deze elementen al tijdens het antwoorden controleerde.

Door de invulverplichting in de survey waren er ook weinig ontbrekende antwoorden. Dit sluit echter niet uit dat de invulverplichting ook negatieve effecten kan hebben, zoals het vergroten van de drop-out tijdens het invullen en het geven van andere antwoorden door de invulherinnering (Dillman, 2000).

Een weging van de ruwe data gebeurde niet. Alle percentages in dit rapport zijn dus ongewogen, ook bij uitspraken over de gehele cultuur- en jeugdsector.

**Respons** – Tabel 2.1 geeft een overzicht van de respons op de enquête na de cleaning. 59,1% van de aangeschreven organisaties vulden de enquête deels of volledig in. 41,8% vulde de enquête tot en met de laatste vraag in. Deze netto-respons mogen we globaal als meer dan behoorlijk beschouwen en voldoende om uitspraken te doen die representatief zijn voor de hele groep van aangeschreven organisaties.

**Representativiteit van de respons** - De representativiteit van de respons op de respons is daarvoor nodig. Om na te gaan of er sprake is van selectieve non-respons vergeleken we de groep van respondenten met de totale populatie. We deden dat voor twee variabelen die voor elke organisatie uit de populatie op voorhand gekend waren: de subsector en de subsidie.

De onderstaande tabel (tabel 2.1) maakt de vergelijking voor het aspect 'subsector' en toont dat geen enkele subsector opvallend ondermaats heeft geantwoord. Het laagst scoren de gemeenschapscentra. Zij krijgen iets minder tijd dan de andere organisaties om de enquête in te vullen en voelen zich mogelijk ook minder betrokken op het thema van de enquête.

De vergelijking voor de variabele 'subsidie 2010' toont aan dat de gemiddelde subsidie van zij die op de enquête hebben geantwoord (305 919,64 euro) niet significant verschilt (2-tailed t-test; p=niet significant) van de gemiddelde subsidie van de organisaties die de enquête niet hebben ingevuld.

Om een inschatting van de kwaliteit van de respons te maken, kunnen we ons baseren op de reacties die we tijdens de enquêtering ontvingen. Een aantal organisaties belden of mailden ons dat ze moeite hadden met het invullen van de vragenlijst omwille van één of een paar specifieke vragen of omdat ze moeite hadden te rapporteren over cultuureducatie (de *match* tussen de definitie en de eigen organisatie). Dergelijke signalen kwamen vooral van de bibliotheken en de sociaal-culturele bewegingen. We zien ook dat een relatief groot aandeel van de bibliotheken (26,1%) de enquête onvolledig heeft ingevuld. Dit geldt ook voor de organisaties die subsidie krijgen op basis van het participatiedecreet (categorie 'participatie en andere').

Tabel 2.1 Respons op de websurvey

Subsector	Amateurkunsten	Bibliotheken	Cultuurcentra	Gemeenschapscentra	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal-cultureel volwassenenwerk	Participatie + andere	Totaal
Populatie (N)	10	310	64	87	71	102	277	119	23	1063,0
<i>Volledig</i> ingevulde enquêtes (n)	8	96	31	24	34	48	131	65	7	444,0
<i>Volledig</i> ingevulde enquêtes (%)	80,0	31,0	48,4	27,6	47,9	47,1	47,3	54,6	30,4	41,8
<i>Deels</i> ingevulde enquêtes (n)	0	81	11	8	10	11	30	15	6	172,0
<i>Deels</i> ingevulde enquêtes (%)	0,0	26,1	17,2	9,2	14,1	10,8	10,8	12,6	26,1	16,2
<i>Deels + volledig</i> ingevulde enquêtes (n)	8	177	42	32	44	59	161	80	13	616,0
<i>Deels + volledig</i> ingevulde enquêtes (%)	80,0	57,1	65,6	36,8	62,0	57,8	58,1	67,2	56,5	57,9



### 3.3 Focusgroepen

Naast de interviews en de websurvey werden ook vier focusgroepen georganiseerd. Een focusgroep is een groepsinterview. Ze resulteert in een dataverzameling door een gestructureerde interactie (dialoog, debat, intervisie, ervaringsdeling, ...) binnen een groep van mensen, en dit over een door de gespreksleider ingebracht onderwerp (Morgan, 1997). In dit geval was dat onderwerp: de ervaren sterktes, zwaktes, kansen en bedreigen van de cultuur- en jeugdorganisaties op het vlak van cultuureducatie. De focusgroepen waren dus rechtstreeks gelinkt aan de evaluatieve SWOT-analyse binnen deze studie.

De focusgroep als participatieve methodiek kent verschillende varianten. Binnen dit onderzoek werd gewerkt met groepen tussen de 9 en de 17 individuen (gemiddeld 12). De deelnemers aan de focusgroepen hadden als gedeeld kenmerk dat het steeds ging om mensen die professioneel betrokken zijn bij (facetten van) cultuureducatie in de cultuur- en jeugdsector. Tegelijk waren de focusgroepen ook heterogeen samengesteld wat betreft de (sub)sectoren waarin de organisaties werkzaam zijn. Het samen rond de tafel brengen van professionals met een verschillende achtergrond zorgde voor verschillende perspectieven in de reflecties over het centrale thema.

De namen van de deelnemers aan de focusgroepen zijn opgenomen in bijlage bij dit rapport (bijlage 2).

We kozen ervoor de focusgroepen te laten plaats vinden in de tweede helft van de doorloop van het onderzoek zodat een aantal tussentijdse resultaten in het groepsinterview kon worden ingebracht.

### 3.4 Literatuur- en documentanalyse

Tijdens het hele verloop van het onderzoek werden empirische vaststellingen getoetst aan relevante literatuur. We gebruikten theoretische literatuur over cultuureducatie alsook empirische onderzoeksresultaten. Daarnaast analyseerden we ook de beleidsteksten die verband houden met het centrale thema van dit onderzoek. De analyse van deze beleidsdocumenten werd voornamelijk gebruikt voor de beleidsreconstructie (hoofdstuk 5).



---

## HOOFDSTUK 3

### BEGRIPS- EN VELDAFBAKENING

In dit hoofdstuk geven we aandacht aan de begrips- en veldafbakening. We besteden hier uitgebreid aandacht aan omdat een goed begrip van de centrale termen in dit onderzoek (cultuureducatie, kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie, ...) nodig is om de resultaten van deze studie goed te interpreteren. De aandacht is ook ingegeven door het betekenisvraagstuk dat veel onderzoek over cultuureducatie overschaduwde: *'Waar hebben we het precies over als we over cultuureducatie spreken? En wie moeten we over cultuureducatie bevragen?'*.

#### 1. Begripsafbakening: wat is cultuureducatie (niet)?

##### 1.1 De evolutie van creatieve expressie naar cultuureducatie

Vlaanderen kent al lange tijd een sterk cultuureducatief aanbod. In de jaren 1950 en 1960 lag de nadruk vooral op de creatieve expressie van niet-professionele kunstenaars. Cultuureducatie werd toen vooral ingevuld als 'kunstzinnige vorming' en speelde zich naast het onderwijs vooral in de jeugdsector af. Later, in de jaren 1970, werd de focus langzaam breder en kwam naast de expressieve cultuureducatie (die vooral productief was) ook de reflectieve cultuureducatie (die vooral receptief was) in beeld (De Schrijver, 2005). De trend van verbreding van wat cultuureducatie is of zou moeten zijn, is sindsdien niet meer gekeerd.

Een goede illustratie van die trend is de dominante terminologie die in het kader van cultuureducatie wordt gebruikt. Waar, zoals gezegd, in de jaren 1950 en 1960 de notie 'kunstzinnige vorming' de bovenhand voerde, werd die term in de jaren 1980 verdrongen door het uit Nederland afkomstige begrip 'kunsteducatie'. De kunst werd daarbij centraal geplaatst. Pas in de voorbije twee decennia komt de term kunsteducatie (steeds vaker) voor in combinatie met de term 'cultuureducatie'. Men spreekt over 'kunst- en cultuureducatie' (met 'kunst' en 'cultuur' altijd in die volgorde) of kortweg over 'cultuureducatie'. De notie van cultuureducatie geeft aan dat het niet enkel om kunst gaat, maar dat er ook ruimere culturele doelstellingen in het spel zijn (Elias, 2002). Vandaag wordt in beleidsteksten ook vaak over cultuureducatie gesproken in termen van talentontwikkeling (o.a. Schau-

vliege, 2009; Smet, 2009). Ook wordt de term ‘educatie’, die nog een sterke connotatie heeft met het formele onderwijs, al eens gelinkt aan begrippen als bemiddeling, begeleiding, toeleiding, ... (cf. punt 1.3 van dit hoofdstuk). Niet zelden wordt cultuureducatie vandaag ook nadrukkelijk geplaatst in het discours van het competentiedenken (Elias, 2010).

Het is dus zo dat niet alleen het eerste deel van het samengestelde woord ‘cultuureducatie’ evolueert. Vandaag lezen we in een aantal beleidsteksten ook over ‘cultureel leren’ (De Braekeleer, 2010). Het aspect ‘leren’ (datgene wat een individu bewust of onbewust doet) overstijgt uiteraard de notie ‘educatie’ (datgene dat aan een individu aangeboden wordt). Dat vandaag de notie ‘leren’ in toenemende mate wordt gebruikt, kan gezien worden als een gevolg van een globale paradigmashift in theorie en beleid. Waar vroeger de nadruk lag op *educatie* als een vorm van publieke verantwoordelijkheid, ligt die vandaag op *leren* als een vorm van private verantwoordelijkheid (Longworth, 2003). Een mooie illustratie hiervan is de term ‘mediawijsheid’, een term die tracht te vatten wat het resultaat is van een individueel leerproces over media en stilaan de term ‘media-educatie’ in de literatuur verdringt.

## 1.2 Cultuureducatie: omschrijving en duiding van het begrip

### *Omschrijving cultuureducatie*

In dit onderzoek gaan we uit van volgende omschrijving van cultuur en cultuureducatie:

Cultuur	Cultuur is een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen en communiceren. Cultuur maakt dus interactie mogelijk tussen mensen onderling en tussen mensen en dingen. Cultuur omvat: kunst, erfgoed, media en andere culturele en interculturele uitingen.
Cultuureducatie	Alle activiteiten gericht op leren over cultuur of door middel van cultuur (kunst, erfgoed, media en andere culturele en interculturele uitingen). Cultuureducatie is gericht op het tot stand brengen van participatie aan cultuur (zowel <i>deelnemen</i> als <i>deelhebben</i> ) en op persoonlijke, sociale en culturele bewustwording of (talent)ontwikkeling. Cultuureducatie bevordert daarmee het vermogen tot cultureel beleven en handelen, interculturele communicatie en culturele aanpassing.

Deze definitie maakt duidelijk dat cultuureducatie een breed begrip is dat (op z'n minst) drie specifiekere deelbegrippen overkoepelt: kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Voor een goed begrip geven we ook een omschrijving van de termen ‘kunst’, ‘erfgoed’ en ‘media’ en het ‘bindende’ aspect ‘educatie’.

---

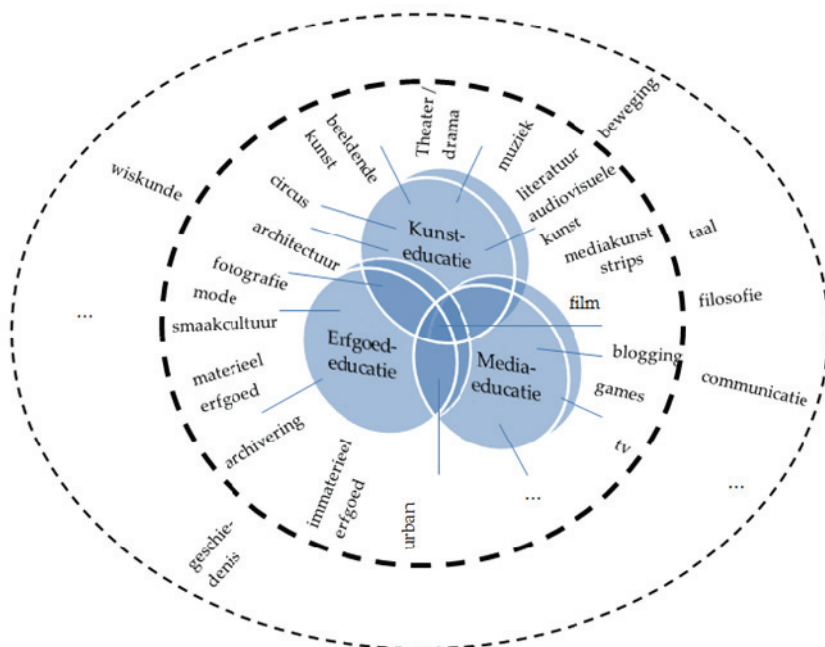
Kunst	<p>Kunst is een bewuste interpretatie en transformatie van het gedeelde betekenisfonds met een observeerbare realisatie als resultaat (het kunstwerk –productie of -creatie). Dit proces veronderstelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een zeker <i>vakmanschap</i> en <i>expressiviteit</i>;</li> <li>- een vermogen om <i>toeschouwers te raken</i>;</li> <li>- een <i>interpretatie van een dagelijkse werkelijkheid</i>.</li> </ul> <p>Dit proces kan culturele gewoontes bevestigen of verankeren, maar zal vaker culturele gewoontes doorbreken (en bijgevolg een element van culturele vernieuwing met zich meebrengen).</p> <p>Kunst omvat o.a. deze disciplines: architectuur, beeldende kunst, dans, film &amp; video, fotografie, muziek, theater, toegepaste kunst, literatuur.</p>
Erfgoed	<p>Erfgoed omvat alle materiële en immateriële uitingen en sporen van menselijke handelingen uit het verleden en het heden, waaraan we als individu of als samenleving in het heden bewust of onbewust een waarde hechten en die we bewaren voor de toekomst.</p>
Media	<p>Media zijn middelen die communicatie tussen mensen mogelijk maken. Het gaat om dragers van informatie. Media omvat o.a.: geschreven media (bv. krant), audiovisuele media (bv. tv en video), radio, nieuwe media (bv. internet).</p>
Educatief	<p>Gericht op (bij)leren bij kinderen, jongeren of volwassenen in een formele, niet-formele of informele context).</p>

---

Uiteraard kan er lang over elk van deze bovenstaande definities gediscussieerd worden. We moeten deze definities dan ook niet zien als statische of universele feitelijkheden maar als operationele omschrijvingen voor dit onderzoek.

De bovenstaande definities gaan verder op de vrij brede consensus dat cultuureducatie verder reikt dan het veld van de (schone) kunsten. Ook de domeinen erfgoed(-educatie) en media(-educatie) worden vandaag binnen het spectrum van cultuureducatie gesitueerd. Waarom? Omdat zowel kunst, erfgoed als media worden gezien als delen of manifestaties van cultuur. Dat maakt ook dat we - in tegenstelling tot nogal wat andere auteurs - niet spreken over 'kunst- én cultuureducatie' maar het eigenlijk eerder moeten hebben over 'kunsteducatie als cultuureducatie'.

Omdat de optelsom van deze drie types van educatie (kunsteducatie, erfgoed-educatie en media-educatie) niet noodzakelijk het volledige begrip cultuureducatie dekt, is de bovenstaande definitie van cultuureducatie vrij 'open' geformuleerd. Ze laat toe dat andere culturele uitingen, creaties of producten (zoals games, mode, design, architectuur, smaakcultuur, circus, ...) die zich tot niet of niet exclusief verbinden aan de courante betekenissen van kunst, erfgoed of media, toch een plaats kunnen krijgen in de betekenis van cultuureducatie. Dit motief voor een 'open' formulering geldt overigens niet alleen voor andere culturele uitingen, creaties en producten, maar ook voor hele (beleids)velden waarin organisaties cultuureducatief werk (kunnen) verrichten, zonder dat die (beleids)velden waartoe deze organisaties behoren expliciet als kunsten, erfgoed of media worden omschreven. We denken aan populaire of massacultuur (creatieve industrieën bv.), sociaal-cultureel werk, sociaal-artistiek werk, ...



**Figuur 3.1** Schematische voorstelling term cultuureducatie

Het schema hierboven situeert de notie cultuureducatie en de onderliggende concepten van kunst-, media- en erfgoededucatie aan de hand van een aantal disciplines en inhouden. De opsomming van disciplines en inhouden is echter niet (en zelfs onmogelijk) volledig. Ook de toeschrijving ervan aan een bepaalde noemer is relatief. Zo staat 'literatuur' in de figuur bij kunsteducatie maar kan het net zozeer deel zijn van een erfgoededucatief of media-educatief proces. Afgaande op de kenmerken van de open definities toont ook het schema de 'rek' die op de concepten zit en de interpretatiemarge die mogelijk is. De onderbroken lijnen in het schema zijn dus relatief én permeabel.

Het werken met een breed begrip van cultuur en cultuureducatie heeft een aantal voordelen, maar houdt ook een aantal risico's in. We zetten er enkele belangrijke op een rijtje.

#### *Drie voordelen van het ruime begrip van cultuureducatie*

Een eerste voordeel is dat de term goed aangeeft dat educatie *niet tot de kunsten beperkt* mag blijven. Elke educatie - dus ook kunsteducatie - moet een ruimere maatschappelijke relevantie kunnen garanderen. De term cultuureducatie verwijst meer naar die maatschappelijke relevantie dan de term 'kunsteducatie'. Die laatste term kan gemakkelijk verward worden met het leren over kunst (kunstonderwijs).

Dat is zeker het geval bij de Engelse vertaling 'arts education' dat zowel naar kunsteducatie (in niet-formele contexten) als naar kunstonderwijs (in formele contexten) kan verwijzen.

In zeker zin volgt het inruilen van de term kunsteducatie voor de term cultuureducatie de verruiming die in de (kunst)theorie hierover heeft plaatsgevonden, een verruiming die we eerder al schetsten, met name de uitbreiding van de term kunsteducatie en de interpretatie ervan tot niet-artistieke contexten (Elias, 2002).

Een tweede daarmee verbonden voordeel heeft te maken met de *onmogelijke categorisering* van de praktijk. Veel projecten en initiatieven zijn niet netjes onder te verdelen in hetzij kunsteducatie, hetzij erfoegeducatie, hetzij media-educatie, hetzij educatie over andere (inter)culturele uitingen. Het zal in werkelijkheid zo goed als altijd om een combinatie van twee of meerdere types van educatie gaan en een term als 'cultuureducatie' resoneert daar goed mee. Of om het met de woorden van Bossuyt te zeggen: "De ene keer noemt men het erfgoed, de andere keer kunsteducatie en nog anderen blijven ons indelen bij de sociaalartistieke praktijk. En wat als we dan een concert geven, is het dan kunst? Het veld hunkert steeds meer naar de weidsheid van het bestaan (...)" (2010, p. 101).

Die 'weidsheid van het bestaan' zit ook al in het begrip cultuur vevat dat - in haar antropologische betekenis - slaat op een hele levenshorizon: de kunsten, het erfgoed en de geschiedschrijving, maar verder ook de filosofie, de wiskunde, ...

Een derde voordeel bevindt zich op het niveau van *samenwerking*. Een breed cultuur(educatie)begrip perforeert automatisch de schotten tussen subsectoren en zet educatief werk in subsectoren zoals kunsten, amateurkunsten, sociaal-cultureel werk, erfgoed, ... niet 'naast' elkaar, maar brengt ze samen onder eenzelfde noemer. Dit bevordert ook de aansluiting tussen cultuureducatie en andere levensdomeinen. In die optiek kan de 'breedheid' van de term en het werkveld waarvoor die term staat een rijkdom zijn, want het zorgt voor dynamisme (in die lijn ligt ook de interpretatie van Schauvliege, 2010).

### *Drie risico's van het ruime begrip van cultuureducatie*

Een eerste risico verbonden aan de notie 'cultuureducatie' is de eeuwige zoektocht naar de *grenzen* van het begrip. Het is logisch dat een breed begrip ook veel grensgebied kent. De grenzen tussen cultuur en commercialiteit, tussen cultuur en entertainment, tussen cultuur en (levensbreed) leren, ... ze zijn moeilijk scherp te trekken. Dit maakt dat ook de grenzen tussen leren door cultuur en leren door andere menselijke uitingen (zoals commerciële media, onderwijs, ...) flou worden. Negatief geformuleerd: cultuureducatie is een soort van 'black box' waarvan men nooit tot een exhaustieve opsomming kan komen van wat er precies wel en niet in zit (Dieleman, 2008). Een begripsomschrijving wordt nooit sluitend, als zelfs een louter pragmatische opsomming van de inhoud van de term 'cultuureducatie' on-

vermijdelijk eindigt met de vermelding 'enzovoort'. Dit levert problemen wanneer we eender welke culturele of educatieve uiting zouden willen toetsen aan de definitie. Bij het begrip kunsteducatie is dat ook al het geval, maar daar helpt een opsomming van kunstdisciplines altijd om - zonder al te veel discussie - tot een duidelijke en gedeelde omschrijving te komen. Bij cultuureducatie is die gedeelde betekenisverlening er niet.

Een tweede en verwant risico is de *relativiteit* van het cultuurbegrip. Het begrip cultuureducatie gaat zich volgens Dieleman (2008) - voortgaand op een definitie van cultuur - gemakkelijk verbinden met 'andere complexe begrippen als identiteit, natie, religie, taal, ...'. En van zodra dat gebeurt, wordt 'cultuur' een relatief begrip in de betekenis dat er niet één cultuur is maar meerdere die zich op een ingewikkelde manier tot elkaar verhouden. Een dergelijke vorm van cultuurrelativisme is vandaag dan wel sterk binnengesijpeld in de principes van het cultuurbeleid (De Pauw, 2007), toch stelt ze een aantal problemen. Het kan bijvoorbeeld als alibi gebruikt worden om enkele moeilijke kwesties (zoals de sociaal ongelijke toegang tot cultuur(educatie), de witte vlekken in het aanbod, ...) 'weg te definiëren'. Wanneer alles cultuur is, wordt eigenlijk ook aan individuen de mogelijkheid ontnomen om zelf uit te maken wat waardevolle culturele activiteiten zijn. De mensen zullen ook niet uitgedaagd worden andere culturele disciplines en terreinen te verkennen die niet tot hun huidige, deels toevallige culturele voorkeuren behoren (Blokland, 1998).

Het derde en onderzoeksmatig meest gevaarlijke risico is de *onduidelijkheid* van de term cultuureducatie. Door haar vage grenzen dreigt de term - in woorden van Dieleman (2008) - een 'verhullende beleidsterm' te worden. Daarmee bedoelt hij: een term die discussies over kwaliteit, kunst en canon vermijdt. De term lijkt te staan voor een samenhangend geheel, maar maskeert eigenlijk een landschap met vele kunstvormen, pedagogische visies, organisatietypes, cultuureducatoren, ... die soms zeer sterk van elkaar verschillen. De onduidelijkheid van de term resulteert ook in een poly-interpreteerbaarheid die elk debat en kritiek interessant kan maken maar ook automatisch zal vertragen.

Ook Elias (2002) ziet in het prefix 'cultuur-' een masker dat alle richtingen nog toelaat en hij ervaart dit als een miskennis van kunst als autonoom medium en de eraan verbonden educatieve waarde.

### 1.3 Het associatieve veld 'rond' cultuureducatie

Vanuit de theorie leren we dat het geen zin heeft een eindeloze definitiestrijd aan te gaan over wat de term cultuureducatie precies dekt en wat niet. We gaan ervan uit dat er geen volmaakte kernachtige omschrijving bestaat omdat die omschrijving steeds inhoudelijk ter discussie staat en bovendien nooit recht kan doen aan de verschuivingen en bewegingen in het werkveld zelf.



De manier waarop organisaties cultuureducatie zelf zien, hoe ze de term definiëren, gebruiken, wat ze eronder brengen, ... is misschien een kwestie van semantiek, ze is ook reëel in haar consequenties: het stuurt hoe zij aan cultuureducatie (samen)werken.

Uit de literatuur, de interviews met betrokkenen, de focusgroepen met vertegenwoordigers van organisaties en de enquête die we afnamen bij de organisaties, krijgen we veel informatie over hoe vanuit verschillende personen, functies, subsectoren en sectoren betekenis wordt gegeven aan de term. We komen daar later nog op terug maar staan hier al even stil bij de interpretatie door organisaties. Helemaal aan het begin van de websurvey werd aan alle jeugd- en cultuurorganisaties gevraagd welke van de onderstaande begrippen en omschrijvingen het dichtst aanleunen bij wat zij onder 'cultuureducatie' verstaan:

- beoefening van cultuur/cultuur creëren;
- cultureel leren;
- culturele competenties/cultuurcompetenties verwerven;
- cultuurbemiddeling;
- cultuurcommunicatie;
- cultuureducatieve dienstverlening;
- cultuurparticipatie;
- de procesmatige begeleiding van culturele participanten;
- leren door cultuur/leren door middel van cultuur;
- leren over cultuur;
- muzische vorming;
- ontwikkelen van culturele leermaterialen;
- publieksbegeleiding;
- publieksbemiddeling;
- publiekswerking;
- talentontwikkeling;
- toeleiding naar cultuur.

De respondenten konden bij deze vraag maximaal drie quasisynoniemen aanvinken. De onderstaande tabel geeft per subsector de top vijf van meest aangevinkte antwoorden (waarbij 1 staat voor de vaakst aangeduide term, 2 voor de op een na vaakst aangeduide, ...). Ex auquo's worden vermeld met eenzelfde cijfer.

**Tabel 3.1** Welke omschrijvingen leunen het dichtst aan bij de term 'cultuureducatie'? (top vijf per subsector)

	Amateur- kunstenaars*	Biblio- theken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal- cultureel volwas- senenwerk	Participatie + andere	Totaal
Cultuurparticipatie		1	4	1	2	1	4	1	1	1
Culturele competenties verwerven		4	1	4	3	1	1	3	2	2
Leren door cultuur/leren d.m.v. cultuur			5	5	1	3	2	2	2	3
Toeleiding naar cultuur	2	3	2	2			5	4		4
Beoefening van cultuur	2		3	2		4	2	5	2	5
Talentontwikkeling	1					5			2	2
Cultuureducatieve dienstverlening		2		5					2	2
Publiekswerking		4			3				2	2
Muzische vorming			5							
Leren over cultuur					5					

\* Beperkt tot top 3 wegens het kleine aantal organisaties.

De tabel geeft aan dat er een relatief grote overeenkomst bestaat binnen de verschillende sectoren over welke termen dichtbij 'cultuureducatie' moeten gesitueerd worden. Voor veel cultuur- en jeugdorganisaties leunt de term 'cultuurparticipatie' dicht aan bij het begrip cultuureducatie. Ook het verwerven van culturele competenties en het leren door cultuur/leren door middel van cultuur scoren hoog in deze associatieve oefening.

Opvallend is dat publieksbegeleiding en publieksbemiddeling minder vaak in verband worden gebracht met cultuureducatie dan bepaalde andere termen. Nochtans ligt de praktijk van 'begeleiding' en 'bemiddeling' volgens een aantal auteurs zeer dicht bij 'educatie' (De Braekeleer, 2010; Saey & Van Eeckhaut, 2003). Saey en Van Eeckhaut suggereren zelfs aan kunstorganisaties om het woord 'educatie' in te wisselen voor 'bemiddeling'. Ze hebben hiervoor twee redenen. Ten eerste is het doel van bemiddeling niet steeds educatief omdat de verwachtingen en motiveringen van een publiek dat beroep doet op het bemiddelingsaanbod ook niet altijd educatief van aard zijn (maar bv. recreatief). De term bemiddeling dekt dus beter de praktijkklading. Ten tweede heeft de uitdrukking 'educatie' in een artistieke context vaak een onjuiste en ongewenste connotatie. "Er wordt snel gedacht dat een educatief aanbod enkel voor kinderen en het onderwijs is bedoeld, terwijl het wel degelijk de bedoeling is om voor iedereen te bemiddelen. Bovendien kan het begrip in een culturele context associaties oproepen als 'beleidend', 'verbeterend', 'paternalistisch' en 'verheffend' - termen uit de tijd toen kunst nog 'adelde' - en dat is meestal niet de manier waarop je het bemiddelingsaanbod wil positioneren." (2001, p. 43). Voor dit laatste aspect, omtrent de ongelukkige connotatie van educatie, vonden we in de surveygegevens en gesprekken die we in het kader van dit onderzoek voerden weinig directe bevestiging. Wel werd daar aangehaald dat het vanuit een marketingsperspectief moeilijk is om strikt educatieve activiteiten aantrekkelijk te presenteren voor een groot publiek. In de woorden van een van de geïnterviewden: "Een workshop blijft een workshop. Je kan dat moeilijk sexy en trendy maken."

## 2. Veldafbakening

In dit onderzoek focussen we enkel op cultuureducatie binnen informele en niet-formele educatieve contexten.

De begrippen informele educatie en niet-formele educatie kunnen op verschillende manieren worden ingevuld en kennen verschillende betekenissen (Colley et al., 2003; Vanwing et al., 2008; Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). De categorisering gebeurt nu eens op inhoudelijke dan weer op methodische argumenten en beantwoordt vooral aan een behoefte om het brede concept van levenslang leren op te delen in handelbare en concrete delen (Rogers, 2004).

In dit onderzoek omschrijven we informeel en niet-formeel leren op een residuele wijze: alle leerprocessen die *niet* plaats vinden binnen een schools systeem (ge-

kenmerkt door een hiërarchische ladder van niveaus) dat leidt tot een door de onderwijsoverheid erkend diploma of certificaat. We gebruiken daarmee het systeem (schools versus niet-schools) en de certificering (erkend door de onderwijsoverheid versus niet-erkend) als uitsluitende én-én-criteria.

Het operationaliseren van de noties *informeel leren* en *niet-formele educatie* doen we in dit onderzoek door middel van de beleidssectoren waarin de educatie plaats vindt. We maken namelijk een analyse van de cultuureducatie in de context van het Vlaamse cultuur- en jeugdbeleid. Dit betekent dat we ons onderzoeksdomein als volgt afbakenen: enkel door de Vlaamse overheid erkende en/of gesubsidieerde organisaties, initiatieven en werkingen die vallen binnen volgende subsectoren, ...

*Afbakening onderzoeksdomein door middel van organisatieoverzicht (subsectoren en onderliggende organisatietypes en werksoorten)*

- Amateurkunsten:
  - amateurkunstenorganisaties;
  - Zinnema.
- Bibliotheekwerk (lokaal cultuurbeleid)
- Cultuurcentra (lokaal cultuurbeleid)
- Gemeenschapscentra (Lokaal cultuurbeleid)
- Kunsten:
  - kunsteducatieve organisaties;
  - werkplaatsen;
  - kunstenorganisaties;
  - festivals;
  - kunstencentra;
  - concertorganisaties;
  - muziekclubs;
  - muziekensembles;
  - sociaalartistieke organisaties;
  - publicaties.
- Erfgoed (roerend en immaterieel erfgoed):
  - landelijke cultureel-erfgoedorganisaties voor volkscultuur;
  - collectiebeherende cultureel-erfgoedorganisaties (met daarbinnen):
    - erkende musea ingedeeld bij het Vlaamse niveau;
    - erkende culturele archiefinstellingen ingedeeld bij het Vlaamse niveau;

- erkende Nederlandstalige culturele archiefinstellingen gelegen in het tweetalige gebied Brussel-hoofdstad die de Nederlandstalige aanwezigheid in het tweetalige gebied Brussel-hoofdstad documenteren.
- lokaal cultureel-erfgoedconvenant met gemeente;
- lokaal cultureel-erfgoedconvenant met intergemeentelijke samenwerkingsverbanden;
- lokaal ingedeeld museum dat niet binnen een convenant valt;
- landelijke expertisecentra voor cultureel erfgoed;
- periodieke cultureel-erfgoedpublicatie.
- Sociaal-cultureel volwassenenwerk:
  - verenigingen;
  - vormingsinstellingen;
  - vormingplus-centra;
  - bewegingen.
- Jeugdwerk:
  - organisaties voor landelijk jeugdwerk;
  - cultuureducatieve jeugdorganisaties;
  - verenigingen voor participatie en informatie.
- Culturele of jeugdorganisaties die structurele subsidie krijgen onder het participatiedecreet, circusdecreet en instellingen van de Vlaamse Gemeenschap.<sup>3</sup>

Net zoals de *Smaakmaker*-publicatie (Anciaux, 2008) beperken we ons dus niet tot die organisaties die enkel of vooral gericht zijn op kinderen en jongeren. Bij deze veldafbakening horen twee belangrijke kanttekeningen.

Ten eerste gaat het om een afbakening die scherp stelt welke sectoren en subsectoren en organisaties worden bevraagd in dit onderzoek (en zo dus de populatie van de websurvey omlijnen, cf. hoofdstuk 2). De afbakening wordt niet als een rigide inhoudelijk kader gezien. Thema's met betrekking tot de samenwerking met het formele onderwijs, de rol van de lerarenopleiding, lokale overheden, ... komen ook aan bod.

Ten tweede is het belangrijk dat de veldafbakening automatisch beperkend werkt hetgeen impliceert dat veel interessant cultuureducatief werk in Vlaanderen ook in deze studie 'onopgemerkt' of om zijn minst 'onbenoemd' blijft. Er zijn heel veel kleine of middelgrote cultuureducatieve organisaties, projecten, initiatieven, diensten, ... die worden gedragen door vrijwilligers, buurten, ouders, kinderopvang, welzijnsorganisaties, ... maar die te lokaal zijn om centraal erkend te

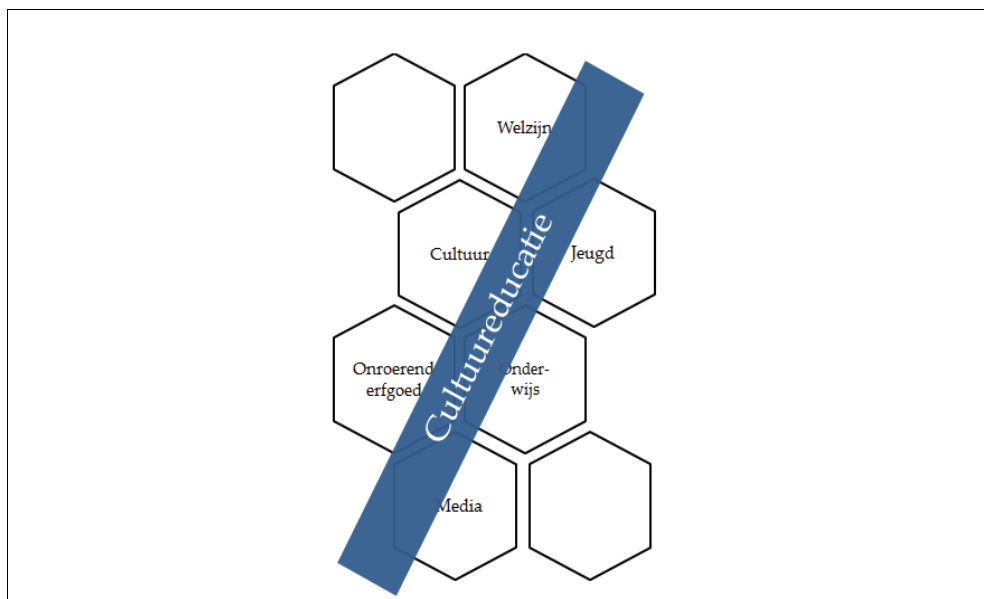
<sup>3</sup> Deze groep van organisaties wordt verder in dit rapport afgekort tot participatiedecreet en andere.

worden of (net) buiten de cultuur- en jeugddecreten vallen en ergens 'tussen wal en schip belanden' maar daar wel waardevol cultuureducatief werk doen (Bossuyt, 2001). Ze in het kader van deze studie traceren en beschrijven was niet mogelijk.

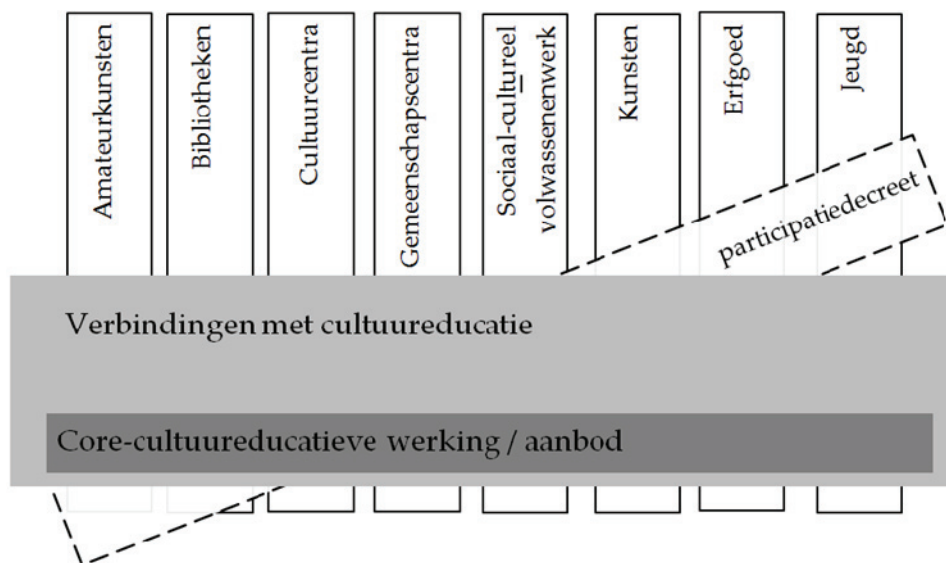
In onderstaande schema's situeren we het veld dat we verder in deze studie analyseren ten opzichte van andere sectoren. De schema's tonen meteen ook aan dat de cultuureducatieve sector uitgebreid, divers en transversaal ((sub)sector-, vak- en disciplineoverstijgend) is (Bamford, 2007; De Braekeleer, 2010). Wat de Vlaamse Gemeenschap betreft is cultuureducatie dus niet meer terug te brengen tot de beleidsdomeinen van 'Cultuur' en 'Onderwijs en Vorming'. Ook andere domeinen zoals 'Jeugd', 'Welzijn', 'Media', 'Onroerend erfgoed', ... zijn betrokken partij.

Anne Bamford vond in haar onderzoek over cultuureducatie in Vlaanderen elementen van cultuureducatie terug in vijf ministerportefeuilles. In diverse dossiers vond ze 37 te realiseren doelstellingen (Bamford, 2007; Van De Walle, 2010). Naast die versnippering van cultuureducatie over verschillende sectoren, zijn er ook nog de grijze zones tussen de sectoren. In de publicatie *Smaakmaker* merkt voormalig cultuur- en jeugdminister Anciaux bijvoorbeeld op dat er heel wat arbitraire grenzen en grensovergangen blijven bij cultuureducatie in de context van cultuur- en jeugdbeleid: "Toch blijven er heel wat grijze zones en overlappingsgebieden tussen grote sectoren. Op de overgang van welzijn en cultuur/jeugdwerk bewegen heel wat actoren en maatregelen zich op de grens van één van beide, onder andere bij de werking kansarme jeugd en achtergestelde jeugd, het cultuurwerk in een residentiële of verzorgingsinstelling, de overgang tussen individuele begeleiding en groepswork, ... Een soortgelijke nabijheid vindt men in de ontmoeting onderwijs - cultuur/jeugdwerk en/of jeugdsector." (2008, p. 11-12).

Bijgevolg is het ook zo dat het thema van cultuureducatie vervat zit in verschillende regelgevingen (decreten, reglementen, richtlijnen, ...) die heel wat uiteenlopende mogelijkheden bieden en voorwaarden stellen. Vandaar dat we - ondanks de grijze zones - ook vasthouden aan een subsectorale indeling die grotendeels samenvalt met de decretale indeling van het veld.



**Figuur 3.2** Plaats cultuureducatie in verschillende beleidsvelden



**Figuur 3.3** Plaats cultuureducatie in de beleidsvelden Cultuur en Jeugd

Let wel: deze schema's tonen hoe (sub)sectoren zich verhouden ten opzichte van cultuureducatie, maar is dus geen statistisch juiste weergave.





---

## **HOOFDSTUK 4**

### **TENDENSEN IN CULTUUREDUCATIE**

Voor we een SWOT-analyse maken van de sector van cultuureducatieve aanbieders binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd (hoofdstuk 8), beschrijven we een aantal maatschappelijke tendensen met betrekking tot cultuur, educatie en cultuureducatie die een impact (kunnen) hebben op die sector. Het gaat om elementen die niet of niet rechtstreeks in de macht of invloedssfeer van de cultuureducatieve aanbieders zelf liggen, maar hen wel aanbelangen. Ze kunnen dus niet omschreven worden als sterktes of zwaktes eigen aan de sector. Evenmin zijn het elementen die onmiddellijk kansen of bedreigen vormen voor de cultuureducatieve werking of het aanbod van de organisaties in het cultuur- en jeugdveld. Eerder kunnen we deze tendensbeschrijving zien als een eerste - zij het nog onvolkomen - aanzet tot omgevingsanalyse. In die optiek helpen deze tendensen ook de SWOT-tabel en conclusies uit de SWOT-analyse te contextualiseren. Ze geven immers specifieke aspecten van de macro-omgeving weer waarin cultuureducatie plaats vindt.

#### **1. Een maatschappelijke voedingsbodem voor cultuureducatie**

We kunnen - enigszins veralgemenend - stellen dat er vandaag in Vlaanderen een goede voedingsbodem is voor cultuureducatie. Die voedingsbodem is het gevolg van een aantal algemene maatschappelijke veranderingen (we geven ze in willekeurige volgorde zonder te proberen volledig te zijn).

Ten eerste is er de switch van een industriële maatschappij naar een *kennis- en informatiemaatschappij*. Dit noodzaakt het sterk verspreiden van specifieke individuele beroepscompetenties (zoals het kunnen werken met specifieke software) maar vooral generieke basiscompetenties zoals creativiteit, kritisch en reflectief denken, vermogen tot communicatie, samenwerking en netwerking, probleemoplossend vermogen, greep krijgen op het eigen leerproces, ... die onder meer via cultuurparticipatie en cultuureducatie kunnen verworven worden. De vraag naar die competenties vormt een appél aan cultuureducatie maar is tegelijk een legitiemer van het cultuureducatieve werk. Tegelijk groeit het besef dat ook cultuur

en cultuureducatie een - directe of uitgestelde - economische opbrengst kan hebben.

Ten tweede zijn mediatisering, informatisering en digitalisering cruciale componenten geworden in onze samenleving die gekenmerkt wordt door een exponentiële informatietoename. Dat maakt zelfs dat de huidige maatschappij als een *netwerkmaatschappij* kan getypeerd worden. Die veronderstelt een flexibele, technisch onderlegde maar ook kritische omgang met de media, waarbij we media interpreteren als technische dragers zowel als content zelf (Dewit & Esmans, 2006). Productievaardigheden zowel als meer theoretische en interpretatievaardigheden zijn daarbij vereist. Die vaardigheden, die ook worden aangeduid met termen als 'mediawijsheid' en 'mediageletterdheid', zijn belangrijke doelstellingen in en effecten van cultuureducatie in het algemeen en media- en filmeducatie in het bijzonder. Niet enkel op media- en filmeducatie maar ook op de kunsteducatie heeft de informatietoename een impact. Parsons (2001) stelt dat de 'toenemende overheersing van visueel beeldwerk' in de communicatiemedia ervoor heeft gezorgd dat kunsteducatie zichzelf meer in termen van visuele cultuur begint te definiëren dan in termen van wat 'kunst' genoemd placht te worden. Dit betekent ook, zo stelt hij vast, dat kunsteducatie zich onmogelijk tot de kunstwereld kan beperken. Specifiek voor beeldende kunsten kunnen we stellen dat ze slechts een klein onderdeel vormt in het curriculum voor visuele geletterdheid (Elias, 2001).

We kunnen dus besluiten dat cultuureducatie nodig is om vaardig om te gaan met de toegenomen informatie en multimedia, maar dat net die tendens ook het gezicht van kunst en cultuur heeft veranderd, en daarmee ook van de educatie over en door middel van kunst en cultuur: "If it is true, like the international media theorist Peter Weibel states, that each new medium completely changes the cultural constitution of a society, then the conception of a continuum in arts education is considerably challenged by the current technological revolution. And there is a lot of evidence to this effect: As printed books changed the character of language, as film the significance of theatre, TV the relevance of film, we can now experience the consequences of the new media for its predecessors: Life transmissions of operas from the MET in cinemas worldwide; paintings from the most famous museums from round the world on one DVD, electronic books with thousands of books in our pocket, music streaming from the internet like water from a tap, electronic instruments to make your own music without playing a traditional music instrument and sending it to the internet community. Just a few examples to dissappoint all those who might hope the traditional cultural institutions and its education departments could find a way through this technological revolution without realizing that the new media are going to pull the rug from under them." (Wimmer, 2009, p. 15-16).

Ten derde zijn er de drastisch veranderde tijdsindeling en tijdsbesteding van de maatschappij. Deze hebben geleid tot een grotere flexibiliteit en autonomie in de manier waarop mensen hun tijd invullen, en dus daarmee ook in de participatie aan cultuur. Verder hebben ze ook (bij bepaalde groepen in de samenleving) aan-

leiding gegeven tot meer vrije tijd tout court. In lijn met die vaststelling wordt de samenleving soms ook omschreven als een *vrijetijdssamenleving* (Newman, 1983). Dit heeft een impact op de samenleving: de opmars van de vrijetijds- en entertainmentsindustrie en daarmee ook de promotie van nieuwe culturele ervaringen en belevingen, de sterkere focus van culturele actoren op deelname in de vrije tijd, ...

## 2. Toegenomen beleidsaandacht voor (een globale visie op) cultuureducatie

Als een spiegel van de hierboven geschetste maatschappelijke verschuivingen is ook de aandacht van beleidsmakers voor kunsteducatie, erfgoededucatie, media-educatie, ... en - op een breder vlak - voor creativiteitsontwikkeling, talentontwikkeling, cultureel leren, ... toegenomen.

Verschillende *overheidsniveaus* zijn betrokken bij het thema. Daarbinnen is het Vlaamse overheidsniveau wellicht het meest bepalende (in de betekenis van sterkst subsidiërend), al is de aandacht van andere overheden voor cultuureducatie duidelijk ook groeiend. Er is de belangstelling van Europese en internationale overheden en instanties voor het thema (getuige bv. *Unesco's world conference on arts education*), maar ook van provinciale, regionale en lokale overheden (het ontstaan van een aantal cultuureducatieve netwerken op regionaal of lokaal niveau is hier een illustratie van).

Verschillende *beleidsvelden* vinden aansluiting bij het thema cultuureducatie. Zowel binnen de domeinen Cultuur, Jeugd als Onderwijs is de aandacht voor cultuureducatie het voorbije decennium gegroeid. Die toegenomen beleidsaandacht is af te lezen aan de plaats die (vormen van) cultuureducatie in de regelgeving en de beleidsvoering kreeg en krijgt. Zo werd kunsteducatie ingeschreven in het kunstendecreet (decreet van 2 april 2004 houdende de subsidiëring van kunstorganisaties, kunstenaars, organisaties voor kunsteducatie en organisaties voor sociaalartistieke werking, internationale initiatieven, publicaties en steunpunten) en werd binnen het decreet voor het landelijk jeugdwerk (decreet van 8 juli 2008 houdende het voeren van een Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid) een plaats gegeven aan cultuureducatieve verenigingen voor jongeren. Deze zaken kwamen er natuurlijk niet plots: in het Muziekdecreet van 1998 was al de ondersteuning van muziekeducatieve organisaties opgenomen en ook binnen de decreten voor de musea, het jeugdwerk en het volksontwikkelingswerk, allemaal decreten van vóór de eeuwwisseling, was de ondersteuning van cultuureducatieve organisaties al mogelijk.

De toegenomen beleidsaandacht is niet enkel te traceren in de regelgeving, ze is ook op te maken uit recente beleidsdocumenten. Zo besteden zowel Vlaams minister van Cultuur Schauvliege als Vlaams minister van Onderwijs en Jeugd Smet aandacht aan cultuureducatie in hun beleidsnota's 2009-2014. Beide ijveren voor

meer en betere cultuureducatie (door o.a. het ontwerpen van een doorlopende leer- of referentielijn cultuureducatie, een intensere ambtelijke samenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming en de domeinen Cultuur en Jeugd, ...). Het recent goedgekeurde Vlaams jeugdbeleidsplan 2011-2014 deelt die bekommernis en schuift expliciet een dubbele missie inzake cultuureducatie naar voren: "een verbreding van ons eigen begrip van wat cultuur is vanuit de leefwereld van kinderen en jongeren zelf, en een verdieping van die beleving door kinderen en jongeren in contact te brengen met voor hen minder voor de hand liggende uitingen van kunst en cultuur." (Vlaamse Gemeenschap, 2011, p. 104)

### 3. De groei van het cultuureducatieve aanbod

Sinds midden vorige eeuw tot nu heeft Vlaanderen een groei van het cultuureducatieve aanbod in de vrije tijd gekend. Zeker de voorbije tien jaren heeft een opmerkelijke aangroei plaats gevonden van nieuwe initiatieven, activiteiten, projecten, ... Die aangroei liep ook min of meer samen met het ontstaan van nieuwe organisaties en organisatietypes (bv. lokale en regionale cultuureducatieve netwerken) maar ook van nieuwe diensten, afdelingen, functies, ... binnen bestaande organisaties. In die optiek is de groei van het cultuureducatieve aanbod ook een reflectie van de shift van een 'objectdenken' (sterk gericht op de artistieke culturele uiting) naar een 'publieksdenken' (gericht op de betrokkenheid van het publiek op een artistieke of culturele uiting). Een geïnterviewde betrokkene illustreert: "Twintig jaar geleden was er nauwelijks een museum met een educatieve dienst. Vandaag hebben ze er allemaal één. (...)"

In de interviews worden hiervoor verschillende verklaringen aangegeven. Er wordt gewezen op een aantal maatschappelijke tendensen (cf. punt 1). Een andere verklaring is dat de culturele actoren (voornamelijk de musea, kunsthuisen, kunstencentra, ...) zelf de meerwaarde van cultuureducatie zijn gaan voelen, zeker van cultuureducatie in de vorm van publieks- of cultuurbemiddeling. Die bemiddeling betekent letterlijk: het dichter op elkaar betrekken van het publiek en de cultuuruiting, met welke middelen ook (educatieve en andere) (De Braekeleer, 2010). Die praktijk resulteert niet alleen in het 'werken met' het publiek maar ook in het 'werven van' een publiek: het trekt nieuwe deelnemers aan en 'bindt' incidentele deelnemers. Educatie bleek in functie van het aantrekken van een gedifferentieerd publiek zelfs een noodzaak voor bepaalde organisaties.

Het groeiende cultuureducatieve aanbod is ook te verklaren vanuit het gevoerde cultuurbeleid van de voorbije legislaturen (periode 1999-2009). Dat cultuurbeleid legde vooral een sterke nadruk op cultuurparticipatie (zowel in termen van publieksverbreding als publieksverdieping) en zag cultuureducatie als één van de hefbomen daartoe.

Een ander accent in het cultuurbeleid van het afgelopen decennium was de uitgesproken aandacht voor diversiteit (voornamelijk interculturaliteit) en gelijke

toegang. Dat accent ligt in het verlengde van de inzet van onderwijsbeleid op gelijke onderwijskansen. In hoeverre deze algemene beleidsaandacht voor ondervertegenwoordigde en kwetsbare groepen zich ook heeft doorvertaald in de organisatie en het concrete aanbod van cultuureducatie, is moeilijk uit te maken. We kunnen wel al vaststellen dat het deeltijds kunstonderwijs vandaag nog geen veralgemeend actief gelijkheidsbeleid voert (Vermeersch et al., 2011) en dat veel cultuureducatieve aanbieders nog geen echte visie expliciteren in het omgaan met kansengroepen (Van De Walle, 2010). In woorden van Bamford: "Ondanks een gelijkheidsbeleid en goede voornemens is kunst- en cultuureducatie in en buiten de school voor minder bevoorrechte leerlingen doorgaans weinig toegankelijk." (2007, p. 147).

Het cultuurbudget steeg tijdens de voorbije legislaturen en een aanzienlijk deel van dat budget was - zo blijkt uit de eigen berekeningen van vorig cultuurminister Anciaux - voorbestemd voor cultuureducatie (Anciaux, 2008). Tegelijk werden ook nieuwe mogelijkheden gecreëerd tot subsidiëring en erkenning van cultuureducatieve projecten en organisaties, bijvoorbeeld door het inschrijven van een deel over 'educatie' en 'educatieve functie' in meerdere cultuur- en jeugddecreten), ...

De groei van het aanbod is uiteraard geen neutraal gegeven. Het betekent dat de spelers zich anders tegenover elkaar verhouden en dat op bepaalde terreinen een scherpere concurrentie kan ontstaan.

#### **4. Lokale en regionale cultuureducatieve netwerken ontwikkelen zich**

Er ontstaan sinds enkele jaren lokale (c.q. stedelijk) en regionale (c.q. provinciale) netwerken die focussen op kunsteducatie en/of cultuureducatie: Magda, Lasso, WOCK, Humuz, Kunst in Zicht, ... Ook organisaties als Brugge Plus, die focussen op cultuurpromotie en -participatie, zijn zijdelings bezig met facetten van cultuureducatie.

Het gaat telkens om netwerkorganisaties die vooral worden geïnitieerd door een lokale of provinciale overheid. De Vlaamse overheid voert vooralsnog geen (overkoepelend) beleid rond deze netwerken.

Op basis van de huidige lijst kunnen we stellen dat de lokale of regionale netwerken voornamelijk een stedelijk fenomeen zijn wat betreft vestigingsplaats en uitvalsbasis. Vertrekkende daarvan kan de vraag worden gesteld hoe sterk de reikwijdte van de netwerken precies is en hoe sterk zij zich richten naar een hele regio of provincie (incl. de landelijke uithoeken).

De netwerken maken vandaag de inhoudelijke keuze vooral in te zetten op informatieverspreiding, het faciliteren van samenwerking, het zelf uitwerken of ondersteunen van initiatieven, praktijkbegeleiding, ... Ook de relatie tussen cultuureducatie buiten en binnen het onderwijs lijkt een bindend element tussen de ver-

schillende regionale en provinciale netwerken. In veel mindere mate zijn ze bezig met theoretische kaders voor cultuureducatie of onderzoek.

