



Uit de schaduw

De ontwikkeling van kunst-
en cultuureducatie in de
vrije tijd in Vlaanderen

Colofon

Auteurs/geïnterviewden:

Tijl Bossuyt
Free De Backer
Jan De Braeckelee
Franky Devos
Fred Dhont
Willem Elias
Freddy Marien
Annemie Morbee
Mulanga Nkolo
Jessy Siongers
Jan Staes
Isa Van Dorsellaer
Eline Van Hoye
Stefaan Vandelacluze
Tijl Vastesaegeer
Elke Verhaeghe
Gerhard Verfaillie
Lode Vermeersch
Marc Verstappen
Tom Willox
Barbara Wyckmans

Redactie en samenstelling:

Tijl Bossuyt
Jan Staes

Tekstredactie:

Evelyne Coussens

Productie:

publiq: Jasmien Nuyts en
Barbara Struys

Vormgeving en illustraties:

Miosis: Marijke Ludwig en
Indra Luyten

Druk:

Andi Smart Print Solutions

Verantwoordelijke uitgever:

publiq vzw
Henegouwenkaai 41-43,
1080 Brussel
www.publiq.be

Wettelijk depot: D/2020/14.839/01

januari 2020

Alle teksten uit deze uitgaven mogen mits correcte bronvermelding worden gebruikt en verspreid in het kader van kennisdeling en expertisevorming. De teksten mogen niet voor commerciële doelen worden gebruikt zonder expliciete toestemming van de uitgever.

publiq verbindt mensen met activiteiten uit het brede vrijetijdsaanbod door ervoor te zorgen dat ze elkaar vinden. Sinds 2018 kreeg publiq een specifieke opdracht rond cultuureducatie van de Vlaamse overheid. publiq biedt hierrond inspiratie, stimuleert ontmoeting en zorgt voor kennisdeling o.a. via het netwerk Vitamine C.



Inhoud

6

Leeswijzer / *Katelijne Morreel, directeur publieksonwikkeling & Barbara Struys, coördinator cultuureducatie*

12

Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug Een kleine eeuw non-formele kunsteducatieve organisaties / *Tijl Bossuyt & Jan Staes*

28

Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen: de veelheid van het weinige / *Lode Vermeersch & Jessy Siongers*

50

Over kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedorganisaties in Vlaanderen / *Free De Backer & Willem Elias*

72

De cultuursector moet het digitale omarmen / *Jan De Braeckelee & Fred Dhont* over kunst- en cultuureducatie voor volwassenen

80

Het zwarte gat van de cultuureducatie Cultuureducatie binnen het jeugdwerk in Vlaanderen / *Tom Willox & Stefaan Vandelacluze*

92

Amateurkunsten: van Altamira recht de 21ste eeuw in / *Isa Van Dorsellaer & Elke Verhaeghe*

106

Ontwikkeling van het deeltijds kunstonderwijs (dko) / *Freddy Marien*

120

Van handvatten bieden naar een participerende doelgroep / *Barbara Wyckmans & Marc Verstappen* over unieke plekken en huizen voor kinderen en kunsteducatie

128

Van goede bedoelingen naar een échte meervoudigheid van denken en handelen / *Mulanga Nkolo & Eline Van Hoye*

140

Kunsteducatie is een ander metier geworden / *Franky Devos & Gerhard Verfaillie* over kunst- en cultuureducatie bij de 'gevestigde' huizen

150

Over vernieuwing in kunst- en cultuureducatie en/in de kunst Vijf verzonden anekdotes en vijf vragen over de toekomst van kunst- en cultuureducatie / *Tijl Vastesaegeer*

Voorwoord

Wat je vandaag in handen houdt, is een evolutieschets van de laatste 40 à 50 jaar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen en in door de Vlaamse Gemeenschap ondersteunde initiatieven in Brussel. Een rijke geschiedenis treedt zo uit de schaduw.

Deze publicatie heeft niet de pretentie volledig te zijn. Wel wil ze jou als lezer informeren en vooral ook inspireren, vertrekkende vanuit de expertise van mensen uit het veld en onderzoekers die betrokken waren en zijn bij kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd.

Kunst- en cultuureducatie is een rijk thema. We kozen een aantal onderwerpen waarvan we telkens een beeld schetsen door de bril van een of twee experts. Soms kijken ze door dezelfde bril, vaker nog zien ze de evoluties vanuit hun eigen invalshoek.

Soms een wetenschappelijk, feitelijk verhaal, dan weer een pittige discussie, of zelfs een politiek geëngageerde kijk. We zijn het niet noodzakelijk eens, maar geven graag de ruimte. Het rijke veld beschreven op een diverse manier, we hadden het niet anders willen zien. Want in het verschil en de discussie zien we overal uitgestoken handen: van de ene deelsector naar de andere, van het niet-formele naar het formele, van amateur naar professional. Zo willen we een geschiedenis vertellen die relevant is voor iedereen, over alle sectoren en beleidsdomeinen heen.

Omdat het verleden inspiratie en bouwstenen kan bieden voor de toekomst.

Omdat het belangrijk is om vanuit gedeelde informatie en kennis met elkaar te kunnen praten. Omdat het verleden inspiratie en bouwstenen kan bieden voor de toekomst. Omdat we bij publiek geloven dat kunst- en cultuureducatie mee vorm geeft aan een samenleving waarin vrije tijd leidt tot ontmoeting, initiatief en gedeelde beleving, zodat elk individu kan en wil deel uitmaken van een publiek.

Voor je in de publicatie duikt raden we je aan om de leeswijzer even door te nemen. Aangezien zoveel verschillende perspectieven en thema's aan bod komen, kan een gids je helpen om door de bomen het bos te zien.

Veel dank gaat uit naar Jan Staes en Tjil Bossuyt, samenstellers en bezielers van deze publicatie en naar alle auteurs en geïnterviewden die hun ervaring en kennis leenden. We zijn blij dat we ook jong talent ruimte konden geven: dank aan Indra Luyten die deze publicatie van illustraties voorzag.

En nu? Nu gaan we graag met jou in gesprek over de toekomst van kunst- en cultuureducatie. Hoe verhoudt jouw perspectief zich tot dat van de stemmen in deze publicatie? Deel het met ons! Via de kenniswerking en het netwerk Vitamine C wil publiek immers inspiratie bieden, ontmoeting stimuleren en zorgen voor kennisdeling met iedereen in Vlaanderen die met dit thema bezig is.



Zien we elkaar snel, uit de schaduw, in het volle licht?

Veel leesplezier

Katelijne Morreel, *directeur publieksonwikkeling*
Barbara Struys, *coördinator cultuureducatie*
januari 2020



Leeswijzer

Zoals je in het voorwoord gelezen hebt, bevat de publicatie die voor je ligt, een scala aan diverse stemmen en onderwerpen. Het is dus zeker niet noodzakelijk om deze van voor naar achter te lezen. Het kan voor jou misschien interessanter zijn om met een bepaald artikel meer naar het einde te beginnen en dan naar iets vooraan te springen. Deze leeswijzer wil je gids zijn, zodat jij jouw juiste route doorheen het boeiende veld van cultuureducatie kan vinden.

In het artikel Wat voorbij is komt (n)ooit meer terug van de redacteurs van deze publicatie, Tjil Bossuyt en Jan Staes, vind je een brede sectorschets van een kleine eeuw ontwikkeling van niet-formele kunsteducatieve organisaties. De auteurs starten bij de Verlichting en doorlopen de hele geschiedenis langsheen vele decreten. Hun artikel is de spin in het web van deze publicatie met veel lijntjes naar de andere artikels.

Hoe staat het met onderzoek naar cultuureducatie in Vlaanderen en daarbuiten? Dat is de hoofdvraag van het artikel van Lode Vermeersch en Jessy Siongers. We kunnen al verklappen dat hun overzicht vooral honger geeft naar meer.

Na deze twee algemenere artikels bieden Free De Backer en Willem Elias een meer specifieke blik op kunst- en cultuureducatie in musea. Ze schetsen een evolutie van object naar publiek waarbij interactie en beleving centraal staat. Hun artikel vertrekt vanuit het wetgevend kader en het begrip 'museum'. Ook maken ze een zijsprongetje naar de wereld van kunstgalerijen. Hebben deze plekken ook iets te betekenen voor kunsteducatie?

Freddy Marien buigt zich over de Ontwikkeling van het deeltijds kunstonderwijs (dko). Hij schetst de lange geschiedenis van het kunstonderwijs in Vlaanderen en zoomt in op een aantal bijzondere kenmerken en uitdagingen voor het DKO. Samenwerking is daar één topic van: samenwerking met kunst- en cultuureducatieve organisaties, samenwerkingen met de amateurkunsten, ...

Er zijn immers meer dan 2 miljoen amateurkunstenars in Vlaanderen. Hoe verhouden die zich tot kunst- en cultuureducatie? Dat lees je in het artikel van De Federatie door Elke Verhaege en Isa Van Dorsellaer. De auteurs schetsen de historiek van dit brede en superdiverse veld vanuit maatschappelijke en beleidsontwikkelingen, maar formuleren ook uitdagingen voor de toekomst van de amateurkunsten. Eén daarvan is onmiskenbaar verdere digitalisering.

Dat brengt ons bij een vraagstuk voor twee andere stemmen in deze publicatie. Annemie Morbee interviewde Jan De Braekeleer en Fred Dhont over kunst- en cultuureducatie voor volwassenen. Ze schetsen evoluties die hen tot de discussie brengen: ligt de toekomst in live beleving of in virtuele cultuureducatie? Eén ding is zeker: de mens zal zich altijd verenigen.



En dat is bijvoorbeeld ook duidelijk te merken in het jeugdwerk in Vlaanderen. Cultuureducatieve verenigingen bloeien daar al decennia. Hoe cultuureducatie georganiseerd is in het jeugdwerk en de rijke cultuureducatieve geschiedenis die deze sector met zich meedraagt, ontdek je in het artikel van Tom Willox en Stefaan Vandelacluze.

Met een jong publiek bezig, maar op een heel andere manier dan het jeugdwerk, dat zijn de unieke plekken en huizen voor kinderen en kunsteducatie die ook hún geschiedenis uitgebouwd hebben in Vlaanderen. In een interview met Barbara Wijckmans en Marc Verstappen laten we deze voorvechters van kunst voor kinderen en jongeren reflecteren over kunst- en cultuureducatie. Het werd een pittige discussie vanuit hun expertise en jarenlange ervaring.

Franky Devos en Gerhard Verfaillie zijn twee mensen met heel wat ervaring op de teller bij verschillende organisaties in het cultureel Vlaanderen. Zij komen aan het woord in een interview over kunst- en cultuureducatie bij de 'gevestigde' huizen. Is kunsteducatie een ander metier geworden in de voorbije decennia? Hoe geven we macht terug aan het publiek? Hoe kijken Franky en Gerhard hiernaar vanuit hun ervaring?

Het vraagstuk rond herverdeling en macht komt ook uitgebreid aan bod in het artikel van Mulanga Nkolo en Eline Van Hoya. In hun pleidooi voor meervoudigheid van denken maken ze ons bewust van de westerse kaders waaruit kunst- en cultuureducatie nog al te vaak vertrekt en zoomen ze in op manieren om hiermee om te gaan. Is het in de praktijk mogelijk om met bestaande structuren en instellingen een radicaal nieuwe richting in te slaan die échte meervoudigheid mogelijk maakt? Of is nieuwbouw de enige optie?



We eindigen deze publicatie, hoe kan het ook anders, met een open blik op de toekomst, van een jonge ondernemer met wortels en takken in cultuur. Tijs Vastesaegeer stuurt ons het licht van de toekomst in op een persoonlijke, eigengereide manier met vijf vragen voor de kunst- en

cultuureducatie van morgen en overmorgen. Vragen die raken aan andere artikels en thema's uit deze publicatie: technologie, diversiteit, flexibele kaders, doel van kunst- en cultuureducatie, kunst- en cultuureducatie versus ondernemerschap. Vragen waar de auteur niet per se een antwoord op heeft. Vragen waar we ook graag met jou over in gesprek gaan. Omdat het verhaal van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen met deze publicatie uiteraard nog niet uit is.

Wordt vervolgd...

Over de auteurs en geïnterviewden

Free De Backer

is docent culturele agogiek aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Haar onderwijsopdracht en onderzoeksexpertise situeren zich binnen het domein van de kunst- en cultuureducatie met specifieke aandacht voor de rol van de 'mediator' in de relatie kunst-toeschouwer.

Tijl Bossuyt (1957)

is artistiek leider van De Veerman. Voorheen was hij werkzaam voor het Instituut Kunstzinnige Vorming (InKuVo) en DACEB (Departementale Dienst voor Animatie, Creatieve Expressie en Begeleiding). Hij publiceerde diverse artikels over kunst, educatie en participatie en is gastdocent en spreker aan diverse hogescholen voor de kunsten.

Franky Devos (1970)

is algemeen coördinator van kunstencentrum Vooruit in Gent. Voorheen was hij directeur bij kunstencentrum BUDA en de Budafabriek in Kortrijk. Hij werkte voor het Vlaams Cultuurhuis de Brakke Grond in Amsterdam en publiceerde over jongeren en cultuur (Ambrassadeurs en Jong & Grijpbaar) en kinderen en cultuur (XS) voor het voormalige Cultuurnet Vlaanderen (nu: publiq) en het Nederlands Fonds Promotie Podiumkunsten. Hij is initiatiefnemer van het Gentse Kunstenoverleg.

Jan De Braekeleer (1953)

is gepensioneerd medestichter van Mooss en WISPER en was ook coördinator van beide organisaties, van Mooss tot 2002 en van WISPER tot 2018. Hij legde de grondslag van de actieve kunsteducatieve methodiek van beide organisaties en gaf hierover vorming aan lesgevers en professionals uit het jeugdwerk, het sociaal-cultureel werk, de amateurkunsten en de cultuurcentra.



Fred Dhont (1966)

is directeur van Socius, steunpunt voor sociaal-cultureel werk. Voorheen was hij verbonden aan de UCLL (bachelor Sociaal Werk - afstudeerrichting sociaal-cultureel werk) en KULeuven (master Sociaal Werk) en werkte hij als consultant voor Nexus. Momenteel is hij ook gastdocent binnen de postgraduaatsopleiding cultuur- en kunstmanagement van de Universiteit Gent. Hij publiceerde over sociaal-cultureel werk.

Freddy Marien (1952)

is muzikant van opleiding en was departementshoofd van het Koninklijk Conservatorium Antwerpen. Van 1992 tot 2013 was hij directeur van de Lierse Academie voor Muziek, Woord en Dans, die hij uitbouwde tot de grootste van Vlaanderen. Als voorzitter van VerDi Vlaanderen en als kabinetsadviseur voor Vlaams minister van Onderwijs en Vorming Marleen Vanderpoorten zette hij mee de contouren uit van het deeltijds kunstonderwijs. Hij is voorzitter van Amaj vzw, een organisatie voor musiceerdagen en jeugdorkestenwerking.

Annemie Morbee (1960)

is zelfstandig copywriter. Ze formuleert gestotter en overloze uitweidingen in heldere zinnen en stelt moeilijke vragen zodat de spreker zelf to the point kan komen. Ze was zeventien jaar achtereenvolgens redacteur, eindredacteur en hoofdredacteur van gespecialiseerde uitgaven over goederenvervoer en douane. Nu schrijft ze vooral voor bedrijven, de kunsten- en de welzijnssector.

Willem Elias (1950)

is emeritus gewoon hoogleraar (VUB). Zijn doctoraat in de filosofie bestond uit een fundering van kunsteducatie gefocust op hedendaagse beeldende kunst, wat resulteerde in Tekens aan de Wand. Hij doceerde binnen de opleiding Culturele Agogiek een cursus rond kunsteducatie die leidde tot vele eindverhandelingen en doctoraten over dit onderwerp. Hij is ook kunstcriticus (AICA) en publiceerde onder die noemer Aspecten van de Belgische Kunst na '45. Aan de universiteit van Leiden studeerde hij museologie waardoor hij lid werd van ICOM.

Jan Staes (1972)

is opleidingsverantwoordelijke van de master Kunsteducatie, Fontys Hogeschool voor de Kunsten, Tilburg en docent/onderzoeker aan de educatieve master, Koninklijk Conservatorium Antwerpen (AP Hogeschool). Hij werkte eerder als coördinator voor CANON, de Cultuurcel van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming en was intendant voor cultuur-, jeugd- en onderwijsbeleid, Stad Antwerpen.

Gerhard Verfaillie

is directeur van Cultuurcentrum Hasselt, artistiek directeur van Krokusfestival en HET LAB (artistiek kunstenlabo voor jong publiek) en dramaturg bij tout petit. Hij werkte eerder als theaterprogrammeur, dramaturg, projectcoördinator bij het regionale festival Anno '02 en als mede-coördinator van kunsteducatieve organisatie Ponte. Hij startte in het onderwijs waar hij met vrijstelling van lesopdracht cultuurprojecten op school mocht ontwikkelen.

Elke Verhaeghe (1980)

was elf jaar stafmedewerker bij het Forum voor Amateurkunsten en voordien adjunct-directeur/dossierverantwoordelijke Amateurkunsten bij het Agentschap CJSB. Kunstbeoefening, beleid, onderzoek en trajectbegeleiding bij lokale besturen vormden al die jaren een stevige focus. Zo werkte ze onder andere mee aan de publicatie De kunstzinnige vingerafdruk. Als aanspreekpunt voor de Vormingplus-centra en het Decreet Bovenlokaal Cultuurwerk bij de Federatie sociaal-cultureel werk en amateurkunsten, legt Elke nu ook bruggen over gemeentegrenzen en sectoren heen.

Eline Van Hoye (1979)

is directeur van Fameus, de organisatie die in Antwerpen kunst in de vrije tijd ondersteunt. Van 2010 tot 2017 was ze coördinator van kunstZ. Daarvoor werkte ze onder andere als freelance dramaturg en productiemedewerker bij Franco Dragone Entertainment Group, De Zwarte Komedie, De Tijd en van 2003 tot 2009 nam ze de dagelijkse leiding op zich van theatercollectief SKaGeN. Sinds 2015 maakt ze deel uit van het bestuur van het Antwerps Kunsten Overleg.

Stefaan Vandelacluze (1975)

is coördinator van Mooss (kunst/erfgoededucatie en -participatie) en mede-oprichter van OPEK (een hybride cultuurhuis in Leuven, waar kunsten, educatie, jeugdwerk, onderwijs en de sociaal-artistieke praktijk met elkaar in symbiose gaan). Hij publiceert regelmatig over theater, kunsteducatie en aanverwante thema's en doceert cultureel ondernemerschap aan UCLL Leuven.

Tijs Vastesaeger (1978)

is een doener en denker die met Doenker op zelfstandige basis organisaties en bedrijven ondersteunt op het vlak van organisatieontwikkeling en businessplanning. Daarnaast doceert hij aan KASK - Conservatorium Gent en PXL Music Hasselt en geeft hij zakelijk advies in opdracht van Cultuurloket. Voorheen was hij kabinetschef van de schepen van Cultuur in Gent, medewerker beleid en popadvies bij Poppunt en raadgever van de Vlaamse minister van Cultuur.

Lode Vermeersch

doet al vijftien jaar onderzoek over deze thema's: kunst- en cultuureducatie, cultuurtheorie en cultuurbeleid, sociaal-cultureel werk, levenslang en levensbreed leren, geletterdheid (laaggeletterdheid, multiliteracies, beeldgeletterdheid, culturele geletterdheid, mediageletterdheid). Over deze topics publiceerde hij talrijke wetenschappelijke artikels, onderzoeksrapporten en boeken, zoals het in 2019 verschenen Guiding the Eye. Visual Literacy in Art Museums (Waxmann). Vermeersch is verbonden aan de Universiteit Leuven (HIVA-KU Leuven).

Marc Verstappen (1962)

is directeur van De Studio / Villanella, kunsthuis voor kinderen en jongeren. Hij was medestichter van het Tweetakt festival en artistiek coördinator van Leidsepleintheaters in Amsterdam. Hij was bezieler van manifestaties en projecten zoals Kunstbende, De Nachten, Inktaap, Gamezone deSingel, De Studio, De Cinema, ... Hij produceerde nu al meer dan 100 voorstellingen.

Jessy Siongers (1972)

is als sociologe verbonden aan de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel. Ze is coördinator van het Kenniscentrum Cultuur- en Mediaparticipatie waar ze onder meer instaat voor de coördinatie van de Participatiesurvey. Daarnaast is ze promotor en onderzoeker van verscheidene studies waarin cultuur, jeugd en onderwijs doorgaans een hoofdrol vervullen. Zo verrichtte ze onderzoek naar cultuureducatie en -participatie, leefstijlen bij jongeren, sociaal-culturele participatie, amateurkunstbeoefening, professionele kunstenaars en het lerarenberoep.

Mulanga Nkolo (1980)

is communicatieverantwoordelijke en trajectbegeleider van artiesten bij Mestizo Arts Platform. Voordien was ze projectmedewerker bij onder andere kunstZ, HETPALEIS, Prospekta en vzw Jong. Ze begeleidde tal van workshops en processen bij diverse non-profitorganisaties.

Tom Willox (1979)

was de voorbije tien jaar algemeen directeur van Formaat, de federatie van jeugdhuizen. Hij was vanop de eerste rij betrokken bij de opstart van bovenlokale projecten ter bevordering van artistieke expressie in jeugdhuizen. Hij heeft een brede kijk op de recente ontwikkelingen in het Vlaamse jeugdwerk, onder andere door zijn engagement als voorzitter van De Ambrassade vzw, het steunpunt van het jeugdwerk en de ondersteuningsstructuur van de Vlaamse Jeugdraad.

Barbara Wyckmans (1952)

is intendant van MoMeNT, cultuurfestival in Tongeren. Tot 2017 was ze directeur van HETPALEIS, het theaterhuis voor kinderen en jongeren dat ze mee in de steigers zette. Haar aandacht voor het belang van cultuureducatie kwam al tot uiting als directeur van cultuurcentrum de Velinx en bij het organiseren van tentoonstellingen in Cultuurcentrum Hasselt. Ze werd in 2008 verkozen tot Cultuurmanager van het jaar (UA).

Een kleine eeuw non-formele
kunsteducatieve organisaties

Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug

Tijl Bossuyt & Jan Staes

Een terugblik wordt vaak gezien als een nostalgische op-
rissing van een auteur of verteller, die mijmert over hoe
het vroeger was. Niet zelden gekoppeld aan een waarde-
oordeel. Maar het kan ook een reflectie zijn. Een nadenken
over de afgelegde weg, die bepaalt waar we staan. Zie het
als een gids voor bekenden en onbekenden, om te kunnen
kiezen waar we naartoe willen of kunnen gaan. Dit artikel
schetst de grote lijnen van de non-formele kunsteducatie
in België/Vlaanderen, vanuit het specifieke oogpunt van
organisaties die dit als kerntaak opnamen. Kunsteducatie
voor kinderen, jongeren en volwassenen in de vrije tijd werd
ruimer opgenomen, maar daarover gaan andere artikels in
deze uitgave. Deze tekst bevat grote historische stappen,
die niet de volledigheid willen nastreven, maar een context,
denkkader en evolutie laten zien.

Alles is een vervolg

De ontwikkeling van de non-formele kunsteducatie start als een logisch gevolg van, antwoord en een verder denken op de ontwikkelingen die een basis hebben in de verlichtingsidealen. De Verlichting gaf aanleiding tot modernisering van de samenleving door middel van emancipatie, educatie, individualisering, mensenrechten, gelijke kansen en andere begrippen die we vandaag als gewoon beschouwen. Tot het midden van vorige eeuw zijn onderdrukking en ongelijke kansen omwille van socio-economische, culturele of genderverschillen immers norm in een samenleving waar afkomst, rang en stand belangrijk zijn in de maatschappelijke positionering. Zeker op het vlak van maatschappelijke ontwikkeling en educatie, valt de scheidingslijn heel nadrukkelijk samen met onder andere het milieu en de plaats waar je bent geboren (Scholliers & Zamagni, 1995). De politieke macht is gereserveerd voor de burgerij. Zij leggen wel sociale accenten, maar met als doel het volk te 'verheffen tot oppassendheid' (Leirman e.a., 2013). Tevreden zijn met wat je hebt, nederigheid

en spaarzaamheid vormen hierin kernpunten, die de macht van de begoede klasse in stand moet houden. De 'gewone' man, vrouw en hun kinderen zijn in de negentiende eeuw vooral ingesteld op arbeid, zonder vrije toegang tot een voor hen bestemd evenwaardig aanbod aan educatie, laat staan vrije tijd (De Clerck, 1991). Agrarische crisis en de industrialisatie leidt tot massale verhuis naar de steden waar verarming toeslaat. 'Volksopvoeding' en 'volksverheffing' worden opgericht als antwoord hierop: de initiatieven dienen om gebrekkige moraliteit op te krikken en 'beschaafd' deel te kunnen nemen aan de burgerlijke cultuur. Naast hoofdzakelijk katholieke ontstaan ook liberale en later socialistische initiatieven. De verzuiling van het aanbod in de non-formele sector is een feit. Vanuit patronaten en jeugdverenigingen, ontstaat bijvoorbeeld een bloeiend maar ook gekleurd jeugdwerk¹, amateurkunsten verenigen zich in lokale groepen die al of niet gebruik mogen maken van parochiezalen en het groeiende (deeltijds) kunstonderwijs onderwijst muziek, theater, beeldende

¹ Zie artikel: Het zwarte gat van de cultuureducatie

kunst en dans in de vrije tijd vanuit verschillende ideologische inrichters.²

Binnen deze non-formele sector groeit in Vlaanderen tegelijk de aandacht voor het Nederlands. Leeskringen, toneelverenigingen, koren en muziekkorpsen, het bevorderen van volksonderwijs en literatuur gebeurt onder impuls van onder meer plaatselijke afdelingen van het Willemsfonds en Davidsfonds in de volkstaal³. (Leirman e.a., 2013)

Tijdens het interbellum, en zeker na de Tweede Wereldoorlog, komt een versneld proces van verandering op gang. Organisaties en regeringen denken nationaal en internationaal na over het bouwen van een toekomst. Nieuwe organisaties en verdragen zoals de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948) en het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (1950) beklemtonen het belang van vrijheid, gelijkheid en de hefbomen die onder andere cultuur en educatie hierbij kunnen vormen. Het tijdperk van nieuwe groei vraagt ook om antwoorden die verandering moeten inluiden: een menswaardig bestaan betekent niet langer behandeld worden als een gereedschap in een politiek/industriële productieproces. Een groeiend inzicht en voldoende maatschappelijke druk zorgen voor de start van gelijkheidsbeginsels rond gender, socio-economische en etnische afkomst, die zich moeizaam nationaal en internationaal een weg banen. Het is het begin van een sociaal gerichte samenleving waarbinnen educatie en individuele groei een bijzondere plaats innemen en waarbinnen de ontwikkeling van de individuele zeggingskracht en expressie een belangrijk gegeven wordt. Niet enkel om als individu sterk te staan, maar ook om als individu je inbreng te hebben in de maatschappelijke evolutie. Educatieve organisaties binnen de formele en non-formele sector omarmen nieuwe én

'oude' (ped)agogische denkers die alternatieven formuleren en in de praktijk brengen. Zij dragen gelijkheidsbeginselen en recht op ontplooiing en educatie als kernwaarden in zich. Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Fröbel, Freire, Tagore of Malaguzzi blijven tot vandaag inspirators voor een leren die het behaviourisme niet langer als dominant uitgangspunt nemen maar vanuit de ervaring en de maatschappelijke en sociale betrokkenheid vertrekken, waarbij cultuur en je cultureel ontwikkelen een belangrijke rol speelt.

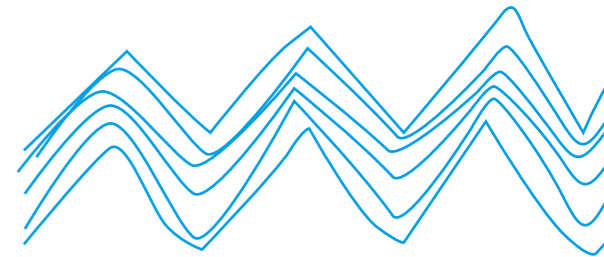
Weg naar de kunsteducatieve toekomst

In de jaren na de twee wereldoorlogen ontstaan experimenten om vooral kinderen en jongeren te begeleiden naar een nieuw soort burgerschap. De in Frankrijk ontstane 'Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active' of kortweg CEMEA⁴, die vanaf 1937 actief zijn, krijgen begin de jaren 1940 ook vaste voet in België. CEMEA wil zich in alle contreien waar Frans de voertaal is verspreiden en vestigen. De reden laat zich raden: Frankrijk is een vooraanstaande staat, die graag het voortouw neemt en invloedrijk wil blijven. Bovendien komen een aantal tijdens de oorlog naar Frankrijk gevluchte Vlaamse leerkrachten in contact met CEMEA's nieuwe denken over opvoeding. Zij voeren in tweetalig België cursussen voor begeleiders van kinderen en jongeren in, om hen in de vrije tijd via 'vrije expressie' en 'creatief en dramatisch spel' kansen te geven de groei naar volwassenheid te begeleiden (Bossuyt, 2001). De eerste stages zijn enkel Franstalig, maar al snel wordt een tweetalige stage

² Zie artikel: *Ontwikkeling van het Deeltijds Kunstonderwijs*

³ Zie artikel: *Sector moet digitale omarmen*

⁴ zie <http://www.cemea.be/Les-CEMEA-un-mouvement-d-education>



ingericht en een Nederlandstalige samenwerking opgezet. Zo ontstaat in 1946 aan Vlaamse kant een werkcentrum voor actieve opvoedmethodes onder toedoen van August J. Bal. Dit centrum streeft ernaar om actieve en creatieve technieken 'dienstig in de opvoeding te bestuderen en te spreiden'. Het zet samen met CEMEA diverse initiatieven op voor begeleiders van kinderen en jongeren, met als doel mondige en kritische burgers te vormen en hen creatieve en expressieve werkvormen te verschaffen voor zelfontplooiing. In diezelfde periode starten in Vlaanderen ook de eerste jeugdateliers: 'Athoely' (1946) in Sint-Denijs-Westrem, opgericht door Bal, 'Wij' (1950) door Josse Luycks, die vooral de pedagogiek van Celestin Freinet aanhing en jeugdatelier 'Windekind' (1960) onder leiding van Jos De Maegd. Al deze ateliers zetten de vrije expressie (manuele, lichamelijke expressie, dramatisch spel) als middel voor de ontplooiing van kinderen en jongeren centraal. Heel wat pedagogen, psychologen, onderwijzers en kunstenaars werken hier samen om dit gestalte te geven. De engagementen zijn ook de overheid niet ontgaan. Vanaf 1960 erkent ze het algemeen jeugdhuiswerk en komt er een subsidieregeling. Al snel volgen regelingen voor de jeugdateliers, jeugd muziekscholen en nog later voor jeugdgezelschappen voor amateuristische kunstbeoefening (De Bakker & Van Efferterre, 2013).

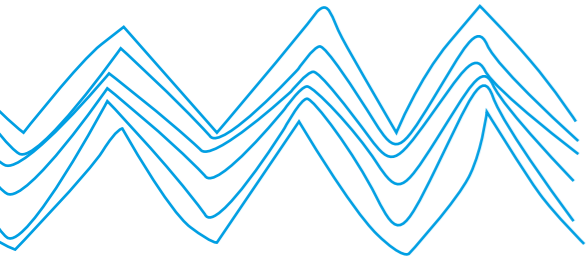
Bal kreeg zijn opdracht vanuit het Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur. Geschoold als onderwijzer, erkent hij het belang van vorming en zorgt hij vanuit deze positie mee voor de eerste stages voor normaalscholen⁵, de opleiding voor psychiatrische verpleegkundigen en opvoeders. Deze vormen begeleiders die in hun bij de opleiding horende vrijetijdsstages kinderen en jongeren begeleiden in vooral vakantiecentra en op speelpleinen, later ook in jeugdateliers. Ze hebben twee doelen:

de student ervaringen bieden in het begeleiden van kinderen én het jeugdwerk impulsen geven om met nieuwe werkvormen en methodieken te werken. 'Vrije expressie' – allerlei beeldende activiteiten – en 'creatief en dramatisch spel' – van het theater afgeleide activiteiten, waarbij ook muziek en dans aan bod kom – staan in de cursussen centraal. Bal en zijn door hem samengesteld team van zowel kunstenaars, pedagogen, onderwijzers en psychologen werken dit uit voor de nieuwe Nationale Dienst voor de Jeugd (het N.D.J.). De internationale contacten met de CEMEA zorgen voor een inspirerend veld.

Uit documenten zoals *'Verslag van de week Vrije Expressie - Genval'* (Bal, 1960), blijkt de maatschappelijke urgentie in de toenmalige geformuleerde visie, doelstellingen en uitgangspunten. Werken met de kunsten an sich is op dat ogenblik ook vrij nieuw in tal van vrijetijds- en opvoedingssituaties. De eerder aangehaalde combinatie van lesgevers, met name kunstenaars, pedagogen, onderwijzers en psychologen, brengt balans in het artistieke en (ped)agogische vormingsproces van de jeugdwerker of leerkracht in opleiding.



⁵ de huidige bachelor lerarenopleidingen lager onderwijs



Het spreekt vanzelf dat de opvoeding heel wat meer nastreeft dan een verzameling van meerdere of mindere kennis: 't gehele menselijke en maatschappelijke probleem speelt hier een rol. Opvoeding beoogt de ontwikkeling, op een harmonische manier, van de totale mens in een sociaal verband, zo dat hij zichzelf kan zijn en blijven, en het milieu waarin hij leeft en dat op hen invloed heeft, op zijn manier kan bevruchten (...) De middelen moeten dus de creatieve krachten, in ieder individu aanwezig, aan alle kanten aanspreken, ze stimuleren door het scheppen van allerlei mogelijkheden. Er mag nochtans niet uit het oog verloren worden dat het niet de toevallige producten zijn die als resultaat van belang zijn, maar wel het aankweken van een creatieve geesteshouding, van een creatieve levenswijze; de scheppende handen zijn alleen een middel om tot een scheppende, d.i. positief reagerende, geest te komen. (p 10) De verschillende technieken kunnen we onderbrengen in vier grote vormen van expressie... De lichamelijke, muzikale, verbale en manuele expressie (...) In de praktijk zullen vanzelf deze verschillende vormen sterk door elkaar vloeien zodanig dat er gewoonlijk verschillende expressiemogelijkheden tegelijk worden aangesproken. (p 11) De beleving is fundamenteel (...) Zij zal toelaten zichzelf te ontdekken, in zijn eigen mogelijkheden te geloven, zichzelf te worden, kritisch te staan tegenover het eigene. (p 12)

In de jaren 1950 blijven het verenigingsleven en de eerder aangehaalde fondsen ook hun vormende rol spelen. Bijzonder hierbij is de functie die de in 1952 opgerichte pluralistische Stichting Lodewijk de Raet opnam: "De stichting heeft tot voorwerp het beheer en het bestuur van een instelling voor volksopleiding en studie, die aan volwassen Vlamingen, met het oog op de ontplooiing van hun volkskracht, de vernieuwing van de volkscultuur en het ontwikkelen van hun besef van samenhang, gelegenheid tot vorming en tot

Het spreekt vanzelf dat de opvoeding heel wat meer nastreeft dan een verzameling van meerdere of mindere kennis

bezinning wil verstrekken, ten aanzien van culturele, maatschappelijke, economische en staatkundige problemen in de geest en volgens de methode van de volkshogescholen." (Roels, 2002) Naar analogie met het volkshogeschoolwerk in Denemarken, proberen zij bestuursleden van verschillende ideologieën uit de talrijke lokale verzuilde socio-culturele verenigingen bijeen te brengen en te inspireren. Hun werk – ook op het vlak van educatie binnen kunst- en cultuur – blijft tot de dag van vandaag bestaan, al veranderden de doelen intussen naar een meer persoons- en maatschappijgerichte vorming. De jaren 1960 zijn een tijd van experimenteren met allerlei kunstzinnige initiatieven in tal van opleidings- en vrijetijdsprocessen. Internationale bewegingen en samenwerking hiermee lanceert een nieuwe term: de 'creatieve expressie'. Hierin krijgen de creativiteit en de diverse expressiemiddelen (dans, drama, muziek, beeld en de combinaties daarvan) een centrale plaats. Het tijdsgewricht van de jaren 1960 met zijn hunker naar nieuwe maatschappelijke modellen en zijn even grote hunker naar individuele ontplooiing, zorgt ervoor dat sociale en persoonsgebonden aspecten via allerlei vormen van groepswork en groeps gesprekken een even belangrijke rol spelen

in deze expressie als bijvoorbeeld de technische en ambachtelijke. Zowel in de vele, in die jaren ontstane jeugdateliers, in jeugdclubs als ook in het onderwijs, zoekt de creatieve expressie een plaats. Hierin ondersteund door de overheid.

De wilde jaren: 1968 tot 1980

Naar het einde van de jaren 1960 en in de beginjaren 1970 werken sector en overheid via vele jeugdateliers en een uitgebreide kadervorming door de Nationale Dienst voor de Jeugd verder aan de implementatie van het kunstzinnige in het jeugd- en vrijetijdswerk. Ook binnen onderwijs komt de relatie met de kunsten sterker in het vizier⁶, wat ervoor zorgt dat kunst niet enkel meer binnen het kader van vrije tijd belangrijk wordt gevonden, maar in de totale ontplooiing van kinderen en jongeren. Vele kadervormingen uit die tijd blijven gemeenschappelijk bevolkt door zowel jeugdwerkers als onderwijzers, wat als een unieke kans wordt gezien voor uitwisseling van ideeën en methodieken. Ook vele opleidingen aan normaalscholen en opleidingen voor opvoeders en psychisch verpleegkundigen volgen tiendaagse en later vijfdaagse stages creatieve expressie. Tal van experimenten en projecten zorgen dat ook het sociaal-cultureel werk in het vizier komt. Studenten van de opleidingen voor wat toen sociaal assistenten werd genoemd, passeerden massaal langs de uitgebreide cursussen creatieve expressie. In 1979 wordt deze kadervorming, die toen nog door het Bestuur voor Jeugdvorming wordt geïnitieerd, omgevormd tot een Departementale Dienst voor Animatie en Creatieve Expressie (DACEB), waarbij naast jeugd en onderwijs de taken officieel worden verruimd tot het sociaal-cultureel werk. Ook de beschikbaarheid voor andere besturen en departementen van de overheid staat

mee in deze taakomschrijving. Ontplooiingskansen worden gezien als een transversaal gegeven; niet enkel meer als een taak van ofwel het jeugdwerk, het onderwijs of het sociaal-cultureel werk maar als een gemeenschappelijke bekommernis. In de opleidingen, cursussen en kadervormingen tref je jeugdwerkers, onderwijzers, sociaal werkers, psychisch verplegers, ... die samen zoeken naar de manier waarop men ontplooiingskansen voor kinderen, jongeren, volwassenen gestalte geeft. Deze horizontaliteit was vrij uniek en ging uit van de levensloop van de mens, niet vanuit het werkveld waarvoor men stond.

Het belang van dit werk wordt vanaf 1971 letterlijk en figuurlijk in beton gegoten. Vormingscentrum Destelheide als een drie-eenheid: een opleidingscentrum waarin het samenleven centraal staat, een centrum met een receptief luik met plaats voor theatervoorstellingen, tentoonstellingen, een bibliotheek en een centrum met een actieve werking en opleiding, waar begeleiders met kinderen en jongeren kunnen werken en zich bekwamen. Destelheide wordt in feite een vormingscentrum voor kunst- en cultuureducatie, een taak die het tot op de dag van vandaag nog vervult. (Jacob, 2012) Helaas zorgt een dispuut met een deel van het jeugdwerk dat vreesde voor professionalisering ervoor dat de werking nooit volledig kan worden ontplooid. Het centrum werd een vormingscentrum voor de jeugd, de receptieve werking wordt jaren niet uitgebouwd en het theater staat leeg. Pas in de volgende eeuw kent dit een kering en wordt vanaf 2003 alsnog een deel gerealiseerd door het ontstaan van Dharts, de kunsteducatieve dienst van Destelheide.

De jaren 1970 kenmerken zich ook door een her- of vernieuwde interesse van kunsthuizen in (sociale) educatie, zowel voor jong als oud. Het Koninklijk Jeugdtheater in Antwerpen verandert bijvoorbeeld radicaal van koers: het blijft trouw aan de klassieke

⁶ Zie artikel: Ontwikkeling van het Deeltijds Kunstonderwijs

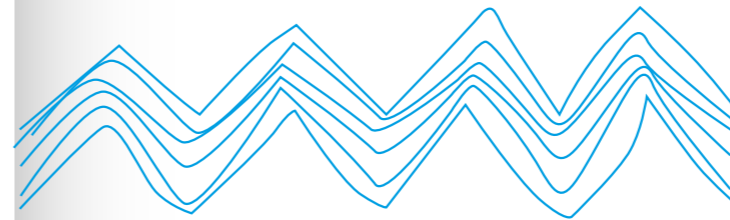


sprookjes, maar laat ook thema's aan bod komen die bij het kind een beroep doen op zijn verder ontwikkeld gevoel, intelligentie en bevattingsvermogen. (Merhotteïn, 1993) Vele nieuwe groepen zoals onder andere Theater Stekelbees (1975) Theater De Spiegel (1965), De Vieze Gasten (1971), het door Eva Bal in Gent opgerichte Speeltheater en het Brusselse stadsfestival Malle-munt weten via poppenspel, muziek, cabaret en meespeeltheater op straat en jeugdtheater met kinderen de grens tussen kunst en educatie voor kinderen én volwassenen te vervagen. 'Klassieke' theaters voor volwassenen zoals NTG bouwen een publiekswerking op via voor- en nabesprekingen en vallen zo mee onder het werkgebied van de 'creatieve expressie'. De niet-formele kunsteducatie is dus niet enkel meer 'doen en evalueren' maar hanteert vanaf dan naast de actieve werkvormen ook meer receptieve en reflectieve werkvormen. Een andere mijlpaal is de bouw van de vele cultuur- en gemeenschapscentra in de jaren 1970. Naast hun spreidingsopdracht, worden deze centra gastplekken voor en organisatoren van een ruim aanbod aan educatieve activiteiten voor kinderen, jongeren en volwassenen binnen de vrije tijd én voor schoolgaande jeugd. Centra in steden als Tongeren, Turnhout, Kortrijk, Hasselt, Genk, Sint-Niklaas,

Waregem, Aalst of Brugge maar ook in plaatsen als Dilbeek, Heusden-Zolder, Ternat, Bornem ... tonen in alle uithoeken van Vlaanderen wat kan. Die verruiming van visie en aanpak is ook in musea zichtbaar. De creatieve expressie speelt ook zijn rol in de oprichting en/of uitbreiding van educatieve diensten zoals bij de Koninklijke Musea voor Schone Kunsten, die een breder publiek willen bereiken en vooral naar kinderen en jongeren lonken⁷. De talrijke initiatieven tonen ook de inhoudelijke verschuiving: het kunstzinnige – de artistieke ontwikkeling, de vaardigheid in het denken over en het creëren met kunst – komt meer op de voorgrond. Dit uit zich in vele experimenten, waarbinnen alles kan. Het is ook de periode waarin de verbeelding

⁷ Zie artikel: Over kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedinstellingen in Vlaanderen

een prominentere plaats krijgt binnen zowel opvoeding als het maatschappelijk discours. 'De verbeelding aan de macht' is één van de leuzen, die klinken naast 'het is verboden te verbieden', 'wees realistisch, eis het onmogelijke', 'onder de stenen, het strand', nagalmend van de mei '68 revoltes in Parijs. Jongeren maken kennis met het werk van onder anderen Michael Bakoenin, Herbert Marcuse en Guy Debord, het werk van de Fluxusbeweging en het gedachtegoed van Bauhaus, dat door de oorlogsjaren wat was verdrongen. Werk van onder



andere Joseph Beuys beïnvloedde het kunstzinnige werken met jongeren in de vrije tijd. Beuys' werk *Jeder Mensch is ein Künstler* (Beuys, 1978), een reactie op Novalis' *'Jeder Mensch sollte Künstler sein'* (Novalis, 1798), illustreert dat kunst zich niet tot een soort esthetische ambacht beperkt. Het menselijke leven, het denken, het werk en het handelen zijn voor hem het belangrijkste kunstwerk. Creativiteit vormt de basis van ons zijn. Beuys wil deze ruime vorm van denken over kunst inzetten als vormgevend principe voor alle domeinen van de samenleving. Hij en vele met hem zijn er in die tijd van overtuigd dat creativiteit het enige is wat voor verandering en ontwikkeling in de wereld kan zorgen. Die ideeën krijgen navolging en hebben een sterke en blijvende invloed. Vooral de idee dat kunst gezien kan worden als evolutionair proces beïnvloedt de vele kunsteducatieve werkers tot op vandaag in hun werk. Volgend citaat uit het 'Manifest', een initiatief van het Kunstenparlement en ondertekend door regisseurs, beeldend kunstenaars, componisten, museumvoorzitters, beleidsmedewerkers uit

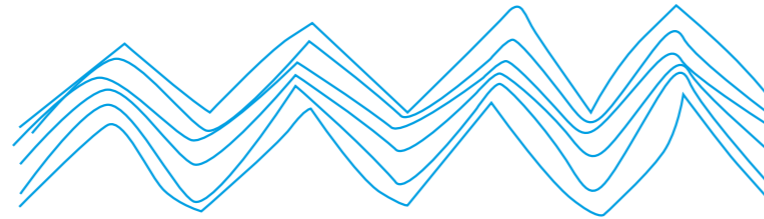
het onderwijs, kabinetsmedewerkers Cultuur en Onderwijs, is een illustratie van wat er gaande was. "Het uitgangspunt was dat kunstbeleving één van de noodzakelijke fundamenten is waarop onze samenleving rust. De mens bezit een natuurlijke drang naar zowel collectieve als individuele uitingen." (Kunstenparlement, 1980) Het citaat vat zowat samen wat deze energieke tijd vooropstelde en zo graag centraal wilde zetten. Tegelijk erkende het manifest de sociale, financiële en educatieve drempels waardoor de kunsten nog niet voor iedereen bereikbaar waren. Ondanks het verbeteren van de infrastructuur dankzij de bouw van cultuurcentra vanaf de jaren 1970, het stimuleren van kadervormingen in het jeugdwerk, een netwerk van jeugdateliers en vele andere initiatieven, bleef de kunst- en cultuurparticipatie en -educatie nog niet voor iedereen bereikbaar, zeker niet in de vrije tijd.

Crisis en verdeling

Na periodes van experiment en innovaties, verwacht je consolidatie en implementatie. Maar tussen droom en daad staat er soms een crisis in de weg. De jaren 1980 kenmerken zich door economische crises en sociale onrust, nadien door sociologen beschreven als de 'risicomaatschappij' (Beck, 1992). Dit klimaat voedt de roep naar rationalisatie en efficiëntie. Management en de hiermee gepaard gaande vraag naar kwantitatieve opbrengst, verspreiden zich aan een even hoog tempo als de nieuwe technologie. De roep om te professionaliseren en te rationaliseren klinkt luid en zorgt ervoor dat het experiment, het trial-and-error principe, binnen de creatieve expressie in de verdrukking komt. Het sociaal-cultureel werk wordt op zijn direct nut beoordeeld, meer bepaald op de mate waarin het kan bijdragen aan bestrijding van uitval, verhoging van competenties... (Leirman

e.a., 2013). Nieuw beleidsjargon zoals 'kerntaken' maakt dat besparingen bijna aanvaardbaar klinkt. Dit denken zorgt ook voor een toenemende segregatie: de kloof tussen onderwijs en wat in de vrije tijd gebeurt, wordt groter. 'Wie gaat wat betalen' belandt op menig bureau van een directeur wiens werking zich niet toespitst op een enkel domein. Muurtjes keren terug: onderwijzers zijn onderwijzers en geen vrijetijdsopvoeders of jeugdwerkers, en omgekeerd. Kunsten horen thuis in de kunstscholen - ook in de vrije tijd (dko) - of in amateurclubs. Kadervorming is geen taak meer van de overheid. Die verandert haar rol en wil vooral externe structuren faciliteren. Zo komt er midden jaren 1980 door de erkenning van nieuwe organisaties een actualisering in bijvoorbeeld het jeugdwerk – later gevolgd door de ontwikkeling van een getrappt subsidiesysteem – (Redig, 2013). maar gooit men her en der ook kinderen met het badwater weg. Een van de diensten die wordt opgedoekt, is DACEB. Een rijke traditie stopt abrupt in de zomer van 1986. Toenmalig Vlaams minister van Cultuur Patrick Dewael laat die dienst weten dat de opdracht is volbracht, een eerder ongelukkige formulering om te zeggen dat de werking wordt stopgezet.

De sector stapt af van de 'creatieve expressie'. Het bekeert zich binnen de kunsten en het sociaal-cultureel werk tot 'kunstzinnige vorming' en eind jaren 1980 tot 'kunst- en cultuureducatie', waarbij het begrijpen en interpreteren van kunst als even belangrijk wordt beschouwd als expressie en zelf 'maken'. In het landschap van het sociaal-cultureel werk ontstaan gespecialiseerde organisaties zoals Amarant, die vanuit diverse steden naast cursussen en lezingen over kunst onder andere begeleide tentoonstellingsbezoeken, kunsthistorische daguitstappen en kunstreizen organiseren, vaak receptief van aard. Vanuit volwassenenvorming, maar ook jeugdwerk ontwikkelen een aantal spelers die zich doorheen de



jaren het kunstzinnige werk eigen hebben gemaakt, en die tot op vandaag grote spelers binnen kunst- en cultuureducatie blijven. Ze worden hierbij financieel ondersteund door de Vlaamse overheid vanuit het decreet op het landelijk jeugdwerk: (landelijke) jeugddiensten met een rechtstreeks aanbod voor kinderen, jongeren en (plaatselijke) jeugdwerkinitiatieven, kunnen hierop een beroep doen (Redig, 2013). Mooss en het later hieruit ontstane WISPER bijvoorbeeld, of ook de vele organisaties die binnen volwassenenvorming actief zijn – en nog steeds blijven – en die de meer cognitieve en reflectieve poot van kunstbeschuwing op zich nemen. Ook krijgen vele vormingsinitiatieven kansen door financiële ondersteuning vanuit de gemeentelijke cultuurbeleidsplannen. Zij ontstaan vaak in de schoot van en/of via structurele samenwerking met de vele cultuur- en gemeenschapscentra en geven zowel dag- als avondcursussen aan volwassenen en later ook aan kinderen en jongeren. Uit het jeugdatelierwerk, dat blijft bestaan, maar ook uit andere jeugdwerkinitiatieven zoals speelpleinwerkingen, groeien organisaties die vooral binnen het creatieve jeugdwerk actief blijven. Een voorbeeld hiervan is Spelewei. Verzelfstandigd van de speelpleinwerking in Kessel-Lo in 1987, biedt het van bij de start en sinds 2006 onder de naam Koning Kevin onder andere creatieve vorming aan begeleiders van kinderen en jongeren binnen het jeugdwerk aan. In de jaren 1990 is de invloed van het iets rationelere en meer gestructureerde Nederland zichtbaar, waar onder andere kenniscentra zoals LOKV⁸ zorgen voor reflectie, onderzoek, data-analyse en ontwikkeling.

⁸ LOKV wordt later omgedoopt tot Cultuurnetwerk Nederland en is nu LKCA



Het maakt dat de cognitieve tendens wordt versterkt en de band Vlaanderen-Nederland wordt aangehaald. Het geheel kadert ook binnen de steeds duidelijker wordende invloed van het postmodernisme, dat de nadruk legt op de interpretatiemogelijkheden, vertrekkende vanuit de verscheidenheid van het publiek en van de contexten. Vooral in de educatieve diensten van musea is deze visie duidelijk zichtbaar⁹.

De verscheidenheid van publiek in het postmodernisme had in de eerste plaats te maken met verschillen in denken, in interesses... Maar stilaan klinkt onder andere vanuit armoede-organisaties ook de luide roep naar etnische en socio-culturele verscheidenheid in kunst- en cultuur(educatie). Het in 1992 opgerichte Kunst en Democratie – later omgedoopt tot Demos - ijvert van bij de start voor het aangaan van dialoog, het leren kennen van elkaar en elkaars cultuur. Het breekt een lans voor actieve participatieprojecten, onder andere via kunst en cultuur, en lanceert vanaf 1996 projectoproepen voor de sector om good practices te ontwikkelen. Deze aandacht voor actieve participatie kwam oorspronkelijk uit een onverwachte hoek. In 1994 benoemde het jaarlijkse Algemeen Verslag van de Armoede, opgesteld door mensen in armoede zelf, 'culturele uitsluiting' als de 'ergste vorm van uitsluiting'. Het eiste 'het recht tot deelname, bijdrage en opbouw van cultuur' voor iedereen. Naast materiële armoede benoemde het zo voor het eerst in Vlaanderen ook immateriële aspecten. 'Cultuur is geen luxe, cultuur is een menselijke basisbehoefte

en een fundamenteel grondrecht voor iedereen'. In antwoord op dat signaal vanuit armoedebestrijding, lanceerde de Koning Boudewijnstichting samen met Kunst en Democratie de projectoproep. Aansluitend focussten ook de projecten onder het SIF (Sociaal Impulsfonds) op basisparticipatie voor iedereen, en raakte de noodzaak ervan gekend in het hele culturele en cultuureducatieve veld, waarbij naast het thema armoede ook andere doelgerichte acties voor bijvoorbeeld welzijnswerk, jeugdwerk en de integratiesector zich ontwikkelden. Zonder participatie geen educatie, en vice versa.

Het beleid effent eind jaren 1990 de weg voor een aantal organisaties die binnen de muzieksector educatief actief zijn. In 1998 stemt het Vlaams Parlement in met het Muziekdecreet (1998) dat de structurele en projectmatige ondersteuning van de professionele Vlaamse muziek regelt. Jeugd en Muziek, Musica en De Krijt-kring (nu MetX) worden binnen dit beleidskader erkend als muziekeducatieve vereniging. Vanuit artistieke creatie zoeken ze aansluiting met een gekend maar ook nieuw publiek, werken ze methodes uit waarbij het reflecteren over en het kunnen genieten van kunst samen gaan, en zetten ze actieve muziekworkshops op. Beschouwing, reflectie, creatie vanuit de kunst komt hier samen. Ze zijn voorlopers voor kunsteducatieve organisaties die vanuit andere disciplines – of zelfs interdisciplinair – binnen andere decreten erkend worden, zoals bijvoorbeeld Rasa, De Veerman, Muze of Art Basics for Children.

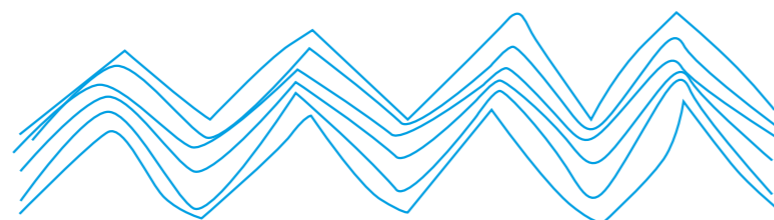
⁹ Zie artikel: Over kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedorganisaties in Vlaanderen

Een nieuwe eeuw, nieuwe structuren

Een nieuwe eeuw brengt ons volop in een technologisch vernieuwende tijd waar het digitale en virtuele hun volle plaats opeisen. Technologische innovaties volgen elkaar in sneltempo op en brengen menig maatschappelijk maar ook economisch en cultureel systeem in de war. Wie wat tot kerntaak had en hoe dat georganiseerd en gefinancierd moest worden? Het zijn vraagstukken die in de jaren 1980 en 1990 aan de orde zijn. Aan de basis van antwoorden ligt onder andere beleidsmatig onderzoek, dat sinds eind 1990 schoorvoetend wordt uitgevoerd binnen de verschillende sectoren in opdracht van de bevoegde ministeries en de steunpunten¹⁰. Ander opvallend feit is het grote belang dat toenmalig minister van Cultuur Bert Anciaux toekende aan participatie en de hiermee gepaard gaande educatie. Cultuur moet bereikbaar zijn voor elkeen, en ieder moet op zijn beurt geïnformeerd worden over het grote aanbod aan initiatieven en mogelijkheden in Vlaanderen. Een belangrijke zet hierbij was het domeinoverschrijdende, Participatiedecreet (cultuur, jeugdwerk en sport) in 2008, waarin ook de werking van CultuurNet (nu publiq) werd opgenomen. De verhoging en verruiming van cultuurparticipatie is voor Anciaux slechts zinvol indien ze gepaard gaat met een verhoging van de kwaliteit van culturele bemiddeling. Participatie wordt door de kunsteducatieve sector eerst nogal eng gepercipieerd. Al snel wordt duidelijk dat publieksparticipatie niet alleen over verbreding, maar ook over verdieping gaat, waarbij expliciet een rol voor educatie is voorzien vanuit een transversale benadering. Steeds meer steden en gemeenten, provincies of regio's nemen hierin in deze periode een rol op, zoals bijvoorbeeld het festival Anno'02, dat creatie, participatie en educatie met elkaar combineert in een 'cultuurfeest voor zuidelijk West-Vlaanderen'. Verder zijn er Lasso, opgericht in

2006 vanuit het Brussels Kunstenoverleg, dat een netwerk voor kunsteducatie en cultuurparticipatie in Brussel wil zijn, en Kunst in Zicht, dat eerst vanuit het Provinciaal Vormingscentrum Malle en later vanuit de Warande in Turnhout opereert voor scholen en jeugdorganisaties uit de provincie Antwerpen. Initiatieven zoals de culturele hoofdsteden Brussel 2000 en Brugge 2002 geven impulsen aan nieuwe, vaak onbekende jonge makers en jongerenprojecten en plaatsen naast participatie activiteiten rond en reflectie over educatie mee op de agenda.

De nieuwe tijd brengt oplossingen onder de vorm van nieuwe decreten en structuren. Educatie wordt ingeschreven in elk van de vier sectorale decreten, elk met zijn specifieke doel: jeugd (algemene persoonsontplooiing), sociaal-cultureel volwassenenwerk (kunstbeleving), erfgoed (toeleiding) en kunsten (participatie en productie). Het allereerste Kunstendecreet ontstaat in 2004 als antwoord op de veranderde noden binnen het Vlaamse kunstenveld. In 2006 wordt dit Kunstendecreet van kracht als opvolger van het in de jaren 1990 opgezette en dus vrij recente Podiumdecreet, het Muziekdecreet en de subsidiëring der letteren. Opvallend in het decreet was dat er voor het eerste in Vlaanderen een duidelijke en prominente rol is voorzien voor kunsteducatie, naast bijvoorbeeld de artistieke productie van theater, dans, muziek... Organisaties kunnen via dit decreet kunsteducatie als kerntaak aangeven, en hiervoor de nodige middelen krijgen. Educatie/participatie is met andere woorden niet langer ondergeschikt aan de een of andere productie van kunst. Bovendien wordt aan



¹⁰ Zie artikel: *Onderzoek naar kunst-en cultuureducatie in Vlaanderen*

**Educatie/
participatie is met
andere woorden
niet langer
ondergeschikt
aan de een of
andere productie
van kunst.**

kunstenorganisaties ook gevraagd of en op welke wijze zij educatie in hun werking zouden opnemen, waardoor ook bij gevestigde huizen en organisaties een verdere awareness ontstaat en zij niet zelden een beroep doen op derden om via samenwerking de kunsteducatieve functie in het huis op te nemen. Binnen sociaal-cultureel werk zijn vanaf 2004 ook de Vormingplus-centra en de regionale volkshoogescholen in dertien regio's actief, allemaal met een programma rond kunst en cultuur. Zij bieden zowel receptieve (beschouwen) als actieve (zelf maken) vorming.

In 2012 volgt een evaluatie van dit Kunstendecreet en het Vlaams Parlement stemt in december 2013 in met een nieuwe versie ervan. Anders dan het vorige decreet voorziet de overheid hier in een functiegerichte benadering: organisaties geven aan op welke van de vijf functies - ontwikkeling, productie, presentatie, participatie of reflectie -

ze de komende periode willen inzetten en waar ze bij gevolg ook financiering voor aanvragen. Kunsteducatieve organisaties kunnen via de functie 'participatie' gefinancierd worden. Maar ook een functie als 'reflectie', het nadenken over de toekomst van een sector, of zelfs 'productie' kan in deze banden hebben met kunsteducatie. Het decreet voorziet met andere woorden in een ruime invulling van een dergelijke werking.

Structureel wordt er dan wel veel veranderd, inhoudelijk betekenen de wijzigingen eerder verdeeldheid onder de diverse deelsectoren. Zo zijn organisaties binnen het Kunstendecreet verder opgeschoven naar kunst en participatie, is het jeugdwerk dat met kunsten werkt vooral met de ontplooiing van kinderen en jongeren bezig en zorgt het sociaal-cultureel werk via kunstcursussen en workshops voor permanente vorming en zinvolle vrijetijdsbesteding. De overlap laat zich dan ook voorspellen, want het een kan vaak niet zonder het andere. Wie enigszins thuis is in de kunsten en educatie weet dat toegang tot de kunsten ook een toegangspoort is tot jezelf en tot maatschappelijke inhoud en vraagstukken. Waar vroeger een veel groter inclusief en geïntegreerd gedachtegoed centraal stond, is alles nu verder geregeld in het kader van rationalisatie, expertise en professionalisering.

Heeft de sector dan zelf nooit pogingen ondernomen om te komen tot afstemming? Veel eerder al, maar zeker aan het begin van dit millennium, worden talrijke initiatieven genomen om beleidsondersteunend en soms ook -adviserend binnen het ruime lappendeken dat de sector is, op te treden. De FOK – Federaties Organisaties Kunsteducatie – was een van deze pogingen. Helaas botst dit overleg op zijn beperkingen: de ruime en diverse sector betekent inhoudelijk een enorme meerwaarde,

ze heeft niet zelden tegenstrijdige belangen als het op structurering en financiering aankomt. Ook steunpuntorganisaties zoals het VTi en nadien Kunstenpunt doen pogingen om als tussenpersoon kunsteducatie en de kunsteducatieve organisaties te verbinden. Ook deze initiatieven doven uit. Vanaf 2011 neemt Vitamine C – een organisatie ontstaan vanuit de impuls van een aantal medewerkers uit de kunsteducatieve sector – een rol op als inspirator, onderzoeker en netwerker. Deze organisatie verbindt, maar heeft nooit de intentie om bijvoorbeeld als belangenbehartiger op te treden. Sinds 2018 wordt zijn werking ondergebracht bij publiek en blijft Vitamine C daar inspireren en verbinden.

Toenadering ontstaat ook op het vlak van de samenwerking onderwijs en cultuur. Op 18 februari 2002 ondertekenen ministers Vanderpoorten (Onderwijs) en Anciaux (Cultuur en Jeugd) een 'Protocol van samenwerking met betrekking tot cultuur en onderwijs'. Belangrijkste betrachting is het creëren en stimuleren van structurele kaders, verbanden en overleg tussen beide beleidsdomeinen, wat onder andere leidt tot de oprichting van de Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie (ACCE) binnen het Department Cultuur, Jeugd en Media, tot diverse advies- en overleggroepen en tot de beleidsdocumenten *Smaakmaker* (2008), *Groeien in Cultuur* (2012) en *Doorgroeien in Cultuur* (2013). Deze nota's tonen veel inhoudelijke gelijkenissen met het reeds aangehaalde fragment uit het Manifest van het Kunstenparlement (1980). Helaas krijgen de goede intenties te weinig budgettaire ruimte en armslag. De beleidsaandacht was wel getrokken en kunst- en cultuureducatie wordt meer bespreekbaar in allerlei fora.

Dat het landschap divers was en is, en dat het op verschillende vlakken ondersteuning kan gebruiken, leidt in 2012 tot de ondersteuning van zeven

regionale ExpertiseNetwerken CultuurEducatie. Deze ENCE¹¹ ontwikkelen expertise in verband met cultuureducatie, wisselen die kennis uit en stemmen vraag en aanbod op elkaar af. ENCE zijn slechts een element uit de conceptnota *Groeien in Cultuur* die ministers Schauvliege (Cultuur & Jeugd) en Smet (Onderwijs) gezamenlijk opmaken. De netwerken zijn helaas geen lang leven beschoren. De diversiteit van vandaag is er nog steeds, de lokale ondersteuning verdween.

Diversiteit uit zich ook op een andere manier. Vanaf 2007 brengen enkele nieuwe spelers zoals Fiebre vzw, rocsa en KunstZ beweging in het landschap. Ook grote huizen zoals KVS, Kaaitheater of BUDA voegen vanuit artistieke vernieuwing een extra dynamiek in het kunsteducatieve landschap toe. Diversiteit en verantwoordelijkheid nemen een prominente plaats in binnen het publieksgericht denken. Co-creatie – een begrip dat al lang deel uitmaakte van de sector – gebeurt met onverwachte partners en vanuit ongekende disciplines. Intercultureel werk geeft nieuwe kansen aan 'klassieke' formules¹².

Gedachten over een toekomst

Als er iets de huidige tijd typeert, is het de zeer diverse en geglobaliseerde samenleving waar tal van culturele canons elkaar ontmoeten. Soms bestrijden ze elkaar, maar zeker is dat ze elkaar beïnvloeden. Dat stelt het culturele werk en ook het werken met, door en in de kunsten in de vrije tijd voor kinderen, tieners en volwassenen voor grote uitdagingen. Vasthouden aan een enkelvoudig canon is geen optie, het bepalen van de normen en waarden waarvoor we willen gaan kan niet genoeg worden geëxpliciteerd. De keuzes die we deels bewust en soms onbewust

¹¹ <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-heren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/ence>

maken, zorgen voor bepaalde uitingsvormen en gedrag. Eveneens is de virtuele samenleving een feit en ook dat speelt een rol in de manier waarop kunst en cultuur in het algemeen veranderen. Door dit alles zien we grote verschuivingen in het werken met, in en door kunst. Ook de volgende generaties worden overspoeld door cultureel zeer diverse ideeën, vormgevingen en gedachten. Zich daar een weg in banen is een uitdaging waar we middenin staan.

Dikwijls vraagt beleid van de cultuur- en de kunsteducatie dat ze worden ingezet om de veranderende wereld in een spoor te krijgen, het instrumenteel inzetten van kunsten. In zekere mate is deze functie zeer waardevol, denken we maar aan de mogelijkheid een nieuwe taal aan te leren vanuit kunst en cultuur. Dat kan Nederlands zijn, maar evengoed muziek, dans, drama, beeld... De kunsten en bij uitbreiding kunsteducatie exclusief hiervoor inzetten en hier verantwoordelijk voor maken, lijkt ons onmogelijk en zinloos. Kunst kan dat niet alleen dragen. Kunst is tot nader inzicht het vrije veld waarin men kan spreken waarover men niet kan spreken, met alle middelen en talen die we ter beschikking hebben. Het is het zich al experimenterend, zoekend en proberend een weg banen naar een toekomst en een connectie. Het sinds de jaren 1980 meer en meer geïnstalleerd opgesplitst denken over cultuur, onderwijs, economie en maatschappelijke ontwikkeling is achterhaald. Een inclusieve, rizomatische en holistische aanpak om de uitdagingen aan te gaan lijkt eerder de toekomst.

Kunst- en cultuureducatie is vandaag de dag netjes opgedeeld in een concrete, benoembare maar zeer arbitrair administratieve en vaak door externen bedachte structuur. Zo hebben we muzische vorming in onderwijs, kunsteducatie in het jeugdwerk dat jongeren zich al spelend wil laten ontplooiën, kunst-educatie in het volwassen socio-culturele veld dat

past in de permanente vorming (een idee stammend uit het gedachtegoed van Jacques Delors in zijn economisch plan voor Europa) en kunsteducatie, versholven achter de functie participatie in de kunsten. De uitdaging lijkt ons om niet managementsgericht stil te staan bij kunst, educatie en participatie maar uit te gaan van de ware aard van de kunst in een samenleving. Namelijk die van het vormgeven aan wat nog niet bestaat of wat we moeilijk benoemd krijgen. Het spreken over hetgeen waarover we nog niet konden, mochten, durfden... Het creëren van beelden, geluiden, vormen die even complex zijn als het vraagstuk, maar die vanuit deze complexiteit wel inzicht bieden in structuren. Vormen die niet zeggen: er is één oplossing, en die is eenvoudig. De opdeling in sectoren is beleidsmatig dan misschien handig, in de praktijk loopt alles door elkaar en zijn het zaken die elkaar versterken. Met, door en in de kunsten participeren en bouwen aan een samenleving is de ware aard van hetgeen waarmee we bezig zijn. Het gaat over persoonsvorming, over inhouden die we willen vatten, begrijpen en communiceren, maar ook over taal en hoe we met taligheid omgaan. In die zin pleiten wij alvast niet voor de keuze kunst- of cultuureducatie, kunstzinnige vorming, creatieve expressie, creatieve vorming, participatie, ... maar voor het vrijwaren van de kunst als het speelveld voor vele interpretaties. Voor kunst die overal aanwezig en bereikbaar is. Soms met moeite. Educatie en participatie zijn dan geen doel op zich, maar het soms broodnodige hulpmiddel om te begrijpen, te vatten, te sturen, te maken, te verbeteren, te genieten, ...



¹² Zie artikel: *Van goede bedoelingen naar échte meervoudigheid van denken en handelen*

Referentielijst

ACCE geraadpleegd van <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/binnen-cultuur-en-jeugd/acce>

Beckers, T & en Van der poel, H. (1990). *Vrije tijd tussen vorming en vermaak, een inleiding tot de studie van de vrijetijd*. Stenfert Kroese.

Bossuyt, T. (2001). *25 Jaar roepen in de woestijn*. In: De Groof J. , Scheck W. M. & Penneman H. (red.) *Cultuur & participatie*. Antwerpen, Garant.

Bal, A. J. (1960). *Verslag van de week, Vrije Expressie - Genval 23-27 V 1960*, Over het doel en het belang van Vrije Expressie.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.

DACEB, Ministerie van Nationale opvoeding en Nederlandse cultuur (1983). *Wat, Waar, Waarom, Hoe, Waarheen. Aanzet voor beleidsnota*. p. 15-19.

DACEB, Ministerie van Nationale opvoeding en Nederlandse cultuur (1982). *Jeugdattelier 82*. P 5 tot 23.

De Backer, K., Van Effeltherre, E. (2013). *Ooievaars en bloemkolen. Historisch-pedagogische schets van het jeugdwerk*. Geraadpleegd van https://www.canonsociaalwerk.eu/1925_cardijn/Ooievaars_en_bloemkolen_geschiedenis%20jeugdwerk.pdf

De Clerck, K. (1991). *Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis 1830-1990*, Centrum in de Studie van de Historische Pedagogiek, Gent.

Diverse auteurs stichting Jules Renson en Werkcentrum voor actieve opvoedingsmethodes, CEMEA Vlaamse sectie. (1962). *Stage voor verpleegkundigen van psychiatrische klinieken*. p.10.

Europees verdrag voor de rechten van de mens (1950). geraadpleegd van https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_NLD.pdf

Groeien in Cultuur (2012). geraadpleegd van - <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/groeien-cultuur>

Houssaye, J. (2007). *Nouveaux pédagogues (T1)*. Pédagogues de la modernité. Éd. Fabert.

Jacob, L. (2012). *De geschiedenis van Destelheide*. Geraadpleegd van <https://www.destelheide.be/de-geschiedenis-van-destelheide>

Kunstparlement. (1980). Manifest. pag.1-14.

Leirman, W., Redig, G.,Verzelen, W., Vos, L. (2013). *Scan van het sociaal-cultureel werk in Vlaanderen*. geraadpleegd van https://www.canonsociaalwerk.eu/1890_vereniging/EssaytekstSCANdef.pdf

Manifest CEMEA geraadpleegd van www.cemea.be

Merhotteïn, W. (1993). *50 jaar Koninklijk Jeugdtheater van Antwerpen*. In: Vlaanderen, jaargang 42, pag. 36-37.

Redig, G. (2013). Consolidatie en verbreding jeugdwerk geraadpleegd van https://www.canonsociaalwerk.eu/be_scw/details.php?cps=21&canon_id=348

Roels, R. (2002). *50 jaar Stichting-Lodewijk de Raet: ontwikkelingen en hoogtepunten*. Publicatie naar aanleiding van de vijftigjarige verjaardag van de 'Stichting'. Geraadpleegd van https://www.canonsociaalwerk.eu/1892_deraet/Renaat_Roels_50_jaar_LdR.pdf

Scholliers, P & Zamagni, V. (1995). *Labour's Reward: Real wages and economic change in 19th-and 20th-century Europe*, Hants/ Vermont: Edward Elgar publishing limited.

Universele verklaring van de rechten van de mens (1948). geraadpleegd van https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/dut.pdf

Vlaamse Gemeenschap (2004). *Decreet houdende de subsidiëring van kunstorganisaties, kunstenaars, organisaties voor kunsteducatie en organisaties voor sociaal-artistieke werking, internationale initiatieven, publicaties en steunpunten*. geraadpleegd van <http://www.kunstenenergoed.be/nl/beleid/wet-en-regelgeving/kunstendecreet/documentatie-historiek>


Vlaamse Gemeenschap (1998). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de uitvoering van het muziekdecreet van 31 maart 1998 en de subsidiëring van compositieopdrachten voor muziektheater*. geraadpleegd van http://www.etaamb.be/nl/besluit-van-de-vlaamse-regering-van-19-mei-1998_n1998035742.html

Vlaamse Gemeenschap (2012). *Decreet houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid*. geraadpleegd van http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/landelijk_regelgeving.aspx

Vlaamse Gemeenschap (2018). *Decreet Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk*. geraadpleegd van <http://www.sociaalcultureel.be/volwassenen/decreet2017.aspx>

http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/cultuureducatie_historiek.aspx

Vlaamse Gemeenschap (2008). *Decreet houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport*. Geraadpleegd van: http://www.sociaalcultureel.be/doc/Regelgeving_algemeen/20080118_participatiedecreet.pdf



Educatie en participatie zijn dan geen doel op zich, maar het soms broodnodige hulpmiddel om te begrijpen, te vatten, te sturen, te maken, te verbeteren, te genieten, ...

Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd: de veelheid van het weinige

Lode Vermeersch & Jessy Siongers

Dit artikel geeft een stand van zaken rond het onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen. We bieden geen exhaustieve bespreking van al het bestaande onderzoek, noch een lijst van de belangrijkste studies. We pogen de grote lijnen en trends in het onderzoekswerk zelf bloot te leggen. We verwijzen daarbij – vooral als illustratie – naar studies die de voorbije vijftien jaar in Vlaanderen werden uitgevoerd. Op die manier geven we aan waar we vandaag staan. Onze belangrijkste vaststellingen vertalen we naar suggesties voor de toekomst.

Inleiding: de veelheid van het weinige

Laat ons maar meteen beginnen met onze belangrijkste vaststelling: veel wetenschappelijk onderzoek naar kunst- en cultuureducatie wordt er in Vlaanderen niet gedaan. Die vaststelling gaat overigens niet alleen op voor kunst- en cultuureducatie. Onderzoek naar kunst en cultuur in het algemeen prijkt doorgaans niet bovenaan de agenda van hogescholen, universiteiten en onderzoeksbureaus.

Hoe komt dat? Om te beginnen leven we in een kleine regio. Het is geen verrassing dat er zich in grotere landen – neem buurlanden als Nederland, Engeland en Duitsland – meer onderzoekers over het topic buigen dan hier in Vlaanderen. Niet enkel de onderzoeksportefeuilles zijn in die landen vaak breder bemeten, ook hebben ze vaak een steviger traditie in onderzoek naar kunst- en cultuureducatie. Die traditie veruitwendigt zich in de publicatie van wetenschappelijke tijdschriften, de organisatie van onderzoeksconferenties, een duidelijke en coherente onderzoeksagenda die publiekelijk wordt bediscussieerd, het opzetten van gespecialiseerde onderzoekscentra of kenniscentra die onderzoek aanjagen, ondersteunen en verspreiden.

In Vlaanderen hangt de initiatie van wetenschappelijk onderzoek op het vlak van kunst- en cultuureducatie meer af van toevalligheden. Met die toevalligheden bedoelen we: de vraag of overheden – landelijk, regionaal of lokaal – wel of niet in onderzoek willen investeren, en of zij wat betreft onderzoek oog hebben voor kunst- en cultuureducatie. Het antwoord blijkt erg wisselend. Dat in Vlaanderen tot nu toe de bevoegdheden cultuur en onderwijs steeds verdeeld werden over verschillende ministers (vaak met een verschillende politieke signatuur), terwijl in landen zoals bijvoorbeeld Nederland en Finland de bevoegdheden cultuur en onderwijs tot het domein van één specifieke minister behoren, werkt eveneens een fragmentarische en wisselende overheidsbelangstelling in de hand. Maar net zo goed spelen de wisselende interesses aan de zijde van onderzoekers en studenten een rol. Zij ervaren kunst- en cultuureducatie vaak als een moeilijk onderzoekstopic, vooral omdat het raakt aan verschillende disciplines: cultuursociologie, kunstgeschiedenis, culturele pedagogiek en muzische didactiek, kunstfilosofie, enz. Tot slot zorgt ook het relatief ‘verdoken’ maatschappelijk karakter van veel kunst- en cultuureducatie ervoor dat de



urgentie voor diepgaand onderzoek wat uitblijft. Kunst- en cultuureducatie – zowel de inspanningen als de effecten – haalt nu eenmaal niet snel de krantenkoppen, het is ook zelden een speerpunt in debatten over onderwijs of cultuur. Het valt ook al eens tussen de twee stoelen van het onderwijs- en cultuuronderzoek in. Scholen en culturele instellingen zijn dan wel doorgaans trots op hun kunst- of cultuureducatief werk, vaak toch niet in die mate dat ze het in het centrum van het organisatie-DNA plaatsen. Het thema blijft dus ook in de praktijk vaak wat in de schaduw.

Al deze elementen bepalen mee hoe het huidige landschap van onderzoek naar kunst- en cultuureducatie eruit ziet. Wie een groot plan, een heldere lijn of een duidelijke opbouw zoekt achter het studiewerk in Vlaanderen van de voorbije decennia, zal ontgoocheld worden. Het is eerder een kleine maar kleurrijke mozaïek van onderzoeken, met – zeker wat betreft de onderzoeksvragen – veel ruwe en onafgewerkte randen. Een typisch Vlaams eclectisch potje.

Dat er weinig onderzoek is in Vlaanderen naar kunst- en cultuureducatie betekent overigens niet dat in andere landen veel meer studiewerk gebeurt. In haar boek *The WOW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education* (2006: 24) tekent de Australische onderzoekster Anne Bamford op voor de kunsteducatie: "(...) arts education is a relatively neglected area for scholarly investigation." Hoewel wat betreft andere aspecten van onderwijs de drang toeneemt om te meten en te monitoren, blijft die vraag naar gesystematiseerde gegevens over kunst- en cultuureducatie uit, niet alleen in Vlaanderen maar wereldwijd. "Global monitoring

of educational standards has tended to focus on achievement in mathematics, literacy and scientific thinking. There are many anecdotal comments from children, teachers and parents that the arts have a major impact on schooling and learning. Yet, sustained research on the global extent of this impact has been lacking." (Bamford, 2006: 23) Deze vaststelling geldt ongeveer anderhalf decennium later nog steeds.

**Vaststelling:
In vergelijkend
perspectief heeft
Vlaanderen niet erg
veel onderzoek
naar kunst- en
cultuureducatie.**



Natuurlijk (en gelukkig) zegt kwantiteit niet noodzakelijk iets over kwaliteit. Wat de kwaliteit van het onderzoek betreft, hoeft Vlaanderen – al zeggen we het zelf – niet onder te doen voor andere landen, ook niet voor onze buurlanden. Het onderzoekswerk van onze universiteiten en onderzoeksinstituten staat hoog aangeschreven en wordt internationaal gepubliceerd en hoewel niet altijd baanbrekend op het vlak van onderzoeksbevindingen of grensverleggend over onderzoekstechnieken en theoretische kaders, mag het Vlaamse kenniswerk op het vlak van kunst- en cultuureducatie toch gezien worden. Het Vlaamse onderzoek in vergelijkend perspectief plaatsen en waarderen blijft echter moeilijk. Er gebeurt immers weinig – misschien te weinig – onderzoek dat geschikt is voor internationale vergelijking. Dat is jammer, want het samenbrengen van onderzoeksdata uit verschillende landen kan nieuwe inzichten brengen en ideeën leveren die handzaam zijn voor onderzoek, beleid en praktijk (enkele voorbeelden waar dat wel gebeurde zijn: Vermeersch, Capéau, Van Itterbeek & Groenez, 2011; Vermeersch, Pissens, Havermans et al., 2018). In 2011 werd een poging ondernomen om een Europese kennisdatabank op te zetten omtrent kunst- en cultuureducatie.

Deze databank wou de vinger aan de pols houden van het onderzoek en onderzoeks- en beleidsdata internationaal vergelijkbaar maken. Dit project, dat ComAce als roepnaam had (Community of Knowledge on Arts and Cultural Education in Europe), werd echter niet breed uitgerold, zoals wel het geval is met de databank Cultural Policies (www.culturalpolicies.net). Deze laatste zegt echter maar weinig over kunst- en cultuureducatie (Wiesand, 2013). Wie het onderzoek over kunst- en cultuureducatie dat in Vlaanderen gebeurt naast internationaal onderzoek wil leggen, blijft dus genoodzaakt gebruik te maken van universitaire databanken of gespecialiseerde websites die 'een bibliotheek' aan relevant onderzoek ontsluiten, zoals de Nederlandse LKCA-website (www.lkca.nl).

Het uitblijven van een transnationale monitoringstool voor kunst- en cultuureducatie betekent echter niet dat er geen internationale netwerking plaatsvindt op het vlak van kunst- en cultuureducatie. Dat kan in deze tijden, waarin zowat alle onderzoeksinstituten inzetten op internationalisering, moeilijk anders. ENO (European Network of Observatories on Arts and Cultural Education) is een goed voorbeeld



van een Europees netwerk van onderzoekers en onderzoeksinstanties die sinds een aantal jaren voorzichtig hun onderzoekskennis bundelen en uitwisselen, onder andere via een ENO jaarboek (Ferro, Wagner, Veloso, IJdens, Teixeira Lopes, 2019). Ook andere formele en informele netwerken dragen hun steentje bij. We noemen er enkele: InSEA, INRAE, ENViL, AceNet, ICE, Ericarts, RESEO, het netwerk 'Research on Arts Education' binnen EERA, het nieuwe European 'Alliance for Arts Education' (EAAE), enz. Onder meer via de internationale contacten van onderzoekers en bevoegde ambtenaren wordt Vlaanderen meegenomen in internationaal onderzoek, zoals het Eurydice-onderzoek *Arts and Cultural Education at School in Europe* (EACEA - Eurydice, 2012), het vaak geciteerde OESO-onderzoek *Art for Art's Sake* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) en ENO's eigen *MONAES - Monitoring Arts Education Systems* (IJdens, Bolden & Wagner, 2017).

**Vaststelling:
Er is weinig
vergelijkend
onderzoek dat
vanuit Vlaanderen
wordt geïnitieerd,
maar Vlaams
onderzoek is wel in
toenemende mate
internationaal
vernetwerkt.**

Het oneindige onderzoeksveld rond cultuureducatie

Om een goede round-up te maken van het onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen kunnen we niet anders dan kort stil te staan bij de afbakening van het onderzoeksveld en vooral bij de moeilijkheid van die afbakening. Het onderzoekstopic bestaat uit de assemblage van drie concepten die vaker afzonderlijk dan in combinatie worden onderzocht: kunst, cultuur en educatie. Het zijn drie brede maar ook vage concepten, elk met hun eigen logica's en invullingen.

Niets is een kunstwerk zonder de interpretatie dat het een kunstwerk is, zo merkte filosoof en kunsthistoricus Arthur Danto (2013) ooit op. Daarmee beklemtoonde hij het subjectieve karakter van de term en het feit dat – vandaag meer dan ooit – de notie 'kunst' veel interpretatieruimte laat. Het is ruimte die ook wordt gebruikt: heel wat verschillende invullingen en interpretaties zijn in gebruik, ook in onderzoek. Voor de een zullen uitingsvormen als graffiti, urban arts, hiphop, dance, comedy, acrobatie, ... kunstvormen zijn, voor de ander niet meer dan populaire cultuur, entertainment of commerciële vrijetijdsbesteding. Waar de een ze zal meerekenen tot het perceel van de kunsteducatie, zal de ander ze uitsluiten.

Nog moeilijker wordt het met de concepten 'cultuur' en 'educatie'. Daar is de begripsverwarring pas echt groot. Wie een breed, sociologisch cultuurbegrip aanhangt – cultuur is de gehele set aan menselijke gebruiken, waarden en normen en symbolen om betekenis te geven – kan niet anders dan uitkomen bij de vaststelling dat nagenoeg alle educatie ook cultuureducatie is. Geen enkele vorm van educatie gebeurt in een cultureel vacuüm, bij educatie wordt altijd culturele bagage uitgewisseld. Op die manier wordt het onderzoeksveld van 'cultuureducatie' erg groot. Andere academici zijn eerder voorstander van een definitie van cultuur die niet zozeer voortbouwt op het glibberige begrip van 'betekenis', wat een mentale activiteit veronderstelt, maar eerder stoelt op waarneembare culturele objecten, artefacten en uitingen. Zaken zoals beeldende kunstwerken, boeken, liederen, theaterstukken, ... Maar ook dan blijven de grenzen van het cultuureducatieve onderzoeksveld flou. Rekenen we een onderzoek over het begrijpend lezen van boeken tot onderzoek naar cultuureducatie? Of gaat het enkel om cultuureducatie als de schrijvers van die boeken tot een gevestigde culturele canon behoren? Doet met andere woorden het artefact er uiteindelijk minder toe dan de maker? Maar welke makers horen wel of niet tot het onderzoeksterrein – ook die discussie geraakt nooit beslist. Noch bij mensen in het veld, noch bij mensen werkzaam in onderzoek (zie daarvoor de argumenten aangebracht in: Bamford, 2007).



Ook voor het concept 'educatie' geldt dat het voor verschillende mensen verschillende dingen zal afdekken. De definitie kan 'schuiven'. De meeste onderzoeksliteratuur, ook in Vlaanderen, bouwt voort op de notie 'educatie' als een doelgerichte activiteit die erop gericht is iemand iets bij te leren. Onbewuste socialisatie, het oppikken van culturele gewoontes van ouders en incidenteel leren van anderen vallen dan buiten het onderzoeksdomein van de kunst- en cultuureducatie. Toch is socialisatie en culturalisatie vaak de dragende ondergrond voor veel kunst- en cultuureducatief werk. Het is er dus wel mee verbonden. Hetzelfde kan gezegd worden over de troebele relatie tussen participatie en educatie. We zouden het onderzoeksdomein van kunst- en cultuureducatie strikt kunnen scheiden van dat van de kunst- en cultuurparticipatie, en soms zijn er goede redenen om dat toe doen, maar dan gaan we ook voorbij aan het feit dat ze verweven zijn. Participatie is een voorwaarde voor educatie: wie zich inschrijft in een intentioneel leerproces moet om te beginnen aan dat proces willen deelnemen. Of het nu een les, project, lezing, rondleiding of jaarreeks is, zonder participatie geen leren. Maar participatie op zich garandeert niet dat er ook effectief iets wordt geleerd. Het verband geldt overigens ook in de andere richting: educatie stimuleert verdere participatie. Om maar te zeggen: het onderzoeksdomein van de kunst- en cultuureducatie kruist onvermijdelijk ook dat van de kunst- en cultuurparticipatie. Bovendien is een klare definitie van educatie nog geen model van educatie. Want achter elke definitie gaat een praktijk schuil, een praktijk die evenzeer verschuift. Ruw samengevat is deze verschuiving de laatste jaren als volgt te typeren: van een overdracht van kennis naar een co-constructie ervan, van input-output naar




onafhankelijk leren en van individueel naar collectief leren, van het overdragen van kennisinhouden naar de focus op competenties, maar ook van onderwijzen naar Bildung, enzoverder (Schramme, 2017).

Stel dat we eensgezindheid zouden vinden over goede operationele en niet-overlappende definities van kunst, cultuur en educatie, dan zijn we er natuurlijk nog niet voor de drie samen. Wat vandaag als kunst- en cultuureducatie geldt, is dat bovendien niet noodzakelijk voor de onderzoekers van morgen. Kortom, de assemblage van drie brede concepten tot één groot containerbegrip zorgt voor een uitwaaiende academische discipline en een onduidelijk onderzoeksterrein. Het is dan ook geen verrassing dat veel onderzoek over kunst- en cultuureducatie van

wal steekt met een poging tot omschrijving van het onderzoeksveld en de positionering van de onderzoekswerkzaamheden in dat veld (bv. Bamford, 2006; 2007). Vaak schiet onderzoek ook net daar te kort. Misschien moeten we zelfs besluiten dat er geen echt afgebakend onderzoeksveld is. Dat feit werkt vast de kracht en status van het bestaande onderzoek tegen. Je zou dit als een uitdaging kunnen zien voor een krachtige *body of knowledge*. Maar net zo goed kan je voorbijgaan aan dit conceptuele vraagstuk en haar consequenties. Om Max Weber te parafraseren: we hebben misschien ook geen duidelijk veld nodig, we zijn tenslotte geen ezels. Of positiever bekeken: het samenkomen van verschillende onderzoeksterreinen geeft de kunst- en cultuureducatie misschien net wat extra mogelijkheden.

Vaststelling: Kunst- en cultuureducatie beslaat een groot maar onduidelijk onderzoeksterrein.



Het samenkomen van verschillende onderzoeksterreinen geeft de kunst- en cultuureducatie extra mogelijkheden.

Onderzoek in vele kleuren

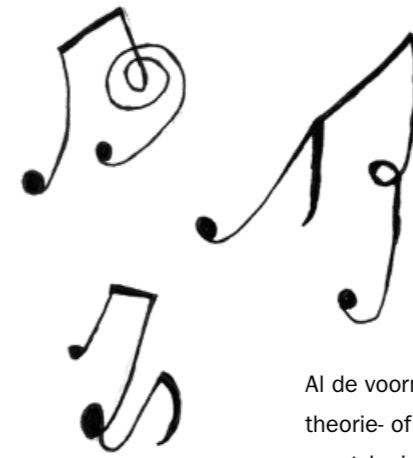


Op dat onduidelijke terrein van kunst- en cultuureducatie dienen zich veel interessante onderzoeksvragen aan. Het loont de moeite deze even te bekijken volgens type van onderzoekstechniek en paradigma.

Wie denkt aan wetenschappelijk onderzoek denkt wellicht in de eerste plaats aan studiewerk dat feiten en gegevens samenbrengt en inzichtelijk maakt. Op grond van een aantal wetenschappelijke spelregels – objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit, enzoverder – wordt de gecapteerde realiteit geanalyseerd: bepaalde veronderstellingen, samenhangen of causaliteiten worden blootgelegd, onderschreven of net verworpen. Dit kan aan de hand van een resem aan mogelijke onderzoekstechnieken (gebruik makend van administratieve gegevens zoals inschrijvingsgegevens, enquêtes, interviews, observaties, ...) en gebeurt meestal binnen een kader dat we als positivistisch

Dat ligt enigszins anders bij onderzoek dat focust op wat we de 'afnemers' van kunst- en cultuureducatie kunnen noemen. We bedoelen dan de kinderen, jongeren of volwassenen die met kunst- en cultuureducatief aanbod in contact komen, hetzij omdat ze er vrijwillig aan participeren, hetzij omdat ze er moeten aan participeren, bijvoorbeeld in de schoolcontext. Onderzoek op basis van de Participatiesurvey (Lievens & Waeghe, 2009; Lievens, Siongers & Waeghe, 2015) en andere specifieke surveybevragingen voor specifieke populaties of analyses van centrale administratieve data geven vaak interessante cijfers over de beleving van kunst- en cultuureducatie (zoals bv. Beunen, Siongers & Lievens, 2016; Alaerts, Hinnekint, Stijnen & Vanesser, 2012; Vanherwegen, Siongers, Smits, Vangoidsenhoven, Lievens, & Elchardus, 2009). Veel meer dan over de instituties zeggen deze data veel over de eindgebruikers van kunst- en cultuureducatie: zij die leren in, door, met of over kunst en cultuur. Dergelijk onderzoek verstrekt vooral achtergrondgegevens, inzicht in gedrag en opinie. Wetenschappelijk onderzoek (bijvoorbeeld via randomized controlled trials) dat op het niveau van het individu doorgaat op de cognitieve of neurologische effecten van kunst- en cultuureducatie is in Vlaanderen voor zover onze kennis strekt onbestaande.

kunnen omschrijven. Het gaat namelijk om de zoektocht naar onweerlegbare feitelijkheden. Dit type van 'hard' empirisch onderzoek over kunst- en cultuureducatie focust in Vlaanderen vooral op de 'aanbieders' en 'afnemers' van kunst- en cultuureducatie. Hiermee bedoelen we dat – zeker het kwantitatief – onderzoek vooral bezig is met de analyse van de 'bewegingen' van organisaties en instituten die kunst- en cultuureducatie aanbieden. Voorbeelden hiervan zijn sectorale studies als *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen* (Bamford, 2007), *Veldtekening Cultuureducatie* (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011), *Werken aan mediawijsheid in Vlaanderen* (Vermeersch, Van den Cruyce, Vandenbroucke & Segers, 2012) die telkens door middel van surveys de aanbodkeuzes en visies van scholen, socioculturele, artistieke, media- of jeugdorganisaties in kaart brengen. Dergelijk veelal exploratieve en inventariserende onderzoeken bieden een breed panorama op de aanbieders en vormen vooral een aanleiding om na te denken over de structuur en aanpak van instituties, en dus ook over het beleid dat (van overheidswege) wordt gevoerd.



Naast onderzoek dat vanuit een sterk positivistisch paradigma vertrekt, is er in Vlaanderen, in navolging van Nederland allicht, ook steeds meer actie- en ontwerponderzoek over kunst- en cultuureducatie (bv. Frenssen, 2014; Nijs & De Baets, 2015; Ollieuz, Thoen & Lefevre, 2012; Reekmans, Roden & Nauwelaerts, 2017). In dat soort onderzoek behoudt de onderzoeker geen afstand tot zijn onderzoeksobject, maar staat hij of zij met één been in de praktijk en geeft die praktijk mee vorm. Het is een meer interpretatief onderzoeksparadigma dat niet resulteert in onweerlegbare verklaringen of voorspellingen voor de toekomst, maar in interpretatie, begrip en vormgeving van ervaringen, veelal op kleinere schaal. Methodes die hiervoor gebruikt worden zijn meer etnografisch, ontwerpend of experimenteel van aard.

Nog een stap verder gaat het arts-based research. Dit betreft onderzoek dat niet enkel kunst- en cultuureducatie wetenschappelijk analyseert, maar ook artistieke middelen of culturele disciplines inzet voor onderzoek (bv. Coemans & Hannes, 2017). Het impliceert bijvoorbeeld het gebruik van participatief theater als onderzoeksmethode, of het toelaten van artistieke interpretatie bij het doorgronden van kunstzinnige leermomenten. Ook de onderzoeksresultaten en -rapportering kunnen creatieve vormen krijgen. Dit is een tendens die ook te zien is in bijvoorbeeld de doctoraten in de kunsten – waarbij kunstenaars hun eigen artistieke zoektocht theoretisch bevragen en kaderen. In Vlaanderen heeft kunst- en cultuureducatie als onderwerp echter nog niet zijn weg gevonden naar dit type van doctoraten.

Al de voornoemde manieren van onderzoek kunnen theorie- of hypothesegedreven zijn, maar net zozeer voortvloeien uit een concrete beleids- of praktijkvraag of simpelweg uit een onbevangen kijk op de werkelijkheid. Telkens speelt echter de empirie een belangrijke rol. Toch bestaat er ook theoretisch onderzoek, onderzoek dat vooral meerwaarde creëert door bestaande visies en theorieën verder uit te puren of te verfijnen. In het nuchtere Vlaanderen krijgt dat soort onderzoek niet vaak de kans om te ontbolsteren. Toch zien we dat het eerder theoretisch-filosofisch getinte onderzoekswerk van scholars als Barend van Heusden (2010), Gert Biesta (2017) en Jan Masschelein (Masschelein & Simons, 2012; Masschelein & Simons, 2013) vandaag sterk weerklank vindt in het Vlaamse kunst- en cultuureducatieve veld. Een voorbeeld daarvan is het project *Cultuur in de Spiegel* (Van Heusden, 2010) dat in eerste instantie een cultuurtheoretisch onderzoeksproject is met een focus op kunst- en cultuureducatie in de schoolcontext, maar wel een dat vertakkingen krijgt naar het empirisch praktijk- en beleidsgericht onderzoek en dit zowel binnen als buiten de schoolcontext. Het moet wel gezegd dat het domein van kunst- en cultuureducatie eigenlijk nog sterk 'onder-getheoretiseerd' blijft (Vermeersch, 2017). Waar onderzoekers putten uit theoretische concepten en kaders, doen ze dat vooral met gebruik van inzichten uit de Angelsaksische onderzoeksweld (denk aan toonaangevende stemmen als Howard Gardner, Ken Robinson, Martha Nussbaum, Elliot Eisner, Nelson Goodman, Arthur Efland, enzoverder). Vlaanderen is op dit punt dus geen pionier. Ook het historisch onderzoek over kunst- en cultuureducatie in ons landsdeel is nagenoeg afwezig.

**Vaststelling:
Het thema van kunst-
en cultuureducatie
nodigt uit tot
gebruik van verschil-
lende onderzoeks-
paradigma's en
onderzoekstechnieken,
gaande van klassiek
empirisch tot
arts-based.**

Naast hetgeen onder de categorie 'onderzoek' valt te catalogeren, vermelden we nog de publicaties die vaak elementen van onderzoek bevatten, zij het eerder zijdelings of met de bedoeling een bepaald standpunt te onderbouwen. Onderzoekers spreken graag over zogenaamde 'grijze literatuur' (in tegenstelling tot academische literatuur), hoewel het vaak om weinig neutrale en zeer diverse teksten gaat. Denk aan essays, visieteksten, handboeken en opiniërende stukken over het belang van kunst

en cultuur in en buiten het onderwijs (o.a. Colpaert, 2007; Den Haese, 2018; Dekeyzer, 2010; Devos, 2004; Hillaert, 2013; Maes, 2017; Soetaert, 2006; ... de lijst is eindeloos lang) of aan de veldanalyses door bovenbouworganisaties die ook oog hebben voor kunst- en cultuureducatie (Simons, Maréchal, Hesters, Gadeyne, 2013; Janssens, Leenknecht & Hesters, 2019). Interessant is dat kunst- en cultuureducatieve organisaties hun aanpak, methode en projecten soms ook zelf te boek stellen (o.a. Anckaert, 2007; Dierckx, 2018; Muylle, 2010; Vandelacluze, 2009; Wisper, n.d.). Verder houden ook beleidsmakers en ambtenaren wel eens de pen vast. Vermeldenswaardig hier zijn de nota *Smaakmaker* (2008), het rapport *Gedeeld/Verbeeld* (Commissie Onderwijs-Cultuur, 2008) en het meer recente handboek *Cultural Awareness and Expression* dat een staalkaart biedt van de manier waarop verschillende Europese landen – waaronder België – omgaan met de sleutelcompetentie 'cultureel bewustzijn en expressie' (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2016).

Laat ons nu even de blik richten op de resultaten van het onderzoekswerk dat de voorbije vijftien jaar werd gevoerd in Vlaanderen. Zoals reeds aangehaald vormt dit zeker geen exhaustief overzicht. Ongetwijfeld blijft nog veel studiewerk in opdracht van cultuureducatieve organisaties of culturele instellingen onder de radar. Voor wat volgt kozen we voor een aantal pertinente thema's die ons relevant lijken voor de toekomst van het onderzoek naar kunst- en cultuureducatie.



¹ De cijfers voor cultuureducatie zijn niet opgenomen in de rapportering, maar kunnen via de webtool op www.participatiesurvey.be worden opgevraagd. Voor de participatiesurvey 2014 zijn de cijfers voor deelname aan het DKO en andere kunstopleidingen te vinden onder de rubriek creatieve participatie in het luik cultuurparticipatie. Cijfers worden per discipline gegeven en kunnen worden opgedeeld naar achtergrondkenmerk.

Diepe sociale kloven en hoge drempels

Met haar spraakmakende rapport *Kwaliteit en Consistentie was Bamford in 2007 zeker niet de enige die wees op het elitaire karakter van kunst- en cultuureducatie. En hoewel Bamford haar onderzoek vooral richtte op kunst- en cultuureducatie in het regulier onderwijs en het DKO, lagen haar bevindingen in lijn van ander onderzoek dat aandacht geeft aan cultuurparticipatie en -educatie in de vrijetijdscontext.*

Lager opgeleiden, minder kapitaalkrachtigen, personen met een migratieachtergrond, personen met een beperking, ... Het zijn allen groepen die steevast ondervertegenwoordigd zijn in de deelnamecijfers aan het cultuureducatieve aanbod (zie ook: Beunen, Siongers & Lievens, 2013; Lievens, Siongers & Waeghe, 2015¹; Vanherwegen, Siongers, Smits et al., 2009; Vermeersch, Capéau, Van Itterbeeck, & Groenez, 2011). Of het nu gaat om de deelname aan het deeltijds kunstonderwijs (DKO), aan non-formele opleidingen of cursussen voor amateurkunstbeoefening, aan cultuureducatieve projecten, aan rondleidingen of workshops in musea, ... keer op keer blijkt dat ondanks de inspanningen van cultuureducatieve organisaties om specifieke doelgroepen te bereiken, steeds dezelfde groepen uit de boot vallen. De sociale kloof in deelname bleef de voorbije vijftien jaar dan ook onverminderd groot. Mede daardoor werd de scope gaandeweg verlegd van onderzoek naar de deelname van de brede bevolking aan het cultuur(educatieve)-aanbod, naar onderzoek dat focust op de deelname van groepen die minder hun weg vinden

**Vaststelling:
De sociale kloof in
deelname aan kunst-
en cultuureducatie
in de vrije tijd blijft
onverminderd groot.
Onderzoek gaat
vandaag steeds meer
na hoe de deelname
van specifieke doel-
groepen kan worden
gestimuleerd.**

naar dat aanbod. Zo was er het onderzoek naar de vrijetijdsbesteding van jongeren met een handicap (Schraepen, Maelstaf & Halsberghe, 2015), van jongeren in residentiële voorzieningen (Schraepen, Maelstaf, Dehertogh, Halsberghe & Van De Mosse-laer, 2016), van jongeren in de stad (Caluwaerts & Van Santen, 2016; Stevens & Claes, 2017) en recent van jonge nieuwkomers (Pissens, Siongers, Lievens, Bradt & Derluyn, 2019). Hoewel deze studies voorlopig scherpstellen op jongeren en hun deelname aan het brede georganiseerde vrijetijdsaanbod, gaat er in deze studies ook aandacht naar de deelname aan het cultuureducatieve aanbod².

² De veldtekening cultuureducatie toonde eerder trouwens aan dat de meerderheid van de door de Vlaamse overheid structureel gesubsidieerde organisaties in de cultuur- en jeugdsector cultuureducatieve initiatieven opzetten (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011).

Daarnaast werd ook sterk ingezet op onderzoek naar de drempels voor deelname. Daaruit blijkt vooral dat ondanks het feit dat sommige barrières meer bepalend zijn dan anderen, er niet één zaligmakende oplossing bestaat en dat alle drempels sociaal zijn bepaald. We kunnen, vanuit het perspectief van individuen en groepen, een viertal types van drempels onderscheiden. Een eerste groep kunnen we plaatsen onder de noemer interestedrempels. Het gaat daarbij over het zich al dan niet thuis voelen in cultuur(educatieve) settings en over de perceptie dat bepaalde culturele activiteiten of cultuur tout court niet aansluit bij de eigen interesses. Een tweede reeks van drempels heeft te maken met de mate waarin men voldoende geïnformeerd is over het bestaan en de mogelijkheden van het cultuur(educatieve) aanbod. Een derde reeks van drempels is eerder sociaal van aard: personen die aangeven dat ze niemand hebben om hen te vergezellen ervaren bijvoorbeeld een hoge sociale drempel. Ten vierde kunnen er zich situationele drempels opwerpen: financiële, tijdsgerelateerde (men heeft te weinig tijd of de uren passen niet) en mobiliteitsdrempels (de afstand is te groot) zijn hier enkele specifieke vormen van.

Beleid en praktijk concentreren zich vaak nogal sterk op het wegwerken van financiële drempels, ook omdat men daar rechtstreeks aan kan werken (bijvoorbeeld via reductietarieven). Studies tonen evenwel aan dat deze niet de primaire drempels vormen. Interestedrempels, sterk gerelateerd aan de eigen opleiding en de opleiding en cultuur van de ouders, wegen veel sterker door (zie bv. Lievens & Waege, 2011; Lievens, Siongers & Waege, 2015; Vanherwegen, et al., 2009). Toch mag de financiële drempel rond inschrijving, materiaal, ... niet als irrelevant worden beschouwd. Weinig verrassend blijkt dat deze financiële hindernis vooral bij minder kapitaalkrachtigen een bepalende rol

speelt in de beslissing tot deelname (De Backer, Groenez, Vermeersch & Lombaerts, 2016; Lievens, Siongers & Waege, 2015; Vermeersch et al., 2011). De tijdsdrempel speelt dan weer meer mee bij individuen in de zogenaamde 'spitsuurleeftijd' en blijkt bijvoorbeeld bij gewezen amateurkunstenaars de belangrijkste reden voor het stopzetten van hun creatieve activiteiten. Ook afstand speelt een rol: hoe groter de afstand en dus de reistijd, des te lager de participatiegraad. Opvallend is dat bij jongeren met een meer kwetsbare socio-economische positie die mobiliteitsdrempel niet per se meer speelt dan bij jongeren met een sterke socio-economische achtergrond (Vermeersch & Groenez, 2015).

Voor specifieke groepen spelen vaak nog bijkomende drempels mee. Zo blijkt taal een zeer belangrijke drempel te vormen voor personen die het Nederlands (nog) niet voldoende machtig zijn. Dit kwam onder meer naar voor in de sectorale SWOT-analyse over cultuureducatie (Vermeersch & Vandebroucke, 2011) net zoals in het onderzoek naar vrijetijdsbesteding van jonge nieuwkomers (Pissens et al., 2019). In de focusgroepen met jongeren die recentelijk migreerden gaven meerdere jongeren aan dat ze wel wensten deel te nemen aan kunstonderwijs maar dat ze hun deelname uitstelden omdat ze eerst de Nederlandse taal wensten te beheersen. Tegelijk toont studiewerk ook aan dat muzisch-creatieve en artistieke werkvormen bij kinderen net kunnen uitnodigen tot taalspel en taal oefening (Reekmans, Roden & Nauwelaerts, 2017). Educatief gebruik maken van bijvoorbeeld dans en beeld betekent dus niet dat het trainen van gesproken of geschreven taal wordt omzeild (Staes, 2006).

Kortom, het huidige arsenaal aan onderzoeksresultaten legt zeer duidelijk de pijnpunten bloot en geeft aan welke groepen in onze samenleving niet of minder deelnemen aan het cultuureducatieve aanbod en welke drempels zij daarbij ondervinden. Het onderzoek spitst zich vooralsnog wel vooral toe op jongere populaties en de resultaten zijn versnipperd over meerdere studies. Het cultuureducatieve veld zou gebaat zijn bij een synthese-overzicht van deze versnipperde resultaten en meer onderzoek (hetzij actiegericht, experimenteel of longitudinaal) naar vruchtbare pistes om de drempels voor deze groepen te verlagen.



Vaststelling:
Het huidige onderzoek geeft duidelijk aan welke barrières de deelname aan kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd bemoeilijken. Er is nood aan het samenbrengen van deze inzichten en aan het zoeken naar vruchtbare pistes om deze drempels te counteren.

Jong geleerd, oud gedaan...

Onderzoek spitst zich vooral toe op kinderen en jongeren in het leerplichtonderwijs. Vaak gebeurt dit omwille van puur pragmatische redenen – deze leeftijdsgroepen zijn makkelijk te bevragen door middel van schoolenquêtes – en niet zozeer om inhoudelijke motieven. De schoolsetting is een van de contexten waar wordt ingezet op kunst- en cultuureducatie, maar vormt tevens een context waarbinnen een representatief staal van kinderen en jongeren kan worden bevestigd over hun deelname aan kunst- en cultuureducatie in de vrijetijdscontext. Bovendien is de schoollopende jeugd een zeer relevante groep bij de studie van cultuurparticipatie en -educatie.

Onderzoek toont aan dat de opbouw van eigen 'cultureel kapitaal' als kind of jongere een goede voorspeller is van de latere deelname aan cultuur als volwassene (zie verschillende bijdragen in Lievens & Waeye, 2011 en Lievens, Siongers & Waeye, 2015; Vanherwegen et al., 2009). Deelname aan cultuureducatie is daarbij een van de belangrijkste indicatoren. Daarnaast trekken zowel formele vormen (DKO) als niet-formele vormen (via cultuur- en jeugdorganisaties) van cultuureducatie in de vrije tijd vooral kinderen en jongeren aan. Bij beide vormen blijkt

de overgang van lager naar secundair onderwijs een kantelmoment. Zo weten we dat bij de jongeren van lagere schoolleeftijd bijna één op vijf aan het deeltijds kunstonderwijs deelneemt terwijl dat bij de jongeren van secundaire schoolleeftijd terugvalt tot ongeveer één op de tien (Vermeersch, Capéau, Van Itterbeeck, & Groenez, 2011). Een gelijkaardige dalende tendens doet zich voor bij de deelname aan ander cultuureducatief aanbod in de vrije tijd. Bijna een derde van de bevroegde leerlingen in het secundair onderwijs geeft aan ooit buiten het DKO les te hebben gevolgd in een of meerdere kunstdisciplines, slechts 13% doet dit nog op het moment van de bevraging wanneer ze in het secundair onderwijs zitten (Beunen, Siongers & Lievens, 2013). De focus op jongeren en kinderen blijft dan ook cruciaal.

Wel is het zo dat andere leeftijdsgroepen in het verdomhoekje dreigen te raken. Zeer jonge kinderen, alsook volwassenen en senioren vormen veel minder de doelgroep van onderzoek, waardoor de kennis over hun deelname aan het cultuureducatieve aanbod beperkt is. De studie *Jong geleerd, jong gedaan* (Vermeersch, Pissens, Havermans et al., 2018) wenste het hiaat voor de jongere leeftijdsgroep in te vullen en nam onderzoek bij kinderen van 0 tot 6 jaar onder de loep. Ook daaruit bleek de stilte in het Vlaamse onderzoekslandschap: de onderzoekers waren genoodzaakt de literatuurstudie grotendeels te gronden op buitenlandse studies.

Vaststelling: Onderzoek over kunst- en cultuureducatie richt zich vooral op de leerplichtleeftijd. De allerjongste kinderen (vóór de leeftijd van 6 jaar), maar ook volwassenen en senioren staan minder vaak centraal.

Pedagogische en didactische keuzes



Tot nu toe werd onderzoek naar de pedagogische en didactische keuzes in cultuureducatieve praktijken, hoewel onontbeerlijk in de verdere uitwerking van een kwalitatief cultuureducatief aanbod, opvallend minder uitgevoerd dan bijvoorbeeld onderzoek dat het aanbod en de deelnemers in kaart brengt.

Onderzoek over kunst- en cultuuredidactiek kent in Vlaanderen een trage groei. Zo werden recent de didactische praktijken in het deeltijds kunstonderwijs onder de loep genomen om het verschil na te gaan tussen de manier waarop leerkrachten denken over hun lesgeven en hun effectieve lespraktijk (Vermeersch, Vandenbroucke, De Backer, Lombaerts & Groenez, 2016). Dit gebeurde op basis van semi-gestructureerde diepte-interviews met DKO-leerkrachten, maar ook op grond van observaties van de kunstlessen – een techniek die volgens ons nog te weinig wordt toegepast in studies over kunst- en cultuureducatie. Ook de vraag naar de manier waarop aspecten van kunst en cultuur in een educatief proces kunnen inhaken op niet-culturele inhouden is een ander interessant topic aangaande didactiek (Alaerts, et al., 2014; Bamford, 2007). Zeker omdat het vertrekt van de kwestie welke inhoud precies voorwerp moet zijn van het leerproces, en hoe de educator naar die inhoud kijkt. Zo stelde Van der Auwera (Van der Auwera, 2007; Van der Auwera, Schramme & Jeurissen, 2007) bijvoorbeeld vast dat leraren en erfgoedwerkers erfgoededucatie belangrijk vinden maar vaak heel traditioneel invullen, als zijnde 'historisch besef bijbrengen' en 'respect leren opbrengen voor kunst en cultuur'.