Deze algemene lijnen suggereren ten onrechte dat de verschillende lokale en regionale netwerken eenzelfde organisatiemodel hebben en zelfde functies en doelen trachten te verwezenlijken, wat niet zo is. De initiatieven zijn veeleer *bottom-up* ontstaan en hebben dus niet het karakter van een voorziening die op verschillende plaatsen een gelijkaardige werking en eenzelfde aanbod ontwikkelt. Een evolutie naar een dergelijk voorzieningennetwerk is waarschijnlijk haalbaar noch wenselijk. Deze tendens van regionale en provinciale netwerken zal met andere woorden wellicht niet veralgemeend kunnen worden. Het is immers niet zeker dat in elke grote en middelgrote stad de behoefte aan zo een netwerk even groot is, laat staan dat de behoeftes die leven in de verschillende regio's parallel lopen. Niet elke grote of middelgrote stad kan ook zo een netwerk opbouwen en zelfs als dat gebeurt zal er gewerkt worden met verschillende randvoorwaarden en 'snelheden'. De netwerken moeten immers een stuk 'regionaal maatwerk' blijven, want, zoals een geïnterviewde het verwoordt: "Iets wat voor heel Vlaanderen wordt ontwikkeld is niet noodzakelijk perfect op het lokale niveau."

Dit neemt echter niet weg dat we het ontstaan van deze netwerken als een illustratie kunnen zien van een algemene tendens: de inbedding van cultuureducatie bij lokale en regionale cultuurspelers in Vlaanderen is groeiend (zoals dat ook in Nederland is). De geïnterviewde stakeholders zien weinig aanduidingen dat deze tendens snel zal keren. Het lijkt dan ook aangewezen dat ook de opgerichte netwerken elkaar op een structurele manier weten te vinden voor ervaringsuitwisseling, afstemming van de werking, ... Eerste stappen daartoe gebeuren momenteel al op initiatief van de netwerken zelf. Het overleg tussen de netwerken kan nog intensiever en meer structureel worden. Eventueel kan in de toekomst ook nagedacht worden over een regie over de verschillende netwerken om beslissingen te nemen inzake gezamenlijk aanbod, gezamenlijke informatieverspreiding, maar ook gezamenlijke aankopen, ... zonder dat daarom (sterk) aan de autonomie van elk netwerk afzonderlijk wordt geraakt.

Dit zijn slechts enkele algemene vaststellingen, want over de aanpak en werking en over de impact en effecten van deze lokale en regionale netwerken zijn er tot nu toe geen geaggregeerde gegevens, noch van beschrijvende noch van evaluatieve aard.

## 5. De veranderende scholen in het leerplichtonderwijs

Het formele onderwijs is permanent in evolutie.

Een eerste kenmerk van die evolutie is dat scholen geleidelijk aan meer loskomen van de eigen tijd (de schooluren) en de eigen context (het schoolgebouw). Een geïnterviewde zei in dat verband: "het zal steeds minder zo zijn dat de

schooldag stopt bij het belsignaal. Dit geldt zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten.”

Dit heeft implicaties voor hoe de cultuureducatieve sector naar het onderwijs kijkt en met onderwijs samenwerkt. Het betekent dat de klassieke beschotten tussen ‘in de schooltijd’ en ‘in de vrije tijd’, tussen ‘educatief aanbod’ en ‘cultureel aanbod’, tussen ‘schoolprogrammatie’ en ‘gezinsprogrammatie’, ... steeds meer zullen geperforeerd worden.

Een tweede daarmee samenhangend kenmerk van de veranderende scholen is de hang die scholen zelf kennen naar samenwerking en synergie met andere actoren. Het project ‘Brede School’ is een voorbeeld van een ‘plek’ waar scholen uit het leerplichtonderwijs en cultuurorganisaties elkaar kunnen vinden. Ook de samenwerking tussen deeltijds kunstonderwijs en leerplichtonderwijs zal - zeker met de nieuwe regelgeving op het deeltijds kunstonderwijs - hoogstwaarschijnlijk intensifiëren. We komen hier verder op terug.

Door deze en gelijkaardige evoluties zal de grens tussen formele cultuureducatie en niet-formele cultuureducatie mogelijk (nog) meer flou worden. Het formele (leerplichtonderwijs en deeltijds kunstonderwijs) zal wellicht iets ‘informeler’ worden, terwijl niet-formele cursussen en opleidingen mogelijk op een aantal facetten een stuk ‘formeler’ worden in hun civiele effect (bv. via de tendens tot het erkennen van elders verworven competenties).

Spierts spreekt in dat verband terecht over de ‘ontgrenzing van het leren’: “Leren en educatie zijn niet langer het exclusieve voorrecht van school of opleiding als (ped)agogische eilanden in het maatschappelijke leven. Ze treden uit hun tijdruimtelijke beddingen.” (2001, p. 16). Voor hem is dit meer dan louter een vaststelling. Spierts koppelt dit enerzijds aan de bredere tendens van ‘de-institutionalisering’ van het leren (waarmee hij vooral bedoelt dat naast scholen ook andere instituties en locaties een educatief effect kunnen hebben) en anderzijds aan de opkomst van wat hij ‘educatieve netwerken’ noemt.

Een derde aspect, naast de veranderde schooltijd en vervlechting met andere actoren, is de aandacht van de scholen voor aspecten van talentontwikkeling en creativiteit. Net op dat punt, zo geven enkele geïnterviewden aan, blijken veel scholen nood te hebben aan nieuwe methodieken en creatieve invalshoeken.

Tot slot evolueert ook de structuur en het curriculum van het onderwijs zelf. Een grote hervorming die op stapel staat is die van het secundair onderwijs. Tegelijk vinden voortdurend kleinere curriculumaanpassingen plaats. Zo werden op 1 september 2010 de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs van kracht. Herinneringseducatie,<sup>4</sup> mediawijsheid, culturele opvoeding, ... vormen daarbij belangrijke accenten.

De aangehaalde aspecten van verandering binnen de scholen, spelen in de kaart van het cultuureducatief werken met leerplichtige jongeren. Tegelijk impliceert het

---

4 Herinneringseducatie slaat op ‘leren uit de fouten van het verleden’. In de praktijk betreffen die fouten vooral de mensenrechtenschendingen tijdens de twee wereldoorlogen.

feit dat scholen steeds meer hun deuren openen ook dat meerdere instanties de scholen 'ten dans' vragen. Voor milieueducatie, sporteducatie, verkeerseducatie, burgerschapseducatie, ... staan verschillende actoren klaar om de scholen 'iets te bieden'. Dat ruime aanbod staat soms in contrast met de mogelijkheden (in geld, tijd, ...) van sommige scholen en dwingt die scholen tot duidelijke keuzes.

## 6. De opleiding van leraren in evolutie

De lerarenopleidingen hebben grote veranderingen ondergaan de voorbije tien jaar. Die veranderingen hebben ook betrekking op de aandacht voor kunst en cultuur in de opleiding.

Algemeen gezien is de aandacht voor kunst en cultuur in de lerarenopleiding toegenomen, zo geven verschillende geïnterviewden aan. Een illustratie hiervan is de invoering van het project kunstvakken (PKV) als vak in de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. In dat vak leren de leraren in opleiding culturele projecten en evenementen op poten te zetten. De studenten kunnen deze optie PKV vrij kiezen in de combinatie met een ander(e) vak(ken).

Voor een evaluatie van dit nieuwe vak is het momenteel nog te vroeg. Bij een toekomstige evaluatie wordt het alleszins belangrijk ook de effecten van die optie op de buitenschoolse cultuureducatie na te gaan. Veel studenten die het vak PKV volgden, lopen immers stage in de cultuur- en jeugdsector en zullen mogelijk daar als cultuureducator een job vinden. Een aantal geïnterviewden uitten alvast hun indruk dat voor veel studenten het vak PKV niet 'hun eerste keuze' is en dat zo de intrinsieke motivatie voor deze richting en de persoonlijke interesse in cultuur(educatie) niet bij alle studenten het verwachte niveau behaalt.

Ondanks de toegenomen aandacht voor kunst en cultuur in de lerarenopleidingen (zowel voor middelbaar als voor het lager en kleuteronderwijs) blijft de vraag of die aandacht wel 'voldoende' is.

Een aantal geïnterviewden die werkzaam zijn in de cultuursector stellen alvast openlijk in vraag of leraren wel voldoende culturele vorming krijgen (in hun opleiding maar ook daarna) om de vinger aan de pols te houden van de culturele sector, de culturele stromingen, de culturele theorie. Die voeling met cultuur wordt nochtans als essentieel gezien om kinderen en jongeren hierin goed te kunnen begeleiden. Een permanente bijscholing van de leerkrachten op dat vlak is dus cruciaal, zo geven geïnterviewden aan: "Is de gemiddelde leerkracht vandaag zelf wel voldoende cultuurparticipant? De cultuuroverdrager is niet altijd een cultuurliefhebber zelf. Nochtans, het cultureel participeren zelf is cruciaal in de methode van overdracht. De voorbereiding van een les cultuureducatie in de klas zou moeten bestaan uit het volgen van cultuur."

Tegelijk mogen de verwachtingen ten opzichte van de leerkrachten niet onrealistisch zijn. De voeling en interesse van leerkrachten voor (facetten van) cultuur is niet alleen een gevolg van hun opleiding, maar ook - zoals bij iedereen - van hun



eigen opvoeding en hun eigen schoolloopbaan. Een continue bijscholing zal hier niet noodzakelijk een omslag in realiseren. Bovendien is die bijscholing niet altijd praktisch haalbaar. Zoals eerder al aangehaald wordt het lerarenberoep overladen met veel (maatschappelijke) opdrachten. Dit legt een sterke druk op deze beroepsgroep, ook wat betreft de ontwikkeling van de leerkracht als cultuureducator en -stimulator. Daarnaast moet er rekening mee worden gehouden dat de loopbaan van een leerkracht vandaag weinig flexibel is in functie van nascholing op lange termijn. Dit maakt bijvoorbeeld dat een tijdelijke detachering van een leerkracht naar een culturele organisatie, of het samenwerken met organisaties op het vlak van cultuureducatie over verschillende schooljaren heen, ... niet altijd vanzelfsprekend is omwille van de loopbaan van de leerkrachten en de structuur van het onderwijs.

Verder zijn er voor de leerkrachten zelf nogal wat praktische drempels voor het volgen van een nascholing omtrent cultuureducatie:

- *tijdsdrempels* (het volgen van een nascholing tijdens de schooluren vergt heel wat organisatie op school);
- *financiële drempels* (wie betaalt de bijscholing? Heeft de school hiervoor voldoende middelen?);
- *mobilitetsdrempels* (is de nascholing voor de individuele leraar vlot bereikbaar?);
- *psychologische drempels* (wordt de leerkracht voldoende gesteund in zijn nascholingskeuze? Is er met andere woorden een motiverend schoolbeleid en -cultuur?).

## 7. Een hervorming van het deeltijds kunstonderwijs op komst

Het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen omvat alle certificerende kunstopleidingen buiten het leerplicht- en het hoger onderwijs. DKO-opleidingen zijn dus formele opleidingen die zijn ingebed in het Vlaamse onderwijsbestel en dus beleidsmatig los staan van het cultuureducatieve werk binnen andere beleidsdomeinen.

Toch lopen een aantal kenmerken van het deeltijds kunstonderwijs parallel met het cultuureducatieve aanbod in de beleidsvelden Cultuur en Jeugd: de doelstellingen zijn verwant,<sup>5</sup> de scope van haar mogelijke publieken is even breed (het deeltijds kunstonderwijs is de enige onderwijsvorm die zich op een zeer brede leeftijdsgroep 'van 6 tot 106 jaar' richt), de certificaten, getuigschriften en leerbewijzen hebben weinig of geen civiel effect, ...

---

5 Het decreet van 31 juli 1990 stipuleert drie doelstellingen voor het deeltijds kunstonderwijs: (1) het aanbieden van artistieke vorming, aanvullend op het programma van het voltijds (basis- en secundair) onderwijs, (2) de vorming van kunstbeoefenaars, (3) de voorbereiding op het hoger (kunst)onderwijs. Zeker die eerste doelstelling maar ook de overige twee doelstellingen (zij het in mindere mate) zouden kunnen gezien worden als doelstellingen van het cultuureducatieve aanbod van cultuur- en jeugdactoren.

Zonder dat we abstractie willen maken van de bestaande verschillen (in subsidie, in methodische aanpak, in maatschappelijk engagement, ...) kunnen we er van uitgaan dat een aanpassing van het regelgevend kader voor deeltijds kunstonderwijs voelbare effecten zal hebben voor andere cultuureducatieve organisaties binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd (zie voor een gedetailleerde beschrijving: Vermeersch et al., 2011).

Naarmate de opleidingen in het deeltijds kunstonderwijs meer 'opschuiven' naar het niet-schools en niet-formeel cultuureducatief aanbod kunnen de concurrentieverhoudingen met aanbieders in de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd sterk veranderen.

---

## HOOFDSTUK 5

# BELEIDSRECONSTRUCTIE: DE PLAATS VAN CULTUUREDUCATIE IN DE VLAAMSE REGELGEVING

In dit hoofdstuk brengen we een korte *beleidsreconstructie* met als doel de actuele beleidsinhoud met betrekking tot cultuureducatie in kaart te brengen. We overlappen eerst de verschillende subsectoren van het cultuur- en jeugdveld. Daarna geven we een overzicht van de belangrijkste lijnen in de Vlaamse regelgeving, de achterliggende beleidskeuzes en -doelstellingen.

### 1. Sectoraal

#### 1.1 Amateurkunsten

Cultuureducatie noch kunsteducatie wordt expliciet benoemd in de regelgeving voor de amateurkunstensector. Wel vinden we in het decreet en uitvoeringsbesluit een impliciete verwijzing naar cultuureducatie. Zo moeten de amateurkunstenuitvoeringsorganisaties in hun erkenningsaanvraag (art. 6 van het decreet) aantonen dat ze o.a.:

- een open documentatie- en/of informatiecentrum zullen realiseren;
- ondersteuning zullen bieden door het ontwikkelen en/of aanbieden van documentatie- en werkmaterialen, het organiseren van opleidingscursussen en van publieksgerichte evenementen;
- artistieke, organisatorische en technische begeleidingen zullen geven.

Hoe zij eventuele educatieve activiteiten in dat kader uitvoeren, wordt niet door de overheid gestipuleerd. De publicatie *Smaakmaker* (Anciaux, 2008, p. 31) ziet hierin terecht een 'grote keuzevrijheid'. Die keuzevrijheid resulteert in de praktijk in een brede waaier aan cultuureducatieve activiteiten of activiteiten met een cultuureducatief onderdeel. Het Forum voor Amateurkunsten traceerde in de jaarpunten 2011 van de amateurkunstenuitvoeringsorganisaties verwijzingen naar: kant- en klare cursussen, opleidingen, workshops, masterclasses, e-learnsites, artistieke coaching, lezingen, vorming voor (toekomstige) leerkrachten, klasbezoeken, coaching op maat, gastcolleges, play-ins, muziekkampen, ...

Het aantal uren artistieke, organisatorische en technische begeleiding en het aantal georganiseerde cursussen van de amateurkunstenorganisaties wordt door de overheid geregistreerd.

## 1.2 Lokaal cultuurbeleid

De Vlaamse regelgeving voor het lokaal cultuurbeleid benadrukt vooral de opdrachten cultuurparticipatie, gemeenschapsvorming en cultuurspreiding. Evenmin als in het decreet voor de amateurkunsten hebben de betrokken actoren (de cultuur- en gemeenschapscentra, bibliotheken en de betrokkenen bij de opmaak en uitvoering van een gemeentelijk cultuurbeleidsplan) een welomschreven educatieve opdracht. Dit neemt echter niet weg dat de actoren in het lokaal cultuurbeleid wel (erkend en) gesubsidieerd kunnen worden voor kunst- en cultuureducatieve activiteiten. Zij zijn immers vrij om cultuureducatie in te schrijven in hun planning.

### *Bibliotheken*

De bibliotheken worden in de regelgeving het meest letterlijk aangespoord om educatief te werken. Het decreet (art. 2) omschrijft een bibliotheek als "een basisvoorziening waar elke burger terecht kan met zijn vragen over kennis, cultuur, informatie en ontspanning. Ze bemiddelt actief bij het beantwoorden van deze vragen." De decreetgever stelt verder (art. 3) dat de openbare bibliotheek een voorwaarde schept "voor levenslang leren, culturele ontwikkeling van individuen en het democratisch functioneren van de samenleving."

De bibliotheek krijgt daarmee bij decreet een expliciete educatieve functie. De Memorie van Toelichting bij het decreet bevestigt dit: "Verbonden met andere actoren uit het cultureel gebeuren is de openbare bibliotheek in de lokale samenleving een belangrijk onderdeel van het sociale, het culturele, en het educatieve gebeuren. Het loslaten van een al te stringente regelgeving geeft de gemeenten ook de kans om hun bibliotheek meer af te stemmen op de lokale situatie." (p. 3) Verder geeft de Memorie aan dat de belangrijkste taken van de bibliotheek liggen bij informatiebemiddeling en cultuurspreiding met de zorg voor het documentair erfgoed en het bevorderen van ontmoeting. "Het bevorderen van cultuurparticipatie en -educatie" en "samenwerking met het onderwijs (bv. leveren van educatieve materialen, begeleiden van leerlingen) en andere netwerken" worden daarbij als deelaspecten vernoemd (p. 5).

### *Cultuur- en gemeenschapscentra*

De decretale opdrachten van de cultuur- en gemeenschapscentra zijn samen te vatten in de drie reeds vernoemde aspecten cultuurspreiding, gemeenschapsvorming en het bevorderen van de cultuurparticipatie. De (erkennings- of) subsi-

dievoorwaarden voor de centra berusten in grote mate op voorwaarden met betrekking tot infrastructuur en personeel.

In haar beleidsplan (het gemeentelijk cultuurbeleidsplan of beleidsplan van het cultuurcentrum) kan een cultuurcentrum haar eigen beleidskeuzes en beleidsprioriteiten formuleren (art. 39 van het uitvoeringsbesluit). In die plannen krijgt cultuureducatie vaak een plaats. Op die manier kan een (cultuur)beleidsplan ook een tool zijn om niet alleen de eigen educatieve plannen vorm te geven, maar ook input te geven aan anderen: "De gemeentelijke cultuurbeleidsplannen kunnen de scholen trouwens directe input geven, ze bevatten een overzicht van de partners die in de samenwerking betrokken worden, specifieke opportuniteiten voor erfgoededucatie, evenementen waaraan de scholen actief kunnen deelnemen, ..." (Van Mechelen, 2009, p. 6).

De plaats van kunst- en cultuureducatie in een cultuur- of gemeenschapscentrum hangt daarbij af van de eigen voornemens van het centrum (en dito mogelijkheden op dat vlak) maar ook van de vragen uit de onmiddellijke omgeving. Er is immers veelal sprake van eigen cultuureducatieve activiteiten, zeker in de cultuurcentra, maar net zo goed van zogenaamde receptieve cultuureducatieve activiteiten: activiteiten die door derden in het centrum worden georganiseerd (activiteiten van verenigingen, personen, bedrijven, ...). Het *'coördineren en aanvullen van het informele en het niet-formele educatieve aanbod in de gemeente'* wordt volgens de Memorie van Toelichting als een aspect van de opdracht tot *gemeenschapsvorming, -opbouw, -versterking* gezien. Die coördinatiefunctie werd achter nooit opgenomen door de centra en werd later toegewezen aan de Vormingplus-centra in het sociaal-cultureel volwassenenwerk die de functie vandaag ook niet meer moeten vervullen van de decreetgever.

Algemeen zijn er in het aanbod van de cultuurcentra twee cultuureducatieve pijlers te herkennen (Anciaux, 2008): de omkaderings- en toelidingsactiviteiten en de effectieve educatieve activiteiten. Naast gemeenschapsopbouw hebben al deze activiteiten volgens de Memorie ook een competentieversterkend effect: "Een diversiteit aan toelidings- en educatieve activiteiten draagt bij tot een verhoging van de culturele competentie." (p. 13).

### 1.3 Jeugd

Het decreet op het lokaal en provinciaal jeugdwerk typeert het jeugdwerk als een vorm van sociaal-cultureel werk waarbij van *'educatieve begeleiding'* sprake is. Hoe dat educatieve aspect vorm krijgt, is net als in het lokaal cultuurbeleid voorwerp van een plan dat op lokaal of provinciaal niveau wordt geschreven: het lokaal/provinciaal jeugdbeleidsplan. Of en hoe cultuureducatie in dat plan een plaats krijgt, legt de decreetgever niet vast. Jeugdcultuur wordt momenteel wel in het kader van het decreet vermeld als een van de prioriteiten voor het jeugdwerk.

Het decreet voor het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid - dat momenteel in verandering is - regelt de erkenning en subsidiëring van de jeugdsector. Cultuur-

educatie krijgt in dat decreet wel een expliciete plaats, met name in de regeling ter subsidiëring van cultuureducatieve verenigingen. De wetgevende Vlaamse overheid geeft duidelijk aan waarom de subsidiëring van die verenigingen gebeurt: "Om de culturele competentie van de jeugd te verhogen, om de creativiteit van de jeugd te stimuleren en om de participatie van de jeugd aan het cultuur-aanbod te verhogen, kent de Vlaamse Regering werkingssubsidies toe aan cultuureducatieve verenigingen. Een cultuureducatieve vereniging is een vereniging zonder winstoogmerk die in hoofdzaak activiteiten opzet waarbij de jeugd individueel of in groep leert omgaan met artistieke expressiemogelijkheden of met vormen van erfgoed." (art. 36 van het decreet) Het decreet formuleert daarmee dus bredere verwachtingen van cultuureducatie (hogere culturele competentie, stimulans voor creativiteit, verhoogde participatie) dan in de omschrijving van de cultuureducatieve verenigingen worden meegegeven (het leren omgaan met artistieke expressiemogelijkheden en erfgoed). Hoe dat 'leren omgaan met' moet gebeuren, wordt niet vastgelegd. Een breed palet aan educatieve tools zijn dus mogelijk. In het aanvraagdossier wordt wel verwacht dat de vereniging daarover uitleg verschaft. De beoordelingselementen van het aanvraagdossier omvatten o.a. profilering en positionering (bv. de gehanteerde methode(n), voorbeeldfunctie binnen het kunst- en cultuureducatieve veld, positie in het kunst- en cultuureducatieve landschap, ...), langetermijnvisie en inhoudelijk concept en concrete uitwerking (cf. de leidraad voor het aanvragen van een werkingssubsidie als cultuureducatieve vereniging op <http://www.sociaalcultureel.be>).

Ook op basis van de andere afdelingen van hetzelfde decreet (landelijk georganiseerde jeugdverenigingen, verenigingen 'participatie en informatie') worden organisaties structureel gesubsidieerd die deels of hoofdzakelijk rond cultuureducatie werken. Hetzelfde geldt voor het decreet op de hostels, jeugdverblijfcentra, ondersteuningsstructuren en de vzw Algemene Dienst voor Jeugdtoerisme.

Bij de cultuureducatieve verenigingen en verenigingen 'participatie en informatie' zijn het inhoudelijke advies van de adviescommissie en van de administratie over de beleidsnota van de organisatie samen met de beschikbare informatie over de werking van de vereniging in de voorbije jaren de sleutel bij de subsidiebeslissing. Er zijn dan ook geen minimale kwantitatieve erkenningsvoorwaarden te bepalen waaraan de werking van de vereniging kan worden getoetst (Van noten, 2011). De subsidie voor de landelijke georganiseerde jeugdverenigingen gaat sterker uit van een kwantitatieve outputbenadering (het realiseren van modules uitgedrukt in deelnemersuren).

Tot slot vermelden we nog dat het decreet ook projectsubsidies voorziet voor jongeren van 14 tot en met 25 jaar en voor verenigingen die een artistiek project of product realiseren.

## 1.4 Cultureel erfgoed

Een 'collectiebeherende cultureel-erfgoedorganisatie' (d.i. musea, culturele archiefinstellingen en erfgoedbibliotheken) is volgens het cultureel-erfgoeddecreet een permanente organisatie die "cultureel erfgoed verzamelt, beheert, behoudt, wetenschappelijk onderzoekt, presenteert en daarover informeert voor doeleinden van studie, educatie en genoegen." (art. 10 van het decreet). Enkel wanneer ze aan die voorwaarde voldoet, kan een cultureel-erfgoedorganisatie een kwaliteitslabel van de Vlaamse overheid ontvangen en behouden. De Memorie bij het decreet licht toe voor de musea: "Musea hebben een belangrijke opdracht om hun educatieve rol te ontwikkelen en om een zo breed mogelijk publiek te bereiken uit de gemeenschap, de plaats of de groep die zij dienen. Samenwerking met de gemeenschap die het museum in stand houdt en de promotie van haar erfgoed is een integraal onderdeel van de educatieve rol van het museum."

Enkel in deze passages wordt verwezen naar educatie. Verder komen de noties van cultuur- of erfgoededucatie niet aan bod in het decreet. Dit typeert ook de groep van cultureel-erfgoedorganisaties (vooral de collectiebeherende cultureel-erfgoedorganisaties) die zelden de term cultuureducatie gebruiken, maar eerder spreken over publieks- of cultuurwerking en -bemiddeling. Het ontbreken van duidelijke verwijzingen naar de term staat een educatieve werking en educatieve doelstellingen uiteraard niet in de weg, zowel bij (collectiebeherende) cultureel-erfgoedorganisaties als binnen de werking van lokale cultureel-erfgoedconvenanten. Voor de ontsluiting van cultureel erfgoed zijn publiekswerking en educatieve publicaties zelfs inherent aan de werking van deze sector.

De notie 'publiekswerking' komt in het decreet en de Memorie van Toelichting meermaals aan bod, zonder dat de mogelijke inhouden ervan worden omschreven. Ook het begrip 'publieksgerichtheid' komt meermaals voor. Hoe die publieksgerichte functie, als een van de basisfuncties van collectiebeherende cultureel-erfgoedorganisaties, aansluit bij educatie wordt niet omschreven. Alleszins sluit de regelgeving niet uit dat aan publiekswerking en publieksgerichtheid naast motieven als publiekswerving, communicatie, werken aan zichtbaarheid, ... ook educatieve doelstellingen worden verbonden. Hetzelfde geldt voor de opdracht van de goede 'ontsluiting van cultureel erfgoed', die door de Memorie van Toelichting als een deel van de basis (samen met een kwaliteitsvolle werking en een correcte zorg) voor een efficiënt cultureel-erfgoedbeleid wordt gezien. Het decreet definieert de ontsluiting van het cultureel erfgoed als volgt: "het voor een zo breed mogelijk publiek zichtbaar maken van het cultureel erfgoed, het toegankelijk maken van de betekenissen van het cultureel erfgoed voor de gemeenschap en het voortdurend actualiseren van die betekenissen." (art. 2, 3). Het toegankelijk maken en voortdurend actualiseren van de betekenissen van het cultureel erfgoed leunt al dicht aan bij wat we in als het leren over en door cultureel erfgoed zouden kunnen omschrijven (o.a. het construeren van en reflecteren over betekenissen van cultureel erfgoed).

## 1.5 Kunsten

Niet cultuureducatie, wel kunsteducatie krijgt een aparte plaats in het kunsten-decreet. Het decreet maakt namelijk de subsidiëring van specifieke organisaties voor kunsteducatie mogelijk. Die organisaties worden als volgt gedefinieerd: "organisaties, met uitzondering van onderwijsinstellingen, die in hoofdzaak educatieve activiteiten opzetten waarbij men individueel of in groep leert omgaan met kunsten." (art. 3 van het decreet). Naast de werking van deze organisaties kunnen ook projecten kunsteducatie worden gesubsidieerd.

De basisvoorwaarden en beoordelingscriteria voor de meerjarige subsidiëring van kunsteducatieve organisaties omvatten een aantal administratieve normen maar houden verder vooral verband met de neergeschreven inhoudelijke planning van de organisatie, dewelke duidelijk gekoppeld moet zijn aan de artistieke of inhoudelijke en de zakelijke visie van de organisatie. In een beleidsnota moet de organisatie eerst die inhoudelijke en zakelijke beleidsvisie toelichten. Verder maakt de organisatie een inhoudelijke, organisatorische en financiële planning voor de komende subsidieperiode (art. 42 van het decreet). Elementen van beoordeling van die planning zijn onder andere: de kwaliteit van het educatieve concept en concrete uitwerking; de samenwerking met kunstenaars, artistieke praktijk, culturele instellingen en samenwerkingsverbanden met sociaal-culturele verenigingen en onderwijsinstellingen; het vernieuwende karakter van de gehanteerde methoden; de voorbeeldfunctie binnen het educatieve veld; de multidisciplinaire aanpak, ...

De Memorie van Toelichting gaat dieper in op de doelstellingen van de kunsteducatieve organisaties: "Basisvoorwaarde om in aanmerking te komen voor ondersteuning is de samenwerking met kunstenaars en organisaties geworteld in het professionele kunstenlandschap. Hiermee wordt een duidelijk onderscheid gemaakt ten aanzien van het sociaal-culturele vormingswerk. Bij het sociaal-culturele- en jeugdwerk staat de persoonsvorming voorop. De kunsten worden hier vaak als middel gebruikt om de eigen persoonsvorming te ontwikkelen. Het gaat hier dus om een wezenlijk verschillend uitgangspunt, ook al kunnen in de toepassing wel vergelijkbare activiteiten worden opgezet. De werking van kunsteducatieve organisaties is complementair aan het aanbod binnen het reguliere kunst-onderwijs. Alternatieve 'kunstscholen' komen met andere woorden niet in aanmerking voor ondersteuning binnen dit kader."

Naast de kunsteducatieve organisaties die structurele subsidie krijgen in het kunstendecreet, zijn er ook nog andere meerjarig gesubsidieerde kunstenorganisaties die sterk inzetten op kunsteducatie (bv. grote en kleine musea, kunstenorganisaties en -gezelschappen (zoals KMSKA, M HKA, de Vlaamse opera, de Filharmonie, het Concertgebouw Brugge, de Bijloke, het Toneelhuis, HETPALEIS, Bronks, de Kopergieterij, 4Hoog, ...) en ook audiovisuele organisaties die vooral aan educatieve omkadering van vertoningen doen, sociaalartistieke projecten die procesmatige werken met een sterke betrokkenheid van de deelnemers, ...) (Jans-



sens & Moreels, 2011). Deze organisaties staan voor een diversiteit in aanpak, organisatie- en werkvormen (Beoordelingscommissie Kunsteducatie, 2010).

### 1.6 Sociaal-cultureel volwassenenwerk

De wetgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk biedt een kader voor een bepaalde werking (onderverdeeld in vier werksoorten: verenigingen, bewegingen, vormingsinstellingen en volkshogescholen) maar specificeert geen thema's die de gesubsidieerde organisaties moeten dekken. Cultuureducatie komt als thema dus niet letterlijk in de regelgeving voor. Toch stellen we vast dat een aantal organisaties, in de verschillende werksoorten, zich specifiek op het werken rond kunst en cultuur profileren.

Het decreet schuift verder wel vier functies voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk naar voren. Daarbij onder meer een 'culturele functie' en een 'educatieve functie'. De culturele functie wordt als volgt omschreven: "de functie die, zowel in de brede als de engere zin, gericht is op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de samenleving te bieden heeft." (art. 2 van het decreet). De educatieve functie is een functie die "gericht is op lerende personen en groepen en die gekenmerkt wordt door het organiseren en begeleiden van educatieve programma's op lokaal en bovenlokaal vlak." (art. 2 van het decreet). Het doel van dat leren is dat "de deelnemer kennis, inzicht en vaardigheden vergroot voor zichzelf en anderen, met het oog op persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving (...)" (art. 2 van het decreet). In de cultuureducatieve werking van de organisaties komen deze twee functies - de culturele en de educatieve - van het sociaal-cultureel volwassenenwerk samen.

Alle onder het decreet gesubsidieerde organisaties moeten beide functies vervullen, behalve de sociaal-culturele bewegingen die geen culturele functie te vervullen hebben. Aspecten van cultuureducatie komen voor in de verschillende types van gesubsidieerde organisaties. Het meest expliciet wordt gewerkt aan cultuureducatie door bepaalde gespecialiseerde vormingsinstellingen. Zij worden gesubsidieerd op een afgebakend thema of cluster van thema's dat met cultuureducatie te maken heeft. De verenigingen en volkshogescholen combineren vaak ook de culturele en educatieve functie maar gaan zich minder vaak profileren op het thema cultuureducatie alleen. Deze organisaties kennen immers geen subsidiëring die gestoeld is op een bepaald inhoudelijk thema. De bewegingen moeten wel werken rond één thema of cluster van nauw verwante thema's, maar tonen veel minder dan de vormingsinstellingen linken met cultuureducatie.

Wat subsidiënormen betreft kennen vooral de vormingsinstellingen en de verenigingen een erkenning die in eerste plaats (maar niet louter) gebaseerd is op kwantiteit (uitgedrukt in respectievelijk uren aangeboden vorming en aantal afdelingen en groepen). Belangrijk nog is dat de decreetgever expliciet vermeldt dat personen vrijwillig moeten kunnen deelnemen aan sociaal-cultureel volwasse-

nenwerk en dat dit los staat van ‘enig schoolverband’ en ook los van ‘elke vorm van beroepsopleiding’ (art. 2 van het decreet).

### **1.7 Participatiedecreet**

Het participatiedecreet richt zich op het verbeteren van de kwaliteit van de participatie en de cultuurbeleving. Het is een transversaal decreet dat zich niet enkel richt op cultureel werk en jeugdwerk maar ook op sport. Cultuureducatie krijgt geen expliciete plaats in dit decreet en bijhorend uitvoeringsbesluit. Wel zijn er een aantal typeorganisaties die via dit decreet subsidie (kunnen) ontvangen voor een werking die deels cultuureducatief is.

De educatieve component in de regelgeving wordt vooral vertaald in termen van competentieverhoging (bv. binnen de afdeling van laagdrempelige educatie voor kansengroepen). Dit omvat, zo schrijft Anciaux (2008, p. 42), “de waaier aan vaardigheden, attitudes en kennis die van belang zijn bij het participeren aan cultuur, zowel bij het smaken (deelnemen) als maken (deelhebben) ervan. Vanuit die optiek biedt het Participatiedecreet dus ook mogelijkheden op het vlak van cultuureducatie.”

## **2. Transversaal**

### **2.1 Meer beleidsaandacht, meer beleidsverknoping**

Meer dan voorheen wordt vandaag een beleid gevoerd dat de ontwikkeling en evolutie van de sector van kunst- en cultuureducatie vooropstelt (Bossuyt, 2010). In het vorige hoofdstuk van dit rapport stonden we al stil bij de toegenomen aandacht van de Vlaamse overheid voor het thema. Die toename in beleidsaandacht voor cultuureducatie gaat min of meer gepaard met een groeiende beleidsmatige verknoping over verschillende beleidsvelden heen. Een protocolakkoord uit 2002 tussen de ministers van Onderwijs en Cultuur beoogde meer overleg en het ontwikkelen van een beleid over de raakpunten van de twee beleidsvelden, zowel in de schooltijd, vrije tijd als de professionele tijd (Demeulenaere & Verdoodt, 2010). In de beleidsnota’s 2009-2014 van de ministers bevoegd voor Cultuur, Jeugd en Onderwijs is de opmaak van een overkoepelend strategisch beleidskader Cultuureducatie opgenomen, waaraan zowel gezamenlijke als beleidsveldspecifieke acties gekoppeld zullen worden. Dit zou tegen begin 2012 op tafel moeten liggen.

Op ambtelijk vlak werd in 2009 een formeel overleg geïnitieerd (waarbij ACCE - Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie en CANON Cultuurcel de hoofdrolspelers zijn). Dit overleg lag mee aan de basis van het protocolakkoord dat in 2010 werd afgesloten tussen de beleidsdomeinen Cultuur, Jeugd, Sport en Media enerzijds en Onderwijs en Vorming anderzijds. De in dit protocol gefor-

muleerde strategische doelstellingen, waarvan één betrekking heeft op kunst- en cultuureducatie, worden jaarlijks geconcretiseerd in een actieplan.

De beleidsmatige verknoping - zowel op ministerieel als op ambtelijk niveau - is dus geen echt afgewerkte zaak. Verschillende geïnterviewden geven aan dat dit een *work-in-progress* is en ook een uitdaging blijft. Nu voor de legislatuur 2009-2014 de bevoegdheden voor Cultuur en Jeugd bij verschillende ministers liggen, spreken een aantal geïnterviewden zelfs de vrees uit dat het beleid (en bijhorende regelgeving) inzake cultuureducatie binnen die twee beleidsvelden weer verder uit elkaar zou kunnen groeien.

Die vrees neemt niet weg dat de hierboven geschetste evoluties er toch op wijzen dat de Vlaamse overheid werk maakt van een meer geïntegreerde en globale visie op cultuureducatie. Wanneer het gaat over de aansluiting tussen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd enerzijds en Onderwijs anderzijds, staat ook een meer duurzame en intensieve band tussen niet-formeel cultuureducatief werk en het formele (leerplicht)onderwijs op de agenda van de betrokken ministers. Dat Jeugd en Onderwijs onder de bevoegdheid van eenzelfde minister vallen, kan de betrokkenheid tussen die twee beleidsvelden alleen maar versterken.

## 2.2 Cultuureducatie: breed en gericht op participatie

Zoals al aangegeven in hoofdstuk 4 is de verbreding van het cultuurbegrip en de evolutie van kunsteducatie naar het ruimer gedefinieerde cultuureducatie een tendens van vooral het laatste decennium. Ook in de officiële beleidsdocumenten is die tendens zichtbaar. Hoewel zowel minister Smet (2009) als minister Schauvliege in hun beleidsnota's 2009-2014 spreken over 'kunst- en cultuureducatie' is het duidelijk dat hun perspectief verder gaat dan leren in, over en door de kunsten.

Tijdens de voorbije beleidstermijnen werd cultuureducatie vooral gezien als deel van een algemeen participatiebeleid. De definitie van voormalig cultuurminister Anciaux (2008) is tekenend op dit punt: "Cultuureducatie is het geheel van maatregelen en actoren, dat via begeleiding en 'toeleiding' van mensen en groepen, gericht op het effectief en reflectief omgaan met cultuuruitingen, bijdraagt tot meer en betere cultuurparticipatie, in de betekenissen van deelnemen (smaken) en/of deelhebben (maken)." (Anciaux, 2008, p. 16).

Vooral in het cultuurbeleid van 1999 tot 2009 werd er van uitgegaan dat cultuureducatie een belangrijke bijdrage kan leveren aan een betere (d.i. bredere en diepere) cultuurparticipatie (Anciaux, 2008). Facetten van de link tussen cultuureducatie en participatiebevordering vinden we ook vandaag duidelijk terug in de regelgeving van een aantal subsectoren (bv. in die voor de jeugdsector en het lokaal cultuurbeleid), maar niet in allemaal.

### 2.3 Regelgeving omtrent cultuureducatie: verschillende doelen, verschillende normen

De doelstellingen die de Vlaamse overheid aan kunst- en cultuureducatie verbindt in de verschillende decreten lopen overigens niet parallel. Soms wordt individuele culturele competentieopbouw meer centraal gesteld, dan weer is cultuureducatie een element in gemeenschapsopbouw. Specifiek binnen het kunstendecreet is de kennismaking en beleving van de kunsten het doel van de educatie.

De vertaling van de impliciete en expliciete verwachtingen omtrent cultuureducatie worden ook op verschillende wijze vertaald in erkennings- of subsidiecriteria en -normen. Uiteraard liggen de spreidingsnormen verschillend bij de lokale, provinciale en landelijke cultuur- en jeugdactoren. Verder traceren we vooral bij het jeugdwerk en het sociaal-cultureel volwassenenwerk een meer kwantitatieve normering naar omvang van het aanbod (uitgedrukt in minimale deelnemersuren of uren) dan in de andere sectoren. Het beleidsplan krijgt in deze sectoren ook een inhoudelijke beoordeling van zowel de advies- of beoordelingscommissie als de overheidsadministratie. Deze sociaal-culturele sectoren worden verder ook minder gestimuleerd op het punt van cultuureducatie samen te werken met het leerplichtonderwijs.

De decreetgever legt weinig vast wat betreft de ‘manier waarop’ cultuureducatie wordt geboden. Wel worden de organisaties uitgedaagd in hun aanvraagdossier of beleidsplan daarover toelichting te geven. Dat wordt dan naderhand door een commissie tegen het licht gehouden, ook aan de hand van pedagogische criteria zoals: kwaliteit van het educatieve concept, vernieuwend karakter van de gehanteerde methodieken, ...

Tot slot, en dat is wellicht de belangrijkste vaststelling van deze beleidsreconstructie, stellen we vast dat niet alle decreten in de cultuur- en jeugdsector expliciete verwijzingen bevatten naar cultuureducatie, leren over cultuur, het verwerven van culturele competenties, ... De aandacht voor kunst- en cultuureducatie blijft op die manier ‘onevenwichtig’ verdeeld.

Bovendien kan de vraag gesteld worden of de huidige decreten ook tegemoet komt aan alle interessante vormen van kunst- en cultuureducatie die bestaan. De beoordelingscommissie Kunsteducatie meent alvast van niet: “De commissie erkent de noodzaak van deze vervolmaking [vervolmaking in de eigen discipline, een bijscholing in een andere discipline of een verdieping in algemene (kunsttheoretische) zin]. Zij stelt tevens vast dat deze interpretaties zich op het grensgebied bevinden tussen kunsteducatie en onderwijs en dat zij momenteel in geen van beide domeinen uitgesproken terecht kunnen.” (Beoordelingscommissie Kunsteducatie, 2010, p. 3).

## ***HOOFDSTUK 6***

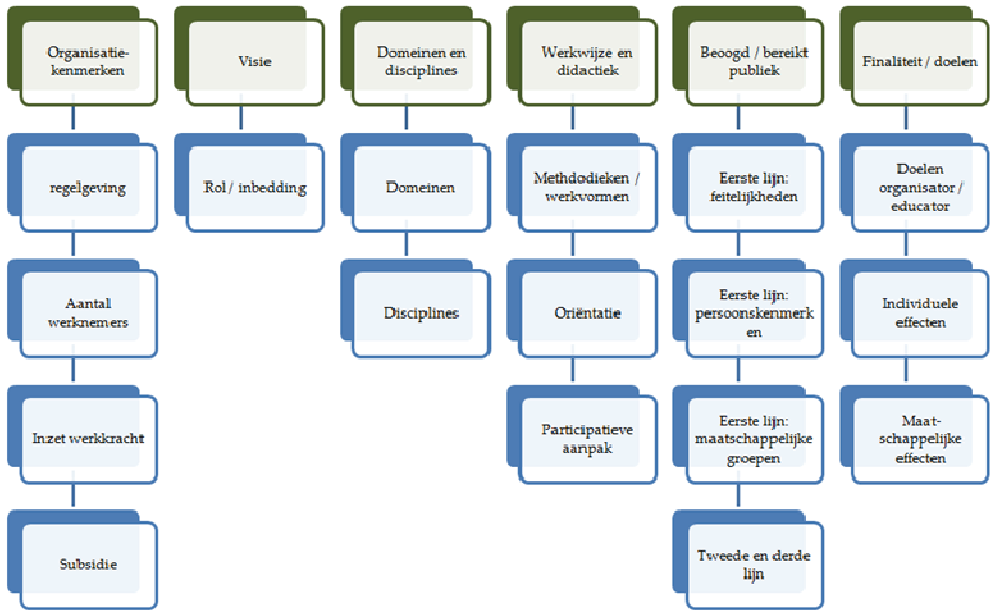
### ***VELDANALYSE VAN DE CULTUUREDUCATIEVE SECTOR***

In dit deel van het onderzoeksrapport maken we een veldanalyse van de cultuur-educatieve sector in de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd. We schetsen eerst het kader dat we voor de veldanalyse hanteren en maken daarna een stapsgewijze analyse van de kenmerken van organisaties en hun aanbod.

#### **1. Het kader voor de veldanalyse**

Deze veldanalyse gebeurt vanuit het perspectief van de organisaties. Dit betekent dat andere perspectieven (het perspectief van de individuele medewerkers binnen een organisatie, het perspectief van deelnemende individuen, ...) niet in deze analyse betrokken worden.

We nemen verschillende aspecten van het veld onder de loep in deze analyse. Het onderstaande schema biedt een tentatieve opsomming van de facetten die we verder behandelen. De opsomming is ingedeeld aan de hand van vijf dimensies van het werkveld (groene kaders).



## 2. Welke organisaties maken werk van cultuureducatie: organisatiekenmerken?

In dit deel gaan we dieper in op de pure organisatiekenmerken van de organisaties die binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd aan cultuureducatie doen.

De organisaties die bevraagd werden met de websurvey zijn bijna allemaal volledig of voor een belangrijk deel vzw. Veelal eisen subsidieregelingen van de subsidiabele organisaties dat ze de rechtspersoon van vzw hebben. Dit neemt echter niet weg dat nog vele andere organisaties met andere juridische vormen bezig zijn met (facetten van) kunst- en cultuureducatie (zie bv. Elias et al., 2002).

Om de grootte van de organisaties die bezig zijn met cultuureducatie aan te geven, kunnen we verschillende variabelen gebruiken. We meten eerst de grootte van de organisaties af aan de hand van het aantal voltijds equivalenten (VTE's) die zij in vast dienstverband hebben (op datum van 1 januari 2011). Daarna gebruiken we het subsidiebedrag (referentiejaar 2010) dat de organisaties van de Vlaamse gemeenschap krijgen als indicator voor grootte.

### 2.1 Voltijds equivalenten (VTE's)

De onderstaande tabel geeft aan hoeveel voltijds equivalenten de organisaties in de cultuur- en jeugdsector gemiddeld tewerkstellen. We splitsen die cijfers daarbij uit naar organisaties die cultuureducatie niet als een opdracht beschouwen voor

henzelf en organisaties die dat wel als een - bijkomende dan wel essentiële - opdracht zien.

**Tabel 6.1** Aantal voltijds equivalenten in vast dienstverband van een cultuur- en jeugdorganisatie naargelang de mate dat cultuureducatie een opdracht is (V001/V006\_1)<sup>6</sup>

	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie niet als opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht van de eigen organisatie zien	Gehele cultuur- en jeugdsector samen
Gemiddelde	9	11	23	16
Percentiel 25	2	2	3	3
Percentiel 50 (mediaan)	3	5	6	5
Percentiel 75	6	10	12	10
N	80	175	283	498

Uit de gemiddelden vermeld in de bovenstaande tabel, maken we op dat organisaties die cultuureducatie zien als een essentiële opdracht, gemiddeld 23 voltijds equivalenten in vast dienstverband tellen. Dat gemiddelde ligt hoger dan bij de organisaties die cultuureducatie zien als een bijkomende opdracht en ook hoger dan bij de organisaties die cultuureducatie niet als een opdracht voor zichzelf zien.

Omdat gemiddelden sterk beïnvloed kunnen worden door opvallend afwijkende waarden, vermelden we ook een aantal percentielen. De percentie aanduidingen geven de mate van spreiding van de verschillende organisatiegroottes weer. De drie percentielen in de tabel verdelen de dataset in vier (ongeveer) gelijke delen. Ze geven eenzelfde tendens weer als de gemiddelden: de percentielwaarden van de organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht zien liggen telkens hoger dan bij organisaties die dat als een bijkomende opdracht of niet als een opdracht zien.

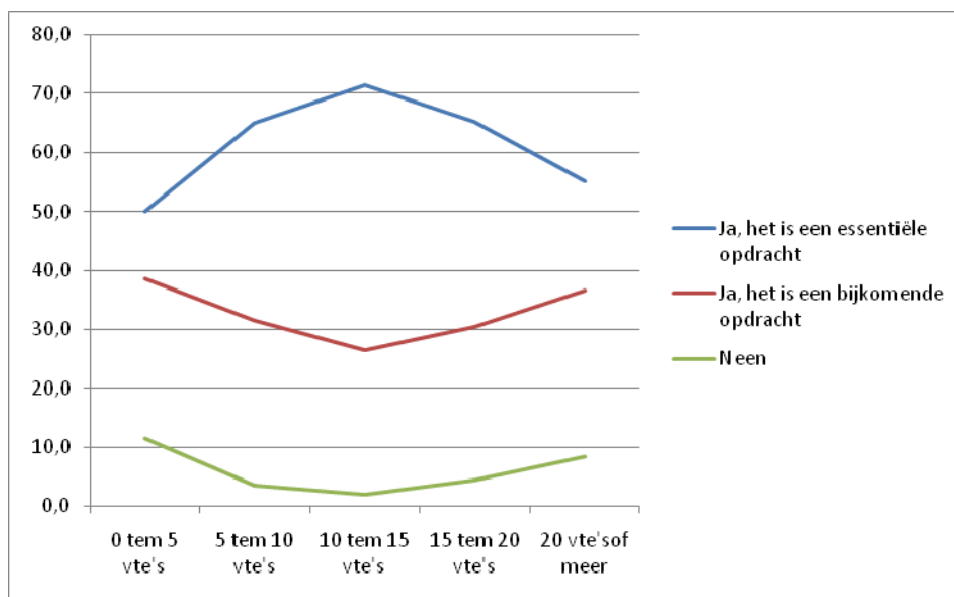
Om het verband te duiden tussen de grootte van de organisaties uitgedrukt in aantal VTE's in vast dienstverband en de mate waarin cultuureducatie als opdracht ingebed is in de organisaties, groeperen we de waarden van het aantal VTE's in een aantal klassen. We zien in de onderstaande tabel dat er een zwak significant verband bestaat tussen de organisatiegrootte enerzijds en de mate waarin de organisaties cultuureducatie als een opdracht beschouwen. Dat verband is echter niet lineair. Het is dus niet zo dat hoe meer vast personeel een cultuur- of

<sup>6</sup> De vermelding tussen haakjes geeft de plaats van de vraag in de vragenlijst weer. De gebruikte vragenlijst is niet integraal opgenomen in deze publicatie maar is op te vragen bij HIVA-K.U.Leuven.

jeugdorganisatie heeft, hoe groter de kans is dat ze cultuureducatie ook als een essentiële opdracht ziet. Het verband is eerder curvilinair.

**Tabel 6.2** Aantal voltijds equivalenten in vast dienstverband van een cultuur- en jeugdorganisatie naargelang de mate dat cultuureducatie een opdracht is (V001/V006\_1) (in %)

	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie niet als opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht van de eigen organisatie zien	Gehele cultuur- en jeugdsector samen (N)
0 tot 5 VTE's	11,5	38,5	50,0	252
6 tot 10 VTE's	3,5	31,6	64,9	114
11 tot 15 VTE's	2,0	26,5	71,4	49
16 tot 20 VTE's	4,3	30,4	65,2	23
21 of meer VTE's	8,3	36,7	55,0	60



**Figuur 6.1** Aantal voltijds equivalenten in vast dienstverband van een cultuur- en jeugdorganisatie naargelang de mate dat cultuureducatie een opdracht is (V001/V006\_1) (in %)

De mate waarin een organisatie cultuureducatie als een opdracht ziet, zegt niet noodzakelijk alles over de effectieve cultuureducatieve werking van een organisatie. Daarom koppelen we het aantal VTE's van de bevroegde organisaties ook



aan de vraag hoeveel procent van alle werktijd van alle medewerkers van de organisatie naar cultuureducatie gaat. Tussen de antwoorden op de vraag naar het aantal VTE's in vast dienstverband en de vraag naar het aandeel van de werktijd van alle medewerkers dat naar cultuureducatie gaat, blijkt echter geen significant verband te bestaan (Pearsons  $r=-0,28$ ;  $p=0,537$ ).

Vermelden we nog dat de groep van organisaties waarvan 80% of meer van alle werktijd van alle werknemers naar cultuureducatie gaat ( $N=47$ ) gemiddeld 9 voltijds equivalenten in vast dienstverband heeft (de mediaan is 5). Deze core-cultuureducatieve organisaties zijn dus in quasi alle gevallen micro- of kleine organisaties.

## 2.2 Subsidiebedrag

Naast het aantal VTE's is ook de subsidie een indicator voor de grootte van de organisaties. Meer specifiek gebruiken we de hoogte van de subsidie die de Vlaamse overheid voor het begrotingsjaar 2010 uitkeerde aan de gesubsidieerde organisaties binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd.

We gebruiken daarvoor enkel de structurele subsidie die de organisatie kreeg op het decreet van erkenning. Ad hoc subsidies of kleinere (project)subsidielijnen (bv. de proeftuinen binnen het participatiedecreet) worden in deze berekeningen niet meegenomen. Ook de gemeenschapscentra laten we hierbij buiten beschouwing daar deze organisaties geen rechtstreekse subsidie van de Vlaamse overheid ontvangen via het decreet op het lokaal cultuurbeleid. De organisaties uit de steekproef die in 2010 nog geen decretale subsidie ontvingen maken evenmin deel uit van deze analyse.

**Tabel 6.3** Totale decretale subsidie naargelang de mate dat cultuureducatie een opdracht is (Subsidie/V006\_1) (in euro)

	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie niet als opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugd-organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht van de eigen organisatie zien	Gehele cultuur- en jeugdsector samen
Gemiddelde	305 166,3	345 647,0	336 015,9	324 923,2
Percentiel 25	93 183,4	95 803,3	98 790,2	93 183,4
Percentiel 50 (mediaan)	169 616,9	209 930,8	201 860,5	180 224,8
Percentiel 75	261 356,0	389 924,0	397 755,0	341 183,5
N	38	146	266	577

Uit de gemiddelden vermeld in de bovenstaande tabel, maken we op dat organisaties die cultuureducatie zien als een essentiële opdracht, in 2010 gemiddeld

336 015,9 euro kregen van de Vlaamse overheid. Dat gemiddelde ligt lager dan bij de organisaties die cultuureducatie zien als een bijkomende opdracht maar hoger dan bij de organisaties die cultuureducatie niet als een opdracht voor zichzelf zien. Wanneer we de percentielen bekijken zien we dat de subsidieverdeling redelijk gelijklopend is voor de organisaties die cultuureducatie als bijkomend dan wel essentiële opdracht zien.