Niet alleen in het leerplichtonderwijs maar ook in de vrije tijd stelt zich de vraag naar een goed curriculum en stevige 'pedagogical content knowledge'. Concreet gesteld is de vraag: 'Welke culturele inhouden bieden we aan in welke volgorde en structuur aan welke doelgroep en met welke didactische middelen?'

De vraag naar methode, werkvorm en aanpak wordt wellicht het meest pertinent gesteld in onderzoek over museumeducatie (De Backer et al., 2015; Eeckhaut, 2013; Saey & Eeckhaut, 2006; Van Even & Vermeersch, 2019). Opnieuw is er geen wondermiddel om maximaal enthousiasme en



leerwinst te bereiken. Over het algemeen geven bezoekers zelf de voorkeur aan een verscheidenheid aan educatieve hulpmiddelen die hen informatie verschaffen over het maken van het kunstwerk, het doel van de kunstenaar en de betekenis van het kunstwerk, de materiaal-technische kant, maar ook over het leven van de kunstenaar, de historische en sociale context en de positie van het kunstwerk in de kunststromingen. Musea zoeken in hun bemiddeling zelf naar een evenwicht in deze aspecten. Algemeen kunnen we wel vaststellen dat er in de museumeducatie – en het onderzoek daarover – een duidelijk shift is van een objectgeoriënteerde visie naar een meer constructivistische visie op publieksbemiddeling waarin de bezoeker (meer) centraal staat. Hoewel museummedewerkers de noodzaak voelen om informatie toegankelijk en begrijpelijk te maken voor alle bezoekers ervaren ze wel nog steeds een beperkt inzicht in de motieven en profielen van hun – effectieve en potentiële – bezoekers (zoals internationaal wel is bestudeerd door onder meer George E. Hein, John H. Falk en Lynn Dierking). Recent wordt onder meer daarom sterker ingezet op publieksonderzoek³.

Ook onderzoek gevoerd naar professionele kunstenaars en hun kunstpraktijk levert relevante inzichten op voor kunst- en cultuureducatie (Simons, Maréchal, Hesters & Gadeyne, 2013; Siongers, Van Steen & Lievens, 2014 & 2016). Het geeft onder meer inzicht in het hoge aandeel aan professionele kunstenaars dat hun artistieke job combineert met een job als cultuureducator, zowel in het formeel

**Vaststelling:
Onderzoek dat
– op grond van
observaties – ingaat
op de methodische/
didactische aspecten
van kunst- en
cultuureducatie blijft
schaars. Dit begint
bij een goede kennis
van de potentiële
deelnemersgroep.**

onderwijs als in de niet-formele educatie. Ze wisselen met andere woorden hun werk als kunstenaar af met lesgeven in het kunstvakonderwijs en freelance werk voor kunsteducatieve organisaties, educatieve diensten van culturele instellingen en het regulier onderwijs (voornamelijk secundair onderwijs). Dit maakt dat de motivatie voor het lesgeven vaak eerder economisch dan wel intrinsiek is. Bovendien, zo geeft dergelijk onderzoek aan, ligt de focus in de Vlaamse artistieke opleidingen nog te vaak op de artistieke beroepspraktijk (Maes, 2013).



³ Zie artikel Over kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedorganisaties in Vlaanderen

Over de impact van kunst- en cultuureducatie

Wat zorgt ervoor dat kunst en cultuur de moeite waard zijn om mee te nemen in een educatief proces? Deze vraag naar waarde is niet gemakkelijk (Gielen, Elkhuizen, Van den Hoogen, et al., 2014). Kunst en cultuur zijn belangrijk – ook in educatie – om niets anders dan om kunst en cultuur zelf, zo claimen sommigen. Ze hebben waarde op zich, ze hoeven zich verder niet te bewijzen.

Toch lijkt dat argument niet iedereen te kunnen overtuigen – misschien nog het minst de onderzoekswereld. In onderzoekskringen is het immers in deze tijden (weer) hot om het over impact en effecten te hebben. Ook veel stemmen in beleid en praktijk benadrukken het belang van kunst- en cultuureducatie door te wijzen op de positieve effecten ervan op de discipline-gebonden competenties (bijvoorbeeld inzicht in kunstvormen, competenties die het mogelijk maken de kunstvorm te waarderen, interpreteren of beoefenen) en nauw aanverwante competenties en houdingen (zoals creativiteit, cultureel bewustzijn, verbeelding, leesvaardigheden, ...) maar tevens ook op minder verwante domeinen. Zo worden aan de deelname aan kunst en cultuur(-educatie) onder meer positieve cognitieve effecten, een verbetering van de mentale – en ook fysieke – gezondheid, maatschappelijke bewustwording of weerbaarheid en een versterking van de sociale competenties toegeschreven. We beschikken in Vlaanderen – net als daarbuiten – echter over weinig onderzoek naar de bredere impact van kunst- en cultuureducatie en het beschikbare onderzoek lijkt deze bredere impact vooralsnog niet te kunnen hard maken. Cultuureducatie en -participatie blijken vooral een gunstige invloed te

hebben op die competenties en gevoelens die nauw verwant zijn aan de culturele of artistieke discipline zelf (bijvoorbeeld het bevorderend effect van lezen op leesvaardigheden). Wanneer de verwantschap minder sterk of rechtstreeks is (bijvoorbeeld het verband tussen dansen en schrijven of tussen theater spelen en wiskundig redeneren), zijn de geobserveerde relaties kleiner of onbestaand (Vanherwegen, Vlegels, Agirdag, et al., 2015; Vermeersch, Pissens, Havermans, et al., 2018). We ervaren op dit vlak in Vlaanderen evenwel een groot gemis aan longitudinaal onderzoek of onderzoek met een experimenteel design. Om gefundeerde uitspraken op dit vlak te kunnen doen, is dergelijk onderzoek noodzakelijk.

Vaststelling: Er worden gemakkelijker effecten aan kunst- en cultuureducatie toegeschreven dan dat onderzoek vandaag kan bewijzen. In Vlaanderen missen we onderzoek dat de impact nagaat van kunst- en cultuureducatie zoals het hier wordt aangeboden.



Conclusie: meer dan gezonde nieuwsgierigheid

In dit artikel hebben we het Vlaamse onderzoek inzake kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd tegen het licht gehouden. Het resultaat was een lappendeken aan interessante studies met weliswaar nog heel wat gaten en losse naden.

De vaststellingen die we na elke paragraaf maakten vatten de sterktes en zwaktes samen, maar wijzen ook op de kansen voor toekomstig onderzoek. En die kansen zijn er zeker, tenminste als we kansen interpreteren als onderzoeksvragen die voorlopig nog onbeantwoord bleven en wachten op een onderzoeksblik. De lezer van dit hoofdstuk heeft vast gemerkt dat bepaalde types van onderzoek in Vlaanderen nog wel een boost kunnen gebruiken: longitudinaal onderzoek, synthese- of reviewonderzoek, experimenteel onderzoek en theoretisch onderzoek zijn schaars. Wie alle referenties uit dit hoofdstuk naast elkaar legt, merkt verder dat niet alle culturele deeldomeinen even goed bediend zijn. Onderzoek op vlak van cultureel erfgoededucatie vernauwt zich gemakkelijk tot (kunst)musea, terwijl de educatieve waarde van niet-artistiek en niet-materieel cultureel erfgoed

mogelijks wat uit het onderzoeksvizier blijft. De amateurkunsten en het (typisch Vlaamse) deeltijds kunstonderwijs moesten het lang zonder veel wetenschappelijke onderzoek stellen, maar hebben het voorbije decennium een voorzichtige inhaalslag gemaakt. Onderzoek naar media-educatie en de culturele invloed en artistieke mogelijkheden van het werken met media verdient misschien een gelijkaardig inhaalmanoeuvre. En ook de kunst- en cultuureducator zelf, toch een spilfiguur als we het over kunst- en cultuureducatie hebben, moet nog verder bestudeerd worden. Momenteel hebben we weinig zicht op de methodes die die educator gebruikt en op de manier waarop hij of zij naar het kunst- of cultuureducatieve proces kijkt.

Al dat soort onderzoek mag gerust voortvloeien uit een gezonde nieuwsgierigheid naar de mooie praktijk van de kunst- en cultuureducatie. Idealiter doet onderzoek nog iets meer: het draagt bij een aan steeds verder groeiende kennis over het veld, maar helpt tegelijk dat veld (met z'n beleids- en praktijkmensen) om de juiste keuzes te maken. Misschien is dat wel de rode draad geweest doorheen dit hoofdstuk: de honger naar meer degelijk onderzoek en een betere kennis over kunst- en cultuureducatie, en dus ook naar de juiste voorwaarden om dat onderzoek mogelijk te maken.

Referentielijst



- Alaerts, L., Crul, K., Goossens, K., Jans, L., Lauwers, W., Tintel, K., & Vermeersch, L. (2015). *Cultuurexpresssss. Cultuur in elk leergebied en vak. Een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*. Leuven: UCLL.
- Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J. & Vanesser, J. (2012). *Cultuur³: over cultuureducatie in de lerarenopleiding*. Leuven: Expertisenetwerk School of Education, Associatie KU Leuven.
- Anciaux, B. (red.) (2008). *Smaakmaker: beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Anckaert, L. (2007). *Kunsteducatieve vormingsprocessen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Bamford, A. (2006). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bamford, A. (2007). *Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: CANON Cultuurcel.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Gent: Vakgroep Sociologie – Universiteit Gent.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Caluwaerts, L. & Van Santen, K. (2016). *In cijfers gevat: jeugd(werk) in de stad. (on)opvallend dichtbij*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse Overheid – Afdeling Jeugd.
- Coemans, S., & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49.
- Colpaert, M. (2007). *Tot waar beide zeeën samenkomen*. Tielt: Lannoo Campus.
- Commissie Onderwijs-Cultuur (2008). *Gedeeld/Verbeeld*. Brussel: Canon Cultuurcel.
- Danto, A. C. (2013). *What art is*. New Haven/Londen: Yale University Press.
- De Backer, F., Peeters, J., Kindekens, A., Brosens, D., Elias, W., & Lombaerts, K. (2015). Adult visitors in museum learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 152-162.
- De Backer, F., Groenez, S., Vermeersch, L., & Lombaerts, K. (2016). *Is kiezen een koud kunstje? Studie van determinanten van leerloopbanen van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs*. Brussel-Leuven: VUB-HIVA-KULeuven.

Dekeyser, B. (red.) (2010). *Education through Art: Kunst en cultuureducatie als motor van het leren*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Den Haese, J. (2018). *Growing through art*. Brussel: EHB.

Devos, F. (2004). *Ambrassadeurs. Over cultuur, jongeren en communicatie*. Brussel: CultuurNet Vlaanderen / Canon Cultuurcel / cjp

Dierckx, G. (2018). *Kunstogen: samen met kinderen beeldende kunst beleven*. Antwerpen: Rasa.

EACEA - Eurydice (2012). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussel: Eurydice.

Eeckhaut, M. (2013). *Kunnen esthetische musea constructivistisch worden? Voorstel voor een 'optimale bemiddeling' in musea voor hedendaagse kunst gebaseerd op theorie en praktijk*. Gent: Universiteit Gent.

Ferro, L., Wagner, E., Veloso, L., Ildens, T., & Teixeira Lopes, J. (2019). *Arts and Cultural Education in a World of Diversity*. Cham: Springer

Frenssen, T. (2014). *Kunsteducator of verbindingskunstenaar: competentieprofiel voor de interdisciplinaire, cross-sectorale kunsteducator*. Diepenbeek: UC Leuven-Limburg.

Gielen, P., Elkhuzen, S., van der Hoogen, Q., Lijster, T., & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur*. Brussel: Socius.

Hillaert, W. (2013). Schrap educatie, onthoud kunst. *Rekto:Verso*, 57 (juni). <https://www.rektoverso.be/artikel/schrap-educatie-onthoud-kunst>

Ildens, T., Bolden, B., & Wagner, E. (Red.) (2018). *Arts education around the world: Comparative research seven years after the Seoul Agenda. International Yearbook for Research in Arts Education, 5/2017*. Münster: Waxmann.

Janssens, J., Leenknecht, S., & Hesters, D. (2019). *Landschapstekening 2019. Momentopname van de sterktes en zwaktes van het Vlaamse kunstlandschap als input voor het beleid*. Brussel: Kunstenpunt.

Lievens, J., & Waage, H. (Red.) (2011). *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009*. Leuven: Acco.

Lievens, J., Siongers, J. & Waage, H. (Red.) (2015). *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009*. Leuven: Acco.

Maes, D. (2013). Bewogen lessen. Een onderzoek naar danseducatie. *Cultuur + educatie*, 13(38): 108-117.

Maes, J. (Red.) (2017). *De leraar die de wolven meet : een pleidooi voor kunsteducatie*. Tielt: LannooCampus.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.

Masschelein, J. & Simons, M. (2013). Het atelier als autonome pedagogische plek. In Corsten, M., Niesten, C., Fens, H. & Gielen, P. *Autonomie als waarde. Dilemma's in kunst en onderwijs* (pp. 49-72). Amsterdam: Valiz.

Muylle, J. (2010). *Wat dromen dansende bomen? Over kunst op school, interculturele dialoog en sociale integratie*. Brussel: MUS-E Belgium.

Nijs, L. & De Baets, T. (Red.) (2015). *Muziekpedagogiek in beweging. Technologie als medium*. Heverlee: Euprint.

Ollieuz, T., Thoen, E., Lefevre, A. (2012). Artatouille. Kunst- en cultuureducatie: instrumenten voor implementatie. In Yildirim, S., *Tools van, voor en door lerarenopleidingen*. Gent: Academia Press.

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2016). *Cultural awareness and expression handbook. Open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression - Study*. Luxemburg: Europese Unie.

Pissens, L., Siongers, J., Lievens, J., Bradt, L. & Derluyn, I. (2019). *Vrije tijd van jongeren in migratie*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd en Media.

Reekmans, K., Roden, C., & Nauwelaerts, K. (2017). *Vertaalde verbeelding: Muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Saey P & Van Eeckhout M. (2006). *Bemiddeling tussen cultuuruiting en publiek in cultuurhuizen. Van educatie naar bemiddeling*. Brussel: CultuurNet Vlaanderen.

Schraepen, B., Maelstaf, H. & Halsberghe, M. (2015). *Vrije tijd als handicapsituatie. De rol van het jeugdwerk binnen de vrijetijdsbesteding van kinderen en jongeren met een handicap*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd en Media.

Schraepen, B., Maelstaf H., Dehertogh, B., Halsberghe, M. & Van de Mosselaer, K. (2016). *Vrije tijd van jongeren in residentiële voorzieningen. Persoonlijke ruimte of hulpverleningsruimte?* Brussel: Departement Cultuur, Jeugd en Media. Afdeling Jeugd.

Schramme, A. (2017). *Hoorzitting over cultuureducatie, 9 februari 2017*. Brussel: Vlaams Parlement, Commissie voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media.

Simons, G., Maréchal, M., Hesters, D., & Gadeyne, J. (2013). *In nesten. Onderzoek naar talentontwikkeling en interculturaliteit in de podiumkunsten*. Brussel: Démos, VTi, BSO & RAB.

Siongers, J. (2016). Gluren bij de burens. Amateurkunstbeoefening in Vlaanderen. In: *Zicht op actieve cultuurparticipatie 2016. Thema's en trends in praktijk en beleid 2016* (pp. 94 - 103). Utrecht: LKCA.

Siongers, J., Van Steen, A., & Lievens, J. (2014). *Acteurs in de spotlight: onderzoek naar de inkomens en de sociaaleconomische positie van professionele Vlaamse acteurs*. Gent: Onderzoeksgroep CuDOS – Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

Siongers, J., Van Steen, A., & Lievens, J. (2016). *Loont passie? Een onderzoek naar de sociaaleconomische positie van professionele kunstenaars in Vlaanderen*. Gent: Onderzoeksgroep CuDOS – Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

Soetaert, R. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Staes, J. (2006). Dialiegen. Beeldende kunst en taal oefenkansen. *Cahier voor kunst en kunstonderwijs*, 2, 78-87.

Stevens, H., & Claes, B. (2017). *Move it Canal. Onderzoek naar de Cultuurbeleving van Jongeren uit de Brusselse kanaalzone. Eerste onderzoeksfase februari 2016-april 2017*. Brussel: Erasmushogeschool / Lasso.

Van der Auwera, S. (2007). Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. *Cultuur+Educatie*, 19, 8-29.

Van der Auwera, S., Schramme, A. & Jeurissen, R. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog*. Brussel: CANON Cultuurcel, Kunsten en Erfgoed, VIOE.

Van Even, P., & Vermeersch, L. (2019). *Visual Literacy, Young People and Art and Design Museums in an Era of Images: The RETINA Project*. In: Vermeersch, L., Wagner, E., Wenrich, R. (Eds.). *Guiding the Eye. Visual Literacy in Art Museums* (pp. 51-61). Münster: Waxmann.

van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vandelacluze, S. (red.) (2009). *Methodiek kunst- en erfgoededucatie*. Theorie en praktijk. Leuven: Mooss.

Vanherwegen, D., Lievens, J., & Siongers, J. (2016). *Snapshot amateurkunsten: bevindingen op basis van de participatiesurveys 2004-2009-2014 en scholenonderzoek naar cultuureducatie 2013*. Gent: Onderzoeksgroep CuDOS – Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidsenhoven, G., Lievens, J., & Elchardus, M. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. Gent: Forum voor Amateurkunsten.

Vanherwegen, D., Vlegels, J., Agirdag, O., Van Houtte, M., & Lievens, J. (2015). De relatie tussen kunsteducatie en studieresultaten in relatie tot de SES-achtergrond van leerlingen en de SES-compositie van scholen. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 214-233.

Vermeersch, L., & Groenez, S. (2015). Young People in Out-of-School Arts Education: The Influence of the Proximity of the Provision on Their Participation Decision. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 63-77.

Vermeersch, L. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture, and the arts*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid.

Vermeersch, L., Capéau, B., Van Itterbeeck, K., & Groenez, S. (2011). *Wie speelt de eerste viool? Gedifferentieerde inschrijvingsgelden en participatie aan het deeltijds kunstonderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.

Vermeersch, L., Pissens, L., Havermans, N., Siongers, J., Lievens, J., & Groenez, S. (2018). *Jong geleerd, jong gedaan! Onderzoek naar cultuureducatie en-participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar)*. Leuven/Gent: HIVA-KU Leuven/ Onderzoeksgroep CuDOS- Vakgroep Sociologie Universiteit Gent.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., & Groenez, S. (2016). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel. Exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven: HIVA-KU Leuven.

Vermeersch, L., Van den Cruyce, N., Vandenbroucke, A., & Segers, K. (2012). *Werken aan mediawijsheid in Vlaanderen. Veldbeschrijving, SWOT-analyse van de actoren inzake mediawijsheid en beleidsaanbevelingen*. Leuven/Brussel: HIVA KULeuven/ Cemeso Vrije Universiteit Brussel.

Wiesand, A.J. (2013). The European 'Compendium': A tool for monitoring cultural education trends and policies. In Liebau, E., Wagner, E., Wyman, M. (eds). *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 155-161). Münster: Waxmann.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD publishing.



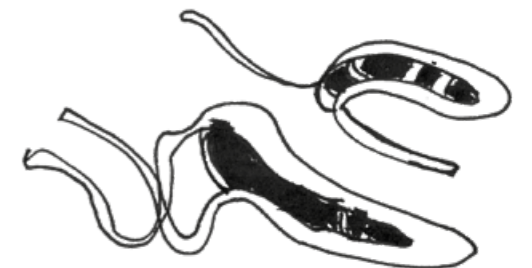
Over kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedorganisaties in Vlaanderen

Free De Backer & Willem Elias

'Cultureel erfgoed' is de gemeenschappelijke noemer die Vlaanderen hanteert voor onder andere musea en erfgoedorganisaties. Het is een breed vertakt veld, met organisaties van uiteenlopende aard, die werken op kleine tot grote schaal, die verschillend worden bestuurd en gefinancierd. Na een eeuw van afstandelijkheid, gericht op de studie van het object, stijgt bij het begin van de eenentwintigste eeuw de nood om bezoekers beter te begrijpen en hen een betere dienstverlening te verschaffen.

Verschillende maatschappelijke tendensen, beslissingen en structuren hebben deze nood gevoed. De gevolgen van een dergelijke shift in de relatie met het publiek laten zich voelen in het hele cultureel erfgoedlandschap. Maar goed ook, want de fundamentele waarde van kunst en erfgoed ligt immers in de rol die ze kunnen spelen in het levensontwerp van mensen (Elias, 2011, 2015). Het cultureel erfgoed 'bestaat' maar in het hoofd van een toeschouwer, waar het al dan niet goed wordt bewaard. Iedereen is zo de conservator van zijn eigen geestelijk museum (André Malraux, 'Le Musée Imaginaire', Le Havre, 1962, de eerste stap naar een polyvalente visie op het museum). Vooraleer het echter in het hoofd geraakt, is er al een spel geweest tussen waarneming en kennis die elkaar beïnvloeden en die men niet zuiver uit elkaar kan houden. De kunsthistoricus Ernst Gombrich (1960) wees op het feit dat wat men ziet niet altijd evident is, maar een proces van correcties verbonden aan enerzijds het herhaald kijken en anderzijds de kennis, die aanvulbaar is. Het cliché leeft dat een beeldcultuur ons overheerst, terwijl het beeld net een achterstand heeft op het woord. Dat is overigens ook de visie van de Franse taalfilosoof, Roland Barthes. Beelden hebben onmiddellijk woorden nodig om de context en dus de betekenis toe te lichten. Een foto waarop mensen verschrikt met de handen omhoog staan krijgt een andere betekenis wanneer men

de ondertitel leest en te weten komt dat het de kampbewakers zijn bij de bevrijding in 1945, en niet de gevangenen die er jaren hebben gezeten. Woord en beeld zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. We worden echter onvoldoende opgeleid om beelden te begrijpen. Het aspect van het zintuiglijke is ook nog te weinig aanwezig in diverse museum- en erfgoededucatieve contexten. Hoewel iedereen natuurlijk 'iets' ziet, gaat de kunst- en cultuureducatie ervan uit dat de kijker eigenlijk bij aanvang blind is en moet leren kijken door het opdoen van kennis of door een begeleider die hem leert zien. Deze bijdrage heeft tot doel de lezer een bondige inkt te geven in de verschuivingen van de voorbije veertig à vijftig jaar op vlak van kunst- en cultuureducatie in musea en erfgoedorganisaties in Vlaanderen.



Wetgevend kader in Vlaanderen voor de cultureel-erfgoedsector

De publieksgerichte functie van de cultureel-erfgoedsector in België heeft de afgelopen decennia flink aan terrein gewonnen in het wetgevend kader in Vlaanderen. In 1981 werd een museumraad opgericht, een zogenaamde adviescommissie aangesteld door de Vlaamse minister voor Cultuur, Karel Poma, met als opdracht om een globale regeling uit te werken voor de musea in Vlaanderen (Smets, 2014).

Sinds het midden van de jaren 1990 werd intensief gewerkt aan het ontwerp van een volwaardig Vlaams museumbeleid. Aandacht ging daarbij uit naar verhoogde toegankelijkheid en betrokkenheid. In 1996 mondde dit uit in het Vlaamse Museumdecreet, hetgeen heeft geleid tot groei en vooruitgang. Tegen het einde van de twintigste eeuw had, onder impuls van dit Vlaamse Museumdecreet, ieder (erkend) museum officieel een educatieve dienst of educatief medewerker. In 2004 werd het Museumdecreet opgenomen in het Erfgoeddecreet wegens een toenemende aandacht voor het ruimere veld van cultureel erfgoed en de uitbouw van een geïntegreerd erfgoedbeleid (Smets, 2014). Vervolgens werd dit in 2008 herschreven tot het Cultureel-erfgoeddecreet, waarin ook de functie van FARO (n.d.), Vlaams steunpunt voor de cultureel-erfgoedsector – operationeel sinds 1 januari

2008, wordt verankerd. FARO inspireert en ondersteunt en houdt de vinger aan de pols. Het decreet werd in 2012 en 2017 geactualiseerd. Het Cultureel-erfgoeddecreet van 24 februari 2017 breidt de in de negentiende eeuw ontwikkelde museale basisfuncties – verzamelen, bewaren, onderzoeken en tonen – uit met een vijfde functie, namelijk participeren (Departement Cultuur, Jeugd & Media, n.d.; Smets, 2014).

Deze toegenomen aandacht voor het publiek komt niet onverwachts gezien de democratiseringstendens die de Vlaamse overheid op gang had gebracht op vlak van cultuur in de jaren 1950. De roep naar democratisering was in de eerste plaats gericht op het verhogen van de cultuurparticipatie en werd eind de twintigste eeuw gekoppeld aan culturele competentie. Een product van deze ingezette tendens is de organisatie 'Kunst in Huis vzw' (n.d.), die zich sinds 1978 bezighoudt met laagdrempelige formules voor het lenen en kopen van hedendaagse beeldende kunst. Een ander antwoord zijn de inspanningen van de museum- en erfgoedsector ten aanzien van specifieke doelgroepen, teneinde alle mensen de kans te geven te participeren. Een initiatief gericht op het aantrekken van jongvolwassenen bijvoorbeeld is de Museumnacht. Met de Berlijnse 'Lange Nacht der Museen' als referentiepunt in 1997 kende dit evenement zijn navolging in een stijgend aantal steden, waaronder ook in Vlaanderen. Voor meer advies over werken met jongeren kunnen de musea en erfgoedinstellingen trouwens sedert 2004 terecht bij gespecialiseerde educatieve organisaties die inzetten op participatie zoals onder andere

AmuseeVous (n.d.) en tapis plein (n.d.), nu gekend als 'Werkplaats immaterieel erfgoed' (2019). Of kunsteducatieve organisaties zoals Rasa (n.d.) en De Veerman (2019), strijken zelf soms neer in de musea om het jonge publiek in contact te brengen met de visuele kunsten. Een ander initiatief om de toegang tot ons cultureel erfgoed te vergemakkelijken is de lancering van de museumpas in 2018. Hiervoor werken musea in Vlaanderen, Wallonië en Brussel samen, hetgeen uniek is in het Belgische landschap. Met de pas speelt museumPASSmusées (2019) in op zowel het verhogen van de zichtbaarheid van de instellingen als het verlagen van de drempel tot cultuur. Een Open Monumentenkaart biedt dan weer kortingen en voordelen bij meer dan 250 monumenten (Herita vzw, 2018). Een laatste voorbeeld is de ontwikkeling van een aanbod 'op maat', programma's op maat van mensen met een visuele beperking, mensen met een auditieve beperking, anderstalige nieuwkomers, mensen met dementie en hun mantelzorger, enzoverder. De categorisering van het publiek in een aantal doelgroepen met daaraan gekoppeld specifieke initiatieven per doelgroep heeft democratische intenties, maar als instelling en begeleider is het belangrijk voor ogen te houden dat de mensen in die doelgroep uniek zijn.

Ondanks deze initiatieven blijft de democratisering van de Vlaamse museum- en erfgoedsector ondermaats, zowel in het organisatieleven zelf als bij de bezoeker. De concurrentie met de beeld- en vrijetijdsindustrie is immers groot. Bovendien wordt participatie vaak verward met publieksbereik (Van Oost, 2000). Het wijd openen van de deuren is geen garantie op het slagen van de democratisering. De toegang tot cultuur mag niet worden herleid tot een louter fysieke aanwezigheid. De democratische idee moet doorgetrokken worden tot in alle facetten van het beleid. Er is daarbij nood aan een gelijkwaardige relatie tussen bezoeker en medewerkers. Bepaalde keuzes bij het tentoonstellen bijvoorbeeld kunnen op dit vlak remmend werken (Van Oost, 2000). Voor het verlagen van de participatiedrempel is educatie belangrijk, en dan niet enkel het 'toeleiden naar een product' of het 'begrijpbaar en hapklaar maken van een product'. Dit is nog te vrijblijvend (Kindekens, De Backer, & Vermeersch, 2013). Educatie vergt engagement in beide richtingen.



Museumonderzoek

In 2000 stelde de sociologe Dominique Baugard vast dat het museumonderzoek in België schaars was. Haar eigen onderzoek werd toen gefinancierd door de Federale diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden. De interesse in het museumpubliek nam ook toe bij de Vlaamse overheid. Bijvoorbeeld in 2001 gaf het departement Cultuur van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap de opdracht aan Letty Ranshuysen om onderzoek te verrichten met als doel het publiek van de Vlaamse musea te verbreden en het bezoek te stimuleren (Nys, 2012). Ook bij de musea zelf nam de voorbije jaren de aandacht toe voor publieksonderzoek, al dan niet vanuit gerichte marketingdoeleinden. Mede onder druk van de overheid lag de focus voornamelijk op enerzijds de bezoekersaantallen, en anderzijds de sociale en culturele herkomst van de bezoekers en hun verwachtingen en ervaringen (Elias, 2000; Herz & Pelgrims, 2007; Nys, 2012). Musea leren het publiek en hun noden dus stilaan kennen, waardoor ze hun educatieve visie en programma's hierop kunnen afstemmen. Evaluatie bij het publiek zowel voor, tijdens als na een tentoonstelling is hiervoor bij uitstek geschikt. Een kanttekening is dat er weinig tijd overblijft voor reflectie en evaluatie. Niet alleen de tentoonstellingen volgen elkaar vlug op, maar ook het veld evolueert razendsnel. Een mogelijke oplossing is het integreren van de evaluatie in de rondleiding. Bovendien hoeven evaluatietools niet per se veel geld en tijd te kosten.

De museumdefinitie in beweging

In 1946-1947 werd ICOM (n.d.b) opgericht, de International Council of Museums. Internationaal wordt ICOM beschouwd als het belangrijkste referentiepunt voor het museumlandschap. De lokale afdeling 'ICOM Belgium Flanders' (n.d.) vertegenwoordigt de Vlaamse musea bij ICOM. Deze organisatie is in 2010 ontstaan uit de Vlaamse Museumvereniging (VMV). De groeiende visievorming in Vlaanderen gaat dus hand in hand met een sector die zich professionaliseert en internationaal op de kaart zet.

In 1946 stelde ICOM (n.d.a) een museumdefinitie op die weergeeft wat musea zijn en wat ze doen:

The word 'museums' includes all collections open to the public, of artistic, technical, scientific, historical or archaeological material, including zoos and botanical gardens, but excluding libraries, except in so far as they maintain permanent exhibition rooms.

Deze definitie benadrukt het belang van de collectie conform de kernfunctie van weleer. In lijn met maatschappelijke ontwikkelingen evolueerden de functies die aan het museum werden toevertrouwd: eerst zorgvuldig collectioneren, nadien grondig bestuderen en vervolgens de educatie van het publiek. Bijgevolg werd de oorspronkelijke definitie meermaals bijgesteld.

De ICOM-museumdefinitie (n.d.c) die sinds 2007 in voege is, luidt als volgt:

A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.

Deze definitie vertrekt nog steeds sterk vanuit de collectie, terwijl vandaag de focus ligt op het publiek en de samenleving (Van Oost, 2018). De maatschappelijke rol van musea wint aan belang. De vraag is dan ook of de idee van een museum als 'permanent institution' in plaats van een meer inclusieve organisatie nog van deze tijd is. Is 'in the service of society and its development' voldoende om tot die rol op te roepen (Brown & Mairesse, 2018)? ICOM kwam een vijftal jaar geleden tot de vaststelling dat de inhoud van deze museumdefinitie aan herziening toe was en richtte in 2017 hiervoor comité MDPP (Museum Definition, Prospects and Potentials) op. Tijdens een workshop in 2018 bevestigt de cultureel-erfgoedsector van Vlaanderen de nood aan een herformulering (Van Oost, 2018). Het comité MDPP kondigde onlangs een nieuwe museumdefinitie aan tijdens het driejaarlijks ICOM-congres in Kyoto in september 2019 (ICOM, n.d.c):

Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people.

Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing.

De beslissing over dit voorstel werd uitgesteld omwille van onenigheid over de inhoud van de definitie en wegens de schijnparticipatie die eraan vooraf ging (Van Oost, 2019). Het voorstel gaat sterk uit van maatschappelijke waarden zoals inclusie, participatie en sociale rechtvaardigheid. Dit voorstel speelt ook duidelijk in op het actuele debat rond meerstemmigheid. Volgens de Deense museologe Jette Sandahl, die het comité MDPP leidt, reiken de verwachtingen van het museumpubliek op het vlak van participatie en co-creatie vandaag de dag verder dan ooit tevoren. Het publiek wenst betrokken te worden bij de tentoonstellingen, educatieve programma's en events, maar volgens haar ook bij de minder evidente museale basisfuncties die tot nog toe eerder aan de blik werden onttrokken. Ze spreekt van een shift naar een relationeel museum verwijzend naar de begrippen betrokkenheid, wederkerigheid, uitwisseling, gelijkwaardig partnerschap, out- en inreach, samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid, gedeelde doelen en collectieve autoriteit (Sandahl, 2019).

In het nieuwe voorstel wordt het woord 'education' geschrapt. Men kan zich de vraag stellen waarom de museale wereld zo vaak de 'educatie' op afstand houdt. In eerste instantie was dat om het onderzoek voorrang te geven, daarna om zo snel mogelijk andere activiteiten prioriteit te verlenen: het welbevinden in musea, al dan niet vanuit marketingoogpunt en het zeer sociaal-culturele begrip 'participatie'. Dit laatste vooronderstelt echter educatie. Aan iets deelnemen dat men niet kan of waarnaar men het raden heeft wat het is, kan moeilijk worden beschouwd als een belangrijke doelstelling. Al valt er wel iets te zeggen

voor het plezier om zorgeloos verwonderd te worden over het buitengewone, de wereld van de verbeelding of dat wat er niet meer is.

Misschien is de connotatie die de etymologie van het woord 'educatie' oproept niet meer van deze tijd? 'Educere' betekent in de eerste plaats 'het kweken van planten en dieren' en pas in de tweede plaats het geestelijk opvoeden. 'Educare' wil vooreerst gewoon zeggen: 'uittrekken' en ook 'uitleiden' en pas in de tweede betekenis 'in de hoogte trekken' en dan in het bijzonder voor een kind: 'grootbrengen, opvoeden'. De derde betekenis zou misschien vandaag meer geliefd zijn: 'er de tijd voor uittrekken', met andere woorden 'beleven'. 'Educatie' draagt aldus teveel 'hiërarchie' in zich van iemand die het kan of weet, gericht tot een ondergeschikte die het te slikken krijgt. Latijn is nu eenmaal een boerentaal, met alle gevolgen van dien. Nochtans heeft men daar geen last van met betrekking tot het woord 'cultuur', dat van oorsprong ook agrarisch is: 'colere = beploegen'. Nog vroeger is er een verwantschap met 'draaien', ergens zijn draai vinden als bewoner... Deze betekenis zal de verantwoordelijke voor de publiekswerking ook wel behagen. Begrijpelijk is in ieder geval dat het eerder horizontale begrip 'participatie' meer gewaardeerd wordt, als een dynamiek waarin de toeschouwer het beste van zichzelf geeft om het beste van de tentoonstellingsomgeving terug te krijgen en vice versa. Belangrijk is evenwel het onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve deelname. Het eerste betreft het aantal aanwezigen, belangrijk voor ticketverkoop en statistieken. Het tweede doet de vraag rijzen wat er effectief met de bezoeker is gebeurd, wat er is veranderd (Elias, 2009).

Stromingen in de theorie van de kunsteducatie



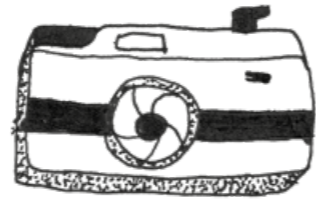
'Kunsteducatie' heeft in de jaren 1980 de oudere term 'kunstzinnige vorming' vervangen¹, omdat deze term te eng gericht was op zelf kunstzinnig bezig zijn (in de kelders van het museum schilderijen naschilderen of beeldhouwwerken nabootseren of gewoon expressief-creatief jezelf zijn). Bedoeling was dat 'educatie' zou benadrukken dat er meer werd beoogd dan enkel zelf iets met de handen doen: ook leren begrijpen en interpreteren. Dit ligt in lijn met de wisselende accenten in de geschiedenis van de kunsteducatie. De expressiebeweging die vanaf de jaren 1950 een echte doorbraak kende, kreeg kritiek omdat ze te veel op de emotionele aspecten van de kunstervaring was gebaseerd. Vanaf midden de jaren 1980 moest de expressieve benadering plaats ruimen voor een cognitieve. Gelijktijdig lokte de hegemonie van de expressie een Amerikaanse tegenreactie uit, de zogenaamde Discipline-Based Art Education (DBAE). Volgens deze stroming is kunsteducatie gebaseerd op vier verschillende wijzen van kijken, vertrekkende van vier expliciet kunstgerichte disciplines (kunstproductie, -geschiedenis, -kritiek en esthetica). Willem Elias (1989, 2001) voegde hier nog kunstagogiek aan toe als vijfde discipline, hetgeen het hele educatief model een soort meta-educatieve functie gaf, tezamen met een oproep tot 'ont-disciplineren' en het recht om zo maar te genieten van de kunst. De ont-disciplineren is belangrijk om actief te kunnen inspelen op de noden van de toeschouwers, anders

wordt de aanpak al snel rigide (De Backer et al., 2015). Door deze stroming kreeg de erkenning van het kunsthistorische primaat een deuk. Bovendien resulteerde het binnen de kunsteducatie in een grote aandacht voor de interpretatieproblematiek en het spreken over kunst. In het laatste kwart van de twintigste eeuw is de kunsteducatie onder invloed van het postmodernisme dan ook de nadruk beginnen te leggen op de interpretatiemogelijkheden vertrekkende vanuit de verscheidenheid van het publiek en van de contexten. Sinds zowat 145 jaar wisselen deze visies over kunsteducatie elkaar af (Elias, 2001). Volgens Olga Van Oost, Hildegard Van Genechten en Roel Daenen (2016) is het rationele museum dat gericht is op het bestuderen van objecten voorgoed voorbij. In hun boek *Museum van het gevoel* bespreken ze de nieuwe vormen van museumbeleving met (hernieuwde) aandacht voor morele verantwoordelijkheid, engagement, empathie, wijsheid, schoonheid, persoonlijke betekenisgeving, zintuiglijkheid en emotionaliteit.

¹ Zie artikel *Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug*

De postmoderne tijd

Er bestaat een postmoderne vormgeving die zichtbaar is in de musea, maar los daarvan wordt onder 'postmodernisme' ook de cultuurbreuk verstaan die een correctie is op het modernisme dat te 'exclusief' was geweest, te veel gebonden aan strikte regels en afbakeningen, weliswaar nieuw, maar zeer categoriserend. De zogenaamde avant-garde hoorde niet in het museum en wilde niets te maken hebben met het oude, het was de nieuwe hoge kunst waarvoor respect moest worden betoond. Educatie bestond uit het geven van de nodige vereenvoudigde, wetenschappelijke informatie aan een publiek dat er rijp voor was. Het Museum Insel Hombroich vlakbij Düsseldorf diende als voorbeeld voor deze wending. Een 'esthetisch' museum met objecten en kunstwerken die qua vorm dialogerend bij elkaar horen of precies interessante confrontaties zijn. Inmiddels was het immers duidelijk dat 'esthetisch', met name de vraag hoe vormen op zintuigen inwerken, geen neutrale term is maar een politieke dimensie vertoont, dit wil zeggen: wat betekent iets voor welke bezoeker in een maatschappelijke context? Het breken met de oude indelingen leidde tot een heel ander idee over de indeling van het museum als bewaarplaats en daardoor ontstonden ook andere educatieve benaderingen. Geen indeling meer naar tijd (eeuw per eeuw) of plaats (geografisch) of soort (objecten versus kunst). Door het verwerpen van die indelingen, ook wel 'schotten' genaamd, was educatie niet langer het kunsthistorisch leren kennen van stijlen uit een tijd of het verhaal van een plek waar de glorie van machthebbers werd getoond waarvan men de geschiedenis moest kennen, of het religieuze verhaal achter en de kennis van het gebruik van objecten. Educatie moest passen in de cultuurgeschiedenis, waar de betekenis van de vorm werd bestudeerd, en waar uit de voorwerpen



en vormen sociologisch gezien de machtsstructuren vielen af te lezen. Niet enkel meer maatschappelijk, maar ook persoonlijk, vertrekkende van de vraag: wat heeft de toeschouwer er zelf aan? Wat betekent het voor de groep waartoe ik behoor? Wat betekent het voor andere groepen in de samenleving of voor andere samenlevingen? En vooral, hoe komt het dat de antwoorden op elk van deze vragen door iedere toeschouwer verschillend kunnen zijn? Het beantwoorden van deze vragen is niet louter een aangeboren of intuïtieve vaardigheid: betekenis geven moeten we leren. De interpretatie wordt dus verschoven van de autonomie van het kunstwerk, al dan niet medebepaald door de maatschappelijke context, naar de sociaal-culturele context van de toeschouwers. Dit is educatief zeer interessant omdat dit het einde betekent van elke belerende kunsteducatie, ten voordele van een beter begrip van de manier waarop mensen betekenis geven door middel van cultuurproducten. Eindelijk een vrijheid van waarnemen, een feest voor de zintuigen (Elias & De Backer, 2013; Kindekens, De Backer, & Vermeersch, 2013). Deze postmoderne benadering wordt beschouwd als een verderzetten van het perspectivisme van Nietzsche dat eruit bestaat dat de dingen niet één betekenis hebben die men moet leren, maar een veelheid die men dynamisch moet exploreren en interpreteren. Leren om te kijken vanuit alle hoeken en vanop alle niveaus wordt zo een nieuwe doelstelling van de museumeducatie. Daarin

is ze gewoon met haar tijd meegegaan. Educatie is immers zelden revolutionair, maar eerder conservatief, dat is ook de overtuiging van Bourdieu die educatie benaderde als de 'reproductie' van het gevestigde.

Ook de postmoderne kunsttheorie is ondertussen doorgesijpeld naar de kunsteducatie. Beelden zijn minder simpel dan men eeuwen dacht, namelijk mimetische afbeeldingen van de werkelijkheid. Alsof kijken slechts het zien van een voorstelling van de werkelijkheid zou zijn en niet een complex proces waarin vele factoren van biologische, sociaal-culturele en psychische oorsprong een rol spelen en waarin de relaties met andere elementen belangrijker zijn dan de zaak zelf. Dit laatste wordt graag met het woord 'essentie' aangeduid, omdat dat een van de vele termen is die ons zekerheid geven. Beelden zijn echter veel eigenaardiger dan woorden. Ze zijn niet lineair. Men moet bij beelden niet afkomen met een betekenisproductie die voortvloeit uit het aaneenrijgen van klanken, woorden, zinnen, tekstfragmenten of teksten. De logica speelt daar geen rol. De semiotiek, de theorie van de bijbetekenissen, neemt de overhand. Wanneer men



verbanden begint te leggen in het presenteren van beelden ontstaan er andere betekenissen dan de evidente. Sommige bevestigen de zekerheid, zoals heiligenbeelden, idolen, reclame etcetera. Maar de moderne en hedendaagse kunst vindt precies haar zin in het op losse schroeven zetten van al wat vast wordt gewaand. Dat is sinds de jaren 1980 ook de opdracht van de curator bij tentoonstellingen, iemand die verbanden legt tussen beelden om de toeschouwer aanknopingspunten te bieden.

Georges Didi-Huberman (1953^o) is een van de belangrijkste Franse kunsthistorici van de laatste dertig jaar, met ook kennis van filosofie. Hij is geïnteresseerd in het beeld als evenwaardig communicatiesysteem als het woord, maar anders. Hij is een leerling van Henri Maldiney (1912-2013) uit Lyon en kent dus de klappen van de fenomenologische zweep: de essentie van een beeld wordt zichtbaar door een lichaam dat er gericht naar kijkt. Hij heeft ook veel van Roland Barthes (1915-1980) opgestoken die erop wees dat die 'essentie' ook een detail kan zijn dat de toeschouwer per toeval treft. Hij maakte dit duidelijk door zijn fameus onderscheid in de theorie van de fotografie tussen 'studium', dat wat iedereen aangaat en 'punctum', dat wat je als een scherp punt raakt. Beelden tonen het 'andere', zegt Didi-Huberman, dat wat er eventueel niet is. De grote theoretici van de 'iconologie', de studie van de betekenis van het beeld, waren het eens met het principe dat dit tot stand kon komen door het verwerven van kennis van de beelden, de zgn. 'iconografie', die leert naar welke werkelijkheid de voorgestelde beelden verwijzen. Didi-Huberman vindt dit te eenvoudig, beelden zijn immers meervoudig omdat ze in een tentoonstelling samen met de anderen getoond worden en ze in actie treden door



de interactie. Dat noemt hij de 'dialectiek van het beeld'. Niet zoals Hegel dat concept gebruikte, maar om aan te duiden dat er een onderlinge werking tussen de beelden ontstaat die pas interessant is als ze conflictueus op gespannen voet met elkaar komen te staan. Dit gebeurt door wat Didi-Huberman de 'montage' noemt, ontleend aan de filmtaal. Beelden krijgen maar een betekenis als ze op een bepaalde wijze samengebracht worden. Dan ontstaat een kat-en-muisspel tussen zien en weten, tussen grijpen en begrijpen. Men komt nooit tot een duidelijke begrenzing. Dit is wat hij, ontleend aan Michel Foucault, de 'archeologie van het beeld' noemt. Geen afgelijnde oorsprong, wel een chaotische veelheid van reeds geziene beelden die in de ondergrond van de kijker vertoeven. Didi-Huberman neemt Sigmund Freud ernstig, niet als psycholoog of therapeut, maar als filosofisch denker. Beelden verdwijnen ook, maar vooraleer ze verdwijnen kunnen ze nog omgevormd worden door beelden die erna gezien werden, een soort terugwerkende kracht. Kunsteducatie is dan ook geen probleem van een toeschouwer en een object dat bekeken wordt, maar van een toeschouwer die zijn film maakt, zijn traject uitstippelt. In het gewone museum- en erfgoededucatieve jargon noemt men dit 'er een verhaal van maken'.

Verschuivingen in leerparadigma

In de twintigste eeuw hebben enkele drastische veranderingen plaatsgevonden op het vlak van leertheorieën, onder andere de opkomst van actieve kennisconstructie (het zogenaamde constructivisme). De leertheorieën hebben het museum- en erfgoededucatief werk steeds mee vorm gegeven (De Backer et al., 2014). In 1998 bracht de Amerikaanse professor George Hein ze samen in zijn boek *Learning in the museum*. Het constructivistische museum sluit naadloos aan bij de postmoderne kijk op kunsteducatie. Niet meer eenvoudigweg tonen, maar de leerervaringen van de bezoekers staan op de voorgrond. Er wordt daarbij gewerkt met toeschouwers die zich bewegen op het hele continuüm van (n)iets van kunst of erfgoed weten of begrijpen. Recent schoof de publieksfocus in Vlaanderen wat op: van jongeren naar ouderen, maar ook de allerkleinsten worden aanzien als een potentieel en serieus te nemen publiek (Chavepeyer & Fallon, 2013; Vermeersch et al., 2018). Denk bijvoorbeeld aan het Kleutermenu in de Antwerpse musea of het succes van de buggytoers in musea. Constructivisme erkent het leren als een actief proces waarin bezoekers hun persoonlijke betekenis construeren en zelf zin geven aan leerervaringen. Dit heeft gevolgen voor de manier waarop educatieve middelen en programma's worden ontworpen. De situaties waarbij educatief medewerkers vervallen in een eenrichtingsverkeer met een overheersing van de kunstwetenschappelijke deskundigheid en hun kijk die wordt overgebracht, hun waarheid, worden zeldzamer. De idee dat de bezoeker ook kennis binnenbrengt krijgt stilaan vaste grond. De

gids fungeert niet meer als erudiet expert, maar als bruggenbouwer tussen de toeschouwers en het cultureel erfgoed, waarbij de toeschouwers worden gestimuleerd om op hun eigen manier betekenisgeving te genereren. Het interactief gidsen op maat van bezoekers doet daarbij zijn intrede. Denk daarbij bijvoorbeeld aan de Visual Thinking Strategies (n.d.), een wetenschappelijk onderbouwde techniek die is overgewaaid uit de VS. De cognitieve benadering wordt afgewisseld met het ervaringsgericht gidsen waarbij aandacht is voor de sensorische beleving van de kunstontmoeting.

Ondanks het feit dat educatieve pakketten nog vaak top-down en aanbodgericht worden opgevat, treden musea dus steeds vaker in interactie met het oog op het realiseren van een betekenisvolle ervaring en belevenis voor het individu. Dit kan hand in hand gaan met spel en plezier, wat vaak als drijfveer wordt geopperd om een museum te bezoeken, en optimale leercondities kan creëren (Beale, 2011; Spierts, 2001). Inderdaad, de laatste decennia worden de veelgebruikte educatieve middelen, waaronder audio, tekstmateriaal en rondleidingen aangevuld met heel wat digitale ontwikkelingen waarbij wordt samengewerkt met de tech-industrie, al dan niet gecombineerd met mogelijke vormen van gamification. Door de snelle technologische ontwikkelingen die inherent zijn aan onze informatiemaatschappij dreigt een cultureel-erfgoedorganisatie echter te weinig aandacht te hebben voor de waarom-vraag. Educatie gaat echter niet om de media die worden ingezet. Initiatieven als 'Slow Art Day' of 'mindfulness in de museum- en erfgoedsector' zijn dan weer methodieken om toeschouwers op een trage maar intense manier in contact te brengen met de collectie.

De eis tot legitimering

Hoewel de publieksgerichte functie dus niet meer alleen gaat over toegankelijkheid en het voorzien van informatie, blijft de urgentie van het publieksbereik en de legitimering van musea reëel (Caals, 2013; Spierts, 2001). Door de opkomst van de markt van belevenissen is het museum het voorbije decennium steeds meer de concurrentie gaan aanbinden met andere actoren in de vrijetijdsindustrie. Naast de toename van het aantal grote spectaculaire tentoonstellingen en een internationale oriëntatie, wordt ook het museumconcept opgerekend, onder andere randactiviteiten nemen toe aan belang (Spierts, 2001). Een museum staat ten dienste van de gemeenschap waarin het zich bevindt, waardoor musea moeten nadenken over zichzelf en zoeken naar maatschappelijke relevantie. Bijvoorbeeld de vraag welke rol musea kunnen spelen in de vergrijzingsgolf die eraan komt. Kan 'social prescription' waarbij wordt samengewerkt met de zorgsector en huisartsen een structurele oplossing bieden? Moet het verenigingsleven meer worden georganiseerd rond het museum, naar goed voorbeeld uit de VS, met het oog op het realiseren van het museum als ontmoetingsplaats?



Deze vraagstukken vinden luid weerklank in de praktijk. Terwijl tot op het einde van de twintigste eeuw nog een collectiegericht denken heerste en de externe oriëntatie minder sterk ontwikkeld was, zoekt de museum- en erfgoedsector de laatste jaren steeds meer de samenwerking op met maatschappelijke instellingen, zowel om moeilijk bereikbaar publiek aan te spreken alsook om te kunnen wegen op andere maatschappelijke domeinen (Caals, 2013). Onder impuls van het boek *The Participatory Museum* van Nina Simon (2010) ligt de focus daardoor veel meer op participatie, hetgeen moet mogelijk maken dat het museum maatschappelijk relevanter wordt. Het samenwerken met doelgroepen of gemeenschappen staat hier centraal. Participatie bestaat in allerlei graden en vormen. Denk bijvoorbeeld aan het concept 'Publiek Aan Zet' van Mooss waarbij participanten instaan voor het maken van de tentoonstelling, van presentatie tot bemiddeling en communicatie (Van Reeth, 2014). Interessant kunnen ook de *146 aanbevelingen zijn voor musea die werken aan een participatiebeleid met jongeren* geschreven door 'MAS in Jonge Handen', een enthousiaste jongerencrew die werd opgericht in 2006 in samenwerking met de kunsteducatieve organisatie De Veerman (Herz & Pelgrims, 2007). Het blijft echter de vraag in hoeverre meerdere stemmen écht zullen participeren aan de culturele erfgoedwerking. De stap van het inclusieve, participatieve museum naar het inclusieve, meerstemmige museum is klein. Momenteel denken vele organisaties na over hun bijdrage aan dekolonisatie of de manier waarop zij een 'activistische' rol kunnen vervullen. Een voorbeeld van de manier waarop een museum rond gelaagdheden wil werken is de dialoogrondeleiding, een initiatief van PARCUM waarbij de vaste gidsen in gesprek gaan met een dialooggids en met de deelnemers die spreken vanuit de eigen culturele achtergrond en leefwereld (D'Hamers, 2019). Nina Simon (2016) heeft het dan weer over 'werken met

outsiders'; mensen die geen betekenis kunnen ontleenen aan het museum teneinde oprechte verbindingen te leggen. Of 'emotienetwerken', gezien als een methode voor erfgoededucatie die via een collectieve mindmapping diverse stemmen en emoties kan in kaart brengen (Reinwardt Academie & Imagine IC, n.d.). Dit perspectivisme heeft geleid tot het relativisme als belangrijkste kenmerk van het postmodernisme.

Galeries in Vlaanderen en Brussel

Met Brussel en Antwerpen voorop kent Vlaanderen een bloeiende galeriewereld (Kunstenpunt, 2019; Leenknecht, 2016). In een galerij wordt in de eerste plaats actuele kunst getoond, veelal met als doel kunstenaars te promoten en hun werken uiteindelijk te verkopen. Tot op heden ontvangt een kunstgalerie vooral een elitair, kapitaalkrachtig publiek. Bij hun klanten volgen galeriehouders een welbepaald stramien. Gekruid met verkoopsargumenten promoten ze hun kunst en leggen ze uit wat ze goed en/of slecht vinden. Soms gaat de vernissage hand in hand met een inleidend woord van een expert. Meer dan dat valt er in een galerij echter niet te beleven. Hoewel iedereen welkom is in een galerij, heerst een grote drempelvrees bij hen die geen enkele wens of mogelijkheid hebben om kunst te kopen. Nochtans kunnen galeries zichzelf promoten als een plaats waar iedereen binnen mag. Als belangrijke schakel tussen kunstenaars en publiek kan een galerie een educatieve rol opnemen, zeker op plaatsen waar een museum voor hedendaagse kunst ontbreekt. Ze kunnen investeren in educatieve randprogramma's voor hun (potentieel) cliënteel.

In plaats van voornamelijk kunstcritici te betrekken die eerder meewerken aan de verduistering rond de waarde van het kunstwerk, kunnen ze bijvoorbeeld educatoren uitnodigen die in gesprek gaan met het oog op kennis van de kunstwerken, aangevuld met de mogelijkheid tot verdere vorming van de toeschouwer als mens.

In navolging van Nederland en Groot-Brittannië lanceerde de Vlaamse overheid in 2019 de renteloze kunstlening onder de noemer 'Kunst Aan Zet' (n.d.). Een initiatief in samenwerking met 'Kunst in Huis vzw' die verantwoordelijk is voor de coördinatie en promotie, en 'Hefboom cvba' voor het verstrekken van de lening. Via 'Kunst Aan Zet' kunnen ervaren en minder ervaren kunstliefhebbers hedendaagse kunst van Vlaamse en Brusselse kunstenaars verkennen en aankopen. Naast een grotere zichtbaarheid voor hedendaagse kunst, versterkt dit fiscaal instrument ook de economische positie van kunstenaars en galeristen. Hoewel dit een drempelverlagend beleidsinitiatief kan zijn, zal de drempelvrees bij het grote publiek slechts beperkt afnemen als galeristen ook niet op andere vlakken inzetten om hun imago bij te stellen.