**Tabel 6.4** Totale decretale subsidie naargelang de mate dat cultuureducatie een opdracht is (Subsidie/V006\_1) (in %)

	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie niet als opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht van de eigen organisatie zien	Cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht van de eigen organisatie zien	Gehele cultuur- en jeugdsector samen
0 t.e.m. 100 000 euro	31,6	25,6	25,2	25,9
100 000 t.e.m. 200 000 euro	23,7	23,2	24,8	24,1
200 000 t.e.m. 300 000 euro	26,3	15,2	19,9	18,8
300 000 t.e.m. 400 000 euro	2,6	13,4	5,6	8,1
400 000 t.e.m. 500 000 euro	2,6	6,1	4,5	4,9
500 000 euro of meer	13,2	16,5	19,9	18,2
N	38	146	266	468

In de bovenstaande tabel brengen we de subsidiebedragen in verschillende klassen samen. We merken daarbij geen samenhang ( $p$ =niet significant) tussen de hoogte van de decretale subsidie en de mate waarin organisaties cultuureducatie zien als een opdracht.

Vermelden we nog dat de groep van organisaties waarvan 80% of meer van alle werktijd van alle werknemers naar cultuureducatie gaat ( $N=47$ ) gemiddeld 292 231,6 euro subsidie van de Vlaamse overheid kreeg in 2010 (de mediaan is 197 779,9 euro). Dit bedrag ligt beneden de gemiddelde subsidie van de cultuur- en jeugdsector, maar dit ligt voor een stuk aan een beperkt aantal erg kleine organisaties gezien de mediaan hoger ligt dan bij de cultuur- en jeugdsector in het algemeen.

### 2.3 Werkkracht besteed aan cultuureducatie

Voor we ingaan op de plaats die cultuureducatie krijgt in de visie en missie van de gesubsidieerde cultuur- en jeugdorganisaties, gaan we na hoeveel werktijd en welke werkkrachten wordt ingezet voor cultuureducatie.

Op de vraag hoeveel procent van alle werktijd van alle medewerkers<sup>7</sup> van de organisaties naar cultuureducatie gaat, is het gemiddelde antwoord 33%. De mediaan is 25%.

Bij de interpretatie van deze resultaten aandeel moeten we rekening houden dat we deze vraag voorlegden aan alle respondenten, dus ook aan de organisaties die niet of nauwelijks met cultuureducatie bezig zijn. Wanneer we enkel de organisaties analyseren die cultuureducatie als een essentiële opdracht zien, dan loopt de gemiddelde werktijd besteed aan cultuureducatie op tot 46%.

Ook merken we op dat het antwoordpatroon op de vraag enigszins verschilt naargelang de subsector (cf. de onderstaande tabel). De standaardafwijking geeft de spreiding van de variabele weer en geeft zo een indicatie van de mate waarin de antwoorden van de organisaties binnen elke subsector van elkaar verschillen.

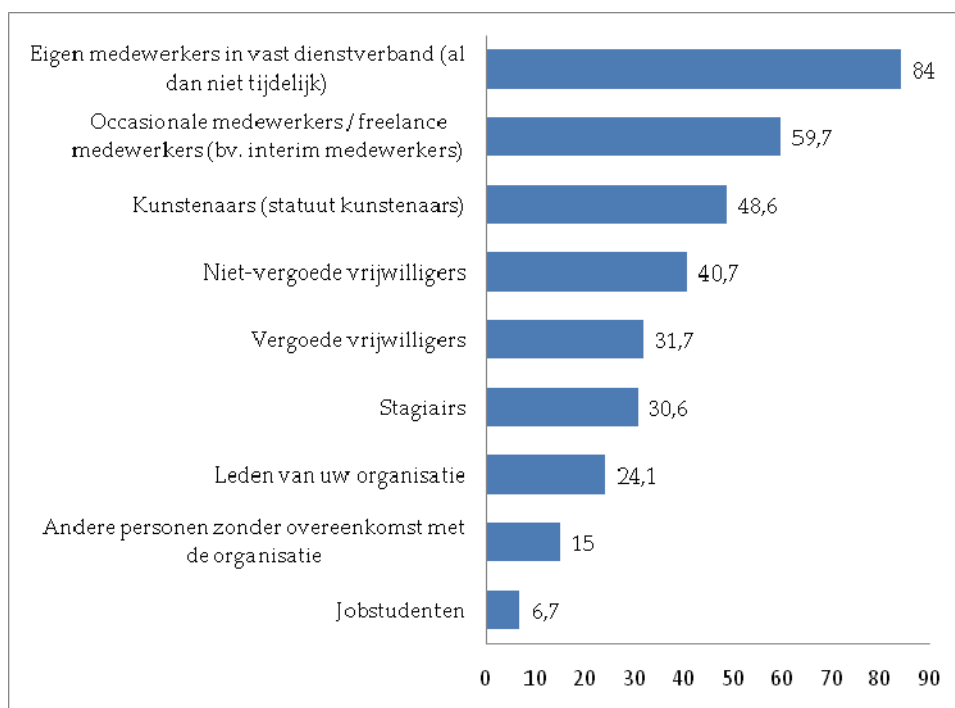
Om een beter zicht te krijgen op de ingezette werkkraft werd gevraagd aan de organisaties die een cultuureducatief aanbod hebben (N=432) op wie zij beroep doen om dat aanbod te realiseren. De organisaties konden daarbij kiezen uit negen categorieën, waarbij uiteraard meerdere categorieën konden aangevinkt worden.

---

7 De notie medewerkers omschreven we daarbij als volgt: alle personen die de werking van de organisatie mee helpen organiseren, dus ook half- en deeltijdse werknemers, tijdelijke en interim werknemers, jobstudenten, vergoede en niet-vergoede vrijwilligers, ...

**Tabel 6.5** Hoeveel procent van alle werknijd van alle medewerkers van uw organisatie gaat naar cultuureducatie? (V007) (in %)

	Amateur- kunsten	Biblio- theek	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- netwerk	Participatie + andere	Totaal
Gemiddeld (standaardafwijking)	46 (24)	35 (24)	26 (19)	27 (16)	35 (24)	33 (34)	29 (28)	36 (30)	55 (29)	33 (27)
Mediaan	50	30	20	25	30	20	20	30	70	25



**Figuur 6.2** Op wie doen cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief/ve aanbod/werking beroep om dat cultuureducatieve aanbod/werking te realiseren? (V019) (in %)

Uit de cijfers blijkt dat meer dan vier op de vijf organisaties met een cultuureducatief aanbod (84%) beroep doen op vaste medewerkers om dat aanbod te realiseren. Ook de inzet van occasionele medewerkers is niet gering. Gemiddeld zes op de tien cultuur- en jeugdorganisaties (59,7%) met een cultuureducatief aanbod doen beroep op occasionele/freelance medewerkers voor dat aanbod. Bij de bibliotheken (34,0%) ligt dat aandeel significant lager dan bij de meeste andere subsectoren. Hoe sterker de focus van de cultuur- of jeugdorganisaties op cultuureducatie hoe groter de kans wordt dat de organisatie daarvoor beroep doet op tijdelijke werkrachten. Zo doen 68,9% van de core-cultuureducatieve organisaties (organisaties die 80% of meer van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden) beroep op tijdelijke cultuureducatieve krachten.

Verschillende geïnterviewden geven aan dat de inzet van dergelijke tijdelijke medewerkers voor cultuureducatie de voorbije jaren is toegenomen. Deze tendens geldt wellicht niet alleen voor het cultuureducatieve werk alleen. De recente veldanalyse van de podiumkunsten in Vlaanderen vond ook al indicaties van de 'verfreelancing' van de artistieke praktijk (Janssens, 2011).

Het inzetten van kunstenaars volgens het kunstenaarsstatuut gebeurt bij bijna de helft (48,6%) van de organisaties met een cultuureducatief aanbod. Bij de amateurkunstenorganisaties (87,5%), de cultuurcentra (74,2%) en de kunstenorganisaties (71,4%) is het aandeel dat beroep doet op kunstenaars het grootst.

In de onderstaande tabel leest u af welke competenties de organisaties met een cultuureducatief aanbod verwachten van de medewerkers die met cultuureducatie bezig zijn? Het gros van de organisaties (48,6%) verwacht in gelijke mate artistieke/culturele competenties en educatieve/pedagogische competenties. Deze verdeling blijft stabiel ook naarmate organisaties meer werktijd aan cultuureducatie besteden.

Toch zijn er ook heel wat organisaties die meer nadrukkelijk een van de twee types van specifieke competenties verkiezen. Het antwoordpatroon op deze vraag is verschillend ( $p < 0,001$ ) afhankelijk van de subsector. Vooral in de kunstensector (55,6%) en de sector van de cultuurcentra (32,3%) zijn er veel organisaties die van hun cultuureducatieve medewerkers voornamelijk artistieke of culturele competenties verwachten. In de sector van het sociaal-cultureel werk voor jeugd en volwassenen verwacht de grootste groep organisaties 'hoofdzakelijke educatieve/(ped)agogische competenties'.

**Tabel 6.6** De competenties die uw organisatie van de medewerkers die werken aan cultuureducatie verwacht, zijn ... (V020) (in %)

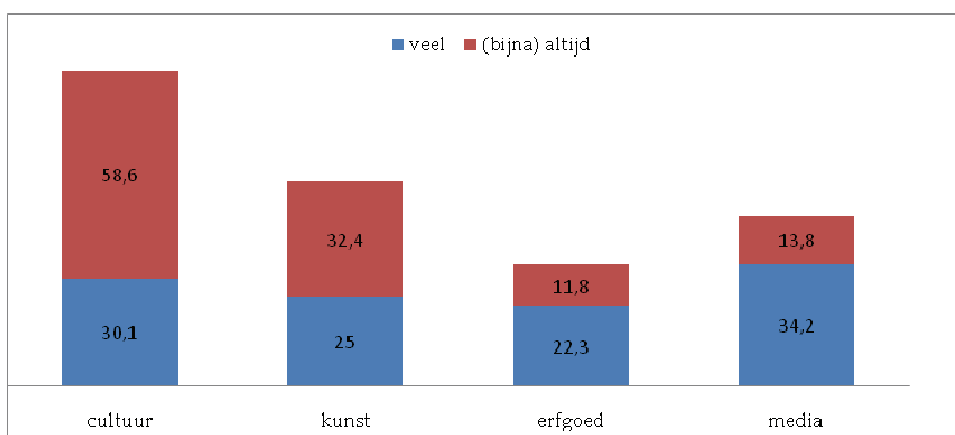
	Amateur- kunsten	Biblio- theken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal- cultureel volwas- senen- werk	Partici- patie + andere	Totaal
Hoofdzakelijk artistieke/culturele competenties	<b>25,0</b>	5,8	<b>32,3</b>	13,0	22,9	8,6	<b>55,6</b>	1,6	11,1	24,1
In gelijke mate artistieke/culturele en educa- tieve/(ped)agogische competenties	<b>62,5</b>	53,4	<b>64,5</b>	<b>60,9</b>	54,3	45,7	38,9	43,5	55,6	48,6
Hoofdzakelijk educatieve/(ped)agogische competenties	12,5	<b>40,8</b>	3,2	26,1	22,9	<b>45,7</b>	5,6	<b>54,8</b>	33,3	27,3

\* Per rij werden de drie hoogste waarden in vetjes weergegeven.

### 3. Visie op cultuureducatie

#### 3.1 De aandacht van organisaties voor cultuur, kunst, media, erfgoed en educatie

Om een zicht te krijgen op welke manier de organisaties uit de cultuur- en jeugdsector betrokken zijn op het thema cultuureducatie gaan we eerst na in welke mate de organisaties van zichzelf zeggen dat ze bezig zijn met cultuur, kunst, erfgoed en media.



**Figuur 6.3** De mate waarin de jeugd- en cultuurorganisaties bezig zijn met cultuur, kunst, erfgoed en media (V004) (in %)

In de bovenstaande grafiek geven we de antwoorden voor alle subsectoren in het cultuur- en jeugdwerk samen. Daaruit valt alvast op te maken dat cultuur bij veel organisaties vaak in de werking voorkomt. 88,7% van de organisaties zegt veel of (bijna) altijd met cultuur bezig te zijn. Voor kunst is dat 57,4% en voor media 48% van de organisaties. Van alle cultuur- en jeugdorganisaties is het aandeel dat veel of (bijna) altijd met erfgoed bezig is het laagst (34%). Deze verschillende verhoudingen maken duidelijk dat meer organisaties aandacht hebben voor cultuur - als brede noemer - dan voor kunst, media of erfgoed als specifieke aspecten van cultuur. Dat maakt dat er ook bij meer organisaties aangrijpingsmogelijkheden zijn om aan cultuureducatie te doen, dan om specifiek educatief te werken rond kunst, media of erfgoed.



**Tabel 6.7** Mate waarin de organisatie bezig is met cultuur (V004) (in %, kolompercentages)

	Amateur- kunsten	Bibliotheken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps-cen- tra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- nenwerk	Jeugdsector	Participatie- decreet en andere	Totaal
Zelden of nooit	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,9	4,0	0,0	1,0
Weinig	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	1,4	1,3	18,0	0,0	2,5
Niet weinig, niet veel	0,0	8,1	0,0	3,8	5,0	3,4	17,1	16,0	10,0	7,8
Veel	12,5	35,8	8,6	61,5	22,5	23,1	35,5	34,0	40,0	30,1
(Bijna) altijd	87,5	55,3	91,4	34,6	72,5	72,1	42,1	28,0	50,0	58,6

**Tabel 6.8** Mate waarin de organisatie bezig is met kunst (V004) (in %, kolompercentages)

	Amateur- kunsten	Bibliotheken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- nenwerk	Jeugdsector	Participa- tiedecreet en andere	Totaal
Zelden of nooit	0,0	9,8	0,0	0,0	7,5	0,7	23,7	24,0	0,0	8,9
Weinig	0,0	31,7	5,7	15,4	22,5	0,0	28,9	24,0	20,0	17,5
Niet weinig, niet veel	12,5	22,0	5,7	42,3	20,0	4,1	21,1	18,0	30,0	16,1
Veel	37,5	28,5	42,9	34,6	25,0	21,1	23,7	16,0	0,0	25,0
(Bijna) altijd	50,0	8,1	45,7	7,7	25,0	74,1	2,6	18,0	50,0	32,4

**Tabel 6.9** Mate waarin de organisatie bezig is met erfgoed (V004) (in %, kolompercentages)

	Amateur- kunsten	Bibliotheken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- nenwerk	Jeugdsector	Participatie- decreet en andere	Totaal
Zelden of nooit	0,0	8,1	14,3	3,8	0,0	13,6	22,4	32,0	20,0	13,8
Weinig	37,5	22,8	28,6	34,6	0,0	19,7	25,0	38,0	20,0	23,1
Niet weinig, niet veel	50,0	42,3	34,3	42,3	2,5	25,9	30,3	12,0	10,0	28,7
Veel	12,5	24,4	22,9	19,2	10,0	31,3	18,4	8,0	30,0	22,3
(Bijna) altijd	0,0	2,4	0,0	0,0	87,5	9,5	3,9	8,0	20,0	11,8

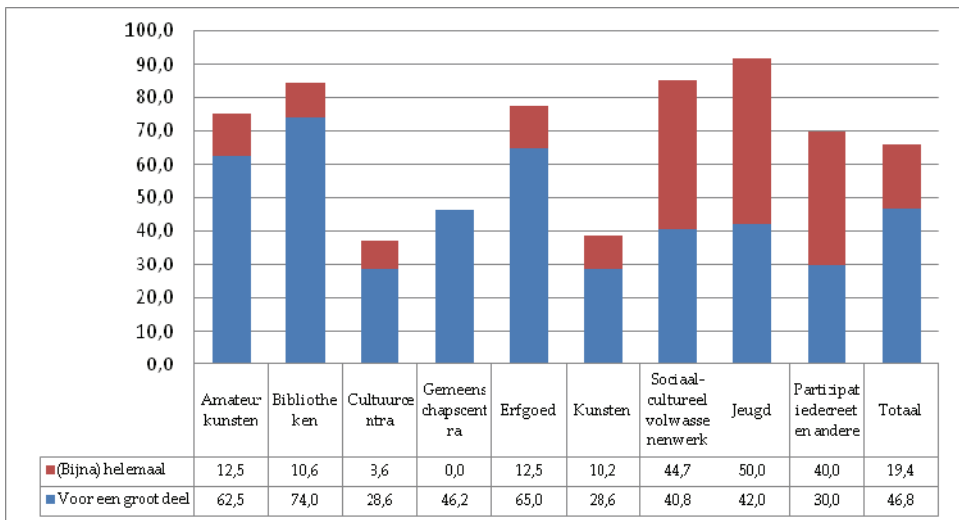
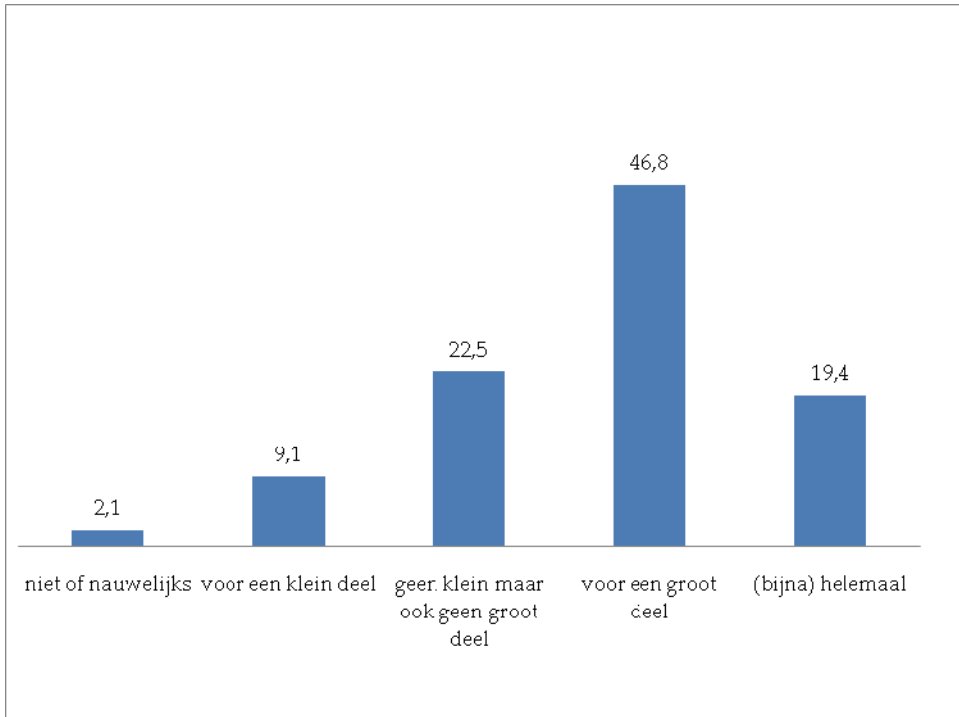
**Tabel 6.10** Mate waarin de organisatie bezig is met media (inhoudelijk, los van de communicatie van de organisatie) (V004) (in %, kolompercentages)

	Amateur- kunsten	Bibliotheken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- nenwerk	Jeugdsector	Participatie- decreet en andere	Totaal
Zelden of nooit	0,0	3,3	8,6	26,9	12,5	7,5	15,8	6,0	10,0	8,9
Weinig	12,5	9,8	20,0	34,6	17,5	15,0	22,4	26,0	20,0	17,5
Niet weinig, niet veel	12,5	17,9	45,7	26,9	27,5	27,2	31,6	16,0	30,0	25,6
Veel	75,0	39,8	25,7	11,5	35,0	36,1	27,6	38,0	20,0	34,2
(Bijna) altijd	0,0	29,3	0,0	0,0	7,5	14,3	2,6	14,0	20,0	13,8

De bovenstaande tabellen geven de detailcijfers per subsector. Enkel in de kunstensector is de aandacht voor cultuur gelijklopend met die voor kunst. Bij alle andere subsectoren zijn er opvallend meer organisaties veel of (bijna) altijd bezig met cultuur dan met kunst. Toch zeggen bijna negen op de tien cultuurcentra en amateurkunstenorganisaties veel of (bijna) altijd met kunst bezig te zijn. Bij de erfgoedorganisaties en de organisaties die structureel subsidie krijgen onder het participatiedecreet zegt net de helft van de organisaties met kunst bezig te zijn. Opvallend: binnen zowel het sociaal-cultureel volwassenenwerk als het sociaal-cultureel werk voor de jeugd is ongeveer een kwart van de structureel gesubsidiëerde organisaties zelden of nooit bezig met kunst. Nog een kwart zegt er weinig mee bezig te zijn. Kunsteducatie lijkt in die sectoren dus in ieder geval bij minder organisaties aan de orde.

De aandacht voor erfgoed piekt uiteraard vooral bij de cultureel-erfgoedorganisaties. Daarnaast zijn ook relatief veel kunstenorganisaties (40,8%) en organisaties onder het participatiedecreet (50%) veel of (bijna) altijd bezig met erfgoed. Dat maakt dat erfgoededucatie dan ook vooral door die sectoren kan worden opgenomen. Binnen de andere sectoren ligt het aandeel organisaties dat veel aandacht heeft voor erfgoed lager.

Naast de wijdverspreide aandacht voor cultuur, maken we uit de bovenstaande cijfers op dat veel organisaties hun eigen werking of aanbod in sterke mate als educatief beschouwen. 65 van de 515 organisaties (12,6%) die deze vraag beantwoordden, geven aan dat ze (bijna) altijd met cultuur bezig zijn én geven aan dat ze de organisatie haar totale werking/aanbod als educatief beschouwen. Deze organisaties zijn dus quasi steeds met cultuur bezig én met educatie bezig.



**Figuur 6.4** Mate waarin de organisaties hun totale werking/hun totale aanbod als educatief beschouwen (V004) (in %)

### 3.2 Cultuureducatie als opdracht (naast andere opdrachten)

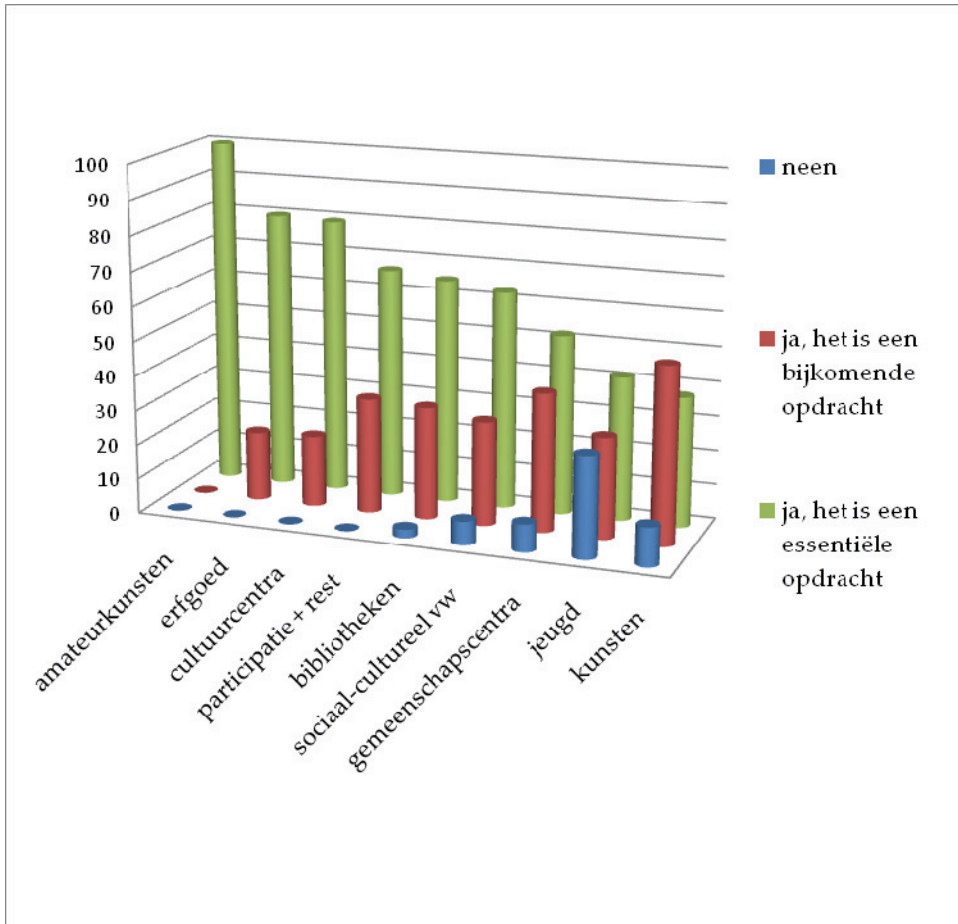
De mate waarin organisaties bezig zijn met cultuur, kunst, media en erfgoed of de mate waarin ze zichzelf als educatief beschouwen, geven een aanduiding van de mogelijkheden van de organisaties om cultuureducatief te werken. Om na te gaan hoeveel organisaties effectief met cultuureducatie bezig zijn, legden we aan alle structureel gesubsidieerde organisaties in de jeugd- en cultuursector de vraag voor: *'Doet uw organisatie aan cultuureducatie?'* De organisaties konden zich daarvoor baseren op deze definitie:

---

Cultuureducatie	<p>Alle activiteiten gericht op leren over cultuur of door middel van cultuur (kunst, erfgoed, media en andere culturele en interculturele uitingen).</p> <p>Cultuureducatie is gericht op het tot stand brengen van participatie aan cultuur (zowel deelnemen als deelhebben) en op persoonlijke, sociale en culturele bewustwording of (talent)ontwikkeling.</p> <p>Cultuureducatie bevordert daarmee het vermogen tot cultureel beleven en handelen, interculturele communicatie en culturele aanpassing.</p>
-----------------	--

---

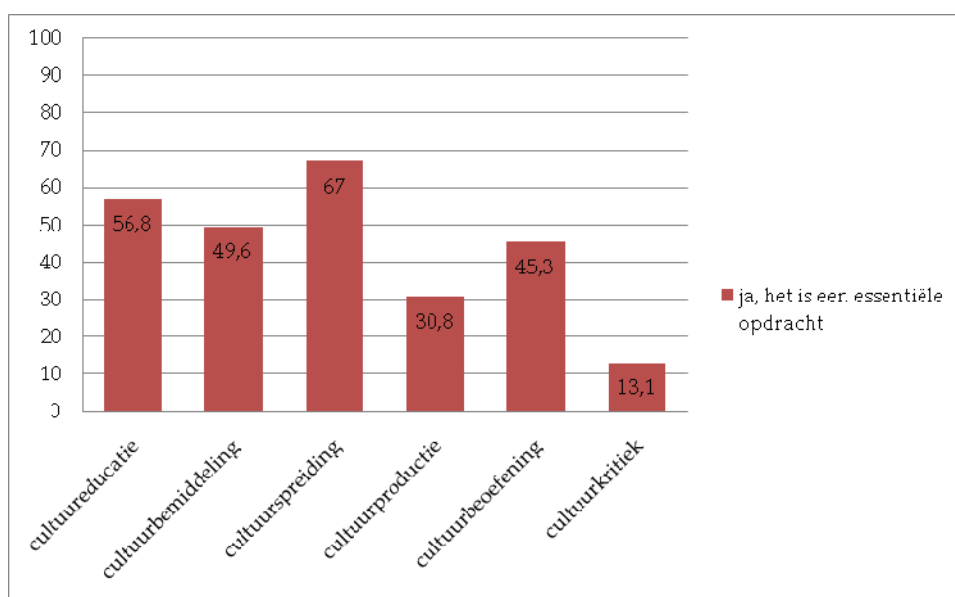
56,8% van alle organisaties antwoordde dat ze cultuureducatie als een essentiële opdracht beschouwen, voor 35,1% is het een bijkomende opdracht. Nauwelijks 8% van de bevraagde organisaties zegt dat ze niet aan cultuureducatie doen. Deze verhoudingen zijn uiteraard niet voor elke subsector dezelfde. De jeugdsector kent het grootste aandeel organisaties voor wie cultuureducatie - zoals hierboven beschreven - geen essentiële of bijkomende opdracht is. De kunstensector kent het grootste aandeel organisaties dat cultuureducatie voor zichzelf als een bijkomende opdracht ziet.



**Figuur 6.5** Doen de organisaties in de cultuur- en jeugdsector aan cultuureducatie? Gerangschikt volgens de mate waarin men het een essentiële opdracht vindt (V006) (in %)

Om de scores op die vraag meer betekenis te geven, gingen we ook na in welke mate de organisaties bezig zijn met andere (gerelateerde) taken. We gebruikten hiervoor onderstaande definities.

Cultuurbemiddeling/ -begeleiding	Het procesgericht begeleiden van (doel)groepen naar en in cultuur Hierin zit niet noodzakelijk een educatieve component
Cultuurspreiding	Het mogelijk maken dat iedereen met cultuur in contact kan komen, er kan aan deelnemen of er kan aan 'deel hebben' Hierin zit niet noodzakelijk een educatieve component
Cultuurproductie	Het tot stand brengen van nieuwe culturele creaties of producties
Cultuurbeoefening	Het alleen of samen beoefenen van cultuur
Cultuurkritiek	Het kritisch benaderen van cultuur, meestal in geschreven of gesproken vorm, vanuit een specifiek perspectief (bv. filosofisch, kunstzinnig, historisch, ...)



**Figuur 6.6** De mate waarin cultuureducatie als een essentiële opdracht wordt gezien door cultuur- en jeugdorganisaties, vergeleken met andere mogelijke opdrachten (V006) (in %)

Uit de vergelijking met andere taken blijkt dat cultuureducatie (als essentiële opdracht) sterk verspreid is in het cultuur- en jeugdwerk. Enkel cultuurspreiding is als essentiële opdracht bij nog meer organisaties terug te vinden. Andere cultuurgerelateerde taken zijn voor minder organisaties een essentiële opdracht.

De grote aandacht voor cultuureducatie in de cultuur- en jeugdsector is ook af te leiden uit de antwoorden op de vraag 'Is cultuureducatie als zodanig of zijn specifieke facetten ervan opgenomen in de missie van uw organisatie?' Maar liefst 72,1% van de respondenten beantwoordt deze vraag bevestigend.

**Tabel 6.11** Mate van inbedding van cultuureducatie in de missie en beleidsplan/meerjarenplanning van de organisatie (V008) (in %)

	Ama- teurkun- sten	Biblio- theken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwas- senen- werk	Jeugd- sector	Partici- patie- decreet en andere	Totaal
Is cultuureducatie als zodanig of zijn specifieke facetten ervan opgenomen in de missie van uw organisatie?	75,0	85,7	79,4	80,0	86,8	61,0	72,6	47,9	77,8	72,1
Is cultuureducatie als zodanig of zijn specifieke facetten ervan opgenomen in het lopende beleidsplan/meerjarenplan van uw organisatie?	100,0	94,1	97,1	92,0	92,1	76,6	86,3	62,5	77,8	84,6



Voortgaand op de analyses in de vorige paragraaf is het niet verrassend dat het aandeel structureel gesubsidieerde jeugdorganisaties dat cultuureducatie in de missie heeft, lager is dan bij de organisaties in de andere subsectoren.

Er blijkt geen significante samenhang ( $p$ =niet significant) te bestaan tussen de grootte van de organisaties (uitgedrukt in subsidie) en de keuze om cultuureducatie of facetten ervan op te nemen in de missie van de organisatie. Het is dus niet zo dat kleine organisaties meer geneigd zijn cultuureducatie in hun missie op te nemen.

Een deel van de organisaties die geen (aspecten van) cultuureducatie in hun missie hebben, nemen het toch op in hun planning. Het percentage organisaties met cultuureducatie in hun beleids- of meerjarenplan is in elke subsector namelijk hoger dan het aandeel met cultuureducatie in hun missie. 84,6% van de cultuur- en jeugdorganisaties hebben cultuureducatie als zodanig of specifieke facetten ervan in hun lopende beleidsplan of meerjarenplan. Behalve bij de jeugdorganisaties gaat het telkens om meer dan zeven op de tien organisaties die cultuureducatie in de lopende planning hebben opgenomen.

Dat bij meer dan 8 op 10 organisaties cultuureducatie onderdeel is van de planning, betekent niet dat er geen intentie leeft om in de toekomst nog sterker in te zetten op cultuureducatie. 65,1% van de organisaties antwoordde 'ja' op de vraag 'Is er binnen uw een intentie om in de toekomst meer aan cultuureducatie te doen?'. Zelfs wanneer we rekening houden met enige sociale wenselijkheid bij het beantwoorden van deze vraag, kunnen we dat aandeel toch als hoog beschouwen.

Vooraf onder de amateurkunstenorganisaties, erfgoedorganisaties en kunstorganisaties blijkt die intentie groot. De jeugdsector en het sociaal-cultureel volwassenenwerk scoren op dit punt het laagst van alle subsectoren. Toch zegt ook daar ongeveer de helft van de organisaties dat ze het voornemen heeft in de toekomst meer aan cultuureducatie te doen.

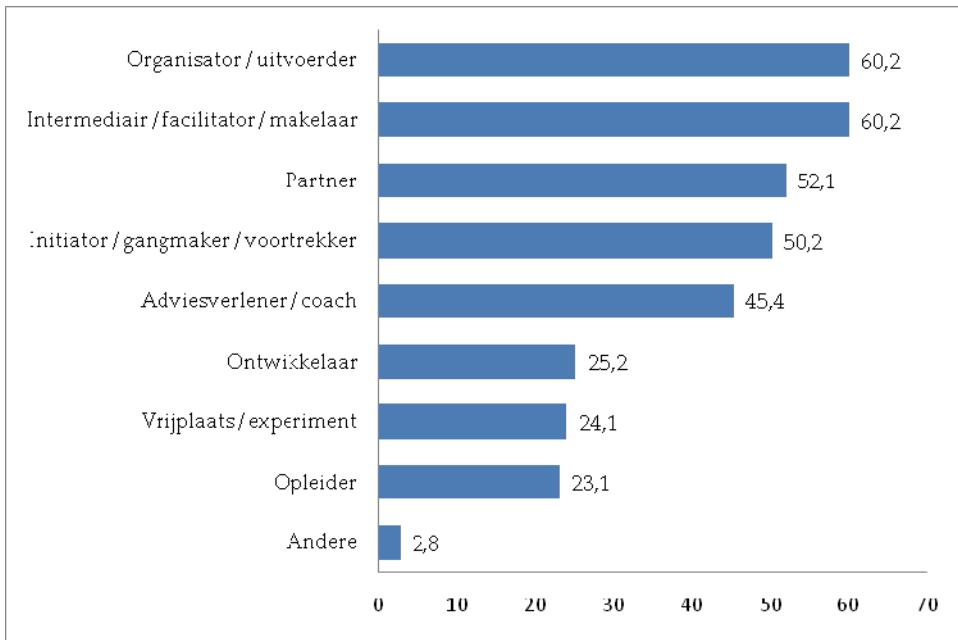
**Tabel 6.12** Intentie om in de toekomst meer aan cultuureducatie te doen (V008) (in %)

	Ama- teurkun- sten	Biblio- theken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwas- senen- werk	Jeugd- sector	Partici- patie- decreet en andere	Totaal
Is er binnen uw organisatie een intentie om in de toekomst meer aan cultuureducatie te doen?	100,0	63,9	64,7	56,0	86,8	73,0	49,3	50,0	66,7	65,1

### 3.3 Hoe ziet de organisatie haar eigen rol als aanbieder van cultuureducatie?

Organisaties kunnen verschillende rollen vervullen op het vlak van cultuureducatie. In de enquête maakten we, op basis van de eerdere face-to-face interviews, een onderscheid tussen acht verschillende rollen. De rollen werden getypeerd aan de hand van één of een paar kernwoorden maar werden verder niet strikt gedefinieerd of omschreven.

Elke organisatie die de enquête invulde en daarbij aangaf een cultuureducatieve werking te hebben, werd gevraagd de eigen rol aan te vinken. Meerdere antwoorden waren daarbij mogelijk.



**Figuur 6.7** Hoe ziet uw cultuur- of jeugdorganisatie haar eigen rol als aanbieder van cultuureducatie? (V018) (in %, multiple respons)

De rollen van ‘organisator/uitvoerder’ en ‘intermediair/facilitator/makelaar’ worden door het grootste aantal organisaties vervuld (telkens 60,2%). Deze twee rollen stemmen ook overeen met de rollen die De Grauwe (2005) herkent bij kunsteducatieve organisaties die gesubsidieerd worden in de verschillende beleidsdomeinen (niet enkel de kunsten): de rol van aanbieder en de rol van bemiddelaar. Die eerste rol omvat het aanbieden van eigen cultuureducatieve producten of diensten. In dat geval is de organisatie zelf organisator of uitvoerder. De tweede rol verwijst naar de plaats van de organisatie tussen andere organisaties, zowel in de cultuur- en jeugdsector als in andere sectoren (het onderwijs, welzijnswerk, samenlevingsopbouw, ...). De organisatie in kwestie is dan niet (zoeer)

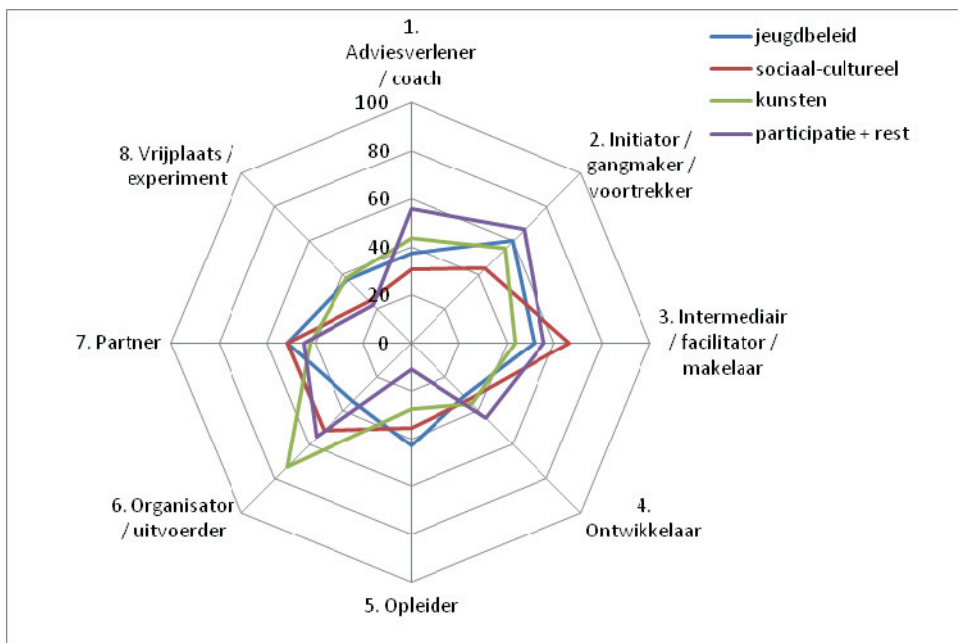
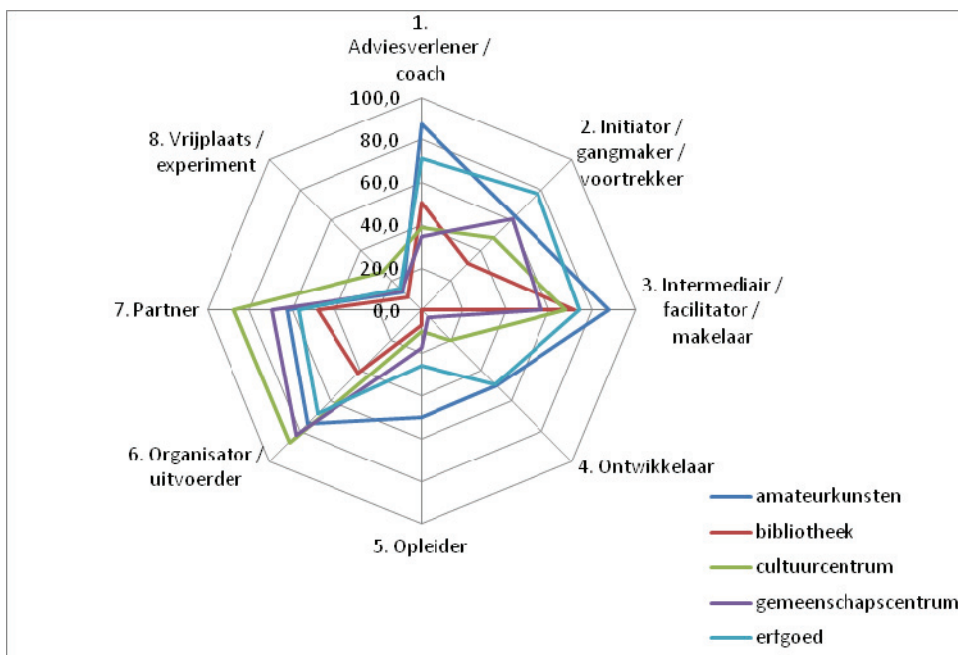
organisator en uitvoerder maar initieert cultuureducatie op vraag van of in samenwerking met andere actoren. Of een organisatie met betrekking tot cultuureducatie een dergelijke intermediaire, faciliterende of makelaarsrol opneemt, hangt samen met de grootte van de organisatie ( $p \leq 0,001$ ). Het verband kan als volgt getypeerd worden: hoe groter de organisatie, hoe groter de kans dat ze die rol opneemt.

De rol van 'partner' - een rol die door de helft van de organisaties die met cultuureducatie bezig zijn wordt vervuld - wijst ook op samenwerking, maar suggereert dat de organisatie zelf daar minder of niet een centrale rol als bemiddelaar heeft. Ook hier merken we een samenhang met grootte: hoe groter de organisaties hoe vaker ze zichzelf de rol van 'partner' toeschrijven.

De rollen van 'ontwikkelaar', 'vrijplaats/experiment' en 'opleider' werden door het minst organisaties aangevinkt. Telkens ongeveer een kwart van de organisaties neemt deze rollen op.

Niet elk type van cultuur- of jeugdorganisatie vervult elke rol in dezelfde mate. De onderstaande radargrafieken tonen de verschillen tussen de subsectoren. We merken enkele opvallende verschillen op:

- in tegenstelling tot de andere organisaties profileren de bibliotheken zich in verhouding zelden als 'initiator/gangmaker/voortrekker'. Veel vaker vervullen ze de rol van de 'intermediair/facilitator/makelaar'. De bibliotheken beschouwen zichzelf nagenoeg nooit als ontwikkelaar van een cultuureducatief aanbod;
- meer dan de andere organisaties zien de amateurkunstenorganisaties zichzelf als een 'adviesverlener/coach' en 'opleider' op het vlak van cultuureducatie. Dit ligt in de lijn van de educatieve en begeleidende opdracht die de amateurkunstenorganisaties bij decreet moeten uitvoeren (cf. hoofdstuk 5). De actoren in het lokaal cultuurbeleid (bibliotheken, cultuurcentra, gemeenschapscentra) geven aan niet of nauwelijks de rol van 'opleider' op te nemen;
- ook de rol van 'ontwikkelaar' wordt door de actoren in het lokaal cultuurbeleid zelden opgenomen. Naar verhouding vinden we het meeste 'ontwikkelaars' op het vlak van cultuureducatie terug in de amateurkunstensector en de erfgoedsector. In absolute getallen zijn het vooral kunstorganisaties (45) die de functie van ontwikkelaar op het vlak van cultuureducatief aanbod op zich nemen.



**Figuur 6.8** Hoe ziet uw organisatie haar eigen rol als aanbieder van cultuureducatie? Per subsector (V018) (in %)

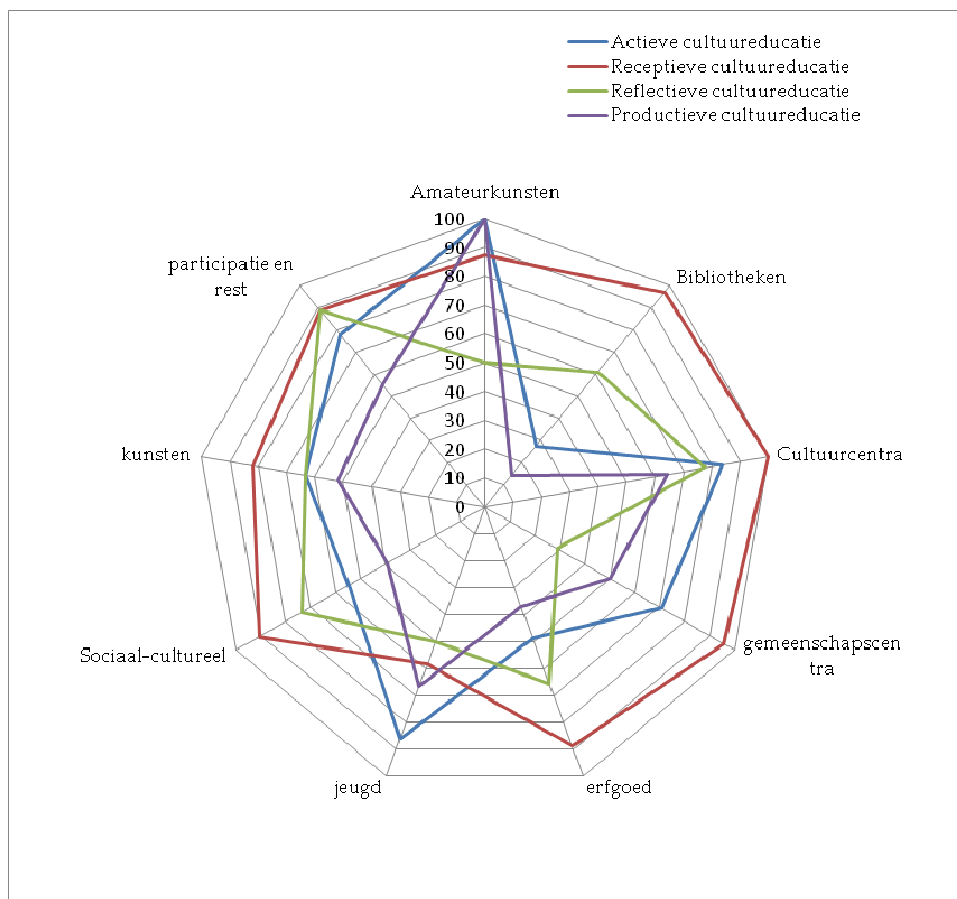
### 3.4 Educatief type van aanbod

Aan alle cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod werd gevraagd om aan te geven welk type van aanbod ze hebben. Met het 'type van aanbod' wordt bedoeld welke manieren van leren het cultuureducatief aanbod voorstaat. De organisaties konden daarbij kiezen uit de vier onderstaande types van cultuureducatie, types die ook vaak in de literatuur terug te vinden zijn. In de enquête werd, ter verduidelijking, per type een omschrijving en typering opgenomen. Uiteraard kon één organisatie meerdere types van cultuureducatie aanvinken.

Type educatief aanbod	Korte omschrijving	Typering
Actieve cultuureducatie	Leren over/ door cultuur door te doen	<i>Mensen zelf laten experimenteren en oefenen met een of meerdere culturele disciplines (bv. artistieke disciplines) of domeinen</i>
Receptieve cultuureducatie	Leren over/ door cultuur door te beleven	<i>Mensen zelf laten kijken, luisteren, lezen, ... naar of over bepaalde culturele producten (-ies) of creaties</i>
Reflectieve cultuureducatie	Leren over/ door cultuur door te beschouwen	<i>Mensen culturele producten(-ies) of creaties laten 'beschouwen': erover nadenken, schrijven, praten en van gedachten wisselen</i>
Productieve cultuureducatie	Leren over/ door cultuur door te maken	<i>Mensen zelf een cultureel product(ie) of creatie laten bedenken, maken en ev. tonen aan een publiek</i>

87,7% van alle bevroegde organisaties met een cultuureducatief aanbod zegt een receptief cultuureducatief aanbod te hebben. Dit type van cultuureducatie komen we bij het meest organisaties tegen. Dit zegt uiteraard niet noodzakelijk iets over de omvang van dat aanbod per organisatie of per subsector.

62,7% van de bevroegde organisaties zegt aan reflectieve cultuureducatie te doen. 57,0% doet aan actieve cultuureducatie. Bij het minst organisaties is er sprake van productieve cultuureducatie. Toch zeggen nog altijd ongeveer vier op tien organisaties met een cultuureducatief aanbod (42,7%) dat ze cultuureducatief werken door mensen zelf een cultureel product(ie) of creatie te laten bedenken, maken en eventueel tonen aan een publiek.



**Figuur 6.9** Van welk educatief type heeft uw organisatie een cultuureducatief aanbod? (V012) (in %)

Uit de bovenstaande grafiek maken we op dat receptieve cultuureducatie een vorm van cultuureducatie is die in gelijke mate voorkomt binnen alle subsectoren. In alle subsectoren scoort dit type vrij hoog. Dat is niet het geval voor de andere types van cultuureducatie.

De actieve en productieve cultuureducatie (blauwe en paarse lijn) kennen in de bovenstaande radargrafiek ongeveer hetzelfde patroon. Dat is niet verrassend gezien de omschrijving van beide vormen van cultuureducatie als vrij gelijkaardig kan worden beschouwd. Vooral de bibliotheken scoren op deze types laag. Bij de amateurkunsten en de jeugdorganisaties zijn deze types van cultuureducatie dan weer opvallend sterk aanwezig. Opvallend: enkel bij deze organisatietypes geven meer organisaties aan actieve en productieve cultuureducatie te doen dan aan receptieve en reflectieve cultuureducatie.

Uiteraard combineren organisaties vaak verschillende vormen van cultuureducatie. 104 van de 440 organisaties die deze vraag invulden (23,6%) gaven aan elke vorm van cultuureducatie aan te bieden. Deze organisaties zijn in belangrijke mate te situeren in de kunstensector (36 organisaties).

## 4. Samenwerking

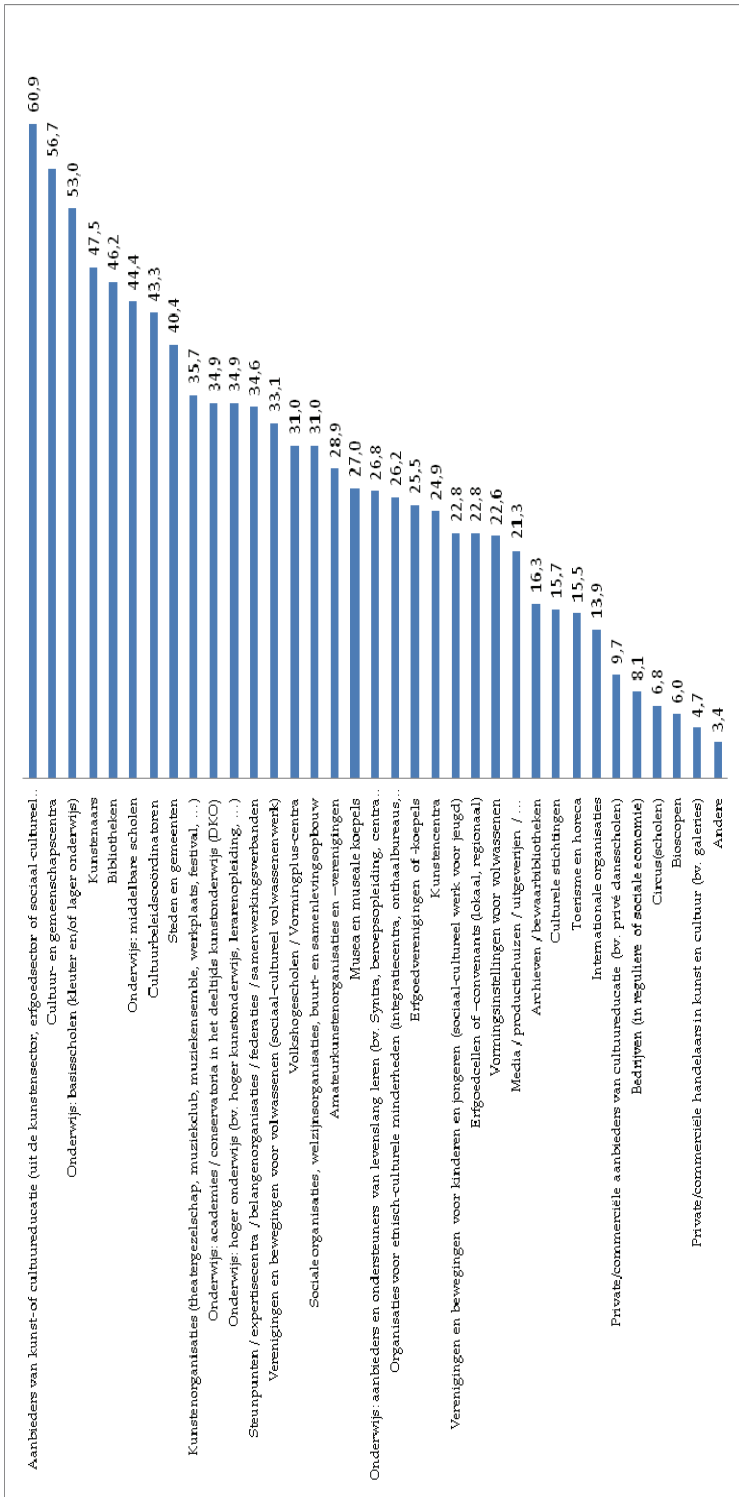
### 4.1 Samenwerking algemeen

Zoals al aangegeven bij de rollen (punt 3.3 van dit hoofdstuk) is samenwerking vaak inherent verbonden aan cultuureducatie. Veel organisaties nemen de rol op van bemiddelaar, intermediair, facilitator of makelaar en staan daardoor automatisch in contact met andere organisaties.

Over de subsectoren heen geven gemiddeld negen op de tien organisaties (90,5%) aan in het voorbije kalenderjaar te hebben samenwerkt rond cultuureducatie. Er zijn daarbij wat verschillen vast te stellen tussen de verschillende subsectoren, maar die blijken statistisch niet significant. Evenmin blijkt de hoeveelheid samenwerkingen toe of af te nemen naargelang het aandeel werktijd een organisatie aan cultuureducatie besteedt. Van de organisaties die 70% of meer van de werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden (N=76) werkte 92,9% samen met één of meerdere organisaties.