Privé-collecties

De Vlaamse verzamelcultuur is wereldwijd bekend. Sinds 2007 beginnen steeds meer Vlaamse verzamelaars hun collectie open te stellen voor het publiek (Laermans & Pültau, 2017). Hiermee volgt Vlaanderen de internationale trend. Denk daarbij bijvoorbeeld aan Vanhaerents Art Collection te Brussel, Collection Vanmoerkerke te Oostende, Verbeke Foundation te Kemzeke, Art Center Hugo Voeten te Herentals en Herbert Foundation te Gent. Hoewel er ook privéverzamelingen bestaan

van andere potentieel museale voorwerpen dan hedendaagse kunst, hebben de verzamelaars doorgaans niet dezelfde middelen als de begoede collectioneurs van hedendaagse en moderne kunst. Dankzij meer middelen en efficiënte structuren slagen private spelers er in tegenstelling tot musea beter in om aan kwaliteitsvolle collectievorming te doen. Ze beschikken over indrukwekkende collecties, vaak met topstukken die deel uitmaken van ons collectief erfgoed. Deze private initiatieven kunnen een rol spelen in de toekomst van musea, waardoor musea zich meer kunnen toeleggen op onderzoek en de vertaalslag naar het publiek. In een lezing aan de KVAB, Klasse der Kunsten in 2019, verdedigde curator Chris Dercon het klassieke museum 'omdat het tijd heeft', terwijl de privé-musea vaak niet overleven na het overlijden van de initiatiefnemer. Met dat 'tijd hebben' wijst Dercon op het institutionele karakter van het gesubsidieerde museum dat gegarandeerd bewaart. Dat is natuurlijk zo, alleen heeft 'hedendaagse' kunst geen tijd omdat ze per definitie vlug die hedendaagsheid verliest en het precies dat 'ongezogene' is waarin de educatieve waarde schuilt.

Op plaatsen waar een museum voor hedendaagse kunst ontbreekt, kunnen privé-initiatieven een belangrijke educatieve rol vervullen. Men kan zich echter wel zorgen maken over het te persoonlijke karakter van de privécollectie. Mogelijks krijgt de toeschouwer louter een - weliswaar met passie gebrachte - inkijk in de interessesfeer van de collectioneur. Maar we denken dat de collectie van geen enkel publiek kunst- of erfgoedmuseum het gevolg is van een weloverwogen selectie in een zoektocht naar wat er zou moeten te zien zijn. Musea zijn doorgaans oorden waar er op basis van de bestaande collectie met beperkt budget aanvullingen gebeuren, en die moeten uitbreiden met legaten of erfenissen en diefstallen in tijden van oorlog. Kleine

Mogelijks krijgt de toeschouwer louter een - weliswaar met passie gebrachte - inkijk in de interessesfeer van de collectioneur.

correctie betreft wel het feit dat een officieel museum deskundig personeel aanstelt met het oog op het tentoonstellen van een verantwoorde keuze uit de ruime collectie. Maar ook het privé-museum doet vaak beroep op deskundige medewerkers. Educatief gezien kunnen die privé-musea sowieso een belangrijke rol spelen, omdat precies voorbij het eenmalige contact de alomtegenwoordige en herhaalde ontmoeting met kunst de grond is van het effect op de mens. Het risico blijft dat men het tegenovergestelde bereikt aangezien zij geen enkele verplichting hebben op educatief vlak, in tegenstelling tot musea. Een losstaand leermoment dat niet gekaderd is binnen een bredere visie leidt tot het terugdringen van de noden van de toeschouwer, en bijgevolg tot de mogelijke teloorgang van hun intrinsieke interesse voor hedendaagse kunst.

Toekomstvisie

De klassiek geworden indeling van de drie of vijf, overigens makkelijk terug tot drie te herleiden functies, die daarenboven in vraag worden gesteld door ICOM, vat de taak samen van de objectgerichte visie op musea. Voorwerpen bij elkaar brengen om ze te tonen als trofeeën wordt aanzien als het oorspronkelijke concept van het instituut museum, met Julius Caesar als voorbeeld, die buitgemaakte objecten tentoonstelde als machtsvertoon. Dat er nog niemand aan gedacht heeft dat die eerste museale tentoonstelling in Rome er een van Vlaamse kunst is geweest, toen nog 'Belgae' genoemd, is verwonderlijk. Glorie voor de veroverende heerser. Pas in de renaissance ontstaat de collectie waarin kunst en rariteiten op zichzelf de moeite waard worden geacht. In de negentiende eeuw wordt de kunstgeschiedenis als autonome discipline ontwikkeld en bijgevolg ontstaat de behoefte om onderzoek te doen in musea. Aanvankelijk moest de bezoeker zelfs een brief schrijven om uit te leggen wat hij in het museum kwam doen. De toegankelijkheid voor het grote publiek is een deel van de geschiedenis van de twintigste eeuw, niet toevallig deze van de doorbraak van democratieën. Wat zal de betekenis van het museum in de eenentwintigste eeuw zijn, die reeds ongeveer voor een vijfde voorbij is (Elias & De Backer, 2013)? De religieuze bijbetekenis van het museum zit al in het woord: de tempel van de muzen. Een oord waar men bewondering, ingetogenheid en respect betoont voor het hogere, het sacrale. Zelfs als het geloof in godsdiensten vermindert, blijft de attitude er een van eerbiedvolle afstand voor de objecten die ooit mediator met het goddelijke zijn geweest. Walter Benjamin noemde dat de 'aura' die niet verloren mag gaan. Dat geldt ook voor de macht. Voor een portret van Hitler doen we onze hoed nog niet af, wel voor dat van Lodewijk XIV en Napoleon. Anderzijds vallen

tot op vandaag met enige regelmaat eerder geziene 'helden' en veroveraars van hun imperialistische sokkel. Om maar te zeggen dat de waardering van kunst geen loutere zaak van 'schoonheid' is (Elias, 1998). Ook bij het zien van de resultaten van de techniek worden we stil. Van de uitvinding van het houten wiel, tot die van de benzinemotor; van de Egyptische instrumenten voor schedelboringen tot het toestel waarmee voor het eerst een kijkoperatie werd uitgevoerd, enzovoort... het laat ons niet koud. Dat geldt ook voor de natuur die te ver van de cultuur is komen te staan, van het skelet van een dinosaurus tot de jongste welp van een pandabeer in de zoo, we kijken er met grote ogen naar. Maar het blijven allemaal situaties waarbij we, alleen of in kleine groep met gids, iets meer willen vernemen over het object, door meer informatie te krijgen naast het kijken, omtrent de geschiedenis en de gebruikswijzen. Misschien kan het museum nog meer een plek worden waar we onszelf vormen als lid van een samenleving? De filosofie en haar twee dochters van de vorige eeuw, de psychologie en de sociologie stimuleren daartoe. Deze van de eenentwintigste eeuw spreken dat niet tegen.

De psychologie en ook de meer filosofische psychoanalyse wijzen op het belang van een rustige omgang met onze innerlijke wereld. Een 'museum van de stilte' zou een rustgevende plek kunnen zijn, al dan niet gedeeld met gevoelsmatige geestesgenoten. Het neomarxisme maar ook andere sociologische visies tonen ons hoe ideologieën vaste voet krijgen in gemeenschappen en tot strijd aanzetten. Het 'museum als agora', zou een plaats kunnen zijn waar zoals in het voetbal, die meningsverschillen spelend kunnen worden uitgepraat. Wat men in de twintigste eeuw in de Angelsaksische wereld de nieuwe filosofie is gaan noemen, de 'taalanalytische', stelt het verkeerde gebruik van het woord 'zijn' aan de kaak. Het 'museum als werf' zou de omgeving

kunnen worden om de filosofische vraag naar het 'wat is?' van de dingen te stellen: is een pijp wel een pijp? Maar ook de oude fenomenologie heeft haar eisen, ze vertrouwt op de subjectieve ervaring die ze authentiek waant, en wil die beleven in waarachtige ontmoetingen met uitzonderlijke dingen, die in een 'museum als tempel' te vinden zijn, ja, de oudste betekenis. Dat die eigenheid niet zo eigen is, maar vooral contextgebonden, leerden de structuralisten ons. Vanuit een relativisme betogen ze om anders te kijken naar andere culturen, met de bedoeling deze niet uit te sluiten, maar er verdraagzaam tegenover te staan. Het 'museum als spiegelpaleis' waarin veelheden en veelvuldigheden zichtbaar worden, zou veel spanningen kunnen ontspannen. De postmodernen ten slotte, zien het museum als een 'speelplaats' waar al die functies aan bod kunnen komen en de wereld niet buiten blijft staan. Men moet die postmoderne spoeling, nadat ze de overmoedige zekerheden van de modernen op losse schroeven heeft gezet, positief bekijken. Er werd door die deconstructie immers plaats gemaakt voor een inclusieve attitude van verdraagzaamheid voor alles en nog wat. Op basis van het besef van het chaotische van het werkelijke werd de weg geopend om de educatieve doelstelling van de scheiding tussen kunst en leven op te heffen. Iets waarin de modernen nooit zijn geslaagd, ook al droegen ze het hoog in hun avant-gardistisch vaandel.

Nog enkele bedenkingen

Het past in de geest van de laatste veertig jaar dat woorden waar een deel 'educatie' aan verbonden is, systematisch verdrongen worden. Dit zowel in de sociologische betekenis van 'door machtsgroepen uitgesloten' als in de psychologische, zelfs psychoanalytische betekenis van het 'niet willen weten of geweten hebben'. Het is niet 'sexy' genoeg, zegt men dan. Die periode kenmerkt zich door de vervanging van het oude waardensysteem. Zeer lang is het christendom de drijfveer geweest om kunst te maken. Het heeft voor een ganse economie gezorgd met belangrijke opdrachtgevers. Paus Gregorius de Grote (ca. 540-604) mag terecht de heilige van de kunsteducatie genoemd worden. Hij loste het probleem op omtrent de vraag of men God wel mocht afbeelden zonder heiligschennend te zijn, door te stellen dat de kunst dienst deed als 'biblia pauperum', de armenbijbel voor wie niet lezen kon. De waarden die de kunst uitstraalden waren die van het westerse christendom, en het oude humanisme uit de renaissance dat de mens centraal stelde zonder al te veel aan God te raken. De moderne kunst heeft deze waarden soms bevestigd. Onze Gustave Van de Woestyne (1881-1947), een Vlaamse topkunstenaar van internationaal niveau, is er een goed voorbeeld van. Mondriaan was een theosoof en Rothko een mysticus. Maar vaak ook is de moderne kunst de uitbeelding van de 'dood van God' van Nietzsche, een expressie van het westerse nihilisme. Het humanisme van het modernisme heeft eigenlijk ook een nieuw geloof in de mens

willen tonen, een handleiding voor een nieuwe mens. Hier is een God overbodig. Een kruisje op de schouw past niet, ook misschien omdat de moderne woning geen schouw meer heeft. De Tweede Wereldoorlog heeft in feite het geloof in het modernisme ondermijnd, maar het duurt tot eind de jaren 1970 vooraleer dat bewustzijn echt doorbreekt. Het postmodernisme werd ook het denken van de desillusie genoemd. Niet de 'ontgoocheling', maar de niet-begoocheling, het zich vrijwaren van te veel ijdele idealen die tot ideologieën verstarde. Naast het positieve humanisme (menschelijkheid is de hoogste waarde op de aarde, met L'origine du monde van Courbet als eerste modern kunstwerk) is er ook een negatief humanisme (niets menselijks is me vreemd) dat een protest formuleert van wat de mens de mens aandoet, gaande van Goya (1746-1828), die als de eerste moderne kunstenaar kan gezien worden over de Guernica van Picasso (1881-1973) tot Banksy (°1974). Vanaf het postmodernisme van de jaren 1980, dat een cultuurrelativisme tot uiting bracht, vanuit de vrolijkheid dat het ook anders kan, krijgen we een correctie op het positieve humanisme van het modernisme. Vooral echter vanaf het begin van de eenentwintigste eeuw heeft dat cultuurrelativisme de vorm aangenomen van deconstructie, een inzicht van Derrida dat in onze dagelijkse cultuur vervlochten is geraakt.

De kunstenaar heeft zich de rol toegemeten om een maatschappelijk standpunt in te nemen, onder de vorm van open vragen die veel verder gaan dan de scherpste onderzoeksjournalistiek die uiteindelijk aan handen en voeten gebonden is aan wat al dan niet mag getoond worden, dit in een wereld van na de begrafenis van God. De kunstenaar is het geweten geworden van de actualiteit. De lijn van het negatieve humanisme heeft het hoofdaandeel genomen. En zoals het vaker gebeurt met het geweten: we weten het wel, maar doen er niets aan. Daarom is een kunstenaar ook geen politicus. We hebben een slecht geweten over wat met het klimaat aan de hand is, we weten dat we iets moeten doen, maar doen het niet. Dit om te zeggen dat museum- en erfgoededucatie niet enkel kan gaan over de informatie omtrent objecten of een verduidelijking van historische kunststromingen, maar dat de tentoonstellingsplek ook andere maatschappelijke functies te vervullen heeft met elk hun specifieke educatie.

En zoals het vaker gebeurt met het geweten: we weten het wel, maar doen er niets aan. Daarom is een kunstenaar ook geen politicus.

Men zou kunnen opperen dat het hier om tentoonstellingen hedendaagse kunst gaat, en dat is ook zo. Maar het hedendaagse is snel erfgoed en pas als het erfgoed is, is het goed bestudeerbaar en geeft het nieuwe educatieve mogelijkheden. Tentoonstellingen van objecten zijn echter niet zomaar uitnodigingen om naar dingen te kijken. Ze zijn een teken van de tijd en van de menselijke verhoudingen. Daar komt een deel nostalgie bij kijken, de uiting van het positieve humanisme, maar ook een deel maatschappijkritiek, de uiting van het negatieve humanisme. Musea met objecten relativeren de vooruitgangsgedachte omdat de evolutie wordt geschetst van momenten waarop men ervan overtuigd was dat men het beste had gevonden. Een zaal verder ziet men dat dat verbeterbaar was. Denk daarbij bijvoorbeeld aan het museum van wetenschapsgeschiedenis en technologie.

Van de ondergang van alle ideologieën heeft één waardensysteem gebruik gemaakt, de nieuwe religie die 'Management' wordt genoemd, de hoofdstrategie van het kapitalisme. Uiteraard is er niets tegen goed beheer op basis van een goed beleid. Maar dat Management met grote M heeft haar waarden verabsoluteerd, namelijk management om het management en marketing als zusterstrategie, een economische variant op het ethisch utilitarisme: 'wat nuttig is, is goed' wordt 'wat verkoopt, is goed'. Dit is in het cultureel-erfgoedlandschap binnengedrongen: verzelfstandiging van de musea, privé-musea, museumshops die niet te ontlopen zijn, sponsors die mee het beleid bepalen, ... Vandaar dat het woord 'educatie' geweerd wordt en vervangen door meer mercantiele termen zoals publiekswerking of klantvriendelijkheid. Het kan niet de bedoeling zijn dat museum- en erfgoededucatie leidt tot wat Bourdieu de 'distinctie' genoemd heeft, het willen badineren door het waarderen van het niet-begrijpen, het kleren-van-de-koning-effect in de kunst. Want over 'educatie' gaat het en moet het blijven gaan in de goede, oude

agogische betekenis van 'vorming', dit wil zeggen niet enkel een weten maar een daadwerkelijk effect op de lichamelijke en de geestelijke binnen een maatschappelijke concreetheid. Wanneer men de meest nieuwe technologie gebruikt, zoals het nemen van een foto van een object met de smartphone waarna men vervolgens informatie te horen krijgen, vergt dat nog steeds een grondige studie van de vraag welke informatie men op welke wijze zal meedelen. Educatie is het oudste beroep van de wereld, en het moet steeds vernieuwd worden. De manier waarop organisaties educatie inrichten voor kinderen, jongeren en volwassenen kan natuurlijk variëren. Het gaat in deze verder dan enkel het omarmen van nieuwe leermiddelen om toeschouwers aan het leren te krijgen. Het gaat in essentie om de vraag 'hoe' mensen het best leren. Daarbij is het belangrijk de lerende centraal te plaatsen en toe te laten het eigen leerproces vorm te geven (Kindekens, De Backer, & Vermeersch, 2013).



Referentielijst

- AmuseeVous. (n.d.). *AmuseeVous*. Geraadpleegd op 1 oktober 2019, op <https://www.amuseevous.be>
- Beale, K. (2011). *Museums at Play. Games, Interaction and Learning*. Edinburgh, UK: MuseumsEtc Ltd.
- Brown, K., & Mairesse, F. (2018). The definition of the museum through its social role. *Curator: The Museum Journal*, 61(4), 525-539. doi: 10.1111/cura.12276
- Caals, A. (2013). *CERIZE. Voor een b(l)oeiend museum*. Brussel: Faro.
- Chavepeyer, I., & Fallon, C. (2013). *Musées d'art, amis des tout-petits* (B. Geudens, vert.). Bruxelles: FRAJE.
- De Backer, F., Peeters, J., Buffel, T., Kindekens, A., Romero Reina, W., Elias, W., & Lombaerts, K. (2014). An Integrative Approach for Visual Arts Mediation in Museums. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 743-749.
- De Backer, F., Peeters, J., Kindekens, A., Brosens, D., Elias, W., & Lombaerts, K. (2015). *Adult visitors in museum learning environments*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 152-162.
- Departement Cultuur, Jeugd & Media. (n.d.). *Nieuwe begrippen: Functies en rollen*. Geraadpleegd op 27 september 2019, op <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/beleid/cultureel-erfgoed/cultureelerfgoeddecreet/nieuwe-begrippen-functies-en-rollen>
- De Veerman. (2019). *BELvue bende*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019, op <http://www.veerman.be/project/89/BELvue-bende>
- D'Hamers, K. (2019). *Dialooggidsen dichten de kloof*. Geraadpleegd op 18 oktober 2019, op <https://faro.be/blogs/katrijn-dhamers/dialooggidsen-dichten-de-kloof>
- Elias, W. (1989). *Door het oog van het penseel. Discursief onderzoek naar de fundamente van een (and)ragogiek van kunstzinnige en esthetische vormingen*. Ongepubliceerde VUB cursus, Brussel.
- Elias, W. (1998). Vandalisme, expressies van andere culturen? Benadering vanuit de sociale filosofie. In C. Van Damme & F. Vandegitte, *Hedendaagse kunst en vandalisme* (pp. 53-74). Gent: Academia Press.
- Elias, W. (2000). Belgium. In A. Chadwick & A. Stannett (Eds.), *Museums and adults learning: Perspectives from Europe* (pp. 158-171). Leicester: NIACE.
- Elias, W. (2001). Een scenario voor een levenslang educatief curriculum. In P. De Rynck, I. Adriaenssens & N. Demeyere (Red.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven en voor educatie en gidsing in kunstmusea* (101-114). Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Elias, W. (2009). Cultuurparticipatie: Kermis, kerk of kerker. Een cultuurfilosofische benadering. In M. Bultynck (Red.), *360° PARTICIPATIE* (pp. 14-25). Brussel: Demos.
- Elias, W. (2011). *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunstfilosofie*. Brussel: VUBPRESS.
- Elias, W. (2015). The spectator as a spiritual conservator of artistic heritage. Roger Marijnissen on museum education. *CeROArt, HS*. doi: 10.4000/ceroart.4799
- Elias, W., & De Backer, F. (2013). De waarde van filosofie voor museumeducatie in kunstmusea. *Cultuur+Educatie*, 13, 81-93.
- FARO. (n.d.). *FARO Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed vzw*. Geraadpleegd op 22 oktober 2019, op <https://faro.be/faro-nieuws/faro-vlaams-steunpunt-voor-cultureel-erfgoed-vzw>
- Gombrich, E. (1960). *Art and illusion*. London: Phaidon Press.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Herita vzw. (2018). *Open Monumenten*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019, op <https://www.openmonumenten.be/civicism/contribute/transact?reset=1&id=2>
- Herz, D., & Pelgrims, C. (Red). (2007). *KIES* Bijna 150 aanbevelingen voor een MAS in Jonge Handen*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019, op <https://www.mas.be/sites/mas/files/KIES.pdf>
- ICOM. (n.d.a). Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946). Retrieved September 27, 2019, from http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html
- ICOM. (n.d.b). *History of ICOM*. Retrieved September 27, 2019, from <https://icom.museum/en/about-us/history-of-icom/>
- ICOM. (n.d.c). *Museum Definition*. Retrieved October 1, 2019, from <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/>
- ICOM Belgium Flanders. (n.d.). *ICOM Belgium Flanders. Over ons*. Geraadpleegd op 27 september 2019, op <https://www.icom-belgium-flanders.be/over-ons/>
- Kindekens, A., De Backer, F., & Vermeersch, L. (2013). Erfgoed in dialoog met jongeren? *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 6(2), 7-13.
- Kunst Aan Zet. (n.d.). *Kunst Aan Zet. De renteloze kunstlening*. Geraadpleegd op 18 oktober 2019, op <https://www.kunstaanzet.be>
- Kunstenpunt. (2019). *Landschapstekening Kunsten. Ontwikkelingsperspectieven voor de kunsten anno 2019*. Geraadpleegd op 9 oktober 2019, op http://kunstenpunt.f.mrhenry.be.s3.amazonaws.com/2019/09/Landschapstekening_Kunsten_2019Kunstenpunt.pdf
- Kunst in Huis. (n.d.). *Missie & Visie*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019, op <https://kunstinhuis.be/over-ons/missie/>

Laermans, R., & Pültau, D. (2017). De privatisering van het kunstenveld. Een paneldiscussie over privé musea in Nederland en publiek gemaakte kunstcollecties in Vlaanderen, met Joost Declercq, Fieke Konijn, Caroline Roodenburg en Lieven Van Den Abeele, gemodereerd door Rudi Laermans en Dirk Pültau. *De Witte Raaf*, 186.

Leenknecht, S. (2016). *De Vlaamse kunstmarkt: Nationaal, internationaal en mondiaal. Studie over Vlaamse promotiegalerijen en Vlaamse kunstenaars met galeries in binnen- en buitenland (2005-2015)*. Geraadpleegd op 9 oktober 2019, op <http://kunstpunt.f.mrhenry.be.s3.amazonaws.com/2017/12/De-Vlaamse-kunstmarkt.pdf>

museumPASSmusées. (2019). *Over ons*. Geraadpleegd op 15 oktober 2019, op <https://www.museumpassmusees.be/nl/over-ons>

Nys, L. (2012). *De intrede van het publiek. Museumbezoek in België 1830-1914*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Rasa. (n.d.). *Rasa. Open ogen voor kunst*. Geraadpleegd 13 oktober 2019, op <https://www.rasa.be>

Reinwardt Academie., & Imagine IC. (n.d.). *Emotienetwerken*. Geraadpleegd op 24 oktober 2019, op <https://emotienetwerken.nl>

Sandahl, J. (2019). *The museum definition as the backbone of ICOM. Museum International*, 71(1-2), vi-9. doi: 10.1080/13500775.2019.1638019

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. California: Museum 2.0.

Simon, N. (2016). *The art of relevance*. California: Museum 2.0.

Smets, L. (2014). "Wie vergeet, pleegt verraad". *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 7(1), 16-17.

Spierts, M. (2001). Inleiding: De ingebouwde spanning tussen kunst en vorming. In P. De Rynck, I. Adriaenssens & N. Demeyere (Red.), *Volgt de gids? Nieuwe perspectieven voor educatie en gidsing in kunstmusea* (pp. 9-27). Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Tapis Plein. (n.d.). *Tapis plein*. Geraadpleegd op 23 oktober 2019, op <http://www.tapisplein.be/nl>

Van Oost, O. (2000). Democratisering van de cultuur door grotere publieksparticipatie. *Samenleving & Politiek*, 7(8), 32-35.

Van Oost, O. (Red.). (2018). *De museumdefinitie van ICOM. Discussie over de houdbaarheid en de toekomst. Verslag van een workshop met Vlaamse museumprofessionals*. Brussel: Faro, ICOM Belgium Flanders, ICOMFOM.

Van Oost, O. (2019). *De nieuwe ICOM museumdefinitie: Terug naar af op de Kyoto-conferentie?* Geraadpleegd op 24 september 2019, op <https://faro.be/blogs/olga-van-oost/de-nieuwe-icom-museumdefinitie-terug-naar-af-op-de-kyoto-conferentie>


Van Oost, O., Van Genechten, H., & Daenen, R. (2016). *Museum van het gevoel. Musea op de huid van de samenleving*. Brussel: Politeia.

Van Reeth, I. (2014). *Publiek Aan Zet. Onderzoeksrapport*. Geraadpleegd op 1 oktober 2019, op https://www.mooss.org/files/Onderzoeksrapport_PAZ_I_-_M_Leuven.pdf

Vermeersch, L., Pissens, L., Havermans, N., Siongers, J., Lievens, J., & Groenez, S. (2018). *Jong geleerd, jong gedaan! Onderzoek naar cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar)*. Geraadpleegd op 24 oktober 2019, op <https://www.expoo.be/sites/default/files/atoms/files/jonggeleerd-jonggedaan-eind-a4-nl.pdf>

Visual Thinking Strategies. (n.d.). *Visual Thinking Strategies*. Retrieved September 27, 2019, from <https://vtshome.org>

Werkplaats immaterieel erfgoed. (2019). *Immaterieel erfgoed in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, op <https://immaterieelerfgoed.be/nl>



**Recent schoof de
publieksfocus in Vlaanderen
wat op: van jongeren naar
ouderen, maar ook de
allerkleinsten worden aanzien
als een potentieel en serieus
te nemen publiek.**

De cultuursector moet het digitale omarmen

Jan De Braekeleer en Fred Dhont over kunst- en cultuureducatie voor volwassenen

door Annemie Morbee

Met Jan De Braekeleer (die veertig jaar geleden Mooss en later ook WISPER oprichtte) en Fred Dhont (directeur van Socius, het steunpunt voor sociaal-cultureel volwassenenwerk) doken we de geschiedenis in van de kunst- en cultuureducatie voor volwassenen. Ze gaven ons een duidelijke definiëring van de term educatie en er werden lijnen getrokken tussen het beleid en de golfbewegingen van de sector. Eén ding is zeker: het betreft een rijk, veelzijdig en enorm groot aanbod. Of dit zo zal blijven, is koffiedik kijken. Of dit zo móet blijven, al evenzeer.

Over de geschiedenis

Dhont: Als je cultuureducatie in zijn brede betekenis beschouwt (bezig zijn met cultuur, maar ook met waarden en normen in de samenleving en dit in combinatie met leren) beschouw ik het sociaal-cultureel werk als de founding father van de cultuureducatie. Wat deed het Willemsfonds in 1851? Precies dat. De oorsprong van het sociaal-cultureel volwassenenwerk ligt bij de cultuurfonds. Zij combineerden de verheffingsidee met de Vlaamse identiteitsvorming en ontvoogdingsbeweging. Later groeide daaruit de volksontwikkeling en tenslotte het sociaal-cultureel werk met daarbinnen een niche van organisaties die gespecialiseerd zijn in kunst- en cultuureducatie.

Wat iedereen binnen het sociaal-culturele veld verbindt, is dat zij in een gemengde combinatie een aantal functies opnemen: een leerfunctie, een cultuurfunctie, een maatschappelijke bewegingsfunctie, een gemeenschapsvormende functie, ...

De Braekeleer: Binnen die sector van de kunst- en cultuureducatie kan je het onderscheid maken tussen de receptief/reflectieve groep (beleven en beschouwen) en de actief/productieve groep (doen, maken). De receptieve groep kent zijn ontstaansgeschiedenis inderdaad bij de cultuurfonds (Willemsfonds, Davidsfonds, Vermeylenfonds) en ook de universiteiten. In de jaren 1970 en 1980 komen de meer gespecialiseerde organisaties (zoals bijvoorbeeld Amarant) en vanaf 2004 zijn er ook de Vormingplus-centra en de regionale volkshogescholen (13 regio's) die allemaal een programma hebben rond kunst en cultuur. Zij bieden zowel receptieve als actieve vorming. Daarnaast zijn er de cultuurcentra die vroeger ook sterk vormend waren en nu, met begeleidende educatieve activiteiten, nog steeds kunnen gerekend worden tot de receptieve groep. En laten we ook de beeldende kunsten niet vergeten: de musea die regelmatig lezingen en rondleidingen organiseren.

Dhont: In de loop van de geschiedenis had de erfgoedsector vooral een bewarende en ontsluitende functie, maar die heeft zich verbreed naar een meer educatieve functie. Vandaag worden nieuwe musea bijna opgezet vanuit een educatief oogpunt. Vergeten we ook de bibliotheken niet: vanuit historisch oogpunt zijn zij een ongelooflijk belangrijke speler op het vlak van cultuureducatie. En wat te denken van onze publieke omroep, qua subsidie de dikst bedeelde cultuurspeler in Vlaanderen, die zijn cultuureducatieve opdracht niet of nauwelijks opneemt?

De Braekeleer: De actieve groep is wat ingewikkelder. Daar begint alles internationaal in de jaren 1950 en in Vlaanderen in de jaren 1960 en 1970, met August Bal en DACEB¹. Zij worden vaak onder de noemer jeugdwerk gestoken, maar ze hadden een groot aanbod voor jongvolwassenen, zoals voor toekomstige leraren. Bijna gelijktijdig was er de Stichting Lodewijk de Raet, die op snelheid kwam in de jaren 1970 en in de jaren 1980 en 1990 een grote bloei kende. Vanaf 1980 had je De Kolk, waaruit later Mooss en WISPER zijn ontstaan. Verder was er de Halewynstichting met de Jazz-Studio, Muziek Actief (nu Musica), ... Als we bekijken wie er nu nog werkt in dit actieve veld zijn dat Vormingplus, WISPER, Musica, de Halewynstichting en nog drie bijzonder grote spelers:



¹ Dienst voor Animatie, Creatieve Expressie en Begeleiding, toen een ambtelijke dienst binnen het Cultuurdepartement. Zie artikel *Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug*.

Ten eerste: het deeltijds kunstonderwijs voor volwassenen. Ten tweede: de amateurkunsten, die ook een combinatie zijn van actief en receptief. Vaak werken ze samen met andere gespecialiseerde vormingsorganisaties, met cultuurcentra of met kunstenuorganisaties. Uit de amateurverenigingen zijn de negen landelijke steunpunten/organisaties ontstaan die vorming organiseren². Ten derde: de privémarkt: de dansscholen, beeldateliers, enzoverder: al die privéinitiatieven waar veel volwassenen naartoe gaan. Je kan je afvragen of dit educatie is, maar vaak is dat wel het geval.

Over enkele ijkpunten

Dhont: Ontegensprekelijk vormt de cultuurpolitiek die Vlaanderen vanaf de jaren 1970 begon te voeren een eerste belangrijk ijkpunt in de geschiedenis van de cultuureducatie. Het eerste beleid dat Vlaamse materie werd, was cultuurbeleid. Frans Van Mechelen bouwde de cultuurcentra en Rika De Backer zette zijn beleid verder. Pioniers zoals Jan, die tot op dat moment op nepstatuten draaiden, kregen eindelijk subsidies. Dat waren eigenlijk start-upbudgetten, innovaties zou je dat vandaag noemen. En er is één constante in het cultuurbeleid: inzetten op cultuurparticipatie. Dat heette toen nog niet zo, maar er was de cultuurspreidingsgedachte, geografisch en verticaal, door te investeren in cultuurcentra. Dat was toen echt uniek.

De Braekeleer: Eigenlijk moet je de jaren 1960 er ook bij nemen, met de grote naoorlogse boom waarvan de allereerste pioniers hebben geprofiteerd. En waarin de verenigingen hun monopolie kwijtraakten. Tot op dat moment hadden zij immers het alleenrecht over de vrije tijd: ze vertelden je hoe je je weekend moest

invullen, waar je op vakantie moest, hoe je op vakantie moest. De concurrentie is er gekomen met de introductie van de vrijetijdsindustrie, meegebracht door de Amerikanen na de oorlog. De overheid werd een actor in de cultuurspreiding en er kwamen steeds meer spelers. Bovendien kreeg je een fundamentele omslag in de manier waarop mensen konden participeren. Vroeger moesten ze lid zijn van een vereniging en was vrije tijd een groepsgebonden gebeuren. In de jaren 1960 en 1970 kreeg je de opkomst van de vormingsinstellingen waarvan je geen lid moest zijn om te mogen deelnemen. Je kan spreken van een individualisering die ook in het economische systeem verweven zat.

Dhont: Minister Anciaux heeft ook voor een grote groei gezorgd. Hij heeft het cultuurbudget verdubbeld, mede dankzij het feit dat Vlaanderen door de vijfde staats-hervorming meer middelen kreeg én de economie een grote groei kende. In de jaren die daarop volgden, kregen we met schaarste te maken, waardoor er overal een beetje bespaard werd via de kaasschaafmethode. De cultuursector werd niet van de kaart geveegd, maar nu vrees ik dat er niet meer voor de kaasschaaf, maar voor het fileermes zal worden gekozen. Dat men veel weloverwogen keuzes gaat maken. De roep 'Dat er te veel is' is te luid geworden. De overheid heeft wat betreft cultuureducatie altijd een cruciale

“Nu vrees ik dat men veel weloverwogen keuzes gaat maken. De roep ‘Dat er te veel is’ is te luid geworden.”

rol gespeeld, door initiatieven in gang te zetten en te ondersteunen. Dat ze dat nu heeft losgelaten, verontrust mij een beetje. Vijftig jaar na de oprichting van de Vlaamse Gemeenschap en het eerste Vlaamse socio-culturele beleid, is net dit beleid het eerste dat wordt afgevoerd. Met het loslaten van de bibliotheken en de cultuurcentra en de 100 miljoen euro die men in het Gemeentefonds stopt, met het risico dat de gemeentelijke overheden andere prioriteiten gaan stellen dan te investeren in cultuur. Vlaanderen moet inderdaad niet meer zoals vroeger zo bevoogdend en controlerend zijn, maar mag wel een kader scheppen. Ik ben als de dood voor een postnummer-democratie waarbij jouw mogelijkheden tot cultuurparticipatie afhangen van de gemeente waarin je woont. Er staat in de grondwet dat je recht hebt op culturele ontwikkeling!

Over de term educatie en noodzaak ervan

Dhont: Educatie is weloverwogen inzetten op leren, dat is het verschil met leren. Leren doe je altijd, maar educatie is intentioneel, doelgericht vormgeven van leren voor mensen, groepen en gemeenschappen. Een museum als M bijvoorbeeld, heeft een leereffect voor ogen en bedenkt hoe het dit wil opbouwen. Dit kan op honderden manieren, maar het is altijd bewust in zijn doel en in zijn aanpak.

² Centrum voor Beeldexpressie, Creatief Schrijven, Danspunt, Koor&Stem, Kunstwerkt, Muziekmozaïek, Opendoek, Poppunt en Vlamo, zie artikel *over de amateurkunsten in Vlaanderen*.

De Braekeleer: De vraag of educatie nodig is, is een overbodige vraag. Het gebeurt gewoon. Mensen vragen leeractiviteiten, bieden ze aan. Ze lezen recensies over voorstellingen, informeren zich, gaan naar lezingen, ...

Dhont: Daarin zit ook een stuk informeel leren: als ik met een paar vrienden naar een voorstelling ga kijken en nadien gaan we samen op café en we praten nog een uur over de voorstelling die we hebben gezien, dan is dat ook leren. Maar geen educatie, want niet intentioneel.

De Braekeleer: Kunstenaars zijn vaak allergisch voor omkaderende, educatieve activiteiten. Er is een strekking onder de kunstenaars die vindt dat kunst voor zichzelf moet spreken en vooral onbevangen moet worden tegemoet getreden, zonder educatieve filter. Het zijn deze kunstenaars die juist het leren claimen. Zij vinden dat er geen bemiddelaar mag tussen staan: "Als er iets geleerd zal worden, zal het zijn via mijn creatie."

Dhont: Je zal altijd die twee strekkingen hebben. Maar eerder dan semantische discussies te voeren en te kijken wie er wel of niet bij hoort, vind ik dat wij een ongelooflijk rijk en divers cultuureducatief landschap hebben. Laat ons die diversiteit koesteren.

De Braekeleer: Tik www.prettiggeleerd.be in, kies de categorie 'leren over kunst' en je krijgt een idee van het gigantische aanbod voor volwassenen.

Over het kunst-educatief beleid

Dhont: Het cultuurbeleid in Vlaanderen is een sectoraal beleid: we hebben een kunstenbeleid, een erfgoedbeleid, een sociaal-cultureel beleid, ... Beleid gericht op volwassenen, kinderen, lokaal cultuurbeleid, bibliotheken, cultuurcentra, amateur-kunsten, ... Transversaal doorheen dat continuüm opereren de kunst- en cultuureducatieve spelers. Vanuit deze community rees jaren geleden de vraag of ook hiervoor geen specifiek overheidsbeleid moest worden ontwikkeld. Het was een vraag naar identiteit, professionalisering en beleidsaandacht, maar ze is nooit beslecht geweest.

De Braekeleer: Samen met onder meer Tijl Bossuyt en Herman Baeten hebben we in het begin van de jaren 2000 daarvoor gevochten door alle kunsteducatieve spelers rond de tafel te brengen onder de naam FOK (Federatie Organisaties in de Kunsteducatie), maar een specifiek beleid is er nooit gekomen en misschien is dat ook goed. We hadden veel dingen gemeenschappelijk, maar er waren ook veel verschillen, en dat is oké. Een tastbaar effect van deze beweging is wel dat in het vernieuwde Kunstendecreet organisaties een bestemming vonden³. En dat in het jeugdwerk en in het sociaal-cultureel volwassenenwerk cultuureducatie als een volwaardige specialisatie werd aanzien.

Dhont: Het beleid heeft de community van de kunsteducatieve sector nooit gevolgd. Cultuurminister Anciaux heeft in 2008 'Smaakmaker'⁴ voorgesteld, wat echter vooral een interne departementsgerichte oefening was. Joke Schauvliege was in 2012 de

³ Zoals De Veerman, Musica, Rasa e.d.

⁴ Beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid zie www.vlaanderen.be/publicaties/smaakmaker

eerste minister van Cultuur die een brug maakte naar Onderwijs met de gezamenlijke (samen met onderwijsminister Smet) conceptnota 'Groeien in cultuur' (voor kinderen en jongeren) en een jaar later met 'Doorgroeien in cultuur'⁵ (voor volwassenen). En vijf jaar geleden kregen we nog een momentum met ACCE (spreek uit: Akse) ofte de Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie, een overlegplatform van de ambtenaren binnen het Departement Cultuur, Jeugd en Media die – elk vanuit hun afdeling – betrokken zijn bij het thema cultuureducatie. Je kreeg dan regionale netwerken rond kunst- en cultuureducatie die heel eventjes werden gefinancierd, maar toen hield het op. Als je die tijdspanne van twintig jaar bekijkt zie je nooit een visie of een lange termijn plan – het zijn telkens golfbewegingen.

De Braekeleer: Binnen het cultuurbeleid krijgt het nooit de zwaarte om een omslag te verwezenlijken. Maar dat is ook omdat de spelers zelf verspreid en diffuus zijn: ze hanteren verschillende visies en methodieken, ze zijn ontstaan uit diverse achtergronden en geschiedenissen ... het is een grote sector qua doelgroepen en inhoud⁶.

Over het verschil met kunsteducatie voor niet-volwassenen

De Braekeleer: Het aanbod voor kinderen en jongeren is veel kleiner. Dat heeft met geld te maken. Volwassenen bedienen zichzelf en kunsteducatie voor kinderen wordt vaak doorgeschoven naar het



onderwijs. "Er is een gigantisch aanbod bij het DKO en de rest zal het jeugdwerk wel opnemen", is de redenering. Maar ook binnen het jeugdwerk is er een grote struggle-for-life en zorgt het beperkte budget ervoor dat kunsteducatie in een hoekje belandt. Het algemeen jeugdwerk krijgt het grootste stuk van de koek.

⁵ zie www.cjism.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/groeien-cultuur en www.cjism.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/doorgroeien-cultuur

⁶ Voor een overzicht van deze golfbewegingen, zie artikel over een kleine eeuw non-formele kunsteducatieve organisaties.

Over de 'verculturalisering' van socio-economische problemen

Dhont: De cultuurstrijd die vandaag in de samenleving wordt gevoerd, de strijd om een Vlaamse cultuur, gaat niet over de kunsten en de cultuur waarover wij nu zitten te praten. Binnen die specifieke cultuurstrijd is cultuur in gevaar en moeten we onze loopgraven sterk bewaken. Er is een grote variëteit aan kunst- en cultuureducatie, maar omdat educatie steeds intentioneel is, heeft ze vele meesters. Het beleid kan de roep voor een canonisering van de Vlaamse cultuur immers met allerlei politieke middelen ondersteunen. Wie is dan nog de meester van de cultuureducatie? En waarvoor wordt cultuureducatie gebruikt? Gert Biesta, onderwijspedagoog en hoogleraar aan de Universiteit van Luxemburg, stelt dat onderwijs drie dingen doet en in feite geldt dat voor cultuur ook: het socialiseert, kwalificeert en subjecteert.⁷

Dit laatste is verreweg het belangrijkste: het geeft de mensen een stem. Als je die stem wegneemt, zou er enkel een norm, een maat overblijven. Terwijl cultuur ook onmaat in de samenleving brengt. Ze zorgt voor dynamiek en is in dat opzicht wezenlijk voor de verandering van de samenleving. Het is net door die onmaat, dat schuren, dat durven bevragen, dat de dingen veranderen.

⁷ Zie het onderzoeksrapport 'De waarde van cultuur' waarin een multidisciplinaire ploeg van sociologen, economen en psychologen (verbonden aan de Rijksuniversiteit van Groningen) het gedachtegoed van Biesta relateren aan cultuur: www.vlaanderen.be/publicaties/de-waarde-van-cultuur en Biesta G. J. J. (2015) Het prachtige risico van onderwijs. Culemborg. Uitgeverij Phronese.

Over budgetten en een dun publiek

De Braekeleer: Het budgettaire is een factor met grote invloed in de kunsten en de kunsteducatie. Een handvol organisaties bezetten het grootste deel van het budget zodat er nog weinig overblijft voor starters en voor de projectsubsidies. Let op: ik vind dat er grote kunsthuisen moeten zijn, maar zij moeten zich openstellen voor vernieuwing en voor jonge makers. En dat evenwicht is vaak lastig. Ik kan me voorstellen dat het als beleidsmaker niet gemakkelijk is om het evenwicht tussen structurele en projectsubsidies af te meten en te bewaken. Er is ook zo veel in Vlaanderen. Soms vraag ik mij af: is er niet te veel? Zijn er niet te veel spelers die vechten om een verdund publiek? Want hierin geeft de participatiesurvey wel een ontvullend beeld: we bereiken vooral de blanke, hoogopgeleide, sociaal welvarende vrouwelijke Vlaming⁸. Dit besef is nu wel doorgedrongen en veel organisaties zoeken op dit ogenblik – met vallen en opstaan – naar manieren om een grotere diversiteit te creëren in hun publiek. Dat vraagt vernieuwing in aanbod, methodieken, communicatie, personeel, bestuur, ... allemaal niet zo gemakkelijk.

Dhont: De participatiekloof krijgen we vooralsnog niet gedicht: er zijn grote groepen in de samenleving die we niet bereiken. En we moeten daar heel eerlijk in zijn: dat ondergraaft onze legitimiteit.

De Braekeleer: Ik ben toch ook wel wat bang dat het beleid meer zal privatiseren. Ze schuiven de cultuurcentra en bibliotheken door naar de gemeenten en binnenkort gaan ze – naar analogie met Nederland – wellicht andere culturele zaken aan de privémarkt overlaten. Het Rijnlandmodel staat duidelijk onder druk.

⁸ Zie artikel Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen: de veelheid van het weinige

Over de kunst- en cultuureducatie van morgen

De Braekeleer: Wat er nu te gebeuren staat, is het internet. Virtuele kunst- en cultuureducatie. Je kan nu via YouTube les volgen bij een Amerikaanse schilder. Tienduizenden weergaven. Grote musea tellen nu meer virtuele bezoekers dan effectieve.

Dhont: Je stapt van de trein, krijgt van je device de nodige tips over kunst en cultuur, je stapt een museum binnen en krijgt informatie over een community die met hetzelfde thema bezig is, je ontdekt de boeken die je daarover kunt lezen, een organisatie die voor kinderen over hetzelfde thema een gelijkaardig aanbod heeft, recensies, ... Internet wordt de grote gamechanger voor de kunsteducatie.

De Braekeleer: Het zal het landschap enorm veranderen en we kunnen de gevolgen nog niet overzien. De kunsten zijn op deze disruptie helemaal niet voorbereid: de zalen voor muziek en theater beginnen leger en leger te raken en dit zal zich uitbreiden naar de kunsteducatie.

Dhont: De millennials gaan niet meer in levenden lijve een cursus komen volgen. Hun communities bevinden zich op het wereldwijde web. Wij zijn er jaren geleden van uitgegaan dat cultuurcentra het ideale instrument waren om aan cultuurparticipatie en cultuurbemiddeling te doen. Maar als je vandaag vraagt hoe we cultuurparticipatie gaan bevorderen, krijgen we dan geen ander antwoord dan het bouwen van cultuurcentra? Of leesbevordering? Zijn bibliotheken hiervoor het beste middel?

De Braekeleer: Het zal een minderheid zijn die nog een live fysieke interactie opzoekt. Vergelijk het met e-shopperen: voor bepaalde dingen wel, voor andere niet. Of we gaan eerst eens kijken in de winkel en bestellen dan via internet. Sommige trendwatchers geloven ook in een tegentrend: mensen zullen net extra behoefte krijgen aan live-interactie en zullen die opzoeken, maar dan korter, vrijblijvender en intuïtiever.

Dhont: Je kan het verschil nog maken met de 'beleving' – denk aan belevingswinkels, belevingsbibliotheken, ... Overal zijn er zoekprocessen bezig over de vormgeving. De hype in cultuurcentra zijn nu locatieprojecten. Zo ver mogelijk weg van het gebouw van de jaren 1970. Maar hoe de kunsteducatieve sector er morgen zal uitzien, is hoogst onduidelijk. Wat wel zeker is: alle succesvolle sociaal-culturele activiteiten hebben met het digitale te maken. Nochtans ben ik heel optimistisch over het aspect 'verenigen'. Dat is van alle tijden. Een mens verenigt zich met andere mensen. Altijd. Dat proces zal alleen niet meer de vorm aannemen van vroeger, maar meer fluïde worden.

Het zwarte gat van de cultuureducatie

over cultuureducatie binnen het jeugdwerk in Vlaanderen

Tom Willox & Stefaan Vandelacluze

Cultuureducatie voor kinderen en jongeren kent een rijke geschiedenis. Toen enkele decennia geleden Vlaanderen als bestuursniveau het levenslicht zag, was er onmiddellijk aandacht voor het kruispunt tussen cultuur en jeugd. Doorheen de turbulente staatkundige verschuivingen is de aandacht voor het recht op cultuurdeelname en de ontwikkeling van culturele capaciteiten bij kinderen en jongeren nooit op het achterplan geraakt. Het Vlaamse jeugdwerk is vanuit haar zelforganiserende kracht altijd opgekomen voor dat recht. De vrije toegang tot cultuur is een specifiek kinderrecht en klinkt als een leitmotiv doorheen de geschiedenis van het jeugdwerk en de jeugdhuizen in Vlaanderen. Net zo goed echoot het doorheen alle belendende culturele domeinen.

Een beknopte foto van vandaag

Als we het vandaag hebben over de cultuureducatieve spelers in het jeugdwerk, richten we ons in eerste instantie op twee categorieën van organisaties. Ten eerste hebben we het over organisaties die door de Vlaamse overheid gefinancierd worden als cultuureducatieve vereniging binnen het Decreet houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid.

“Om te worden gesubsidieerd als cultuureducatieve vereniging moet een vereniging in hoofdzaak de volgende doelstellingen vervullen:

1. de artistieke creativiteit van de jeugd stimuleren;
2. de jeugd de taal van de kunsten leren begrijpen en gebruiken.” (Vlaamse overheid, 2018)

Op deze manier subsidieerde de Vlaamse overheid in 2018 twintig verenigingen voor een totaal subsidiebedrag van 3.507.169,32 euro¹. (Departement Cultuur, Jeugd, Media, 2019,

10 oktober). Om toegang te krijgen tot subsidiëring binnen deze regelgeving moeten organisaties sinds 2013 een aantal erkenningsvoorwaarden realiseren:

- een aantal typeactiviteiten dienen worden aangeboden of georganiseerd, gespreid over tenminste drie Vlaamse provincies of het Brussels Hoofdstedelijk Gewest;
- de meerderheid van de voor erkenning aangeboden activiteiten dient zich af te spelen in de vrije tijd van jongeren;
- de organisaties zetten in op het organiseren van een cultuureducatief activiteitenaanbod, het vormen van cultuureducatieve begeleiders, het begeleiden van jongeren naar een artistiek product en/of het begeleiden van lokale cultuureducatieve initiatieven voor de jeugd.

Omwille van deze spreidings- en inhoudelijke voorwaarden is het aantal initiatieven dat een beroep kan doen op deze vorm van subsidiëring beperkt.

Opmerkelijk is dat de meeste van de cultuureducatieve organisaties zoals Villa Basta, Passerelle, Das Kunst, Piazza Dell'Arte enzoverder zijn ontstaan na de jaren 2000 en snel een

¹ In 2020 treedt het nieuwe Circusdecreet in werking. Het valt te verwachten dat vier organisaties de overstap maken naar dit decreet. Ze ontvangen vandaag samen een subsidie van afgerond 368.000 euro.

themagericht apart hoofdstuk kregen binnen Jeugd. Het is immers rond die tijd dat door Vlaamse overheid de eerste instrumenten werden aangereikt met als doel het bevorderen van artistieke projecten voor en door jongeren. Na enkele jaren van experiment rond de vraag welk beleidsinstrumentarium het meest geschikt was voor cultuureducatieve organisaties kregen ze in 2008 een structurele plek in het genoemde decreet. In 2013 wordt hun ondersteuning helemaal in lijn gesteld met de overige generieke en thematische jeugdorganisaties.

Ten tweede financiert de Vlaamse overheid sinds 2014 via het “Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van subsidies aan jeugdhuizen voor de uitvoering van een bovenlokaal project” (Vlaamse overheid, 2013) een aantal geprofessionaliseerde jeugdhuizen, uit een totaal van 420 potentiële spelers, om een bovenlokaal project te realiseren. Slechts de jeugdhuizen die al tewerkstelling hebben via andere middelen kunnen beroep doen op deze Vlaamse subsidies. De kandidaten moeten één of twee van de volgende beleidsprioriteiten realiseren²:

- een bovenlokaal project ter bevordering van de artistieke expressie bij jongeren;
- een bovenlokaal project ter ondersteuning van het ondernemerschap bij jongeren.

Projecten lopen één jaar maar kunnen worden verlengd. Per project kan een personeelssubsidie verkregen worden van maximaal 40.000 euro en maximaal 5.000 euro werkingsmiddelen. In 2019 worden zo 45 artistieke projecten gesubsidieerd voor een totaalbedrag van 1.895.000 euro.

**In 2019 worden
45 artistieke projecten
gesubsidieerd
voor een totaalbedrag
van 1.895.000 euro.**

Er lopen gelijktijdig 36 projecten ter ondersteuning van ondernemerschap, in vele gevallen in hetzelfde jeugdhuis, voor een bedrag van 1.579.500 euro. (Departement Cultuur, Jeugd, Media, 2019, 12 oktober). Deze laatste initiatieven hebben evenwel niet noodzakelijk een cultureel uitgangspunt, al wordt vaak synergie gevonden tussen beide beleidssporen.

Het zou echter fout zijn om te concluderen dat enkel deze jeugdhuizen bekommerd zijn om cultuureducatie. Uit een recente bevraging van Formaat vzw, de federatie van jeugdhuizen, blijkt dat 65% van alle jeugdhuizen vandaag inzet op een podiumfunctie. 37% vindt dat zelfs zijn belangrijkste opdracht. 47% van de jeugdhuizen geeft repetitie- en oefenmogelijkheden, 38% voorziet kunsteducatieve ateliers en workshops. 21% van de jeugdhuizen zou daar meer op willen inzetten in de toekomst. (Formaat vzw, 2019, april). Kunst- en cultuureducatie vindt met andere woorden een partner in deze huizen.

² Vanaf 2020 vervalt de projectregeling en wordt een werkingssubsidie ter beschikking gesteld aan geprofessionaliseerde jeugdhuizen via het Decreet bovenlokaal jeugdwerk. De subsidie wordt toegekend voor vier jaar. De prioriteitenregeling blijft behouden. De twee bestaande prioriteiten worden uitgebreid met een derde: het stimuleren van sociale cohesie tussen het jeugdhuis en zijn omgeving.

Een (ped)agogische plek

Hoe kwam dit diverse landschap tot stand? Vlaanderen kent een rijke traditie in jeugdwerk, al meer dan 150 jaar. Zo waren er de patronaten; organisaties op parochiaal niveau die de jeugd in de schaarse vrije tijd vorming gaven. Bedoeling was om de jeugd mee te nemen in de eigen ideologie, met (moreel) spel als een belangrijke tool.

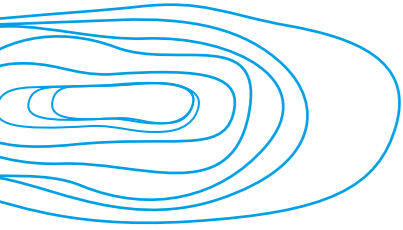
Tegelijk ontstonden onder studerende jongeren jeugdbewegingen die zelfgeorganiseerde activiteiten ontwikkelden. Politieke ideologieën waren deze organisaties niet vreemd. Er ontstonden twee verschillende strekkingen: een socialiserende, waarbij de jeugd werd voorbereid op de maatschappij, en een strekking waarbij de jeugd zich meer ging organiseren rond eigen idealen en doelstellingen.

In het interbellum ontstaat voor jongeren die werken vanaf veertien jaar de term ‘adolescent’. Het typeert een nieuwe manier van denken, waarbij zich tussen het kind en de volwassene een nieuwe ‘doelgroep’ situeert. Deze arbeiders krijgen met de invoering van de 48-urenweek in 1921 ook meer ‘vrije tijd’. De jongeren uit de lagere sociale klassen kunnen in de pas opgerichte arbeidershogeschool een intensieve opleiding tot jeugdleader volgen, om nadien in arbeidersjeugdbewegingen aan de slag te gaan. In de katholieke zuil hervormen sommige patronaten zich tot jeugdbewegingen, eveneens met jonge en vrijwillige leiding. Chiro, KSA en VKSJ worden opgericht. Begin de twintigste eeuw waait ook de scoutsbeweging vanuit Engeland over. Zowel binnen

Naast de Vlaamse overheid stellen ook andere, voornamelijk lokale overheden middelen ter beschikking aan de hierboven opgesomde of aanverwante organisaties. Het valt echter vandaag onmogelijk te achterhalen wat de grootorde is van die subsidies, omdat de regelgeving erg versnipperd is en er geen eenduidig overzicht beschikbaar is van de manier waarop alle lokale overheden hun middelen tot in detail besteden. Niet zelden worden gelijkaardige initiatieven in de ene gemeente ook anders benoemd en vanuit een andere ‘pot’ gesubsidieerd dan in andere. Praktijkervaring leert ons bovendien dat subsidies vaak maar een deel van het budget uitmaken. Organisaties beschikken over heel wat eigen middelen (deelnamegelden, lidgeld, ...) die ze zelf via deze of andere activiteiten verkrijgen.

Tot slot houden naast jeugdhuizen nog heel wat lokale initiatieven – jeugdwerkorganisaties bijvoorbeeld – zich op de een of andere manier bezig met kunstbeoefening of cultuurspreiding. Er is een permanente instroom van bottom-upinitiatieven, projectorganisaties en jongerencollectieven. Ook hiervan bestaat tot op vandaag geen eenduidige staalkaart. Bovendien is tijdelijkheid binnen de ruime sector jeugd een gekend en logisch fenomeen.