Om na te gaan met wie wordt samengewerkt op het vlak van cultuureducatie vroegen we alle cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod om de instanties waar ze in 2010 mee hadden samengewerkt op het vlak van cultuureducatie aan te vinken in een lijst met 34 types van organisaties.





Figuur 6.10 Met welke organisatie(s) werkte u het voorbije jaar (kalenderjaar 2010) samen op het vlak van cultuureducatie? (V028) (in %, multiple respons)

Deze gemiddelde cijfers geven aan dat vooral met actoren uit de cultuursector zelf wordt samengewerkt, maar ook met individuele kunstenaars en met het kleuter- en leerplichtonderwijs.

Omdat de samenwerkingspartners erg kunnen verschillen naargelang de subsector, geven we per sector de top vijf van de organisaties waarmee in 2010 het meest werd samengewerkt. Tussen haakjes geven we het aandeel organisaties met een cultuureducatief aanbod dat gewag maakt van deze specifieke samenwerkingspartner. We maken hierbij uiteraard abstractie van het aantal keer in 2010 met een bepaald type van organisatie werd samengewerkt (d.i. herhaalde samenwerkingen).

Subsector	... hebben in 2010 op het vlak van cultuureducatie het meest samengewerkt met ...
Amateurkunstenorganisaties	Amateurkunstenorganisaties en -verenigingen (87,5%) Cultuur- en gemeenschapscentra (87,5%) Kunstenaars (87,5%) Academies/conservatoria voor deeltijds kunstonderwijs (75%) Media/productiehuizen/uitgeverijen/... (62,5%) Steden en gemeenten (62,5%)
Bibliotheken	Basisscholen (kleuter en/of lager onderwijs) (97,7%) Bibliotheken (70,5%) Cultuurbeleidscoördinatoren (69,3%) Cultuur- en gemeenschapscentra (64,8%) Middelbare scholen (56,9%)
Cultuurcentra	Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (80,6%) Volkshogescholen/vormingplus-centra (80,6%) Middelbare scholen (77,4%) Basisscholen (kleuter en/of lager onderwijs) (74,2%) Kunstenaars (71,0%)
Gemeenschapscentra	Basisscholen (kleuter en/of lager onderwijs) (70,0%) Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (65,0%) Cultuurbeleidscoördinatoren (60,0%) Cultuur- en gemeenschapscentra (60,0%) Kunstenaars (55,0%) Bibliotheken (55,0%) Kunstenorganisaties (theatergezelschap, muziekclub, muziekensemble, werkplaats, festival, ...) (55,0%) Amateurkunstenorganisaties en -verenigingen (55,0%)
Erfgoedorganisaties	Erfgoedverenigingen of -koepels (83,3%) Musea en museale koepels (83,3%) Erfgoedcellen of -convenants (lokaal, regionaal) (83,3%) Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (76,7%) Archieven/bewaarbibliotheken (70,0%)

Kunsten-organisaties	Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (64,5%) Kunstenaars (60,9%) Cultuur- en gemeenschapscentra (55,5%) Kunstenorganisaties (theatergezelschap, muziekclub, muziekensemble, werkplaats, festival, ...) (50,9%) Kunstencentra (50,0%)
Organisaties in het sociaal-cultureel volwassenenwerk	Verenigingen en bewegingen voor volwassenen (sociaal-cultureel volwassenenwerk) (71,4%) Cultuur- en gemeenschapscentra (66,0%) Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (60,7%) Volkshogescholen/Vormingplus-centra (57,1%) Steden en gemeenten (53,6%)
Jeugdorganisaties	Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (75,0%) Verenigingen en bewegingen voor kinderen en jongeren (sociaal-cultureel werk voor jeugd) (62,5%) Cultuur- en gemeenschapscentra (50,0%) Steden en gemeenten (50,0%) Sociale organisaties, welzijnsorganisaties, buurt- en samenlevingsopbouw (50,0%)
Organisaties onder het participatiedecreet en andere	Cultuur- en gemeenschapscentra (100%) Media/productiehuizen/uitgeverijen/... (100%) Kunstenorganisaties (theatergezelschap, muziekclub, muziekensemble, werkplaats, festival, ...) (83,3%) Aanbieders van kunst- of cultuureducatie (uit de kunstensector, erfgoedsector of sociaal-cultureel werk voor jeugd of volwassenen) (66,7%) Kunstenaars (66,7%) Amateurkunstenorganisaties en -verenigingen (66,7%) Culturele stichtingen (66,7%)

Uit de bovenstaande gegevens valt op te maken dat organisaties op het vlak van cultuureducatie vaak geneigd zijn samen te werken met andere organisaties uit dezelfde subsector. Verder zijn de cultuur- en gemeenschapscentra voor veel organisaties - ongeacht de subsector - een frequente partner voor cultuureducatie. Ook individuele kunstenaars zijn voor veel organisaties in de cultuur- en jeugdsector vanzelfsprekende samenwerkingspartners bij het realiseren van een cultuureducatief aanbod.

Zoals al aangehaald werken veel organisaties - in zowat alle subsectoren - ook samen met scholen voor hun cultuureducatief aanbod. In de volgende paragraaf gaan we daar verder op in.

## 4.2 Samenwerking met het onderwijs

Dat cultuur- en jeugdorganisaties op het vlak van cultuureducatie vaak samenwerken met het onderwijs is niet nieuw. De Commissie Onderwijs en Cultuur

(2008) ziet de samenwerking tussen leerplichtonderwijs en culturele actoren zelfs als een van de drie pijlers van een 'missie en visie voor kunst- en cultuureducatie'.

De manier waarop de cultuur- en jeugdsector (kunnen) samenwerken met het onderwijs, is in het hoofdstuk 8 onderdeel van de sectorale SWOT-analyse. Hier gaan we na in welke mate de cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod samenwerken met het onderwijs. Om dat te weten te komen, legden we de respondenten de vraag voor *'Hoeveel procent van het cultuureducatief aanbod van uw organisatie gebeurt voor/is gericht naar/op maat van/op vraag van onderwijsinstellingen?'*

De onderstaande tabel geeft de gemiddelde resultaten op die vraag, zowel voor alle subsectoren afzonderlijk als voor alle respondenten samen.

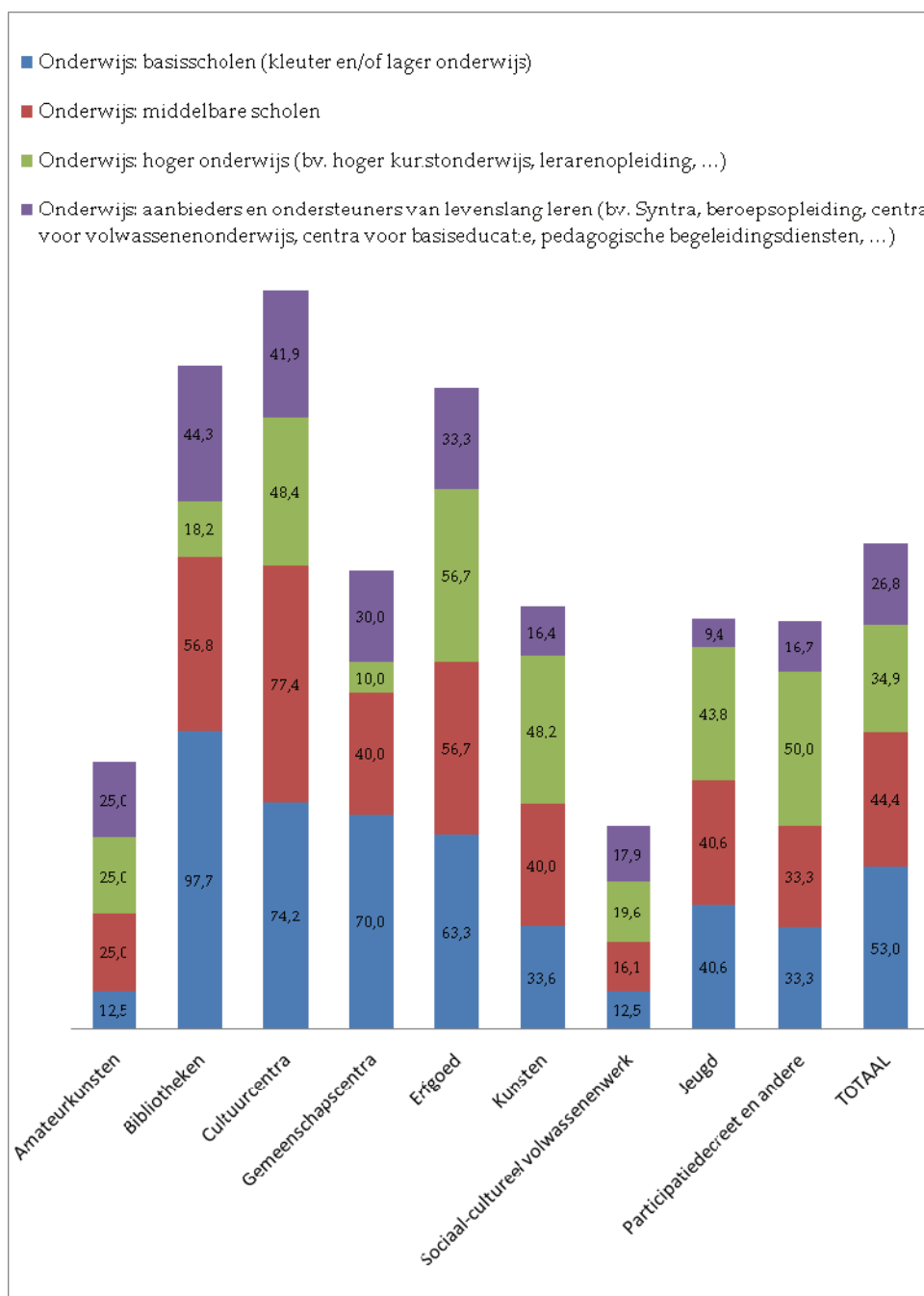
**Tabel 6.13** Hoeveel procent van het cultuureducatief aanbod van uw organisatie gebeurt voor/ is gericht naar/ op maat van/ op vraag van onderwijsinstellingen? (V025) (in %)

	Amateur- kunsten	Bibliotheek	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- trum	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal- cultureel	Participatie + rest	Totaal
Gemiddeld	11,9	50,7	37,0	29,8	35,3	24,8	28,9	7,1	22,9	31,7
Percentiel 25	5,0	30,0	15,0	5,0	5,0	0,0	5,0	0,0	0,0	5,0
Mediaan	10,0	50,0	35,0	25,0	20,0	20,0	20,0	0,0	5,0	20,0
Percentiel 75	17,5	70,0	60,0	50,0	70,0	50,0	50,0	10,0	50,0	50,0

Van al het cultuureducatief aanbod dat binnen de cultuur- en jeugdsector bestaat, vindt gemiddeld ongeveer een derde (31,7%) plaats voor/gericht naar/op maat van/op vraag van onderwijsinstellingen. Belangrijk daarbij is dat we onderwijsinstellingen niet gelijk stellen aan het leerplichtonderwijs, maar ook het kleuteronderwijs, hoger onderwijs, deeltijds kunstonderwijs en volwassenenonderwijs daar bij rekenen. Het gemiddelde aandeel van het cultuureducatieve aanbod dat gebeurt in samenwerking met onderwijsinstellingen is niet afhankelijk van de grootte van de cultuur- of jeugdorganisatie in kwestie.

Naast het gemiddelde berekenden we ook drie percentielen (25, 50 en 75). Het percentiel 50 of de mediaan voor de globale sector geeft aan dat de ene helft van de organisaties met een cultuureducatief aanbod voor niet meer 20% van dat aanbod samenwerken met onderwijsinstellingen en de andere helft van de respondenten dat voor meer 20% van hun aanbod doet. Dat de mediaan iets lager ligt dan het gemiddelde wijst op een beïnvloeding van het gemiddelde door enkele organisaties die zeer intensief met onderwijsinstellingen samenwerken.

Van alle subsectoren blijkt dat het aandeel cultuureducatief aanbod voor/gericht naar/op maat van/op vraag van onderwijsinstellingen ten opzichte van het totale cultuureducatieve aanbod het grootst bij de actoren uit het lokaal cultuurbeleid (van 29,8% van het cultuureducatieve aanbod van de gemeenschapscentra tot 50,7% van het cultuureducatieve aanbod van de bibliotheken) en de cultureel-erfgoedsector (35,3% van het cultuureducatieve aanbod). Vooral bij de amateurkunstenorganisaties en de organisaties uit het sociaal-cultureel volwassenenwerk ligt het aandeel van het cultuureducatieve aanbod voor/gericht naar/op maat van/op vraag van onderwijsinstellingen lager (respectievelijk 11,9% en 7,9%). Dit kan liggen aan restricties in de regelgeving. Zo wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk bij decreet omschreven als sociaal-cultureel werk dat zich richt op *'de ontplooiing van volwassenen en hun maatschappelijke participatie'* waarbij er sprake is van vrijwillige deelname 'los van enig schoolverband en los van elke vorm van beroepsopleiding' (art 2, 1°). Daarnaast moeten we ook rekening houden met de structuur van deze sociaal-culturele en amateurkunstenorganisaties: veelal gaat het om verenigingen of andere types van ledenorganisaties waarbij het aanbod wordt georganiseerd voor en door de (vaste) leden. Een samenwerking met een school is mogelijk voor dergelijke structuren minder vanzelfsprekend dan bijvoorbeeld voor een geprofessionaliseerde aanbodgerichte organisatie in de kunstensector.



**Figuur 6.11** Met welke organisatie(s) werkte u het voorbije jaar (kalenderjaar 2010) samen op het vlak van cultuureducatie? (enkel onderwijs) (V028) (in %, multiple respons)

De bovenstaande grafiek geeft aan hoeveel organisaties met een cultuureducatief aanbod in 2010 samenwerkten met onderwijsinstellingen. De procenten slaan telkens op het aantal organisaties (per subsector en voor het totaal) uit de cultuur- en jeugdsector mét een cultuureducatief aanbod.

Opvallend is dat nagenoeg alle bibliotheken met een cultuureducatief aanbod (97,7%) in 2010 hebben samengewerkt met een of meerdere basisscholen. Het aandeel bibliotheken dat samenwerkte met een of meerdere middelbare scholen ligt gevoelig lager (56,8%).

Het aandeel cultuurcentra dat in datzelfde jaar samenwerkte met een basisschool ligt iets lager dan bij de bibliotheken (74,2%). Maar cultuurcentra zetten wel ongeveer in dezelfde mate in op samenwerking met middelbare scholen (77,4%). Een verklaring moet mogelijk gezocht worden in de aandacht voor verschillende culturele disciplines. Bij de bibliotheken focust het cultuureducatief aanbod -logischerwijze- vooral op literatuur en audiovisuele kunsten. Bij cultuurcentra gaat het in verhouding meer om podiumkunsten en muziek.

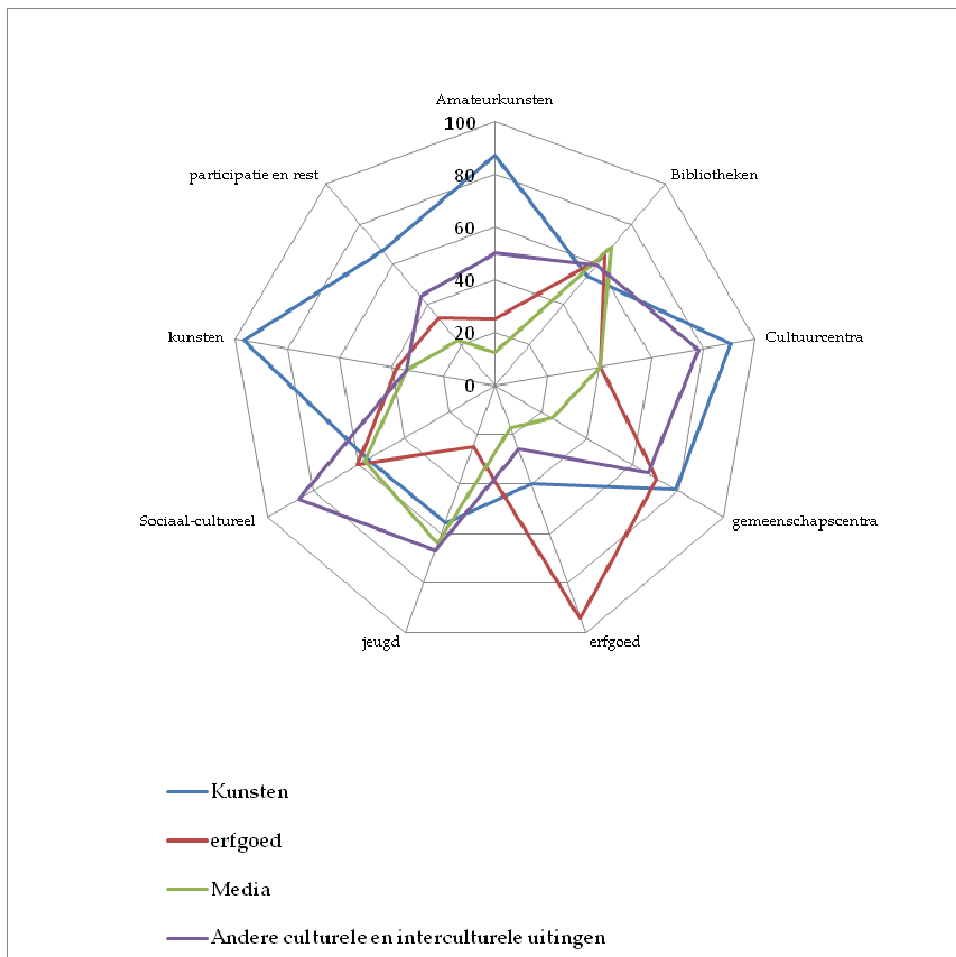
Tot slot merken we op dat samenwerkingen met het hoger onderwijs (bv. hoger kunstonderwijs, lerarenopleiding, ...) vooral verhoudingsgewijs sterk voorkomen binnen de cultureel-erfgoedsector, kunstensector, cultuurcentra en bij de organisaties onder het participatiedecreet.

Samenwerkingen met aanbieders en ondersteuners van levenslang leren (Syntra, beroepsopleiding, centra voor volwassenenonderwijs, centra voor basiseducatie, pedagogische begeleidingsdiensten, ...) komen dan weer vooral voor bij de actoren in het lokaal cultuurbeleid en bij de cultureel-erfgoedorganisaties.

## 5. Domeinen en disciplines

Eerder in dit hoofdstuk gingen we al na in welke mate organisaties bezig zijn met cultuur, kunst, erfgoed en media. We gingen dit na bij alle structureel gesubsidiëerde organisaties in de cultuur- en jeugdsector (n=515). De onderstaande grafiek geeft - per subsector - de disciplines weer waaraan aandacht wordt besteed, specifiek bij cultuureducatief werk. De vraag 'Welke culturele domeinen worden in uw cultuureducatieve aanbod/werking aangepakt?' legden we enkel voor aan de organisaties die cultuureducatie op zijn minst als een bijkomende opdracht zien of minstens 5% van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden (N=446). Het heeft immers geen zin die vraag te stellen aan organisaties die (zo goed als) niet aan cultuureducatie doen.





**Figuur 6.12** Welke culturele domeinen worden in uw cultuureducatieve aanbod/werking aangepakt? (V010) (in %)

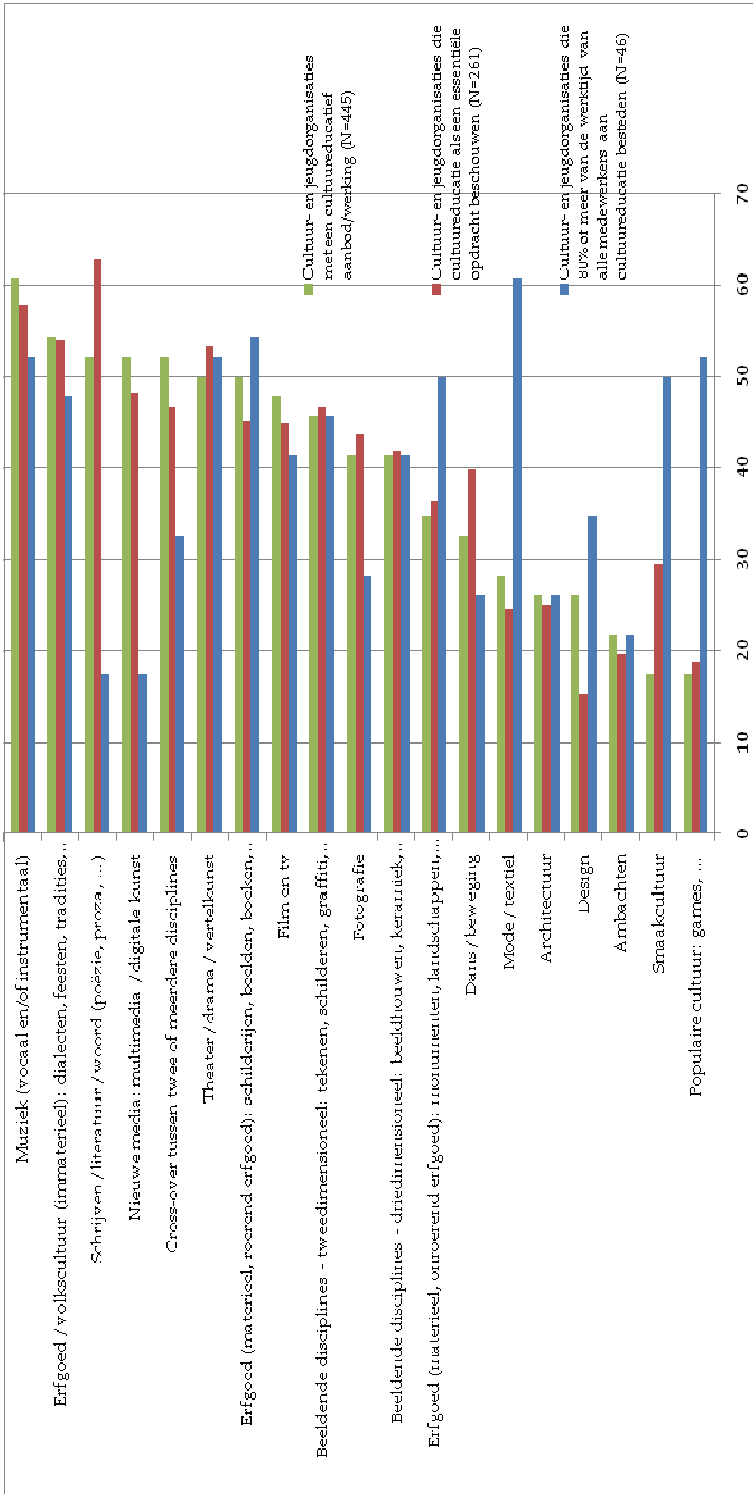
Kunsteducatie (blauwe lijn in de grafiek) komt als specifiek domein binnen cultuureducatie bij het meest organisaties voor. 70,6% van alle organisaties met een cultuureducatief aanbod zeggen aan kunsteducatie te doen. Wanneer we enkel de zogenaamde core-cultuureducatieve organisaties bekijken (d.i. organisaties die 80% of meer van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden), blijft dit aandeel kunsteducatie ongeveer stabiel (71,6%). Dit is ook het geval als we kleine en grote organisaties (uitgedrukt in aantal VTE's) met elkaar vergelijken. Er is met andere woorden geen verband tussen de mate van aandacht voor kunst binnen het cultuureducatief aanbod enerzijds en de grootte van de organisatie in kwestie anderzijds.

De omtrek van de groene lijn in de radargrafiek is korter dan de andere lijnen. Dat wijst er op dat minder organisaties in de cultuur- en jeugdsector bezig zijn met media-educatie dan met kunst- of erfgoededucatie of cultuureducatie die focust op andere culturele of interculturele uitingen. Toch zeggen nog altijd gemiddeld 47,8% van de organisaties met een cultuureducatief aanbod dat media een van de domeinen is binnen dat cultuureducatieve aanbod. Dit aandeel wordt vooral ingevuld door bibliotheken en organisaties in het jeugdwerk en het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De brede noemers van de domeinen 'kunst', 'erfgoed', 'media' en 'andere culturele en interculturele uitingen' omvatten een hele reeks aan specifieke disciplines. In het onderstaande staafdiagram geven we een categorisering van 19 verschillende disciplines. Aan de organisaties met een cultuureducatieve werking/aanbod werd gevraagd 'Welk van onderstaande disciplines komen in uw cultuureducatieve aanbod/werking voor?' Het diagram geeft de scores op deze vraag, zowel voor alle cultuur- en jeugdorganisaties samen (groene staven), de cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht beschouwen (rode staven) en de core-cultuureducatieve organisaties die 80% of meer van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden (blauwe staven). De staven zijn aflopend gesorteerd op basis van de groene staven.

Het staafdiagram laat zien dat veel organisaties cultuureducatief werk verrichten rond disciplines als: muziek, erfgoed, woordkunst, nieuwe media, film en tv, theater, ... Dat de beeldende disciplines niet bovenaan de grafiek staan en blijkbaar lager scoren dan veel andere disciplines heeft te maken met de opsplitsing van beeldende disciplines in tweedimensionele disciplines en driedimensionele disciplines.

Een lange groene staaf die samen gaat met een veel kortere blauwe staaf wijst er op dat rond die discipline weliswaar veel organisaties een cultuureducatief aanbod hebben, maar dat er weinig core-cultuureducatieve organisaties rond die discipline werken. Dit is het geval bij 'nieuwe media: multimedia/digitale kunst' en ook bij 'Schrijven, literatuur, woord (poëzie, proza, ...)'. Dat 'schrijven, literatuur, woord (poëzie, proza, ...)' zo hoog scoort en dus bij vele organisaties voorwerp is van cultuureducatie, heeft vooral te maken met de scores van de bibliotheken (die ook sterk vertegenwoordigd zijn in het totale databestand van de enquête). Tegelijk zijn er weinig organisaties die sterk cultuureducatief werken met die discipline bezig.



Figuur 6.13 Welke culturele disciplines komen in uw cultuureducatieve aanbod / werking voor? (V011) (in %)

Een kortere groene staaf die samen gaat met een veel langere blauwe staaf geeft aan dat rond die discipline weliswaar relatief weinig organisaties een cultuureducatief aanbod hebben, maar dat er onder die organisaties wel wat zijn die zeer intensief met cultuureducatie bezig zijn. Dit is het geval bij onder meer 'mode/textiel', 'design', 'smaakcultuur' en 'populaire cultuur: games, ...'.

In de onderstaande tabel bekijken we de concentratie van cultuureducatie rond bepaalde disciplines vanuit de invalshoek van de afzonderlijke subsectoren binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd. We hanteren daarvoor dezelfde vraagstelling als bij de vorige vraag, maar de antwoordmogelijkheden worden samengebracht tot tien categorieën. De tabel demonstreert welk aandeel van de organisaties in een bepaalde subsector (kolom) die bepaalde discipline in haar cultuureducatief aanbod heeft. Omdat één organisatie rond meerdere disciplines kan werken (en dus meerdere antwoorden kon geven), sommeren de kolommen niet tot 100%.

Per subsector werden de drie disciplines die het vaakst werden aangevinkt in vetjes gedrukt (bij een ex aequo de vier disciplines).

**Tabel 6.14** Welke culturele disciplines komen in uw cultuureducatieve aanbod/werking voor? (V011) (in %)

	Amateur- kunsten	Bibliotheken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwasse- nenwerk	Jeugdwerk	Participatie- decreet en andere	Totaal
Audiovisuele kunsten	37,5	75,5	81,3	58,3	40,0	58,1	74,2	72,2	55,6	65,6
Podiumkunsten	25,0	48,1	93,8	87,5	28,6	61,2	60,6	61,1	77,8	58,9
Erfgoed	25,0	69,8	40,6	83,3	97,1	39,5	66,7	38,9	22,2	57,1
Literatuur	37,5	96,2	65,6	70,8	28,6	26,4	54,5	44,4	22,2	54,2
Muziek	50,0	53,8	90,6	58,3	14,3	59,7	51,5	44,4	55,6	54,2
Toegepaste kunsten	25,0	50,9	59,4	66,7	42,9	32,6	54,5	61,1	11,1	46,5
Beeldende kunsten	12,5	33,0	71,9	70,8	45,7	32,6	45,5	47,2	44,4	41,6
Crossover	50,0	24,5	43,8	41,7	31,4	51,2	31,8	44,4	33,3	38,4
Intercultureel	0,0	11,3	15,6	4,2	8,6	13,2	30,3	19,4	0,0	14,6
Andere	0,0	8,5	3,1	0,0	8,6	9,3	21,2	19,4	22,2	10,8

## 6. Werkwijze en didactiek

Er zijn veel verschillende aanpakken en didactische methodieken of werkvormen mogelijk bij cultuureducatie.

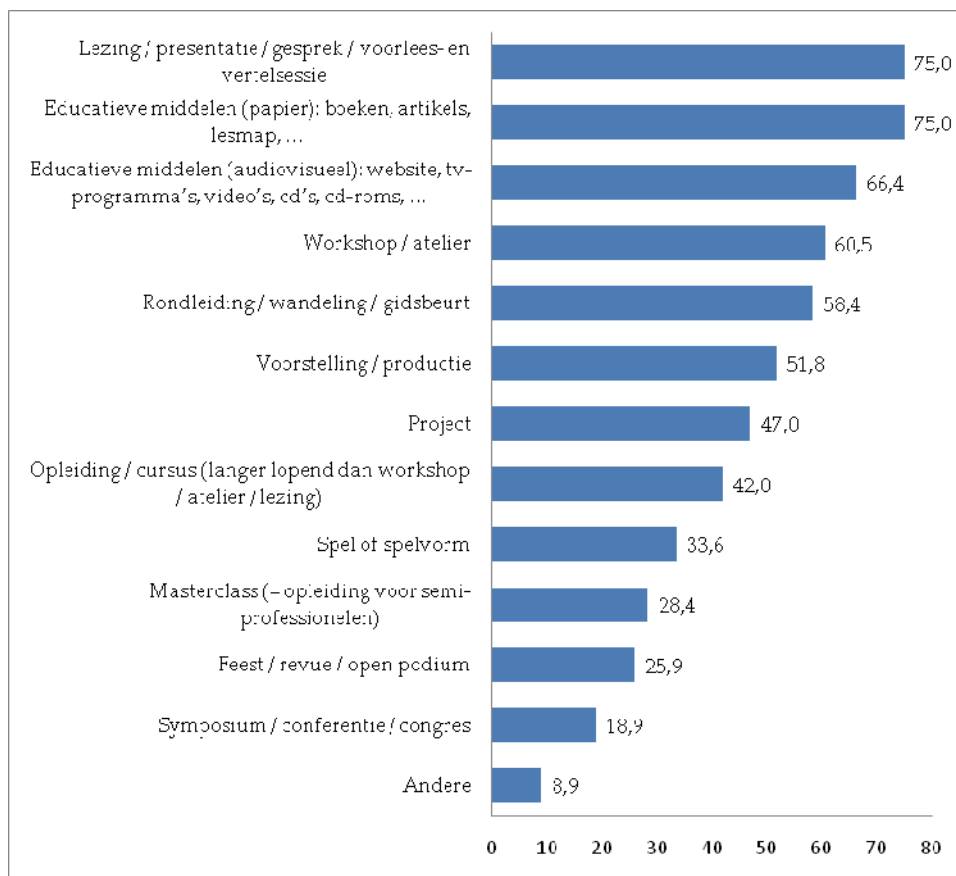
Uit de interviews met stakeholders uit de sector maken we op dat niet-formele cultuureducatie veelal groepswork is. Zelden is er sprake van directe instructie tussen niet meer dan twee personen.

Ook wanneer een niet-formeel educatief proces in groep gebeurt, kan het verschillende vormen aannemen. We legden in de enquête aan alle cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod een aantal methodieken en werkvormen voor en vroegen om aan te duiden welke zij bij cultuureducatie hanteren. De lijst bevatte zowel didactische methoden als didactische materialen. Het combineren of simultaan gebruiken van meerdere methoden en materialen binnen het aanbod van één organisatie is uiteraard mogelijk. Vandaar dat organisaties ook meerdere antwoorden op de vraag konden aanvinken. De resultaten van de onderstaande grafiek sommen daarom niet tot 100%.

Het valt in het onderstaande staafdiagram op dat de audiovisuele en papieren educatieve middelen bij respectievelijk tweederden en driekwart van de organisaties met een educatief aanbod worden gebruikt.

De algemene rangorde van methodieken en materialen in de bovenstaande grafiek is niet in elke subsector dezelfde. In tabel 6.15 geven we de scores per subsector. De drie methodieken/materialen die binnen een bepaalde subsector (kolom) het meest werden aangekruist, werden in vet gedrukt. Op die manier vallen meteen de accentverschillen tussen de subsectoren op. Zoals het grote aandeel cultuurcentra dat 'opleiding/cursus' als cultuureducatieve methodiek gebruikt ten opzichte van het veel langere aandeel bij de bibliotheken.

Met uitzondering van de 'audiovisuele educatieve middelen' zijn er bij alle werkvormen en methoden significante verschillen ( $p < 0,01$ ) tussen twee of meerdere subsectoren.



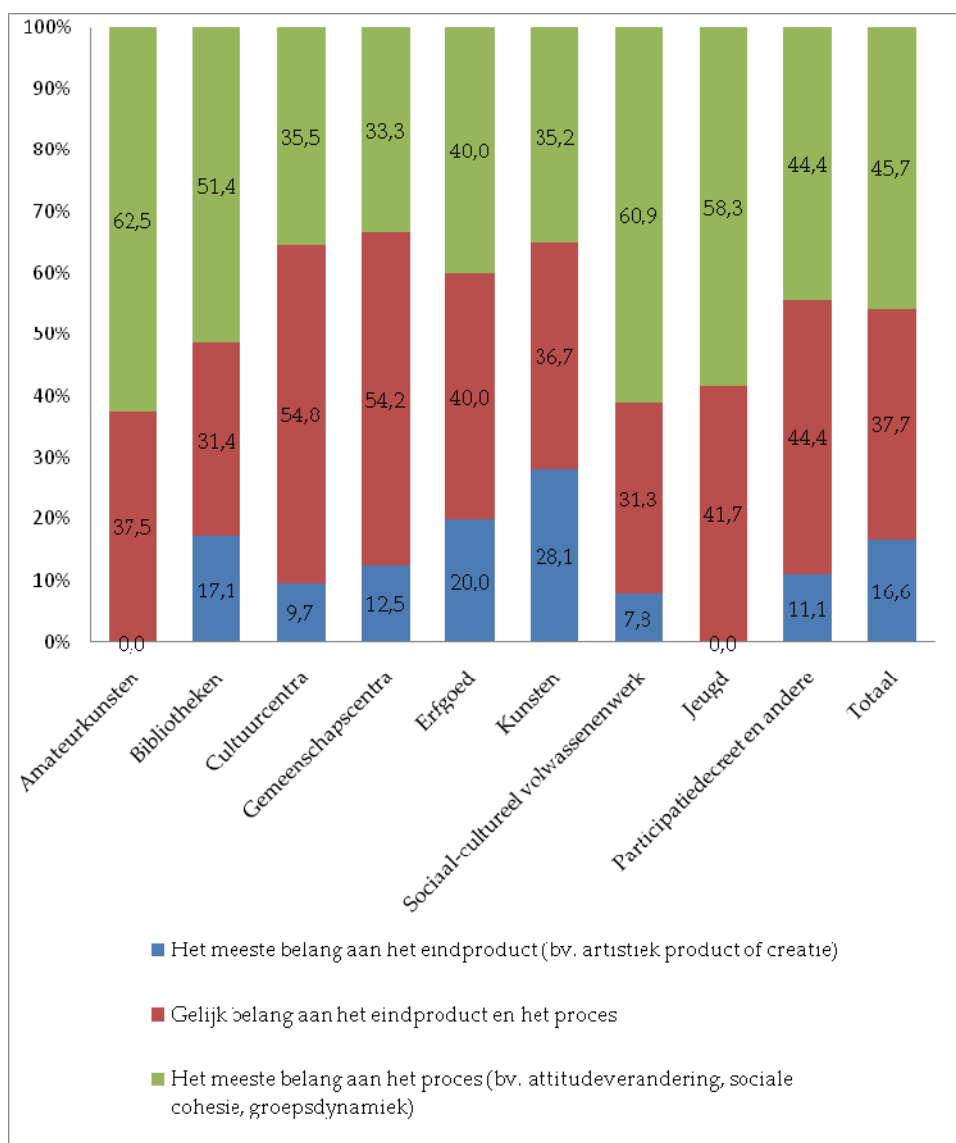
**Figuur 6.14** Welke methodieken/werkvormen hanteert uw organisatie bij cultuureducatie? (V013) (in %, multiple respons)

**Tabel 6.15** Welke methodieken/werkvormen hanteert uw organisatie bij cultuureducatie? Per subsector, aflopend gesorteerd op Amateurkunsten (V013) (in %, multiple respons)

	Amateur- kunsten	Biblio- theken	Cultuur- centra	Gemeen- schaps- centra	Erfgoed	Kunsten	Sociaal- cultureel volwas- senen	Jeugd	Partici- patiede- creet en andere
Workshop/atelier	100,0	46,7	93,5	79,2	54,3	60,9	48,4	72,2	77,8
Project	87,5	22,9	71,0	50,0	48,6	48,4	51,6	69,4	55,6
Opleiding/cursus (langer lopend dan work- shop/atelier/lezing)	87,5	28,6	80,6	50,0	34,3	33,6	53,1	47,2	55,6
Educatieve middelen (audiovisueel): website, tv- programma's, video's, cd's, cd-roms, ...	75,0	59,0	74,2	50,0	80,0	61,7	78,1	69,4	77,8
Educatieve middelen (papier): boeken, artikels, lesmap, ...	75,0	86,7	96,8	75,0	88,6	58,6	82,8	55,6	66,7
Masterclass (=opleiding voor semiprofessionelen)	75,0	0,0	41,9	0,0	22,9	57,8	14,1	30,6	44,4
Voorstelling/productie	62,5	33,3	77,4	83,3	28,6	71,1	31,3	47,2	66,7
Lezing/presentatie/gesprek/voorlees- en vertel- sessie	62,5	91,4	93,5	83,3	85,7	64,8	81,3	27,8	55,6
Feest/revue/open podium	50,0	12,4	32,3	50,0	20,0	23,4	34,4	33,3	44,4
Symposium/conferentie/congres	37,5	0,0	6,5	4,2	48,6	23,4	37,5	8,3	33,3
Rondleiding/wandeling/gidsbeurt	25,0	69,5	77,4	75,0	77,1	41,4	71,9	30,6	33,3
Spel of spelvorm	12,5	45,7	41,9	8,3	45,7	19,5	28,1	63,9	22,2
Andere	12,5	3,8	9,7	8,3	5,7	10,2	10,9	16,7	11,1



Een belangrijk aspect in de aanpak van cultuureducatie is de vraag wat wordt beoogd. We gingen na in welke mate de cultuur- en jeugdorganisaties met hun cultuureducatief aanbod gefocust zijn op een product dan wel op een proces. Vooral dat laatste blijkt bij de meeste organisaties het geval (45,7%) al zegt ook een aanzienlijk deel (37,7%) gelijk belang te hechten aan het eindproduct en het proces.

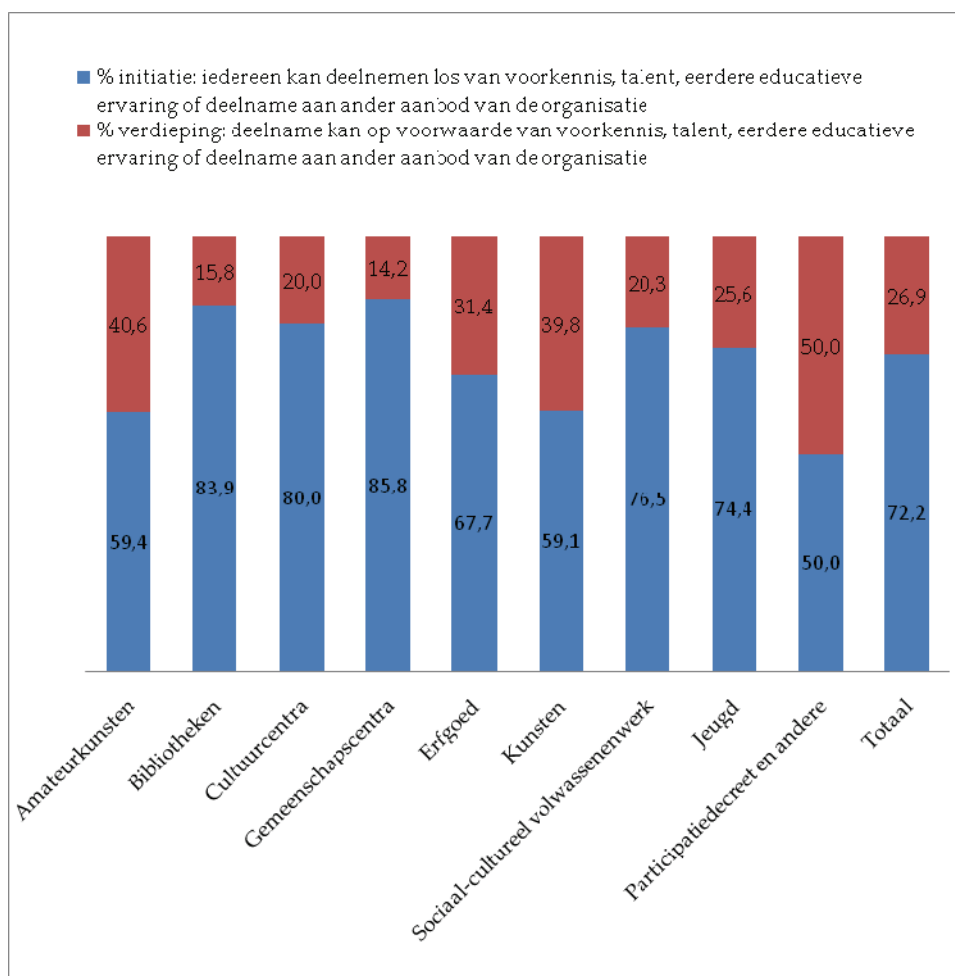


**Figuur 6.15** Welk belang hecht uw organisatie bij haar cultuureducatief aanbod/werking aan het eindproduct en het proces (V014) (in %)

In de lijn met wat kan verwacht worden, geven een aantal subsectoren aan duidelijk *niet* 'het meest belang aan het eindproduct' te hechten. Dit is vooral zo bij de amateurkunsten, de jeugdsector en het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Het zijn ook die subsectoren die verhoudingsgewijs de meeste organisaties tellen die zeggen dat ze met hun cultuureducatief aanbod 'het meeste belang hechten aan het proces'.

De kunstensector vindt die focus op het eindproduct als resultante van het cultuureducatief proces in verhouding belangrijker dan de andere subsectoren, al is ook daar duidelijk dat het proces niet mag veronachtzaamd worden, getuige het grote aandeel organisaties dat een identiek belang hecht aan eindproduct en proces (36,7%) en het aandeel dat vooral belang hecht aan het proces (35,2%).

De vraag of een organisatie vooral belang hecht aan het eindproduct van het cultuureducatief proces of aan het proces zelf, is een vraag die we stellen vanuit het perspectief van de organisaties zelf. Wat voor de deelnemer belangrijk is, kunnen we hieruit niet opmaken. Uit de interviews met sleutelfiguren uit de sector blijkt alvast dat voor de deelnemers vaak uiteenlopende doeloriëntaties belangrijk zijn (bijleren, amusement, ontspanning, hobby, voorbereiding, ...). De doeloriëntaties van het aanbod zelf stellen we verder scherp in het laatste deel van dit hoofdstuk (cf. deel 8).



**Figuur 6.16** In welke mate is het cultuureducatief aanbod van uw organisatie gericht op initiatie dan wel op verdieping (V015) (in %)

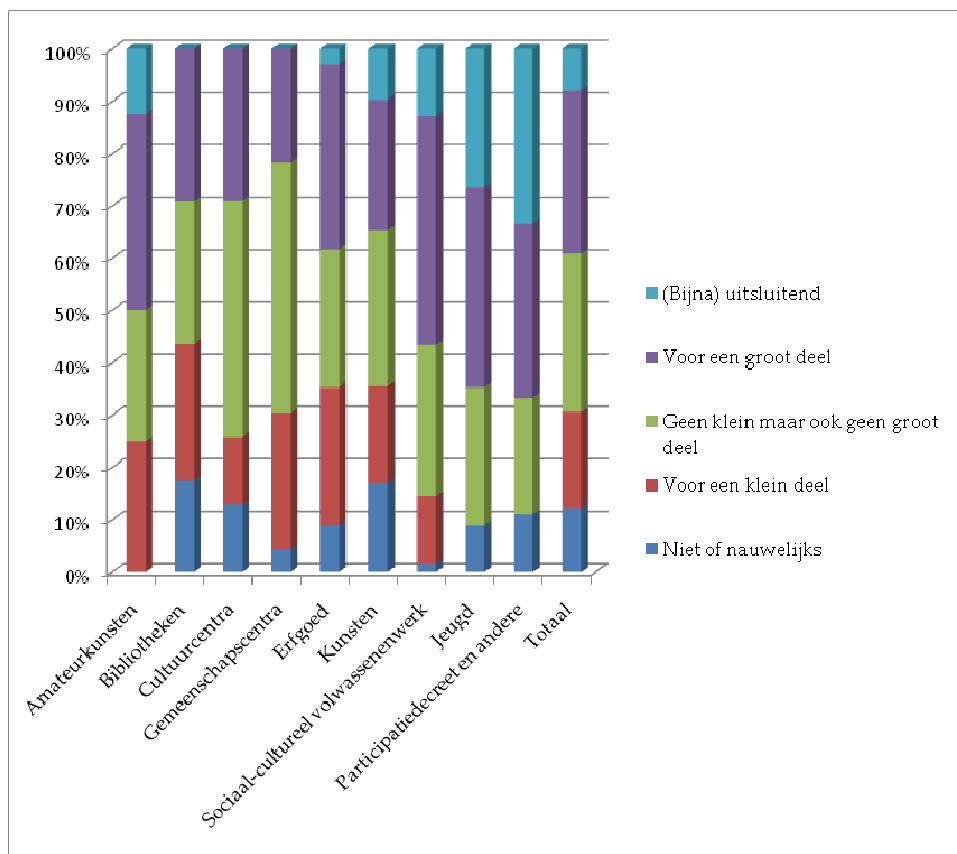
De cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod stellen - gemiddeld gezien - dat 72,9% van dat aanbod een initiatieaanbod is. Dit is een aanbod waar geen instapdrempel is wat betreft voorkennis, talent, eerdere educatieve deelname of deelname aan ander educatief aanbod van de organisatie.

Een minderheid (de overige 26,9%) van de cultuureducatieve activiteiten of initiatieven zijn wel specifiek gericht op deelnemers met voorkennis, ervaring, ... Het gaat bij dat kwart van het aanbod feitelijk om de verfijning, vervolmaking, uitdieping, ... van al verworven culturele competenties. Vooral de kunstenuorganisaties schatten een belangrijk deel van hun cultuureducatief aanbod als verdiepend in.

De vraag of een aanbod initiërend dan wel verdiepend is gaat in de eerste plaats om de inhoud van het aanbod. Dit staat los van andere voorwaarden voor deelname. De antwoorden op de vraag geven dus een onvolledige indicatie of een aanbod een 'open aanbod' (d.i. iedereen die dat wil kan deelnemen) dan wel een 'gesloten aanbod' is (d.i. het aanbod staat enkel open voor een vooraf omgeschreven persoon of groep). Het op maat werken van bijvoorbeeld een klasgroep of een afdeling van een vereniging, waarbij niemand anders buiten die groep kan deelnemen, kan dus zowel initiërend als verdiepend zijn.

Een laatste aspect dat we nagaan met betrekking tot de werkwijze en aanpak van niet-formele cultuureducatie door de structureel gesubsidieerde cultuur- en jeugdorganisaties, is de mate waarin in de opmaak van het cultuureducatief aanbod rekening gehouden wordt met de bekommernissen, vragen, talenten, ... van de deelnemers/eindgebruikers. Is er met andere woorden sprake van een echte participatieve aanpak?

Gemiddeld gezien is het aandeel organisaties dat haar cultuureducatief aanbod voor een groot deel of (bijna) uitsluitend op participatieve manier opmaakt even groot als het aandeel dat slechts voor een klein deel of nauwelijks of niet op een participatieve manier het aanbod concipieert. De jeugdsector, het sociaal-cultureel volwassenenwerk, de organisaties onder het participatiedecreet en ook de amateurkunstenorganisaties geven in de grootste mate blijk van een cultuureducatief aanbod dat open is voor de inbreng van de eindgebruikers.

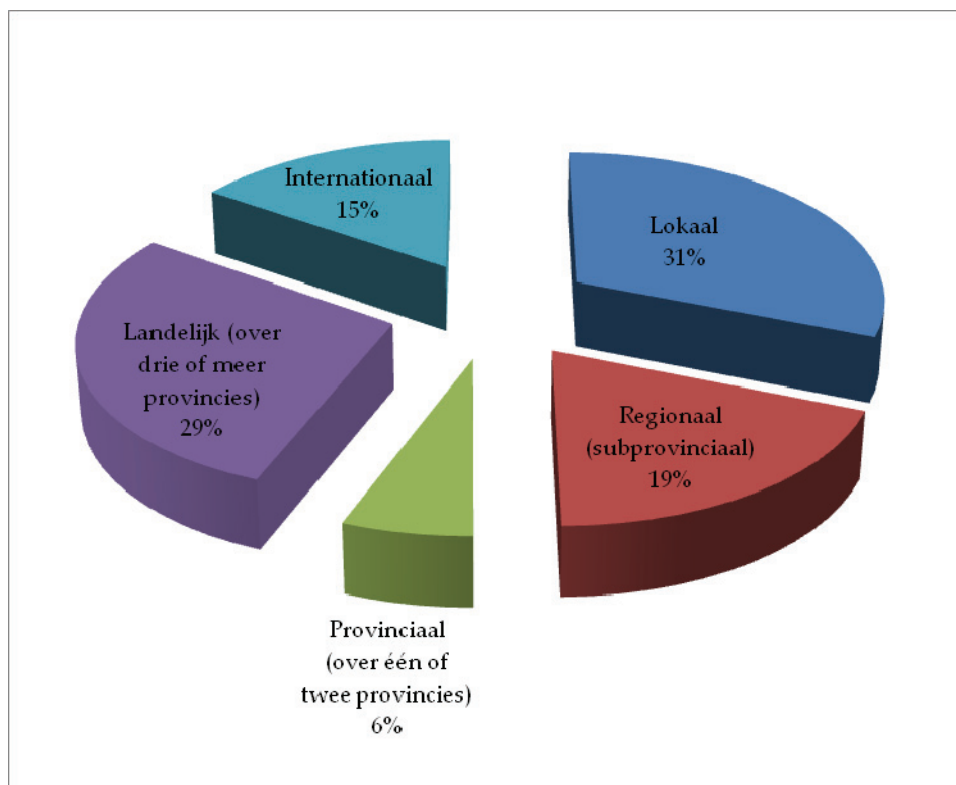


**Figuur 6.17** In welke mate wordt in de opmaak van het cultuureducatief aanbod rekening gehouden met de bekommernissen, vragen, talenten, ... van de deelnemers/eindgebruikers? Is er met andere woorden sprake van een participatieve aanpak? (V021) (in %)

## 7. Beoogd en effectief bereik

### 7.1 Spreiding van het cultuureducatief aanbod

Vooraleer we uitspraken kunnen doen over het doelpubliek van het cultuureducatieve aanbod van de cultuur- en jeugdsector gaan we na in welke mate het cultuureducatieve aanbod/werking van de organisaties geografisch gespreid is.



**Figuur 6.18** In welke mate is het cultuureducatieve aanbod/werking van uw organisatie geografisch gespreid? (V016) (in %)

Het niveau van geografische spreiding van het educatieve aanbod blijkt uit de bovenstaande taartgrafiek vrij gelijk verdeeld. Het cultuureducatief aanbod met een lokale en regionale spreiding wordt uiteraard in belangrijke mate gerealiseerd door de spelers uit het lokaal cultuurbeleid (bibliotheken, cultuurcentra en gemeenschapscentra). Het aanbod met een landelijke spreiding vooral door de amateurkunstorganisaties, de organisaties uit het sociaal-cultureel volwassenenwerk en de jeugdsector. In de erfgoedsector en de kunstensector wordt van alle subsectoren in verhouding het vaakst op internationaal niveau gewerkt. Opvallend is dat weinig organisaties een provinciale focus kennen. Dit geldt in dezelfde mate voor alle subsectoren.

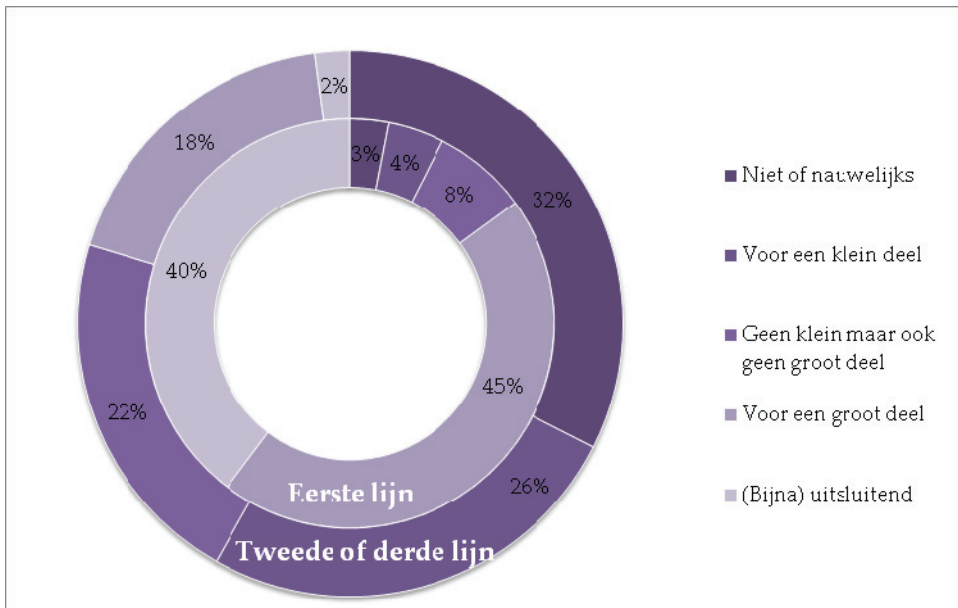
Een cultuureducatief aanbod kan zich rechtstreeks richten naar de eindgebruiker van de cultuureducatie. We spreken in dat geval van cultuureducatie op de *eerste lijn*. Het educatieve werk gaat direct naar de individuen en groepen (bv. gezinnen) van deelnemers.

Naast het cultuureducatieve aanbod op de eerste lijn, is er ook aanbod op de *tweede of derde lijn*. Dit is het cultuureducatief aanbod dat zich richt naar andere

organisaties of intermediairen (bv. leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen). Zij kunnen op hun beurt het cultuureducatief werk ‘verder zetten’ of facetten ervan gebruiken voor andere personen of groepen.

In de survey werd gevraagd aan de cultuur- en jeugdorganisaties welk type van cultuureducatief aanbod zij ontwikkelen. De onderstaande grafiek geeft aan dat de organisaties vooral een aanbod op de eerste lijn ontwikkelen. Dit is zo voor alle organisaties samen, maar ook als we bijvoorbeeld de core-cultuureducatieve organisaties (zij die 80% of meer van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie besteden) apart onder de loep nemen.

Het aanbod op de tweede of derde lijn maakt voor veel organisaties (26%) slechts een klein deel van hun cultuureducatieve werking uit of is zelfs niet of nauwelijks onderdeel van het cultuureducatief aanbod (voor 32% van de organisaties). Niettemin kan dat aandeel tweede- of derdelijnswerk wel een sterk effect hebben en door de sector als zeer belangrijk worden geacht. We gaan daar dieper op in bij de SWOT-analyse (cf. hoofdstuk 8 van dit rapport).

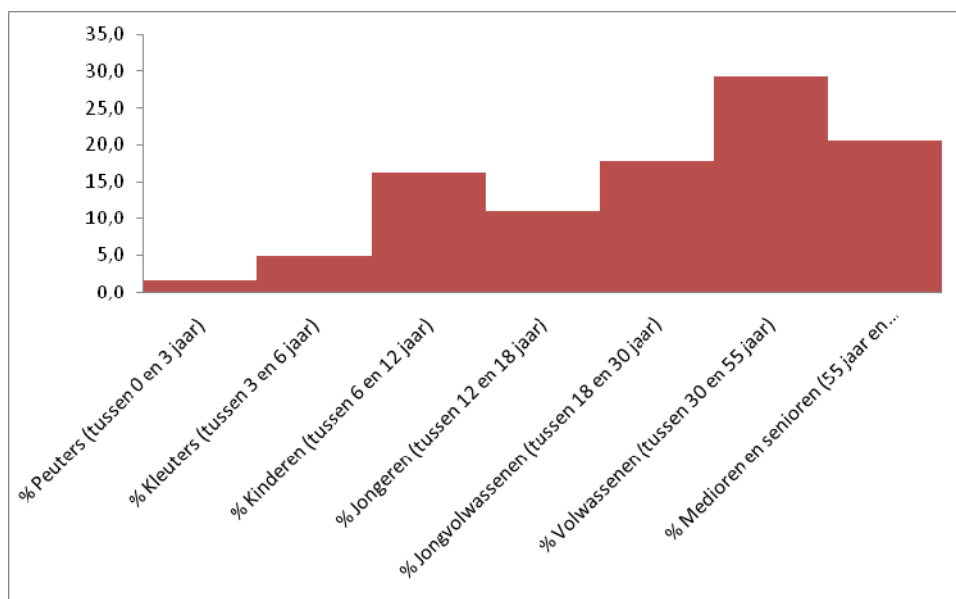


**Figuur 6.19** Welk type van cultuureducatief aanbod (eerste lijn/tweede of derdelijn) ontwikkelt uw organisatie? (V021) (in %)

## 7.2 Cultuureducatief aanbod op de eerste lijn

Bekijken we nu even het bereikte publiek van het eerstelijnsaanbod. Aan de organisaties met een cultuureducatief aanbod op de eerste lijn (N=415) vroegen we om de afnemers/deelnemers van dat aanbod op de eerste lijn te typeren naar leeftijd.

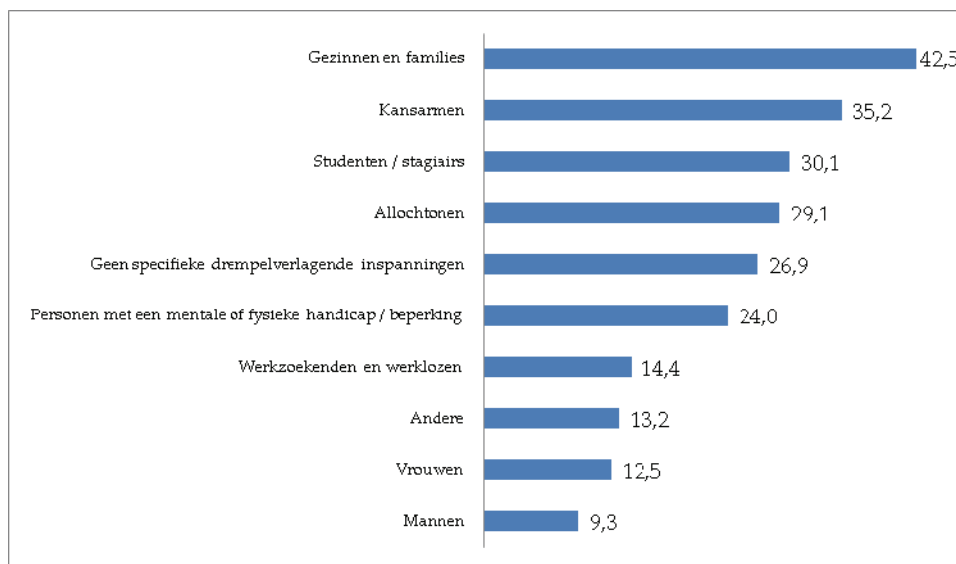
De organisaties moesten daartoe het geheel van hun deelnemers (100%) op de eerste lijn verdelen over zeven leeftijdscategorieën. De gemiddelde scores over alle respondenten zijn af te lezen in de onderstaande grafiek. De ene helft van het eerstelijnsaanbod is gericht op minderjarigen. De andere helft op volwassenen, medioren en senioren.



**Figuur 6.20** Voor het eerstelijns cultuureducatieve aanbod: wie zijn de afnemers? (verdeling van 100% over de zeven leeftijdscategorieën) (V023) (in %)

Het cultuureducatief aanbod dat zich rechtstreeks richt naar de peuters en kleuters wordt vooral waargemaakt door de spelers in het lokaal cultuurbeleid, de kunstensector en - in mindere mate - ook door de jeugdsector. Die laatste sector is - in verhouding met het aanbod voor peuters en kleuters - sterker bezig met cultuureducatie voor kinderen van 6 tot 12 jaar. Het cultuureducatief werken voor jongeren tussen 12 en 18 jaar krijgt binnen elk sector een gelijkaardig aandeel van het totale eerstelijnsaanbod toegeschreven (8 à 14%). Uitzonderingen zijn het sociaal-cultureel volwassenenwerk dat lager scoort bij die leeftijdsgroep (1%) en de jeugdsector die bij diezelfde groep opvallend hoger scoort (38%). De jongvolwassenen en zeker de volwassenen zijn vooral voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk een belangrijk deel van hun publiek van het cultuureducatieve werk op de eerste lijn. Dit geldt ook voor de medioren en senioren, die in ongeveer gelijke mate worden aangesproken door het educatieve werk van de cultureel-erfgoedsector.





**Figuur 6.21** Voor het eerstelijns cultuureducatieve aanbod: doet uw organisatie specifieke drempelverlagende inspanningen voor bepaalde groepen? (V023) (in %, multiple respons)

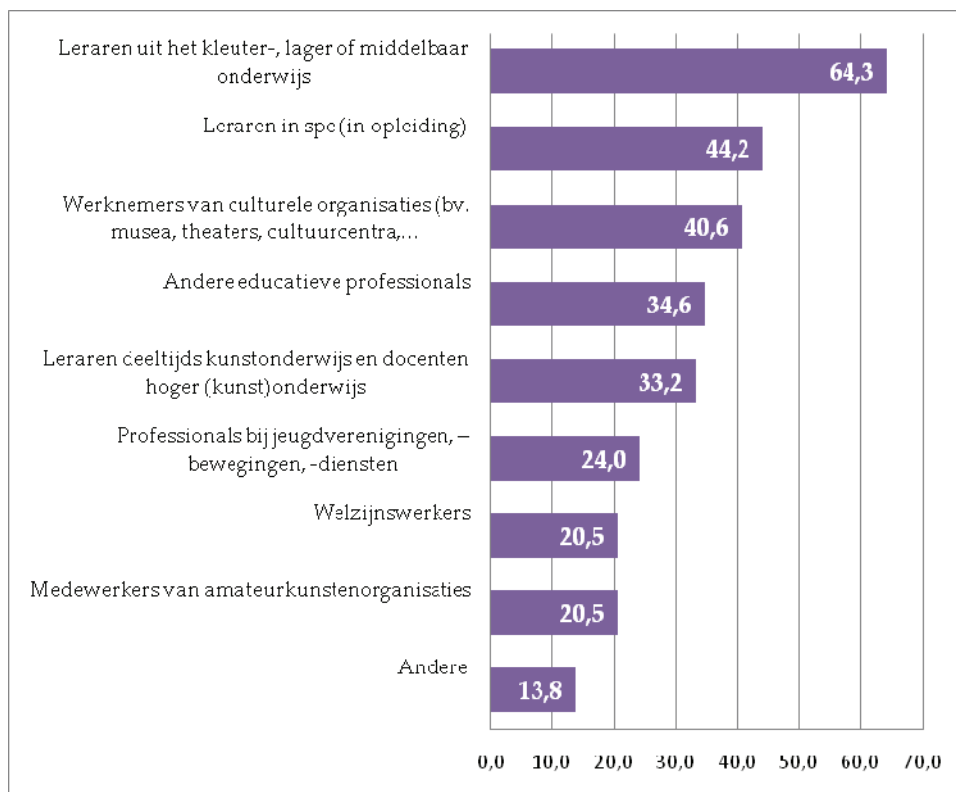
In het educatief aanbod dat zich rechtstreeks naar een publiek richt, doen de cultuur- en jeugdorganisaties vooral drempelverlagende inspanningen voor gezinnen en families. 174 van de 415 organisaties (42,5%) met een eerstelijns cultuureducatief aanbod die op deze vraag geantwoord hebben, zeggen die inspanningen te doen.

Iets meer dan een derde van de organisaties uit de cultuureducatieve sector zegt ook inspanningen te doen om kansarmen aan te trekken tot het cultuureducatieve aanbod op de eerste lijn.

Het specifiek werken rond het slechten van toegangsdrempels voor werkzoekenden en werklozen en mannen/vrouwen komt bij veel minder organisaties voor.

### 7.3 Cultuureducatief aanbod op de tweede en derde lijn

Betreffende hun cultuureducatief aanbod op de tweede en derde lijn vroegen we aan de organisaties in de cultuur- en jeugdsector wie de effectieve afnemers/deelnemers aan dat aanbod zijn. Deze meerkeuzevraag bood acht antwoordmogelijkheden. Enkel de organisaties met een cultuureducatief aanbod op de tweede of derde lijn konden deze vraag beantwoorden.



**Figuur 6.22** Wie zijn de effectieve 'afnemers/deelnemers' van/aan uw cultuureducatief aanbod op de tweede lijn (V024) (in %, multiple respons)

Bij bijna twee derden van de organisaties met een tweedelijnsaanbod zijn leerkrachten afnemers/deelnemers van/aan dat aanbod. Bij iets minder dan de helft gaat het (ook) om leraren in opleiding en/of werknemers van cultuurorganisaties.

## 8. Doelen en finaliteiten

### 8.1 Van formele educatie naar informeel leren

Elke vorm van educatief handelen gebeurt met een bepaald doel of een bepaalde finaliteit. Net dat is een aspect dat handelen educatief maakt. Dat is ook zo bij cultuureducatie als eigensoortig educatief werk.

Een aanbieder, begeleider of lesgever van een educatieve activiteit kan op voorhand een aantal algemene of concrete doelen vastleggen. Ook de deelnemer zelf zal vaak, in de vorm van verwachtingen, een aantal impliciete of expliciete leerdoelen naar een activiteit meebrengen. De doelen van de aanbieder of bege-

leider van een activiteit hoeven daarbij niet samen te vallen met die van de individuen die aan die activiteit deelnemen.

Het is ook zo dat veel leeractiviteiten gebeuren zonder dat een specifieke aanbieder (lees: een organisatie of instelling) of individu (lees: begeleider, leraar, ...) een specifiek doelgericht educatief aanbod aanbrengt. Veelal wordt dan niet van 'educatie' gesproken maar van 'informeel leren'.

Vanuit het oogpunt van de lerende zelf, kunnen we verschillende types van informeel leren onderscheiden. We geven ze hieronder weer aan de hand van de taxonomie van Schugurensky (2000), waarbij we telkens een voorbeeld van informeel cultureel leren invoegen.

Vorm van informeel leren	Intentionaliteit of doelgerichtheid	Bewust zijn	Voorbeelden informeel cultureel leren
Zelfgestuurd	Ja	Ja	Zelf gitaar leren spelen aan de hand van een online handleiding of concertopnames op You Tube
Incidenteel	Neen	Ja	Toevallig een straatartiest een portret zien schilderen en bepaalde schets-technieken later zelf bewust kopiëren en daarmee experimenteren
Socialisatie	Neen	Neen	Leren de frasering van jazzmuziek te appreciëren door op te groeien in een omgeving waar veel jazz wordt gedraaid en besproken

Wat het volume is dat door personen wordt geleerd op basis van formele of niet-formele cultuureducatie vergeleken met het aandeel informeel cultureel leren is niet te becijferen. Alleszins wijst veel onderzoek uit dat het aandeel dat op informele manier wordt geleerd moeilijk kan onderschat worden.

## 8.2 Doelenoriëntaties van cultuureducatie

Er zijn verschillende manieren om de doelen en finaliteiten van cultuureducatief werk buiten het leerplichtonderwijs te categoriseren. In wat volgt bouwen we voort op de doelenmatrix die De Braekeleer ontwierp voor kunsteducatief werk (o.a. De Braekeleer, 2010; Vandelacluze, 2009). Toegepast op de bredere notie van cultuureducatie ziet de matrix er als volgt uit.

	<b>Cultuur als doel</b>	<b>Cultuur als middel</b>	
	<i>Cultuurgerichte doelen</i>	<i>Persoonsgerichte doelen</i>	<i>Maatschappelijk gerichte doelen</i>
<i>Kennisdoelen</i>	Culturele materies, disciplines, stromingen, ... leren kennen	Via culturele middelen zichzelf of anderen leren kennen	Via cultuur maatschappelijke groepen, systemen en culturen leren kennen
<i>Doelen i.v.m. attitudes</i>	Cultuur of culturele uitingen leren appreciëren	Via cultuur de zelfwaardering/emancipatie van een persoon verhogen (empowerment) en houdingen tegenover anderen en de wereld ontwikkelen	Via cultuur houdingen tegenover maatschappelijke groepen, systemen en culturen ontwikkelen
<i>Doelen i.v.m. vaardigheden</i>	Cultuur (leren) opzoeken (als toeschouwer), het proces van cultuur ervaren, zelf cultuur maken	Via cultuur de eigen creativiteit ontwikkelen	Via cultuur maatschappelijke situaties proberen te begrijpen of te beïnvloeden

Deze matrix gaat voort op de idee dat er verschillende doelorïentaties (d.i. algemene leerdoelen van organisaties of educatoren) zijn in cultuureducatie. In de mate dat ze worden bereikt zouden we ook over de functies van cultuureducatie kunnen spreken.

De matrix brengt twee dimensies samen.

#### *Doeldimensie 1: de mate van focus op cultuur*

Vaak liggen de doelen van cultuureducatief werk dicht bij de culturele creatie of het culturele product zelf. Anders gezegd: de effecten of competenties die worden opgedaan door cultuureducatie hebben te maken met de culturele discipline(s). Het gaat om het kennen, begrijpen, historisch kunnen plaatsen, kunnen beheersen, kunnen uitvoeren, ... van die culturele disciplines (bv. een artistiek werk of artistieke stroming). De oriëntatie van de doelen zijn daarmee intrinsiek verbonden aan cultuur zelf. Bij toepassing op de kunsten wordt educatie met deze focus vaak als intrinsieke kunsteducatie (Winner & Hetland, 2000; Elias, 2002; McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks, 2005) of als *'education in the arts'* omschreven (zie o.a. Bamford, 2006, 2007; Dekeyzer, 2011).

Anderzijds kunnen de doelen van cultuureducatie ook minder rechtstreeks verbonden zijn aan het cultureel product of de culturele creatie. Toegepast op kunsteducatie wordt dan gesproken over *'education through the arts'*. Ook wanneer cultuur (of bepaalde culturele producten of creaties) als 'middel' fungeert bij cultuureducatie, is de educatie immers niet (noodzakelijk) doelloos. De doelen liggen

dan bij andere effecten - op persoonlijk of op maatschappelijk gebied - zoals bijvoorbeeld: persoonlijke ontwikkeling, groepsdynamiek of sociale cohesie. De manier waarop deze doelen in de matrix zijn opgedeeld, zegt daarmee iets over de 'schaal' waarop de doelen betrekking hebben.

*Doeldimensie 2: het type van competenties die worden verworven*

De tweede dimensie van de bovenstaande typologie gaat in op de competenties die mensen verwerven via cultuureducatie. Die competenties zijn niet homogeen. Ze worden meestal onderverdeeld in: (1) kennis (en inzicht), (2) houding of attitude, (3) vaardigheden.

Het verwerven van kennis (en inzicht) betekent het weten en begrijpen van een bepaalde materie in een bepaald gebied, bijvoorbeeld dat van cultuur. Van oudsher is het verwerven van kennis een typische 'corebusiness van het onderwijs' (Luken, 2006). Houdingen en attitudes zijn de conatieve, affectieve en evaluatieve ingrediënten van competenties. Ze drukken uit wat iemand voelt of wat iemand van iets vindt, bijvoorbeeld van een culturele uiting, maar ook van zichzelf of van anderen. Vaardigheden moeten worden begrepen als concreet gedrag dat waarneembaar, meetbaar en (veelal) leerbaar is. Dit gedrag wordt meestal gekoppeld aan bepaalde taken.

Het moet gezegd dat de opdeling van cultuureducatie door middel van deze dimensies een vereenvoudiging van de werkelijkheid is. Het zijn manieren om het cultuureducatief werk functioneel op te positioneren. In de feiten zal het bijvoorbeeld niet altijd duidelijk zijn of een bepaald doel dat men wil bereiken cultuurgericht is dan wel persoonsgericht. Het gaat immers altijd om een leerproces dat inherent is aan een persoon. De moeilijkheid van het onderling scheiden geldt ook voor de tweede dimensie. Elias zegt hierover: "attitudes bevatten veel kenniselementen en het esthetische beoordelingsvermogen vertoont overlapping met zowel kennis en inzicht als met houding." (2002, p. 327).

In de webenquête werd aan alle structureel gesubsidieerde organisaties uit de cultuur- en jeugdsector gevraagd aan te geven welke doelen zij nastreven met hun cultuureducatief aanbod. De onderstaande tabel geeft weer welk aandeel van alle responderende organisaties een bepaald doel heeft aangevinkt. Uiteraard kon eenzelfde organisatie meerdere doelen aanvinken. Om die reden sommeren de rijen noch de kolommen tot 100%.

**Tabel 6.16** Wat wil uw organisatie met haar cultuureducatief aanbod bereiken bij de deelnemers/eindgebruikers? (V017) (in %)

N=432	Cultuur als doel		Cultuur als middel
	Cultuurgerichte doelen	Persoonsgerichte doelen	Maatschappelijk gerichte doelen
<i>Kennisdoelen</i>	77,5	59,3	55,6
<i>Doelen i.v.m. attitudes</i>	66,4	51,4	45,4
<i>Doelen i.v.m. vaardigheden</i>	53,2	53,2	45,1

Uit de bovenstaande cijfers blijkt dat alle cultuur- en jeugdorganisaties die een cultuureducatief aanbod/werking hebben, daarmee eerder op kennisgerichte doelen mikken, dan op doelen in verband met attitudes en vaardigheden. Ook worden cultuurgerichte doelen vaker gerapporteerd dan persoons- of maatschappelijk gerichte doelen.

Voor alle cellen van de bovenstaande tabel zijn er significante verschillen ( $p < 0,05$ ) te merken tussen de subsectoren in de cultuur- en jeugdsector, behalve voor de cel van de cultuurgerichte doelen in verband met vaardigheden. Bij alle cultuurgerichte doelen zijn er over het algemeen minder verschillen tussen sectoren dan bij de andere types van doelen. Dit betekent dat het aandeel van organisaties met cultuurgerichte doelen in alle sectoren vrij gelijklopend is.

Wat betreft de gerichtheid op cultuurgerichte kennisdoelen scoren alle subsectoren vrij hoog. De jeugdsector rapporteert dit het minst vaak als een doeloriëntatie van het eigen cultuureducatieve aanbod (45,7%), significant minder ( $p < 0,05$ ) dan bijvoorbeeld de cultuurcentra, bibliotheken en kunstorganisaties. Opmerkelijk hoger scoort de jeugdsector op de persoonsgerichte kennisdoelen (68,6%). De kunstensector gebruikt dit type van doelen dan weer opmerkelijk minder in haar cultuureducatieve aanbod (42,1%). Deze verhoudingen tussen de twee subsectoren zetten zich ook voort bij de doelen in verband met attitudes en de doelen in verband met vaardigheden. Ze geven daarmee aan dat cultuureducatie binnen de kunstensector vaker dan de jeugdsector gericht is op cultuurgerichte doelen, terwijl cultuureducatie in de jeugdsector vaker dan in de kunstensector gericht is op persoonsgerichte doelen. We vonden hiervoor ook al aanduidingen in de regelgeving (cf. hoofdstuk 5).

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk stelt dan weer opvallend meer dan de andere subsectoren maatschappelijk gerichte doelen aan haar cultuureducatief aanbod. Dit ligt ook in de lijn van de functies van dit type van werk. We komen hierop terug in punt 8.3.

Slechts een goed kwart van alle erfgoedorganisaties (28,6%) die aan cultuureducatie doen zegt persoonsgerichte doelen in verband met vaardigheden (c.q. via cultuur de eigen creativiteit ontwikkelen) als doel van hun cultuureducatief aanbod te hebben. De factor creativiteitsstimulering speelt bij de formulering van de doelen van het aanbod significant ( $p < 0,05$ ) minder bij de erfgoedorganisaties

dan bij bijvoorbeeld cultuurcentra (71,0%) en jeugdorganisaties (74,3%). Niet geheel onverwacht zeggen ook zeven van de acht amateurkunstenorganisaties die deze vraag beantwoordden creativiteitsontwikkeling als doel van hun cultuureducatief aanbod te hebben.

Aan alle respondenten legden we ook de kwestie voor of het '*detecteren en begeleiden van culturele (top)talenten*' iets is dat de organisatie met haar cultuureducatief aanbod wil bereiken bij de deelnemers/eindgebruikers. 14,8% van de 432 organisaties beantwoordt die vraag bevestigend. Voor ongeveer één op de acht cultuur- en jeugdorganisaties die met cultuureducatie bezig zijn, is dit dus een doel. Vooral de amateurkunstenorganisaties (50%) en de kunstenorganisaties (29,4%) antwoorden relatief vaak 'ja' op deze vraag. Voor de bibliotheken (1,9%), gemeenschapscentra (0%) en sociaal-culturele volwassenenorganisaties (3,2%) is dat nagenoeg nooit een doeloriëntatie van hun cultuureducatief aanbod.

### 8.3 Effecten van cultuureducatie

Doeloriëntaties gaan vooral in op de vraag: *op welk vlak wil cultuureducatie effecten bereiken bij individuen?* Die vraag covert nog niet het hele effectvraagstuk van cultuureducatie. Hiervoor zijn drie redenen.

*Reden 1: het type competentie/de competentie zelf*

De doeloriëntaties van cultuureducatie, zoals opgenomen in de bovenstaande matrix, geven een grofmazige indeling van het type van de door cultuureducatie boogde competenties, maar nog niet de effecten zelf. Het stelt met andere woorden niet scherp welke effecten er zoal zijn, maar biedt enkel een kader om effecten in te delen.

*Reden 2: beoogde en niet-beoogde effecten*

De doeloriëntaties gaan enkel uit van beoogde effecten. Het gaat met andere woorden om effecten die men als cultuureducator tracht te bereiken. Het gaat daarmee eigenlijk om effecten die al op voorhand - vóór het cultuureducatieve proces plaats vindt - omschreven zijn. We kunnen ze dus interpreteren als de voorziene educatieve effecten. We moeten ons er echter van bewust zijn dat veel effecten net niet op voorhand (kunnen) beoogd worden. Ze zijn geen deel van een bepaald doelenregister bij de aanbieder maar zijn incidenteel of onverwacht (cf. typologie van Schugurensky bij punt 8.1). Dit doet echter niet noodzakelijk iets af van de waarde van die effecten. Zo kan een affectieve of emotionele eerste reactie op een culturele creatie of productie een zeer ingrijpende impact hebben op de verdere keuzes van mensen (cf. Hargraeves zijn theorie over het 'trauma' als kern van het proces van esthetisch leren).

*Reden 3: positieve en niet-positieve effecten*

Daarbij aansluitend: het gaat in de bovenstaande matrix enkel om effecten die als positief worden beschouwd, hetzij door de cultuureducator hetzij door de lerende en idealiter door beide. Het gaat dus om waardevolle effecten of - letterlijk - effecten waaraan waarde wordt gehecht. We zouden ook over de 'resultaten' van cultuureducatie kunnen spreken.

De meeste onderzoekers (zoals Bamford, 2007) gaan ervan uit dat artistieke educatie, erfgoodeducatie, media-educatie, ... positieve effecten ressorteren. Dit zowel op individueel niveau (bij de deelnemer), op sociaal of groepsniveau (bij groepen van deelnemers) als op maatschappelijk niveau. Onderzoek over de positieve effecten van cultuureducatie is vooral gebaseerd op filosofische, theoretische en ideologische uitgangspunten (Harland, 2008). De empirische onderbouw van de effectmetingen is echter niet altijd even sterk (Haanstra, 1994).

Daarnaast zijn er weinig of geen onderzoekers die kunnen aantonen dat kunst- of cultuureducatief werk louter en altijd positieve gevolgen heeft. Het is niet ondenkbaar dat cultuureducatie - zoals alle vormen van educatie - ook een aantal negatieve effecten kan hebben: verwarring bij het individu, overdreven prestatiedruk, chaos in de groep, ... Dat kan zeker wanneer de aangeboden cultuureducatie onvoldoende kwalitatief is (Bamford, 2006).

Binnen dit onderzoek hebben we niet de effecten van cultuureducatie bij de deelnemers gemeten. Het meten van effecten bij hen stelt overigens een aantal methodologische uitdagingen (cf. Elias, 2001). Er kan vanuit gegaan worden dat niet alle deelnemers over die effecten zouden (kunnen) rapporteren, gezien veel effecten voor hen onbewust gebeuren of pas geruime tijd na de educatieve activiteit herkenbaar zijn.

Evenmin werd in dit onderzoek bij de aanbieders stelselmatig nagegaan welke effecten zij herkennen of ervaren bij hun deelnemers, bij de groepen waarmee ze werken, ... We stellen wel vast dat bij het opmaken van een sterkte-zwakteanalyse van de cultuureducatieve sector veel organisaties los van elkaar verwijzen naar die effecten als een expliciete 'sterkte'. Bij het omschrijven van de sterktes van het cultuureducatieve werk (zowel tijdens de interviews, focusgroepen als websurvey) kwam het aspect van de effecten van het werk veelvuldig aan bod.

We maken eerst een schematische indeling van de mogelijke effecten van cultuureducatie. Deze typologie is voornamelijk gebaseerd op theoretisch en empirisch onderzoek over kunsteducatie (o.a. Bamford, 2006; Elias, 2002; Haanstra & van Oijen, 1985; Hetland, 2008; Winner & Hetland, 2000). Over de effecten van kunsteducatie bestaat immers veel onderzoeksliteratuur (Harland, 2008). Voor de breder omschreven notie van cultuureducatie is dat minder het geval. Gebruik makend van de literatuur over kunsteducatie trachten we tot een typologie te komen waarin ook de effecten van erfgoodeducatie en media-educatie een plaats kunnen krijgen. Vervolgens passen we de belangrijkste antwoorden van de sector



zelf daarin in. Op die manier gaan we aan de hand van wat de respondenten zelf vermelden na welke volgens hen de belangrijkste leereffecten zijn.<sup>8</sup> Harland spreekt in dat verband over primaire effecten of 'kernwaarden' (Harland, 2008).

1. *Persoonlijke effecten (positief geformuleerd: persoonlijke ontwikkeling)*

1.1 Effecten op het vlak van (artistieke/culturele) techniek/discipline:

- kennis van de culturele discipline, creatie, product;
- waardering van/sensitiviteit voor de culturele discipline, creatie, product, ...;
- vaardigheden en technieken van de culturele discipline;
- interpretatiemogelijkheden van de discipline;
- ...

1.2 Effecten op het vlak van sensomotorische capaciteiten:

- perceptuele vermogens;
- oog-hand-coördinatie;
- ...

1.3 Effecten op vlak van cognitie (het verwerven van cognitieve vermogens en vaardigheden):

- kennis;
  - kennis van culturele disciplines, inhouden, ...;
  - kennis van maatschappelijke en culturele kwesties;
- cognitieve vermogens;
  - concentratie, scherpte en helderheid;
  - ...

1.4 Effecten op vlak van metacognitie (het verwerven van metacognitieve vermogens en vaardigheden):

- zelfbewustzijn:
  - zelfbeeld;
  - zelfbegrip;
  - zelfkennis;
  - zelfsturing en zelfregulatie.

---

8 Deze manier van rapportering heeft natuurlijk beperkingen. Ten eerste gaan we uit van een rapportering door de organisaties die de cultuureducatie aanbieden, terwijl de effecten vooral bij de individuen en groepen die aan cultuureducatie deelnemen plaats vinden. Het gaat dus om de effecten gerapporteerd voor de deelnemers, niet door de deelnemers. Ten tweede gaat het om de spontane rapportering door die organisaties van wat zij als positieve effecten - of sterktes - zien. Het gaat dus om de effecten die hen opvallen en zij als 'pluspunten' van hun aanbod of werking zien.

Om de volledigheid en betrouwbaarheid en vooral de betekenis van deze gerapporteerde effecten te duiden is verder onderzoek nodig.

- basic skills/key skills:
  - leergeschiktheid/leerplezier;
  - probleemoplossend gedrag;
  - nieuwsgierigheid;
  - autonoom handelen;
  - plannen;
  - diagnosticeren;
  - reflecteren/empathie/kritische zin;
  - mentale soepelheid:
    - creativiteit/inventiviteit;
    - flexibiliteit/aanpassingsvermogen.

#### 1.5 Affectieve effecten en effecten op welbevinden:

- eigenwaarde;
- direct welbevinden:
  - direct plezier en therapeutische effecten;
  - gevoel van mentaal welzijn:
    - gevoel van prestatie of succes, trots, voldoening, blijdschap, enthousiasme, ontspanning, nut, inspiratie, verwondering, ...
  - gevoel van fysiek welzijn:
    - gevoel van (ont)spanning, ...
- motivatie;
- zelfvertrouwen/zelfwaardering.

#### 1.6 Effecten op het vlak van persoonlijkheidskenmerken:

- houding (bv. open geest);
- attitudes (bv. tegenover cultuur of bepaalde culturele disciplines);
- persoonlijke voorkeur.

#### 1.7 Effecten op vlak van communicatie en expressiviteit:

- artistieke communicatievaardigheden en artistieke expressiviteit;
- algemene communicatievaardigheden (met inbegrip van assertiviteit, persoonlijke weerbaarheid, mondigheid).

#### 1.8 Effecten op andere leerdomeinen dan de culturele (transfereffecten/-complementaire effecten):

- geletterdheidsvaardigheden/taalbeheersing;
- rekenvaardigheden/wiskundig redeneren;
- non-verbaal redeneren;
- vaktechnische competenties.

#### 1.9 Effecten overdraagbaar naar/op vlak van andere levensdomeinen (transfer-effecten):

- effect op beroep/kans op een ander beroep;

- ...

#### 1.10 Effecten op participatiegedrag:

- deelnamefrequentie en –intensiteit culturele activiteiten;
- deelnamefrequentie en –intensiteit sociale activiteiten;
- deelnamefrequentie en –intensiteit educatieve activiteiten.

#### 2. Sociale effecten (positief geformuleerd: sociale ontwikkeling)

##### 2.1 Burgerschap:

- kennis/bewustwording van de omgeving/context/cultuur;
- kennis/bewustzijn van culturen, tradities en culturele diversiteit;
- maatschappelijke bewustwording en kennis/bewustwording van sociale en morele kwesties;
- maatschappelijke weerbaarheid (bv. tegen racisme en andere ongewenste fenomenen).

##### 2.2 Sociale ontwikkeling:

- samenwerken/teamwerk;
- sociale relaties/sociale cohesie/gemeenschapsvorming/verenigen;
- gedeelde normen en waarden;
- zingeving in groep/samenleving.

##### 2.3 Maatschappelijke opbrengsten:

- geletterdheid/mediawijsheid/digitale geletterdheid van de samenleving;
- economie;
- gezondheid en welbevinden van de samenleving;
- ...

De bovenstaande typologie maakt een onderscheid tussen verschillende types van effecten.

De effecten zoals ze in het bovenstaande kader zijn opgesomd (in willekeurige volgorde) wekken de indruk los van elkaar op te treden. Dat is uiteraard niet het geval. Het ene effect kan het andere effect initiëren en bovendien zijn veel effecten toe te wijzen aan meerdere categorieën.

In de door de cultuur- en jeugdorganisaties spontaan gerapporteerde sterktes van de cultuureducatieve sector, wordt ongeveer in gelijke mate op de persoonlijke en sociale effecten gewezen.

#### *Persoonlijke effecten*

Van het eerste type worden de effecten op het vlak van metacognitie (1.4) vaak aangewezen als een expliciete sterkte van de sector. Zo wijzen respondenten er op

dat cultuureducatie een aantal basisvaardigheden weet bij te brengen, zoals creativiteit en een kritische ingesteldheid. Een cultuurcentrum geeft bijvoorbeeld aan dat de cultuureducatieve sector “zelfredzaamheid en creativiteit verhoogt en empathie en kritische zin stimuleert.” Deze kritische zin wordt als een algemene competentie verwoord, maar ook gespecificeerd naar de keuze in het culturele aanbod. Een kunstorganisatie schrijft bijvoorbeeld dat cultuureducatieve organisaties “tastekeepers in plaats van gatekeepers [zijn]: de expertise om een selectie te maken uit het overvloedige aanbod oftewel de parels (...) te vinden.”

De effecten op het vlak van metacognitie (1.4) sluiten aan bij de effecten inzake persoonlijkheidskenmerken (1.7). Over de indrukken die cultuureducatie nalaat op de houding, gedrag, attitude en voorkeuren van de deelnemer schrijft een jeugdorganisatie in de survey dit: “Cultuureducatie kan de autonomie van de mensen maximaal stimuleren op dat deeltje van hun leven waarop dit nog niet van toepassing is. Om op deze wijze hun eigenheid te manifesteren, te communiceren en hierdoor een uitwisseling en confrontatie van denkstromingen, confrontatie te creëren met anderen die eenzelfde demarche doen. Op deze wijze weegt men op de vormgeving van de omgeving waarin men leeft en maakt men zich de wereld eigen. Toch voor een stukje...”.

Ook affectieve effecten en effecten op het welbevinden van de individuele deelnemers (1.5) worden vaak spontaan gemeld. Vooral aspecten die te maken hebben met gevoelens van trots, voldoening, inspiratie, ... worden beschreven. Effecten op het vlak van techniek en discipline (1.1) - zowel kennis, waardering, beleving en interpretatie - worden minder vaak spontaan gemeld. Het zijn vooral de kunstorganisaties die op dat positieve effect duiden. Een voorbeeld: “(...) een blik op de historische context van een compositie, de aandacht voor een bepaalde melodische frase of al dan niet dissonante harmonie gespekt met details over de privélevens van componisten doet gericht luisteren en doet de muziek anders beleven.”

Het vergroten van kennis van culturele disciplines, inhouden, ... (1.3) wordt ook aangehaald, zij het niet door erg veel organisaties. Een erfgoedorganisatie schrijft in dat verband dat de cultuureducatieve sector helpt om te doen “(...) nadenken over de evoluties van bepaalde gebruiken en technieken in onze maatschappij. Het brengt zo een historisch besef bij.”

De impact van cultuureducatie op sensomotorische capaciteiten (1.2), cognitieve vermogens (1.3) en communicatie (1.7) worden niet vermeld door de organisaties. Ook de zogenaamde transfereffecten (1.8 en 1.9) komen weinig aan bod. De positieve invloed van cultuureducatie op leer- en levensgebieden die niet rechtstreeks met cultuur te maken hebben, worden slechts door een beperkt aantal betrokkenen in de surveydata, interviews en focusgroepen spontaan vernoemd. Het feit dat deze effecten minder gerapporteerd worden door de organisaties betekent niet dat de invloed er niet is, dat ze niet wordt waargenomen of niet wordt erkend door de organisaties. Het wijst er vooral op dat minder organisaties die effecten als een expliciete sterkte van de sector zien.

### *Sociale effecten*

Sociale effecten of de bijdrage van cultuureducatie aan de sociale ontwikkeling van individuen, groepen en de samenleving, worden vooral geformuleerd door organisaties uit het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De effecten op burgerschap (2.1) worden hoog ingeschat, door sociaal-culturele organisaties maar ook door erfgoed- en (amateur)kunstorganisaties. De invloed of impact van cultureel leren op de sociale ontwikkeling van individuen, groepen en de samenleving (het versterken van samenwerking, teamwerk, sociale samenhang, gedeelde normen en waarden, ...) (2.2) wordt quasi uitsluitend door sociaal-culturele organisaties vermeld. We citeren over dit punt een sociaal-culturele organisatie die zegt dat de cultuureducatieve sector helpt "(...) mensen [te] stimuleren om zich te engageren voor maatschappelijk engagement. Sociale actie en sociale cohesie bevorderen." Dergelijke antwoorden zeggen iets over de aard van de (cultuureducatieve) werkingen van de organisaties uit die subsector. Die antwoorden blijken mooi in het verlengde te liggen van de functies die het sociaal-cultureel volwassenenwerk vervult met betrekking tot gemeenschapsvorming en sociale actie, functies die de gesubsidieerde organisaties volgens het vigerende decreet ook moeten vervullen (cf. hoofdstuk 5).

Door de bevraagde organisaties wordt er over het algemeen zelden spontaan op de algemene maatschappelijke opbrengsten (lees: effecten die niet louter op een individu slaan) van cultuureducatie gewezen, zeker die maatschappelijke opbrengsten die niet met sociale samenhang en culturele effecten te maken hebben. De positieve effecten van kunst- en cultuureducatie op de gezondheid, de technologische vooruitgang, het geletterdheidsniveau, ... van de samenleving, die ook in onderzoek worden vermeld (cf. Bamford, 2006), worden blijkbaar door de organisaties minder gezien. Eén respondent maakt wel gewag van de positieve invloed van kunsteducatie op de economie, maar doet dat via de omweg van het welbevinden van het individu: "Kunst is één van de minst economisch gebonden uitingen van de mens. De kunstenaar geeft dus beelden, gebeurtenissen, klanken en ervaringen aan een cultuurparticipant die verrijkend zijn op alle emotionele vlakken. Kunst is essentieel om een zelfbeeld te vormen waarmee je actief en vol eigenwaarde een plaats in de maatschappij kan hebben, er graag zijn, graag werken, graag leren, positief door het leven stappen. Kunsteducatie is zo dus ook economisch belangrijk en zijn geld waard."

In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de noden en behoeften die organisaties ervaren met betrekking tot cultuureducatie. Zo legden we aan de organisaties de vraag voor of zij nood hebben aan '*manieren/instrumenten om effecten aantoonbaar te maken*'. Ongeveer een kwart (23,1%) van de organisaties met een cultuureducatieve werking/aanbod antwoordde positief op deze vraag. Hoe groter de organisatie (uitgedrukt in VTE) hoe sterker deze nood wordt ervaren.



---

## **HOOFDSTUK 7**

### **NODEN EN BEHOEFTE VAN DE CULTUUREDUCATIEVE SECTOR**

#### **1. Welke noden en behoeften hebben organisaties met betrekking tot cultuureducatie?**

In dit hoofdstuk gaan we na welke noden en behoeften organisaties hebben op het vlak van cultuureducatie. We gebruiken de termen 'nood' in de betekenis van datgene dat een organisatie nodig acht om op vlak van cultuureducatie te kunnen doen wat ze zich voorgenomen heeft. De term 'behoefte' gebruiken we hier als een variant: specifieke vragen of als oplossingen geformuleerde suggesties.

Het is belangrijk bij wat volgt in het achterhoofd te houden dat we het hebben over subjectieve noden en behoeften (Cockx & Leenknecht, 2005). Het gaat namelijk over noden en vragen vanuit het perspectief van de organisaties die met cultuureducatie bezig zijn. Mogelijk zijn er latente behoeften die zij niet expliciteren of zijn er behoeften op een ander niveau (bv. deelnemersniveau) die door dit perspectief niet worden gedekt.

In de survey gingen we bij de cultuur- en jeugdorganisaties na welke noden en behoeften zij nog hebben op het vlak van cultuureducatie. De precieze vraagverwoording was: *'Waaraan heeft uw organisatie behoefte of nood op het vlak van cultuureducatie?'*

We legden deze vraag voor aan alle organisaties die in de enquête aangaven dat cultuureducatie een opdracht voor hen is (hetzij een essentiële, hetzij een bijkomende) of die aangaven meer dan 5% van alle werktijd van alle medewerkers aan cultuureducatie te besteden. Organisaties die vandaag (zo goed als) niet aan cultuureducatie doen, moesten deze vraag niet beantwoorden.

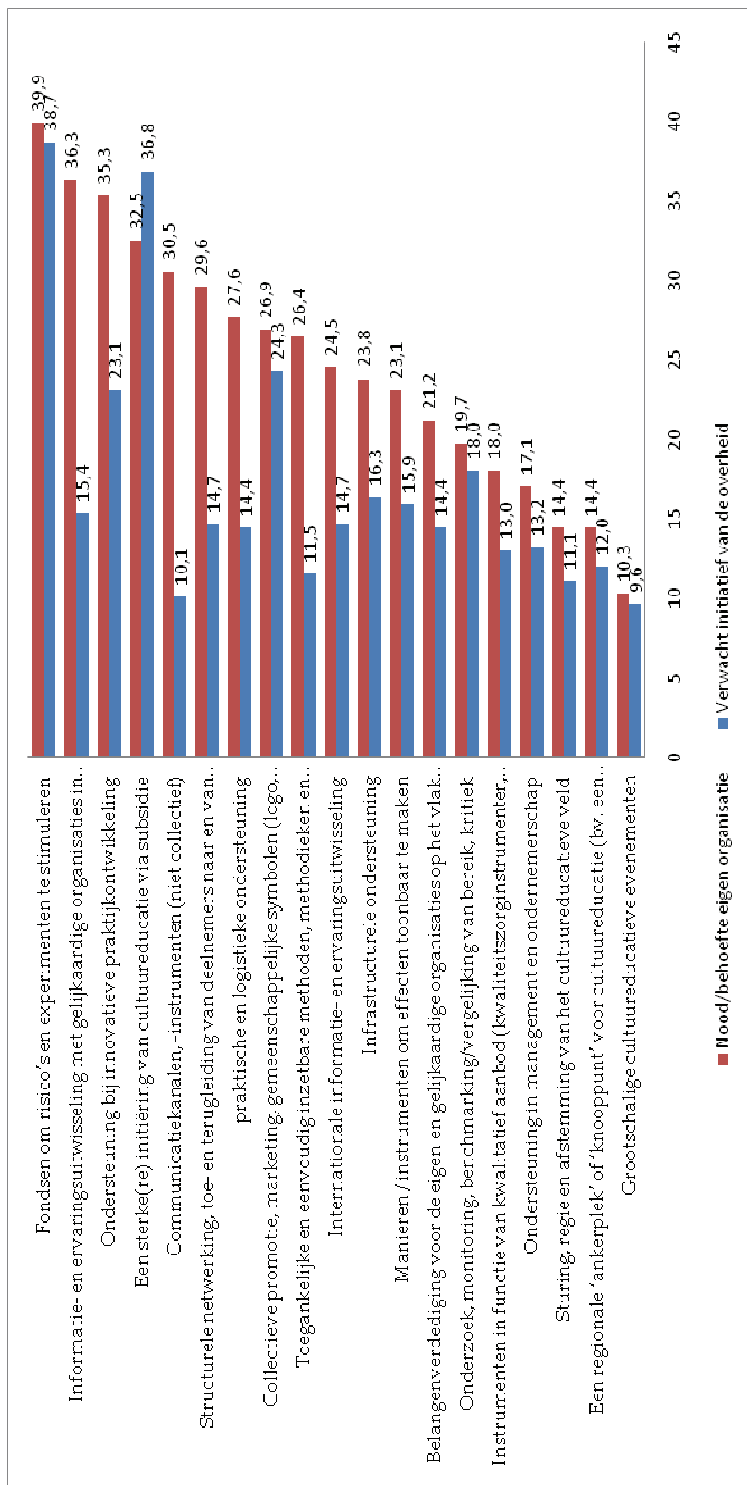
De organisaties kregen in eerste instantie 19 vooraf geformuleerde noden en behoeften als antwoordmogelijkheden op de vraag. Deze noden en behoeften werden geformuleerd op basis van de voorafgaande literatuurstudie en face-to-face interviews. Bij elke behoefte of nood die een organisatie aanvinkte, kon ook worden aangegeven of de organisatie daaromtrent een initiatief van de Vlaamse overheid verwachtte. Uiteraard kon elke organisaties meerdere noden en behoeften aanvinken.

In de onderstaande grafiek geven we de antwoorden op de vraag naar noden en behoeften voor alle subsectoren samen. In de daarop volgende tabel leest u de antwoorden per subsector, met de volledige antwoordmogelijkheden zoals opgenomen in de survey.<sup>9</sup>

---

9 Het antwoord op vragen rond noden en behoeften hangt vermoedelijk sterk samen met de persoon (en zijn functie) die de vragenlijst heeft ingevuld. Zo kan een zakelijk leider bijvoorbeeld meer noden en behoeften op het vlak van beleid, administratie, ... hebben, terwijl bij een artistiek leider mogelijk meer vragen op methodisch vlak leven. We weten met de websurvey niet exact wie de vragen heeft beantwoord. Bij de aanhef van de vragenlijst werd wel aan de respondent meegegeven: *'de vragenlijst wordt het best ingevuld door de persoon in de organisatie die het best (over)zicht heeft op de cultuureducatieve werking/aanbod.'*





**Figuur 7.1** Waaraan heeft uw organisatie behoefte op het vlak van cultuureducatie? Geef bij de aangekruiste antwoordcategorieën aan of u een initiatief van de Vlaamse overheid daarbij wenselijk vindt (meerdere antwoorden mogelijk) (V029) (in %) (aflopend gesorteerd op aandeel respondenten)

Tabel 7.1 Waaraan heeft uw organisatie behoefte op het vlak van cultuureducatie? (V029) (in %)

	Ama- teur- kunsten	Biblio- theken	Cul- tuur- tra	Ge- meen- schaps- centra	Erfgoed	Jeugd	Kunsten	Sociaal- cultu- reel volwas- senen- werk	Partici- patie + andere
Ondersteuning bij innovatieve praktijkontwikkeling*	37,5	21,9	54,8	21,7	51,5	29,8	48,4	34,3	85,7
Ondersteuning in management en ondernemerschap	12,5	14,6	16,1	21,7	9,1	18,2	19,4	20,0	28,6
Praktische en logistieke ondersteuning*	25,0	37,5	9,7	43,5	21,2	24,8	27,4	20,0	42,9
Infrastructurale ondersteuning	0,0	25,0	16,1	39,1	12,1	24,0	25,8	25,7	42,9
Informatie- en ervaringsuitwisseling met gelijkwaardige organisaties in Vlaanderen	25,0	33,3	48,4	39,1	48,5	31,4	35,5	40,0	42,9
Internationale informatie- en ervaringsuitwisseling*	50,0	8,3	16,1	8,7	45,5	37,2	14,5	25,7	71,4
Structurele netwerking, toe- en terugleiding van deelnemers naar en van verschillende aanbieders van cultuureducatie	50,0	13,5	48,4	39,1	30,3	33,1	32,3	28,6	28,6
Collectieve promotie, marketing, gemeenschappelijke symbolen (logo, merknaam, ...), gemeenschappelijke communicatie ('gouden gids voor cultuureducatie')	25,0	31,3	38,7	34,8	27,3	27,3	19,4	17,1	0,0
Communicatiekanalen, -instrumenten (niet collectief)	37,5	22,9	35,5	34,8	39,4	33,9	32,3	20,0	28,6
Onderzoek, monitoring, benchmarking/ vergelijking van bereik, kritiek	37,5	11,5	22,6	8,7	15,2	23,1	27,4	22,9	14,3
Grootschalige cultuureducatieve evenementen	25,0	9,4	12,9	13,0	21,2	4,1	12,9	11,4	14,3
Instrumenten in functie van kwalitatief aanbod (kwaliteitszorginstrumenten, kwaliteitslabel, instrumenten om de kwaliteit van een actie te meten, ...)	12,5	12,5	25,8	34,8	18,2	14,0	22,6	20,0	28,6
Manieren/ instrumenten om effecten toonbaar te maken	0,0	19,8	25,8	30,4	15,2	24,0	30,6	17,1	42,9
Belangenverdediging voor de eigen en gelijkwaardige organisaties op het vlak van cultuureducatie	25,0	17,7	22,6	13,0	12,1	20,7	30,6	28,6	14,3
Sturing, regie en afstemming van het cultuureducatieve veld	12,5	12,5	25,8	17,4	18,2	11,6	11,3	20,0	14,3
Een sterke(re) initiëring van cultuureducatie via subsidie*	12,5	17,7	45,2	39,1	33,3	39,7	30,6	37,1	42,9
Toegankelijke en eenvoudig inzetbare methoden, methodieken en werkvormen voor cultuureducatie (bv. materialenkoffers, ...)*	12,5	43,8	48,4	30,4	24,2	10,7	27,4	17,1	14,3
Een regionale 'ankerplek' of 'knooppunt' voor cultuureducatie (bv. een autonoom centrum voor cultuurbemiddeling)	0,0	17,7	16,1	17,4	30,3	11,6	6,5	14,3	14,3
Fondsen om risico's en experimenten te stimuleren*	62,5	12,5	32,3	39,1	33,3	56,2	45,2	57,1	42,9

\* Bij antwoordmogelijkheden met een sterretje in de eerste kolom zijn er significante verschillen ( $p < 0,05$ ) in antwoordpatroon tussen twee of meerdere subsectoren. Bij deze lijnen werden de minimumscore en de maximumscore en de maximumscore in vetjes weergegeven. Zo wordt duidelijk welke subsector het minst en het meest de behoefte kent.

*Meer subsidies voor meer (experimentele) cultuureducatie*

In de bovenstaande grafiek vallen twee sterke noden en behoeften op die rechtstreeks met overheidsbeleid te maken hebben, met name de behoefte aan fondsen om risico's en experimenten op het vlak van cultuureducatie te stimuleren (39,9%) en de behoefte aan een sterke(re) initiëring van cultuureducatie via subsidie (32,5%). Niet verrassend geven de respondenten daarbij ook in belangrijke mate aan dat ze op deze twee punten een initiatief van de Vlaamse overheid verwachten.

Een andere beleidsgerelateerde behoefte, die de nood aan meer 'Sturing, regie en afstemming van het cultuureducatieve veld' omschrijft, wordt door opvallend minder organisaties gedeeld. Bij slechts één op zeven organisaties (14,4%) die bezig is met cultuureducatie leeft die vraag.

We kunnen de combinatie van de twee antwoordpatronen lezen als een vraag naar meer vrije beslissingsruimte: meer ruimte en middelen vanwege de centrale overheid voor (experimentele) cultuureducatie zonder dat die overheid met die middelen sterk gaat sturen. Tijdens de face-to-face interviews en focusgroepen kwam dit punt een aantal keer ter sprake. Er werd op het belang gedrukt van voldoende ruimte voor 'experimenten' en 'pilots'. Hiermee wordt bedoeld: cultuureducatieve initiatieven die vernieuwing voorop plaatsen, sterk procesgericht zijn maar geen garantie op 'succes' hebben. Dergelijk experimenteel en vernieuwend cultuureducatief werk begint vaak, maar niet altijd, kleinschalig en plaatselijk en kan daardoor onmogelijk voldoen aan de omvangsnormen (bv. spreidingsnormen) die de Vlaamse subsidiegever voorschrijft. Nochtans wijzen een aantal geïnterviewden er op dat ook dergelijke kleinere innovatieve projecten (project)ondersteuning moeten kunnen krijgen, eventueel onder vleugels van een structureel erkende organisatie. Op die manier kan het projectmatige werken meer kansen krijgen en tegelijk genieten van de professionaliteit en ervaring van een grotere organisatie.

Tot slot valt ons op dat op het vlak van de fondsen voor risico's en experimenten en de vraag naar middelen ter initiëring van cultuureducatie, de bibliotheken opvallend lager scoren dan de andere subsectoren. Een verklaring hiervoor moet mogelijk gezocht worden in het feit dat bibliotheken meer de nadruk leggen op het faciliteren van cultuureducatieve activiteiten (logistiek, organisatorisch, ...) dan het uitwerken van eigen activiteiten en cultuureducatieve methodieken.