We kunnen uit deze beknopte landschapsschets vanuit het jeugdwerk alvast concluderen dat vandaag een significant deel van het jeugdwerk, zowel op Vlaams als op (boven)lokaal niveau, bezig is met een vorm van cultuureducatie. In dit artikel schetsen we het DNA van deze initiatieven, wat ze typeert en drijft en hoe dit veld zich verder kan ontwikkelen.



de katholieke als de socialistische zuil ontstaan in de jaren 1930 ook de eerste speelpleinen. Hun kerntaak bestaat er voornamelijk uit om het kind te beschermen en weg te houden van de straat. Kunst en cultuur zijn op dat ogenblik nog geen kernactiviteiten van al deze verenigingen.

Na de Tweede Wereldoorlog verandert er veel. De vrijetijdscultuur ontwikkelt zich stilaan en dat laat zich ook in het jeugdwerk voelen, niet in het minst door de groeiende welvaart die zich aandient. Daarnaast laat ook de emancipatiegolf zich gelden. Op dat moment ontstaan de eerste jeugdateliers waarin creativiteit en expressie centraal staan. In België zijn deze niet ideologisch gebonden maar ze groeien vanuit een pedagogisch perspectief³. De jeugdbewegingen verliezen in aanzien ten voordele van bijvoorbeeld sportclubs maar ook niet-georganiseerde vrijetijdsbesteding zoals bioscoopbezoek. Rond 1960 ontstaan ook de eerste jeugdhuizen, die zich ontfermen over de niet-georganiseerde jeugd.

De eerste voorvechters van de 'culturele rechten' van de jeugd manifesteren zich in de jaren 1970. Het zijn bevlogen personen die een uitgesproken mening hebben over de meeste ideale opgroei-omgeving voor kinderen en jongeren. Hun streven naar een onbezorgde, naïeve ruimte ligt erg in het verlengde van de manier waarop kunstenaars artistieke processen wensen op te zetten. De visionaire pioniers van wat we later cultuureducatie zullen noemen haalden deze kunstenaars binnen omdat ze in hen een parallel zagen met de eigenschappen van jonge mensen, niet per sé omdat het kunstenaars waren⁴. Ze zochten enerzijds medestanders om het creatieve potentieel

van het jonge volk aan te wakkeren en te ontwikkelen en anderzijds wilden ze hun eigenzinnige, creatieve achterban voorzien van begeleiders met wie het klikte. Eigenlijk waren ze bijna nooit op zoek naar kunstenaars, eerder naar volwassenen die kinderen goed begrijpen, die geen barrières hebben om mee te surfen in hun leefwereld. Ze zochten volwassen medestanders om hun pedagogische overtuiging en hun maatschappelijke visie over de manier waarop kinderen en jongeren opgroeien mee uit te dragen. Als snel ontstonden vanuit die gedrevenheid van de pioniers vrijplaatsen waar de ideale leeromgeving tot in de finesses kon worden opgebouwd. Gelijktijdig met gelijkaardige voorbeelden in Duitsland, Frankrijk en Engeland kreeg bijvoorbeeld stap voor stap jeugd-vormingscentrum Destelheide vorm – sinds 1971 een vaste waarde binnen de cultuureducatie. Die goesting tot het creëren van vrije plekken zien we ook terugkomen in bijvoorbeeld de visie achter de uitbouw van de drie grote jeugdtheaters in Brussel, Gent en Antwerpen. Het culturele jeugdwerk is in die optiek een krachtige aanjager geweest voor veel markante plekken waar kinderen en jongeren centraal staan. Het is rond die tijd ook dat de kiemen worden gelegd van wat vandaag een breed cultuureducatieve jeugdorganisatie is zoals Mooss. Achter Mooss schuilt dezelfde drang naar pedagogische (en methodische) vernieuwing en de drang om betere contexten te creëren waarin die vernieuwing in de praktijk kan worden gebracht. Het resulteert in een lange traditie van workshops, open lessenreeksen en vormingen, maar eveneens is het logisch dat Bazart (kunstjeugdbeweging) en recent ook AmuseeVous (erfgoedondersteuning) binnen Mooss konden ontstaan of doorgroeien.

³ Zie artikel *Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug*

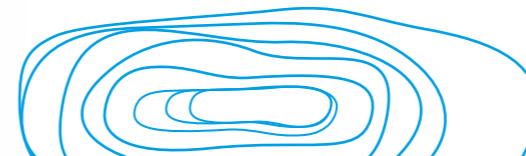
⁴ Zie artikel *Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug*



In de jaren 1980 en 1990 blijft jeugdwerk verder democratiseren. Nieuwe initiatieven ontstaan, initiatieven van jeuginformatie en jeugd welzijnswerk bewijzen de emanciperende kracht van het jeugdwerk. Het voor-en-door jongerenprincipe wordt verder versterkt, maar daarnaast dient zich ook een eerste golf van professionalisering en verbeterde (kader) vorming aan. Halfweg de jaren 1990 wijzigt het beleid, waardoor lokale besturen verplicht worden om plannen te maken niet vóór de jeugd, maar samen met de jeugd. Jongeren vragen meer en meer om hun eigen plek, ze eisen hun ruimte op. De kleine jeugdruimtes ontstaan. DIY, kleinschalig en gespreid tot in de kleinste Vlaamse dorpen. Ze zijn tot op vandaag een mooi voorbeeld van de verscheidenheid die schuilgaat achter de term 'de jongeren'. Ook vandaag nog gaat het erg goed met de Vlaamse jeugdhuizen. De creatieve, ondernemende jongere zien we op veel plaatsen het voortouw nemen en het jeugdhuis overstijgen. Een voorbeeld hiervan is het ontstaan van een aantal Europese topfestivals, zoals Pukkelpop, maar beginnende theatercollectieven of beeldende kunstenaars vinden even vaak een geschikte ontwikkelingscontext in deze intieme, creatieve ruimtes.

Tijdens diezelfde fase worden een aantal cultuureducatieve initiatieven opgericht binnen het jeugdwerk, zoals Artforum. Ontstaan uit een groep dienstplichtweigerers die kansen wilden bieden aan jonge kunstenaars en aan de jeugd om van die kunst te genieten, groeit de organisatie uit tot een platform waarop menig jonge kunstenaar zijn eerste kansen krijgt en is het de humus waaruit bijvoorbeeld productiehuis FABULEUS kan ontpoppen, vandaag een gevestigde waarde binnen de podiumkunsten. Recent nog kon een groep jonge woordkunstenaars van Urban Woorden wortelen in diezelfde humus.

De pedagogische strijd van de cultuureducatieve pioniers ging hand in hand met de grote drive van het jeugdwerk om ruimte op te eisen voor kinderen en jongeren. Het is omwille van het open pedagogisch karakter van jeugdwerk in Vlaanderen en die ruimte-eis dat jeugdwerk een ideale voedingsbodem vormt voor cultuureducatie. Er leeft overigens een hardnekkig fout idee rond het feit dat als je jongeren laat doen, ze een bar tekenen met wat ruimtes errond. Veel vaker is de drive niet de nood aan een cafézaal, maar de creativiteit van een groep jongeren, ondersteund of aangemoedigd door enkele visionaire volwassenen die ruimtes ontwikkelen om die passies werkelijkheid te laten worden.



Een vormingsgedachte

Of het nu jongeren zijn met wilde plannen of bevlogen pedagogische denkers, het duurt nooit erg lang voor de nood ontstaat om hun inzichten ofwel in kaders te gieten of heel hands-on door te geven aan enthousiastelingen van een volgende generatie. Heel wat groepen en organisaties creëren niet enkel culturele producten maar focussen zich vrij snel in hun ontwikkeling op vorming. Ze ontwikkelen workshops of een vormingsaanbod om hun knowhow door te geven aan andere jongeren of organisaties.

Het is typerend voor het gehele jeugdwerk dat ze kennis wil doorgeven aan nieuwe generaties, soms veel meer dan kennis willen verrijken. Die vormingsdrive voedt de grote haat-liefdeverhouding met onderwijs. Enerzijds zijn we ervan overtuigd dat onze leeromgevingen zoveel beter aansluiten bij die van de jeugd en veel efficiënter zijn, anderzijds blijft onze actieradius natuurlijk beperkt in tijd en omvang, en erkennen we de emancipatorische functie die onderwijs kan hebben. Bij de enkele cultuureducatieve jeugdorganisaties die kunnen gezien worden als de erfgenamen van DACEB⁵ kwam bijvoorbeeld de vraag boven wat ze moesten doen met de vele creastages die de dienst organiseerde voor het onderwijs. Is dat wel een taak van een jeugdorganisatie? Willen we helpen om van de minder aangepaste leeromgevingen voor kinderen betere omgevingen te maken, terwijl we de basisvisie erachter toch niet kunnen veranderen? Sommigen weigerden radicaal, bij anderen leidde de discussie tot een splitsing van de organisatie. De onderwijs versus vrijetijd discussie woedde jarenlang en is uiteindelijk beslecht binnen het jeugdwerk tijdens de laatste hervorming, waarin het kind en de jongere meer centraal kwamen te staan ten opzichte van hun organisaties en de beleidskaders. De vraag 'onder-



wijs of vrije tijd' was daardoor niet langer een issue. Er ontstonden vanuit het geven van vormingen uitgeschreven en stevig onderbouwde methodieken die snel hun weg vonden naar de vele vormingsinitiatieven binnen het jeugdwerk en uiteindelijk ook naar het onderwijs. De kunsteducator binnen het jeugdwerk wilde anderen overtuigen van de meerwaarde van de pedagogische contexten die hij kon creëren. Het cultuureducatieve jeugdwerk (aangewakkerd door de grote vraag vanuit het onderwijs) nam zelfs het voortouw bij het uitwerken van vormingsinitiatieven richting het brede jeugdwerk, het onderwijs, de jeugdzorg en zelfs het bedrijfsleven om de kracht van kunst- en cultuureducatie door te geven en die natuurlijk ook te promoten. De ingebakken bildungsdrang van de kunsteducator wordt echter niet algemeen gedeeld. Organisaties die deze drang minder voelden verlieten doorheen de jaren het thema of het cultureel jeugdwerk. Ook het overheidsbeleid paste zich daaraan aan. Op plaatsen waar de kunstenaar van partner evolueerde naar centrale spil verliet men het cultuureducatieve jeugdwerk richting de kunsten. Waar de emancipatie van minder kansrijke jongeren de hoofdfocus werd kreeg het participatiedoel de bovenhand. Waar het toekomstperspectief voor jongeren centraal stond evolueerde men richting 'competentie/talent'-organisaties. Het jeugdwerk liet hierbij iedere organisatie de vrije keuze en de mogelijkheden waren veelzijdig, zij het beperkt. Er ontstond zo een grote groei van initiatieven en bijgevolge grote versplintering van middelen, iets waarnaar het Bamford-rapport vele jaren later scherp uithaalt: "Hoewel kan worden gesteld dat deze verscheidenheid de kunst- en cultuurmogelijkheden verveelvoudigt, is het in werkelijkheid een verwarrend systeem met te veel lades, en te weinig geld in elke lade" (Bamford, 2007). Vanuit die vaststelling zou het cultuureducatieve jeugdwerk zich kunnen onderscheiden door haar ruimtegerichtheid en vormingsgehalte, maar tot op heden worstelt deze deelsector met haar eigen grenzen.

⁵ Zie artikel *Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug*

De jeugd centraal

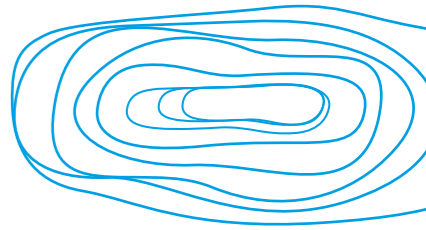
"Niemand kan en moet me zeggen wat mijn beste toekomst is," zou een mooie samenvatting kunnen zijn van het antwoord op de vraag waarom kinderen en jongeren steeds opnieuw hun organisaties willen vormen, soms oude willen afbreken en vaak nieuwe willen opstarten.

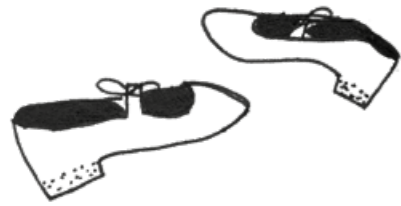
Waar de toekomst van de jeugd centraal staat, moet uiteindelijk de oudere altijd plooiën. Waar kunstenaars de jeugd beginnen te zien als hun toekomstige publiek en inspiratiebron of waar een bestuur de formats begint te bepalen, loopt het meestal niet goed af in jeugdwerklân. Het pleit voor de alertheid van de overheid dat ze het kind niet met het badwater weggooit. Een schare jeugthuizen wordt opgenomen in het clubcircuit van muziekpodia, het Kunstendecreet omarmt een aantal sociaalartistieke organisaties waarbinnen participatie deel uitmaakt van het artistiek credo, enzoverder.

Niemand kan en moet me zeggen wat mijn beste toekomst is.

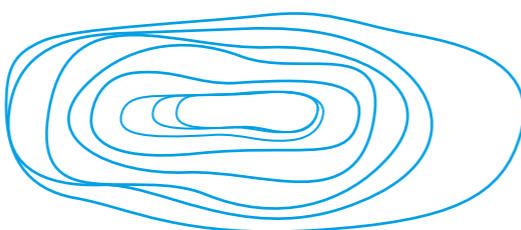
In 2012 beslist de minister van Jeugd om een einde te maken aan de zogenaamde ex-DAC-subsidies. Een dertigtal jeugthuizen kregen die, als relict uit de jaren 1980, jaarlijks uitgekeerd voor de tewerkstelling van een of meerdere beroepskrachten. Het lange debat tussen de Vlaamse overheid en de jeugdhuisfederatie Formaat mondde uit in een fascinerende kans voor het jeugdhuiswerk. De huidige middelen en ook wat er in de toekomst nog vrij komt uit DAC-middelen stroomt terug naar de jeugthuizen onder de vorm van tewerkstellingssubsidies met een inhoudelijke impuls. 'Het stimuleren van artistieke expressie' en het 'het stimuleren van ondernemingszin' worden de twee inhoudelijke lijnen (Formaat vzw, 2016).

In 2014 starten in de jeugthuizen die eerste bovenlokale projecten. Bij een eerste evaluatie vallen een aantal zaken op. Er komt een grote instroom van nieuwe profielen in de jeugthuizen: kunstzinnig geïnspireerde begeleiders, jong talent en veel vrouwelijke beroepskrachten. (Formaat vzw, 2019) Dit is heel erg gelijklopend met wat er gebeurde bij het opdoeken van DACEB: gewijzigd overheidsbeleid blijkt een enorme trigger voor een nieuwe golf van jeugdwerkinitiatieven met gelijkaardige objectieven als dertig jaar eerder. De logica is dat in de jaren voor deze nieuwe beleidsimpuls een grote groep cultuurorganisaties het jeugdwerk hadden verlaten, maar het aantal jongeren dat zit te wachten op jeugdwerk met een focus op cultuur natuurlijk nog steeds in dat jeugdwerk zit. Het is en blijft een uitdaging voor de jeugdsector en het beleid





om ervoor te zorgen dat er voldoende ruimte blijft voor vernieuwing enerzijds (bijvoorbeeld doordat waardevolle initiatieven op tijd het jeugdwerk kunnen verlaten) en continuïteit anderzijds. Vanuit deze uitdaging valt het te verklaren dat het continue, cultuureducatieve jeugdwerk gekenmerkt wordt door een veelzijdigheid en breedheid aangevuld met een innovatieve projectwerking. Organisaties die zich erg specialiseren verliezen vaak connectie met een groot deel van de jeugd. Anderzijds willen jongeren vaak wel een heel gespecialiseerd aanbod. Dat is een spanningsveld waarmee het ganse jeugdwerk worstelt. Opvallend is dat jeugdwerk waarbinnen het kind en de jongere centraal staat, steeds een brede basis nodig heeft en die ook opzoekt. De cultuureducatie in het jeugdwerk kan hierdoor enkel blijven gedijen als het ook de jongeren blijvend de driving seat aanbiedt. Essentieel in dit verhaal blijft de vaststelling dat cultuureducatie en artistieke projecten enkel werken omdat ze gedragen zijn, door de jongeren en een organisatie. Ze worden ingevuld vanuit een gedeelde pedagogische missie. Reken de cultuureducatie binnen het jeugdwerk en de jeugdhuisen dus niet af op eindtermen of het aantal kunstenaars dat ze opleveren. Wel op de hoeveelheid kansen die ze creëren voor kinderen en jongeren. Jeugdwerk vertrekt vanuit een levensbrede ondersteuning die wortelt in de jeugd zelf. Een parallel verhaal is te schrijven over het jeugdwerk dat zich richt op thema's als sport, werk, onderwijs, armoede, ... Zodra de kunstenaar, de sportcoach, de arbeidsbegeleider, de leerkracht enzoverder te belangrijk wordt, is de tijd gekomen voor deze projecten en organisaties om het jeugdwerk te verlaten.



We doen het samen

De cultuureducatie in het Vlaamse jeugdwerk is momenteel erg hybride. Er zijn een aantal brede organisaties zoals Villa Basta, Mooss, Piazza dell'Arte en Artforum. Ze hebben een werking die zich niet specialiseert in één discipline, maar een aanbod dat varieert van zeer toegankelijk tot productgericht in meerdere disciplines. Er is daarnaast een groep organisaties die juist wel kiest voor één duidelijk thema, zoals dans bij Passerelle, theater bij Larf! of Jeugdtheater Ondersteboven, of poëzie bij Jeugd en Poëzie. Tussen de mazen van dit cultuureducatieve grid zijn er grotere groeppunctuele organisaties of grotere structurele projecten terug te vinden. Voorbeelden hiervan zijn de Kunstfabriek van das Kunst in verschillende steden, de kunstjeugdbeweging Bazart in bijna alle centrumsteden, de kunstparticipatieve projecten van AmuseeVous. Al deze organisaties hebben lokale projecten die qua vorm, inventiviteit en omvang erg lijken op de artistieke projecten binnen de jeugdhuisen. Als we wat afstand nemen van de specificiteit van deze initiatieven, valt op hoeveel bindmiddel er is. Praktisch gezien delen ze niet alleen allemaal dezelfde lokalen in cultuurcentra of scholen, ze timmeren ook samen - soms enkel onbewust - aan een beter onderwijs en deeltijds onderwijs, ze voeden samen het ganse jeugdwerk met nieuwe inzichten, ze delen freelance lesgevers, ze werken samen, enzovoort. Het is opvallend dat tot op heden, behalve de hierboven geschetste decretale ordening en toegangspoort, er in dat alles geen structuur is ontstaan.

Ook bij de jeugdhuisen zien we dat er heel wat gelijkaardige partnerschappen worden opgezet met cultuurcentra, onderwijs, ... Binnen de recente golf artistieke projecten evolueren charmante DIY-plekken tot ambitieuze, geprofessionaliseerde jongerenorganisaties, ingebed in een stevig netwerk en goed verspreid over heel Vlaanderen. Binnenkort worden ze ook niet meer ondersteund als kortlopende projecten maar als structuren voor vier jaar, zodat er nog meer kan worden vooruit gepland. Cultureel jeugdwerk is in haar totaliteit een belangrijke cultuureducatieve speler in Vlaanderen, steeds met een eigen pedagogische missie, identiteit en positie. Dat heeft voor- en nadelen. Enerzijds wordt vertrokken vanuit jonge mensen zelf, zijn de organisaties erg flexibel en zeer sterk gespreid over Vlaanderen. Anderzijds wordt (artistieke) specialisatie afgeremd en doorgeschoven naar andere structuren. Naast een versterkte samenwerking tussen het culturele jeugdwerk en de verduurzaamde projecten binnen de jeugdhuissector, dringt een versterkte samenwerking tussen het brede en sterk groeiende culturele jeugdwerk als democratische basislaag en de meer specialistische Vlaams gesubsidieerde organisaties in andere decreten zich op. Die samenwerking kan het best met vereende krachten door alle betrokken steunpunten en de hele administratie worden gefaciliteerd. Er wordt immers al veel samengewerkt op het terrein, maar niemand die het nog ziet, laat staan er de vruchten van plukt.



Een toekomstgerichte conclusie

De rode draad door het culturele jeugdwerk is de (ped)agogische visie, de noodzaak om begeleiders te vormen en het creëren van plekken voor jongeren. Vanuit die drijfveren ontstonden gigantisch veel kunstinitiatieven in Vlaanderen. Sommige bleven binnen het jeugdwerk, andere kozen voor een andere toekomst. Men kan stellen dat zonder de culturele kracht van het jeugdwerk, de belendende sectoren nooit zo snel of uitgebreid hadden kunnen groeien tot de oases die ze nu zijn. De aanjagende kracht van het brede cultuureducatieve jeugdwerk is zodoende essentieel voor het ganse cultuureducatieve werkveld.

Het jeugdwerk weet vanuit een centrale positie voor het kind en de jongere, de kunstengerichtheid van de kunstensector of de techniek/kunde-focus van het kunstonderwijs te omarmen en te voeden. Het maakt hier het recht op vrije deelname aan cultuur waar uit de kinderrechten. De aangehaalde discussies over de gerichtheid van de cultuureducatie, over het grote of kleiner belang van de schooltijd of de vrije tijd, over kunstenaar-docent versus docent-kunstenaar enzoverder zijn vanuit het perspectief van het cultuureducatieve jeugdwerk onzinnig tijdverdrif, want deze zijn pas aan de orde als het over iets anders gaat dan de jeugd zelf. In astronomische termen gesproken is het jeugdwerk zo het zwarte gat van de cultuureducatie. Waaruit alles ontstaat en waarnaar uiteindelijk alles weer wederkeert.

Referentielijst

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. België, Brussel: CANON Cultuurcel.

De Backer, K. & Van Effelterre, E. (z.d.). *Ooievaars en bloemkolen, historisch-pedagogische schets van het jeugdwerk*. Geraadpleegd van <https://ambrassade.be/nl/basiswerk-jeugdwerk/geschiedenis>

Dekeyser, B. (2010). *Education trough Arts, Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Departement cultuur, jeugd, media (2019, 10 oktober). Gesubsidieerde initiatieven. Geraadpleegd van http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/cultuureducatie_gesubsidieerd.aspx

Departement cultuur, jeugd, media (2019, 12 oktober). Gesubsidieerde projecten. Geraadpleegd van http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/jeugdhuizen_gesubsidieerd.aspx

Formaat vzw (2016). *Bouwen aan jongerenwerk van de toekomst in een verstedelijkt Vlaanderen*. België, Berchem: Formaat vzw.

Formaat vzw (2019). *Lokale overheden en het jongerenwerk van de toekomst*. Berchem: Formaat vzw.

Formaat vzw. (2019). *Formaat survey Open Jeugdwerk*. Niet gepubliceerd onderzoeksrapport.

Van Eeckhaut, M. (2018). *Kunst- en Erfgoededucatie, Theorie en praktijk*. Leuven: Acco

Vandelacluze, S. (2003). "Een kunstzinnig pretpark. Theatereducatie in de vrije tijd". In: Van Steenberghe Els (red.) "Groot toneel, teksten over jeugdtheater", Borgerhout: Bebuquin, pp. 117-127.

Vlaamse overheid (2018). Decreet houdende een vernieuwd jeugd-en kinderrechtenbeleid. Geraadpleegd van http://www.sociaalcultureel.be/regelgeving/Vlaamsjeugdbeleid_decreet.aspx

Vlaamse overheid (2013). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van subsidies aan jeugdhuizen voor de uitvoering van een bovenlokaal project. Geraadpleegd van http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/regelgeving_bovenlokaal/2016_UB_jeugdhuizen_gecoordineerd.pdf



De aanjagende
kracht van het brede
cultuureducatieve
jeugdwerk is zodoende
essentieel voor het ganse
cultuureducatieve
werkveld.

Amateurkunsten:

van Altamira recht de 21ste eeuw in

Isa Van Dorsellaer & Elke Verhaeghe

Mensen hebben altijd hun bestaan betekenis gegeven door met handen en hoofd te verbeelden en te creëren. Ook in de grotten waar onze prehistorische voorouders huisden, krabbelden ze op wanden of waren ze creatief met bot en steen. Expressie, het zit in het DNA van de mens. Er gaat een rechte lijn van de betekenisgevers van Altamira naar de vele Vlamingen die in hun vrije tijd schilderen, beeldhouwen, toneelspelen, schrijven, fotograferen, muziek maken, zingen of dansen omdat ze op een unieke wijze willen communiceren en/of andere mensen willen aansteken met hun liefde voor kunst.

2,5 miljoen redenen

Deze amateurkunstenaars – met 2,5 miljoen zijn ze vandaag in Vlaanderen (Vanherewegen e.a., 2009) – zijn niet in één hokje te steken. Je vindt onder hen jong en oud, mensen uit alle sociale lagen, van alle opleidingsniveaus. Een potpourri van beoefenaars en disciplines. Geen twee amateurkunstenaars zijn hetzelfde. Ze verschillen in de frequentie waarmee ze actief zijn, de context waarin ze dat doen, de mate waarin ze (formeel) zijn gevormd, de ambitie die ze koesteren met hun creaties en de relatie die ze aangaan, met andere amateurkunstenaars in hun discipline én met hun publiek.

We tellen evenveel redenen om kunst in de vrije tijd te beoefenen als er amateurkunstenaars zijn. Ze doen het om zich te ontspannen, om een uitlaatklep te hebben, om bij te leren en zichzelf te ontwikkelen, om van gedachten te wisselen met gelijkgezinden. Wat ze allemaal delen zijn zin, passie en ambitie. Wat zij doen is meer dan een vrijblijvende hobby. Ze verdiepen zich in de kunstvorm van hun keuze, ze doen op een doelgerichte en bevlogen manier aan artistieke expressie en ze nemen dat proces zelf in handen.

En dat allemaal samen met en voor anderen. Amateurkunsten geven vorm aan interacties en relaties tussen mensen. Kunst verbindt, en die gemeenschappelijke liefde versterkt het sociaal weefsel. Uit onderzoek blijkt dat amateurkunstenaars zich vaker dan de gemiddelde Vlaming engageren in hun gemeenschap en ruimer zelfs, in de samenleving. En dat ze minder individualistisch en meer solidair zijn. Ze zijn een motor van sociale verandering, omdat ze via hun artistieke activiteiten en creaties vaak feitelijkheden in vraag stellen.

Naast deze sociale component hebben de amateurkunsten een lerende component. Ze geven mensen de gelegenheid om kennis, vaardigheden en competenties te verwerven – zowel op technisch, inhoudelijk als maatschappelijk vlak. Leren doen ze in zowel een formele als non-formele context, bijvoorbeeld via (deeltijds) kunstonderwijs en kortere vormingstrajecten, maar ook daarbuiten – denk maar aan peer-to-peer learning, leermeesters of workshops. Amateurkunstenaars kunnen autodidacten zijn of een kunstdiploma op zak hebben.

Bovenal is er die artistieke component, die wel eens onderbelicht durft te blijven. De amateurkunsten zijn gericht op creatie en verbeelding. Niet toevallig is het woord 'amateur' afgeleid van het Latijnse amare – houden van. De essentie van de amateurkunsten is de liefde voor kunst en schoonheid. Amateurkunst is door liefhebbers vervaardigde of beoefende kunst. Door (samen) dingen te maken, te bedenken, te creëren, voeden de beoefenaars hun identiteit, zelfontplooiing en kritische reflectie.

Cultuur: katalysator van welzijn en welvaart

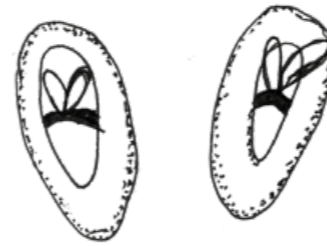
Deelnemen aan cultuur – als gebruiker of als maker – behoort volgens de Verenigde Naties tot de vier pijlers die maatschappelijke vooruitgang definiëren, naast economische vooruitgang, zorg voor de natuur en sociale samenhang (Gielen e.a., 2014). Cultuur als bindweefsel van een gemeenschap en als katalysator van welvaart en welzijn. Een dagelijkse portie cultuur verbetert de levenskwaliteit, cultuureducatie voedt het inzicht in de complexe werkelijkheid waarin we leven.

De amateurkunsten zijn een van de vele spelers in het domein van de cultuureducatie. Tachtig tot negentig procent van wat beoefenaars van de amateurkunsten doen, valt onder een al dan niet begeleide vorm van cultuureducatie. Ze boetsen individueel of in groep een cultureel (zelf)bewustzijn, door hun artistieke activiteiten en door gericht te leren in functie van hun persoonlijke en artistieke groei.

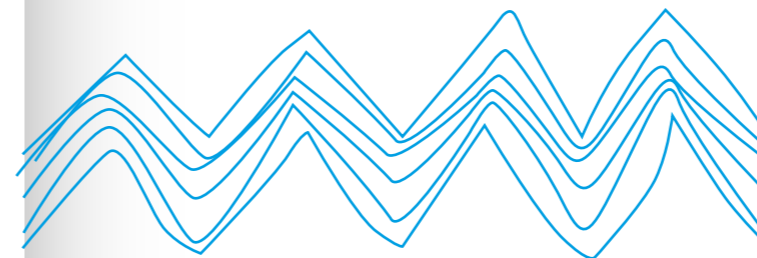
Beoefenaars van de amateurkunsten kunnen een leven lang leren. Op de klassieke manier, via het onderwijs en deeltijds onderwijs, maar ook op een zeer laagdrempelige manier, via allerhande non-formele en informele wegen. Niet alleen leren amateurkunstenaars aan en van elkaar binnen de groep of vereniging waarin ze actief zijn; ze ontwikkelen hun competenties ook door samen te werken en elkaar te ontmoeten buiten de grenzen van hun eigen amateurkunst. De 'landelijk' erkende amateurkunstenorganisaties die als draaischijf fungeren voor hun disciplines hebben bovendien een pool van docenten ter beschikking voor coaching en begeleiding, voor atelierbezoeken en voor- en nabesprekingen bij voorstellingen of exposities. Dit vaak op initiatief van de op Vlaams niveau erkende amateurkunstenorganisaties.

Naarmate amateurkunstenaars hun talenten en vaardigheden scherpen aan de slijpsteen van het levenslang leren, gaan ze zelfstandiger en kritischer om met cultuurgoederen. Via hun kunst komen ze tot zelfreflectie en inzicht in cultuur en in de wereld om hen heen, die ze kunnen ervaren op een niet-voorgekauwde manier. Cultuureducatie is met andere woorden het doel en het resultaat van het beoefenen van een amateurkunst.

Brengen we de amateurkunsten in kaart, dan valt de verscheidenheid op. Uit het onderzoek *'Amateurkunsten in beeld gebracht'* (2009) blijkt dat 1 op 3 Vlamingen in zijn vrije tijd een vorm van amateurkunsten beoefent. Hierbinnen is 1 op 4 artistiek opgeleid, waarbij het deeltijds kunstonderwijs goed is voor 25% van de vorming. Gemiddeld besteedt de amateurkunstenaar 7,6 uur per week van zijn/haar tijd aan creatie, waarbij 51% op regelmatige basis actief is in



een vereniging, club of ander verband. Maar liefst 40% van hen beoefent daarbij twee of meerdere disciplines. De amateurkunstenaar is ook een liefhebber van het werk van anderen. Bijna alle amateurkunstenaars (94%) combineren hun creatie met het kijken, luisteren, proeven, ervaren van kunst binnen hun vrije tijd, zowel binnen de eigen amateurkunstencontext als binnen het professionele aanbod. We bestempen hen als 'hardcore'-cultuurparticipanten. 71% van de jongeren tussen 14 en 17 jaar beoefenen een vorm van kunst. Vooral aan de uiteinden van het leeftijdspectrum blijft het aantal amateurkunstenaars toenemen. Muziek maken zit in de lift, vooral klassieke muziek en het spelen in harmonieën en fanfares. De meeste andere kunst disciplines binnen het amateurkunstenveld vertonen opvallend constante participatiepatronen. Uitzonderingen zijn dans en multimedia, die trendgevoeliger blijken te zijn. Tussen stad en platteland zijn er weinig grote verschillen – al blijken schrijven en schilderen toch typisch stedelijke fenomenen. Opmerkelijk is dat ook bij de uitoefening van amateurkunsten de individualisering toeslaat. Hoewel de helft onder de kunstenaars actief is in club- of verenigingsverband, neemt voor verschillende disciplines zoals toneel, muziek en beeldhouwen de beoefening in groep af. (Vanherwegen e.a., 2016)



Historiek

Doorheen de hele cultuurgeschiedenis zijn sporen terug te vinden van amateurkunstenaars. Het beoefenen van kunsten was vooral binnen de hogere sociale klassen een wijdverspreid fenomeen (denk bijvoorbeeld aan de 'rederijderskamers'). Pas vanaf de negentiende eeuw wordt de beoefening stillematig aan toegankelijker voor een ruimere bevolkingsgroep. De opmars van de academies spelen hierin een rol, maar vooral binnen het sociale weefsel is een ommekeer merkbaar. Er ontstaan op grote schaal 'sociëteiten' of 'volksverenigingen', in de eerste plaats in de steden. Dit is niet toevallig. De industriële groei bracht een massale volksverhuizing van het platteland naar de stad op gang, waarbij de onfortuinlijke arbeidersklasse het moest redden in erbarmelijke werk- en leefomstandigheden. Sociaal bewogen leden van de burgerij probeerden, vanuit paternalisme, aan 'volksverheffing' te doen door (volks)culturele activiteiten te organiseren. Ze hoopten zo het welzijn van de arbeiders te verbeteren.

Vanaf de late negentiende eeuw sloopte de verzuiling alle lagen en sectoren van de samenleving binnen. Een heel mensenleven, van in de wieg tot in de kist, werd georganiseerd en geleefd binnen de zuil. In deze ideologische netwerken werden de principes en overtuigingen ook via de kunsten uitgedragen. Toneelkringen, fanfares, zanggroepen, muziekverenigingen: ze kregen bijvoorbeeld een katholieke en een socialistische versie, voor mensen van dezelfde strekking, niet zelden verwikkeld in een bittere rivaliteit. Naast ideologisch gedachtegoed serveerden ze ook ontspanning en dienstverlening voor hun leden. Een ontwikkeling die zich niet enkel in Vlaanderen, maar ook in Brussel, Wallonië en in de omliggende landen in meer of mindere mate manifesteert.

Het eerste Koninklijk besluit gericht op de 'amateuristische kunstbeoefening' kwam er pas in 1967. In de laatste decennia van de twintigste eeuw werd Vlaanderen met vier opeenvolgende staatshervormingen politiek steeds autonomer. Eind de jaren 1960 lag het zwaartepunt van deze hervormingen op persoonsgebonden materie zoals cultuurbeleid, waarbinnen de amateurkunsten zich manifesteerden. De Vlaamse overheid ging binnen de nieuwe structuren en bevoegdheden steeds nadrukkelijker het amateurkunstenveld structureren en zijn democratiserende en socialiserende rol valoriseren. Naast een begin van professionalisering vormt een andere rode draad binnen deze evolutie de prille gedachte van het ontzuilingsproces dat geleidelijk op gang komt. In 1980 komt er een eerste decreet over de 'amateuristische kunstbeoefening', in 1991 volgt het tweede. Dit decreet voorzag 21 overkoepelende organisaties van structurele middelen. De subsidie werd toegekend op basis van het aantal aangesloten actieve groepen, het aantal uren kwalitatieve begeleiding, het aantal cursussen en de georganiseerde regionale activiteiten, en was in opbouw vergelijkbaar met bijvoorbeeld de jeugdsector. Dit decreet bood stabiliteit, maar weinig ruimte voor vernieuwing.

Het grote keerpunt kwam er op de kop van de eenentwintigste eeuw, met het Decreet betreffende de Amateurkunsten van 22 december 2000. Naast de verandering van de term 'amateuristische kunstbeoefening' in 'amateurkunsten', voorziet dit decreet in een nieuw en duidelijk beleidskader. Naarmate Vlaanderen zich moeizaam bevrijdde uit het carcan van de verzuiling, verdween de ideologische geestverwantschap, als bindmiddel voor de leden van amateurkunstenverenigingen, naar de achtergrond. Die maatschappelijke en politieke evolutie kristalliseerde zich uit in het decreet. Het focust naast artistieke kwaliteit tegelijk op de verdere democratiserende en socialiserende rol van de amateurkunsten. Een evolu-

tie die in de lijn ligt van andere beleidsinstrumenten zoals het Kunstendecreet. Het decreet van 2000 voorziet ook in een duidelijke definitie van de nieuwe term 'amateurkunsten':

"Elke kunstvorm die in het kader van het sociaal-culturele gebeuren aan iedere burger de kans biedt om zich via kunstbeoefening en -beleving te ontplooiën en zijn potentiële creatieve vermogens te ontwikkelen op vrijwillige basis en zonder beroepsmatige doeleinden."

Amateur-kunstensector

Geleidelijk aan was de amateurkunstensector uitgegroeid tot een volwaardige, zelfstandige en steeds professionelere sector. Zo werden de 21 verzuilde organisaties uit verschillende disciplines samengebracht én werden hiaten gevuld, zoals voor beeldende kunst, lichte muziek en schrijven. Uiteindelijk kwamen er per kunstvorm negen 'landelijk' erkende amateurkunstenorganisaties (Creatief Schrijven kwam er pas later bij). Zij moesten voortaan in heel Vlaanderen en Brussel deskundig maatwerk leveren voor de behoeften van de verenigingen en amateurkunstenaars binnen hun discipline. De negen landelijke amateurkunstenorganisaties moeten amateurkunstenaars en -verenigingen helpen expertise op te bouwen en te ontwikkelen. Zij nemen een signaalfunctie op en verhogen de zichtbaarheid voor beleidsmakers en de media. Ze kunnen vernieuwing stimuleren en de effecten ervan multipliceren, kwaliteit bevorderen, uitwisseling en doelgroepenwerking faciliteren, individuele kunstenaars en verenigingen aanjagen om out of the box te denken. De sector geeft de amateurkunsten zuurstof, maakt het veld rijker en diverser en verhindert dat het zich terugplooiert op zichzelf.

De negen landelijke amateurkunstenorganisaties

BREEDBEELD
(foto, film en multimedia)

Creatief Schrijven (letteren)

Danspunt (dans)

KUNSTWERKT
(beeldende kunsten)

Koor&Stem (zang)

Muziekmozaïek (folk & jazz)

OPENDOEK (theater)

Poppunt (lichte muziek)

VLAMO (instrumentale muziek)

Het nieuwe, heldere beleidskader zette de sector onder stroom. Bijna twee decennia later zijn de amateurkunsten een bloeiend en geprofessionaliseerd veld, dat ook internationaal denkt en waarbinnen steeds frequenter op een cross- en interdisciplinaire manier wordt samengewerkt. Denk maar aan het Landjuweel (OPENDOEK), de Dansvitrine (Danspunt) of de World Choir Games (Koor&Stem). Digitale en technologische vernieuwingen versmelten met eeuwenoude disciplines, zo bewijst onder meer Azertyfactor (Creatief Schrijven) en de manier waarop amateurkunstenverenigingen de grenzen opzoeken van branding en marketing voor hun artistieke creaties. Initiatieven zoals Lokale Helden (Poppunt) of Drawing Days (KUNSTWERKT) worden opgepikt door het grote publiek en de media. Maar

ook kleine parels, zichtbaar gemaakt via pakweg de VLAMO Award (VLAMO) of het Luisterplein tijdens de Gentse Feesten (Muziekmozaïek Folk & Jazz), of experimenten zoals het mentorship voor foto- en filmclubs (BREEDBEELD), hebben hun nut. Met het Vlaams Centrum voor Amateurkunsten (VCA) kreeg de amateurkunstensector in 2000 ook een steunpunt, dat zes jaar later al ontubbeld werd. Het herdoopte Forum voor Amateurkunsten (FvA) fungeerde vanaf 2006 als een overlegplatform waar de negen landelijk erkende organisaties elkaar vonden voor samenwerking, overleg en debat en als een koepel die de belangen van de sector moest behartigen. Het FvA had ook als opdracht om het imago van de amateurkunsten te versterken en te tonen wat die duizenden groepen en honderdduizenden amateurkunstenaars in hun mars hebben. Met de Week van de Amateurkunsten (WAK), die in 2018 aan haar 23ste en laatste editie toe was, had het FvA zo'n hefboom in handen. Van in het kleinste dorp tot de grootste stad bracht de WAK een dynamiek op gang en werd de passie waarmee kunst in de vrije tijd wordt beoefend, op grote schaal gedeeld.



Het Vlaams Centrum voor Amateurkunsten (voorheen Brussels Centrum voor Amateurkunsten en nadien uitgegroeid tot wat we vandaag als Zinnema kennen) kreeg na de 'ontdubbeling' in 2006 ook een nieuwe opdracht in de Brusselse context, namelijk een gerichte werking ontplooiën voor de amateurkunstenaars in de hoofdstad. Infrastructuur, omkadering, artistieke coaching en promotie staan hierbij centraal. In Antwerpen ontstond dan weer Fameus, gegroeid vanuit het Huis van de Amateurkunsten (HAK), dat onder andere een aantal landelijk erkende amateurkunstenorganisaties onder één dak bracht. Ook in andere steden en gemeenten werden amateurkunsten binnen het lokale overheidsbeleid meer en meer opgenomen als een volwaardige en belangrijke beleidssector.

Het landschap van steunpunten en kenniscentra werd in 2018 ook voor de amateurkunsten grondig hertekend. Het Forum voor Amateurkunsten werd opgedoekt. Een deel van de taken ging naar het nieuwe Steunpunt voor Bovenlokale Cultuur. De belangenbehartiging kwam terecht bij De Federatie (sociaal-cultureel volwassenenwerk), een organisatie die het overleg tussen de amateurkunstenorganisaties zal organiseren, de spreekbuis vormen tegenover het beleid en de amateurkunsten wegwijz zal maken in alle beleidsniveaus, van lokaal tot Europees. Zij aan zij staan met het sociaal-cultureel volwassenenwerk voelt alvast vertrouwd. Net als in het sociaal-cultureel werk willen amateurkunstenverenigingen mensen helpen om bij te leren en om hun talenten en vaardigheden te ontwikkelen. Ze willen mensen versterken. Ook zij trekken de maatschappelijke kaart en wenden hun creativiteit aan om evoluties in de samenleving tegen het licht te houden.

Ook zij versterken sociale cohesie en gemeenschapsvorming. Wat de amateurkunsten onderscheidt, is de drang tot artistieke expressie. Verder zijn er met nog veel andere Vlaamse beleidsdomeinen en -sectoren raakvlakken zoals kunst- en cultuureducatie, professionele kunsten, (deeltijds) kunstonderwijs, jeugdwerk, welzijn, participatie of innovatie – en met de verschillende decreten die deze domeinen structureren.

De ondersteuning van het amateurkunstenveld is bijgevolg een gedeelde opdracht en een gedeelde verantwoordelijkheid. Al deze verwante sectoren zijn natuurlijke partners. Maar er zijn knooppunten nodig zoals de negen amateurkunstenorganisaties die de verbinding kunnen maken en de spelverdeler kunnen zijn, zodat de amateurkunsten zich kunnen versterken en verrijken. Daarnaast is er nood aan organisaties als De Federatie of het Steunpunt voor Bovenlokale Cultuur, die de sterktes en wetmatigheden van de amateurkunsten kennen, verdedigen of bewaken, zodat ze niet samengeveegd worden met belendende percelen.



Cultuur of riolering?



Amateurkunsten zijn, net zoals het deeltijds kunstonderwijs, het jeugdwerk et cetera, diep verankerd in de Vlaamse steden en gemeenten. De buurt, het dorp, de stadswijk zijn kweekvijvers voor engagement en soms ook experiment. De nabijheid zorgt voor dynamiek en voedt een brede onderlaag van lokaal talent dat de kans krijgt om op kleine schaal te experimenteren. Voor velen volstaat dat, voor anderen is het lokale niveau een oefenterrein en een trampoline naar een ruimer bereik. Amateurkunstenaars en -verenigingen vinden dikwijls een bondgenoot in de lokale overheid, die infrastructuur ter beschikking stelt, advies geeft of helpt met communicatie en promotie. In de voorbije regeerperiode veranderde de regering-Bourgeois behoorlijk wat spelregels voor Cultuur, met grote gevolgen voor het lokaal cultuurbeleid, de verenigingen en de amateurkunstenaars. Sinds 2016 stort de Vlaamse overheid de sectorsubsidies voor het lokaal cultuurbeleid direct in het Gemeentefonds¹, waarbij het aan de lokale besturen zelf is om te beslissen op welke manier ze die middelen in hun gemeente inzetten. Tot dan waren de middelen 'geoormerkt'.

De keerzijde van deze medaille is dus dat lokale besturen ervoor kunnen kiezen om deze vrijgekomen budgettaire ruimte voor andere prioriteiten dan cultuur in te zetten. Wat als de gemeente op hetzelfde moment een nieuwe riolering wil aanleggen? Of de fietspaden wil verbreden? Welke slagkracht hebben de amateurkunsten nog in deze nieuwe constellatie? Worden ze te veel afhankelijk van de goodwill van individuele schepenen? Een onderbouwd lokaal cultuurbeleid, geflankeerd door de Vlaamse overheid, vraagt voldoende informatie. De vorige Vlaamse minister van Cultuur, Sven Gatz, liet daarom op vraag van de betrokken sectoren de Lokale Vrijtijdsmonitor² ontwikkelen, waarin relevante informatie over het lokaal cultuurbeleid wordt gebundeld. Aan de hand van negen indicatoren kunnen lokale besturen hun cultuurbeleid meten, bewaken en, indien nodig, bijsturen. De monitoring kampt echter nog met kinderziekten. De methodologische onderbouw kan beter, zeker wat de amateurkunsten betreft. Amateurkunstenorganisaties gingen ervan uit dat ze naast het lokale nog altijd de provincies hadden om rugdekking te geven wanneer hun gemeente

Hoe bewaken we dat amateurkunsten niet tussen wal en schip vallen?

¹ <https://cjsm.be/cultuur/themas/lokaal-cultuurbeleid>

² <http://www.vrijetijdsmonitorvlaanderen.be/>

plots andere prioriteiten stelde. Provinciale cultuurdiensten ondersteunden immers vele amateurkunstenverenigingen en -kunstenaars. Zo vormden hun toelages vaak mee de basis voor een gezonde financiële werking van de verenigingen. Op 1 januari 2018 haalde de Vlaamse regering echter de persoonsgebonden materies – waaronder Cultuur – weg bij de provincies en hevelde ze die over naar Vlaanderen en naar de gemeenten. Op deze manier wilde ze naar eigen zeggen meer transparantie en uniformiteit in het cultuurbeleid brengen. Nog geen half jaar later, toen bleek dat het verdwijnen van dat niveau een gat had geslagen op het bovenlokale niveau, zocht de regering oplossingen met het *Decreet Bovenlokale cultuurwerking*³. Dit mag dan de erfopvolger van de provincie zijn, ze vallen niet samen. Een deel van de taken van het Forum voor Amateurkunsten, dat werd stopgezet, ging naar het nieuwe Steunpunt voor Bovenlokale Cultuur. Om te vermijden dat door de transversale aanpak van het Steunpunt, in brede thematische werkgroepen, de amateurkunsten uit het vizier raken, stemmen De Federatie en het nieuwe Steunpunt hun opdrachten op elkaar af, met bijzondere aandacht voor de expliciete plaats die de amateurkunsten verdienen. Deze bovenlokale werking biedt zeker kansen om de amateurkunsten op de agenda te zetten, meer te helpen professionaliseren en te laten profiteren van schaalgroottes, om het beleid voor amateurkunsten beter af te stemmen tussen de gemeenten en bruggen te slaan met bijvoorbeeld de cultuurcentra en het deeltijds kunstonderwijs. Ze biedt met andere woorden kansen voor een kwalitatief regionaal amateurkunstenbeleid.

De amateurkunsten zelf hebben hoge verwachtingen van het Steunpunt voor Bovenlokale Cultuur: praktijkondersteuning en -ontwikkeling, beeldvorming en promotie, kennis en uitwisseling. Maar zal het Steunpunt de regierol voor infrastructuur, voor internationale uitstraling, voor doorstroom van talent, voor zuurstof voor de amateurkunsten op het platteland kunnen waarmaken? Alleen al met de intergemeentelijke samenwerkingsverbanden en de adhoc-projectfinanciering heeft het de handen vol. De vraag is bovendien hoe de middelen zich zullen verhouden tot de investeringen die de provincies eerder deden. Het gaat niet alleen om de subsidies, maar ook om het personeel en de andere middelen die provincies in de eigen organisatie vrijmaakten om verenigingen te ondersteunen.

Andere uitdagingen

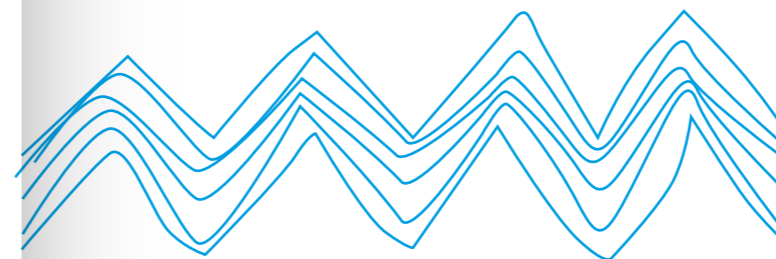
Bewaken dat de amateurkunsten niet tussen wal en schip vallen is maar een van de uitdagingen waarvoor de sector staat. Iedereen moet zich positioneren tegenover de veranderingen die met een razende snelheid op ons afkomen. Verschillende trends en evoluties stellen vertrouwde vormen en werkwijzen ter discussie. De digitalisering herschept de manier waarop mensen hun netwerken vormen en hun kunst beoefenen. Sectoren en kunstvormen geraken als vanzelf verweven en beïnvloeden elkaar. Door de globalisering en de voortschrijdende innovatie veranderen leefpatronen en wordt het sociaal weefsel opgerekt. Hypes dreigen authentieke artistieke inspanningen te doorkruisen, maar creëren ook mogelijkheden.

Eén manier om de uitdagingen aan te pakken is om aan talentontwikkeling in de amateurkunsten te doen. In 2017 nam Vlaanderen het provinciale beleid voor talentontwikkeling en kwaliteitsbevordering bij lokale groepen en amateurkunstenaars over van de provincies. In concreto werden de landelijke amateurkunstenorganisaties uitgenodigd om concrete plannen uit te werken om de als achterhaald beschouwde wedstrijden en toernooien te vervangen en een vernieuwende strategie voor talentontwikkeling en kwaliteitsbevordering uit te werken. Aan het eind van de rit bleken de negen landelijke amateurkunstenorganisaties er een opdracht bij te hebben, zonder dat daar tegenover de nodige financiële middelen en het nodige personeel bleken te staan.

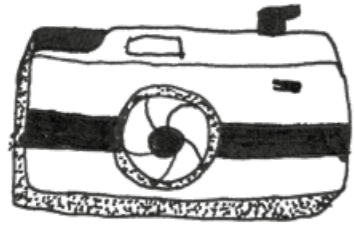
Een andere kans en uitdaging ligt in de samenwerking met het deeltijds kunstonderwijs (dko), een logische prioritaire partner voor de amateurkunsten. Veel dko-leerlingen komen na hun opleiding in de amateurkunstenwereld terecht. Er is een continuüm van amateur tot professioneel, naargelang hun talent, hun motivatie en de redenen dat ze hun kunst beoefenen, de kwaliteit die ze nastreven en het artistieke resultaat. Het is een lijn die loopt van puur recreatieve beoefenaars, over beginners en gevorderden, tot amateurkunstenaars die een zekere bekendheid genieten en professionals.

Jongeren volgen vooral lessen beeldende kunst, klassieke muziek en woordkunst in het deeltijds kunstonderwijs. Bijna de helft van de muzikanten blijft een instrument bespelen, ook nadat ze gestopt zijn met de academie. Bij beeldende kunst is dat een derde van de leerlingen en bij theater een vierde. Dans en klassieke muziek hebben de meest gemotiveerde leerlingen. Bijna de helft ervan volgt of volgde vijf jaar of meer een opleiding. Bij een opleiding fotografie, film of multimedia verlaat meer dan de helft van startende studenten na één jaar de lessen.

Bron: Snapshot Amaterukunsten 2015



³ <https://cjsm.be/cultuur/themas/bovenlokaal-cultuurbeleid/decreet-bovenlokale-cultuurwerking>



Ondanks de toenadering tussen deze twee werelden is er soms nog wederzijdse onwetendheid of onbegrip. Lange tijd heerste een vaak op halve verhalen gebaseerd en wederzijds wantrouwen. Daarin komt stilaan verandering met het *Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs* uit 2018, dat expliciet melding maakt van de rol van de amateurkunsten⁴. Wat in 2014 nog als een experiment begon, maakt sinds vorig jaar integraal deel uit van dit nieuwe decreet: de alternatieve leercontext. Maar liefst 1.658 leerlingen uit de academie maakten in het eerste schooljaar (2018-2019) gebruik van deze formule, een soort werkplekieren voor kunstopleidingen. Een leerervaring buiten de schoolmuren biedt kansen. Voor de student die kennismaakt met een andere vorm van leren en andere impulsen krijgt, voor de academie die potentieel nieuwe leerlingen kan aanspreken, en voor de amateurkunsten die in samenwerking met de academie aan hun kwaliteit kunnen sleutelen. Over de koudwatervrees heen komen beide sectoren stap na stap tot goede afspraken. Om deze – en andere samenwerkingsmogelijkheden – groeikansen te bieden, is het van nabij opvolgen en bijsturen waar nodig onmisbaar, om zo ‘artikel 57’ van het nieuwe decreet, dat het recht op de alternatieve leercontext vastlegt, alle (groei)kansen te blijven geven. Hier ligt een kans en uitdaging voor beide sectoren en bij uitbreiding voor de toekomstige ministers van Onderwijs en Cultuur.

Klaar voor een nieuwe foto

Tien jaar geleden, in 2009, verscheen met *‘Amateurkunsten in beeld gebracht’* voor het eerst een studie over kunstbeoefening in de vrije tijd, op maat van en in overleg met de sector. Wie zijn de amateurkunstenaars? Wat drijft hen? Waarom zijn ze met een kunstdiscipline begonnen in hun vrije tijd? In welke

⁴ zie artikel *Ontwikkeling van het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)*

context beoefenen ze die discipline? Welke vorming hebben ze gehad? Tot hoe ver reikt hun ambitie als kunstenaar? Hoeveel tijd en budget slorpt die kunstbeoefening op? Deze foto van de sector voorzag voor het eerst cijfers bij de indruk van een enthousiaste en diverse sector die het leven van zoveel doeners en hun publiek verrijkt. De studie bestond uit een sociologisch onderzoek dat zowel een bevolkingsonderzoek als een ledenonderzoek bevatte.

Met de nieuwe subsidieronde van 2021 in aantocht is het goed om nieuwe cijfers en inzichten op te doen, die de strategische planning en oriëntatie van de sector van de amateurkunsten kunnen voeden. In 2020 verschijnt daarom de opvolger van dit referentiewerk. Bij het ter perse gaan van deze bijdrage was het nog te vroeg om de nieuwe cijfers vrij te geven. Het feit dat de amateurkunsten bestaan op het snijpunt van drie dimensies van kunst, maatschappij en lokale gemeenschap geeft ze hun bestaansrecht, als een afzonderlijke sector die kleur en rijkdom biedt aan de samenleving.

Amateurkunsten zijn bruggenbouwers met creativiteit als pijlers: bruggen tussen mensen, tussen generaties en tussen sectoren. De educatieve poot die de sector heeft ontwikkeld sinds de eeuwwisseling leunt nauw aan bij het onderwijsveld, de kunsteducatie en de vele initiatieven binnen jeugd- en volwassenvorming en kijkt naar deze sectoren voor intensievere samenwerking. Het nieuwe beleid voor talentontwikkeling scherpt de kwaliteit binnende amateurkunsten aan. De negen landelijk erkende organisaties zijn vaak aanjagers van experiment en innovatie, die kunnen doorsijpelen naar andere domeinen. Ook door nauwere banden met het professionele veld kan nieuw talent vlotter doorstromen. De sector van de amateurkunsten is een gesprekspartner en een bondgenoot voor een doordacht cultuurbeleid op de lange termijn.