*Eroaringsuitwisseling en ondersteuning*

Zeer uitgesproken vragen vinden we ook op het vlak van ervaringsuitwisseling. Meer dan een derde van de organisaties die bezig zijn met cultuureducatie (36,3%) geeft aan behoefte te hebben aan informatie- en ervaringsuitwisseling met gelijkaardige organisaties in Vlaanderen. 35,3% van de organisaties ondervindt een nood aan ondersteuning bij innovatieve 'praktijkontwikkeling'. Die nood is in

grotere mate aanwezig bij de grotere organisaties (meer dan 5 VTE's) dan bij de kleinere (5 VTE's of minder).

Ook de vraag naar internationale informatie- en ervaringsuitwisseling is relatief groot (24,5%). Opmerkelijk: opnieuw herkennen de bibliotheken deze behoefte significant ( $p < 0,05$ ) minder dan organisaties uit andere subsectoren.

Ook het item van 'structurele netwerking, toe- en terugleiding van deelnemers naar en van verschillende aanbieders van cultuureducatie' wordt door ongeveer drie op de tien organisaties (29,6%) die met cultuureducatie bezig zijn gerapporteerd als een nood die zij herkennen.

De vraag naar informatie- en ervaringsuitwisseling (bv. uitwisseling van *good practices*) en ondersteuning van organisaties op het punt van cultuureducatie is niet nieuw. Ook ander onderzoek kwam deze vraag al op het spoor (o.a. Bamford, 2007). Uit de interviews die werden afgenomen in het kader van deze studie kwam ook duidelijk de vaststelling naar voor dat er onvoldoende kennis is van de sector 'over' de sector. Bij veel organisaties leven vragen in de trant van: *wat zijn vernieuwingen op het vlak van cultuureducatie? Waar zijn anderen mee bezig? Hoe maken anderen nieuwe ideeën leefbaar? ...* Deze vragen kunnen mogelijk beantwoord worden binnen elke subsector afzonderlijk (de verschillende steunpunten en sectorale overlegfora spelen daarin een belangrijke rol), maar over de sectoren heen bestaat vandaag geen steun- of referentiepunt op het vlak van cultuureducatie om rond deze vragen te werken.

*De algemene tekst bij het Atelier 'Competentieverwerving en -waardering stimuleren' en de verdiepende tekst 'Leren in cultuur en door cultuur. Doorbraken voor 2020' (De Braekeleer et al., 2010) die werden gemaakt in het kader van het Cultuurforum 2020 bevatten beide suggesties voor een meer uitgewerkte expertisedeling en ervaringsuitwisseling over cultuureducatie.*

*De eerste tekst spreekt over de mogelijkheid van een toekomstig knooppunt dat naast cultuureducatie ook op publiekswerking en cultuurcommunicatie kan ingaan. Het zou de bedoeling zijn dat dit knooppunt de relevante kennis (bv. de praktijkvertaling van onderzoeken) bundelt en weer verspreidt.*

*De tweede tekst spreekt niet over één knooppunt maar over één of meerdere netwerken: verbanden waarin organisaties kennis en informatie delen en samenwerken. De functie van die netwerken is niet enkel kennis te delen, maar organisaties ook zelf projecten laten opzetten. De vorm van deze netwerken kan vooraf bepaald worden door de overheid (top-down) of er kan voor gekozen worden het netwerk van onderuit te laten ontstaan (bottom-up), zo stelt de tekst.*

Uit de interviews en focusgroepen met betrokkenen uit de cultuureducatieve sector blijkt alvast dat er geen echte eensgezindheid is over hoe de ervarings- en kennisdeling precies moet verlopen en wie het heft in handen moet nemen.

De idee van een door de overheid geïnstalleerd transversaal thematisch steunpunt voor kunst- of cultuureducatie wordt zeker niet door iedereen in het veld gedragen, al worden een aantal mogelijke functies van zo een steunpunt wel als interessant ervaren (interviews, train-the-trainer, onderzoek, ...). Ook de nood aan de organisatie van specifieke regionale 'knooppunten' of 'ankerpunten' (bv. een autonoom centrum voor cultuurbemiddeling) is niet veralgemeend te noemen: slechts 14,4% van de organisaties die met cultuureducatie bezig zijn erkent die vraag.

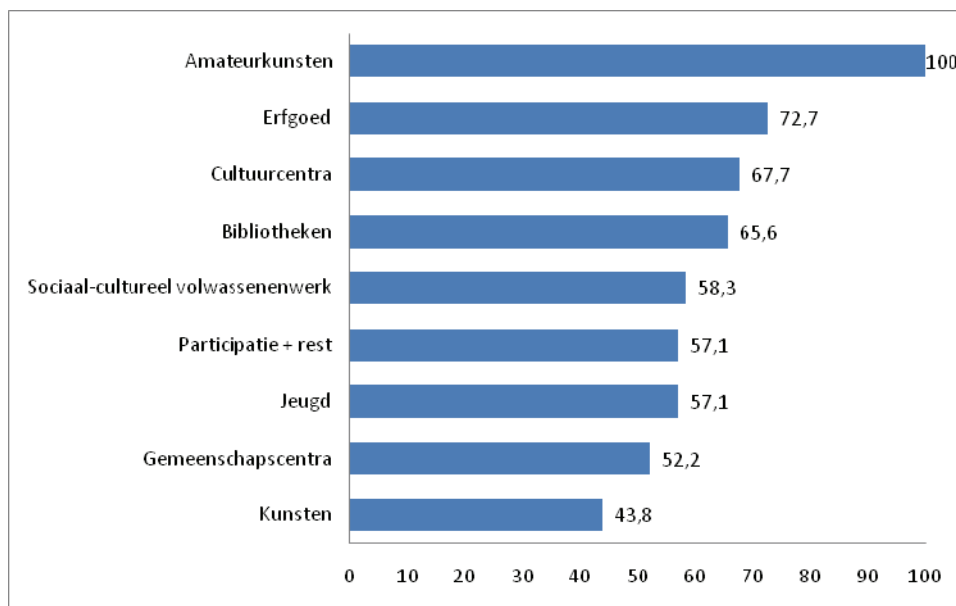
Tegelijk merken we dat de voorbije jaren spontaan een aantal initiatieven zijn ontstaan die een aantal opdrachten opnemen die gelinkt kunnen worden aan het vermelde knooppunt of netwerk. Er zijn de stedelijke, regionale en provinciale organisaties en netwerken die rond kunst- en cultuureducatie zijn ontstaan (Wock, Magda, Humuz, Lasso, Kunst in Zicht, ...). Daarnaast is er bijvoorbeeld - meer recent - de start van *Vitamine C* als open 'netwerk dat opkomt voor kunst en cultuur als levensnoodzakelijke vitamines voor jongeren' (Forger, 2011) en de doorstart van de Federatie van Organisaties Kunsteducatie als *Platform Kunsteducatie*.

Al deze initiatieven hebben een andere focus en mogelijk ook andere doelstellingen, maar werken tegelijk aan het dekken van de algemene nood aan meer ervaringsuitwisseling, kennisdeling, netwerking, ...

## **2. Vorming, training en opleiding met betrekking tot cultuureducatie**

Naast de algemene noden en behoeften van de organisaties met een cultuureducatieve werking/aanbod, gingen we ook na of de organisaties nog specifieke wensen hebben op het punt van vorming, training en opleiding.

De meerderheid van de organisaties (58,1%) kent die nood. De nood wordt echter niet in elke subsector in even grote mate ervaren, zo blijkt uit de onderstaande grafiek.

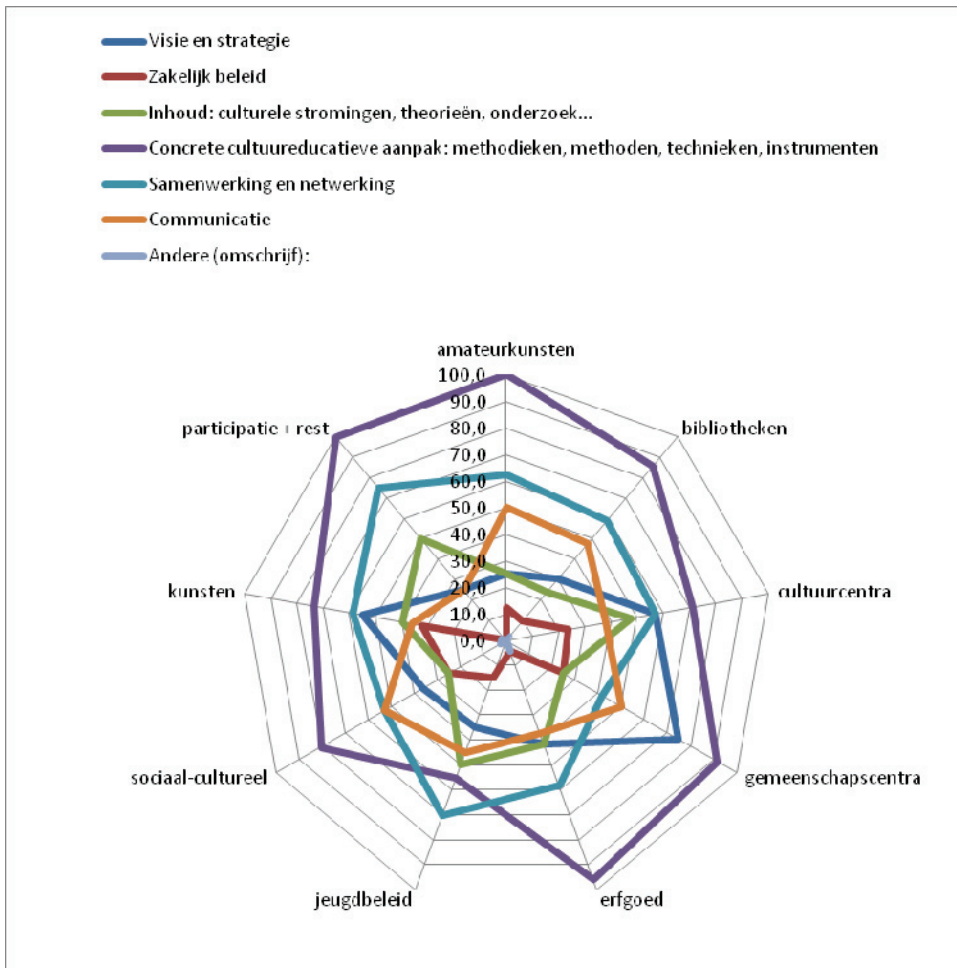


**Figuur 7.2** Nood van cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatieve werking/aanbod aan vorming, opleiding, train-the-trainer, deskundigheidsbevordering, masterclasses, ... op het vlak van cultuureducatie? (aflopend gesorteerd) (V031) (in %)

In de amateurkunstensector is de vraag naar bijkomende vorming, ... absoluut (100%). Het gaat hierbij echter maar om 8 respondenten. In de kunstensector is de vraag naar vorming, ... het kleinst, zij het daarom zeker niet verwaarloosbaar (43,8%).

Niet verwonderlijk is de nood aan vorming, opleiding, ... op het vlak van cultuureducatie significant sterker aanwezig ( $p < 0,001$ ) bij de groep van organisaties die aangeven dat cultuureducatie een essentiële opdracht is dan bij organisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht zien.

Uiteraard kan de vraag naar opleiding, vorming, ... op verschillende manieren worden ingevuld. De inhoud van de geëxpliciteerde nood wordt verder duidelijk in de onderstaande grafiek.



**Figuur 7.3** Waarop moet de door de organisaties gewenste opleiding, vorming, ... op het vlak van cultuureducatie betrekking hebben? (V032) (in%, multiple respons)

De nood aan opleiding, vorming, ... met betrekking tot de concrete cultuureducatieve aanpak (methodieken, methoden, technieken, instrumenten) blijkt bij het meeste organisaties aanwezig. 80,5% van de organisaties die aangeven behoefte te hebben aan opleiding en vorming, vinkten aan specifieke opleiding en vorming te wensen rond die concrete cultuureducatieve aanpak. Het aandeel jeugdorganisaties dat die behoefte kent, is minder groot dan bij de andere subsectoren.

Zoals op basis van de bevindingen in het eerste deel van dit hoofdstuk te verwachten was, is ook de vraag naar opleiding en vorming rond 'samenwerking en netwerking' vrij groot (58,1%).

Opvallend kleiner is de nood aan opleiding en vorming rond aspecten als 'culturele stromingen, theorieën, onderzoek, ...' en 'zakelijk beleid'. Dit kan ofwel be-

tekenen dat bij de organisaties op dat punt geen vragen leven, of dat deze vragen al voldoende worden gedekt door het bestaande aanbod aan bijscholingsmogelijkheden.

De mate waarin organisaties met een cultuureducatieve werking behoefte hebben aan opleiding en vorming over 'visie en strategie' (N=249) verschilt significant ( $p < 0,05$ ) naargelang de grootte van de organisaties (uitgedrukt in VTE's). Vooral de organisaties met 20 VTE's of meer, rapporteren een sterke behoefte aan opleiding en vorming rond 'visie en strategie'.

Voor de andere punten is er geen samenhang merkbaar tussen de grootte van de responderende organisaties en de mate waarin ze een bepaalde behoefte rapporteren. Het is dus niet zo dat grotere organisaties opvallend andere noden en behoeften hebben inzake opleiding en vorming op het vlak van cultuureducatie dan kleinere organisaties.



## ***HOOFDSTUK 8***

### ***SWOT-ANALYSE***

In dit hoofdstuk maken we een SWOT-analyse van de sector van de cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie aanbieden. We geven eerst de vier kwadranten van de SWOT-tabel (sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen) met daarin alle SWOT-elementen. Deze staan in volgorde van belang: bijvoorbeeld S1 wordt als de belangrijkste sterkte gezien, S2 als de op een na belangrijkste, ...

Daarna overlopen we alle SWOT-elementen en geven daarbij de argumenten die door de betrokkenen zelf in de interviews en focusgroepen werden aangebracht.

**Tabel 8.1** Sterktes (S)

Volgorde	Omschrijving
S1	De positieve effecten van het cultuureducatieve werk op de individuen en de maatschappij
S2	Het zeer brede bereik wat betreft leeftijd
S3	Het open en informeel karakter van de leerprocessen
S4	De participatieve aanpak: de aansluiting bij de leefwereld van de beoogde/bereikte groepen die vrijwillig deelnemen
S5	De voortdurende methodische vernieuwing
S6	De sterke persoonlijke 'drive' en inhoudelijke expertise van de medewerkers
S7	Sterk in tweedelijnswork: een bewuste investering in opleiding van intermediairen
S8	Een breed educatief palet: van smaakmakers en toeleiders tot specialistenwerk
S9	Samenwerking en doorverwijzing binnen en (vooral) buiten de sector
S10	De vervlechting van cultuureducatie met de andere functies van het cultuur- en jeugdwerk

**Tabel 8.2** Zwaktes (W)

Volgorde	Omschrijving
W1	De relatieve 'onzichtbaarheid' en het oneigenlijke gebruik van cultuureducatie leidt tot een onderwaardering
W2	Het onaantrekkelijk statuut van en arbeidsvoorwaarden voor cultuureducatoren
W3	De verdeeldheid en het ontbreken van een gezamenlijke visie zorgt voor een gebrekkige sectorprofilering
W4	De meeste core-cultuureducatieve organisaties zijn relatief klein, zeer subsidieafhankelijk en (dus) broos
W5	Het gebrek aan gegevensverzameling, -uitwisseling en monitoring en op basis daarvan kwaliteitsbewaking
W6	De zwakke eigen infrastructuur en accommodatie
W7	De gebrekkige gezamenlijke promotie van het aanbod en communicatie over de meerwaarde van het werk
W8	Het nagenoeg ontbreken van internationale uitwisseling als sector
W9	De onevenwichtige aandacht voor disciplines en types van cultuureducatie

**Tabel 8.3** Kansen (O)

Volgorde	Omschrijving
O1	Een sterk maatschappelijk draagvlak voor levenslang en levensbreed leren en sterke wil bij individuen om individuele competenties bij te spijkeren
O2	De toegenomen aandacht van overheden voor cultuureducatie en het naar elkaar toegroeien van beleidsdomeinen op het vlak van cultuureducatie
O3	Het cultuureducatief werken met nieuwe groepen in een veranderende maatschappij
O4	De toegenomen vraag naar cultuureducatie bij zeer jonge kinderen
O5	Het belang van e-cultuur en e-participatie schept mogelijkheden voor een 'e-educatie'
O6	De nieuwe mogelijkheden tot samenwerking met nieuwe sectoren (profit, sociale economie, ...)

**Tabel 8.4** Bedreigingen (T)

Volgorde	Omschrijving
T1	De versnippering in beleid en regelgeving
T2	De financiële crisis en politieke verschuivingen zorgen voor een daling van overheidsmiddelen en daardoor een toenemende financiële druk
T3	De druk naar korte workshops in uitsluitend de vrije tijd impliceert een maatschappelijke devaluatie van het effect van cultuureducatie
T4	Bemoeilijkende factoren in de samenwerking met onderwijs zoals de beleidsmatige ontmoediging tot samenwerking, het gebrek aan inhoudelijke afspraken, de arbeids- en tijdsintensiviteit van samenwerking met onderwijs en het gebrek aan middelen
T5	De moeilijke legitimering van de sector: de vraag aan de sector om voortdurend haar rol te verdedigen in een overaanbod aan vrijetijds mogelijkheden
T6	De overheidsdruk naar kwantiteit in bepaalde subsectoren
T7	De brede (en steeds bredere) opvatting van cultuureducatie
T8	De gebrekkige profielbeschrijving van de beroeps cultuureducator en het ontbreken van een centrale opleiding voor cultuureducatoren
T9	De 'verfreelancing' van de arbeidspool voor cultuureducatie
T10	Het gebrek aan cultuureducatiekritiek/kritische-methodische (zelf)reflectie

## 1. Sterktes

### *S1. De positieve effecten van het cultuureducatieve werk op de individuen en de maatschappij*

De positieve effecten van het cultuureducatieve werk op de deelnemende individuen en op de maatschappij, beschouwen de cultuur- en jeugdorganisaties zelf als hun belangrijkste gedeelde sterkte. Wat deze effecten zijn, hoe ze door de organisaties gezien en benoemd worden, kwam al uitgebreid aan bod in hoofdstuk 7 van dit rapport.

### *S2. Het zeer brede bereik wat betreft leeftijd*

Alle organisaties in de cultuur- en jeugdsector hebben met hun cultuureducatieve werking een breed bereik wat betreft de leeftijden van deelnemers. Dit blijkt uit de surveybevraging zowel als uit de bevraging in de focusgroepen. Het brede bereik wordt als een sterkte ervaren, zeker omdat cultuureducatie binnen de context van het voorschoolse onderwijs of het leerplichtonderwijs per definitie gericht is op kinderen en jongeren. Cultuureducatie in de vrije tijd kan op dat punt 'breder' werken.

De expertise en mogelijkheden qua bereik van uiteenlopende leeftijden verschilt naargelang de subsector van het cultuur- en jeugdwerk. Dit werd al duidelijk uit de beleidsreconstructie (cf. hoofdstuk 5). De erfgoed- en kunstensector, het lokaal cultuurbeleid en de sector van de amateurkunsten werken als sector zonder leeftijdsafbakening en dus in principe voor alle leeftijden, al zijn er ook daar specifieke actoren die zich tot specifieke leeftijden richten. Het sociaal-cultureel werk werkt wel met een leeftijdsafbakening. Het sociaal-cultureel werk voor jeugd werkt tot de leeftijd van 30 jaar, het sociaal-cultureel werk voor volwassenen werkt vanaf de leeftijd van 18 jaar.

Verder hangt het leeftijdsbereik ook vast aan het type van cultuureducatie dat wordt aangeboden (bv. genre van kunst of cultuur waarmee men werkt, de didactische methode, ...) en de drempels die er tot dat aanbod bestaan. Deze zullen anders zijn naargelang de subsector: zo hebben bibliotheken en cultuurcentra andere drempels dan musea en kunstencentra.

Tegelijk kan worden vastgesteld dat voor bepaalde leeftijden het cultuureducatieve aanbod nog beperkt is. Zo ligt de focus van de cultuureducatieve sector als geheel meer bij kinderen en jongen dan bij volwassenen. Het aantal cultuureducatieve organisaties, diensten, instanties en projecten dat zich vooral richt naar volwassenen is een minderheid, zeker wanneer het gaat om productieve cultuureducatie. Dit kleurt ook het imago van de cultuureducatieve aanbieders als geheel. Een organisatie die kunsteducatieve activiteiten organiseert en begeleidt, verklaart dit als volgt:

*“We worden nog vooral gezien als organisaties die ‘in het verlengde van onderwijs’ werken. (...) Dat komt, we komen uit een periode - ook historisch gezien - dat we met cultuureducatie heel hard op kinderen en jongeren gericht waren. Als we gevraagd worden door cultuurcentra, dan is het voor ateliers voor kinderen. Of initiatieven voor kleuters. Of zelfs nu tegenwoordig, wat erg in is, voor peuters. En waar blijft die volwassene zitten? Terwijl in de media die groep wel wordt bespeeld. Neem nu radiozender KLARA, die geven besprekingen van boeken en tentoonstellingen, educatief gezien hebben ze fantastische formats. De kunsteducatieve organisaties wagen zich te weinig op dat terrein.”*

Met dit citaat wordt ook aangegeven dat de perceptie bij veel (potentiële) partners is dat kunst- en cultuureducatieve organisaties uitsluitend werken voor kinderen en jongeren. Daarom zullen ze mogelijk minder activiteiten vragen voor volwassenen.

Ook wordt door de geïnterviewden aangegeven dat bepaalde leeftijdsgroepen minder ontvankelijk zijn voor educatie door en over kunst en cultuur en daarmee dus ook moeilijker bereikbaar zijn. Een eerste groep is de 12- tot 16-jarigen. Een tweede groep de peuters onder de drie jaar. Voor deze laatste leeftijdsgroep was er weinig aanbod, omdat werken met peuters weinig echte reflectie over kunst en cultuur toelaat. Momenteel is dat aanbod groeiend (cf. bovenstaand citaat). Ook de vraag voor activiteiten voor die groep neemt verder toe, zo geven geïnterviewden aan.

Het kleuteronderwijs voor kinderen tussen 2,5 en 6 jaar geeft dan weer wel veel aanknopingsmogelijkheden voor cultuureducatie. De setting en het curriculum van het kleuteronderwijs lenen zich goed voor muzisch-creatieve educatie (het hoekenwerk, de leerlinggerichte benadering, ...).

### ***S3. Het open en informele karakter van de leerprocessen***

Het educatieve werk aangeboden door cultuur- en jeugdorganisaties bevindt zich per definitie buiten een schoolsysteem en onderwijskundig curriculum. Ook al is er een sterke vervlechting van een groot deel van hun aanbod met cultuuronderwijs in scholen, toch zijn de cultuureducatieve aanbieders als organisaties vrij in hun didactische methodieken, doelen die zij stellen, de setting waarin zij werken, ...

In die optiek is het educatieve aanbod van de cultuur- en jeugdorganisaties als niet-formeel te beschouwen: er is een aanbod zonder een strikt educatief pad dat elke deelnemer moet volgen of doelen die elke leerling moet halen. Er wordt daarmee veel aan de deelnemer zelf overgelaten: de keuze om al dan niet deel te nemen, de wijze van interpretatie en betekenisverlening, de individuele ervaring en betrokkenheid, ... Er is met andere woorden weinig ‘must’ wat betreft de kennis, vaardigheden en attitudes die de deelnemer moet opdoen, hetgeen door de cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatieve werking als een sterkte wordt ervaren. Het maakt hun cultuureducatie leerrijk maar nooit ‘belerend’. Dit

neemt uiteraard niet weg dat het leerproces een aantal (vooraf) bepaalde doelstellingen kan kennen en naar bepaalde effecten kan streven (cf. hoofdstuk 7).

Een belangrijk facet dat daaraan verbonden is, is de vrijwillige deelname (zie ook S4). Waar het gaat om een open aanbod en laagdrempelig aanbod, is iedereen vrij om deel te nemen. Dat maakt dat vooral intrinsiek gemotiveerden zullen deelnemen en dat zijn per definitie individuen met een sterke leerbereidheid. Dit zorgt indirect voor een vorm van kwaliteitsbewaking.

*“De vrijwillige deelname zorgt in zekere mate ook voor kwaliteit. Enkel wanneer een groep deelnemers het aanbod echt kan smaken, zullen zij terugkeren. Op die manier maken zij - op basis van hun teoredeneid - ook een constante evaluatie.”*

#### ***S4. De participatieve aanpak: de aansluiting bij de leefwereld van de beoogde/bereikte groepen die vrijwillig deelnemen***

De cultuursector en het jeugdwerk staan met hun cultuureducatieve werking open voor een participatieve aanpak. Ze gaan er (steeds meer) van uit dat cultuureducatieve activiteiten geen afgewerkte producten zijn die worden afgenomen, maar wel telkens afzonderlijke en aparte leerprocessen. Dit betekent dat de cultuureducatieve activiteiten idealiter ook activiteiten zijn die ‘samen met’ de deelnemers worden gemaakt en waarbij de deelnemers een centrale schakel zijn. Dit citaat van een geïnterviewde medewerker uit een cultuurcentrum illustreert die visie:

*“Je kan met veel partners samenwerken op het vlak van cultuureducatie ... maar de beste partners zijn de jongeren zelf. Zij zorgen dat iets draait.”*

Ook de evaluatie van het cultuureducatieve aanbod focust veelal op wat de deelnemers uit het aanbod halen en wat dat aanbod hén bijbrengt. Veel geïnterviewden zien dat als een belangrijke kwaliteitscomponent: de manier waarop kunst en cultuur wordt ‘vertaald’ op maat van de deelnemer. Die vertaling is een sterkte of een verdienste van de sector omdat cultuureducatie op die manier - opnieuw in de woorden van een geïnterviewde - “kunst en cultuur uit een ivoren toren haalt en beleefbaar maakt voor iedereen (...) zonder dat wordt toegegeven op de artistieke vrijheid en autonomie.”

Hoe veralgemeend de participatieve aanpak in het cultuureducatieve werk is, is op basis van de interviews moeilijk uit te maken. De zelfinschatting in de survey geeft hiervoor een aantal indicaties (cf. hoofdstuk 6). Het antwoord op enkele vragen met betrekking tot de didactiek behoeven echter verdere exploratie: hoe vaak wordt rekening gehouden met inspraak van deelnemers bij de opmaak van een programma? Hoe wordt tijdens de activiteit zelf omgegaan met de respons van individuen en groepen? Hoe vertaalt de participatieve didactiek zich in de houding en aanpak van de begeleider? Gaat het vooral om het gebruik van bv. evaluatieformulieren na een activiteit?

### ***S5. De voortdurende methodische vernieuwing***

De voortdurende methodische vernieuwing in de cultuur- en jeugdsectoren, wordt ook als een uitgesproken sterkte gezien. Het is een sterkte voor de sector als geheel, maar tegelijk geven meerdere stakeholders aan dat niet elke organisatie afzonderlijk even innovatief is. Het cultuureducatieve werk kent een aantal 'methodische verkenners' maar net zo goed enkele 'methodische gewoontebeesten', zo wordt aangegeven.

De vernieuwende methoden (ook wel methodieken of werkvormen) die worden toegepast zijn een antwoord op maatschappelijke veranderingen (bv. nieuwe groepen, nieuwe formats, ...), en worden aangedreven door een steeds veranderende cultuur (cf. de tendensen beschreven in hoofdstuk 4). Het methodisch zoeken naar die antwoorden leidt echter niet altijd tot een 'levensvatbaar' programma of product dat gemakkelijk kan herhaald en verspreid worden. Het sterker verspreiden van geslaagde vernieuwingen zou goed zijn, zo klinkt het bij veel geïnterviewden.

Ze stellen ook vast dat niet rond elke discipline evenveel vernieuwing plaats vindt. Bijvoorbeeld met betrekking tot beeldende kunsten werden de voorbije jaren veel tools, methodieken, ... ontwikkeld voor kinderen en jongeren. Voor andere disciplines is dat minder.

### ***S6. De sterke persoonlijke 'drive' en inhoudelijke expertise van de medewerkers***

Doordat vele cultuurorganisaties - specifiek of eerder zijdelings - met educatie bezig zijn, ligt de cultuureducatieve werking van die organisaties vaak dicht bij hun cultuurgerichte of artistieke dynamiek. Dit zorgt ervoor dat cultuureducatie op uitvoeringsniveau een sterke dynamiek kent. Een geïnterviewde zegt het zo: "Er gebeurt veel, verandert veel ... vaak met weinig middelen. Ja, we kunnen eigenlijk veel doen met weinig geld."

Dit aspect wordt in de argumentatie van de betrokkenen uit het veld vaak gekoppeld aan de ervaring en expertise van de medewerkers. Er wordt daarbij verwezen naar de sterke persoonlijke 'drive' van veel cultuureducatoren en ook naar de belangrijke inzet van veel vrijwilligers en stagiairs in de cultuureducatieve sector.

*"Cultuureducatoren zijn gemotiveerde personen in een 'voedende' job. Zij hebben ook een echte gedrevenheid om 'iets te doen' met cultuur en publiek."*

### ***S7. Sterk in tweedelijnswork: een bewuste investering in opleiding van intermediairen***

De cultuur- en jeugdsector richt een belangrijk aandeel van haar cultuureducatieve opleidingen en vormingen naar intermediairen (leerkrachten, docenten, monitoren, gidsen, ouders, kinderverzorgers, ...). Dat bleek al uit de surveyresultaten

over de verdeling van het aanbod over eerstelijnswork en tweede en derde lijnswork (cf. hoofdstuk 6).

De sterke investering in deze vorming op de tweede en zelfs derde lijn wordt door de organisaties zelf als een pluspunt ervaren. Het maakt immers dat methodieken, aanpakken, visies, ... over cultuureducatie niet het exclusieve terrein blijven van de cultuureducatoren zelf.

De opleidingen en vormingen op te tweede lijn worden echter niet altijd ten volle gehonoreerd, zo geven geïnterviewden aan. Zo is er onduidelijkheid over wie de kost van de ontwikkeling en uitvoering van tweede- en derde lijnsinitiatieven moet dragen: de cultuur- of jeugdorganisatie zelf? De intermediairen zelf (bv. leerkrachten)? Hun organisaties (bv. scholen)? De Vlaamse overheid (in het geval van tweedelijnswork naar leerkrachten: de onderwijsoverheid of de cultuuroverheid?)?

### *S8. Een breed educatief palet: van smaakmakers en 'toeleiders' tot specialistenwork*

Uit de surveygegevens die werden verzameld bij de cultuur- en jeugdorganisaties bleek dat deze sectoren samen een breed spectrum aan cultuureducatief activiteiten brengen, zowel naar visie, domeinen en disciplines, werkwijze en didactiek, beoogd en bereikt publiek als naar finaliteit en doelen.

Op het punt van de werkwijze en didactiek zien de organisaties hun breed palet van initiërende activiteiten tot vrij gespecialiseerde activiteiten als een sterkte. Net door dat brede palet, zo geven de betrokkenen aan, slaagt de cultuur- en jeugdsector er in veel mensen (met vaak zeer verschillende interesses, vooropleidingen, ... vaak voor het eerst) te laten proeven van kunst of andere culturele uitingen, zonder dat die uitingen een elitezaak voor een 'happy few' worden. Tegelijk is er in de sector ook meer gespecialiseerd kunst- en cultuureducatief werk. De zuiver artistiek-technische en arbeidsmarktgerelateerde opleidingen gebeuren wel vaak buiten de cultuur- en jeugdsector (vooral in het deeltijds kunstonderwijs en het hoger kunstonderwijs).

Afhankelijk van de mate van specialisatie van het aanbod bereikt men geïnteresseerden, gepassioneerde amateurkunstenaars, semiprofessionals en professionals, ... Het brede educatieve palet maakt dus dat nagenoeg iedereen zijn gading zou kunnen vinden in het aanbod.

### *S9. Samenwerking en doorverwijzing binnen en (vooral) buiten de sector*

De verschillende subsectoren binnen Cultuur en Jeugd zijn op het vlak van cultuureducatie 'actieve samenwerkers'. Voor veel organisaties is die samenwerking zelfs inherent aan hun werking omdat zij in hoofdzaak op vraag van of in opdracht van een andere organisatie werken en zo altijd 'tussen' een andere organisatie en een deelnemerspubliek staan (cf. de rollen van de organisaties in hoofdstuk 6).



Zeker de samenwerking met scholen wordt door aanbieders van cultuureducatie erg hoog ingeschat. Er is bij die aanbieders een sterk besef van het nagenoeg perfecte maatschappelijke bereik van (zeker lagere) scholen alsook van het belang om creativiteit en de artistieke, creatieve, historische, identiteitsbepalende, ... elementen uit het cultuur- en jeugdveld mee in te brengen in het onderwijs.

*"Tot 12 jaar kennen scholen een vrij goede sociale mix. Het onderwijs heeft op die manier de mogelijkheid en ook de belangrijke functie om aan iedereen die culturele basis mee te geven. Vanaf 12 jaar treden verschillende selectiemechanismen in werking: sociale en etnische segregatie, watervalstelsel, ..."*

Het cultuureducatieve veld is in die optiek een goede bruggenbouwer tussen school en vrije tijd, zo wordt gesteld. De samenwerking tussen aanbieders van cultuureducatie (van educatieve diensten van musea over omkaderde schoolvoorstellingen in cultuurcentra tot projectmatig werken binnen scholen onder leiding van kunsteducatieve organisaties) kan een enorme dynamiek creëren binnen klasgroepen. De sector onderschrijft op die manier het belang van de 'permeabiliteit' tussen binnen- en buitenschoolse kunst- en cultuureducatie, hetgeen in de publicatie *The Wow-factor* (Bamford, 2006) als een generiek kwaliteitskenmerk van goede educatie wordt omschreven.

Samenwerking betekent niet dat altijd samen een traject wordt gegaan. Het kan zich ook uiten in doorverwijzing. Wanneer zich een vraag, nood of behoefte aandient waarop een andere instantie 'beter' kan antwoorden, wordt gemakkelijk doorverwezen. Bepaalde organisaties nemen dan zeer actief de rol van intermediair of doorverwijzer op. Zo werd door een medewerker van een cultuurcentrum het voorbeeld gegeven van een samenwerking tussen een cultuurcentrum en een gemeentelijke jeugddienst voor de coördinatie van een buitenschoolse kinderopvang. In het kader van die samenwerking zorgde het cultuurcentrum en de gemeentelijk dienst niet zozeer voor een apart cultuureducatief aanbod maar wel dat de leerlingen tijdens de opvang vervoerd konden worden naar en van de plaatselijke afdeling van de academie voor beeldende kunsten.

### ***S10. De verplechting van cultuureducatie met de andere functies van het cultuur- en jeugdwerk***

De finaliteiten verbonden aan cultuureducatie zijn niet geïsoleerd van de andere functies en doelen van het cultuur- en jeugdwerk. Cultuureducatie is inherent verbonden aan bijvoorbeeld de ontmoetings- en gemeenschapsvormende functie die zeer belangrijk is in het sociaal-cultureel werk (voor zowel jeugd als volwassenen). De cultuurspreidende functie van bijvoorbeeld cultuurcentra en kunstenorganisaties leunt vaak op zich al dicht aan bij wat receptieve cultuureducatie is.

Doordat de doelen van cultuureducatie resoneren met de doelen van andere activiteiten binnen dezelfde organisaties, kan het werk gemakkelijker verschillende effecten cumuleren.

## 2. Zwaktes

### *W1. De relatieve 'onzichtbaarheid' en het oneigenlijke gebruik van cultuureducatie leidt tot een onderwaardering*

Veel kleine, innovatieve cultuureducatieve projecten krijgen weinig weerklank in de media of bij een groot publiek. Ze vliegen 'onder de radar' ook al vliegen ze nieuwe routes. Ook binnen grotere culturele organisaties is de cultuureducatie vaak - letterlijk - het 'kleinste kantoortje'. Dit geeft aanleiding tot een gevoel van onderwaardering.

*"Wie klein is in zichtbaarheid is klein in waardering."*

*"Musea worden meer zichtbaar via educatieve projecten. Ze werven nieuwe publieken. Maar dat educatieve werk zelf wordt daardoor niet meer zichtbaar."*

Volgens een aantal respondenten slaat de onderwaardering vooral op specifieke facetten van het werk, met name op de receptieve en reflectieve componenten van het cultuureducatieve werk. Omdat de grens tussen educatie en pure beleving (zonder educatieve component of effect) bij receptieve en reflectieve cultuureducatie niet altijd scherp te trekken is, wordt het belang van dit type educatie gemakkelijker in twijfel getrokken.

Een geïnterviewde geeft ook een voorbeeld van onderwaardering van cultuureducatie door het oneigenlijke gebruik ervan:

*"Cultuureducatie is voor een aantal cultuur- en kunstorganisaties een middel om een slabakkende publiekswerking op te leggen eerder dan dat de cultuureducatie een doel op zich is. Het heeft dan meer als doel de boel draaiende te houden."*

### *W2. Het onaantrekkelijke statuut en arbeidsvoorwaarden voor cultuureducatoren*

Het werken als cultuureducator in de cultuur- of jeugdsector gebeurt aan arbeidsvoorwaarden die - vergeleken met andere posities op de arbeidsmarkt die vergelijkbare competenties vergen - als matig aantrekkelijk kunnen worden beschouwd (combinatie verloning, voordelen, werkzekerheid, ...). Het statuut en de arbeidsvoorwaarden samen met de druk om in de vrije tijd te werken ('s avonds, weekends, ...) zorgt voor een grote werkdruk.

Bijgevolg, zo merken enkele geïnterviewden op, is er een vrij groot verloop van personeel en daarmee ook een voortdurend verlies van ervaring en knowhow. Op termijn kan dit bedreigend zijn voor de kwaliteit van het werk.

Los van de aantrekkelijkheid van het beroep, wordt ook verwezen naar de verscheidenheid aan statuten. Dat kunstenaars, acteurs, educatoren, leerkrachten, ... allemaal aan verschillende voorwaarden werken (vergoeding, verlof, verzekering, benoeming, ...), bemoeilijkt sectoroverschrijdende uitwisseling. Een medewerker

van een cultuurcentrum gaf een voorbeeld met betrekking tot het kunstenaarsstatuut:

*“Neem nu de ‘kleine vergoedingsregeling voor kunstenaars’, een gunstig statuut voor kleine projecten. Er bestaat een lijst van toegestane activiteiten. Educatieve activiteiten zijn daar niet in opgenomen. De regeling kan dus wel als een acteur theater speelt op school, maar niet als die acteur een workshop theaterspel geeft.”*

Een andere respondent geeft aan dat de verschillende statuten ook interessante kruisbestuivingen in de weg kunnen staan, zoals een leerkracht die een tijd wil meedraaien in de cultuursector (al dan niet gedetacheerd) om dan terug te keren naar het onderwijs. Ook bijvoorbeeld een cultuureducatieve medewerker die even de cultuursector wil inwisselen voor het onderwijs botst snel op statuutproblemen.

### ***W3. De verdeeldheid en het ontbreken van een gezamenlijke visie zorgt voor een gebrekkige sectorprofilering***

Nogal wat organisaties met een sterke kunst- of cultuureducatieve werking bieden een gelijkaardige cultuureducatieve ‘ervaring’ aan de afnemer. Dit wil zeggen: de afnemer (leerling, deelnemer, lid, ...) zal de organisatie, de aanpak, de uitwerking van het aanbod, ... als vrij gelijklopend ervaren. Bovendien doen veel organisaties beroep op dezelfde kunstenaars, freelancers, ... zo geven vooral de kunst- en cultuureducatieve organisaties uit de kunsten- en jeugdsector aan. Toch gaan deze organisaties zich zelden gezamenlijk profileren. De neiging bestaat om veeleer de onderlinge verschillen in visie te benadrukken. Er worden bijgevolg geen gezamenlijke doelstellingen geformuleerd en er wordt zelden echt organisatieoverschrijdend gedacht. Wanneer dit gebeurt, is dat vooral binnen de beschotten van de decreten.

Het ontbreken van een sectorbrede profilering rond gemeenschappelijkheden leidt onvermijdelijk tot een vorm van terreinafbakening en het ‘claimen’ van bepaalde kenmerken van het eigen werk. Door de focus op organisatieprofilering eerder dan op sectorprofilering, spreekt de sector niet met één stem op beslissende momenten, wat door veel stakeholders als een sectorzwakte wordt ervaren. Tegelijk zien veel betrokkenen uit de sector het ook niet mogelijk noch wenselijk de bestaande organisatievisies volledig te gaan stroomlijnen. Een aantal tussenkomsten waarschuwt ervoor dat het werken aan één sectorbrede visie een ondoenbare zaak is.

*“Deze sector is zo divers. Het is een illusie om te denken dat men dat kan stroomlijnen.”*

*“De verdeeldheid heeft een aantal consequenties die ons beperken. Tegelijk stellen we vast dat elke insteek waardevol is.”*

#### **W4. De meeste core-cultuureducatieve organisaties zijn klein, zeer subsidieafhankelijk en (dus) broos**

De meerderheid van de organisaties die cultuureducatie als core-business hebben, zijn kleine of zelfs micro-ondernemingen (cf. cijfers in hoofdstuk 6). Daardoor hebben ze een vrij beperkte vaste personeelsbezetting die daarenboven sterk afhankelijk is van de subsidie van de Vlaamse overheid. Die afhankelijkheid maakt de organisaties en het werk dat ze doen 'kwetsbaar'. Dit wordt door veel organisaties (maar niet door allemaal) als een zwakte ervaren, en wel omdat het een aantal negatieve consequenties kan hebben.

Elke organisatie moet een afzonderlijke logistieke ondersteuning (secretariaatsondersteuning, automatisering en informatisering, opleiding en bijscholing van eigen personeel, ...) hebben of moet afzonderlijke (vele kleine) contracten afsluiten om al dat werk uit te besteden. Dit resulteert ofwel in een vrij grote werkdruk op de vaste medewerkers die voortdurend als allrounders moeten fungeren en zich over tal van uiteenlopende taken moeten ontfemen: organisatie, coördinatie, begeleiding, expertiseopbouw, administratie, ... Ofwel resulteert het in een weinig efficiënte organisatieontwikkeling en -structurering waarbij een groot aandeel van het toch al vrij kleine totaalbudget van de organisatie aan de organisatie zelf wordt besteed (*overhead*) en niet aan het aanbod. Een geïnterviewde illustreert:

*"Elke organisatie heeft zijn eigen bibliotheek, zijn eigen secretariaat, zijn eigen denkdag, zijn eigen coördinator (...) is dat wel efficiënt? (...) Het gaat veelal om organisaties van twee à drie vaste mensen."*

Een eventuele organisatorische inefficiëntie kan zich ook laten voelen in het aanbod. Zo kan door de kleine schaal veel aanbod 'onopgemerkt' blijven voor geïnteresseerden. Een respondent koppelt de kleinschaligheid van de core cultuureducatieve organisaties ook aan de beperkingen in spreiding van het aanbod en zegt:

*"Je ziet vaak dat kleinere organisaties steeds weer met dezelfde scholen gaan samenwerken."*

Een schaalvergroting (bv. in het delen van een aantal functies over meerdere organisaties) zou de ratio overhead/output van individuele organisaties gunstiger kunnen maken. Verschillende regelgevingen insisteren ook nu al op een voldoende organisatiegrootte in termen van output (bv. in aantal deelnemersuren of erkende uren vorming, cf. hoofdstuk 5). De mogelijkheden hiertoe al dan niet benutten, blijft echter een zaak van de autonomie van de organiserende vzw's. Nogal wat geïnterviewden onderschrijven ook de nadelen van de kleinschaligheid niet of niet helemaal, zo blijkt uit de focusgroepen. Ze argumenteren dat dergelijke schaalvergroting met het oog op organisatorische efficiëntie moeilijk valt te stroomlijnen met de eigen educatieve visie en de artistieke vrijheid.

*“Een beleid dat enkel oog heeft voor efficiëntie schuift de inhoud naar achter.”*

Daarnaast zien zij schaalvergroting ook niet voor alle aspecten als praktisch zinvol (bv. een gedeelde bibliotheek op regionaal niveau ervaren zij niet als zinvol) en geven aan dat de beperkte schaal voor een aantal inhoudelijke aspecten net een meerwaarde inhoudt: het houdt de organisaties flexibel en wendbaar, het betekent een veelheid aan organisaties op sectorniveau en dus ook een verscheiden aanbod, ...

*“Je kan dingen doen die grotere organisaties - de multinationals van cultuureducatie - nooit zouden kunnen.”*

Het punt van de beperkte schaalgrootte en de daaraan gekoppelde nadelen die we hier omschrijven als zwakte, zorgt voor veel discussie in de sector. Veel elementen in deze discussie zijn te koppelen aan de sterke expansie in aanbod en afname van cultuureducatieve activiteiten de voorbije tien jaren. Daardoor zijn veel organisaties nog vrij ‘jong’ en ook nog ‘zoekend’ naar een passende plaats in het (veranderende) landschap van de cultuureducatieve aanbieders (cf. hoofdstuk 4).

#### ***W5. Het gebrek aan gegevensverzameling, -uitwisseling en monitoring en op basis daarvan kwaliteitsbewaking***

Hoewel er een relatief sterke beleidsaandacht is voor het thema van cultuureducatie in de gesubsidieerde cultuur- en jeugdsector, is er toch weinig inhoudelijke monitoring van de cultuureducatieve praxis. Er zijn geen geaggregeerde data over de aanpak, visie, werkwijze, kennisbasis, ... van de personen en organisaties die actief werken aan cultuureducatie. Ze worden zelden of niet verzameld, geanalyseerd en uitgewisseld, noch door de sectororganisaties zelf, noch door de overheid (of gerelateerde sector- of beleidsgerichte steunpunten). Dit maakt dat er weinig klankbord is waaraan de bestaande cultuureducatieve activiteiten kunnen getoetst worden, wat betreft de kwaliteit van de visie, doelstellingen, didactiek, communicatie, ...

#### ***W6. De zwakke eigen infrastructuur en accommodatie***

Vaak hebben de (kleinere) organisaties die sterk inzetten op cultuureducatie geen uitgebreide eigen infrastructuur. Ook bij het spreiden van het aanbod is het vaak moeilijk geschikte ruimtes en accommodatie te vinden bij andere organisaties (bv. scholen). De zogenaamde polyvalente ruimtes van scholen, cultuurcentra, gemeenschapscentra en zelfs kunstscholen en academies lenen zich niet altijd even goed voor cultuureducatieve activiteiten. Dit geldt zeker voor bepaalde disciplines zoals dans en theater.

*“Er wordt soms nogal gemakkelijk van uitgegaan dat cultuureducatie in eender welke ruimte kan gebeuren. Maar niet alle ruimtes lenen zich tot culturele en kunstzinnige activiteiten. Er*

*is de grootte, de technische voorwaarden, de eigenheid van de zaal, ... Je vraagt een voetbalclub toch ook niet om te trainen in een polyvalente zaal?"*

Bij de evaluatie van infrastructuur en gebouwen zijn niet enkel de grootte en de artistiek-technische mogelijkheden van belang. Ook aanverwante functies zijn belangrijk: de herkenbaarheid in het straatbeeld, de bereikbaarheid, de mogelijkheden voor sociaal contact in de pauze of voor of na een activiteit (in bv. een cafetaria). De infrastructuur waarbinnen cultuureducatie kan plaats vinden is ook onlosmakelijk verbonden aan de issues van spreiding en bereik.

### ***W7. De gebrekkige gezamenlijke promotie van het aanbod en communicatie over de meerwaarde van het werk***

In de lijn met de eerdere vaststelling van de beperkte sectorprofilering (W3) wordt ook het grotendeels ontbreken van algemene promotie van het aanbod en een doordachte communicatie over de meerwaarde van het werk als een zwakte gezien. Door het ontbreken van die promotie en communicatie kan de groep van organisaties die sterk cultuureducatief werken zich zelden 'hard' in het bredere cultuureducatieve veld positioneren (tussen andere spelers zoals deeltijds kunst- onderwijs, scholen, commerciële culturele industrieën en vrijetijdssectoren, ...).

Dit is een zwakte omdat het een bredere naambekendheid in de weg staat en ook een bredere bekendheid van het aanbod kan verhinderen. Enkele geïnterviewden benadrukken dat dit laatste nochtans belangrijk is:

*"Voor bijvoorbeeld veel beginnende leerkrachten is het niet evident om cultuureducatieve partners te kennen en te 'vinden' om mee samen te werken."*

*"Het is wel handig om te weten waar men terecht kan voor cultuureducatie."*

*"Organisaties zijn zichtbaar, elk voor zich, maar een goed overzicht ontbreekt."*

Verder is er nood aan een gezamenlijke communicatie. Het is belangrijk, aldus de geïnterviewden, dat meer unisono wordt vertolkt wat de meerwaarde van alle cultuureducatieve werk is. Dit gebeurt vandaag te weinig.

### ***W8. Het nagenoeg ontbreken van internationale uitwisseling als sector***

Het wordt als een zwakte van de sector gezien dat ze als groep van organisaties weinig aansluiting vindt bij internationale organisaties en netwerken. De internationale contacten en uitwisseling blijven veelal beperkt.

*"Er is quasi geen internationale uitwisseling. Binnen bepaalde subsectoren bestaat die wel. In de theaterwereld is er veel internationale uitwisseling en ook bij erfgoed bestaat dat. Maar over het brede veld van cultuureducatie nauwelijks."*

De organisaties stellen ook vast dat ze hiertoe weinig worden uitgedaagd. Internationalisering wordt slechts summier opgelegd door de subsidiërende Vlaamse overheid en kost bovendien voor (veelal kleinere) organisaties een grote investering aan geld en tijd. Vaak weegt de opbrengst niet op tegen die investering, zo geven de organisaties aan. Vanuit de sectorale steunpunten worden ook weinig internationale contacten, studiereizen, conferenties, ... over cultuureducatie georganiseerd. In het jeugdwerk stimuleren organisaties als JINT wel internationale (net)werking, maar die gaat zelden over cultuureducatie.

Dit neemt niet weg dat, zoals het citaat hierboven aangeeft, sommige individuele organisaties en subsectoren wel aansluiting vinden bij internationale organisaties en netwerken. In de interviews en focusgroepen werden vernoemd: International Yehudi Menuhin Foundation, ELIA – European League of Institutes of the Arts, Unit-art, internationale netwerken voor musea, theaterpedagogische koepels in andere Europese landen, ...

#### *W9. De onevenwichtige aandacht voor disciplines en types van cultuureducatie*

Een laatste zwakte is de onevenwichtige verdeling van het cultuureducatieve aanbod over de culturele en artistieke disciplines. Beeldende kunsten en muziek zijn de disciplines die het vaakst door jeugdorganisaties en cultuurorganisaties worden aangeboden in het vrijetijdsegment. Ze worden ook door een groter aandeel organisaties aangeboden (cf. analyses in hoofdstuk 6).

*“Beeld en muziek zijn het sterkst vertegenwoordigd. De andere disciplines komen minder aan bod.”*

Voor actieve danseducatie is het aanbod minder uitgebreid, maar dit wordt mogelijk gecompenseerd door een uitgebreid en nog toenemend aanbod in het deeltijds kunstonderwijs en een uitgebreid commercieel circuit van danseducatieve instellingen (bv. dansscholen).

Voor woord, literatuur en poëzie lijkt het aanbod productieve cultuureducatie nog kleiner. Bibliotheken werken vooral aan receptieve cultuureducatie. De organisaties die aan actieve of productieve literatuureducatie doen, combineren dat vaak met andere disciplines.

Een aantal respondenten geeft ook aan dat nog verder kan ingezet worden op cross-overs tussen verschillende disciplines.

### 3. Kansen

#### ***O1. Een sterk maatschappelijk draagvlak voor levenslang en levensbreed leren en een sterke wil bij individuen om individuele competenties bij te spijkeren***

Er is een sterk maatschappelijk draagvlak voor levenslang leren. Het continu updaten van creatieve competenties wordt in de samenleving sterk aangemoedigd (vanuit de arbeidsmarkt, vanuit onderwijs, ...). Dit resulteert in een participatie aan educatieve activiteiten waarbij individuen uitdrukkelijk 'iets' willen bijleren.

*“Ouders zoeken naar ontwikkelingsmogelijkheden voor zichzelf en hun kinderen. Een toenemend aantal (actieve) medioren en senioren met tijd (en vaak ook met geld), die niet stoppen met leren.” (De Braekeleer, 2010, p. 7)*

Deze tendens contrasteert enigszins met de vraag naar amusement en sociale cohesie die vroeger bij cultuureducatie meer aan de oppervlakte kwam, zo geven de geïnterviewden aan. Door deze tendens zijn cultuureducatieve projecten en organisaties vandaag uitdrukkelijk(er) met de educatieve verwachtingen van de deelnemers bezig. Ze doen dat door bijvoorbeeld sterker leerdoelen te expliciteren, leereffecten te gaan uitspelen in de communicatie, ...

De tendens naar zelfontplooiing is een opportuniteit. Tegelijk beseft de sector dat de maatschappelijke aandacht voor permanent bijleren niet altijd rechtstreeks in de kaart van het cultuureducatieve werk speelt:

*“De stimulering van levenslang leren door de overheid is vaak geïnspireerd door economische motieven. Het cultuureducatieve werk speelt daarin geen rol.”*

*“Door te veel de individuele competenties te gaan benadrukken, en niet het plezier, de ervaring, de groepsvorming, ... worden ook drempels voor bepaalde mensen verhoogd.”*

#### ***O2. De toegenomen aandacht van overheden voor cultuureducatie en het naar elkaar toegroeien van beleidsdomeinen op het vlak van cultuureducatie***

Zoals in hoofdstuk 4 werd beschreven, kunnen we spreken van een toegenomen beleidsaandacht voor cultuureducatie, zeker sinds het midden van de jaren '90. De beleidsaandacht betreft zowel cultuureducatie in de vrije tijd als cultuureducatie binnen het leerplichtonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, ... De toegenomen aandacht is niet enkel vast te stellen bij de centrale Vlaamse overheid maar ook bij vele Europese, provinciale en lokale overheden. Ze kan een opportuniteit betekenen voor een gerichter beleid en een sterkere ondersteuning op bepaalde vlakken (cf. hoofdstuk 5).

Ook de transversaliteit van het thema cultuureducatie biedt kansen. Het maakt dat cultuureducatie op vele plaatsen en in vele contexten kan gebeuren, ook over de beschotten van de sectoren. Bepaalde samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld tussen cultuureducatieve organisaties en welzijnsorganisaties (Kind & Gezin, op-



voedingsondersteunende instanties, ...) zouden nog uitgebreid kunnen worden, zo geven de geïnterviewden aan.

### ***O3. Het cultuureducatief werken met nieuwe groepen in een veranderende maatschappij***

Het werken voor groepen die vandaag minder toegang hebben tot cultuureducatie en voor educatief kwetsbare groepen in het bijzonder, is een uitdaging voor de cultuureducatieve sector. Verschillende studies (bv. Bamford, 2007; Vermeersch et al., 2011) tonen aan dat kunst- en cultuureducatie vooral een publiek vindt in de hogere sociaaleconomische lagen van de bevolking. Veel organisaties expliciteren dat ze het belangrijk vinden dat alle individuen (dezelfde) kans krijgen op kennismaking en verdieping van kunst, erfgoed, media en andere culturele uitingen. Momenteel doen een aantal cultuur- en jeugdorganisaties expliciete inspanningen voor ondervertegenwoordigde groepen. Tegelijk zijn er ook nog veel organisaties - zo blijkt uit de surveyresultaten en de focusgroepgesprekken - die weinig risico (kunnen) nemen in het verkennen van nog niet bereikte groepen.

Kinderen en jongeren van etnisch-culturele minderheden vormen een van de groepen die vandaag onderbereikt zijn. De uitdaging deze groep te bereiken met activiteiten die én cultureel én educatief zijn, speelt voornamelijk in stedelijke gebieden. Het cultuureducatief werken met anderstaligen, ook volwassenen, is een maatschappelijke noodzaak maar ook een kans omdat net bij cultuureducatie die pure talige barrière kan overstegen worden.

Inspelend op algemene maatschappelijke tendensen van vergrijzing en ontgroening is ook intergenerationele cultuureducatie een opportuniteit voor de toekomst, zeker voor erfgoededucatie, maar ook voor andere vormen van cultuur-educatie.

### ***O4. De toegenomen vraag naar cultuureducatie bij zeer jonge kinderen***

Zoals al vermeld (S2) wijzen verschillende geïnterviewden op de groeiende vraag naar cultuureducatie voor peuters en kleuters.

De samenwerking met de aanbieders van voorschoolse opvang en educatie en met kleuterscholen is een goede manier om op jonge leeftijd grote groepen van cultuur(educatie) te laten proeven. Er zijn op die leeftijd immers nog maar weinig selectiemechanismen in werking (zoals het watervalfenomeen, sociale en etnisch-culturele segregatie, ...), wat maakt dat deze aanbieders en scholen een breed bereik kennen die de sociale mix van de samenleving vrij goed weerspiegelt (zie ook S9). Daarmee zijn zij ook goed geplaatst om een 'goede cultuureducatieve basis' te leggen.

### ***O5. Het belang van e-cultuur en e-participatie schept mogelijkheden voor een 'e-educatie'***

De cultuurbeleving en cultuurparticipatie via het internet kende de voorbije vijf jaar een sterke toename (cf. Lievens & Waeye, 2011). Dit biedt ook kansen voor cultuureducatie via het internet.

Het internet wordt vandaag door de organisaties vooral gebruikt om informatie over cultuur en cultuureducatie te communiceren en te delen, minder als instrument voor educatie zelf. Toch is het aanvoelen onder de organisaties dat de kunst- en culturele aanbieders een inhaalbeweging hebben gemaakt wat betreft het kunst- en cultuureducatieve aanbod, de educatieve omkadering, het verstrekken van educatieve teksten, ... via het internet. Op dit punt blinkt een aantal cultuureducatieve organisaties uit (een *good practice* die tijdens een focusgroeps gesprek werd vernoemd is het E-land erfgoededucatieproject in Mechelen dat voor een belangrijk deel web-based is). Toch zijn de vele mogelijkheden van 'e-cultuur-educatie' nog niet uitgeput, zo geven de betrokkenen aan. Het expliciet gebruiken van het internet als cultuureducatieve tool (niet enkel voor receptieve maar ook voor productieve cultuureducatie) kan nog groeien.

Het internet is ook een instrument dat kan ingezet worden voor cultuureducatie bij leeftijdsgroepen die vandaag moeilijker bereikt worden. Met name de 12- tot 14-jarigen zijn sterk aanwezig op het internet, terwijl die leeftijdsgroep een terugval kent in cultuur-, DKO- en jeugdwerkdeelnamecijfers.

De organisaties die we interviewden in het kader van deze studie drukten er wel op dat het internet als educatieve tool geen '*quick win*' is, omdat het grote uitdagingen stelt met betrekking tot het overzicht van de informatie, de evaluatie van de overdracht van informatie, de assessment van het geleerde, het individuele en collectieve waardeoordeel over de gepresenteerde culturele uitingen, ...

### ***O6. De nieuwe mogelijkheden tot samenwerking met nieuwe sectoren (profit, sociale economie, ...)***

Cultuur- en jeugdorganisaties zijn op het punt van hun cultuureducatief aanbod doorgaans 'actieve samenwerkers' (S9). Toch kan die samenwerking met een aantal actoren en sectoren nog geïntensifieerd worden. In de focusgroepen werd in dat verband verwezen naar de mogelijkheden van een meer uitgebreide samenwerking met het bedrijfsleven en de sociale economie. Ook de inbedding van cultuureducatief werk in (samenwerking met) gemeenten is een aandachtspunt. Verder zien een aantal respondenten ook kansen in de samenwerking met media-actoren (zoals KLARA).

## 4. Bedreigingen

### T1. De versnippering in beleid en regelgeving

Zoals al duidelijk werd uit de beleidsreconstructie en veldanalyse in dit rapport (hoofdstukken 5 en 6) worden de cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatieve werking erkend en gesubsidieerd op basis van verschillende decreten en regelgevingen. Veel betrokkenen zien daarin een bedreiging voor het werk:

*“De cultuureducatieve organisaties zitten vandaag over tal van verschillende decreten verdeeld. Het is een beslissing van de vorige minister van cultuur om ... eigenlijk niet te beslissen waar die thuis horen en om die dan allemaal een andere reglementering te geven, en ook een andere commissie en een andere beoordelingswijze. Dat is jammer. Dat schendt het gelijkheidsbeginsel, maar ook het maken van een degelijk beleid. Neem nu het afstemmen van cultuur en onderwijs, die afstemming is noodzakelijk als je een goede cultuureducatie wil. Als je onderwijs moet afstemmen op zeven verschillende cultuursectoren, dan is het al helemaal niet te doen.”*

*“De afstemming tussen verschillende ministers en overheden is soms heel problematisch. Niet enkel de afstemming tussen de verschillende bevoegde ministeries op Vlaams niveau, maar ook tussen de verschillende overheidsniveaus. Zo zijn er sommige steden en gemeenten met een sterke visie en een groot budget voor cultuureducatie, in andere steden is dat veel minder het geval.”*

*“Het is weinig efficiënt dat issues die sterk met elkaar te maken hebben, zoals roerend en onroerend erfgoed, gespreid zijn over verschillende bevoegdheidsdomeinen.”*

Naast de negatieve impact van de beleidsversnippering op de afstemming tussen sectoren en overheden onderling, kan de versnippering ook aanleiding geven tot verdeeldheid tussen de organisaties (bv. over de mate dat cultuureducatie voor of in samenwerking met basis- en secundair onderwijs moet kunnen). In de focusgroepen en interviews werd meermaals gesuggereerd dat het feit dat cultuureducatie naargelang de decreten met ‘verschillende maten wordt gewogen’ tot spanning tussen organisaties kan leiden. Het maakt ook dat organisaties enigszins op zichzelf terugplooiën.

*“Wanneer iemand een goed en vernieuwend idee heeft omtrent cultuureducatie, zal hij geneigd zijn dat voor zich te houden. Want dat vernieuwende idee zal geapprecieerd worden door de beoordelende commissie en vergroot dus de kans op verdere subsidie.”*

Ook maakt de beleidsversnippering dat het cultuureducatieve werk in elk decreet en reglement ‘dat kleine en aparte paragraafje’ blijft. Daardoor voelen andere organisaties zich weinig uitgenodigd om cultuureducatie te incorporeren in de eigen werking.

### ***T2. De financiële crisis en politieke verschuivingen zorgen voor een daling van overheidsmiddelen en daardoor een toenemende financiële druk***

Een aantal organisaties vrezen dat door verschuivingen in het politieke landschap cultuureducatie lager op de politieke agenda zal komen (cf. de huidige situatie van financiële spanning in de cultuursector in Nederland). Hierdoor kan het beleid, de erkenning en de financiering van het cultuureducatieve werk meer onder druk komen te staan. Dit is voor de sector bedreigend omdat besparingen zo de druk op de organisaties verhoogt om op andere manieren inkomsten te werven (bv. hogere deelnameprijs, meer commerciële aanpak, ...). Dit duwt de organisaties in de richting van een 'veilige aanpak': het terugvallen op de vertrouwde programma's en de gekende samenwerkingspartners waarvan men weet dat ze voldoende publiek aantrekken. De 'moeilijkere' methodieken en cultuuruitingen worden dan vermeden.

### ***T3. De druk naar korte workshops in uitsluitend de vrije tijd impliceert een maatschappelijke devaluatie van het effect van cultuureducatie***

Cultuureducatie en -participatie worden door veel personen als een cruciaal element in opvoeding en persoonsontwikkeling gezien. Tegelijk wordt er maar bij mondjesmaat en zeer discontinu tijd voor vrijgemaakt in het kleuter- en leerplichtonderwijs en op de arbeidsmarkt, zo stellen de geïnterviewden vast. De tijd die geïnvesteerd wordt in cultuureducatie is bijgevolg altijd kort en meestal buiten alle verplichting om. Dit doet geen eer aan de belangrijke basis- en sleutelvaardigheden die cultuureducatie kan bijbrengen. Een onderschatting van *skills* zoals creativiteit, verbeelding, ... als rendement van cultuureducatie betekent een bedreiging voor het cultuureducatieve werk. Evenzeer bedreigend is de onderschatting en onderwaardering van het effect van cultuureducatief werk (bv. op schoolomgeving).

*"Binnen het onderwijs is cultuureducatie vaak een gangmaker om klas- en schooloverschrijdend te werken."*

Het herleiden van cultuureducatie tot niet meer dan een vorm van vrijblijvende vrijetijdsbesteding gaat dus voorbij aan de maatschappelijk belangrijke effecten van het werk.

### ***T4. Bemoelijkende factoren in de samenwerking met onderwijs***

***Ontmoediging tot samenwerking*** - De samenwerking tussen jeugd- en cultuurorganisaties enerzijds en basis- of secundaire scholen anderzijds wordt door de regelgeving niet steeds aangemoedigd. Binnen een aantal subsectoren, zoals het sociaal-cultureel werk voor jeugd en het sociaal-cultureel volwassenenwerk, wordt werken voor het leerplichtonderwijs zelfs ontraden. Daardoor ervaren de

betrokken cultuur- en jeugdorganisaties weinig erkenning voor het cultuureducatieve werk dat zij (zouden kunnen) doen voor en met het onderwijs. Dit staat een - voor beide partijen - aantrekkelijke integratie van cultuur en onderwijs de weg.

Toch stellen we vast dat - ondanks de ontrading vanuit sommige regelgevingen - er wel een 'cultuur' van samenwerking is die wordt aangemoedigd. De vraag vanuit onderwijs naar cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatieve werking neemt ook toe, zo geven betrokkenen uit cultuur- en jeugdorganisaties aan: "Cultuur staat vaak aan de voordeur van Onderwijs, en Onderwijs staat vaak aan de voordeur van Cultuur te kloppen." Het cultuureducatief werk waarbij cultuur- en jeugdorganisaties samenwerken met scholen staat dan ook voor een vrij groot volume (cf. hoofdstuk 6).

**Gebrek aan inhoudelijke afspraken** - Er is bij de samenwerking met onderwijs vaak onduidelijkheid over 'wie wat het best doet?' Bij bijvoorbeeld de omkadering van een schoolvoorstelling kan de vraag gesteld worden wie die omkadering inhoudelijk moet begeleiden: de klasleerkracht, het cultuurcentrum waar de voorstelling plaats vindt, de educatieve kracht van het gezelschap dat de voorstelling maakt, een externe kunsteducatieve begeleider, ... Er zijn argumenten voor elk van deze opties (de leerkracht is een rolmodel en kent de leerlingen, het cultuurcentrum heeft ervaring met het artistieke product, het gezelschap kent de creatie(ve) kant van het product, ...). In de praktijk vergt dit echter nogal wat voorbereidend werk om ieder zijn meest geschikte rol te laten vervullen.

**Arbeids- en tijdsintensiviteit** - Een aantal aspecten van samenwerking op maat zijn dermate arbeid- en tijdsintensief aan de kant van de cultuureducatieve instantie (bv. het mee helpen in de klas bij de voorbereiding van een cultuurbezoek) dat nooit de volle personeelskost (ook na aftrek van het gesubsidieerde aandeel) kan worden aangerekend aan de school. Scholen hebben hiervoor immers weinig financiële marge. De geïnterviewden geven aan dat het vandaag nog vaak zo is dat scholen schrikken als ze de prijs vernemen van extern cultuureducatief aanbod. Terwijl de kost door de school als hoog wordt ervaren, is het aanbod zelf vaak een duidelijke investering/verliespost voor de aanbiedende organisatie.

*"Ik weet wat het kost om één school één jaar muzisch te laten werken. Dat is een dure zaak. Dat is extra beroepskrachten toevoegen. We deden dat dan nog maar a rato van acht uur per week, één dag in de week. Dat is niks. Als je dat voor een basisschool neemt, dat is twintig uren. Dat is een halftijdse werkkraft. Doe dat maar eens voor heel Vlaanderen ... (...)."*

Specifieke tussenkomsten vanwege de Vlaamse overheid<sup>10</sup> zorgen wel voor een mildering van de financiële drempel aan de kant van de scholen, maar kunnen ook niet alle kosten dekken, aldus de geïnterviewden.

---

<sup>10</sup> Een voorbeeld hiervan is de projectsubsidie van CANON Cultuurcel ter waarde van 1 500 euro. Deze tussenkomst is administratief eenvoudig aan te vragen (doorlopend, zonder 'groot' dossier, ...) en kent ook een groeiende bekendheid en gebruik.

### **De maximumfactuur: hindernis voor cultuureducatie op school?**

*Sinds 1 september 2008 werd in het basisonderwijs de (dubbele) maximumfactuur ingevoerd. Het systeem van de maximumfactuur legt vast hoeveel scholen aan ouders mogen doorrekenen voor zaken die niet onder de ontwikkelingsdoelen en eindtermen vallen en die scholen dus niet gratis moeten aanbieden. Het systeem van de maximumfactuur gaat gepaard met een systeem van financiering van scholen op basis van leerlingen- en schoolkenmerken.*

*De maximumfactuur is voor veel betrokkenen in het veld een belangrijk element in de discussie over de kostprijs van cultuureducatie. Aan het systeem van de maximumfactuur worden door de geïnterviewden verschillende effecten toegeschreven:*

*- Het systeem impliceert een duidelijke(re) begrenzing van de werkingsmiddelen van de basisschool. Daardoor kan er een zekere terughoudendheid bij de scholen ontstaan om een cultuureducatief aanbod af te nemen, zeker wanneer het gaat om activiteiten buiten de schoolmuren. Bijgevolg wordt het aantal samenwerkingen (uitgedrukt per school) tussen de cultuursector en het onderwijs minder omvangrijk. Een geïnterviewde uit het onderwijs stelt: "Door de maximumfactuur is er binnen de school mogelijk minder druk voor cultuur ... daardoor zijn velen afgehaakt."*

*- Mogelijk veranderen ook de voorkeuren van scholen als gevolg van de maximumfactuur. Bijvoorbeeld minder extra-muros cultuureducatie ten voordele van activiteiten binnen de school.*

*- Op aansturing van de maximumfactuur gaan sommige scholen wellicht ook verkennen wat de eigen mogelijkheden zijn inzake kunst- en cultuureducatie, zonder daarbij beroep te doen op een externe organisatie (bv. cultuureducatieve organisatie) of aanbieder (bv. kunstenaar). Ze gaan ook functioneler overwegen wat het aanbod hen 'waard' is en het mogelijk strenger afwegen tegenover andere goederen of diensten die passen in het pedagogische project van de school.*

*Recente cijfers (Van Landeghem et al., 2010; De Vos et al., 2011; VVC & LOCUS, 2011) maken deze effecten traceerbaar. Ze tonen aan dat in het lager onderwijs de participatie aan 'culturele en educatieve activiteiten' (bijvoorbeeld theater-, muziek- of filmvoorstelling binnen of buiten de school, museumbezoek, ...) gedaald is in vergelijking met de situatie voor de invoer van de maximumfactuur. Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen spreekt van een daling van 4%. De daling in culturele activiteiten blijkt vooral te wijten aan kleine plattelandsscholen. Voor die scholen weegt de mobiliteitskost bij cultuureducatieve activiteiten buiten de school erg zwaar.*

*In het kleuteronderwijs is twee jaar na het invoeren van de maximumfactuur geen echte daling merkbaar, behalve in de kleuteruitstappen die een hele dag duren. Het onderzoek wijst er nog op dat er grote verschillen zijn tussen de scholen: in sommige scholen is het*

*aantal activiteiten gedaald, terwijl in ander scholen het aantal activiteiten gestegen is sinds de invoering van de maximumfactuur. Het beleid dat scholen voeren in het omgaan met de maximumfactuur is ook heel verschillend.*

*Het is daarbij niet uitgesloten dat sommige scholen net de maximumfactuur als 'alibi' gaan gebruiken om niet of minder dan voorheen in cultuureducatie te investeren. Er gaat in dat geval minder naar cultuureducatie omdat de verhoogde werkmiddelen van de scholen ter compensatie van de invoering van de maximumfactuur aan andere zaken worden bestemd. Dit kan omdat scholen een grote vrijheid kennen in de besteding van die werkmiddelen en geen geormerkt of gekleurd budget hebben voor uitgaven voor kunst en cultuur. Een geïnterviewde uit de cultuursector ziet zo het draagvlak voor cultuureducatie in het onderwijs kleiner worden: "De maximumfactuur wordt door bepaalde scholen misbruikt. Het draagvlak binnen het onderwijs om te investeren in cultuureducatie lijkt daardoor kleiner te worden. Nochtans hebben scholen een grote vrijheid in de keuze waaraan ze hun middelen besteden."*

*Op basis van de cijfers en de in het onderzoek gesignaleerde problemen met de maximumfactuur-maatregel, is het belangrijk de aandacht van scholen voor cultuureducatieve activiteiten met externe partners verder te monitoren. Belangrijk daarbij is dat niet enkel nagegaan wordt of scholen minder in cultuureducatie investeren (financieel, aantal activiteiten), maar ook of de maximumfactuur een effect heeft op de mate waarin scholen algemeen aan cultuureducatie doen (de bestede tijd, ook in de klas) en de manier waarop ze dat doen (de discipline, aanpak, ...).*

#### **T5. De moeilijke legitimering van de sector: de vraag aan de sector om voortdurend haar rol te verdedigen in een overaanbod aan vrijetijds mogelijkheden**

Aansluitend op de vorige bedreiging, besluiten nogal wat geïnterviewden dat niet enkel de plaats maar ook de legitimering van kunst en cultuur binnen het leerplichtonderwijs een heikel punt blijft. Waar niemand de rol van lichamelijke opvoeding binnen een onderwijscurriculum in vraag stelt, zo stelt een respondent, gebeurt dat bij kunst- en cultuureducatieve lessen wel nog steeds. De lerarenopleiding speelt op dat punt een belangrijke rol.

Ook in het vrijetijdssegment van het maatschappelijke aanbod moeten cultuureducatieve aanbieders zich vaak verdedigend legitimeren op grond van bereik en - meer algemeen - maatschappelijk draagvlak.

*"We kunnen als organisatie geen lange termijn visie uitbouwen. Bij elke nieuwe minister moeten we onszelf weer helemaal in vraag stellen."*

### ***T6. De overheidsdruk naar kwantiteit***

Veel organisaties ervaren vanuit het regelgevend kader een voortdurende druk naar kwantiteit (uitgedrukt in spreidingsnormen, (deelnemers)uren, afdelingen en groepen, ...) (cf. ook hoofdstuk 5).

De betrokken organisaties zien dit als een bedreiging omdat die druk in spanning staat met het kwalitatief vernieuwende werk: "het experimenterende, vernieuwende, zoekende, ... karakter dat cultuureducatie steeds moet hebben." Wanneer er druk staat op het aantal deelnemers plooit men zich ook gemakkelijker terug op de maatschappelijke middenmoot, zo wordt geredeneerd, en heeft men automatisch minder oog voor een divers bereik, voor maatschappelijk achtergestelde groepen, ...

De overheidsdruk naar kwantiteit leidt ook tot een spanning met de omschrijving van een ideale groeps grootte. Volgens de geïnterviewden heeft veel cultuureducatief werk een sterkere impact op het individu wanneer die in kleinere groepen gebeurt. Die kleinere groepen laten immers toe dat er een sfeer kan gecreëerd worden die uitdrukt: "dat jij er bent, dat doet ertoe." De intensiteit van een cultuureducatieve ervaring neemt sterk af als de groep te groot wordt, zo wordt geredeneerd.

Dit alles kan ertoe leiden dan een beleid dat (louter) gericht is op meetbare indicatoren meer oog heeft voor de verantwoording van zichzelf dan voor kunst en cultuur als betekeniscreatie voor unieke individuen. Dat laatste blijft immers zeer moeilijk meetbaar (cf. hoofdstuk 6, deel 8). Elias (2010) stelt in dat verband dat participatie in termen van betekeniscreatie onmogelijk volledig kan gevat worden in participatiecijfers of in meetbare effecten. Het gaat eerder om de manier waarop personen zich verbinden met kunst of cultuur en dus, wat hij noemt, "een persoonlijke zoektocht doorheen de vele kamertjes van het huis dat opnieuw 'schoonheid' mag genoemd worden." (p. 17).

### ***T7. Een brede (en steeds bredere) opvatting van cultuureducatie***

Op de voor- en nadelen van het 'verbreden' van de betekenis van cultuureducatie gingen we in hoofdstuk 3 van dit rapport al in. De deelnemers aan de focusgroepen zien die verbreding vooral als een bedreiging omdat het de zichtbaarheid van het werk vertroebelt en cultuureducatie zo op termijn ook kan gebruikt worden voor initiatieven die nauwelijks een culturele of educatieve component hebben.

### ***T8. De gebrekkige profielbeschrijving van de beroeps cultuureducator en het ontbreken van een centrale opleiding voor cultuureducatoren***

Het ontbreekt de sector momenteel aan een duidelijke profielbeschrijving van wat een cultuureducator zou moeten kunnen. Een dergelijke beschrijving kan de competenties die in het cultuureducatieve werk nodig zijn scherper omschrijven



en kan ook aanleiding geven tot verdere bijscholing en gerichte deskundigheidsbevordering.

Ook is er momenteel geen basisopleiding voor cultuureducatoren. Het huidige cultuureducatief personeel in de cultuur- of educatieve sector heeft vaak zeer uiteenlopende opleidingen gevolgd (sociaal-cultureel werk, hoger kunstonderwijs, lerarenopleiding, (ped)agogische wetenschappen, ...). Het ontbreken van een basisopleiding cultuureducatie (naar het Nederlandse voorbeeld van de 'Master Cultuureducatie') maakt dat iemand die jobambities heeft in die richting geen echt passende basisopleiding vindt in Vlaanderen. De nood aan zo een opleiding is ook groot omdat door het vele en vaak snelle personeelsverloop van cultuureducatieve krachten, nieuwe werknemers vaak niet de kans krijgen om 'de stiel' te leren van hun voorganger.

De nood aan het uitwerken van een nieuwe opleiding of van nieuwe opties binnen bestaande opleidingen werd al eerder vastgesteld (Bamford, 2007, Commissie Onderwijs en Cultuur, 2008). Het ontbreken van een centrale opleiding wordt echter lang niet door alle betrokkenen in het werkveld als een bedreiging gezien. Het draagvlak voor één type van basisopleiding is zelfs vrij beperkt, zo blijkt uit de focusgroepen. Nogal wat geïnterviewden vrezden dat één basisopleiding onvoldoende de vele artistieke, culturele en educatieve visies, aanpakken, theorieën, ... kan dekken. Dat het cultuureducatief werk vandaag gebeurt door mensen met zeer uiteenlopende opleidingen zien zij net als een verrijking.

*"Eén algemene opleiding cultuureducatie is niet de oplossing. Er moet aandacht zijn voor cultuureducatie binnen verschillende basisopleidingen. Die van de leraar, die van de sociaal-cultureel werker, ... Verschillende beroepsgroepen moeten de tools en skills van cultuureducatie meekrijgen. Wat wel nuttig kan zijn is een voortgezette opleiding of afstudeeroptie die specifiek over cultuureducatie gaat. Geen bachelor cultuureducatie dus, maar bijvoorbeeld een postgraduaat."*

Ook de afstemming van bestaande initiatieven voor vorming, training en opleiding van actieve cultuureducatoren kan beter, zo wordt uit de interviews duidelijk. Er bestaan verschillende opleidingen en cursussen in het veld (bv. Track van Wisper, de zomeracademie van Dharts en partners, ...) en initiatieven binnen het hoger onderwijs (zoals de opleiding 'erfgoed en (basis)onderwijs' van de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen). Al deze opleidingen en cursussen betreffen verschillende groepen, hebben verschillende finaliteiten en dekken andere aspecten van cultuureducatie. Een functioneel overzicht van de opleidingen ontbreekt echter.

### **T9. De 'verfreelancing' van de arbeidspool voor cultuureducatie**

In hoofdstuk 6 stonden we al stil bij de toegenomen 'verfreelancing' van de arbeidskracht voor cultuureducatie. Dat steeds meer professionals voor kunst- en cultuureducatie werken op freelancebasis, wordt niet als een bedreiging gezien.

Wat wel negatief kan zijn voor de kwaliteit van het cultuureducatieve werk is dat die 'verfreelancing' een continue deskundigheidsbevordering en methodiekontwikkeling in de weg staat. Ze roept bij een aantal geïnterviewden ook vragen op naar de controle van kwaliteit. Dat is echter een bedreiging met een positieve keerzijde: een aantal betrokkenen vindt dat met freelancers voortdurend 'nieuw bloed' en dus nieuwe ideeën in de sector komen.

#### *T10. Het gebrek aan cultuureducatiekritiek/kritisch-methodische (zelf)reflectie*

Het ontbreken van wat we een 'cultuureducatiekritiek' zouden kunnen noemen, is een laatste bedreiging in de SWOT-tabel van de sector. Met een 'cultuureducatiekritiek' bedoelen we - in analogie met de kunstkritiek - een (zelf)kritische en analyserende blik van mensen uit de sector zelf en van buitenstaanders op beleidsmaatregelen, organisatieontwikkelingen, methodische aspecten, ... Die blik kan bijvoorbeeld gevat worden in een vaktijdschrift of op een website voor professionals.<sup>11</sup>

Ook uit de evaluatie van cultuureducatieve werkingen en projecten kunnen veel lessen getrokken worden die voor een breder veld interessant zijn (bv. effectmeting van een bepaalde methodiek, modellen van leerprogressie, ...). Sociologisch onderzoek (naar participatie en niet-participatie, financiering, ...) is daarvoor interessant maar ook onderzoek met agogisch-didactische focus (naar educatieve aanpak, leerstijlen, leereffecten en -impact, ...) kan hiervoor worden ingezet. Het Bamford-rapport (2007) toont alvast aan dat onderzoek een dynamiek kan initiëren, zowel in het veld als bij het beleid.

---

11 De LinkedIn-webpagina van Cultuurnetwerk Nederland wordt in Nederland als zo een platform voor informatieuitwisseling en kritisch overleg gebruikt.

---

## HOOFDSTUK 9

### CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk formuleren we een aantal conclusies en aanbevelingen uit dit onderzoek. Deze vloeien voort uit de confrontatie van de verschillende SWOT-elementen. We geven daarom bij elke conclusie aan op welke SWOT-elementen ze betrekking hebben en verwoorden ook de directe vaststellingen die aan de aanbevelingen vooraf gaan. De aanbevelingen zelf formuleren we als strategieën voor een betere positionering van het cultuureducatieve werk binnen de beleidsdomeinen Cultuur en Jeugd. Het zijn daarmee aanbevelingen voor zowel het overheidsbeleid als voor de organisaties met een cultuureducatieve werking. Ze gaan van algemene aanbevelingen tot zeer concrete suggesties.

1. Een beleid op lange termijn verder op de rails zetten
2. De beleidsmatige versnippering wegwerken en verder werken aan een afstemming tussen beleidsdomeinen en -niveaus
3. Cultuureducatie sterker maatschappelijke legitimeren door de positieve effecten uit te spelen
4. Methodische vernieuwing blijvend stimuleren via projectsubsidie voor 'pilots' en 'experimenten'
5. Nieuwe samenwerkingen laten uitgroeien tot structurele samenwerkingen
6. Door informatie- en expertiseuitwisseling tussen organisaties het eilandkarakter van cultuureducatie doorbreken en cultuureducatie 'open source' maken
7. De 'sector' als geheel sterker profileren en overzichtelijk maken voor geïnteresseerden
8. Werken aan een veld dat qua aanbod (disciplines) en bereik (leeftijden, maatschappelijke groepen) 'beter dekkend' is
9. Intergenerationeel werken en intercultureel werken stimuleren
10. De praktijken en mogelijkheden voor tweedelijnswork honoreren
11. Internationale netwerking en informatie-uitwisseling initiëren en organiseren
12. De job van cultuureducator aantrekkelijker maken door een uitgetekend beroepsprofiel, het in kaart brengen van opleidingen en bijscholingsinitiatieven en werken aan een beter statuut en arbeidsvoorwaarden

13. Stroomlijnen van de (voorbereiding van) samenwerking met scholen door schoolpersoneel en cultuureducators regelmatig samen te brengen en overleginstrumenten te voorzien
14. De impact van de maximumfactuur op cultuureducatie in de basisschool verder duiden en negatieve gevolgen milderden
15. De eigen sterktes uitspelen in de samenwerking met het 'nieuwe' DKO
16. Goede infrastructuur delen over de schotten van sectoren heen
17. Instrumenten gebruiken voor de evaluatie en monitoring van de kwaliteit van cultuureducatieve processen

## 1. Een beleid op lange termijn verder op de rails zetten

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- W4, O1, O2, T1

### *Vaststellingen:*

- veel van de door de Vlaamse overheid structureel gesubsidieerde organisaties in de cultuur- en jeugdsector zijn bezig met cultuureducatie. Voor veel organisaties is cultuureducatie zelfs een essentiële opdracht (56,8%). Cultuureducatie neemt dus een belangrijke plaats in in het gesubsidieerde bestel. 65,1% van de organisaties geeft ook aan in de toekomst nog meer dan vandaag cultuureducatie te willen aanbieden;
- veel organisaties zien cultuureducatie als een vanzelfsprekende opdracht die goed spoort met de andere culturele opdrachten (zoals cultuurproductie) en met de door de overheid vastgelegde functies van het werk (bv. de educatieve functie van het sociaal-cultureel werk);
- de cultuur- en jeugdorganisaties die sterk inzetten op cultuureducatie ervaren het huidige beleid voor cultuureducatie wel als een beleid dat snel verandert en te weinig zekerheden biedt op lange termijn. De organisaties ervaren dat hun cultuureducatieve werking gemakkelijk in vraag wordt gesteld en voortdurend moet worden gelegitimeerd. Dit hindert die organisaties in het maken van keuzes op lange termijn.

### *Aanbevelingen:*

- culturele uitingen, producten en processen vormen de motor van cultuureducatie. Dit maakt dat zonder een stimulerend beleid voor cultuuruiting, cultuurcreatie, cultuurbeoefening, ... er ook geen stimulerend beleid voor cultuureducatie kan bestaan. Tegelijk mag educatie geen 'extra' zijn voor de cultuursector en verdient het - omwille van haar omvang en effecten - een centrale plaats in het cultuurbeleid;
- een standvastige cultuureducatieve praktijk op lange termijn uitbouwen, kan enkel wanneer de beleidsmatige verwachtingen en mogelijkheden voor de hele cultuureducatieve sector duidelijk zijn geëxpliciteerd. Een uitgewerkt be-

leidskader is daartoe nodig, met nadruk op de gemeenschappelijke verwachtingen ten aanzien van de gehele sector en ook met stimuli voor de gehele sector. Een dergelijk kader staat grotendeels los van de sectorale en decretale normen die al bestaan;

- een beleid op lange termijn betekent ook dat impuls- of projectsubsidies die betrekking hebben op cultuureducatie (bv. brede schoolsubsidies) niet jaarlijks fluctueren.

## **2. De beleidsmatige versnippering wegwerken en verder werken aan een afstemming tussen beleidsdomeinen en -niveaus**

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S10, 02, T1, T6

### *Vaststellingen:*

- cultuureducatie wordt binnen de cultuur- en jeugdsector gereguleerd met verschillende decreten en reglementen. Dit ervaren de cultuureducatieve spelers als een vorm van ‘versnippering’ van het beleid. Het betekent immers dat per cultuur- en jeugddecreet een ‘subsector’ bestaat waar cultuureducatie deel kan van uitmaken. Binnen elke regelgeving wordt cultuureducatie ervaren als het ‘aparte paragraafje’;
- ook al worden er suggesties gedaan in die richting, toch horen we in de cultuur- en jeugdsector geen unaniem of dominant pleidooi voor een apart decreet cultuureducatie waar alle organisatie die cultuureducatie als core business hebben door gevat worden. Men vreest vooral dat een dergelijke generieke regelgeving de diversiteit en creativiteit van het huidige cultuureducatieve werk kan fnuiken;
- wel is er vraag naar een meer expliciet en transversaal beleid. Een dergelijk transversaal beleid moet, volgens de geïnterviewden, ook binnen de decretale beschotten mogelijk zijn, zonder dat dit de cultuureducatieve organisaties gaat ‘belasten’ met extra voorwaarden en criteria;
- op basis van een doorlichting van de bestaande reglementeringen rond kunst- en cultuureducatie stellen we verder vast dat de verwachtingen van de Vlaamse overheid inzake de grootte, spreiding en mate van samenwerking van de cultuureducatieve actoren sterk afhankelijk is van het decreet volgens dewelke de organisatie wordt gesubsidieerd. Aan de ene subsector worden andere en meer kwantitatieve/kwalitatieve verplichtingen opgelegd dan aan andere. Bij veel stakeholders leeft dan ook de vraag of de organisaties en hun producten wel zo sterk van elkaar verschillen dat een drastisch verschil in normering gewettigd is. Anders gesteld: zijn de verschillende benaderingen die in de decreten zitten altijd even goed afgestemd op het cultuureducatief werk in de cultuur- en jeugdsector?

**Aanbevelingen:**

- een transversaal beleid voor cultuureducatie dat geen normering inhoudt ‘bovenop’ de bestaande decreten impliceert een beleid dat niet expliciet of in de eerste plaats een verdelend of regulerend beleid is (gericht op het verdelen van middelen, het maken van voorschriften, het controleren, ...) maar vooral faciliterend en stimulerend is (wenselijke doelstellingen ondersteunen, prikkels geven tot wenselijk gedrag, ...);
- de sectorale opdelingen (volgens de decreten) als grond voor de betoelaging leidt onvermijdelijk verschillende waarderingen van het cultuureducatief werk en dat is maar legitiem wanneer de verschillende sectoren ook een duidelijk onderscheidende aanpak hebben. Daarom is het nodig dat de overheid expliciete beleidsaanpassingen aangrijpt om haar logica voor verschillende normeringen duidelijker te expliciteren. Alleen zo wordt voor de organisaties duidelijk ‘waarom’ de ene organisatie beter onder decreet x of y ressorteert. Organisaties die onder eenzelfde decreet vallen gaan zo ook een meer herkenbaar geheel vormen;
- decreetsaanpassingen of andere beleidsaanpassingen (bv. het decreet op de planlastvermindering, de prioriteitenregeling in het decreet lokaal cultuurbeleid, de aanpassing van het decreet voor het jeugd- en kinderrechtenbeleid, de evaluatie van het participatiedecreet, ...) zijn aangrijpingsmogelijkheden voor het beleid om de normen (bv. in de beoordelingscriteria) over cultuureducatie sterker op elkaar af te stemmen;
- het sterker op elkaar betrekken van alle beoordelingscommissies die zich over kunst- en cultuureducatieve organisaties uitspreken, is een maatregel die het gevoel van beleidsversnippering bij de organisaties met een uitgebreid cultuureducatief aanbod kan milderen. Het zorgt er tegelijk voor dat de commissies in hun adviezen rekening kunnen houden met wat in de verschillende subsectoren speelt, welke evoluties er op het vlak van cultuureducatie plaats vinden;
- het afstemmen van de verschillende beleidsniveaus (Europees, Vlaams, provinciaal en lokaal) is ook een absolute noodzaak voor een coherent beleid voor cultuureducatie. Verschillende evoluties (bv. de nieuwe regionale cultuureducatieve netwerken in verschillende steden) kunnen voor een dergelijk overleg de concrete aanleiding zijn.

### 3. Cultuureducatie sterker maatschappelijke legitimeren door de positieve effecten uit te spelen

#### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S1, S2, W1, W3, W5, W7, T3, T5, T7

#### *Vaststellingen:*

- verschillende bevindingen in deze studie wijzen op de grote omvang van het cultuureducatieve werk in de cultuur- en jeugdsector, zowel in termen van aanbod, werkkraft en subsidie als in termen van bereik;
- toch kan de legitimering van het werk nog beter. Dit kan toegeschreven worden aan de onduidelijkheid die heerst over wat cultuureducatie precies is en hoe het functioneel kan worden afgelijnd (cf. hoofdstuk 3) alsook over wat de functie en impact van cultuureducatie is. Daarom is het een uitdaging voor de organisaties om samen beter de 'added value' van cultuureducatie te omschrijven voor het beleid én het brede publiek. Het gaat erom aan te tonen dat - in woorden van een geïnterviewde - cultuureducatie 'een antwoord biedt op een impliciete behoefte van de maatschappij';
- een dergelijk proces van maatschappelijke legitimering kan op basis van outputcijfers en (vooral) impactbeschrijvingen die de meerwaarde van cultuureducatie op de individuele en maatschappelijke ontwikkeling aantonen. Ook het gezamenlijk aantonen van de (transfer)effecten van cultuureducatie op andere (niet-culturele) basis- en sleutelvaardigheden wordt vandaag door de sector weinig gedaan. De Oostenrijker Michaël Wimmer, gespecialiseerd in kunst- en cultuureducatie, schrijft over dit punt, specifiek voor kunsteducatie: "From this point on we may write a history of arts education not only for its own sake but equally equipped with an assignment to improve the performances of the learners in other subjects like counting, reading and other basic competences. It also made clear that there is an increasing necessity in society to provide scientifically verifiable evidence why and in which way arts education is important to whom." (Wimmer, 2009, p. 22);
- empirisch aangetoonde effecten kunnen een basis zijn voor de verdere legitimering van het werk. Toch kan de meerwaarde van cultuureducatie niet enkel worden aangetoond door het persoonlijk of maatschappelijk nut te analyseren. Die legitimering moet net zozeer gebeuren op basis van de overtuigingsargumenten van de organisaties die dagelijks met cultuureducatie bezig zijn. Zij ervaren immers vaak rechtstreeks de belangrijke impact van cultuureducatie op individuen, groepen en zelfs de samenleving. Die ervaringen samen met de (ped)agogisch-theoretische of maatschappelijk-politieke overtuigingen van de organisaties zijn argumenten om de plaats, aandacht en overheidsondersteuning voor cultuureducatie te rechtvaardigen (Elias, 2002).

**Aanbevelingen:**

- een eerste strategie voor een sterkere maatschappelijke positionering van cultuureducatie bestaat uit het actief en gestructureerd verzamelen van gegevens over de cultuureducatieve werking van cultuur- en jeugdorganisaties. Een gegevensbank over de organisaties die met cultuureducatie bezig zijn, met informatie over hun rol, werking, didactische aanpak, methodieken (duur activiteiten, lesmateriaal, ...), bereik (aantal, leeftijden, maatschappelijke kansengroepen, ...), ... maakt op zijn minst de omvang, de inhoud en uiteindelijk ook het belang van de cultuureducatieve werkingen duidelijk voor de subsidiërende overheden en de publieke opinie. Een dergelijke gegevensbank kan ook toelaten ervaringen van deelnemers systematisch te verzamelen. Zo wordt niet enkel de aanbodzijde (van de organisaties) duidelijker, maar ook de vraagzijde (van de deelnemers en het potentieel publiek);
- de impact en effecten van de eigen activiteiten, initiatieven, programma's, ... kunnen door de organisaties samen geïllustreerd worden aan de hand van systematisch verzamelde getuigenissen (testimonials) van deelnemers. Een wetenschappelijke monitoring (voor en na het cultuureducatieve proces, bv. bij een langdurige samenwerking tussen een kunstenaar en een school) kan ook interessante resultaten over impact en effect geven;
- werken aan maatschappelijke legitimering veronderstelt ook het werken aan maatschappelijke zichtbaarheid. Vanuit de sector van cultuureducatieve organisaties kan dit door middel van grote gezamenlijke projecten. Ook de Vlaamse overheid kan hierbij helpen met evenementen, prijzen, beurzen, promotiecampagnes, ...

#### **4. Methodische vernieuwing blijvend stimuleren via projectsubsidie voor 'pilots' en 'experimenten'**

**Betrokken SWOT-elementen:**

- S5, O5

**Vaststellingen:**

- cultuureducatie op verschillende manieren methodische vernieuwen, wordt als een van de belangrijke sterktes van de cultuureducatieve sector ervaren. Bij de ene organisatie is methodische vernieuwing belangrijker dan bij de andere. Het aantal organisaties dat zichzelf de rol van 'vrijplaats/experimenteerimte voor cultuureducatie' toeschrijft is ook beperkt. Ook gebeurt methodische vernieuwing niet binnen elke discipline aan hetzelfde ritme;
- tegelijk geeft de sector aan dat ze haar potentieel voor innovatie niet volledig kan uitspelen. Vooral omdat methodische vernieuwingen niet altijd direct 'levensvatbaar' zijn. Experimenteel en vernieuwend werk begint vaak zeer



plaatselijk en heeft dus per definitie niet de omvang en spreiding die veel decreten voorschrijven.

#### ***Aanbevelingen:***

- ook cultuureducatieve initiatieven die vernieuwing voorop plaatsen, sterk procesgericht zijn maar geen garantie op slagen bieden, moeten van de centrale overheid voldoende ruimte krijgen om zich te kunnen ontwikkelen. Deze experimenten en pilots zijn immers vaak de methodische ‘voorlopers’ in de sector;
- de overheidssteun die bij een dergelijk ontwikkelingsbeleid past, kan de vorm aannemen van projectsubsidie: het betoelagen van methodisch vernieuwende projecten zonder daarom een organisatiestructuur structureel te ondersteunen. Daarbij zou wel kunnen gevraagd worden aan de initiatiefnemers om hun project ‘onder vleugels van’ een structureel erkende organisatie te organiseren. Op die manier krijgt het projectmatige werken - onder vorm van een tijdelijke proeftuin - kansen en kan het tegelijk genieten van de ervaring en professionaliteit van een erkende organisatie;
- een andere strategie is het voorzien van een aparte ‘kleine’ organisatiesubsidie voor nieuwe (en dus veelal kleine) organisaties met een innovatieve aanpak (bv. rond e-cultuureducatie). Die nieuwe organisaties moeten in ruil voor een tijdelijke overheidssteuning niet voldoen aan de (administratieve, logistieke, omvangs-, ...) verplichtingen van de structureel erkende organisaties, waardoor de subsidie naar kwantitatieve en formele normen een lage instapdrempel kent. Tegelijk verdedigt een dergelijke subsidiëring ook een ‘recht op falen’ zonder organisatiestructuren meteen op de helling te zetten. Een ‘kleine’ organisatiesubsidie gericht op innovatieve cultuureducatie zou kunnen gereguleerd worden in het participatiedecreet om zo open te staan voor alle subsectoren in de cultuur- en jeugdsector.

## **5. Nieuwe samenwerkingen laten uitgroeien tot structurele samenwerkingen**

#### ***Betrokken SWOT-elementen:***

- S3, S9, T2, T4

#### ***Vaststellingen:***

- organisaties met een cultuureducatief aanbod kennen een *grote kans tot samenwerking* rond dat cultuureducatief aanbod. Bij cultuureducatie - zelf een samengesteld begrip - is het samenbrengen van actoren eigenlijk bijna vanzelfsprekend. Sommige actoren zijn dan eerder ontvangende of receptieve partij en halen het aanbod van een organisatie of individu binnen. Andere organisaties zijn eerder intermediair en staan tussen een organisatie (met haar kunst of

- cultuur) en een publiek in. Nog andere zorgen in de eerste plaats voor cultuurproductie of –spreiding en verbinden daar ook een educatief luik aan;
- we stellen vast dat vandaag al intens wordt samengewerkt rond cultuureducatie. Gemiddeld negen op de tien cultuur- en jeugdorganisaties die een cultuureducatief aanbod hebben (90,5%), werkten in het voorbije jaar samen rond cultuureducatie met een of meerdere andere organisatie. Samenwerkingen met kunstenaars zijn legio (47,5% van de organisaties werkte het voorbije jaar met een of meerdere kunstenaars samen). Net zoals samenwerkingen met het onderwijs (vooral met basisscholen (53,0%) en middelbare scholen (44,4%) en minder met het hoger onderwijs en aanbieders van levenslang leren);
  - voor die organisaties die de een intermediaire rol opnemen (intermediair, facilitator, makelaar, partner) is samenwerking vanzelfsprekend. Maar ook anderen (organisatoren, uitvoerders, ...) zien veel voordelen in samenwerking, zeker wanneer die kan uitgroeien tot een vaste samenwerking. Net door het structureel maken van samenwerkingsbanden dalen namelijk de investeringen in organisatie (verkennende gesprekken, afspraken maken, ...) en materiaal (opstartkost van het project, logistieke kosten, ...). Niet enkel aan de aanbodzijde maar ook aan de vraagzijde heeft het voordelen: structurele samenwerkingen kunnen (op termijn) werken aan zichtbaarheid en zijn daardoor vaak gemakkelijker toegankelijk voor grotere groepen.

#### ***Aanbevelingen:***

- om ten volle de voordelen van structurele samenwerking te kunnen benutten, is het belangrijk dat voldoende samenwerkingsmogelijkheden worden geboden, zowel samenwerking binnen de cultuur- en jeugdsector als met belendende sectoren (in de eerste plaats het onderwijs). Dit veronderstelt vooreerst dat de overheid nagaat of die samenwerkingen die als zinvol worden ervaren (zoals bv. de samenwerkingen met onderwijs) wel voldoende gehonoreerd (kunnen) worden opdat deze structureel zouden worden;
- samenwerking is vandaag al een beoordelingscriterium in bepaalde decreten die organisaties erkennen met een cultuureducatief aanbod. Het is aangewezen dat de overheid toeziet dat dit criterium in alle subsectoren op eenzelfde manier wordt ‘toegepast’;
- ten slotte is het belangrijk dat voldoende ‘ontmoetingsmogelijkheden’ aan de organisaties worden geboden om de eerste stappen tot samenwerking te zetten. In het volgende punt gaan we daar op in.

## 6. Door informatie- en expertise-uitwisseling tussen organisaties het eilandkarakter van cultuureducatie doorbreken en cultuureducatie 'open source' maken

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- W3

### *Vaststellingen:*

- de manier waarop cultuureducatie vorm krijgt in de cultuur- en jeugdsector (het stimuleren van informele leerprocessen en organiseren van niet-formele educatieve settings) biedt veel mogelijkheden tot samenwerking (cf. vorige punt). Ondanks de veelvuldige samenwerking, is er toch weinig informatie- en expertise-uitwisseling tussen organisaties met betrekking tot het cultuureducatief aanbod. In het bijzonder het delen concrete methodieken is afwezig, en verder: visies delen, expertise delen, ... Vooral organisaties die een gelijkaardige rol vervullen (ev. zelfs rond gelijkaardige disciplines) maar niet volgens hetzelfde decreet werken, wisselen weinig uit. Die terughoudendheid heeft meerdere redenen, maar het blijkt vooral een zaak van het vermijden van rechtstreekse concurrentie op ondernemingsniveau. Het verspreiden van de eigen visie, producten, werkwijze, ... zou er namelijk toe kunnen leiden dat andere organisaties een gelijkaardig assortiment gaan uitbouwen, waardoor het eigen assortiment meer *mainstream* wordt. In woorden van een geïnterviewde: "Men is bang dat iemand de goede ideeën gaat stelen op het moment dat men ze prijsgeeft." Hierdoor krijgen de organisaties die sterk inzetten op cultuureducatie een 'eilandkarakter': er is weinig kennis bij de sector (groep van organisaties onderling) 'over' de sector (groep van organisaties samen). Er ontbreekt ook een duidelijk referentiepunt waar informatie samenkomt over hoe de organisaties werken, wat interessante evoluties zijn, ...;
- de uitwisseling van expertise en het doorgeven van knowhow wordt nochtans wel als belangrijk beschouwd. Het werken over de sectoren heen is daarbij aangewezen, zo geven de organisaties aan. Een geïnterviewde formuleerde het zo: "Je hebt binnen de verschillende sectoren heel veel visie, maar die wordt niet verzameld, die wordt niet samengebracht.";
- we kunnen ervan uitgaan dat een bredere informatie- en expertise-uitwisseling positieve effecten kan hebben: vernieuwende methodieken raken sneller verspreid, door die snellere verspreiding worden succesvolle methodieken breder toegepast door meer individuen (multiplicatoreffect), er wordt vermeden dat organisaties parallel aan elkaar oplossingen zoeken voor dezelfde hindernissen en zo verschillende keren 'het warm water uitvinden' ... Een respondent vatte deze voordelen samen als het 'open source maken van cultuureducatie';
- tot slot stellen we vast dat de bovenbouworganisaties (steunpunten, belangenorganisaties, koepels, ...) wel al aandacht hebben voor informatie-uitwisseling over cultuureducatie. De mate waarin aan cultuureducatie attentie wordt ge-

geven, is echter zeer verschillend naargelang de subsector (podiumkunsten, beeldende kunsten, sociaal-cultureel volwassenenwerk, de jeugdsector, ...). Sommige hebben bijvoorbeeld een aparte werk- of collegagroep rond cultuureducatie, andere niet. Veelal gaat het louter om initiatieven voor de 'eigen' subsector.

#### **Aanbevelingen:**

- netwerkvorming tussen organisaties begint met het voorzien van 'gelegenheden' waar organisaties elkaar kunnen ontmoeten. Dit kan door kleinschalige en gerichte ontmoetings- en samenwerkingstrajecten over sectoren (bv. collegagroepen binnen steunpunten, ontmoetings- en studiedagen, langerlopende trajecten rond een specifiek thema) maar ook door grote evenementen (bv. Dag van de cultuureducatie). Ook online netwerking is uiteraard mogelijk (cf. de LinkedIn-pagina van Cultuurnetwerk Nederland);
- er kan - eventueel op langere termijn - toegewerkt worden naar een transversale instantie of actor die de informatie- en expertise-uitwisseling permanent initieert en coördineert;

#### **Naar een thematisch steunpunt voor cultuureducatie?**

*De oprichting van een centraal 'steunpunt voor Cultuureducatie' biedt mogelijkheden om de informatie- en expertise-uitwisseling tussen organisaties te stimuleren en te stroomlijnen. We merken echter momenteel geen groot enthousiasme voor deze optie bij de cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie als (hoofd)opdracht hebben. Hun bezwaren tegen een thematisch steunpunt hebben vooral betrekking op van de structuur en positie van een dergelijke organisatie. We geven een aantal argumenten die we bij de geïnterviewden hoorden: een thematisch steunpunt 'naast' (sub)sectorale steunpunten werkt verwarrend, een dergelijk steunpunt wordt mogelijk te veel een organisatie 'boven de organisaties', verder kan een vaste bovenbouworganisatie door een te groot takenpakket de nodige 'soepelheid' verliezen, ...*

*Eventueel kan gestart worden met een netwerk (een soort van 'steunpunt light') dat uitgaat van de vrijwillige en vrijblijvende deelname van organisaties en slechts enkele ondersteuningsrollen of steunpuntfuncties opneemt.*

*We denken hierbij in de eerste plaats aan kennisontwikkeling, -deling en -spreiding op maat van de praktijk (bv. uitgebreide databank online met relevante literatuur hertaald naar organisaties, een online evaluatheek met instrumenten om de kwaliteit van cultuureducatieve processen te meten, een online 'kookboek' met mogelijke methodieken en DIY-activiteiten voor scholen, een overzicht van good practices van cultuureducatie in de vrije tijd naar analogie met de good practices op de website van CANON Cultuurcel staat, ...).*

*Een netwerk kan ook momenten organiseren voor ontmoeting, uitwisseling, intervisie, ... rond specifieke inhoudelijke facetten (bv. nieuwe disciplines) en organisatorische thema's (bv. werven van vrijwilligers, begeleiding van stagiairs, ...) in het cultuureducatieve werk. Het succes van ontmoetingsmomenten zoals de Dag van de Cultuureducatie toont die nood aan. Door ontmoeting wordt ook gewerkt aan de collegialiteit en de groepscultuur van organisaties die een gelijksoortig type van cultuureducatief werk doen.*

*Uit de focusgroepsgesprekken en interviews blijkt duidelijk dat de gedragenheid van zo een 'steunpunt light' afhangt van de mate waarin het er in slaagt een 'organisatie van organisaties' te zijn. Tegelijk moet het netwerk voldoende 'neutraal' kunnen zijn om alle betrokkenen en geïnteresseerden rond het thema van cultuureducatie aan te spreken (d.w.z. niet gebonden aan een sector, een specifieke pedagogische visie, ...).*

*Eventueel kan het netwerk later andere steunpuntfuncties opnemen (gezamenlijke visie-ontwikkeling, gezamenlijke praktijkontwikkeling, onderzoek, logistieke ondersteuning (bv. uitleenpunt voor materialen), ...).*

*Netwerken kennen doorgaans een zekere mate van heterogeniteit. Dit kan sectorbrede keuzes met betrekking tot profilering, structurering, imago, ... bemoeilijken. Een netwerk kan ook moeilijk volledig dekkend zijn en als representatieve instantie uitspraken doen. Daarom wordt de belangenverdediging het best op een andere manier opgenomen.*

*Kunnen de functies van een 'steunpunt light' rond cultuureducatie toegewezen worden aan één of meerdere bestaande organisaties of steunpunten? Dat is niet uitgesloten, al lijkt het wel belangrijk dat de organisatie geen expliciete subsectorale stempel heeft.*

*Het regionaal verknopen van de functies van een steunpunt kan ook zinvol zijn, zeker naarmate cultuureducatie een sterker regionaal gekleurde en ingebedde zaak wordt. De vraag naar nieuwe regionale ankerplekken of knooppunten wordt echter niet al te sterk geëxpliciteerd door de sector, zo blijkt uit de surveyresultaten. Wel lijkt het aangewezen dat de Vlaamse overheid zich verhoudt tegenover en samenwerkt met de lokale en regionale cultuureducatieve netwerken die in een aantal steden ontstaan.*

- ook beleidsmatig is ondersteuning van informatie- en expertise-uitwisseling tussen organisaties aangewezen. ACCE (de Ambtelijke Coördinatie Cultuur-Educatie) dat overleg over cultuureducatie organiseert tussen de verschillende entiteiten van het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media neemt deze rol al op. ACCE wordt door de sector aanzien als een actor die, naast een 'netwerk van de sector zelf', van beleidswege een belangrijke stimulerende rol kan blijven spelen op specifieke facetten van de cultuureducatieve praxis. Veel organisaties maakten in de gesprekken de vergelijking met CANON Cultuurcel dat als gelijkaardige instantie al ruim een decennium ondersteuning

biedt aan scholen en zich inspant voor samenwerking, opleiding, beleidsinspraak, evidence-based beleidsveranderingen, ... ACCE zou op termijn - zoals een geïnterviewde suggereert - 'een soort CANON Cultuurcel voor cultuur- en jeugdsector' kunnen worden.