Referentielijst



Decreet betreffende de amateurkunsten (2000). geraadpleegd van http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=01-03-09&numac=2001035244

Gielen P., Elkhijzen S., van den Hoogen Q., Lijster T., Otte H. (2014). *De waarde van cultuur*. Brussel: Socius.

Lievens J. & Waeghe H. (2009). *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009* (pp. 273–306). Leuven, België: Acco.

Ijdens T., Knol J.J. (red.). (2014). *Zicht op actieve cultuurparticipatie. Thema's en trends in praktijk en beeld*. Utrecht: LKCA.

Tal M. & van Munster O. (red.) (2015). *Cultuur in de kanteling. Strategische verkenning cultuureducatie en actieve cultuurparticipatie 2017-2020*. Utrecht: LKCA.

Vanherwegen D. & Lievens, J. (2011). *De anatomie van de amateur: een onderzoek naar de determinanten van actieve cultuurparticipatie*.

Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidsenhoven, G., Lievens, J., & Elchardus, M. (2009). *Amateurkunsten in Beeld Gebracht*. Gent: Forum voor Amateurkunsten.

Vanherwegen, D., Lievens, J., & Siongers, J. (2016). *Snapshot amateurkunsten: bevindingen op basis van de participatiesurveys 2004-2009-2014 en scholenonderzoek naar cultuureducatie 2013*. Gent: Onderzoeksgroep CuDOS – Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.

Van Steen A., Vanlerberghe B., Verhaeghe E. (2016). *DNA van de amateurkunsten. Beschrijvende en beschouwende nota ter ondersteuning van visie-ontwikkeling*. Gent Forum voor Amateurkunsten.

Van Steen A., De Voldere I. & Berckmoes T. (2013). *Toekomstverkenning: de blik van sociaalcultureel volwassen werk, amateurkunsten en jeugd werk gericht op 2025*. Brussel: IDEA Consult.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid.





Ontwikkeling van het deeltijds kunstonderwijs (dko)

Freddy Marien

Bijna 200.000 kinderen, jongeren en volwassenen volgen bijna wekelijks in Vlaanderen in hun vrije tijd lessen in het deeltijds kunstonderwijs (dko). Dans, muziek, woord, drama, beeld, ... overdag, tijdens de avonduren of in het weekend. Het dko bekleedt hiermee een belangrijke positie in het kunst- en cultuureducatieve landschap binnen de vrijetijdsbesteding in Vlaanderen en Brussel. Haar werking overlapt deels met de sector van kunst- en cultuureducatie, maar ze is ook uniek en tegelijkertijd zeer complementair.

De Vlaamse dko-structuur die we vandaag kennen, ontstond in 1990 uit het samenvloeien van academies voor schone kunsten en muziekacademies – of beter genoemd tekenscholen en muziekscholen. Het onderwijsdecreet uit 1990 bundelde vier verschillende studierichtingen: beeldende kunst, muziek, woord en dans, gaf richtlijnen en reglementering. Maar onderwijs in de kunsten in Vlaanderen – en bij uitbreiding in België – is ouder dan dat.

Binnenlandse Zaken. Dat beslist in 1861 de eerste modelleerplannen volgens drie graden te introduceren. Anders dan in de huidige regelgeving werkten de graden in benaming degressief. Een derde graad: het aanvankelijk kunstonderwijs, een tweede graad: het middelbaar kunstonderwijs, en een eerste graad: het hoger kunstonderwijs. In het Koninklijk besluit van 1869 werden vervolgens de voorwaarden vastgelegd voor het bekomen van staatstoelagen.

Een voortdurende verandering

Het kunstonderwijs heeft een lange geschiedenis en dateert van tussen 1815 en 1830 onder koning Willem I van de Verenigde Nederlanden. Doel was vooral de ontwikkeling van de professionele kunstenaar. Hij drong erop aan dat het onderwijs in de academies niet enkel zou gericht zijn op de schone kunsten, maar ook op de kunstambachten zoals textielontwerpers en kantwerkers. Deze ontwikkeling kende een onloochenbare continuïteit en bleef gespaard van onder andere de Schoolstrijd. Vanaf de onafhankelijkheid van België tot eind de negentiende eeuw komen de bevoegdheden inzake onderwijs, wetenschappen, letteren en schone kunsten toe aan het Ministerie van

Een nieuwe regering innoveerde in 1878 door een gespecialiseerd Belgisch Ministerie van Openbaar Onderwijs op te richten, dat in 1888 alweer wordt omgevormd tot Ministerie van Binnenlandse Zaken en Openbaar Onderwijs, waaronder ook de bevoegdheden wetenschappen, letteren en schone kunsten vielen. In de jaren die volgden, blijven allerhande evoluties binnen de verschillende regeringen en ministeries voor de nodige verwarring en verschuiving zorgen.

Het is pas na de Tweede Wereldoorlog, in 1946, dat het kunstonderwijs een vast onderdeel wordt van het toen nog steeds Belgische Ministerie van Openbaar Onderwijs. Deze structuurmaatregel houdt 15 jaar stand tot in 1960 het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur ontstaat. Niet voor lang. Tot 1965, wanneer cultuur – terug – wordt afgescheiden van de bevoegdheid onderwijs. Hiermee kwam er ook

voor het eerst één staatssecretaris voor Nederlandse cultuur en één voor Franse cultuur. De academies voor beeldende kunsten, de muziekacademies en de stedelijke conservatoria gingen naar deze staatssecretarissen. Nederlandstalige en Franstalige academies kregen met andere woorden een andere leiding. Enkel de Sint-Lucasscholen bleven onder het (technisch) onderwijs, het kunstonderwijs valt onder de bevoegdheid cultuur. 1970 betekent een grondige verandering voor cultuur. Bij grondwetswijziging komen de Taal- en Cultuurraden tot stand. Alle culturele zaken worden overgeheveld van het federale niveau naar de gemeenschappen, maar hun financiering blijft geschieden bij dotatie en valt onder de bevoegdheid van het federale niveau, meer bepaald bij de ministercomités voor gemeenschapsaangelegenheden. Pas met de tweede grondwetsherziening in 1980 ontstonden de executieven en kregen Vlaanderen en Wallonië ook een gemeenschapsminister voor onderwijs en vorming. Het deeltijds kunstonderwijs valt hierbij opnieuw onder onderwijs. Onder 'vorming' vielen de RVA-opleidingen, de middenstandsopleidingen, de landbouwworming, het visserijonderwijs, projecten van beroepsgerichte opleidingen, permanente vorming en de pedagogische centra. Het officiële onderwijs bleef echter een federale materie. Dit wil zeggen dat bepaalde kunstopleidingen onder de federale minister vielen met hun respectievelijke wetten en Koninklijke besluiten, en andere kunstopleidingen onder de gemeenschapsminister met zijn decreten en zijn besluiten van de Vlaamse executieve. Dit bemoeilijkte de uitwerking van concrete initiatieven tot uniformiteit waardoor pas in 1988 bij een nieuwe grondwetswijziging alle onderwijs naar de gemeenschappen zou worden overgeheveld. Het

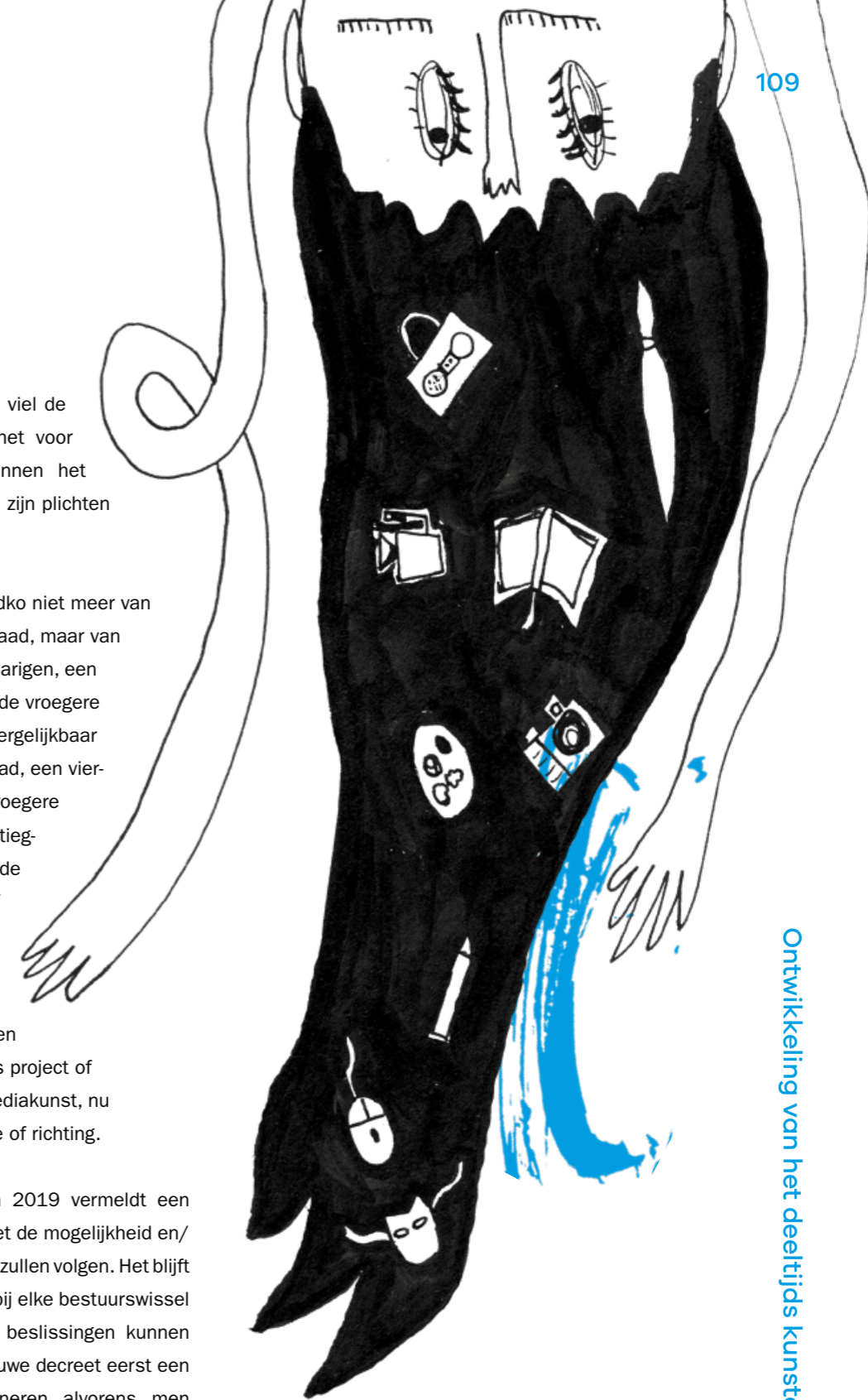
Vanaf 1990 kan gestart worden met het Vlaams kunstonderwijs.

is dan krachtens titel V van het Onderwijsdecreet II dat vanaf 1990 gestart kan worden met het Vlaams kunstonderwijs, thans integraal ressorterend onder de bevoegdheid van de minister van het onderwijsdepartement van de Vlaamse Gemeenschap. Dit onderwijs omvatte voltijds en deeltijds kunstonderwijs. Het voltijds werd ingedeeld in kunstsecundair onderwijs (kso) en hoger artistiek onderwijs. Het deeltijds kunstonderwijs (dko) kon zowel overdag als 's avonds worden georganiseerd – de facto een vrijetijdsaanbod –, maar met hoogstens tien lessen per week. Dit dko was zeer uitgebreid en omvatte vier grote studierichtingen: beeldende kunsten, muziek, woord en dans en vier graden die het niveau van de kennis en vaardigheid aangeven – anders dan bijvoorbeeld het leerplichtonderwijs – met telkens twee tot zes leerjaren. De lagere graad voor leerlingen van 6 tot 12 jaar of voor volwassenen. De middelbare voor leerlingen van 12 tot 18 jaar of volwassenen. De hogere graad voor leerlingen vanaf 15 jaar en de specialisatiegraad voor leerlingen van 18 jaar en ouder. Deze structuur was zeer rigide en de opeenvolgende ministers van Onderwijs brachten met versoepelingsomzendbrieven verschillende aanpassingen aan de structuur aan. Het Rekenhof – het controleorgaan op de overheidsuitgaven – maakte echter structureel opmerkingen over de rechtsonzekerheid en dwong de minister van Onderwijs om een degelijk decreet voor het deeltijds kunstonderwijs te realiseren. Het duurde dertien jaar voor men de verschillende aanpassingen kon realiseren; op 1 september 2018 werd het uiteindelijke nieuwe 'Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs' boven de doopvont gehouden. Dit nieuwe decreet biedt heel wat meer inhoudelijke en structurele mogelijkheden voor directies

dan het voorgaande. Bovendien viel de rechtsonzekerheid weg en is het voor honderd procent verankerd binnen het ministerie van Onderwijs, met al zijn plichten en rechten.

Men spreekt in het vernieuwde dko niet meer van lagere, middelbare en hogere graad, maar van eerste graad voor zes- en zevenjarigen, een tweede graad vergelijkbaar met de vroegere lagere graad, een derde graad vergelijkbaar met de vroegere middelbare graad, een vierde graad vergelijkbaar met de vroegere hogere graad, en een specialisatiegraad. Grote wijziging is dat voor de opleiding muziek kinderen vanaf zes nu ook dko kunnen volgen. Voor dit decreet lag de leeftijd op acht jaar. Bovendien werden heel wat opleidingen, die voordien een onzeker bestaan kenden als project of experiment binnen dko zoals mediakunst, nu opgenomen als structurele optie of richting.

Het huidige regeerakkoord van 2019 vermeldt een eerste evaluatie van het dko, met de mogelijkheid en/of het risico dat er aanpassingen zullen volgen. Het blijft in Vlaanderen een gegeven dat bij elke bestuurswissel nieuwe inzichten tot roekeloze beslissingen kunnen leiden. Het zou beter zijn dit nieuwe decreet eerst een aantal jaren te laten functioneren alvorens men overgaat tot remediëring.



Unieke structuur en doelen

Het dko heeft buiten het bieden van goed kunstonderwijs meerdere doelstellingen, aangepast aan elk individu. Natuurlijk is de eerste doelstelling de leerling op te leiden tot een actief kunstbeoefenaar op zijn/haar niveau. Ten tweede is er de taak een passieve of receptieve kunst- en cultuurparticipaat op te leiden via voorkennis op theoretisch en geschiedkundig vlak. Ten derde staat dko voor toe leiden tot het verenigingsleven als actief kunstbeoefenaar. Hiermee tracht het dko zich uitdrukkelijk te positioneren als partner voor amateurkunsten, verenigingen, maar ook kunstzinnige buurtwerkingen of kunsteducatieve organisaties voor kinderen, jongeren en volwassenen, wat niet altijd vanzelfsprekend is gezien de vaste structuren. En ten vierde kan het voor velen een voorbereidende opleiding verzorgen tot het kunstsecundair of het hoger kunstonderwijs.

Het unieke aan dit deeltijds kunstonderwijs ligt in het feit dat er zowel in Europa als in de rest van de wereld geen vergelijkbaar kunstonderwijs bestaat. Enkel in Wallonië wordt een soortgelijk dko georganiseerd. Bovendien maakt het dko deel uit van een gehele visie op en structuur van onderwijs in de kunsten, die op meerdere niveaus van het onderwijs georganiseerd wordt. In de meeste landen is kunstonderwijs in slechts zeer beperkte mate ingebed in het reguliere leerplichtonderwijs. Zo ook in Vlaanderen: kunst, eerder genoemd als cultuureducatie, is bijvoorbeeld enkel in het kleuter- en het lager onderwijs opgelegd (binnen de muzische vorming) alsook binnen enkele opties van het middelbaar onderwijs, met uitzondering uiteraard van het kso. De invulling is in de meeste gevallen heel summier en wordt bijvoorbeeld in het basisonderwijs

De lacune in het (kunst) onderwijsaanbod wordt ruimschoots gecompenseerd door het dko, waarbij uiteraard moet worden opgemerkt dat dit onderwijs in de vrije tijd gebeurt

meestal niet door experts gegeven. De lacune in het (kunst)onderwijsaanbod wordt ruimschoots gecompenseerd door het dko, waarbij uiteraard moet worden opgemerkt dat dit onderwijs in de vrije tijd gebeurt en dus een keuze is voor elk individu die de weg ernaartoe vindt. In dit dko doceren allemaal afgestudeerde kunstenaars met een bewijs van pedagogische bekwaamheid die in veel gevallen hun onderwijsopdracht combineren met een actieve kunstbeoefening.

De rol die dko opneemt heeft ook een nadeel: de autonomie van de basis- en middelbare scholen, doet velen beslissen om keuzes te maken voor meer cognitieve vakken of thema's en minder kunst- en sportvakken in het verplichte onderwijspakket. Zij rekenen hierbij op het dko, de amateurkunsten, de culturele verenigingen en de sportverenigingen om de leemte naschools op te vullen. Ook zien we in het leerplichtonderwijs weinig mogelijkheid tot het aanstellen van professionele experts om kunstvakken zoals in dko te geven en zijn velen ook niet geneigd om kunstenaars binnen hun lerarenkorps op te nemen. dko is geen leerplichtonderwijs.

Het wordt georganiseerd na de schooluren en in de weekends. Het zijn dan ook in veel gevallen de ouders die er voor kiezen om hun kinderen een gedegen kunstvak te laten volgen in het deeltijds kunstonderwijs, al of niet op vraag van hun kind. Voor sport wordt er automatisch voor een vereniging gekozen maar voor kunst en cultuur kiest men veeleer voor een opleiding met structuur en professionele begeleiding. Ook omwille van de kostprijs en het uitgebreide aanbod in vele steden en gemeenten. Maar er is een keerzijde: aangezien het onderwijs is, is het wel degelijk gebonden aan de vastgelegde schoolvakanties, wordt het ondersteund door begeleidingsdiensten, opgevolgd door onderwijsinspectie en verificatie en is het gebonden aan minimumdoelen die iedereen moet halen en die worden getoetst. De vrijheid en vooral flexibiliteit die bijvoorbeeld kunsteducatieve organisaties hebben is slechts gedeeltelijk mogelijk in het dko¹.

In een vorige alinea vermeldde we dat er in Wallonië een vergelijkbaar dko bestaat. Omdat dit bij de staatsontwikkeling in een andere gemeenschap is gesitueerd, die niet helemaal op dezelfde manier wordt georganiseerd, botsen deze beide structuren in het Brusselse Gewest. Om deze ongelijkheid te reguleren krijgen de Vlaamse dko-scholen in Brussel en in de Brusselse Rand een aantal compensaties, zoals 30% extra financiering. Dit voornamelijk om het Vlaamse dko concurrentieel en leefbaar te houden ten opzichte van de Waalse collega's. Er is immers een duidelijk verschil in infrastructuur en voor kinderen tot twaalf jaar is in Wallonië het deeltijds kunstonderwijs gratis. Ook is de personeelskost van de school lager, wegens een ander personeelsstatuut. In Vlaanderen is het personeelsstatuut binnen onderwijs geüniformiseerd en beantwoordt het aan de officiële barema's.

¹ Zie artikel: Het zwarte gat van de cultuureducatie

² De tarieven worden jaarlijks berekend. Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoeveel-inschrijvingsgeld-betaal-ik-aan-een-academie>

Voor wat hoort wat

dko volgen in Vlaanderen is dus niet gratis. Omdat het dko bij onderwijs is ondergebracht, wordt dit ook zeer democratisch georganiseerd². Voor ongeveer 60 euro per jaar kan een leerling tussen 6 en 18 jaar een opleiding in een van de vier studierichtingen volgen. Dit met een frequentie van 2 à 3 wekelijkse lessen. Volwassenen betalen ongeveer 350 euro voor deze opleiding die kan gaan van 2 tot 8 wekelijkse lessen. Voor studenten ouder dan 18 en jonger dan 24 jaar is er een verminderd inschrijvingsgeld van ongeveer 180 euro. Dat het dko voor personen tussen 6 en 106 wordt georganiseerd, is een belangrijke aantrekkingspool en leidt in sommige gevallen tot een gezinsgebeuren. Bovendien voorziet het dko ook in een mogelijkheid van sociale tarieven. Dit om zoveel mogelijk kinderen, jongeren en volwassenen de mogelijkheid te bieden om lessen te volgen. Dat hierbij bepaalde richtingen toch behoorlijk prijzig kunnen zijn, omwille van bijvoorbeeld materiaalkost, is ook de scholen niet ontgaan. Vaak voorzien directies allerhande mogelijkheden die de prijs drukken.



Het inschrijvingsgeld komt overigens niet rechtstreeks toe aan de dko's. Zij worden gefinancierd door de overheid op basis van leerlingenaantallen, berekend op het vorige schooljaar. De overheid voorziet middelen om het onderwijzend personeel, directie en een beperkt aandeel aan administratief personeel te betalen. Zij draagt ook bij met beperkte werkmiddelen, maar al de rest zoals infrastructuur, extra administratief personeel, logistieke zaken zoals instrumenten of schildersezels, extra werkmiddelen en een eventueel middenkader moet door de inrichtende macht van de school worden betaald. Deze macht is in negentig procent van de gevallen de gemeente. dko neemt dan ook een serieus bedrag uit het gemeentebudget. Dat deze gemeente hiervoor een grote controle en begeleiding in de plaats krijgt, garandeert relatieve kwaliteit en rechtszekerheid. Maar er is ook hier een keerzijde: de financiering van het dko kan betekenen dat het voor de kunst- en cultuureducatieve organisaties niet eenvoudig is om voldoende financiële middelen van diezelfde lokale overheden toegewezen te krijgen. Vooral in de kleine gemeenten is deze 'extra' financiering – want zo wordt ze vaak bekeken – bijna onbestaande. Kunst- en cultuureducatie moet in dat geval dan ook voor het grootste deel zelfbedruipend zijn, wat enkel kan door de reële kostprijs door de deelnemer te laten betalen. De overheid voorziet via projectsubsidie of structurele subsidie middelen voor – in vergelijking met het dko – een beperkt aantal organisaties via het indienen van goed gestoffeerde dossiers die door commissies worden beoordeeld. Het recent wegvallen van cultuur binnen de provinciebesturen, maar ook de toenemende uitgaven op lokaal niveau, verkleint die subsidiekanalen voor kunsteducatie buiten dko.

Samenwerking in eigenheid

We vermeldden reeds dat samenwerking met andere (vrijtijds)actoren een belangrijk onderdeel van de werking van het dko is. Het nieuwe decreet voor het dko biedt sinds 2018 bovendien meer mogelijkheden tot samenwerking met het verenigingsleven dan voorheen, door bijvoorbeeld een aantal onderdelen te delegeren aan de verenigingen waarmee zij een samenwerkingsverband opzetten. Zo kan een kind dat in een gemeente binnen een fanfare groepslessen volgt, deze activiteit mee laten honoreren binnen de dko-opleiding waar ook samenspel op het menu staat. Deze elders verworven competenties, worden meegenomen binnen het evaluatiesysteem van het dko en de opleiding van de jonge kunstenaar wordt hierdoor een gedeelde verantwoordelijkheid. Leerlingen kunnen zelf vragen om hun deelname aan activiteiten van een vereniging mee te laten tellen bij hun curriculum dat vereist is binnen de dko-structuur. De link tussen onderwijs en het verenigingsleven versterkt immers het sociale weefsel én het biedt mogelijkheden om zichzelf ook artistiek verder te ontwikkelen. dko en partnervereniging leggen zo samen ook de focus op actief burgerschap en de leerling verwerft extra sociale vaardigheden door groepsvakken zoals samenzang, samenspel, toneel, danscompagnie enzoverder. Deze mogelijkheid tot intensieve samenwerking tussen het dko en de culturele sector opent nieuwe deuren. De uitwisseling van expertise kan een grote verrijking met zich meebrengen. Het dko heeft niet de onbeperkte mogelijkheid om echte toneelvoorstellingen, concerten of tentoonstellingen voor alle leerlingen



te organiseren, terwijl podiumervaring en het publiek maken en tonen van werk een essentieel onderdeel uitmaakt van de opleiding. De regisseursopleiding of dirigentenopleiding is zeker gebaat bij de mogelijkheid om stageprojecten in samenwerking met de verenigingen te organiseren. Bovendien bleek in het verleden al dat nieuwe vormen van artistieke uitingen, zoals binnen de urban scene, op deze wijze kunnen worden meegenomen in de ontwikkeling van de leerling.

Zijn dko en de kunsteducatieve sector partners, dan wil dit niet zeggen dat ze niet hun eigenheid en hiermee ook specifieke waarde hebben. De kunsteducatieve sector richt zich vaak op korter lopende projecten terwijl het dko zich richt op doorgedreven, langdurige leertrajecten waarbij een basiskennis, een brede vorming en actieve beleving centraal staan. Beiden zijn hierin kwalitatief en spelen in op vragen en behoeftes van lerenden. Een betere samenwerking op gelijke basis tussen de beide actoren kan er wel voor zorgen dat de creativiteit van de deelnemer wordt aangescherpt. Door cross-over en interdisciplinariteit kunnen nieuwe vormen en ontwikkelingen plaatsvinden die niet enkel op professioneel niveau mogelijk zijn. De ervaring van muziektheater of musical is daar een goed voorbeeld van. Poppentheater, figurentheater en animatiefilm zijn andere voorbeelden die de laatste jaren meer aan bod komen en waaraan verschillende studierichtingen zouden kunnen meewerken.



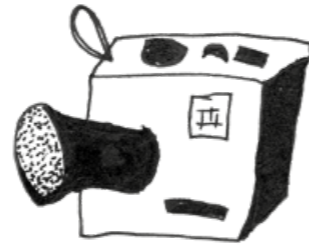
Een betere samenwerking op gelijke basis tussen dko en de kunsteducatieve sector kan er wel voor zorgen dat de creativiteit van de deelnemer wordt aangescherpt.

De sterkte van de kunsteducatieve sector is dat zij niet zo rigide gebonden is aan structuren, leerplannen, evaluaties en einddoelen. Hierdoor kan zij veel meer experimenteren met alternatieve leermethodes en creatieve leersituaties. Het dko is eveneens in evolutie maar vertrekt voor vernieuwing eerder vanuit de traditie. De vernieuwingen ontstaan dus meestal in de culturele sector alvorens ze in het dko geïmplementeerd worden. Zo hebben musical, songwriting of in situ kunsten onder andere binnen het dko nieuwe opties doen ontstaan. Bovendien heeft de kunsteducatieve sector een grotere vrijheid in het aantrekken van begeleiders, kunstenaars, coaches die bijvoorbeeld geen pedagogisch diploma hebben maar wel bogen op een ruime ervaring en kwaliteitsvol werken met kinderen, jongeren en volwassenen.



Er doen zich ook omgekeerde evoluties voor. De optie Jazz in het dko, die zich in de jaren 1990 ontwikkelde heeft de jazzwereld in Vlaanderen een geweldige boost gegeven. De doorstroming naar het hoger kunstonderwijs is verveelvoudigd en het aantal goede professionele jazzmuzikanten in Vlaanderen is hierdoor exponentieel gestegen. Bij aanvang van deze optie waren er bijna geen leerkrachten te vinden met de vereiste bekwaamheidsbewijzen en waren het voornamelijk leerkrachten klassieke muziek, met interesse voor jazz, die deze nieuwe optie vorm gaven. Na homologatie en bijscholing zijn zij de nieuwe generatie leerkrachten die deze specifieke leerlingen verder begeleiden.

De kunsteducatieve sector kan in de toekomst een grote bijdrage blijven leveren via de nieuwe kortlopende trajecten die binnen het dko kunnen worden georganiseerd. Dit gebeurt meestal via dossiers die door de beide partners worden ingediend waarbij ook het leerplichtonderwijs als derde partner kan worden ingeschakeld. Zo ontstaat een klimaat van samenwerking waarbinnen de leerling kwaliteit én verschillende mogelijkheden ervaart. Het sociale weefsel zal hierdoor nogmaals versterken en verstrengelen. De cohesie van al deze expertise zorgt voor een globale en brede kijk op de gemeenschap en zal de individuele keuze van de jongeren enkel verruimen. Mogelijks komen hierdoor ook verschillende kansengroepen in contact met de westerse kunst en cultuur en is er ook een grotere mogelijkheid tot kennismaking met en integratie van wereldcultuur.



Omdat het dko als instituut voor meer dan 90% gemeentelijk georganiseerd wordt, draagt zij in de meeste gevallen ook bij aan het lokale sociale weefsel. In veel gevallen wordt beroep gedaan op de plaatselijke academie om op allerlei manieren mee te werken aan activiteiten van de gemeente. Dit kan gaan van tentoonstellingen tot concerten en voorstellingen op lokale festiviteiten. Ze zijn dus absoluut een belangrijk lokaal anker in het cultuurweefsel. Dat deze verankering belangrijk is om een vlotte medewerking van de inrichtende macht te verzekeren is evident. Dat de meeste gemeenten bijzonder fier zijn op hun creatieve dko-school is dan ook het logische gevolg.

Het dko is ook de enige onderwijsvorm waar men voor de richting Muziek en Woord nog werkt volgens het 'gildeprincipe', namelijk het meester-leerlingsysteem, of anders gezegd structureel individueel onderwijs. De een-op-een benadering zorgt voor intensieve begeleiding aangepast aan de specifieke noden en mogelijkheden van de leerling. Op onderwijsvlak is remediëring en differentiëren nu heel actueel en door deze individuele aanpak beantwoordt het dko hier al zeer lang aan. Het dko speelt dan ook in op de individuele noden van de leerling. Wij spreken hier dus niet van gelijke onderwijskansen maar van optimale onderwijskansen. Het dko geeft les op de manier die in het reguliere onderwijs verloren is gegaan en heeft een zeer emancipatorisch karakter.



Groei versus aanbod

De inbreng van het dko binnen de vrije tijd groeit gestaag. Het dko nadert de 200.000 participanten en de 10.000 leerkrachten³. Goed nieuws, maar ook een uitdaging. In bepaalde gevallen wordt het steeds moeilijker de juiste leerkrachten met een vereist diploma te vinden, zoals bijvoorbeeld voor de instrumenten piano en gitaar, voor dans of mediakunst. Om deze problematiek het hoofd te bieden hebben directies de mogelijkheid met 'voldoende geachte' – bijvoorbeeld leerkrachten viool die ook gitaar kunnen – en andere bekwaamheidsbewijzen te werken. De reden van dit fenomeen is de veranderende populatie binnen het hoger kunstonderwijs. Het aantal Vlaamse studenten aan de kunsthogescholen daalt en het aantal buitenlandse studenten stijgt exponentieel. De meeste buitenlandse studenten in de kunsthogescholen komen hier hun bachelor of voornamelijk masterdiploma behalen en keren vervolgens terug naar hun land van oorsprong. Dit wil ook zeggen dat er steeds minder Vlaamse studenten afstuderen en de concurrentie voor de schaarse plaatsen bij de toelatingsproeven hoger kunstonderwijs in bepaalde richtingen groter wordt. De buitenlandse studenten volgen ook zelden een lerarenopleiding of kiezen niet voor de educatieve

master. Vaak omwille van een onvoldoende kennis van het Nederlands. De interesse voor een kunstopleiding bij de Vlamingen daalt ook omdat de mogelijkheid om een actief artistiek beroep uit te oefenen steeds kleiner wordt. Dit is toch vaak een belangrijke motivatie om deze opleiding aan te vatten. Het internationaal opentrekken van het werkveld is een pluspunt, maar beperkt ook de mogelijkheid om in Vlaanderen een 'gezond' inkomen te verwerven. Bovendien is het wegvallen van professionele orkesten en het verminderen van de vaste contracten binnen de verschillende ensembles of projectsubsidies een grote beperking in de muziek. In de beeldende kunsten spelen soortgelijke bekommernissen, zoals bijvoorbeeld het gebrek aan atelierruimte om beeldend actief te blijven, maar ook zien we hier een omgekeerde internationalisering: studenten die na hun studie internationaal beeldend werken en door de rigide wekelijkse structuur van het lesgeven hiervoor niet (kunnen) kiezen.



³ Zie voor actuele cijfers <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken>

Een aantal van de jonge professionele kunstenaars die niet in het dko terecht kunnen wegens overtal of geen bewijs van pedagogische bekwaamheid, komen in de kunst- en cultuureducatie terecht. Ook creatievelingen met anders skills of kunstenaars zonder een professionele opleiding komen – zoals reeds aangehaald – hierin terecht. Samen geven zij vorm aan deze boeiende sector. Out of the box denken en doen is een eigenschap die thuishoort in deze sector.

Experimenteren met nieuwe methodieken die wereldwijd worden afgetoetst brengt andere visies en ontwikkelingen met zich mee. De weg naar integratie van deze technieken is meestal lang en kan ook op heel wat tegenstand rekenen maar meermaals worden zij na verloop van tijd opgepikt en beginnen dan een eigen leven te leiden binnen het officiële circuit. Een voorbeeld zijn de schrijfcursussen die al zeer lang bestaan binnen kunsteducatie maar slechts vijftien jaar geleden binnen het dko zijn opgepikt. Het is niet zo dat na opname in het dko deze opleidingen binnen de kunsteducatie verdwijnen, eerder het tegendeel. Onderzoek heeft aangetoond dat dergelijke operaties de kunsteducatie ook ten goede komen omdat deze een ander traject kan volgen dan een officiële onderwijsstructuur. Hieruit kan men concluderen dat in de meeste gevallen de deelnemers andere interesses en verwachtingen hebben, bijgevolg elkaar niet beconcurreren. Zelfs intern blijken nieuwe opties geen concurrentie te

zijn. Bij de opstart van de optie Jazz-Lichte Muziek vreesden de klassieke muzikanten grote uitval naar de nieuwe optie. Dit is niet zo gebleken en een aantal leerlingen heeft de beide opties geprobeerd, maar de echte overstap bleek marginaal te zijn. Er werden dus nieuwe leerlingen aangetrokken.

De groei van het dko hoeft geen bedreiging of concurrentie voor de kunst- en cultuureducatie te betekenen. Of vice versa. Beiden bereiken een eigen doelpubliek en daar waar zij overlappen kunnen zij samenwerken of complementair zijn. Soms merken we dat het engagement voor deelname aan het dko te zwaar weegt en maakt men de keuze om een opleiding te volgen in de privésector door bij een kunstenaar tegen betaling masterclasses te volgen, of gaat men naar een winkel waar een introductie cursus wordt aangeboden, of volgt men een opleiding instrument rechtstreeks bij een vereniging die zijn leden scholing aanbiedt, of volgt men cursussen bij een kunsteducatieve organisatie. Proeven van al deze mogelijkheden hoort bij onze cultuur. Als dit proeven zin doet krijgen in verdieping zal de toeleiding naar een bereikbaar deeltijds kunstonderwijs alleen maar vergroten. Doorverwijzing zal de noodzaak van beide sectoren om elkaar te respecteren alleen maar benadrukken. Zij bewegen zich in hetzelfde veld, vissen in dezelfde vijver maar vangen andere vissen.

De groei van het dko hoeft geen bedreiging of concurrentie voor de kunst- en cultuureducatie te betekenen.

De artiest-docent



De kwaliteit van de opleiding staat of valt nog steeds met de docent, medewerker, directeur, ... Een degelijk artistiek en pedagogisch personeelsbeleid is in beide sectoren van cruciaal belang. De bagage die de kandidaten meedragen is dan ook zeer belangrijk, waar men zijn artistieke vooropleiding en opleiding ook volgt. Out of the blue aan de hand van eigen praktijkervaring in de educatie stappen kan een absolute meerwaarde zijn, maar is ook een groot risico. Een halve eeuw terug werden de leerkrachten in het kunstonderwijs onmiddellijk het onderwijsveld ingestuurd zonder enige pedagogische scholing. De gevolgen waren dan ook groot. In de meeste gevallen viel het na verloop van tijd wel in zijn plooi maar er waren wel een aantal cruciale jaren en dus ook leerlingen verloren gegaan door dit ondoordachte systeem. Men probeerde dit op te lossen door, na enkele jaren van zwemmen zonder bandjes, een artistieke en pedagogische bekwaamheidsproef te organiseren voor deze nieuwe leerkrachten. Bij de oprichting van de kunsthogescholen opteerde men onmiddellijk om een lerarenopleiding in te richten die een bewijs van pedagogische bekwaamheid kon afleveren. Deze lerarenopleidingen hebben een grote evolutie meegemaakt, maar kenmerkend bleef steeds het feit dat pedagogische kwaliteit en artistiek kunnen aan elkaar gekoppeld waren. Bij de recente omwentelingen was er sprake van om alle lerarenopleidingen voor de masters onder te brengen bij de universiteiten. Het is vanuit agogisch oogpunt echter ondenkbaar dat voor de kunsten de lerarenopleidingen weggetrokken worden van de artistieke basisopleidingen. De verweving vormt immers een van de huidige kwaliteiten ervan. Bovendien maakt het ook eenvoudiger om combinaties tussen beide opties te maken: tegelijk opgeleid worden als artiest én educator.

Een nieuwe mogelijkheid in volle evolutie zijn net de educatieve masters in de kunsten. Deze nieuwe opleiding is ondergebracht in de kunsthogescholen en geeft studenten de kans om na hun zuiver artistieke bacheloropleiding te kiezen voor een educatieve master. Al tijdens hun bacheloropleiding merken veel jonge kunstenaars dat hun mogelijkheden om een artistieke carrière te maken beperkt zijn en kunnen ze kiezen om zich vanaf dan voor te bereiden op een opdracht binnen de educatieve sector. Binnen deze opleiding is er ook nog steeds veel aandacht voor hun artistieke achtergrond maar zal het hoofddaccent ook op het ontwikkelen van pedagogische skills worden gelegd. Hun masterproef zal een (extra) pedagogisch luik hebben, terwijl voor de andere master enkel een artistiek en onderzoeksluik vereist zijn.

Het dko is door de jaren heen gegroeid van een vrij elitaire vrijetijdsbesteding tot een stevig georganiseerde onderwijsvorm in de vrije tijd, die ons door onze naburige landen benijd wordt. Dat dit onderwijs nog niet perfect is blijkt uit het feit dat niet alle kinderen in aanraking komen met kunst en cultuur. Dit zou enkel kunnen als het kunstonderwijs terug meer ingebed zou zijn in het leerplichtonderwijs. Een andere mogelijkheid vormt de beschreven partnerships met de kunst- en cultuureducatieve sector. Een uitgestoken hand, die veel kan beloven voor de toekomst.



Referentielijst

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het opleidingsaanbod, de organisatie, de personeelsformatie, de inning van het inschrijvingsgeld en de certificering van het deeltijds kunstonderwijs (04/05/2018). geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15240>

Decreet betreffende het onderwijs-II. - TITEL V. - Deeltijds kunstonderwijs - (31/07/1990). geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12677#292381>

Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (09/03/2018). geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15223>

Gedeeld / Verbeeld. Eindrapport van de Commissie Onderwijs en Cultuur (2008). geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/gedeeld/verbeeld-eindrapport-van-de-commissie-onderwijs-en-cultuur>

Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen (2007). geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/kwaliteit-en-consistentie-kunst-en-cultuureducatie-in-vlaanderen>

Smet R., Vannecke A. & Baeten E. (2002). Historiek van het Technisch- en Beroepsonderwijs (1830-1990). Leuven, Garant.

Tijdelijke projecten deeltijds kunstonderwijs (juni 2016). geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

Verdieping/ Verbreding perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs (2008). geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/verdieping/verbreding-perspectieven-voor-inhoudelijke-vernieuwing-van-het-deeltijds-kunstonderwijs>

www.verdi.vlaanderen/

<https://codibel.weebly.com/>



Het **dko** is door de jaren heen **gegroeid** van een **vrij elitaire vrijetijdsbesteding** tot een **stevig georganiseerde onderwijsvorm** in de vrije tijd, die ons door onze naburige landen benijd wordt.

Van handvatten bieden naar participerende doelgroep

Barbara Wyckmans en Marc Verstappen
over unieke plekken en huizen voor
kinderen en kunsteducatie

Annemie Morbee

Combineer Barbara Wyckmans - denk aan De Velinx, HETPALEIS en MoMeNT - met Marc Verstappen - denk aan Villanella, De Nachten, De Studio - en laat vervolgens de term kunst- en cultuureducatie vallen. Het resultaat: een uitermate pittig gesprek waarin de persoonlijkheden van deze voorvechters voor kunst bij kinderen en jongeren, volledig tot hun recht komen. De explosieve, nietsontziende stormram Verstappen versus de bedachtzame, strategische en vasthoudende Wyckmans. Doorheen dit alles de dikke rode draad dat kunst en cultuur het verdomde recht is van iedereen, ongeacht de leeftijd, dat het beleid best wat meer uit zijn pijp mag komen en ja: dat de term kunst- en cultuureducatie best gisteren nog voorgoed werd afgeschaft. Met her en der in dit artikel een uitstap naar het onderwijs.

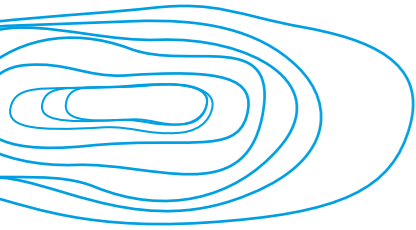
Verstappen: Kunsteducatie, cultuureducatie, publiekswerking, participatie... het is een heel schemerig, niet-afgebakend gebied. Voor ons is de basis 'learning by doing' zoals we dat achttien jaar met De Kunstbende hebben ervaren: het doen is een hele sterke motor om artistieke disciplines te leren kennen en heeft een grote impact op de peers van jongeren. Vandaar dat ik de grens tussen participatie en educatie zeer artificieel vind: als je echt in de diepte wil werken, dan ga je dingen met hen maken. Zoals De Veerman dat heeft gedaan met De Kroon op het Werk en HETPALEIS met De Tuin. Het gaat mij om de attitude waarmee je als huis de wereld instapt. Als je daar labels gaat op kleven of je zet daar specialisten bij, gaat het bijna altijd fout.

Wyckmans: Het uitgangspunt van kunsteducatie was de bezorgdheid om kunst bij het publiek te brengen: hoe kunnen we de kunstenaar de vrijheid geven om zijn werk te maken en het publiek daar naartoe leiden? De hele omkadering errond. En daar zijn heel wat facetten aan. Voor mij betekent het in de eerste plaats ervoor zorgen dat je publiek de voorstelling niet consumeert, maar degusteert. En daarvoor dienen een aantal voorwaarden te worden vervuld. Een daarvan is om kinderen zoveel mogelijk te laten deelnemen aan concerten, voorstellingen, tentoonstellingen enzovoort. Maar daarmee ontstaat al het eerste probleem: vaak gaat het om één of twee ervaringen en daarna stopt het. "Ja, we zijn met onze kleine ook eens naar het theater geweest, maar die vond daar niets aan." Alsof je het tv-

¹ Villanella organiseerde achttien jaar lang De Kunstbende, een wedstrijd voor artistiek aangelegde jongeren over heel Vlaanderen.

Zie onder andere <http://www.villanella.be/content/kunstbende>

² <http://www.veerman.be/project/25/De-Kroon-op-het-Werk>



toestel buiten gooit omdat er een slecht programma wordt uitgezonden. Ik geloof sterk in de frequente participatie, zodat kinderen vanuit een veelvoudige ervaring kunnen groeien richting een persoonlijke waardering. Het plezier van zwemmen leer je ook niet via een eenmalige plonspartij in het zwembad. Jammer genoeg is een regelmatige cultuurbeleving voor de meeste kinderen niet vanzelfsprekend. Top blijft natuurlijk ook het zelf mogen doen via ateliers of kampen zodat je meer waardering krijgt voor datgene waarnaar je gaat kijken.

Verstappen: En daarbij moeten we dan onmiddellijk de kanttekening maken dat er heel weinig cross-over is tussen leerlingen uit het deeltijds kunstonderwijs, waar ze echt wel zelf artistieke dingen doen, en de kunsten (musea en theater). Dus richten we het zelf maar in: HETPALEIS met De Stal³ en Villanella met Jong Wild⁴. Zo'n initiatieven boomen omdat ze zich in een niet-schoolse omgeving afspelen, waar de jongeren de artiesten zien repeteren en waar ze week na week naartoe komen. Die impact is gigantisch.

Educatie, onthaal, toeleiding?

Wyckmans: We zien toch dat het toeleiden van het publiek naar voorstellingen de laatste jaren enorm gegroeid is. DeSingel en Opera Ballet Vlaanderen geven bijna bij elke voorstelling een inleiding: dat was 25 jaar geleden ondenkbaar. Het zijn handleidingen die erg verrijkend zijn. Deze vorm van educatie was vroeger niet vanzelfsprekend, maar de kunsthuizen begonnen te ervaren dat je daarmee het publiek kon warm maken.

Verstappen: Ik heb weinig op met al die voor- en nabesprekingen. Zelfs voor kinder- en jeugdvoorstellingen wil ik een zo minimaal mogelijke lesmap⁵, zo weinig mogelijk toeleiden. De toeleiding waarnaar wij in De Studio evolueren situeert zich tussen onze voordeur en de theaterzaal. Dat is ons domein en daar voeren wij korte gesprekken die heel to the point zijn. Ik ben tegen *l'exploitation pédagogique du spectacle*, want de beste manier om een goede voorstelling dood te maken, is ze helemaal te deconstrueren. Alsof je een mop zou beginnen uitleggen. Elke goede voorstelling, song, boek ... heeft ook geheimen en associaties en vraagt de vrijheid om daarmee om te gaan. Dat is voor mij essentieel: laat die vrijheid bestaan. Wij zijn ook tegen de sssst-brigade van de leerkrachten. Wij vinden het niet erg als er 200 kleuters lopen te brullen - wij vinden dat gezellig. Wij zijn geen schooldomein. Ik zie in een heleboel theaters dat ze de discipline van de school moeten behouden en dan wordt je podium plots een verlengstuk van de klas. Als ik iets niet wil, dan is het wel dat. Er moet een vrijheid zijn. Wat wij kunnen doen met dat hele verhaal van kunsteducatie, is de beleving optimaliseren zonder daar een pedagogisch pakket aan te hangen. De kinderen krijgen van ons informatie mee, ze mogen die gebruiken, maar het is geen noodzaak.

Wyckmans: Ik denk dat wij eigenlijk hetzelfde denken, alleen vertaal jij de omkadering anders. Het gaat erom te proberen een handleiding te geven zodat kinderen en jongeren de voorstelling optimaal kunnen beleven en er extra van kunnen genieten. Het doet mij denken aan een voorstelling waarin één meisje een tweeling speelde. Als ze een speldje in haar haar had, was ze zusje A en zonder speldje zusje B. Dat kan je in de inleiding toch even meegeven, want anders ontgaat dat een groot deel van de kinderen. Dat is toch geen overbodige duiding?

³ Jaarreeks, waarin kinderen en jongeren in HETPALEIS de basisvaardigheden van theater leerden.

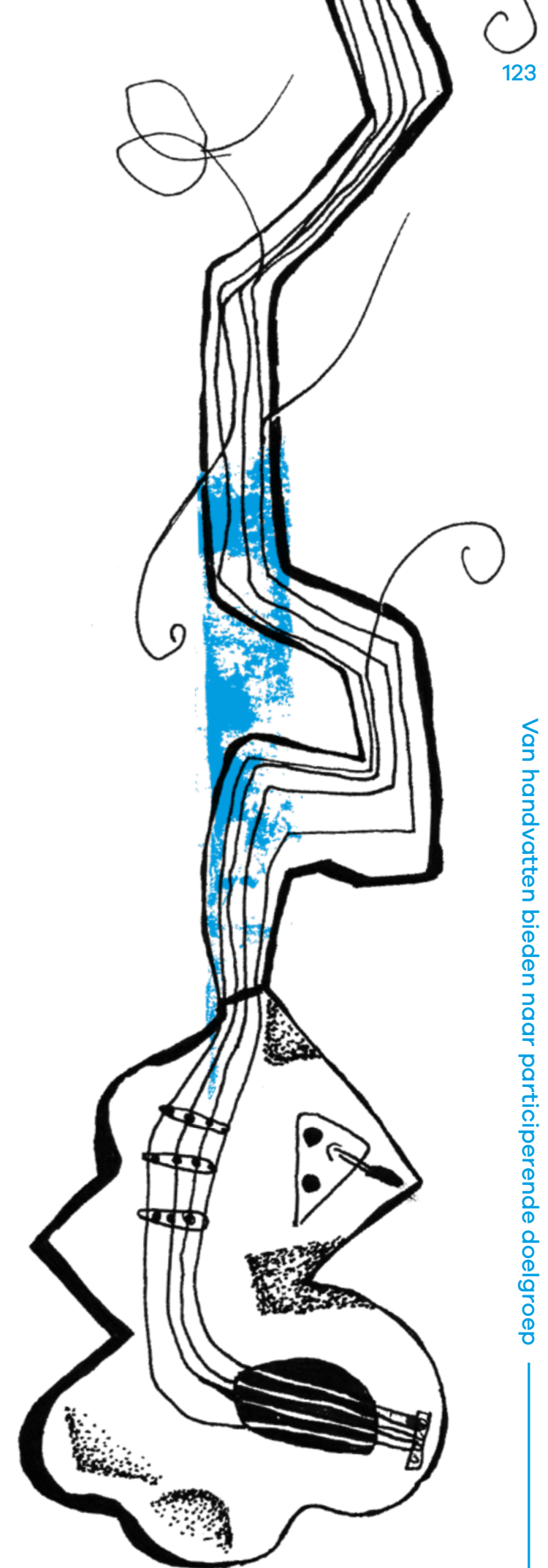
Verstappen: Als je toelichting nodig hebt, moet die zijn ingebouwd in de voorstelling. Als kinderen niet 'mee' zijn, is dat het probleem van de makers. Als de boel in de zaal ontspoord, is dat ook het probleem van de makers. De kinderen roepen dat het saai is? Dat is de verantwoordelijkheid van de mensen op het podium. Wat mijn verantwoordelijkheid is, is dat het (school)publiek tussen de voordeur en de theaterzaal een switch kan maken van het klaslokaal, waar ze relatief eenduidige informatie tot zich nemen, naar een andere zone waar andere dingen gebeuren. De code is anders en die code moet je niet uitleggen in een klaslokaal. Het is mijn ultieme droom om het hele personeel van De Studio zodanig te trainen dat zij allemaal op hun beurt die onthaalfunctie kunnen opnemen en een groep kinderen een paar minuten toespreken.

Wyckmans: Jij noemt het onthaal, maar het is toch ook een vorm van duiding, van inleiding, educatie. Ik heb kinderen over de vloer gehad die dachten dat ze naar een filmvoorstelling kwamen. Het is dan toch een minimum dat je de codes van het theater meegeeft?

Verstappen: Ik wil weg van die educatie en mik op een instant, intensief, goed gemikt onthaal waarbij we hen de sleutel geven tot een ander domein. Waarmee we hen zeggen: je bent weg uit het educatief kader. We voeren deze discussie ook met de leerkrachten: dat we geen verlengstuk zijn van hun school en dat we van hen zeker geen politieoptreden in de zaal verwachten.

⁴ De theaterwerkplaats Jong Wild werd in 2016 opgericht in De Studio. Met deze werkplaats creëren actrices Sanderijn Helsen en Lotte Pinoy een artistiek forum, voor zowel kinderen als jongeren.

⁵ Pedagogisch omkaderend materiaal dat voor het onderwijs gemaakt wordt bij voorstellingen.



Wordt de meester de leerling?

Verstappen: Wij moeten stoppen met de alwetende verteller te zijn die gaat uitleggen wat het publiek goed moet vinden. We moet stoppen met zeggen: opera is belangrijk, Shakespeare is belangrijk en ik ga zes glijmiddelen zoeken zodat jij van Shakespeare gaat houden. Cultuur is voor mij een gesprek, een wederzijdse dialoog, een breed speelterrein waarop je elkaar kunt vinden. Een plek waar kinderen en jongeren zich goed voelen, waar ze hun ding kunnen doen en van waaruit je in een wisselwerking een programma kunt opzetten. Cultuur is iets wat je kan triggeren, wat je op de kast kan krijgen maar niet iets dat móét. Je moet niet 'culturen' zoals je niet moet kunnen schrijven.

Wyckmans: Toch geloof ik sterk in figuren die je de weg wijzen. Een bevlogen leerkracht die je warm maakt voor een gedicht, een boek, een voorstelling of een creatie, ...waardoor er plots een wereld voor je opengaat. Dat is toch fantastisch? Ik ben sommigen nog altijd erg dankbaar voor die duiding.

Verstappen: Maar we leven nu in een totaal andere wereld, met een andere cultuur, een andere visie. Het gaat om het creëren van een omgeving waarbinnen je dingen ontregelt, waarbij zekerheden een slag krijgen, dingen anders worden uitgebeeld, gevoelens anders worden benoemd – het is een warboel op psychologisch en cognitief vlak, maar juist dat maakt het interessant.

Wyckmans: Toch mag je de rol van leerkrachten binnen scholen niet onderschatten. Zij beslissen en kiezen waar hun leerlingen naartoe gaan. Moeten we hen dan niet toeleiden? Ik herinner me een student van een lerarenopleiding die bij ons op

bezoek kwam en die mij vroeg wanneer Samson en Gert optraden. Toen ik hem vertelde dat hij dat bij ons niet ging vinden, zei hij dat het toch wel onze taak was om de dingen die de kinderen op tv zagen, live te brengen.

Verstappen: Opnieuw: we leven in een nieuw tijdsgewricht. We kunnen omgevingen creëren waardoor kinderen en jongeren worden getriggerd, waarnaar ze eventueel verlangen. Ik wil hen ook triggeren via hun ouders, via hun leerkrachten. Dat leerkrachten niet open staan voor theater is spijtig, maar daar moeten we nu eenmaal mee dealen.

Wyckmans: Ik wil verder gaan dan dat te aanvaarden. Ik wil met hen hierover in dialoog gaan. Communiceren we voldoende met de begeleiders?

Verstappen: Jij weet ook dat het niet eenvoudig is om binnen te breken in de lerarenopleidingen. Ik ben al blij dat we Karel de Grote hogeschool zo ver hebben gekregen dat ze één keer per jaar met 180 studenten naar een voorstelling komen. We pikken er dan meestal een voorstelling uit die hen buiten hun comfortzone brengt en achteraf hebben we een gesprek.

We leven in een nieuw tijdsgewricht. We kunnen omgevingen creëren waardoor kinderen en jongeren getriggerd worden.

Wyckmans: Wij boden in HETPALEIS de avant-premières altijd gratis aan voor de lerarenopleidingen, waardoor de studenten meerdere voorstellingen per jaar konden zien. Maar wat ik vooral heel belangrijk vind: een school kan de openheid, de toegankelijkheid en de verwondering van kinderen fruisen. Kleuters tekenen een boom met een purperen kruin, met een blauwe stam en zwevende appels en worden dan terechtgewezen: bruine stam, groene kruin, appels aan de takken van de boom. Kunnen wij vanuit onze kunsthuizen die leraren niet helpen om die vrijheid van dat kind te respecteren, zodat hun openheid en verwondering blijft bestaan?

Van cultuurtempel naar spelverdeler

Verstappen: Cultuur of cultuureducatie, het is een voortdurend veranderend landschap qua mentaliteit, qua infrastructuur. Waar gaan de mensen naartoe met hun verhalen en hun ideeën, hoe kunnen ze hun publiek bereiken? Alles is voortdurend in beweging en er is nog nooit zo veel drijfzand geweest als nu. Voor mij is toch wel de essentie dat we moeten loslaten met dingen op te dringen aan het publiek, maar dat we in dialoog moeten gaan met dat publiek. Wat zijn je thema's, waar wil je naartoe, wat triggert je écht? Van daaruit zijn wij begonnen met schoolprojecten. Daar zit kunst in, maar ook journalistiek en discussie. En dat noem ik het creëren van een omgeving, van een 'huis dat met jullie bezig is'. Neem nu bijvoorbeeld de voorstelling van Janne Desmet (Hier waak ik) enkele jaren geleden. De rode draad doorheen de voorstelling was diefstal. Wel, in de maand voordien hebben we in De Studio een openbaar onderzoek gevoerd rond diefstal. Wij hebben niet tegen het publiek gezegd: "Je moet naar Janne Desmet gaan kijken want dat is een fantastische actrice", want dan

halen de mensen hun schouders op. We hebben naar een insteek gezocht waar 70% van de Belgen mee te maken heeft: diefstal. En daaruit voortvloeiend: veiligheid. Een rechts thema, nota bene. Een half jaar op voorhand zijn we daarover met ons publiek beginnen communiceren: cultuur meets diefstal. Of het nu kunstenaars, journalisten, jeugdwerkers, leerkrachten of makers zijn, je moet ze in huis halen en zij moeten het verder vertellen. Wij zijn enkel de spelverdelers die hen een speelterrein bieden.

Wyckmans: Ik heb een gelijkaardige evolutie meegeemaakt. In De Velinx liep ik 25 jaar geleden als een soort tamboer-majoor voorop door voorstellingen binnen te brengen vanuit een gedrevenheid: dit moet mijn publiek absoluut zien. Niet vanuit de bekommernis 'wat zal mijn publiek graag zien' maar om hen te laten zien wat interessant was in het kunstenaarsland- schap. Needcompany speelde toen voor een zaal van 50 mensen. Nu, als intendant van MoMeNT, werk ik net andersom door met de 31.000 inwoners van Tongeren een verhaal te brengen zonder aan kwaliteit in te moeten boeten. Dat is telkens weer een zoektocht, want hoe betrekken we de niet-vanzelfsprekende, maar potentiële cultuurparticipanten? De bejaarden in hun rusthuizen, de alleenstaande moeders en hun kinderen? We gaan op zoek naar de meest geschikte locatie: soms een leegstaand pand, soms een publieke ruimte, soms het cultuurcentrum.

What's in a name?

Verstappen: Toen we met Villanella nog geen huis hadden, was de stad ons speelterrein. Eigenlijk deden we in de jaren 1990 sociaal-artiestiek werk nog voor de term bestond. En die termen vormen vaak het probleem: er wordt gelabeld, er wordt geld aan gehangen, er komt een machtsstructuur rond, er

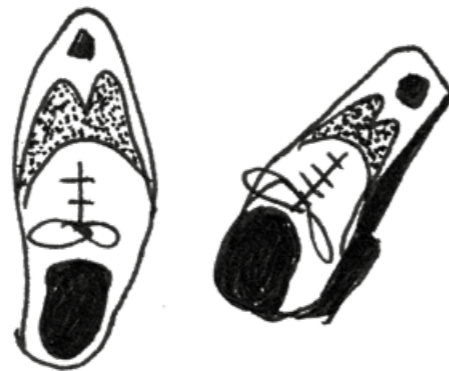
worden scheidsrechters en verdedigers aangeduid die de boel bewaken opdat het doel zuiver zou blijven. Iedereen heeft zich vorige keer verslikt in de term participatie en hetzelfde zal gebeuren met cultuureducatie, met diversiteit en vooral met de windowdressing die errond hangt. Kunsteducatie is een instituut dat wordt bewaakt. En het ergste is: wij zijn de bewakers, wij hebben het geïnternaliseerd. En we bewaken elkaar, wat nog veel erger is. Wij zijn onze eigen vijanden geworden, want elk cultuurbudget is een strijd en dat is altijd zo geweest. Dus is het zeker niet cool als het beleid met foute terminologieën de sector gaat afstraffen. Misschien moet deze publicatie een pleidooi zijn om de term af te schaffen en daarmee ook de attitude 'wij weten wat goed voor je is'.

Het beleid

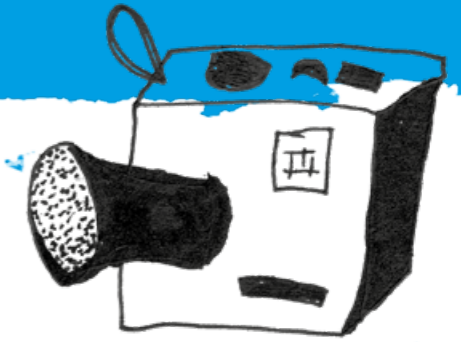
Wyckmans: We kunnen nu wel kritisch zijn tegenover het beleid maar het was toch dankzij het beleid dat de Vlaamse cultuurcentra zijn uitgebouwd. Jaren later komt vanuit de sector de idee van de kunstencentra en daarin is het beleid ook gevolgd. Helaas komt de inhoudelijke invulling altijd achteraf. Dat is ook zo bij educatie en participatie: ze worden vanuit het beleid in een vakje gestoken, maar de sector evolueert sneller. Zo krijg ik het cultuurfestival MoMeNT niet in een beleidsvakje gestopt en dat is heel vervelend. Ik zou liever een beleid hebben dat sneller parallel loopt met de evolutie en soms verlang ik dat het beleid zelfs bakens verzet in plaats van te volgen. Want dan zouden er nieuwe impulsen kunnen ontstaan.

Verstappen: Of worden er gezelschappen kapotgemaakt. Ik ben blij dat het beleid niet voorop loopt want anders gaat het ons vertellen hoe het kunstenveld er moet uitzien. Het moet meer afstand houden dan nu, want nu moet het zich ook al met de lokale cultuurparticipatie. Bovendien kijken de beleidsmakers veel te eng. Ze hangen alles op aan het Kunstendecreet, terwijl cultuur amper 0,01 % van de begroting uitmaakt. We hebben 150 cultuurcentra, tientallen cultuurbemiddelaars die jaarlijks afstuderen, 100 cultuurmanagers en 5 acteursopleidingen. Deze verhouding is toch totaal zoek? Symbolisch zijn we heel belangrijk, maar dat vertaalt zich niet in de middelen.

En tot slot: waarom zijn de mensen bereid om 20 euro uit te geven om de vrienden op een terras te trakteren, maar niet de helft voor een theaterstuk dat ze niet kennen? Dat kan je met kunsteducatie niet oplossen. Je moet inventieve werelden creëren van ontmoetingen tussen kunst en mensen. Yoga in het museum bijvoorbeeld. Zouden ze dat kunsteducatie noemen, wanneer je mediteert met een schilderij voor je neus?



Van cultuureducatie naar cultuurparticipatie?



In de marge van het gesprek werd verwezen naar twee columns van Jasper van Kuijk (*Hoe moeilijk kan het zijn*) die in september in De Volkskrant verschenen⁶. Van Kuijk las in Vrij Nederland een stuk met als titel *Cultuureducatie moet! Toch?* en vond het te veel moeten:

Voor leerlingen is cultuureducatie al een moetje, en nu moet dat 'moeten' ook nog eens. Uit het woord cultuureducatie spreekt ongeveer dit: "We gaan jullie eens bijbrengen hoe belangrijk kunst en cultuur is. Dat weten jullie nog niet en jullie hebben er waarschijnlijk geen zin in, maar later zullen jullie ons dankbaar zijn. En wij als culturele sector willen jullie graag 'opleiden' omdat we bang zijn dat jullie anders nooit meer bij ons terugkomen."

"Het is één groot denken vanuit de aanbieder in plaats vanuit de doelgroep", stelt Van Kuijk en hij stelt voor om te stoppen met cultuureducatie. "Als je wilt dat een tiener zuchtend tegen een muur zakt met wegdraaiende ogen: noem het 'educatie'. Wéér iets wat ze moeten leren. Terwijl, we hebben het hier niet over boekhouden, maar over dingen waarvan het idee

is dat je het later voor je plezier doet of bezoekt. Dus als het ergens mogelijk is om kinderen dingen te laten doen die waanzinnig leuk zijn én waar ze wat van opsteken, dan is het wel in de kunst en cultuur."

Van Kuijk vroeg zijn lezers hem te helpen om een ander woord te vinden voor cultuureducatie, want: "Kunsteducatie moet niet gaan over educatie, maar over inspiratie, verkennen, geraakt worden, ontdekken, creatief zijn en dingen maken. Dat allemaal cultuureducatie noemen is even inspiratieloos als seks voortplanting noemen."

Een week later vat hij de commentaren van zijn lezers samen: "De kern van het probleem lijkt te zijn dat de vermoedelijk ooit voor intern gebruik bedoelde term 'cultuureducatie' bij jongeren terecht komt. Daarom vind ik – voor intern (!) gebruik in de sector en in organisaties – 'cultuurparticipatie' een goede suggestie. Omdat die term al op meerdere plaatsen wordt gebruikt, maar vooral omdat dat is wat je uiteindelijk wil. Niet opleiden, maar betrekken."

⁶ Zie www.volkskrant.nl/columns-opinie/wij-gaan-jullie-bijbrengen-waarom-kunst-en-cultuur-belangrijk-zijn-en-daar-moeten-jullie-dankbaar-voor-zijn-ba7186a7/

Van goede bedoelingen naar een échte meervoudigheid van denken en handelen

Mulanga Nkolo & Eline Van Hoye

Vlaanderen is een divers lappendeken van culturen, meningen, mogelijkheden en kunstuitingen. Maar hoe staat het met de meervoudigheid van denken en handelen in de Vlaamse kunst- en cultuureducatie? Deze vraag plaatst ons midden in een debat dat momenteel woedt binnen de culturele sector: transitie. Onder welke voorwaarden is transitie mogelijk? Wie slaagt erin de sector, of minstens al de eigen werking ten volle representatief te maken? Wat is de staat van participatief handelen? Zijn we ons ervan bewust en zo ja, handelen we hier ook naar? En welke bestaande praktijken doen er dan toe?

In dit artikel bespreken we, Mulanga Nkolo en Eline Van Hoye, enkele theorieën en praktijken vanuit een veldverkenning anno 2019. Hiermee beweren we niet dat we het hele veld bestrijken. We halen voorbeelden aan van wat werkt en wat niet, pleitend voor een meervoudigheid van denken, waarin plaats is voor praktijken die vertrekken vanuit de westerse esthetica, maar ook voor praktijken die diverse culturele referentiekaders centraal stellen. Met de nadruk op een gelijkwaardige positie van beiden. Dit artikel schetst met andere woorden geen lineaire historische evolutie, maar wil handvatten bieden om stil te staan bij de functie die kunst- en cultuureducatie kan hebben binnen het bredere participatief denken en handelen.



Hebben we nog nood aan definities?

We kunnen niet voorbij het benoemen van wat we begrijpen onder representatie, voorbij de vraag over wiens representatie het gaat en over welk deel van het culturele veld we schrijven. Vertrekkende vanuit onze werkervaring hebben we het over de representatie van mensen met diverse etnisch-culturele achtergronden binnen de Vlaamse cultuureducatie in de vrije tijd. We beseffen dat een inclusief veld breder gaat, maar gezien onze expertise bakenen we het hier graag af.

Dat we ons uitgangspunt nog steeds moeten benoemen, legt al een groot deel van de machtsverhouding bloot die ervoor zorgt dat de sector globaal genomen niet representatief is. Indien mensen van kleur in de sector cultuureducatie een gelijkwaardige positie zouden innemen en evenzeer vertegenwoordigd zouden zijn in cultureel leiderschap, zouden we termen als 'mensen van kleur', 'etnische-culturele diversiteit', 'mensen met andere roots', 'diversiteit' en zo verder niet hoeven te gebruiken. Dat we het toch moeten doen, maakt duidelijk dat in het huidige discours wit nog steeds de norm is, en al het andere hiervan afwijkt. We dragen hier zelf – bewust of onbewust – bij door te zeggen dat



'we de representativiteit van mensen van kleur zullen onderzoeken'. In de hoop te evolueren naar een samenleving met organisaties, instellingen en publicaties waarin we mensen niet meer hoeven te beschrijven aan de hand van uiterlijke en culturele kenmerken, maar aan de hand van hun competenties, talenten en verwezenlijkingen, klinkt dit nog voortdurend 'onderzoeken' na meer dan vijftig jaar migratie in België immers wrang voor alle betrokkenen.

Geen representatie zonder participatie

Reeds in 1969 publiceerde de Amerikaanse Sherry Arnstein *A Ladder of Citizen Participation*, een tool om te kijken welke praktijken kunnen zorgen voor een inclusieve sector. Haar artikels lagen mee aan de basis van het voeren van een participatiebeleid. De tekst bevat nog steeds actuele sleutels tot de democratisering van de samenleving en is een pleidooi voor echte participatie en bijgevolg ook een herverdeling van de macht.

"There is a critical difference between going through the empty ritual of participation and having the real power needed to affect the outcome of the process... The poster (resp. ladder of participation) highlights the fundamental point that participation without redistribution of power is an empty and frustrating process for the powerless. It allows the powerholders to claim that all sides were considered, but makes it possible for only some of those to benefit. It maintains the status quo" (Arnstein, p.2,1969).

Grofweg deelt Arnstein de ladder onder in drie gebieden met respectievelijke werkmethode waarbinnen de graad van participatie oploopt. Ze deelt burgers op in diegenen die de macht

in handen hebben, en zij die dat niet hebben. Het proces van participatie begint wanneer 'machthebbers' processen opzetten om de 'machtelozen' te betrekken. Onderaan de ladder staat *non participation* met *manipulation* en *therapy* als werkmethode. Deze vormen kunnen nooit enige vorm van participatie genereren en dienen eerder om de schijn te wekken dat een bepaald proces met inspraak werd doorlopen. Bovenaan de ladder staat *degree of citizen power* met *partnership*, *delegated power* en *citizen control*. Alleen hier is volgens Arnstein sprake van echte participatie doordat de 'machthebbers' macht, middelen en initiatief uit handen geven. In het midden van de ladder staat *tokenism* met *informing*, *consultation* en *placation*. Bij *tokenism* heeft participatie vooral een symbolische waarde: de inspraak wordt zo georganiseerd dat er wel degelijk 'machtelozen' aanwezig zijn bij processen van besluitvorming, maar nooit in voldoende mate om werkelijk invloed te hebben.

Praktijken die leiden tot non-participatie

Arnstein definieert non-participatie aan de hand van twee methodieken: *therapy* en *manipulation*. Deze praktijken worden volgens haar ingezet onder het mom van participatie om mensen op te voeden, opdat ze het eens zouden worden met de heersende manier van werken en denken. In 2018 deed de Karel de Grote Hogeschool een onderzoek naar de invulling van de functie 'participatie' in het nieuwe Kunstendecreet. Het beschrijft een veelheid aan participatieve kunstpraktijken in Vlaanderen. In de onderverdeling die de onderzoekers maakten, zien we enkele praktijken die volgens de eerder genoemde ladder veeleer resulteren in non-participatie of schijnparticipatie. Het gaat om die praktijken waarin

een organisatie het aanbod bepaalt waarbinnen een publiek wordt 'ingeleid' in een bepaalde kunsttaal of kunstwerk.

Binnen deze praktijken heb je passieve en actieve actoren. In het passieve aanbod ligt het vertrekpunt bij het kunstwerk of een kunstenaar die een (vaak nieuw) publiek wil warm maken om kunst te beleven. De focus ligt hierbij op het ontwikkelen van een inzicht in een bepaalde kunsttaal of kunstwerk. Deze praktijk heeft vaak een publiekswerkende functie (denk aan inleidingen, rondleidingen, ...). Binnen het actieve aanbod worden deelnemers of publieken gestimuleerd zelf iets te creëren naar aanleiding van een bepaalde voorstelling, expo, film, ... Deze praktijken zijn er om een meer diepgaande ervaring aan te bieden, om de deelnemer een breder en beter begrip van het kunstwerk te verschaffen.

In het herziene Kunstendecreet (2013) valt kunsteducatie onder participatie en wordt uitdrukkelijk vermeld dat publiekswerking hier niét onder valt. Hiermee geeft

het decreet geen oordeel over het belang van publiekswerking, het stelt enkel duidelijk dat bij participatie de eigen inbreng van de deelnemer moet primeren. In de praktijk blijft deze grens vaag, zeker wanneer de kunsteducatie leeft in de marge van bestaande expo's of voorstellingen. Deze praktijken – al worden ze bijvoorbeeld vaak aangeboden aan scholen die in stedelijke context per definitie cultureel divers zijn – zijn inhoudelijk niet inclusief. Kunsteducatie die wordt ingezet om een publiek kunst te doen begrijpen of lezen, te doen nadenken over kunst of het de waarde van kunst bij te brengen, vertrekt vaak vanuit exclusieve westerse kaders, kunstenaars en kunstwerken.



Mensen met een andere culturele achtergrond worden ingeleid in de overheersende kunsttaal die als norm wordt voorgesteld en als kader waarbinnen de eigen creërende competenties kunnen worden ontwikkeld. Zo affirmeert men enkel de witte norm, en geeft men het valse gevoel dat deelnemers als actieve en gelijkwaardige partners betrokken worden bij processen van betekenisproductie. Bovendien loopt men het risico dat deze praktijken niet als educatieve persoonsvormende maar als politieke tool worden ingezet, en dat kunst en erfgoed bij uitbreiding instrumenteel wordt.

Organisaties die toonaangevend zijn op gebied van representatie van mensen van kleur, kiezen niet voor deze manier van werken. Op een moment waarin er een nood en een vraag bestaan aan instroom van diversiteit in de sector, kan bovenstaand aanbod nooit voldoen aan deze doelstelling. Het heeft integendeel een klassiek, patriarchaal en soms zelfs koloniaal patroon. De wijze waarop educatie wordt ingezet – er wordt op een bepaalde manier een groep ‘onderwezen’ – maakt dat het potentieel van de groep die wordt onderwezen in dit aanbod nooit kan worden ontwikkeld.



Symbolische praktijken of tokenism

Heel wat organisaties die actieve werkvormen aanbieden om te leren over kunst, zoeken tegelijkertijd naar een manier waarop hun aanbod en organisatie zelf representatiever kunnen worden. Het besef groeit dat het hele veld moet evolueren naar een sector waarin naast de bestaande ook kunstenaars/medewerkers van kleur en nieuwe publieken zich thuis voelen. Steeds vaker kiest men ervoor een meervoudigheid van denken binnen te halen door mensen aan te trekken met diverse etnisch-culturele achtergrond. Maar werkt het wel op deze manier?

Talrijk zijn de voorbeelden van organisaties die via participatieve projecten of trajecten diversiteit willen binnenhalen. Het kan gaan om kunstworkshops voor jongeren, gegeven door een docent van kleur. Of om een talentontwikkelingsproject, dat een plaats krijgt naast of binnen de reguliere werking van een cultureel huis. Om een samenwerking met nieuwkomers of leerlingen uit onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) om binnen school- of vrije tijd een bepaald kunstwerk vorm te geven. Om experten(organisaties) die in een grote structuur uitgenodigd worden om een bepaald deel van de (educatieve) werking te ontrollen, enzovoort.

Praktijken die werken met community

Het laatste decennium zien we organisaties ontstaan vanuit een noodzaak om te werken met nieuwe artiesten, kunstvormen en talen. Ze vullen hiermee een leemte op in het veld en hanteren daarbij ook een organisatiestructuur die kan afwijken van wat klassiek gangbaar is. Participatie is hier geen methodiek om nieuwe publieken aan te boren maar behoort tot het DNA van de werking.

Zo ontstaat in 2009 Let's go Urban, vanuit de nood van stedelijke jongeren die de kunstvorm waarin zij zich willen ontwikkelen niet standaard terugvinden in het reguliere (deeltijds) kunstonderwijs en evenmin in de kern van het workshopaanbod van bestaende/erkende kunsteducatieve organisaties. De keuze om urban culture in te zetten als kern, gekoppeld aan de werkwijze waarbij men herkenbare rolmodellen inschakelt als coach om jongeren te ondersteunen, zorgt voor een supersnelle groei van de organisatie. Dit laatste is niet nieuw; het is een gekende strategie uit onder andere het jeugd- en vormingswerk. LGU put echter uit een totaal andere groep artiesten, een die zich voornamelijk ontwikkelde buiten de reguliere kunstopleidingen. Andere organisaties en initiatieven als Mestizo Arts Platform, Urban Woorden, kunstZ en Mama's Open Mic delen deze strategie. Ook de organisatiestructuur en marketingaanpak zijn in de sector ongekend. LGU is een van de eerste organisaties die zich profileert met het woord 'community'. De deelnemers volgen niet zomaar een danscursus, ze behoren tot een groep jongeren die zich niet gepresenteerd ziet in de culturele sector, breder zelfs, in de hele samenleving. LGU sluit daarmee aan bij een sociale kentering die op hetzelfde moment ook binnen de digitale jongerencultuur bestaat. Het stelt openlijk dat dankzij deelname aan het aanbod van de

Het kader waarbinnen deze personen of organisaties aan de slag moeten, blijft echter geframed op een 'witte' manier. Vaak worden inhoud en geput uit een westerse canon. Nog vaker is de plaats waarbinnen gewerkt mag worden afgebakend en de zeggenschap over het geheel van de structuur beperkt of onbestaande. De voorwaarden waarbinnen de praktijk zich ontwikkelt, zijn op voorhand gedetermineerd, net als de financiële middelen. Vanuit goedbedoelde verantwoordelijkheid zonder beslissingsmacht staan de experten in zo'n geval voor de schier onmogelijke taak om met een klein team én met beperkte middelen te slagen waar de opdrachtgevende organisatie mét beslissingsmacht zelf niet in slaagt.

Ondanks goede bedoelingen dreigen deze praktijken te blijven steken in symboliek, oplapwerk en windowdressing opgezet als reactie op het debat over diversiteit in de sector. In het artikel *Diversity is a white word* van de in Melbourne werkende kunstprofessional Tania Cañas (2017) gaat de auteur dieper in op dit gegeven. Ze stelt dat, zolang de voorwaarden om aan kunst te doen niet veranderen, we het risico lopen dat de schaarse andere stemmen enkel een symbolische plek krijgen. Het discours rond diversiteit beperkt zich tot de plaats die we de ander toestaan om in te nemen.

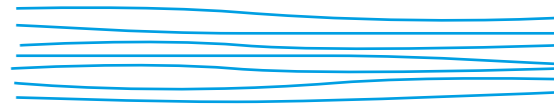
"Just because we exist in a space, doesn't mean we've had autonomy in the process by which the existence has occurred. It is not about 'giving a voice'. We already have one."

(Tania Cañas, p. 1, 2017)

organisatie jongeren een positief zelfbeeld krijgen en dus ook beter presteren op andere vlakken. Het positieve verhaal wordt ingezet om naast publieke ook private fondsen te werven. Broodnodig, aangezien de organisatie niet wordt gezien als volwaardig artistiek binnen de commissies en jury's van de gesubsidieerde sector.

Intussen evolueerde LGU van een alternatieve dansschool naar een organisatie die naast een kunst-educatief aanbod ook investeert in totaaltrajecten voor jongeren. LGU is een *school of life* geworden en kon zonder erkenning binnen de traditionele cultuursector een plek verwerven als expertenorganisatie op het gebied van representatie van stedelijke jongeren. Het ontstaan van LGU, de schaalgrootte waarop het werkt en de zichtbaarheid die het heeft verworven, zorgen druppelsgewijs mee voor een instroom van nieuwe kunst disciplines en een nieuw soort kunstenaars in het reguliere veld.

We waken erover dat de samenwerking niet blijft steken in een symbolisch partnerschap, maar pleiten ervoor dat de artiesten een gelijkwaardige plek verwerven in de stad, de gemeenschap en ook de sector.



Bij Mestizo Arts Platform (MAP) zien we eveneens een alternatieve financieringsstructuur voor de basiswerking, aangevuld met subsidies. MAP ontstaat vanuit Mestizo Arts Festival van Fiëbre vzw, focust bij oprichting in 2006 op het doorstromen van ontwikkelend talent. Oprichter Gerardo Salinas wil daarmee ingaan op de noodzaak om ruimte te creëren voor kunstenaars die zich vormen in een stedelijke context, vaak los van de reguliere opleidingen en trajecten. MAP coördineert vandaag de samenwerking tussen een veertigtal kunstorganisaties in Antwerpen, Gent en Brussel en biedt een ondersteunend platform zonder aan de eigenheid van de artiesten te tornen. De organisatie waakt erover dat de samenwerking niet blijft steken in een symbolisch partnerschap maar pleit ervoor dat de artiesten een gelijkwaardige plek verwerven in de stad, de gemeenschap en ook de sector.

In 2007 groeide uit het occasionele theaterproject Genesis van decoratier Kopspeel, de participatieve kunstorganisatie kunstZ. Oprichter en theatermaker Greet Vissers specialiseert zich sindsdien vooral in het maken van theatervoorstellingen met artistieke, anderstalige nieuwkomers. Samen met deze groep zoekt ze naar een theatertaal die een mengvorm is van westerse theatercodes en codes uit de verschillende culturele achtergronden van de deelnemers. Aanvankelijk dacht kunstZ spelers na afloop van projecten te kunnen laten doorstromen naar bestaande kunstopleidingen (deeltijds of voltijds). De realiteit leerde al snel dat het bestaande aanbod van opleidingen, zowel de hogere kunstopleidingen als de deeltijdse kunstopleidingen, omwille van het vereiste taalniveau Nederlands weinig toegankelijk zijn voor anderstaligen. Deze ingangseisen versoepelen bleek inhoudelijk maar ook decretaal een kritiek punt. Om toch een langer traject te kunnen aanbieden werd in 2011 de kunstZ Academie opgericht. Jaarlijks volgen

een vijftiental voornamelijk anderstalige jongeren en volwassenen wekelijks les en werken ze toe naar tussentijdse toonmomenten. Ondertussen zijn ook hier de meeste docenten ex-deelnemers van de academie en schakelt de organisatie zoveel mogelijk rolmodellen en artiesten in met uiteenlopende referentiekaders en kunsttalen.

Ook in Leuven – met een rijke traditie wat betreft kunst- en cultuureducatie voor jongeren en volwassenen – ontwikkelde zich in 2009 een nieuwe organisatie: Urban Woorden. Een initiatief dat bewijst dat het openbreken en verbreden van de canon vertrekkende vanuit een meervoudigheid van denken niet ingewikkeld hoeft te zijn. Urban Woorden definieert zich als een collectief én community en organiseert projecten rond woord- en podiumkunsten. Hierbij vertrekt het inhoudelijk van wat leeft bij artiesten en publieken die een kunstentaal hanteren die niet tot de mainstream behoort. Urban Woorden streeft ernaar deze talen deel te laten uitmaken van de canon en versterkt deelnemers door hun stemmen een platform te bieden en deel te laten uitmaken van het maatschappelijk en cultureel debat. [1] In tussentijd ging Urban Woorden een verregaande alliantie aan met Artforum, een model dat toont hoe sterke inhoudelijke en organisatorische keuzes, alsook een sterke eigenheid, een meerwaarde kunnen zijn voor een bestaande sector.

Het Antwerpse Mama's Open Mic is dan weer een bottom-up initiatief dat jongeren met artistieke aspiraties een platform biedt om zich te ontwikkelen, hun skills te tonen en die door te geven. In 2010 besloot Elisabeth Severino Fernandez een open podium te creëren voor beginnende woordkunstenaars. Spoken word was als podiumkunst erkend noch gekend, ondanks een groeiende alternatieve scène, talrijke workshops en interesse van stedelijke jongeren. Mama's

Open Mic ontstond vanuit het gebrek aan een podium waar het voor beginnende dichters mogelijk was hun talent effectief te tonen en te leren door te doen.

An invisible space for learning

Wat de praktijken die tussen 2006 en 2010 ontstonden met elkaar gemeen hebben is dat ze werken met het community-gegeven. Talentontwikkeling staat centraal, maar artistieke skills krijgen de tijd om te groeien binnen een community waar het belangrijk is gelijkgezinden te ontmoeten. De deelnemers versterken elkaar en hun artistieke taal. Meer ervaren artiesten steunen en coachen beginnende artiesten, op basis van principes die vertrekken van gelijkwaardigheid.

The sector thus needs to trust and be prepared to take risks. To do so, the arts must apply community-engagement methodologies, not with the aim of building audiences, but building and strengthening community. It is not working for community, and sometimes not even with, but as community. (Tania Cañas, p. 3, 2017).





Geen van de hierboven genoemde organisaties situeert zich in het klassieke kunsteducatieve veld. Het is opmerkelijk hoe deze ontwikkeling sterke gelijkenissen vertoont met de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie binnen de jeugd- en vormingssector van de jaren 1970. Door hun fluïde vorm en manier van werken hadden en hebben deze organisaties het moeilijk om via de reguliere kanalen te worden gefinancierd. Ook dit hebben beide ontwikkelingen gemeen. Subsiëring werkt immers zo dat organisaties worden ondersteund op basis van inhoudelijke criteria die voor het merendeel van toepassing zijn op de vragen en organisaties binnen het al bestaande veld. Organisaties die net willen afwijken van dat reguliere, en zich bijvoorbeeld niet binnen één discipline of sector bewegen, hebben het moeilijk om te overleven binnen dit subsidiesysteem. Nochtans bevatten hun uiteenlopende methodieken sleutels om het veld van de kunst- en cultuureducatie divers te maken. Ze creëren namelijk hedendaagse ruimtes waarbinnen talent en artistieke competenties worden ontwikkeld vanuit meervoudige culturele kaders.

Die ruimtes kunnen we opvatten als het soort ruimte dat door de Amerikaanse onderzoeker John Moravec (2013) wordt omschreven als een 'invisible space for learning'. Als antwoord op de vraag What are we educating for? vertrekt Moravec in het boek *Knowmad Society* vanuit de vaststelling dat individueel talent en specifieke expertise alsmaar groeien in belang. Hoe kunnen we menselijk kapitaal best ontwikkelen zodat we voorbereid zijn op een nieuwe wereld? Moravec meent dat een totale revolutie nodig is op het gebied van educatie:

Knowmad Society calls for the transformation from industrial era, "banking" pedagogies (see esp. Freire, 1968) that transmit "just in case" information and knowledge (i.e., memorization of the world's capitals) toward modes that utilize the invisible spaces to

develop personally - and socially - meaningful, actionable knowledge. (Moravec, p. 44, 2013).

Hij pleit voor onzichtbare plekken waarbinnen mensen zichzelf en hun kennis kunnen ontwikkelen. Op deze plekken worden het culturele veld en de samenleving van de toekomst mee ontworpen. Plekken waarop deze praktijken nu al worden gerealiseerd zijn LGU, Kilalo, Scum Studio's, Urban Woorden, TransfoCollect, kunstZ, Mama's Open Mic, Mestizo Arts Platform, Black Speaks Back, Citylab, Jong Gewei, Globe Aroma, YOUNITED9000, enzoverder.

Praktijken die kiezen voor transgressie en herverdeling

Is het in de praktijk ook mogelijk om met bestaande structuren en instellingen een radicaal nieuwe richting in te slaan? Of is nieuwbouw de enige optie? In *Teaching to transgress, education as a practice of freedom* (1994) beschrijft de Amerikaanse auteur en onderzoeker Bell Hooks een pedagogie die leunt op vrijheid en engagement. Leraars onderwijzen leerlingen om grenzen te overstijgen, drempels weg te werken en vrij te zijn. Pas in die verworven vrijheid kunnen ze zichzelf ten volle ontwikkelen. Voor deze radicale omkeer moeten pedagogen eerst zichzelf versterken, zodat ze hun opdracht waar kunnen maken. Structuren en organisaties starten eerst met zichzelf en hertekenen hun binnen- en buitenkant. Daarbij elimineren ze grenzen en beperkingen zodat een vrije omgeving ontstaat waarbinnen mensen hun talent kunnen ontwikkelen.

Een organisatie die erin is geslaagd om zo'n resolute nieuwe manier van denken en handelen te introduceren is Zinnema. Aanvankelijk opereerde het als het Vlaams Huis voor Amateurkunsten in Brussel. Gelegen in het centrum van Anderlecht zocht Zinnema naar manieren om aan te sluiten bij de demografische realiteit van Brussel. Dat lukte pas toen Jan Wallyn en Nathalie De Boelpaep Zinnema consequent omvormden tot een Open Talentenhuis en een radicale nieuwe aanpak introduceerden.

Zinnema koos ervoor om via open calls zijn programmatie uit handen te geven en dus niet alleen ruimte te bieden aan bottom-up initiatieven maar daar ook de bijhorende middelen aan toe te voegen. Zinnema als organisatie bepaalt zo niet langer de eigen inhoud, maar geeft deze uit handen.

"Diversiteit is windowdressing als de ruimte van je organisatie er niet op is voorbereid. Het is niet genoeg om alle maatschappelijk gemarginaliseerde identiteiten vertegenwoordigd te zien in je personeel en werking indien ze in een voor hen onveilige werkomgeving terecht komen omdat de bedrijfscultuur haar eigen normativiteit nooit heeft in vraag gesteld of aangepast.

Ik krijg regelmatig vragen van andere cultuurhuizen die nog op zoek zijn naar 'wat kleur of diversiteit', maar die werkwijze is schadelijk. Als zij zelf niet kunnen rekruteren komt dat omdat de macht in hun organisatie vaak nog ligt in de handen van dezelfde groep mensen." (Jan Wallyn, 2019).

In Antwerpen is Rataplan een voorbeeld van een huis dat kiest voor een herverdeling. Sinds 2019 bepalen mede-eigenaars, bestaande uit een diverse groep artiesten, een groot luik van het podiumprogramma en de inhouden waarmee de kunsteducatieve werking aan de slag gaat. Rataplan is een culturele ontmoetingsplek, kunstwerkplek voor wijk en stad, creatieve hub en podium voor makers en publiek van de veranderende stad.

"Ik krijg regelmatig vragen van andere cultuurhuizen die nog op zoek zijn naar 'wat kleur of diversiteit', maar die werkwijze is schadelijk."



Een internationaal inspirerend voorbeeld is dan weer Contact Theater in Manchester, opgericht in 1972 als een theater voor jongeren en onderdeel van de Universiteit van Manchester. De werking kiest in 1999 voor een andere koers: de jongeren nemen er de leiding in handen. Op elk niveau van de organisatie zijn ze in grote getale vertegenwoordigd en hebben ze reële macht en inspraak. De jongeren sturen het team aan, bepalen de programmatie, de inhoud en de look van het huis. Contact heeft de toekomstige generatie in huis. Deze aanpak is radicaal inclusief en het programma representeert de jonge, superdiverse generatie ten volle. In het theater werd de educatieve dienst geschrapt. Dit wil niet zeggen dat educatie niet aanwezig is. Integendeel, het bevindt zich in het centrum. In Contact zijn het de jongeren die hun kunstentaal delen met de structuur, op een manier die omgekeerd is aan de klassieke educatieve werkingen binnen grote kunst- en cultuurhuizen:

Young people are part of deciding who gets top jobs (including my own), and serve on our Board of Trustees as full voting members. They make key decisions about the shows we present – informing a programme that's fun, diverse and for audiences of all ages. Week in, week out, young people use our building to develop professional skills in performing, marketing, lighting and set design, music making and DJ-ing. And rather than delivering traditional theatre education and outreach activity, Contact puts local young people who have great artistic, community or business ideas in the driving seat: we enable them to make their own ideas into reality" (Matt Fenton, 2014).

Contact, Rataplan en Zinnema ontdoen de oude organisatie eerst van haar methodes en vastgezette structuren, om vervolgens ten volle te investeren in talentontwikkeling. Hun uitgangspunt is er een van fundamentele gelijkwaardigheid.

Conclusie

Hoe staat het met de meervoudigheid van denken en handelen in de Vlaamse kunst- en cultuureducatie? Educatie kan – zo bewijst de praktijk – een motor zijn voor transitie. We hebben in Vlaanderen de kennis en het potentieel in handen om de meervoudigheid van denken in de gehele culturele sector mee(r) te introduceren. Meer plaats voor erkenning van en steun voor die praktijken die daadwerkelijk inclusief zijn, is dan nodig. Als we onze rol als changemaker willen opnemen, moeten we ook voluit durven kiezen voor een herverdeling van macht en middelen. Enkel vanuit een cultureel divers leiderschap kan het veld van de toekomst vorm krijgen. Komt er geen radicale verandering, dan blijft een rijk divers én inclusief kunsteducatief veld een utopie, een streefdoel en geen realiteit.

Komt er geen radicale verandering, dan blijft een rijk divers én inclusief kunsteducatief veld een utopie

Referentielijst



Arnstein, S. R. (1969). *A Ladder Of Citizen Participation*. In: Journal of the American Planning Association, 35: 4, 216 — 224.

Boujdani, A. (2011) *Beginnende dichters welkom bij Mama's Open Mic*. Geraadpleegd van <https://www.stampmedia.be/artikel/beginnende-dichters-welkom-bij-mamas-open-mic>

Cañas, T. (2017). *Diversity is a white word*. Geraadpleegd van <https://www.artshub.com.au/education/news-article/opinions-and-analysis/professional-development/tania-canas/diversity-is-a-white-word-252910>

Fenton, M. (2014). *Contact Theatre: We like to put young people center stage*. Geraadpleegd van <https://www.manchestereveningnews.co.uk/whats-on/arts-culture-news/contact-theatre-we-like-put-8066532>

Hooks, B. Pseudoniem Watkins, G. (1994). *Teaching To Transgress*. New York, VS: Routledge.

Moravec, J. (2013). *Knowmad Society*. Geraadpleegd van <https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/KnowmadSociety.pdf>

De Pourcq, L., Matthijs, V., Van Eeckhaut, M. & Van Reeth, I. (2017). *Onderzoeksrapport onderzoek naar de functie participatie in het kunstendecreet door Karel de Grote Hogeschool onderzoekers*, Geraadpleegd van <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/nieuws/onderzoek-naar-de-functie-participatie-het-kunstendecreet>

Wallyn, J. (2019). *Zinnema haalt de stad binnen: Macht herverdelen dat is de essentie*. Geraadpleegd van <https://www.bruzz.be/uit/podium/zinnema-haalt-de-stad-binnen-macht-herverdelen-dat-de-essentie-2019-04-18>



Kunsteducatie is een ander metier geworden

Franky Devos en Gerhard Verfaillie over kunst- en cultuureducatie bij de 'gevestigde' huizen

door Annemie Morbee

Franky (algemeen coördinator Vooruit) en Gerhard (directeur cultuurcentrum Hasselt) kennen elkaar uit een ander leven, toen ze samenwerkten voor het regionale kunstenfestival Anno '02, waarbij Gerhard zich voornamelijk richtte op scholen en Franky op jongeren. Zestien jaar later leggen ze hun parcours, inzichten en praktijk naast elkaar en vinden gemeenschappelijke drijfveren: het samenbrengen van verschillende publieken, nieuwe dynamieken en vooral: verbinden. Regelmatig stellen ze tijdens het gesprek de vraag "En is dat dan kunsteducatie?", waarop ze onmiddellijk zelf antwoorden: "Natuurlijk niet, maar ..." Om tot het besluit te komen dat kunsteducatie een volledig nieuw metier aan het worden is.

Wat waren jullie eerste ervaringen met kunsteducatie?

Verfaillie: Ik gaf medio de jaren 1980 les aan het VTI in Kortrijk en werd door een zeer bevroegen directeur klasvrij gesteld om kunst- en cultuurprojecten te coördineren. We deden zowat honderd cultuurprojecten per jaar en zijn twee keer uitgeroepen tot kunstschool van het jaar. Een heel interessante periode waarin ik heb gezien dat je alle jongeren warm kunt krijgen voor kunst en cultuur. Het was ook de periode dat de meeste theatergezelschappen een lesmap maakten en we heel sterk geloofden in voor- en nabesprekingen. Want kinderen en jongeren zonder enige theater-context hebben wel een omkadering nodig om de codes te ontdekken en de voorstelling te kunnen waarderen.

Later, toen ik in CCHA begon te werken (in 2003, als programmator Theater en Jong publiek) was er een fulltime verantwoordelijke voor kunsteducatie. Er werden per jaar 80 à 90 activiteiten aangeboden. Voor volwassenen, families, scholen; er waren kunstlessen, danslessen, theaterlessen, ... In 2014 besloot de stad Hasselt om de subsidie voor CCHA met 17% te verminderen. Er is toen met heel veel pijn in het hart beslist om te besparen door de educatieve dienst af te schaffen, ook al omdat er buiten het cultuurcentrum al behoorlijk wat aanbieders waren voor zowel kinderen, jongeren als volwassenen.

Devos: Tijdens dat festival met Gerhard (Anno '02) hebben we veel projecten gemaakt waarbij we jongeren niet meer zagen als publiek, maar als makers en we ons afvroegen hoe je vanuit die creativiteit en actieve participatie een nieuwe doelgroep kunt bereiken. Dat heeft eigenlijk voor een deel mijn standpunt bepaald over hoe je jongeren op een volwaardige manier bij kunst kan betrekken. Met name door niet te sterk te leunen op het onderwijs, omdat dit bij hen eerder een connotatie oproept van 'moeten' en 'niet interessant'. Een theatervoorstelling laten voorafgaan door twee uur les over die voorstelling, wat een idee is dat nu eigenlijk? Natuurlijk moeten ze de codes meekrijgen en ja, onderwijs kan daarbij een rol spelen, maar we moeten ervoor zorgen dat dat niet doorslaat. Toen mij in 2003 gevraagd werd om een boek te schrijven over cultuurparticipatie bij jongeren, heb ik wetenschappelijke werken over het werken met jongeren ontsloten voor de sector. Bottomline is dat je vertrekt vanuit smaakprofielen van jongeren: wat interesseert hen, naar welke media kijken ze, welke thema's boeien hen? Door van daaruit te vertrekken, fungeer je als een gatekeeper, een richtingaanwijzer. Ik heb dat toegepast toen ik directeur was in Kunstencentrum BUDA waar de scholen naar de 'betere' films kwamen kijken, maar de jongeren niet zo tevreden waren met het aanbod. Vervolgens zijn we van tactiek veranderd door kwaliteitsfilms aan te bieden die beter aansloten bij hun interesses, maar vooral: door hen op voorhand te laten kiezen tussen drie films die gelijktijdig werden vertoond. Dat leverde twee interessante resultaten op: de tevredenheidsgraad steeg ontzettend én het werkte klasdoorbrekend. Aangezien er niet langer klassikaal naar de film werd gegaan, verviel de pedagogisering van de filmvoorstelling.

"Is dat kunst? Langs geen kanten, maar het zorgt er wel voor dat Vooruit een plek blijft waar je sociale contacten legt, mensen ontmoet."

Bij Vooruit doen we quasi niet aan kunsteducatie voor jongeren. We organiseren nabesprekingen bij onze theatervoorstellingen voor volwassenen, en werken daarvoor met externe dramaturgen of theatermakers. Dat we geen kunsteducatie aanbieden heeft voor een deel te maken met het feit dat we sowieso een groot en jong publiek bereiken. We werken in een stad waar veel mensen hoger kunstonderwijs volgen en op dat vlak een grote background hebben. Wat we wel doen, is inzetten op publiekswerking gericht op twee doelgroepen: jongeren (- 30 jaar) met een migratieachtergrond en de mensen die binnen een straal van 500m rond Vooruit wonen. Jong Gewei¹ is een organisatie in residentie bij Vooruit. Zij hebben een vaste studio en ontwikkelen een artistieke praktijk die even divers is als de veelkleurigheid van de stad. Hierbij focussen we niet zozeer op presentatie, maar op ontwikkeling en productie. Wat de omwonenden betreft: 40% van hen is alleenstaande. Dat hoeft niet problematisch te zijn, maar de kans is groter dat ze daardoor niet naar Vooruit komen. Om deze doelgroep te bereiken werken we samen met sociale organisaties en zorgen we ervoor dat ons huis voor hen laagdrempelig wordt. Binnenkort komen ze bijvoorbeeld in ons café samen zingen.

¹ Een initiatief van Kloppend Hert, in samenwerking met Bij' De Vieze Gasten, Larfi, Vooruit en KASK Drama.

Mag ik de publiekswerking van Vooruit dan kunsteducatie noemen?

Devos: Dat weet ik niet. Trouwens: I couldn't care less hoe dat heet en in welk vakje dat zit. Het gaat over de verbreding van ons publiek en het verdiepen van de beleving. Het aantrekken van een breder publiek wil daarom niet zeggen dat ik meer tickets voor onze voorstellingen verkoop. Ik wil gewoon dat Vooruit een rol van betekenis speelt voor veel verschillende mensen. In het najaar zijn wij bijvoorbeeld een geliefkoosde locatie voor veel studentenfeesten. Komen die studenten daardoor meer naar een voorstelling? Waarschijnlijk niet, maar Vooruit is daardoor wel ook hún plek geworden. Een ander voorbeeld: vorig jaar hebben we 1.900 uitgestelde koffies en soepen verkocht². Ook dat heeft niets te maken met theater of concerten, maar wel met de sociale impact die we nastreven: sinds het ontstaan van Vooruit in 1913 is dat nog altijd een belangrijk onderdeel van onze werking. Voor alle duidelijkheid: dit is geen kunsteducatie, maar het zit in de vloeiende lijn van een laagdrempelig huis en een huis van betekenis voor zoveel mogelijk mensen. Nothing for everyone, something for everybody, dat is Vooruit.



² Uitgestelde koffie: de cafébezoeker betaalt twee koffies, maar drinkt er slechts één. De andere, uitgestelde koffie is voor mensen die zich geen koffie kunnen veroorloven.

Verfaille: De discussie tussen kunsteducatie en publiekswerking dreigt eeuwig te blijven bestaan. In Hasselt participeren we aan een Europees project, TEEN, met 15 à 20 teenagers. Ze hebben hun kantoor bij ons, hun eigen sleutel en we zitten in een WhatsApp-groep. Als ik naar een voorstelling in Antwerpen rijd, meld ik even de lege plaatsen in mijn auto en kunnen ze mee prospecteren. Ze kunnen in CCHA een voorstelling gaan bekijken, ze schrijven recensies, ze gaan naar Europese festivals en maken een festival met een eigen programmering. Wij staan aan de zijkant en geven hen gedurende drie jaar ondersteuning. We willen hiermee een brede interesse wekken voor de kunsten. Misschien wordt een van hen danser of een ander technicus die later al eens een voorstelling meepikt. Of misschien komt er niets van, dan is dat voor mij ook goed. Het project loopt fantastisch, alleen ben ik diep ongelukkig dat het allemaal jongeren zijn uit het algemeen secundair onderwijs (ASO) en we er weer in slagen om een hoop mensen níet te bereiken, wat heel vaak gebeurt met kunstprojecten. Daarom vind ik het wel nodig om in een bepaalde context schoolvoorstellingen met een omkadering aan te bieden. Via een bevlogen leraar die hen zegt dat deze of gene voorstelling iets voor hen is. Niet voor allemaal tegelijk, natuurlijk, want dat is precies het probleem van het onderwijs. We hebben zo'n school in Hasselt die met de eerste graad alleen maar wil komen met alle 300 leerlingen. Vanuit de redenering: "Alle leerlingen zijn gelijk." Dat is toch wel het grootste horrorscenario dat je kan bedenken? Ze zijn allemaal gelijkwaardig, ja, maar niet gelijk, het zijn toch geen robots? Dus waarom kiezen ze geen 20

voorstellingen, afhankelijk van hun interesses? Met mijn VTI-achtergrond weet ik hoe gevoelig dit ligt bij beroeps (BSO) en technisch (TSO) en hoe gemakkelijk het is om te zeggen dat je die mensen niet bereikt. Ik blijf ervan overtuigd dat daar even goed leerlingen zijn die van theater kunnen genieten – naar een voorstelling gaan heeft niets te maken met de enge definitie van intelligentie –. In CCHA geven we veel inleidingen op voorstellingen. Daar komen vaak tot 300 mensen op af. Ook de nagesprekken worden gewaardeerd. Bij de tentoonstellingen organiseren we steeds meet-and-greet-lunches met de artiesten en die zitten tjokvol. Je voelt dat het publiek daarin een grote meerwaarde ziet en je wilt dat mogelijk maken.

Devos: In BUDA werkten we samen met het theater La Rose des Vents, Scène nationale Lille Métropole. Zij waren gehuisvest in Villeneuve-d'Ascq, een nieuwe stad vlakbij Lille met een nogal complexe bevolking. En telkens ik daar kwam, was daar een zeer jong publiek in de zaal dat met veel interesse naar de voorstelling kwam kijken. Ik vond dat heel straf, tot ik ontdekte dat er in een ploeg van pakweg 15 mensen drie fulltime publiekswerkers waren. Ik spreek van tien jaar geleden, toen er in Vlaanderen amper publiekswerking bestond. Ik heb toen in BUDA ook één personeelslid op publiekswerking gezet en ons bezoekersaantal voor films steeg van 30.000 naar 47.000! Gewoon omdat er permanent iemand aan het onderzoeken was welk doelpubliek een affiniteit zou kunnen hebben met bepaalde thematieken. We

hadden elke avond een andere publieksinstroom. En ik denk dat we daar nog altijd heel wat op te winnen hebben. In Vooruit hebben we 90 medewerkers en daarvan is er één 4/5 gericht op publiekswerking. Gewoonweg omdat onze zalen toch uitverkocht zijn. Dat is nefast, ik weet het.

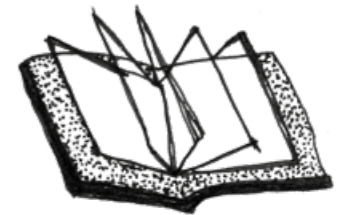
Verfaillie: Je zou dat moeten loskoppelen van de kaartenverkoop. Dat zelfgenoegzame is heel begrijpelijk natuurlijk, maar als je naar buiten kijkt, is er nog heel veel potentieel publiek. Niet alles moet altijd vertaald worden in verkoop, want er zit evenveel waarde in een aantal projecten die zogenaamd 'niets' opleveren, zoals jouw zingen op zondagnamiddag in het café. Binnen CCHA werken we vanuit communicatie/marketing onder andere aan een project van streaming van een van onze voorstellingen in een woonzorgcentrum. We doen dat gratis, maar daar staat wel tegenover dat het WZC zijn mensen een feestelijke namiddag bezorgt met een professionele beamer, uitstekende koffie en heerlijke koekjes. Noem je dat kunsteducatie? Ik zou het niet weten: mij gaat het erom dat mensen die niet meer fysiek in staat zijn om naar een voorstelling te komen, het gevoel krijgen dat ze erbij horen. En dat levert mij in mijn balansen echt geen bijkomende ticketverkoop op. Kunsteducatie zie ik nog relatief weinig bij de gezelschappen, tegenwoordig. Toch veel minder dan in de jaren 1980 en 1990. En intussen zijn er een aantal professionele kunsteducatieve organisaties komen tussenschuiven, zoals Kunst in Zicht, De Veerman, ABC ...

“Kunsteducatie zie ik nog relatief weinig bij de gezelschappen. Toch veel minder dan in de jaren 1980 en 1990”

Devos: Maar ook zij zijn aan vernieuwing toe, want ze zouden wel eens in een doodlopend straatje kunnen eindigen. Wat zien we immers meer en meer gebeuren? Burgerinitiatieven die zich vestigen in tijdelijke ruimtes en daar activiteiten ontwikkelen. Ze koppelen cultuur aan ondernemerschap en sociale impact en slagen er zo in om de dynamiek binnen een wijk te bundelen en te versterken. Als wij, vanuit de gesubsidieerde established cultuurhuizen,

daarbij geen aansluiting vinden, zou het voor ons wel eens kunnen stoppen. Die initiatieven bereiken een gigantische mix aan publieken die ze aanspreken als maker, eerder dan als toeschouwer. Wanneer mensen gerespecteerd worden als maker, staan ze sneller open voor andere dingen en ervaren ze minder de drempel van de kunsten. Ownership dus. Hoe realiseren we dat vanuit grote huizen?

Doen kunsteducatieve organisaties dat te weinig?



Devos: Kunsteducatieve organisaties kunnen dat niet, gewoon omdat het 'organisaties' zijn. Artist-run projecten in wijken halen hun kracht uit kunstenaars en projectmakers die sterk verweven zijn met die buurt. Een kunsteducatieve organisatie die landelijk actief moet zijn, heeft een andere scope. Wij proberen daarop een antwoord te formuleren door Vooruit te positioneren als een platform, dat is het eerste woord in onze missie. Concreet heeft dit tot gevolg dat slechts een derde van ons programma door onszelf wordt geprogrammeerd. We hebben 700 activiteiten, voorstellingen of concerten maar die komen niet allemaal uit het hoofd van onze vier programmatoren. Het gaat er al lang niet meer om dat onze muziekprogrammator een sterk programma maakt met wat hij goed vindt. Het gaat erom dat hij detecteert welke actoren, en dat kunnen ook individuen zijn, zich in spannende niches van het muziklandschap bewegen en hoe zij hun kennis en netwerk kunnen inzetten voor muziekprojecten in Vooruit.



En zo komen er groepen bij ons terecht waar wij in de verste verte geen weet van hadden en die brengen een instroom mee van een totaal nieuw publiek. Niet dankzij Vooruit, laat dat duidelijk zijn, maar dankzij die ene gast die weet op welke knopjes hij moet duwen, welke posts hij op zijn blog moet publiceren om mensen naar zijn aanbod in Vooruit te krijgen. Eigenlijk gaat het over authenticiteit. Van die jonge gasten, van die burgerinitiatieven. Als groot huis hebben we op dat vlak een serieuze achterstand.

Verfaillie: Het doet me denken aan een van mijn eerste wapenfeiten toen ik in 2015 directeur werd van CCHA. Ik zocht contact met Muziekodroom; wij waren zo ongeveer de verst uiteenlopende werelden die je in Hasselt kon samen zetten. Wij, een gevestigd huis voor theater en dans, en zij een rock-'n-roll-keet, ver van het centrum zodat niemand er last van had. Maar we hebben samen een label opgericht en organiseren nu gezamenlijk concerten. Soms staan de optredens bij ons, soms bij hen. De promotie doen we samen en onze publieken komen ook samen. Wat hierin belangrijk is: dat geen van ons beiden in staat was om dit apart te verwezenlijken (omwille van financiële, technische of andere bezwaren), maar dat het door samenwerking wel lukte. Ik ben een grote voorstander van een open huis. Anderzijds: als je alle ramen openzet, dan tocht het. Nu en dan moet je er eentje dicht doen en wachten. Bij die samenwerkingen gaat het mij ook niet om het aantal ticketjes dat je verkoopt, maar wel over de positie en de perceptie van je huis in de stad. Ook wij werken meer en meer met gastcuratoren. Zo is Wouter Dewit bij ons artist-in-residence en gastcurator voor een aantal avonden. Zijn voorstellen doen je stilstaan bij bepaalde dingen en bevragen je als programmator.

Daarnaast proberen we meer zaken met elkaar te verbinden. Vroeger waren de tentoonstellingen fotografie een wereld apart, nu nodigen wij de fotograaf uit op ons programma overleg en zoeken we samen naar linken met klassieke muziek, theater, dans, ...

Devos: Zou dat kunsteducatie zijn, Gerhard? Ik denk het niet, maar het gaat wel over verbinden, over bruggen slaan, over het verlagen van drempels. Je zou dat misschien kunsteducatie kunnen noemen, maar dan is het wel een ander metier geworden.

“Maar het gaat wel over verbinden, over bruggen slaan, over het verlagen van drempels.”

Verfaillie: Het hele verhaal van de hybride kunst zit bij de kunstenaar en bij de organisaties, maar niet bij alle publieken. Er is nog steeds een aantal mensen dat een uitgesproken voorkeur heeft voor bijvoorbeeld theater, dans, beeld, ... maar het is pas door die mensen af en toe in contact te brengen met dat andere, dat ze misschien ... Ik heb mij nooit afgevraagd of ik bezig was met kunsteducatie, maar het is wel een publiekswerking die op de een of andere manier schotten weghaalt. En zorgt voor een nieuwe dynamiek.

Is er voor de kunsthuizen een nieuwe, maatschappelijke opdracht weggelegd?

Devos: Naast de twee doelgroepen heeft onze publiekswerker nog een zeer belangrijke opdracht: hoe geef je de publiekswerking een plaats in de totaliteit van de organisatie? Hoe wordt ook de algemeen coördinator publiekswerker voor Vooruit, hoe wordt de barman dat, de logistiek medewerker? Dit betekent dat onze publiekswerker op alles mag wegen: alles wat drempelverhogend zou kunnen zijn, moet zij aankaarten. Nu is bijvoorbeeld onze zaalverhuur een agendapunt. Die is zodanig gestructureerd dat je maanden op voorhand een zaal moet reserveren. We moeten een stuk witruimte overlaten voor late beslissers, voor mensen die volgens een ander ritme werken, die minder strak zijn georganiseerd. Als wij onze structuur daar niet op afstemmen, krijgen we dat publiek nooit over de vloer. Dat is geen kunsteducatie, maar het zorgt er wel voor dat er een nieuwe instroom komt. We zitten erg ver van de strikte definitie van kunsteducatie, maar ik denk wel dat dit 'the sign of the times' is.