## 7. De 'sector' als geheel sterker profileren en overzichtelijk maken voor geïnteresseerden

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- W3, W7, O6

### *Vaststellingen:*

- door de groei van het aantal aanbieders van (vormen van) cultuureducatie kan het moeilijk zijn om als 'afnemer' inzicht in en overzicht over de cultuureducatieve sector te krijgen. Specifiek voor basis- en secundaire scholen neemt CANON Cultuurcel vandaag al een informatieverstrekende en faciliterende rol op. Voor andere mogelijke partnerorganisaties wordt die rol niet opgenomen. Daarom is het belangrijk dat de sector als collectief zichtbaar maakt wat alle organisaties doen en te bieden hebben;
- een gezamenlijke profilering van het cultuureducatieve aanbod in de vrije tijd, mag echter niet ten koste gaan van de organisatiespecifieke huisstijl, promotie- en communicatiekanalen, ...

### *Aanbevelingen:*

- een overzichtsbrochure kan (potentieel) geïnteresseerden een resumé bieden van de cultuureducatieve aanbieders. Een dergelijk overzicht moet meer zijn dan een menukaart of 'gouden gids' van de cultuureducatie maar heeft best ook kenmerken van een wegwijzer. Dit impliceert ten eerste dat het verschillende 'ingangen' biedt aan de gebruiker (per type organisatie, per regio, per rol van de organisatie (receptief, bemiddeling, ...), per discipline, ...). Ten tweede begeleidt het de gebruiker in zijn keuze als persoon (als deelnemer, bv. een leerkracht) of als organisatie (als partner, bv. een school);
- de publicatie *Brusk* in Brussel (door Lasso) en de *Kies-voor-cultuur-gids* in Amsterdam bieden inspiratie voor zo een overzicht. Dat geldt ook voor de online 'cultuurpartners' en 'cultuurschakels' op de website van CANON Cultuurcel, die ook vooral de ingang van de regio gebruiken;
- een overzichtsbrochure en wegwijzer zoals hierboven beschreven zijn vooral op de tweede lijn gericht (leerkrachten, directies, verenigingen, monitoren, gidsen, ...). Voor de lijn van de individuele afnemers is een agenda van het lopende cultuureducatieve aanbod wellicht functioneler. Die functie wordt vandaag al voor een belangrijk deel opgenomen door websites als <http://www.uitinvlaanderen.be> en <http://www.prettiggeleerd.be>. Een dergelijke agenda voor cultuureducatie kan ook plaats bieden voor interactie tussen

deelnemers en evaluatieoordelen van deelnemers (zoals in de databank van MOCCA, het expertisenetwerk cultuureducatie in Amsterdam).

## 8. Werken aan een veld dat qua aanbod (disciplines) en bereik (leeftijden, maatschappelijke groepen) 'beter dekkend' is

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S3, S4, S8, W9, O4, O6

### *Vaststellingen:*

- naar grote kennen de organisaties die bezig zijn met cultuureducatie een vrij grote *spread*. Binnen de verschillende subsectoren zijn er zowel kleine als grote organisaties die cultuureducatie als een hoofdpoddracht zien;
- de kwestie van de ideale schaalgrootte lokt veel discussie uit in de sector. Algemeen zijn er twee visies in deze discussie. Een eerste visie stelt dat schaalvergroting bij de core-cultuureducatieve organisaties noodzakelijk en positief is omdat een grotere schaal het voor organisaties mogelijk maakt zich sterker te profileren en ook efficiëntiewinst oplevert (wegens een lagere overhead). De tweede visie ziet schaalvergroting niet of niet noodzakelijk als een positief punt. De respondenten met die visie gaan er van uit dat net de kleinschaligheid veel toelaat (naar soepelheid, vernieuwing, ...);
- de cultuur- en jeugdorganisaties die vormen van cultuureducatie aanbieden staan voor een grote diversiteit in domeinen en disciplines, werkwijzen en didactische uitgangspunten, beoogde en bereikte publieken, doeloriëntaties, ... Toch is niet elke discipline in dezelfde mate vertegenwoordigd in de groep van aanbieders. Zo werken minder organisaties rond dans of design dan rond beeldende kunst. Dit hoeft echter niet noodzakelijk op een scheeftrekking in het aanbod te wijzen. Het kan ook het gevolg zijn van een beperktere vraag naar dergelijk aanbod waardoor het totale aanbod wel evenredig is met de vraag. Verder richten zich duidelijk meer organisaties op kinderen en jongeren dan op volwassenen;
- de cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod doen inspanningen in het bereiken van specifieke maatschappelijke doelgroepen. Voor hun cultuureducatief aanbod op de eerste lijn doen veel organisaties specifieke drempelverlagende inspanningen voor kansarmen (35,2%), allochtonen (29,1%) en personen met een mentale of fysieke handicap (24,0%). Deze inspanningen zeggen niet alles over het effectieve bereik van organisaties. De vraag of deze en andere specifieke maatschappelijke groepen in voldoende mate worden bereikt, kan met deze veldanalyse niet sluitend worden beantwoord. Verschillende respondenten geven wel aan dat bepaalde groepen (zoals personen in armoede, nieuwkomers, ...) wellicht nog sterk ondervertegenwoordigd zijn.

**Aanbevelingen:**

- het is aangewezen dat de Vlaamse overheid bij haar beoordeling van erkenningsaanvragen inzake kunst- en cultuureducatie rekening houdt met een divers aanbod door het totale cultuureducatieve veld. Dit veronderstelt concrete afwegingen als: is er genoeg cultuureducatie voor volwassenen? Is er voldoende aanbod rond elke discipline? ...
- naast de vraag naar voldoende ‘dekking’ van het veld, lijkt het ook belangrijk de werkbaarheid van de organisaties in dat veld tegen het licht te houden. Om uit te maken wat de ideale schaalgrootte van een cultuureducatieve organisatie is, is verder onderzoek nodig. Enkel zo kunnen eventueel het hierboven beschreven efficiëntieargument en het innovatieargument tegen elkaar worden afgewogen. Wel kan de Vlaamse overheid bij de erkenning van nieuwe organisaties die sterk of uitsluitend inzetten op cultuureducatie een kritische ondergrens hanteren (bv. in termen van vast personeel). Dit om te vermijden dat nieuwe organisaties steeds een strijd op overleven moeten voeren.

**9. Intergenerationeel werken en intercultureel werken stimuleren****Betrokken SWOT-elementen:**

- S3, S4, O3

**Vaststellingen:**

- het cultuureducatieve werk in de vrije tijd kan en mag niet blind zijn voor grote maatschappelijke evoluties zoals de vergrijzing en de ontgroening van de samenleving;
- ook het bereiken van kinderen, jongeren en volwassenen die geen of weinig Nederlands spreken is een uitdaging die de sector voor zichzelf ziet, zo maakt de SWOT-analyse duidelijk. Bij het intercultureel werken zal rekening moeten gehouden worden met het bestaan van verschillende cultuuresthetische waarden en normen.

**Aanbevelingen:**

- om aan de bovenstaande uitdagingen te voldoen moet de sector werk maken van een duidelijke intentie én visie op intergenerationeel en intercultureel werk. Dit betekent onder meer het expliciteren en bediscussiëren van argumenten over bijvoorbeeld het werken met een categoriaal aanbod gericht op specifieke deelnemersgroepen dan wel een inclusief aanbod. Ook algemene vragen over stereotypering, de zelf-reflectiviteit van de organisaties en de cultuureducatoren, de contextualisering van kunst en cultuur zelf, ... zijn daarbij aan de orde (cf. VTI, 2007);
- het werven van nieuwe deelnemersgroepen (zoals ouderen en etnisch-culturele minderheden) is een lang proces dat moet steunen op ervarings- en expertise-uitwisseling tussen organisaties (cf. punt 6). In de praktijk zullen daarvoor



gerichte methodieken (cf. punt 4) moeten worden toegepast (bv. interculturele cultuureducatie door middel van peer-educatie). Een toolbox van bestaande methodieken gericht op intergenerationeel en intercultureel werken kan daarvoor dienstig zijn.

## **10. De praktijken en mogelijkheden voor tweedelijnswerk honoreren**

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S7

### *Vaststellingen:*

- veel cultuur- en jeugdorganisaties hebben een cultuureducatief aanbod op de tweede en/of derde lijn. Hiermee bedoelen we een aanbod dat zich niet rechtstreeks richt naar de eindgebruiker maar naar andere organisaties of intermediairen (zoals leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen). De veldanalyse toont aan dat organisaties met een cultuureducatief tweede- en derdelijnsaanbod zich in de praktijk vooral richten tot leraren in het leerplichtonderwijs (64,3% van de organisaties met een tweede- of derdelijnsaanbod) of leraren in opleiding (44,2%);
- de organisaties beschouwen het werken op de tweede of derde lijn als een sterkte. Het laat immers toe het cultuureducatieve werk steeds wordt 'voortgezet' en een breder publiek vindt.

### *Aanbevelingen:*

- om deze sterkte verder te kunnen uitspelen, is het voor de cultuureducatieve sector nodig dat de mogelijkheden voor tweede- en derdelijnswerk worden gestroomlijnd. Dit houdt in dat de overheid beargumenteert waarom en in welke gevallen tweede- en derdelijnswerk kan en aangemoedigd wordt en in welke gevallen niet.

## **11. Internationale netwerking en informatie-uitwisseling initiëren en organiseren**

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S5, W8

### *Vaststellingen:*

- de internationale contacten en de uitwisseling over de landsgrenzen over cultuureducatie zijn erg beperkt. Slechts een minderheid van de organisaties spreidt haar cultuureducatieve aanbod/werking op internationaal niveau (15,4% van de organisaties met een cultuureducatief aanbod/werking). Slechts

enkele organisaties zijn actief betrokken in internationale netwerken en nemen deel aan bijvoorbeeld buitenlandse conferenties en studiedagen.

**Aanbevelingen:**

- internationale netwerking en internationale informatie-uitwisseling kan aangestuurd worden, bijvoorbeeld door organisaties daarvoor te ondersteunen of hen naar bestaande ondersteuningskanalen te leiden (bv. CultuurContactpunt Vlaanderen en EPOS Vlaanderen beschikken over informatie voor internationale uitwisseling);
- ook de sectorale steunpunten kunnen hierin een sterke(re) rol spelen.

**12. De job van cultuureducator aantrekkelijker maken door een uitgetekend beroepsprofiel, het in kaart brengen van opleidingen en bijscholingsinitiatieven en werken aan een beter statuut en arbeidsvoorwaarden**

**Betrokken SWOT-elementen:**

- S6, W2, T8, T9

**Vaststellingen:**

- veel cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod (58,1%) hebben behoefte aan vorming, training en opleiding met betrekking tot cultuureducatie. Verschillende organisaties bieden vandaag al deskundigheidsbevordering en bijspijker cursussen voor cultuureducators aan;
- we stellen ook vast dat er in Vlaanderen geen centrale opleiding ‘cultuureducatie’ of ‘cultuureducator’ bestaat. Het ontbreken van een centrale opleiding wordt echter lang niet door alle organisaties in het cultuur- en jeugdwerk als een gemis of bedreiging ervaren;
- een duidelijk beroepsprofiel voor ‘cultuureducators’ met bijhorende competentiebeschrijving bestaat niet. Ook het onaantrekkelijke statuut en arbeidsvoorwaarden van de cultuureducators worden als een zwakte van de sector gezien.

**Aanbevelingen:**

- het ontwikkelen van een sectorbreed VTO-beleid voor/over cultuureducatie is een gewenste strategie. Zowel de sector zelf als de overheid (via de steunpunten) kunnen daar initiatieven toe nemen. Thema’s met betrekking tot cultuureducatie waar in de eerste plaats opleiding over wordt gevraagd, zijn: de concrete cultuureducatieve aanpak: methodieken, methoden, technieken, instrumenten, ...; samenwerking en netwerking; communicatie. Het in kaart brengen van alle bestaande opleidingsinitiatieven voor professionals die met cultuureducatie bezig zijn, is ook nodig;

- samen met organisaties in het postsecundair en hoger onderwijs kan worden nagegaan wat de mogelijkheden en wensen zijn met betrekking tot een specifieke aanvullende opleiding (bv. postgraduaat, banaba, ...) of masterclass over 'cultuureducatie';
- een laatste strategie is het van overheidswege doorlichten en ter discussie stellen van het statuut van de cultuureducatieve medewerkers (zowel vaste medewerkers als freelancers). Een uitgeschreven beroepsprofiel kan hiervoor een leidraad vormen.

### **13. Stroomlijnen van de (voorbereiding van) samenwerking met scholen door schoolpersoneel en cultuureducators regelmatig samen te brengen en overleginstrumenten te voorzien**

#### *Betrokken SWOT-elementen:*

- O4, T4

#### *Vaststellingen:*

- er is veel samenwerking tussen de organisaties in de jeugd- en cultuursector enerzijds en scholen anderzijds. Deze samenwerking loopt vaak goed, maar niet altijd. Dit heeft verschillende oorzaken. De evoluties in het formele onderwijs zelf (subsidiëring, curriculumhervorming, aangepaste eindtermen, maximumfactuur, ...), de veranderingen in de lerarenopleidingen, ... zorgen steeds weer voor nieuwe uitdagingen in die samenwerking. Daarnaast worden grote verwachtingen geuit ten aanzien van zowel de onderwijs- als de jeugd- en cultuursector, waar niet altijd aan voldaan kan worden. Er zijn ook verschillende visies, verwachtingen, ... bij de mensen in 'het veld': de leerkrachten, directies, docenten, ... aan de ene kant en de organisatoren, cultuureducators en kunstenaars aan de andere kant;
- dit maakt dat de cultuureducatieve sector het onderwijs dan wel als 'een eerste' partner heeft, maar er toch vaak kritisch naar de werkwijze van het onderwijs wordt gekeken. Die kritische blik geldt ook voor de lerarenopleidingen en de leerkrachten in opleiding die stage lopen in de cultuur- of jeugdsector en daar een cultuureducatieve werking mee waarmaken.

#### *Aanbevelingen:*

- de samenwerking tussen de cultuureducatieve sector en het onderwijs kan moeilijk nog louter worden gezien in aanbod-afname-termen. Eerder moet gedacht worden in termen van wederkerigheid. Dit betekent dat de kunstenaar, culturele en/of cultuureducatieve organisatie uit de cultuur- of jeugdsector en het onderwijs als gelijkwaardige partners rond de tafel zitten. Een traject waarbij de cultuureducatieve actoren rekening houden met de eigenheid van scholen (financiële mogelijkheden en beperkingen, geen schooljaaroverstijgende planning, ...) en scholen met de eigenheid van de cultuureducatieve

aanbieders (didactische keuzes, artistieke vrijheid, ...) wordt daarbij verondersteld. Om die samenwerking goed te krijgen is een werkbaar kader noodzakelijk maar ook eenvoudige gespreks- en overleginstrumenten kunnen dienstig zijn (bv. de *'Cultuurmonitor primair onderwijs. De kwaliteit van cultuureducatie'* van Cultuurnetwerk Nederland bevat een gespreksleidraad cultuureducatie voor scholen. Het grootschalige Nederlandse onderzoeksproject *'Cultuur in de Spiegel'* werkt aan een diagnose-instrument voor leerkrachten om hun eigen cultuuronderwijs te evalueren);

- het werken aan een nieuwe manier van omgaan tussen cultuuroctoren en scholen vereist dus soepelheid aan beide zijden. Dit betekent openheid van scholen voor de manier waarop cultuureducatieve spelers werken. Het betekent ook bv. een investering van de cultuureducatieve aanbieders om actief mee te denken wat cultuureducatie betekent voor het ontwikkelingsproces van de schoollopende leerling en de consequenties daarvan voor bijvoorbeeld het vervolg van zijn leertraject (dat grotendeels curriculum-bepaald is). Een geïnterviewde illustreert: "Is men bereid, kan men, is het wenselijk dat na de theaterworkshop de theaterdocent ook de klassenraad bijwoont?";
- het creëren van meer ontmoetingsmogelijkheden en overleggelegenheden tussen de niet-formele cultuureducatieve sector en de scholen (c.q. de leerkrachten, directeurs, pedagogisch begeleiders, ...) kan daaraan bijdragen;
- ook de tijdelijke uitwisseling van werkkrachten (leerkrachten detacheren naar de cultuursector en cultuureducators naar het onderwijs) kan daartoe bijdragen;
- het is hoe dan ook belangrijk dat de cultuureducatieve sector geen afwachtende houding aanneemt tegenover het onderwijs, maar de leerkrachten in functie zelf gaat opzoeken. Zij hebben vaak niet de tijd, ruimte, ... om zelf de sector en het aanbod te verkennen. Door samenwerking kunnen cultuureducatieve aanbieders de waardering voor het cultuureducatieve werk van de leerkracht sterker uitspreken en het zelfvertrouwen van de leerkracht op dat punt verstevigen. Sterke banden tussen de core-cultuureducatieve organisaties en de lerarenopleiders kunnen helpen om de leerkrachten van de toekomst meer cultuursensitief te maken;
- de niet-formele cultuureducatieve sector heeft naast een rol als aanbieder en partner ook een sensibiliserend rol naar het onderwijs, vooral door de vele mogelijkheden van cultuureducatie te tonen. We geven een voorbeeld: veel formele cultuureducatie vertrekt vanuit een cognitieve focus (de overdracht van kennis over kunst en cultuur). Dit is zeker het geval vanaf het secundair onderwijs, dat veel belang hecht aan receptieve cultuureducatie (in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Verenigde Staten waar bijvoorbeeld *creative writing* als vorm van productieve cultuureducatie tijdens de hele schoolbaan belangrijk is). Het risico bestaat dat jongeren met weinig directe interesse voor de theoretische, historische, ... achtergrond van cultuuruitingen op dat moment afha-

ken. Cultuur- en jeugdorganisaties kunnen dan aantonen dat cultuureducatie ook vanuit andere dan cognitieve invalshoeken kan worden ingevuld.

#### **14. De impact van de maximumfactuur op cultuureducatie in de basisschool verder duiden en negatieve gevolgen milderer**

##### *Betrokken SWOT-elementen:*

- W4, T2, T4

##### *Vaststellingen:*

- veel cultuur- en jeugdorganisaties werken op het vlak van cultuureducatie samen met het kleuter- en basisonderwijs. Tegelijk stellen veel respondenten in dit onderzoek dat die samenwerking niet of nauwelijks kan bekostigd worden door de scholen en dus aan de kant van cultuur- of jeugdorganisaties vaak een investering is. Er wordt daarbij door de organisaties ook gewezen op de voor hen kwalijke gevolgen van de invoering van de maximumfactuur als een maatregel die tot gevolg heeft dat scholen en leerkracht meer terughoudend zijn wat betreft deelname aan (extra-muros) culturele en educatieve activiteiten. Recent onderzoek bevestigt die terughoudendheid als algemene trend.

##### *Aanbevelingen:*

- er moeten manieren gezocht worden om de negatieve effecten van de maximumfactuur op cultuurparticipatie en cultuureducatie in schoolverband door gerichte maatregelen te milderer. Die mildering kan er bijvoorbeeld in bestaan scholen (met een focus op kleine plattelandsscholen) specifiek voor cultuureducatieve activiteiten kapitaalkrachtiger te maken (bv. met het werken met een cultuurkaart zoals in Nederland tot voor kort het geval was);
- als de keuzes in het beleid van een basisschool de sleutel blijken waarom in sommige scholen het aanbod culturele en educatieve activiteiten als gevolg van de maximumfactuur daalt en in andere scholen niet, dan lijkt het ook vanzelfsprekend dat - ook vanuit de cultuureducatieve sector - wordt ingezet op de begeleiding van scholen in het uittekenen van een haalbaar en betaalbaar maar bovenal sterk en divers cultuureducatie-beleid.

## 15. De eigen sterktes uitspelen in de samenwerking met het 'nieuwe' deeltijds kunstonderwijs

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- O6, T4

### *Vaststellingen:*

- het deeltijds kunstonderwijs (DKO) in Vlaanderen herpositioneert zich. Het DKO werkt steeds meer samen met het leerplichtonderwijs en zal zich op basis daarvan ook inhoudelijk heroriënteren de komende jaren. Vroeger richtte het DKO zich vooral op verdieping en gespecialiseerde talentontwikkeling voor een groep van leerlingen die daar bewust voor koos. Door de nauwere samenwerking met het leerplichtonderwijs zal het DKO in de toekomst aan een meer diverse groep kunstonderwijs geven en daardoor meer verbreding en initiatie bieden. Ook zal het DKO met haar 'nieuwe' opleidingen (modulair, meer aandacht voor cross-overs tussen disciplines, ...) voor een deel op het terrein van de niet-formele aanbieders van kunst- en cultuureducatie komen, ook al zal het kader voor het DKO duidelijk gericht blijven op competentieversterking binnen het (certificaatgerichte) formeel onderwijs.

### *Aanbevelingen:*

- samenwerking vanuit de cultuur- en jeugdorganisaties die cultuureducatie aanbieden met de academies in het deeltijds kunstonderwijs kan in de toekomst (blijvend) slagen als de sector gezamenlijk nadenkt over win-win-criteria.

## 16. Goede infrastructuur delen over de schotten van sectoren heen

### *Betrokken SWOT-elementen:*

- S9, W6, T2

### *Vaststellingen:*

- de verandering van de rol van leerkrachten (meer coach) en de verandering van de functie van scholen (meer brug met de samenleving en de onmiddellijke omgeving) zal mogelijk ook effecten hebben op de infrastructuur waarbinnen cultuureducatie kan plaats vinden. Een van die voorziene effecten is dat in een zeer lokale of regionale context samenwerkingsverbanden zullen groeien, samenwerkingen tussen scholen en culturele organisaties (bijvoorbeeld in het kader Brede School-projecten), maar ook tussen bv. jeugdorganisaties en culturele organisaties.

**Aanbevelingen:**

- wanneer deze tendens zich doorzet kan op (lange) termijn sterker instituut-overschrijdend worden gedacht, bijvoorbeeld omtrent het bezit en het gebruik van infrastructuur. Een theaterzaal in een buurt kan bv. worden gebruikt door zowel de school, de lokale verenigingen als een cultuureducatieve organisatie. Een grote zaal van een school kan in het weekend gebruikt worden door een geprofessionaliseerde cultuureducatieve organisatie. Veel hangt daarbij uiteraard af van de lokale spelers in het cultuur-, jeugd- en onderwijsbeleid;
- in Vlaanderen kennen de zogenaamde ‘culturele zones’ en *creative communities* stilaan een opmars. Culturele zones zijn plekken waar mensen (vooral jongeren) kunnen samenkomen en de ruimte krijgen om te experimenteren, cultuur te beleven, kunst te creëren, zich te ontplooien en hun talent te tonen (Vandewalle & Van Wing, 2011). In zo een zone kunnen verschillende organisaties samen komen zonder daarom echt te fusioneren en een nieuwe organisatie te vormen. Het gaat om de kruisbestuiving tussen organisaties, onder meer op basis van een gedeelde context. Ook in andere landen zijn er vergelijkbare initiatieven (bv. het Kulturhus-concept dat in Scandinavië ontstond maar ook in Nederland wordt geïmplementeerd).

**17. Instrumenten gebruiken voor de evaluatie en monitoring van de kwaliteit van cultuureducatieve processen****Betrokken SWOT-elementen:**

- W5, T10

**Vaststellingen:**

- er zijn vandaag geen instrumenten om de kwaliteit van het niet-formeel cultuureducatief aanbod van het cultuur- en jeugdveld en de cultuureducatieve processen zelf te monitoren. Daardoor zijn er weinig gegevens over de kwaliteit van het cultuureducatieve aanbod op sectorniveau, over de beschotten van de decreten heen. Evenmin zijn er handzame tools voor de aanbieders zelf om hun cultuureducatieve visie, werking, aanbod, bereik, ... aan te toetsen. Ook een gezamenlijke ‘cultuureducatiekritiek’ ontbreekt;
- uiteraard worden de organisaties zelf wel door de erkennende overheden doorgelicht op hun kwaliteit en werken veel organisaties intern met kwaliteitsinstrumenten (bv. tevredenheidsformulieren).

**Aanbevelingen:**

- we bevelen aan een algemeen en gedragen kwaliteitskader te ontwikkelen (in Nederland wordt dit momenteel samengesteld, cf. Oberon, 2011) en duidelijke kwaliteitscriteria af te spreken. Voor dit laatste kan verder gewerkt worden op de kwaliteitscriteria uit het Bamford-rapport van 2006 (ook opgenomen in: Commissie Onderwijs en Cultuur, 2008);

- op basis van dat kwaliteitskader en gedeelde kwaliteitscriteria kunnen concrete instrumenten worden uitgewerkt om organisaties te helpen hun eigen cultuureducatieve visie, werking, aanbod, bereik, ... kritisch door te lichten. Dit kan het best op subsectorniveau gebeuren, gezien de verschillende organisaties in het cultuur- en jeugdveld vaak op een heel andere manier aan cultuureducatie werken;
- het tegen het licht houden van de kwaliteit kan ook nog op andere manieren. Momenteel gebeuren kwaliteitsuitspraken door experts die buiten de organisaties staan enkel binnen de advies- en beoordelingscommissies en eventueel ook door de betrokken overheidsadministratie. Dit gebeurt vooral op basis van de documenten (beleidsplan, jaarverslagen, ...) van organisaties. Ook observatie of deelname aan de cultuureducatieve activiteiten zelf zou deel kunnen zijn van de evaluatie. De ervaring van cultuureducatie kan meer zeggen dat de planning en rapportering op papier;
- kwaliteitsbewaking en cultuureducatiekritiek door buitenstaanders zou ook in de loop van de beleidsperiodes kunnen plaats vinden, los van erkennings- of subsidiebeslissingen. Dit kan in de vorm gebeuren van *'friendly advice'* dat kwaliteitsverhoging beoogt maar niet bindend is. Dergelijk advies kan van *concullega's* komen, maar ook bijvoorbeeld van de scholen waarmee wordt samengewerkt;
- tot slot kan een terugkerende publicatie over cultuureducatie met een focus op visie, theorie, onderzoek, ... (type Boekman-cahier) het ontbreken van een cultuureducatiekritiek opvangen.



## HOOFDSTUK 10

### SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

#### 1. De vele beroepen van de cultuureducator

Zoals bij formele cultuureducatie in het leerplichtonderwijs veel afhangt van de opleiding, positie, kennis, mogelijkheden, creativiteit, ... van de leerkracht, zo hangt bij niet-formele cultuureducatie veel af van de persoon en het beroep van de cultuureducator. In dit onderzoek vinden we indicaties dat we eigenlijk in dit verband van het meervoud 'beroepen' moeten spreken. Een publiekswerker van een groot theater zal immers een andere job hebben dan een cultuureducatieve begeleider van een jeugdvereniging en een organisator van kunst- en cultuurcursussen in een Vormingplus-centrum heeft een andere dagtaak dan een vrijwilliger bij een cultuurvereniging die een lezing met interactief debat mee helpt organiseren.

In elke van deze beroepen komen veel vaardigheden, verwachtingen en doelen samen. Elk van deze beroepen vormt ook het kruispunt tussen verschillende actoren. Dit citaat van Spierts, dat betrekking heeft op de cultuureducatieve medewerkers in musea, kan tekenend zijn voor de verschillende rollen van cultuureducatoren: *"Behalve met het verhaal van de bezoeker hebben educatieve medewerkers van musea ook te maken met het verhaal van de historie en organisatie van 'het veld', het verhaal van het management van de eigen instelling, het verhaal van de beleidsmakers, het verhaal van de theorie en niet te vergeten zijn of haar eigen verhaal. Elk van deze verhalen geeft een andere kijk op de werkelijkheid."* (Spierts, 2001: 25).

Enkel suggesties van vragen voor vervolgonderzoek die hierbij aansluiten zijn:

- wat is een actueel beroeps-, -functie, -competentieprofiel (ev. -profielen) voor de cultuureducator?
- wat met de in- en uitstroom van personen die met cultuureducatie bezig zijn? Waarom kiezen individuen voor het beroep van cultuureducator? Welke aspecten spreken hen het meeste aan? Is er een groot verloop onder deze beroepsgroep? In welke aspecten zijn beginnende cultuureducatoren onvoldoende opgeleid en in welke voldoende?

## 2. (Ped)agogische en didactische kaders en concrete educatieve methodieken

Dit onderzoek ging niet in op de verschillende (ped)agogische en didactische kaders en concrete aanpakken die er binnen cultuureducatie bestaan, de ingrediënten van een methodische aanpak, of nog anders gesteld: de aspecten die spelen binnen de relatie tussen cultuureducator en deelnemer(s) in een specifieke setting.

Enkel suggesties van vragen voor vervolgonderzoek die hierbij aansluiten zijn:

- wat zijn achterliggende educatieve aannames of instructietheorieën aan de kant van de cultuureducatieve spelers? In welke leertraditie plaats men de eigen werking (meester-leerling-traditie, workshoptraditie, ...)? Naar welke theorieën wordt verwezen? Wat zijn basisvoorwaarden voor de leeromgeving die organisaties willen creëren? Hoe vervullen organisaties die voorwaarden?
- hoe gebeurt de interactie tussen een educatieve begeleider of cultuureducator en de deelnemer(s)? Welke aspecten vormen de muzische grondhouding van cultuureducatoren? Wat is de perceptie van die begeleiders en cultuureducatoren zelf over wat ze doen?
- hoe werken cultuureducatoren aan de (leer)motivatie van zij die deelnemen (zij die spontaan deelnemen of zij die in de context van een gesloten aanbod 'moeten' deelnemen)?

## 3. Wie heeft welke nood en behoefte aan cultuureducatie?

We hebben in dit onderzoek vooral de aanbodskant van cultuureducatie in kaart gebracht. Een aspect dat verder onderzoek behoeft is de vraag naar de aanbodscapaciteit. Vrij vertaald: *is er voldoende aanbod om aan elke vraag (van elk individu) tegemoet te komen?*

Om op deze vraag te kunnen antwoorden is het noodzakelijk de vragen, behoeften en beleving van de (potentiële) deelnemers in kaart te brengen. Een bevraging op deelnemersniveau biedt ook de kans na te gaan met welke verwachtingen zij naar een cultuureducatieve activiteit komen. Met welke (voor)oordelen over kunst en cultuur zij deelnemen? Met welke motieven zij deelnemen? ...

## ***BIJLAGEN***



**Bijlage 1/ Stuurgroepleden onderzoek (alfabetisch op familienaam)**

- Bleys Suzy (kabinet Jeugd)
- De Braekeleer Jan (Wisper, voorzitter Atelier 'culturele competentie' - Cultuurforum)
- De Wit Dirk (BAM)
- Demeulenaere Brecht (CANON Cultuurcel)
- Elskens Bea (SoCiuS)
- Janssens Joris (VTi)
- Lievens John (UGent, steunpunt CJS)
- Lowyck Isabel (Museum M, ondervoorzittervoorzitter Atelier 'culturele competentie' - Cultuurforum)
- Peeters Kaat (Forum Voor Amateurkunsten)
- Plevoets Riet (Afdeling Jeugd, Agentschap SCW)
- Roumeliotis Poli (kabinet Cultuur)
- Smessaert Simon (Departement CJSM) - voorzitter stuurgroep
- Van Genechten Hildegard (FARO)
- Van Mechelen Marc (LOCUS)
- Verdoodt Marijke (Departement CJSM)

## Bijlage 2/ Geïnterviewden (alfabetisch op familienaam)

- Boesman Koen (Wisper)
- Bossuyt Tijl (De Veerman)
- Dams Seppe, De Geyter Linda, Van Kerchove Katrijn, Verdoodt Marijke, Smessaert Simon (ACCE - ministerie CJSM)
- Demeulenaere Brecht, Boelaert Luk (CANON Cultuurcel)
- Geuns Anja (HETPALEIS)
- Oosterlynck Pedro, De Krock Myriam, stagiaire (CC Knokke)
- Saey Peggy (ex-MuHKA, KdGHogeschool)
- Soetaert Ronald (UGent)
- Van Roy Anja (Lasso)
- Vandelacluze Stefaan (Mooss)

### *Deelnemers focusgroepen (alfabetisch op familienaam)*

Focusgroep 1 (Brussel, donderdag 26 mei 2011, 9.30 u.-12.30 u.)

	Naam en voornaam	Organisatie	Functie
1	Casteels Saar	Magda	Coördinator
2	De Graeve Wim	ABC vzw	Zakelijk directeur
3	De Groote Tomas	Kamo vzw	Stafmedewerker
4	De Maertelaere Sven	Arteveldehogeschool	Lector wereldoriëntatie (Lerarenopleiding)
5	De Ruysscher Kris	VSKO	Projectleider Muzische Vorming/ voorzitter denkgroep Kunst en Cultuur
6	Jaëger Gerhard	ABC vzw	Artistiek directeur
7	Jiang Hai-Chay	Artforum vzw	Algemeen coördinator
8	Mishalle Luc	Met-x	Artistiek directeur
9	Van Parijs Wim	Cultuurcentrum Dilbeek	Programmatoren theater-, school-, en familievoorstellingen
10	Vantomme Floortje	Tapis Plein vzw	Stafmedewerker

## Focusgroep 2 (Antwerpen, dinsdag 7 juni 2011, 9.30 u.-12.30 u.)

	Naam en voornaam	Organisatie	Functie
1	Anthonis Veerle	CC Schoten	Jeugdprogramator
2	Boesmans Veerle	CC Zwaneberg (Heist-op-den-Berg)	Jeugdprogramator
3	Boogaerts Katrien	KUNSTWERK(T)	Coördinator
4	De Meulder Koenraad	Koor & Stem	Directeur
5	Goosenaerts Ann	CC Sint-Niklaas	Jeugdprogramator
6	Janssens Griet	vtbKultuur	Verantwoordelijke vrijwilligersbeleid
7	Laenen Ann	Stampmedia/CHIPS vzw + Faculteit media, arts en design	Vrijwilliger + departementshoofd
8	Lauwers Sarah	Cinema Zuid	Programmatie/educatie/communicatie
9	N'Siala Kiese Patrick	KifKif	Zakelijk Coördinator & verantwoordelijke Kif Kif Awards
10	Petja Gekiere	KUNSTWERK(t)	Vormingsmedewerker
11	Sijsman An	KMSKA	Educatief verantwoordelijke
12	Stappaerts Greet	Middelheimmuseum	Verantwoordelijke publiekswerking
13	Steel Eva	Kunst in Zicht	Coördinator
14	Stevens Greet	Filmfestival Open Doek	Educatief verantwoordelijke
15	Thielemans Leen	M HKA	Coördinator bemiddeling/publiekswerking
16	Weyler Maarten	Halewijnstichting/conservatorium Hogent	Coördinator/Departementshoofd
17	Weyler Mies	Halewijnstichting	Coördinator

## Focusgroep 3 (Brussel, donderdag 9 juni 2011, 13.30 u.-16.30 u.)

	Naam en Voornaam	Organisatie	Functie
1	Focketyn Sonja	Vormingplus Vlaamse-Ardenne	Stafmedewerker
2	Jacob Lies	Dharts - vormingscentrum	Coördinator educatieve dienst
3	Kerckhoven Veerle	Bronks	Coördinator kunsteducatieve werking + artistiek adviseur
4	Metvelt Gitte	KVS	Stagiaire
5	Monserez Koen	KVS	Publiekswerking
6	Van Rumst Danny	RASA	Technische coördinator en beleid
7	Vanginderhuysen Felix	Jekino	Directeur
8	Vercauter Katrien	Matrix	Verantwoordelijke educatie
9	Wienen Marijke	Erfgoedcel Mechelen	Erfgoedcoördinator

## Focusgroep 4 (Gent, vrijdag 10 juni 2011, 9.30 u.-12.30 u.)

	Naam en Voornaam	Organisatie	Functie
1	Coussement Pol	Passerelle	Coördinator
2	Crul Koen	KHBO	Docent
3	De Schrijver Veerle	Platform-K	Artistiek/inhoudelijk stafmedewerker
4	Goddijn Inge	Larf!	Artistiek coördinator
5	Maes Daphné	Heemkunde Vlaanderen	Consulent
6	Samson Karin	Zicht op Cultuur (Blinden- zorg Licht en Liefde)	Educatief medewerker
7	Thuyn Ethel	WOCK	Pedagogisch adviseur
8	Van den Eeде Goedele	Amarant	Coördinator
9	Van Dycke Tine	Lessen in het donker	Coördinator
10	Van Lier Nathalie	Ladda vzw	Coördinator

Graag danken we de opdrachtgever van dit onderzoek en ook alle stuurgroep- leden, geïnterviewden, focusgroepdeelnemers en respondenten van de vragenlijst voor hun zeer gewaardeerde medewerking aan dit onderzoek. Verder ook veel dank aan: Davy De Laeter, Elke Verhaeghe, Lien Quintelier, Veerle Keuppens, Sarah Beernaert, Katrijn Van Kerckhove, Jeroen Walterus, Evi Gillard, Tine Van Poucke, Roel Vanhoeck, Maarten Reinink, Yo Gazia, Kristel Michiels en Kathleen Postelmans. Tot slot een bijzonder woord van dank aan Simon Smessaert en Marijke Verdoodt voor hun nauwgezette begeleiding en voor de fijne samenwerking.



## BIBLIOGRAFIE

- Anciaux B. (2008), *Smaakmaker. Beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*, Departement CJSM, Brussel, [http://www.cjsm.vlaanderen.be/cultuurbeleid/downloads/nota\\_cultuur-educatie\\_def\\_web.pdf](http://www.cjsm.vlaanderen.be/cultuurbeleid/downloads/nota_cultuur-educatie_def_web.pdf).
- Bamford A. (2006), *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, Waxmann, Münster.
- Bamford A. (2007), *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, Agentschap voor Onderwijscommunicatie, Brussel.
- Beoordelingscommissie Kunsteducatie (2010), Visietekst Beoordelingscommissie kunsteducatie, <http://www.kunstenenerfgoed.be>.
- Blokland H. (1998), 'Tussen emancipatie en paternalisme. Cultuurspreiding en overheid', in FeVeCC, *FeVeCC schrift, cultuurspreiding en de culturele centra*, FeVeCC, Brussel.
- Bossuyt T. (2001), '25 jaar geroep uit de woestijn', in J. De Groof, W.-M. Scheck, & H. Penneman, *Cultuurparticipatie: opleiding - vorming - begeleiding*, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Bossuyt T. (2010), 'In-zicht! Over kunsteducatie, social-artistische projecten en cultuureducatie', *Momenten*, 2010, nr. 6, p. 98-101.
- Cockx F. & Leenknecht R. (2005), 'Op zoek naar behoeften. Behoeftegericht en vraaggestuurd werken: wel degelijk een verschil!', in Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing & G. Verschelden (red.) *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. Academia Press, Brussel/Gent.
- Colley H., Hodkinson P. & Malcom J. (2003), *Informality and formality in learning. Learning and skills research centre*, London, <http://www.lsrc.co.uk>.
- Commissie Onderwijs en Cultuur (2008), *Gedeeld/Verbeeld. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur*, Agentschap voor Onderwijscommunicatie, Brussel.
- Damen M., Haanstra F. & Henrichs H. (2002), 'Een kwarteeuw onderzoek naar kunsteducatie', *Cultuur+Educatie 4*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht.

- De Braekeleer J. (red.) (2010), *Atelier Competentieververving en -waardering stimuleren*. Visietekst en verdiepende tekst in het kader van het Cultuurforum 2020. Departement Cultuur, Jeugd, Media en Sport, Brussel, <http://www.cjasm.vlaanderen.be>.
- De Braekeleer J. (2010), 'Kunst- en cultuureducatie. Een poging tot overzicht', in B. Dekeyzer (ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- De Grauwe J. (2005), *Het beleid van de kunsteducatie in Vlaanderen: een algemene schets, casestudy en kritische analyse*, De Veerman, Antwerpen.
- Dekeyzer B. (red.) (2010), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- Demeulenaere B. & Verdoodt M. (2010), 'Kunst- en cultuureducatie: recente beleidsopties van de Vlaamse overheid', in B. Dekeyzer (red.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- De Pauw W. (2007), *Absoluut Modern. Cultuur en beleid in Vlaanderen*, VUBPRESS, Brussel.
- De Schrijver V. (2005), 'Kunsteducatie. Een uitdaging of een overbodige luxe binnen de sociaal-culturele praktijk', *Socia-cahier*, 4, p. 55-61.
- De Vos H., Van Landeghem G., Veyt T. & Van Damme J. (2011), *De maximumfactuur in het basisonderwijs. Gesprekken met directies en verbanden met schoolkenmerken*, SSL-rapport OD1/2011.30, Steunpunt Studie- en Scholloopbanen, Leuven.
- De Wit D. & Esmans D. (2006), *E-cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid*, Acco, Leuven.
- Dieleman C. (2008), *Cultuureducatie bestaat niet. Over diversiteit en heterogeniteit in de Nederlandse cultuureducatiepraktijk*, paper gepresenteerd op de tweede conferentie onderzoek in cultuureducatie, cultuurnetwerk Nederland, academiegebouw Groningen.
- Dillman D.A. (2000), *Mail and Internet surveys: the tailored design method (2nd ed.)*, J. Wiley, New York.
- Elias W. (2001), 'Het maatschappelijke belang van culturele en kunstzinnige educatie', in J. De Groof, W.M. Scheck & H. Penneman, *Cultuurparticipatie: opleiding - vorming - begeleiding*, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Elias W. (2002), 'Kunst als koevoet, aspecten van de relatie tussen kunsteducatie en agogiek', in W. Elias & T. Vanwing (red.), *Vizier op agogiek*, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Elias W. (2010), 'Tegencultuur als gemene deler', *Momenten*, 2010, nr. 6, p. 15-20. <http://www.demos.be>.
- Elias W., Verté D., Corsius S., Janssens K., De Grauwe J. & De Pauw W. (2005), *Kunsteducatie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest: stand van zaken en behoefteanalyse. Deel I: Onderzoeksrapport. Onderzoek in opdracht van het Brussels Kunstenoverleg en VGC*, VUB, Brussel.

- Forger P. (2011), *Vitamine C. Netwerk dat opkomt voor kunst en cultuur als levensnoodzakelijke vitamines voor kinderen en jongeren*. Niet gepubliceerd document.
- Fraenkel J.R. & Wallen N.E. (2003), *How to Design and Evaluate Research in Education*, MacGraw-Hill, New York.
- Grootvriendt L. (2010), *Onderzoek naar de noden en wensen inzake cultuureducatie in het lager onderwijs*, niet gepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Antwerpen.
- Haanstra F. (1994), *Effects of Art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: two meta-analyses*, thesis publishers, Amsterdam.
- Haanstra F. & Van Oijen L. (1985), *Leereffecten van kunstzinnige vorming: een inventarisatie van onderzoek*, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, Amsterdam.
- Harland J. (2008), 'Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie', in J. Harland & L. Hetland, *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht.
- Hetland L. (2008), 'Het spoor van vier onderzoeken', in J. Harland & L. Hetland, *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*, cultuurnetwerk Nederland, Utrecht.
- Janssens J. (red.) (2011), *De ins & outs van het podiumland. Een veldanalyse*, VTI - Vlaamse Theater Instituut vzw, Brussel.
- Janssens J. & Moreels D. (2011), 'De ins & outs van het Kunstendecreet', in J. Janssens (red.) *De ins & outs van het podiumland. Een veldanalyse*, VTI - Vlaamse Theater Instituut vzw, Brussel.
- Lanckmans K., Preckler E. & Pinxten R. (2003), *Studie naar de noodzaak en de mogelijkheden voor het oprichten van een kunsteducatief platform in de provincie Vlaams-Brabant*, studie in opdracht van de provincie Vlaams-Brabant, UGent (cici), Gent.
- Lievens J. & Waeye H. (2011), *Participatie in Vlaanderen 2. Eerste analyses van de Participatiesurvey 2009*, Acco academic, Leuven.
- Longworth N. (2003), *Lifelong learning in action: transforming education for the 21st century*, Kogan Page, London.
- Luken T.P. (2006), 'Hoe meetbaar zijn competenties?', *Methoden, technieken & nalyeses*, 91, 1.5.2.1.1501-1522, Kluwer, Alphen aan den Rijn.
- McCarthy K.F., Ondaatje E.H., Zakaras L. & Brooks A. (2004), *Gifts of the muse: reframing the debate about the benefits of the arts*, Rand Corporation, xi-xviii, Santa Monica, CA.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie (1998), *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk. Gewoon basisonderwijs*, ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Morgan D.L. (1997), *The focus group guidebook* (Focus Group Kit, Vol. 1). Thousand Oaks, Sage.
- Newman O. (1983), 'The coming of a leisure society?', *Leisure Studies*, 2, p. 97-109.

- Oberon (2011), *Enquête cultuureducatie onder rijksgesubsidieerde instellingen*. Te verschijnen.
- Parsons M.J. (2001), 'Kunsteducatie en de accentverschuiving naar het beeld', in P. De Rynck & I. Adriaenssens, *Volgt de Gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea*, Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.), Newbury Park, Sage, CA.
- Rebel H.J. (2000), *Communicatiebeleid en communicatiestrategie*, uitgeverij Boom, Amsterdam.
- Rogers A. (2004), *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* Comparative education research centre, Hong Kong.
- Saey P. & Van Eeckhaut M. (2005), *Dubbel focussen*, CANON Cultuurcel, Brussel, <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/223.pdf>.
- Saey P. & Van Eeckhaut M. (2006), *Bemiddeling tussen cultuuruiting en publiek in cultuurhuizen. Van educatie naar bemiddeling*, CultuurNet Vlaanderen, Brussel.
- Schauvliege J. (2009), *Beleidsnota Cultuur 2009-2014*, Vlaams Parlement, Brussel.
- Schauvliege J. (2010), 'Het belang van cultuureducatie kan nauwelijks onderschat worden' - toespraak van minister Joke Schauvliege op de dag van de cultuureducatie 2010, [http://www.ond.vlaanderen.be/dce/DCE\\_2010\\_verslag.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/dce/DCE_2010_verslag.pdf).
- Schonlau M., Fricker R.D. & Elliott M.N. (2002), *Conducting Research Surveys via E-mail and the Web*, rand corporation.
- Schugurensky (2000), *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, Nall working paper 19/2000.
- Smet P. (2009), *Beleidsnota Onderwijs 2009-2014*, Vlaams Parlement, Brussel.
- Spierts M. (2001), 'De ingebouwde spanning tussen kunst en vorming', in P. De Rynck & I. Adriaenssens, *Volgt de Gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea*, Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Vandelacluze S. (red.) (2009), *Methodiek: kunst- en erfgoededucatie, theorie en praktijk*, Mooss, Leuven.
- Van De Walle I. (2010), 'Kaas met gaten. Gelijke kansen in cultuureducatie?' *Momenten*, 2010, nr. 6, p. 7-13, <http://www.demos.be>.
- Van De Walle I. & Van Wing F. (2011), 'Fail again, fail better: over cultuurparticipatie van jongeren in grootstedelijke context', *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, Kluwer, afl. 61, juni 2011, p. 341-362.
- Van Landeghem G., Vandenberghe N. & Van Damme J. (2010), *Culturele activiteiten, sporten uitstappen in het basisonderwijs voor en na het invoeren van de maximumfacturen*, SSL-rapport OD1/2010.30, Steunpunt Studie- en Scholloopbanen, Leuven.
- Van Mechelen M. (2009), *Kunst- en cultuureducatie in het onderwijs: veranderingen en uitdagingen*, <http://www.locusnet.be>.
- Van Noten H. (2011), 'Decreet Vlaams Jeugd- en Kinderrechtenbeleid', *gids sociaal-cultureel en educatief werk*, Kluwer, afl. 61, juni 2011, p. 277-314.

- Vanwing T., Vermeersch L., Verschelden G., Machiels R. & Vandenbroucke A. (2008), *Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie: delphi-onderzoek bij de regionale volkshogescholen*, onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media, VUB - HIVA-K.U.Leuven – Hogent, Brussel – Leuven – Gent.
- Vermeersch L. & Vandenbroucke A. (2009), *Het leren zoals het is ... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Vermeersch L., Capéau B., Van Itterbeeck K. & Groenez S. (2011), *Wie speelt de eerste viool? Gedifferentieerde inschrijvingsgelden en participatie aan het deeltijds kunstonderwijs*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Vlaamse Gemeenschap (2011), *Vlaams jeugdbeleidsplan. Synthese van het 3<sup>de</sup> Vlaams Jeugdbeleidsplan. Prioriteiten voor de regeerperiode 2010-2014*, [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/jeugd\\_kinderrechtenbeleid\\_doc/jbp3/VJB\\_P3.pdf](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/jeugd_kinderrechtenbeleid_doc/jbp3/VJB_P3.pdf).
- VTI (2007), *Tracks. Artistic practice in a diverse society (English summary)*, EPO, Berchem.
- VVC & LOCUS (2011), *Rapport: resultaten en conclusies van het cijfermateriaal schoolactiviteiten in cultuurcentra in functie van een analyse van mogelijke effecten van de maximumfactuur basisonderwijs*, <http://www.cultuurcentra.be>.
- Wester F. (1987), *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Coutinho, Muiderberg.
- Wimmer M. (2009), *Reflecting on the domain of arts education – part 1*, EDUCULT, Wien.
- Winner E. & Hetland L. (2000), The arts and academic achievement: what the evidence shows, *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34 (3-4).

Voor de documentanalyse maakten we gebruik van de gecoördineerde versies van de beleidsteksten (de dato 10 april 2011) zoals ze terug te vinden zijn in de Vlaamse codex.





Deze publicatie „Veldtekening Cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse” geeft de resultaten van een onderzoek dat in het voorjaar van 2011 werd uitgevoerd door het HIVA-K.U.Leuven (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving - <http://www.hiva.be>).

De aanleiding voor dit onderzoek was de vraag: welke spelers die geen deel uitmaken van het formele onderwijs bieden cultuureducatie aan en hoe doen zij dat? Die vraag polst niet zozeer naar een uitgebreide lijst of inventaris van organisaties. Veeleer was het de bedoeling de gangbare cultuureducatieve praktijk in kaart te brengen. Dit gebeurde door een wetenschappelijke analyse van het veld van cultuur- en jeugdorganisaties met een cultuureducatief aanbod. Vandaar de term „veldtekening”. En zoals dat bij een tekening hoort, is daarbij oog voor verschillende schakeringen. Zo gaat het niet alleen om organisaties die cultuureducatie als kernopdracht of zelfs enige opdracht hebben, maar ook om organisaties die slechts zijdelings of sporadisch met cultuureducatie bezig zijn.

Dit onderzoek vertrekt van de visie en ervaring van de gesubsidieerde cultuur- en jeugdorganisaties zelf. Zij werden bevraagd met een enquête en kwamen aan het woord in interviews en focusgroepen. Door middel van een evaluatieve SWOT-analyse werden ook de huidige sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen van de cultuureducatieve sector beschreven. Het rapport sluit af met aanbevelingen om het cultuureducatieve werk in de toekomst (nog) sterker te positioneren.

Het onderzoek vond plaats in opdracht van Vlaams minister van Leefmilieu, Natuur en Cultuur, Joke Schauvliege, en werd gecoördineerd door het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid.

**Lode Vermeersch** is licentiaat in de agogische wetenschappen en aanvullende culturele studies. Hij doet binnen het HIVA onderzoek over levenslang en levensbreed leren, sociaal-cultureel werk en kunst- en cultuureducatie.

**Anneloes Vandebroucke** is doctor in de psychologie en onderzoeksleider onderwijs en levenslang leren aan het HIVA. Haar onderzoeksdomeinen zijn het volwassenenonderwijs en de sociale ongelijkheid binnen het leerplichtonderwijs.