Verfaillie: Er was in de jaren 1980 een andere noodzaak. We moesten vertrekken van een wit blad. De eerste jeugdvoorstellingen die ik toen zag, waren voor twaalfplussers. Nu zijn we bezig met baby's. De tijden zijn enorm veranderd. Er is ook die andere vraag: hoe gaan we de professionele kunsten verbinden met de amateurkunsten? En wie is de amateur? Onze artist-in-residence, Wouter Dewit, is fulltime leraar, maar heeft ook een cd uitgebracht. Hij is geen professioneel muzikant qua tijdsbesteding,

maar is dat wel vanuit engagement en kwaliteit. En hoe ga je om met de mensen uit de academies? Hoe maak je de verbinding tussen die twee werelden? Wat drijft iemand die in een amateurkoor zingt en hoe kunnen wij als kunstenhuis die link maken?

Is er weinig instroom vanuit het deeltijds kunstonderwijs?

Verfaillie: Waarom zou je daarop nog inzetten? Het zou eigenlijk normaal moeten zijn dat ze allemaal creatief participeren en naar voorstellingen komen kijken. We proberen wel projecten uit te werken met het DKO. We vroegen Champs d'Action om muziek van Terry Riley (minimalistische repetitieve muziek) samen uit te voeren met 30 jonge muzikanten van het muziekconservatorium in Hasselt. Dat was een volle zaal met gemengde reacties. Van wat-krijgen-we-nu tot mijne-kleinen-staat-op-het-podium, maar het publiek krijgt wel opnieuw de rol van maker.



Devos: Voor mij gaat het ook om de decentralisatie van macht. Hoe kan je de 'macht' van Vooruit, dat wordt gepercipieerd als machtsbastion, afbouwen en die zoveel mogelijk verdelen over zoveel mogelijk mensen? We moeten continu onze 'macht' overdragen aan anderen. Zo niet worden we irrelevant voor het grootste gedeelte van de Gentenaars. Ik vind dat een spannend en ook confronterend gesprek. Soms krijg ik van mensen uit een minderheidsgroep te horen: "Wij zijn jaren compleet genegeerd en nu worden wij voor jou een interessante partij omdat het in jouw kraam past." Ik begrijp die kritiek, maar laat er ons alstublieft voor zorgen dat we blijven praten met elkaar en er op de een of andere manier uitgeraken. Ik geloof dat het gaat lukken. En hoe doe je dat dan in het huidige politieke klimaat dat ons in de andere richting wil duwen? Een richting waarvan we weten dat dit niet de juiste is?

Verfaillie: We zijn in Hasselt, samen met andere cultuurhuizen en de stedelijke cultuurdienst, begonnen met een wijkwerking, Tournée Locale: ieder jaar komen drie verschillende wijken bij elkaar en maken een programma. Een mix tussen professionelen, privé-initiatieven en cultuur in de breedst mogelijke zin van het woord. Het kunnen volkstuintjes zijn of een hedendaagse dansvoorstelling in een living en dat alles wordt bij elkaar gebracht. En soms duikt de angst op: "Oei, wij hebben een professionele voorstelling en wij staan naast de mensen van bloemschikken..."

Devos: Get over it: dat is een zeer bevrijdende gedachte.

Verfaillie: Kwaliteit is zo ongelooflijk cultureel bepaald. Als die mensen iets passioneel doen, is dat toch oké?

Devos: Ik vind dat zeer confronterend. Voorstellingen waarvan ik denk: wat is me dat nu? Maar dat is omdat ik kijk vanuit mijn westers gevormde blik en de rest van het referentiekader niet ken.

Verfaillie: Daarin ligt voor ons nog een taak. Er bestaat binnen het theater een soort West-Europese esthetiek, waarbij we het er roerend over eens zijn wat kwaliteit is. Op zich is daar niets mis mee, want we maken fantastisch goede dingen. Alleen hebben we de neiging om alles wat daarbuiten valt, of van een ander continent komt, als minderwaardig te beschouwen. Misschien moeten we dat ook eens aanpakken. Internationalisering wordt vaak beschouwd als het brengen van onze voorstellingen naar het buitenland. Maar het is even goed omgekeerd: we moeten voorstellingen uit het buitenland naar hier halen. Mensen van een andere origine bereiken door ze een podium te geven, door ze mee te betrekken en samen met hen een nieuwe organisatie te bedenken en aan het witte publiek te tonen dat er nog andere dingen in de wereld zijn met kwaliteit.



Over vernieuwing in kunst- en cultuureducatie en/in de kunst

Vijf verzonden anekdotes en vijf vragen over
de toekomst van kunst- en cultuureducatie

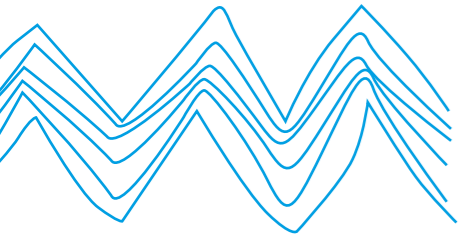
door Tijs Vastesaegeer

1 oktober 2026

Birsen zit in de zelfrijdende minibus en haalde zonet level 8 in Rachmaninov. Ze kocht deze app met haar persoonlijk ontwikkelingsbudget dat twee jaar geleden alle subsidies voor het deeltijds kunstonderwijs en de kunsteducatieve sector verving. In de ritssluiting van haar sweater zit een ingebouwde 3D-camera die de vingerzetting capteert terwijl haar ooglenzen een virtueel klavier projecteren. Ze zet haar game in bio-repertoire modus, zo krijgt ze alleen maar oefeningen die perfect aansluiten bij haar gemoedstoestand van het moment. De bloedmeting van haar smartwatch toont een hoge concentratie dopamine en automatisch wordt een piano-etude in D groot gestart. Via haar bone-conducting implantaten hoort ze de sympathieke computerstem die perfect weet en meet welke motiverende woorden het meeste impact op haar hebben: "Vandaag kan en zal je het endgame halen, komaan Birsen, nog even doorzetten, je kan het."

Bovenstaande anekdote is uiteraard verzonden, maar delen hiervan zouden binnen een jaar of tien wel eens werkelijkheid kunnen worden. Producenten van computergames hebben hun oog al langer laten vallen op creatieve vrijetijdsbeleving. Al sinds 2010 kan je je dance skills kritisch laten evalueren in Dance Central door het alziend oog van de kinect-camera op je spelconsole. In 2019 verscheen hier ook een virtual reality versie van. De oprichters van het bedrijf achter dit spel zijn een programmeur met een fascinatie voor muziek en een muzikant met een fascinatie voor computerprogrammatie die elkaar leerden kennen aan het Massachusetts Institute of Technology. Op hun palmares staan naast games om te leren dansen ook games om te leren drummen, gitaar spelen en zingen. Ze verdienen wereldwijd massa's geld aan het spelenderwijs stimuleren van artistieke vaardigheden.

In de appstore van Apple en de Google Play Store staan vele tientallen spelletjes en apps die je leren schilderen, fotograferen, pianospelen, drummen, gitaar spelen, zingen en ga zo maar door. Een van de meest populaire apps is ongetwijfeld TikTok, de opvolger van de karaoke-app Musical.ly die wereldwijd al meer dan één miljard keer gedownload werd en 500 miljoen actieve gebruikers heeft. Naast het ontwikkelen van vaardigheden, kan je er ook je kunst(historische) kennis bijspijkeren met apps die je kunststromingen leren herkennen, die je spelenderwijs bevragen rond je kennis van titel en uitvoerder van grote meesterwerken uit de literatuur, film, muziek of beeldende kunst, je spelenderwijs noten leren lezen en akkoorden raden. Je kan het zo gek niet bedenken of iemand heeft er al een app voor gemaakt. Heel wat van deze apps gaan trouwens ook over expliciet expressieve vaardigheden: zélf componeren in plaats van repertoire leren spelen bijvoorbeeld of je eigen choreografie ontwikkelen, die laten opnemen door de computer die er vervolgens een breakdown van maakt die anderen kunnen aanleren.



Wat we vandaag zien is wellicht nog maar het begin van een technologische evolutie die het zal mogelijk maken om steeds gericht en persoonlijker digitale coaching, begeleiding en training te krijgen van een computer in plaats van van een mens. Via artificiële intelligentie en deep learning moet het vandaag al mogelijk zijn om een algoritme te laten leren welke 'comments' de computer moet geven op je lichaamshouding wanneer je voor het oog van je computer ballet oefent. Het enige wat hiervoor nodig is, is een uitgebreide database van voorbeelden die 'goed' en 'fout' zijn zodat de computer zichzelf kan leren hoe je iemand van a naar b moet coachen. Op die manier wordt leren dansen, zingen, piano spelen, etcetera in de toekomst mogelijks ook een vorm van plaats- en tijdonafhankelijk leren die niet meer vergt dan een computer, tablet of smartphone en internettoegang. Wat als alle tijd die leerkrachten en begeleiders moeten besteden aan het bijsturen van houding, vingerzetting, beweging, ... naar andere dingen zou kunnen gaan? Wat als een computer mij beter kan "opleeren" dan een opleiding? Krijgt mijn computer dan subsidie?

In het spoor van Eliud Kipchoge

Als we de parallel trekken met de sportwereld dan zien we ook daar dat technologie een steeds grotere impact heeft op het leveren van (top)prestaties. Aan het breken van de magische twee uurgrens voor het lopen van een marathon gingen jaren van wetenschappelijk onderzoek en optimalisatie vooraf. Computermodellen berekenden de ideale looplijn, de perfecte weersomstandigheden en dus ook de plaats waar de recordpoging moest doorgaan, de perfecte pasvorm en ontwikkeling van de schoenen, de ideale formatie: 5 hazen in V-vorm voor de loper en twee er achter om maximaal gebruik te kunnen maken van de aerodynamica. Een zelfrijdende auto projecteerde een laserlijn vlak voor de lopers als referentie, en ga zo maar door. Uiteraard geldt de uitspraak "maar zonder het uitzonderlijke talent van Eliud Kipchoge was er vandaag wellicht nog niemand onder die twee uur geraakt" al is het omgekeerde zeker ook

waar: zonder technologie was deze prestatie nu nog onmogelijk, hoeveel talent de sporter ook heeft. Daar waar het vroeger ondenkbaar was dat kinderen al in een vroeg stadium van hun sportieve ontwikkeling wetenschappelijk onderzocht zouden worden op fysieke eigenschappen, is dat soort testen vandaag vrij courant. Aan alle Vlaamse lagere scholen wordt aangeboden om gebruik te maken van het Sportkompas. Voor amper tien euro per kind wordt elk kind fysiek getest, volgens een wetenschappelijke methode die aan UGent werd ontwikkeld, om te bepalen welke sport best bij welk kind past. Dit soort oriëntatie bestaat nog niet binnen de kunsten, laat staan dat Vlaanderen een organisatie zou subsidiëren die aan alle lagere scholen kan aanbieden om tegen een beperkte prijs alle kinderen op maat te oriënteren richting een artistieke vrijetijdsbesteding waar ze objectief gezien talent voor hebben.

De YouTube-academie



YouTube, als platform voor content van gebruikers, is de gedroomde speeltuin voor iedereen die iets wil overbrengen aan anderen. Je vindt er dan ook een schatkamer aan tutorials, instructievideo's, achtergrond, duiding en wat je ook maar vinden wil.

Typ maar eens 'how to' gevolgd door het onderwerp waarover je een handeling wil leren in. Op YouTube kan je leren tekenen, vervolgens die tekeningen leren omzetten in kleimodellen, vervolgens leren hoe je ze beeldhouwt, daarna hoe je moet lassen om er een mal van te maken om je beelden te reproduceren. Tot slot volg je een YouTube-cursus marketing en verover je de wereld. Op YouTube kan iedereen expert en lerende zijn: reversed learning 2.0. Nadeel blijft natuurlijk wel dat het éénrichtingsverkeer is waarbij op geen enkele manier een expert of coach onmiddellijk feedback geeft. Maar ook daar wordt intussen aan gewerkt, en de vele chatfora gekoppeld aan YouTube-kanalen doen nu al een deel van het werk. Jef Neve lanceerde in maart 2019 een Facebook-community, de 'Jef Neve score lovers group' gekoppeld aan zijn website jefnevescores.com. Op zijn website kan je alle partituren vinden, in de community word je uitgenodigd om een filmpje van jouw uitvoering te delen en daar krijg je commentaar van medestudenten of van de meester zelf.

Naast de eerder vrijblijvende video's die je kan bekijken wanneer het je past, zijn er ook tal van (betalende) online leerprogramma's waarbij er net als bij elke vorm van formeel onderwijs doorlopende leerlijnen zijn, theorie aan praktijk wordt gekoppeld en je feedback krijgt van docenten op je gemeten en geëvalueerde vorderingen. Deze online cursussen bestaan in verschillende kunstdisciplines en zelfs ook in het Nederlands, al is het aanbod daarin een stuk beperkter dan in het Engels. Ze ontstaan zowel bij profit als non-profitorganisaties, met en zonder ondersteuning van een onderwijsinstelling.

Vraag nummer één

De eerste vraag die de kunst- en cultuureducatie van de toekomst zichzelf kan stellen is: kunnen we technologie omarmen als verrijking in plaats van bedreiging? Het antwoord op die vraag zit ongetwijfeld in een aantal bijvragen: welk doel dienen de kunst- en cultuureducatie, en wat kan technologie daarin waarmaken? Leiden onze huidige – en misschien ook toekomstige – opleidingen, workshops, projecten... op tot betere prestaties, of dienen zij (ook) een ander doel? Is persoonlijkheidsvorming bijvoorbeeld te koppelen aan een computermodel? Bestaat er überhaupt iets als de 'ideale' lijn in dans? Of zijn het net de bewuste of onbewuste afwijkingen ervan die ons gevoel raken, ons intrigeren, ons anders laten





kijken? Het geniale in de sport – neem bijvoorbeeld een balsport – zit hem vaak in de afwijking van de norm, het verrassende. En is samen creëren, het sociaal-emotionele aspect ervan, niet een van de componenten die bijvoorbeeld topmusicici of podiumartiesten steevast benoemen wanneer het gaat over een uniek creatieproces? Kun je via afstandsleren eenzelfde empathie hebben voor de lerende? Missen we bij afwezigheid van het fysieke niet een deel van de socio-emotieve signalen – zoals lichaamstaal – die ons coachen op de een of andere manier subtieler en individuericht maakt? En zit net daarin niet de ziel van educatie? De Duitse filosoof en schrijver Walter Benjamin stelde in het essay *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid* (1935) al vragen over technologie en kunst. Zijn uitgangspunt was dat het kunstwerk altijd in beperkte mate reproduceerbaar is geweest (bijvoorbeeld een ets), maar dat die reproduceerbaarheid steeds sneller, ingrijpender en kwalitatief verschillend werd van het origineel. Er ontsnapt – zo stelt hij – aan de reproductie het aura, of het ‘hier en nu van het kunstwerk’, zoals bijvoorbeeld de oorspronkelijke context van het werk die wezenlijk is om het werk te duiden. Geldt dit ook voor educatie? Kunnen we zeggen dat door de doorgedreven technologisering het ‘aura van de kunsteducatie’ ontsnapt, omdat de context, het hier-en-nu tussen lerende en begeleider, ook hier een wezenlijk deel uitmaakt van het leren zelf?

Stel dat het een en-en verhaal wordt: een deel van de taken waarvoor vandaag docenten nodig zijn in kunsteducatie zou mogelijks kunnen opgevangen worden door technologie, met name het analyseren en bijsturen van houding, positie, aanslag, etcetera. Zaken waarbij tot op vandaag de tussenkomst van een ervaren docent onvervangbaar is. Basisvaardigheden die we gebruiken om te creëren.

Maar ook basisvragen die gesteld worden bij de start van een analyse, een observatie,... Stel dat het lukt. Kunnen we met de tijd die we vrij krijgen dan meer ruimte voor persoonlijke begeleiding, motiveren van leerlingen, individuele coaching, ... creëren? Technologie als hulp, niet als besparingsmaatregel! De technologie kan – op zijn minst op dit ogenblik in theorie – een mogelijk drempelverlagend effect hebben, waarbij meer en/of andere mensen toegang krijgen tot intellectuele en artistieke ontwikkeling. Kunsteducatie zou zo andere wegen kennen om breder verspreid te worden in alle lagen en leeftijden van de samenleving. De gamer van vandaag is immers al lang niet enkel meer de zestienjarige tiener...

Wie betaalt, bepaalt

1 oktober 2028

Birsen gaat wandelen. Het is 15u30 en ‘ombouw’. Om 16u starten de creatieve naschoolse ateliers en op dit moment bouwen de leerkrachten de school samen met de vrijetijdsgedocenten om in ateliers. Via slim ruimtegebruik en ingenieuze schuifsystemen wordt wat daarnet nog een multifunctioneel leslokaal met banken was, een dansstudio met digitale spiegels. In het hout-, metaal-, en printatelier van de school valt het eigenlijk nooit stil. Overdag de leerlingen en na school en ‘s avonds het makerslab.

Birsen maakt samen met een aantal vrienden een voorstelling. Ze gebruiken het coachingsaanbod en roepen de hulp in van een choreograaf en een regisseur. Deze regisseur gaf vroeger ‘woord’ aan de academie, maar eigenlijk is ze nog straffer als regisseur, daarom wordt ze vrijgesteld in het onderwijs

¹ Zie artikel: *Ontwikkeling van het deeltijds kunstonderwijs*

Deeltijds of alternatief



om dat soort begeleiding te geven. De choreograaf is een professioneel danser, maar door de educatieve samenwerking tussen het ensemble en de creatieve ateliers kan hij een paar uur per jaar geboekt worden om productie-ondersteuning te geven. Dat doet hij ook graag. Zo dadelijk komen allen weer samen in de studio die ze voor hun project vier weken mogen gebruiken. Volgende week is het première in het cultuurcentrum. Het cultuurcentrum startte vijf jaar geleden met een voorstellingenreeks onder de titel “right here, right now”. Elke maand is er een voorstelling van lokale makers van alle leeftijden en intussen is daar ook een groot publiek voor ontstaan.

De bijna 200.000 leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dco) hebben vandaag de dag de keuze uit een aanbod van enkele tientallen studierichtingen gaande van zang tot animatiefilm en van architecturale vorming tot weefkunst¹. 21 procent van hen komt uit een zogenaamde ‘kansengroep’: ze spreken thuis geen Nederlands, krijgen een studietoelage en/of hebben een moeder met een laag opleidingsniveau. Die cijfers brachten De Standaard tot de analyse “Kent u een Fatoumata die dwarsfluit speelt of



**We slagen er niet
in om een veld te
creëren dat gelijke
kansen biedt aan
iedereen.**

een Ahmed die pianolessen volgt? Dan zijn zij uitzonderingen².“ In het dko vind je nog maar weinig aanbod met hippe titels: hiphop of breakdance, beatjuggling of beatboxing, smartphonefotografie, ableton of remixing, iPad-schilderen in Hockney-stijl, kinetische kunstcreatie met Arduino of Raspberry Pi. Dit soort aanbod vind je vooral in het non-formele kunst- en cultuureducatiecircuit en bij privéorganisaties en bedrijven.

Wie in het deeltijds kunstonderwijs les wil volgen kan terecht in een van de 168 academies. Kinderen en jongeren betalen 65 euro voor een heel schooljaar³ waarin je vaak meerdere uren per week les volgt. Die lage inschrijvingsgelden zijn alleen mogelijk dankzij stevige financiële inspanningen van de Vlaamse en lokale overheden. De Vlaamse overheid legt gemiddeld 1350 euro per leerling bij en de lokale overheden staan doorgaans in voor de gebouwen.

Als we de Vlaamse en lokale financiële inspanningen bij elkaar optellen, kunnen we stellen dat elk kind aan een kunstacademie gemiddeld minstens voor 1500 euro per jaar gefinancierd wordt door de overheid – daartegenover staat een eigen financiële inbreng van 65 euro per deelnemer of amper 4 procent. Een kritiek? Zeker niet. Betaalbare lessen zijn uniek en bereiken een grote groep. Ons sterk uitgebouwde deeltijds kunstonderwijs is uniek en vele (buur)landen benijden ons daarom. Het laatste wat we mogen doen is het kind met het badwater weggoeien.

Meer voor minder

Wie zich niet aangesproken voelt door het aanbod van het dko of zich wil verdiepen in andere vormen van kunstcreatie en -beschouwing, kan terecht in het aanbod aan alternatief kunstonderwijs. Tal van jeugd(cultuur)organisaties, socioculturele organisaties, artistieke werkplaatsen, musea en ook heel wat commerciële bedrijven en privépersonen bieden lespakketten aan. Al dit aanbod bevindt zich buiten het onderwijs, wat voor de kinderen en hun ouders doorgaans betekent dat ze in vergelijking met het dko een veelvoud van het inschrijvingsgeld moeten ophoesten om hieraan deel te kunnen nemen.



² https://www.standaard.be/cnt/dmf20180302_03386870

³ In deze alinea worden de cijfers van schooljaar 2018-2019 gehanteerd

Een concrete vergelijking: voor een half uurtje per week privéles gitaar aan het Hagelands Alternatief Muziek Atelier (een alternatieve muziekacademie met meer dan 700 leerlingen) betaal je vandaag 420 euro voor een schooljaar. In de Hagelandse Academie voor Muziek Woord en Dans vijf kilometer verder betaal je 65 euro en krijg je naast wekelijks instrumentles (een kwartier privé of een uur met vier) ook een theoretische vorming. Wat zorgt ervoor dat mensen bereid zijn om zoveel meer te betalen voor een aanbod dat zoveel minder biedt? Is het het imago? Is het de connotatie met 'echt' onderwijs die ervoor zorgt dat mensen denken dat het niks voor hen zal zijn? Is het het gevraagde leerengagement om, in sommige richtingen, meerdere uren per week te komen opdraven? Is het de lesmethode? Is het de inhoud? Of heeft het alternatieve aanbod gewoon een betere marketing?

Een rijk versnipperd landschap

De afgelopen jaren zijn er heel wat onderzoeken geweest naar de verschillende vormen van kunst- en cultuureducatie die Vlaanderen rijk is. De vaststellingen van Anne Bamford (2007) of de veldtekeningen van het Hiva (2011) of in het onderzoek Cultuur Leren Smaken (2016) zeggen eigenlijk steeds opnieuw hetzelfde: “We hebben een rijk maar versnipperd landschap van cultuureducatie⁴”.

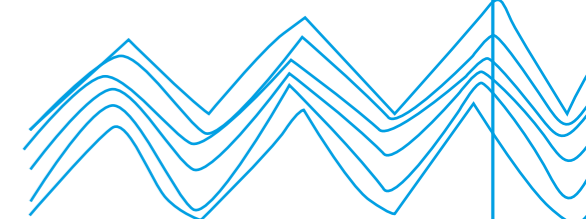
Vlaanderen biedt een gedroomde context voor cultuureducatie:

- er is een zeer grote markt (37% van alle Vlamingen beoefent een artistieke hobby in de vrije tijd, 27% doet dit op regelmatige basis, 75% van de 14- tot 17-jarigen beoefent soms tot regelmatig een creatieve hobby) (Vanherwege e.a., 2009⁵);
- er is een groot politiek draagvlak (de Vlaamse en lokale overheden investeren jaarlijks vele miljoenen in kunsteducatie);
- er is (potentieel) zeer veel infrastructuur waar de overheden mee in investeerden en waarop ze dus bepaalde gebruiksrechten zouden kunnen claimen (schoolgebouwen, theaterzalen, dansstudio's, cultuur- en gemeenschapscentra, academies).

En toch slagen we er niet in om een veld te creëren dat gelijke kansen biedt aan iedereen. Toch blijkt de participatie van kansengroepen aan cultuureducatie significant lager te liggen. Eén zinnetje uit Cultuur Leren Smaken biedt wellicht veel verheldering: “Nieuwere culturele activiteiten, die mogelijk dichterbij de leefwereld van jongeren staan, worden in het algemeen minder aangeboden in het kader van cultuureducatie.” (Beunen e.a., 2016, p.3). Daarnaast is er géén level playing field op het vlak van ondersteuning door de lokale en Vlaamse overheid en dus ook niet op het vlak van financiële laagdrempeligheid, kwaliteitscontrole, opvolging, infrastructuur, etcetera. Als je een vorm van kunsteducatie wil volgen die je wel aanspreekt maar die niet voorkomt in het dko, moet je diep in de buidel tasten om jezelf (of je kind) dat te kunnen gunnen.

⁴ Zie artikel: *Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*

⁵ Zie artikel: *Amateurkunsten: van Altamira recht de 21ste eeuw in*



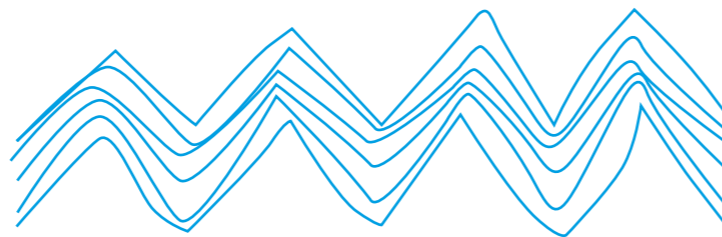
Vraag nummer twee

De tweede vraag die de kunst- en cultuureducatie van de toekomst zichzelf kan stellen is: hoe omarmen we diversiteit in soorten aanbod en creëren we een level playing field waarbij de keuzes op vlak van de vorm (formeel versus non- en ook informeel) en de inhoud (kunstcreatie die al bestaat versus experimentele vormen) er niet voor zorgen dat de aanbieders dubbel benadeeld of bevoordeeld worden op vlak van subsidies en infrastructuur. Het antwoord schuilt zeker niet in scherper aflijnen en strakkere kaders, maar wel in meer samenwerking, open huizen, delen en flexibele regels. En ook hier: dit impliceert geen suggestieve besparingsmaatregel of een pleidooi om alles in één structuur te steken. Laten we groeien van een rijk versnipperd landschap naar een nog rijker, divers, pluriform en goed samenwerkend landschap.

Als we alle middelen zouden optellen die gaan naar infrastructuur, vergoedingen voor docenten, begeleiders, werkmaterialen, ... in alle vormen van cultuureducatie en kunsteducatie die we in Vlaanderen rijk zijn, dan komen we op een zeer mooi bedrag.

Het deeltijds kunstonderwijs heeft een budget van ongeveer 244 miljoen euro. Als we rekening houden met de inbreng van lokale besturen dan komt daar nog eens naar schatting 17,5 miljoen euro⁶ bij. Binnen Cultuur wordt cultuureducatie opgezet door de amateurkunstensector (6,7 miljoen euro per jaar), de gespecialiseerde vormingsinstellingen zoals Amarant, WISPER, Davidsfonds, en andere, samen goed voor 1,8 miljoen euro per jaar. De cultuureducatieve verenigingen binnen het jeugdwerk krijgen samen zowat 3,5 miljoen per jaar. En uiteraard worden er door de landelijke verenigingen binnen het sociaal cultureel werk en het jeugdwerk en de volkshogescholen ook heel wat culturele activiteiten opgezet. Stel dat 5% van hun activiteiten over cultuureducatie gaan, is dat ook gelijk aan nog eens 3 miljoen euro. Kortom, zelfs met een conservatieve schatting wordt er ruim 275 miljoen euro per jaar vrijgemaakt voor kunst- en cultuureducatie⁷? Dit bedrag zal weliswaar nog steeds te weinig zijn om

elk kind op vraag en op maat aan een financieel bijzonder lage drempel in alle soorten creatieve disciplines en allerlei verschillende vormen te begeleiden, ondersteunen of onderwijzen. Maar mochten we deze middelen meer kunnen bundelen, nog meer inkomensgerelateerde inschrijvingstarieven hanteren, nog meer inzetten op gedeeld gebruik van infrastructuur, nog meer samen, en minder naast elkaar, ... Dan zou Vlaanderen internationaal een absolute koploper zijn in het faciliteren, ondersteunen en ontwikkelen van creativiteit. En laat creativiteit nu net economisch ook zo waardevol zijn.



⁶ Een stad als Gent besteedt volgens de begrotingscijfers van 2018 ongeveer 2,9 euro per inwoner aan het dko, het cijfer van 17,5 miljoen is een extrapolatie naar heel Vlaanderen

⁷ Deze bedragen dateren van voor de laatste besparingsoperatie bij de begrotingsopmaak van 2020.

Transdisciplinair of ordinair

1 oktober 2035

Birsen fietst naar het viaduct voor haar graffiti-proef. Er is een muur waarop legaal gespoten mag worden en daar mag en moet ze seffens haar ding gaan doen. De afgelopen jaren is ze vooral bezig geweest met het ontwikkelen van haar eigen stijl. Die eigen stijl en herkenbaarheid is een van de belangrijke beoordelingsaspecten waarop de jury zal letten straks. Haar lief Jens doet lichtkunst bij de R&D-afdeling van Barco. Sinds de internationale doorbraak van een paar Belgische lichtkunstenaars en de massale opkomst bij de lichtfestivals van Gent, Brussel en Hasselt, is het aantal geïnteresseerde cursisten voor lichtkunst geëxplodeerd. Iedereen wil de volgende Nele Fack⁸ zijn en geroemd worden van Nieuw-Zeeland tot Sint-Petersburg. De opleiding waar Birsen cursus volgt, ging daarom samenwerkingen aan met verschillende bedrijven en organiseert dus nu ook cursussen in de afdeling Research & Development van Barco. Binnen lichtkunst kun je kiezen voor de richting videomapping of installatiekunst. Jens had liever installatiekunst gedaan maar in deze gemeente kan je helaas enkel videomapping volgen.



⁸ In 2019 is Nele Fack een Belgische lichtkunstenaar op de rand van de internationale doorbraak.

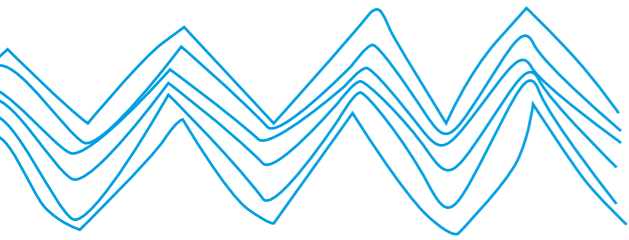
⁹ Boom, Bornem, Mol, Tongeren, Beringen, Lede, Grimbergen, Wijnegem, Wilrijk, Kortrijk, Harelbeke, Zwevegem en Lennik

Is dit kunst, of mag dit weg?

Het antwoord op de vraag "wat is kunst?" is nooit eenduidig geweest. En in het verlengde daarvan is ook het antwoord op de vraag "wanneer is kunst waardevol genoeg om doorgegeven te worden" dat evenmin. Fundamentele vernieuwingen in de formele sector (en dus ook in het dko) gaan altijd langzaam. Een leerkracht geschiedenis kun je niet zomaar inschakelen om productdesign te geven. Een leerkracht keramiek zal niet morgen de leerkracht lichtkunst zijn. Bovendien is het ook de vraag welke voorkennis je moet hebben om bijvoorbeeld een goede leerkracht lichtkunst of streetart of breakdance te zijn. Nieuwe opleidingen organiseren, vergt in de eerste plaats goede opleiders, en die zijn niet altijd zomaar voorhanden.

Het nieuwe decreet voor het dko (2018) bracht grote vernieuwingen met zich mee, ook op inhoudelijk vlak. Nieuwe studierichtingen werden in het leven geroepen en subsidieerbaar gemaakt. Een van die nieuwe richtingen is een cursus dj Leerlingen vanaf 16 jaar (4e graad) konden vanaf 1 september 2018 in 13 academies⁹ terecht voor dj-lessen. Leerlingen krijgen per week twee uur het verplichte vak 'Dj-vaardigheden', maar kunnen daarnaast ook muziekgeschiedenis, compositie, bedienen van audioapparatuur, ... volgen, afhankelijk van de academie. Een van de grote uitdagingen voor deze academies was het vinden van docenten. Een andere grote uitdaging betrof het materiaal dat je nodig hebt om zo'n lessen goed te kunnen geven. In veel gevallen is het gebrek aan vernieuwing in het dko een zaak van praktische onmogelijkheid (financieel, organisato-

Het antwoord op de vraag "wat is kunst?" is nooit eenduidig geweest.



risch, qua infrastructuur, ...) eerder dan van onwil. Er zijn immers massa's zeer gemotiveerde leerkrachten en directies.

De vraag of een bepaalde kunstvorm al of niet als 'kunst' wordt aanzien heeft een grote impact op de kansen die hij krijgt. Het begin al op school. Cultuur-educatie op school leert kinderen immers kijken en luisteren naar kunst, en streeft ernaar dat kinderen zich op de een of andere manier kunnen verhouden tot literatuur, schilderkunst, dans, muziek, theater, ... Maar net zoals pakweg popmuziek dit was in de jaren 1960, ontbreken de mixed media-art, streetart, lichtkunst, urban dance, circuskunst en zo meer in dit perspectief. Zij zijn geen kunst, maar 'iets anders' zoals een fenomeen, een trend of een 'rage'. Ze zijn iets commercieel, iets van de straat, een vorm van entertainment, ... zelden kunst. Onbekend maakt hier onbemind, of eerder: ongegeven.

Dit waardeoordeel, veeleer terug te brengen tot herkenbaarheid dan tot kwaliteit van het werk, vind je ook terug in cultuursubsidies, al zijn er daar wel verschillen. Circuskunst heeft een eigen decreet waarbij lokale circusacademies expliciet kunnen worden gesubsidieerd vanuit cultuur. In het (kunst)onderwijs is er zelden plaats voor circuskunst¹⁰ maar voor cultuur heeft het wél genoeg waarde.

Binnen de beeldende kunst heeft Banksy de weg geplaveid voor de internationale erkenning van streetart als 'waardevolle' kunst. Dat deed niet alleen hijzelf, maar ook de sector: galerijen, musea die zijn werk tentoonstelden binnen de muren van hun kunsttempels, de beleggers die grof geld op tafel legden om tegen elkaar op te bieden maar ook de kunstcritici en -wetenschappers, die dit 'fenomeen' gaandeweg omarmden binnen hun discours. Dit waardeoordeel

over streetart leidt niet onmiddellijk tot een opleiding of cursus 'stencilvaardigheden'. Noch tot een omslag in het cultuurbeleid. Al zijn er zowel op lokaal als Vlaams niveau de afgelopen jaren wel investeringen in streetartondersteuning op te tekenen. Zo kreeg in de eerste ronde van de projectsubsidies voor bovenlokale cultuurprojecten graffiti-vzw een subsidie voor hun streetartproject Le M.U.R. (Modular. Urban. Reactief). En investeert de toeristische dienst van Oostende stevig in het wandelparcours The Crystal Ship waarmee de badstad zichzelf nationaal op de kaart wil zetten. Binnen jeugdwerk worden landelijk of lokaal initiatieven en experimenten gesubsidieerd die met deze vorm van kunst aan de slag gaan¹¹.

Grensgevallen

Beeldende kunst, sport, technologie, entertainment, design, vormgeving, film, foto, computer-code, ... de kunst van vandaag – en ook die van gisteren – zoekt vaak grenzen en mengvormen op die zich niet zomaar in één hokje laten vangen. De grensgevallen hebben het altijd moeilijker om aanspraak te maken op financiële ondersteuning omdat ze zich niet laten beoordelen door criteria die opgesteld zijn in functie van een afgebakend hokje. Urban dance, parcours en circus zitten al lang op de wip tussen cultuur en sport. Teveel nadruk op het lijf om cultuur te zijn en teveel kunst om sport te zijn. Transdisciplinair wordt op die manier waardeloos (of ordinair).

Wanneer blijkt dat kansengroepen meer actief zijn in disciplines die een minder sterke traditie kennen en daardoor minder sterk worden gewaardeerd, dan is de lagere waardering op zichzelf een vorm van georganiseerde uitsluiting. Jongereninitiatieven die



zich zowel richten op artistieke skills als op well being onderwijsondersteuning, ondernemerschap en die focussen op talent op zich, ongeacht waar dat talent zich situeert, zullen het veel moeilijker hebben om financiering voor hun werking te verantwoorden dan een organisatie die maar één ding tegelijk doet. Tenzij als tijdelijk experiment. Terwijl net in het schottenloze veld en in die grensgevallen de aansluiting op de concrete leefwereld van jongeren veel evidenter zal zijn dan in de afgebakende hokjes.

Vraag nummer drie

De derde vraag die de kunst- en cultuureducatie van de toekomst zichzelf kan stellen is: hoe creëren we (denk)kaders die over disciplines en sectoren heen gaan en waarbij waardeoordelen en uitsluitingsmechanismen maximaal worden weggewerkt? Hoe maken we hiervoor een beleids-, denk-, financierings-, ... kader?

Hoe vermijden we een discussie over kip en ei? Moet de overheid meer flexibele kaders creëren of moet de sector schottenloze werkingen opzetten en bottom-up de overheid proberen dwingen om de beleidskaders aan te passen? Is het niet de maatschappelijke opdracht van beide om kritisch te zijn ten aanzien van impliciete uitsluitingsmechanismen en het verliezen van relevantie of actualiteitswaarde?

Hoe vermijden we een discussie over kip en ei tussen sector en overheid?

Kunstonderwijs - onderwijskunst

1 oktober 2040

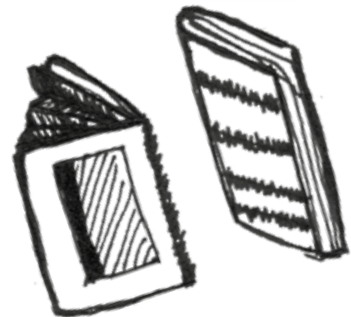
Birsens overzichtstentoonstelling in het S.M.A.K. komt eraan. De tentoonstelling draagt de titel Biononymous¹² Humans en omvat tien interactieve humanoid robots die opgebouwd zijn aan de hand van fysieke en persoonlijkheidskenmerken die Birsens haalde uit DNA op gevonden sigarettenpeuken en herbruikbare bekertjes. In de Kunst.nu vleugel van het 'nieuwe' S.M.A.K. dat intussen ook al weer tien jaar open is, kunnen mensen de robots ontmoeten en ermee in dialoog gaan. De robots zijn immers zowel fysiek als emotioneel kopieën van de onachtzame peuk- en bekereigenaars. De robots leven onderling samen in het museum en vormen ook een testproject voor interactie tussen humanoid robots. Hoewel Birsens geen enkele kunstopleiding volgde is ze vandaag ook een veelgevraagd docent en begeleider in kunstateliers, workshops en lessen binnen de formele en non-formele kunsteducatie. Haar wetenschappelijke benadering van een probleem zorgt voor unieke artistieke processen die heel inspirerend kunnen zijn. De creatieve ateliers en academies zijn heel blij dat Birsens zo graag en gretig lesgeeft.

¹⁰ In 2010 startte het Koninklijk Atheneum Redingenhof van Leuven in samenwerking met Cirkus in Beweging met de optie Circus. Deze opleiding werd tot Circushumaniora gedoopt. Het gaat om een ASO (Sportwetenschappen) of TSO (Lichamelijke Opvoeding en Sport) opleiding waar je de optie Circus kiest.

¹¹ Zie artikel: Van goede bedoelingen naar échte meervoudigheid van denken en handelen

¹² Heather Dewey-Hagborg maakt al sinds 2013 gezichten op basis van gevonden DNA en runt intussen een hub voor gemeenschapsonderzoek naar biologische privacy onder de titel Biononymous

“Eén van de eigenschappen die non-formele en informele opleidingen aantrekkelijk maakt is de afwezigheid van structurele examens en beoordeling. Het is vrijetijds-educatie waarin je als deelnemer niet kan falen.”



Onderwijzen is een kunst op zich. Maar is onderwijzen het voorrecht of alleenrecht van onderwijs? In een bevraging van verkopers van instrumenten bleek meer dan de helft van de winkels ook muzieklessen te organiseren (Vastesaeger, Stadeus, 2006). Koop een gitaar en koop er neens ook gitaarlessen bij. Het aanbod aan opleidingen buiten het onderwijs is bijzonder groot. Hoe groot precies weten we niet. Het laatste omvattende onderzoek naar alle vormen van alternatieve kunstopleidingen in Vlaanderen is de studie van professor Elias van de VUB uit 2002. In deze studie werd een inventaris opgesteld van 3.317 adressen van organisatoren van alternatieve kunstopleidingen (Elias e.a, 2002). Dat is ruim dubbel zoveel als de 1447 vestigingsplaatsen van de 167 academies die Vlaanderen rijk is. Aangezien deze studie bijna twintig jaar oud is, zijn heel wat educatieve spelers van destijds er intussen mee opgehouden, maar er zijn er ongetwijfeld ook heel wat bijgekomen.

“Binnen elk van de disciplines geeft minstens 40% van de kunstenaars aan lessen of workshops gegeven te hebben in het referentiejaar 2014” zegt het onderzoek Loont Passie (Siongers, J., Van Steen, A., & Lievens, J., 2016). Lesgeven is voor heel wat kunstenaars ook een belangrijke (zoniet de belangrijkste) bron van inkomsten. Deze studie ondersteunt ook het vermoeden dat lesaanbod buiten de formele onderwijscontext zeer omvangrijk is. “De context waarin kunstenaars lesgeven is zeer sterk disciplinegebonden. Het geven van privélessen en/of workshops vinden we vooral bij muzikanten en podiumkunstenaars terug; respectievelijk 50% van de docerende muzikanten en 58% van de docerende podiumkunstenaars geeft (o.m.) privélessen en/of –workshops. Ook bij regisseurs, scenaristen en beeldend kunstenaars is dit de meest voorkomende vorm van lesgeven maar bij deze groepen ligt het aandeel lesgevers in privéverband toch merkkelijk

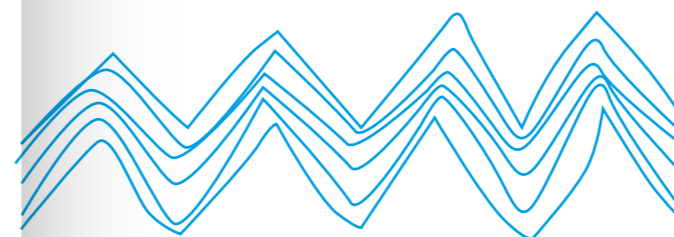
De vis die kon klimmen

“If you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid,” zou Einstein volgens sommigen hebben gezegd (al is er nog nooit bewijs gevonden dat toelaat om die uitspraak werkelijk aan hem toe te schrijven). Alain Platel studeerde orthopedagogie en heeft geen enkel dansdiploma. En toch won hij de Vlaamse Cultuurprijs voor Algemene Culturele Verdienste en staat hij internationaal bijzonder hoog aangeschreven. Heeft het gebrek aan opleiding hem beperkt of net verrijkt? Een van de eigenschappen die non-formele en informele opleidingen aantrekkelijk maakt is de afwezigheid van structurele examens en beoordeling. Het is vrijetijdseducatie waarin je als deelnemer niet kan falen. Het ergste wat kan gebeuren, is dat je onderweg vergeet je te amuseren. In het formele onderwijs wordt er beoordeeld, geselecteerd, gewogen en soms ook te licht bevonden. Daar is een pedagogische reden voor en ook een maatschappelijk-economische. Het brengt ons opnieuw bij de vraag: wat is het doel van de vrijetijdseducatie? Willen we investeren in persoonsvorming, investeren in het ontwikkelen van vaardigheden, willen we maatschappelijke impact of kennis bijbrengen? Of misschien wel dat alles allemaal tegelijk?

De definitie van onderwijs in Van Daele is nog steeds “on-der-wijs (het ~) het systematisch overbrengen van kennis en vaardigheden door bevoegde leraren”. Bij de organisaties die focussen op het maken van een creatie samen met deelnemers, is zowel het concept ‘bevoegde leraren’ als de ‘systematische overbrenging’ divers. Het is zeker dat de deelnemers heel wat kennis en vaardigheden meekrijgen, maar ook attitudes en persoonsontwikkeling.

lager (37%). Privélessen omtrent schrijven of illustreren bestaan nauwelijks in Vlaanderen, auteurs dragen hun expertise dan ook vooral over via initiatieven vanuit de amateurkunsten en/of cultuureducatieve organisaties; 59% van de lesgevende auteurs doet dit in een dergelijk verband. Dit cijfer is opvallend hoog in vergelijking met de andere disciplines.” (Siongers, Van Steen & Lievens, 2016, p. 41).

De veelheid en diversiteit aan cultuureducatieve initiatieven leidde in 2012 tot de ondersteuning van ondersteuning van 7 regionale ExpertiseNetwerken CultuurEducatie. De ENCE ontwikkelen expertise i.v.m. cultuureducatie, wisselen die kennis uit en stemmen vraag en aanbod op elkaar af. Deze actie maakte deel uit van de conceptnota Groeien in Cultuur¹³ die de ministers Schauvliege en Smet vanuit hun bevoegdheden Cultuur en Jeugd en Onderwijs gezamenlijk opmaakten. In het persbericht klonk het toen nog vol geloof “De ENCE moeten regionaal partners uit de sectoren cultuur, jeugd en onderwijs bij elkaar brengen. Het netwerk doet aan expertiseopbouw en –uitwisseling en aan de afstemming van vraag en aanbod: welk cultuuraanbod is er; welke initiatieven stimuleren jongeren het best om van cultuur te proeven” (2012). Vandaag zijn de expertise netwerken opgedoekt en is er nog steeds een veelheid van aanbieders en een gebrek aan overzicht, afstemming en samenwerking.



¹³ Op 20 januari 2012 keurde de Vlaamse Regering de conceptnota Groeien in Cultuur goed.

Vraag nummer vier

De vierde vraag die de kunst- en cultuureducatie van de toekomst zichzelf kan stellen is: welk doel willen we dienen met deze opleidingen, vormingen, workshops, sessies of stages?

Er is geen goed of fout. Het nastreven van een doorlopende leerlijn waarbij de kennis en vaardigheden worden afgetoetst is slechter noch beter dan een vrijblijvend traject dat focust op het plezier van het spelen, of een reeks die je vooral wil laten creëren binnen de vaardigheden die je reeds hebt. Laat ons proberen om de verschillende soorten educatie samen te brengen op de schaal van één oordeel. Elke opleiding of vorming mag vrij kiezen, maar het kiezen op zich zal het ook voor de kandidaat-deelnemers makkelijker maken om te weten welk soort opleiding het meest aansluit bij wat hij/zij zoekt. Het zou ook toelaten om met verschillende stromen te werken waarbij leerlingen die écht op zoek zijn naar verdieping, naar het maximaliseren van kennis en vaardigheden, ook ergens terecht kunnen.

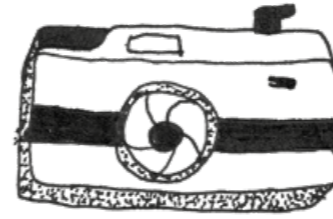
Als iets een groot publiekssucces heeft, zal het wel niet artistiek zijn.

Talent drijft ... af

1 oktober 2050

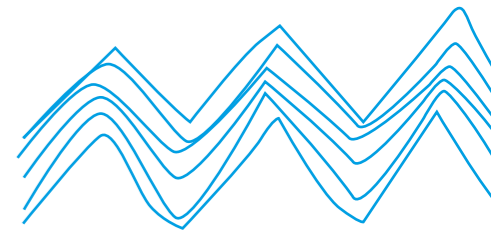
Birsens bedrijf TAGG (the art of genomes & genes) trekt naar de beurs. Acht jaar geleden ontwikkelde ze een educatief model gebaseerd op het kunstproject dat ze als biowetenschapper creëerde. Dit model bleek een enorm schot in de roos en al snel kwamen er meer vragen dan ze ooit had kunnen inlossen. Daarom richtte ze een bedrijf op en vermarktte ze haar educatief concept. De interactieve handboeken zijn intussen beschikbaar in 38 talen en brachten vorig jaar alleen al 14 miljoen euro op. TAGG heeft een kantoor in elk continent en stelt 125 mensen tewerk. Vooral het feit dat het bedrijf met zo weinig personeelsleden zo'n maatschappelijke en economische impact kan creëren maakt het aantrekkelijk voor investeerders.

Ondernemen wordt door veel kunstenaars nog steeds scheef bekeken. Alsof commercie en artistiekheid elkaar in de weg staan. "Als iets een groot publiekssucces heeft, zal het wel niet artistiek zijn." Het romantische ideaal van de kunstenaar die moet verkommeren op zijn zolderkamer zodat hij of zij toch



wel zeker "authentiek" is, blijft tot vandaag gangbaar als een sluimerende gedachte. Tegelijk vuren organisaties als Cultuurloket en Poppunt de creatieve sectoren aan in het ondernemen. Immers: talent komt heus niet altijd vanzelf bovendrijven. De platenlabels en managers zitten niet hele dagen het web af te zoeken naar nieuw onontgonnen talent, galeristen brengen niet dagelijks vele uren door op Instagram of Etsy om nieuwe kunstenaars te ontdekken, uitgevers gaan niet voortdurend zelf op zoek naar literair talent en theaterprogrammeurs hebben de tijd noch de taak om naar alle amateurvoorstellingen te gaan in de hoop dat daar toevallig de nieuwe Josse De Pauw of Jan Declair rondloopt. Talent dat zich niet kenbaar maakt, drijft niet boven maar drijft af en verdwijnt. Om gezien te worden moet je naast investeren in fantastische creaties ook investeren in jezelf promoten, een fanbase opbouwen, financiering vinden voor je projecten, je rechten beheren, plannen en managen. Kortom: veel werk doen dat niks te maken heeft met de kerncreatieve activiteiten op zich.

In het cultuureducatieve veld zie je daarom ook steeds meer aanbieders die naast de ondersteuning in het verwerven van artistieke vaardigheden en kennis ook investeren in vaardigheden en kennis op het vlak van auteursrechten, van de vraag hoe je je inkomsten regelt, hoe je contracten aanpakt, hoe je in de media geraakt, hoe je je social media kan versterken, etcetera. Het ondernemen in kunst wordt een vanzelfsprekend onderdeel van een vormingstraject als kunstenaar.



Het educatief bedrijf

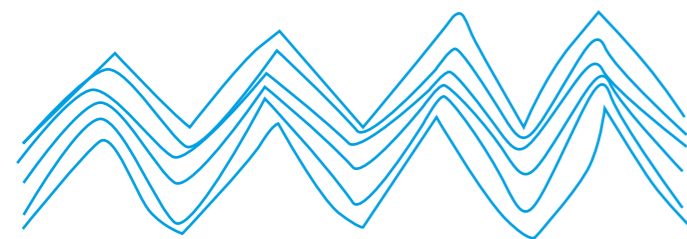
Ook in educatie zelf zie je steeds meer entrepreneurship. Sommige aanbieders kiezen niet meer voor een vzw-statuut maar organiseren opleidingen als commerciële onderneming. In het televisieprogramma Leeuwenkuil¹⁴ waarin talentvolle ondernemers in enkele minuten vier investeerders proberen te overtuigen om geld te pompen in hun zaak, passeerde in 2018 de startende onderneming MusiCasa, een 'school' die zich vooral toelegt op opleidingen rond elektronische muziek en dj-ing. MusiCasa zocht en vond bij investeerder Bart Deconinck 100.000 euro om te internationaliseren. Vandaag is MusiCasa een vennootschap actief in Vlaanderen en Nederland. Zij biedt onder andere een tiendelige dj-cursus aan voor 1.299 euro, of een opleiding electronic music production voor 2.299 euro. Daarvoor krijg je 84 uur les in een studio. Bovenop krijg je een lesboek toegestuurd en krijg je toegang tot de digitale leeromgeving van MusiCasa. Dat je tegelijk in het deeltijds kunstonderwijs voor 65 euro een heel jaar een opleiding dj-vaardigheden kan volgen, betekent niet dat er geen markt is voor spelers die het twintigvoud vragen. Prijs is niet de enige factor in de 'concurrentie' het imago van de opleiding, de naam van de docenten, de fun-factor, de toeters en bellen en dure woorden hebben vaak meer aantrekkingskracht dan de prijs alleen. Ik hoor het de mensen zo zeggen: 65 euro voor een heel jaar? Voor dat geld kan je toch geen kwaliteit krijgen?! Dat kan wel, maar het heeft ook zijn limieten. Al blijft het prijskaartje voor dit alternatief voor vele kansengroepen uiteraard wel een struikelblok.

¹⁴ Programma op tv-zender Vier

Vraag nummer vijf

De vijfde vraag die de kunst- en cultuureducatie van de toekomst zichzelf kan stellen zijn twee vragen tegelijk: hoe worden we zélf ondernemender en hoe geven we ondernemerschap een evidente plaats in de vorming van artiesten met ambitie?

Als we artiesten willen wapenen in functie van hun artistieke ontwikkeling, kunnen we niet anders dan naast artistieke vaardigheden, kennis en attitudes ook in te zetten op het versterken van ondernemingszin en ondernemerschap, kennis en attitudes. Welke verantwoordelijkheid nemen we als opleiding als we muzikanten aanmoedigen om het podium op te zoeken en zich (correct) te laten vergoeden voor optredens, als we ze niet tegelijk uitleggen hoe je dat kan doen zonder zwartwerk? Geen ouder leert zijn kind fietsen zonder te wijzen op verkeersregels en gevaar op de weg. Geen circusschool zou het in het hoofd halen om trapezelessen te geven zonder er bij de cursisten in te drammen dat ze essentiële veiligheidsregels moeten volgen. Wel, laat ons basiscompetenties in ondernemerschap even evident maken als een safetyline voor onze jonge trapezisten.



Als de aanbieders van cultuureducatie ondernemingszin en ondernemerschap willen bijbrengen aan artiesten in opleiding, dan zullen ze zelf ook meer het goede voorbeeld moeten geven. Practice what you preach. Geef muziekacademies de kans om zélf te investeren in gebouwen en exploitatiemodellen te ontwikkelen waarbij ruimtes verhuurd kunnen worden, faciliteiten ingezet voor tv- en andere producties. Niet als verholten besparingsmaatregel voor de overheid overigens, maar als positieve investeringsstimulans. Ga na welke expertises, competenties en trainingen vermarktbaar zijn. Misschien is een methode die de leerkracht Woord gebruikt om spreken voor een publiek te oefenen ook wel erg in trek bij bedrijven die ondernemers willen leren pitchen. Misschien is de storytelling uit de regielessen binnen een kunsteducatieve organisatie ook wel interessant voor reclamemakers? Het vraagt uiteraard van deze organisaties de nodige competenties. Het vraagt tijd en begeleiding. Ondernemerschap hoeft de kernopdracht en de maatschappelijke visie niet in de weg te staan. Het kan ze wel versterken. Of zoals businessgoeroe en Macintosh-founder Guy Kawasaki al vele jaren predikt: "Make meaning not money." (Kawasaki, 2006).

Referentielijst



Bamford, A. (2007). *Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: CANON Cultuurcel.

Benjamin, W. (1935). *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid*. In Walter Benjamin. *Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid en andere essays*. Vert. Henk Hoeks. Amsterdam: Boom, 2008.

Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken*. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie. Gent: Vakgroep Sociologie – Universiteit Gent.

Elias, W., Verte, D., Van Leeuw, A., & Van Moer, E. (2002). *Onderzoek naar alternatieve kunstopleidingen* Vakgroep Agogische Wetenschappen, VUB, Brussel, In opdracht van de Vlaamse Gemeenschap.

Groeien in Cultuur (2012) geraadpleegd van - <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/groeien-cultuur>

Kawasaki, G. (2006). *The Art of the Start*. Penguin Putnam Inc.,

Siongers, J., Van Steen, A., & Lievens, J. (2016). *Loont passie? Een onderzoek naar de sociaaleconomische positie van professionele kunstenaars in Vlaanderen*. Gent: Onderzoeksgroep CuDOS – Vakgroep Sociologie – Ugent.

Vanherwegen, D., Siongers J., Smits W., Vangoidsenhoven G., Lievens J & Elchardus M. (2009). *Amateurkunsten in Beeld Gebracht*. Gent: Forum voor Amateurkunsten.

Vastesaegeer, T., & Staeus, V. (2006). *Popeducatie in Vlaanderen: Een veldanalyse*. Brussel: Poppunt.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media van de Vlaamse overheid.

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het opleidingsaanbod, de organisatie, de personeelsformatie, de inning van het inschrijvingsgeld en de certificering van het deeltijds kunstonderwijs (04/05/2018) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15240>

