

A black and white portrait of a man with short, dark, slightly messy hair. He is looking off to the right with a serious, thoughtful expression. The lighting is dramatic, highlighting the contours of his face and his hair. The background is dark and out of focus.

# Kunst- en cultuureducatie voor nu en straks

Leven zonder kunst en cultuur, is dat mogelijk? Zijn kunst en cultuur nodig? Of zijn ze zo normaal voor ons dat we er blind voor zijn, en gedragen we ons zoals een vis, die niet weet dat hij in water zwemt? Lode Vermeersch, senior onderzoeker aan het HIVA - KU Leuven, geeft een genuanceerd pleidooi voor kunst- en cultuureducatie binnen en buiten het formeel onderwijs. Hij doet dat aan de hand van zes kwesties.

**KWESTIE 1: LERING EN LEGITIMERING, OVER HET BELANG VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE**

Is het belangrijk iets over kunst en cultuur te leren? Moeten er meer artistieke en culturele middelen en materialen in het onderwijs? Het zijn maar twee, zij het vrij fundamentele, vragen over kunst- en cultuureducatie. Wat als we deze twee vragen voorleggen aan een willekeurige groep? Een klasreünie. Of een volle stadsbus. Welke antwoorden zouden we krijgen? Verwondering en aarzeling allicht. Vermoedelijk geen unisono 'ja'. Sommigen zullen opwerpen dat andere zaken belangrijker zijn, leesvaardigheid bijvoorbeeld, of wiskunde en wetenschappen. De argumenten pro zullen vast ook uiteenlopen. Dat culturele en muzische opvoeding cruciaal zijn om de passie, het experiment en de zelfexpressie te stimuleren. Of dat het gezamenlijk werken aan een product of voorstelling – ongeacht of het 'De Meeuw' van Tsjechov of een lied van Kapitein Winokio is – goed is voor de sociale vaardigheden, het leren in team werken, voor een open houding. Misschien zal iemand aanhalen dat hij ooit gehoord heeft dat kinderen die naar klassieke muziek luisteren beter worden in ruimtelijk redeneren en dat theatereducatie taalvaardigheid stimuleert. Waarschijnlijk zullen de argumenten ook geïllustreerd worden met anekdotes over de rol van kunst en cultuur in het eigen leven. Ken Robinson schreef er een aantal mooie neer in 'Het Element'. Al deze argumenten zijn meer dan overtuigingen van believers. Wetenschappelijk onderzoek geeft hen allemaal een beetje gelijk. Er zijn de bewezen effecten van kunst en cultuur op expressiviteit en welbevinden, studies onderschrijven op z'n minst een aantal transfereffecten van kunst- en cultuureducatie op andere, niet-artistieke leer- en levensdomeinen, en ook de link tussen kunst- en cultuureducatie en 21st century skills wordt steeds beter gedocumenteerd.

Dat de argumenten voor kunst- en cultuureducatie uitwaaieren is goed. Het is munitie in de legitimeringsstrijd. Tegelijk lijkt het vaak alsof één argument niet overtuigend genoeg is. Bovendien hoor ik het voor mij belangrijkste argument zelden: kunst en cultuur zijn een deel van de wereld waarin we leven. Misschien niet alomtegen-

woordig, maar wel van grote betekenis. Er wordt niet voor niets naar versregels gegrepen bij geboortes en begrafenissen. Het artistieke en het culturele bieden een houvast. Ze vormen een uitdrukking. Een gemeenschap. Een begrip. Of – bij onbegrip – een troost. Als het onderwijs zich tot algemeen doel stelt kinderen en jongeren voor te bereiden op echte wereldse ervaringen, waarom zouden leerkrachten dan over de artistieke en culturele kant van die wereld zwijgen? Waarom zouden we leerlingen net die ervaringen ontnemen in ons onophoudelijke streven naar goede lezertjes die correcte rekensommen maken?

“Het onderwijs is in een gordiaanse knoop geraakt door het plannen, benoemen, in overzichten en subdoelstellingen gieten, ...”

De invloedrijke Amerikaanse onderwijsfilosoof John Dewey legde een kleine eeuw geleden in 1934 de vinger al op de wonde die vandaag nog niet genezen is: in het onderwijs wordt de brug tussen kunst en cultuur en de 'echte wereld' zelden gemaakt. Kunst- en cultuurthema's worden er gezien als een apart en bijzonder geval, een eiland, iets arbitrairs, iets cryptisch en hermetisch, dat wat op een voetstuk staat, anders dan anders, aan de rand van het curriculum. Alsof er plots een pauze de klas binnenkomt ... Iedereen is bang van het beest, terwijl het ook maar een vogel is. Een heel mooie bovendien. Veel mensen zien bijvoorbeeld niet hoe leren over en door kunst kan voorbereiden op het leven, hoe veel kunstwerken vanzelfsprekend en rechtstreeks aan dat leven gelinkt zijn. Ik bedoel dit als een wenk voor een kunstdidactiek: geef het haar 'normaliteit' terug en verbind het met de vragen, vreugdes, problemen, uitdagingen, emoties, ... van elke leerling. Van elke dag. Geen art for art's sake dus, maar art for life's sake.

**KWESTIE 2: WAARTOE EN WAT, OVER HET DOEL VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE**

De papierslag van het kleuter- en leerplichtonderwijs: agenda's en lesvoorbereidingen, weekoverzichten, jaarplannen, schoolwerkplannen, volgsystemen, leerplannen, methodeboeken, evaluatiesystemen, rapporten, toetsen, ... ze klinken en zijn niet allemaal even aantrekkelijk voor de artistieke en creatieve ziel. Even ongenueanceerd gesteld: het onderwijs is in een gordiaanse knoop geraakt door het plannen, benoemen, in overzichten en subdoelstellingen gieten, ... Dat fruint experiment en improvisatie. De intentie van die plannen blijft te verdedigen: het gaat erom dat de educator weet wat hij doet en waartoe hij dat doet. Dat tweede mag eigenlijk zelfs het eerste gaan bepalen. Het is maar als we een bestemming voor ogen hebben, dat we de beste route kunnen kiezen, en dat is niet noodzakelijk de kortste. Dat waartoe en wat is bij cultuureducatie vandaag vaak onduidelijk. In onderwijstaal: er wordt niet altijd doelmatig onderwezen. Vaak wordt enkel vaagweg de culturele vaarrichting bepaald en gaat men ervan uit dat de bestemming gaandeweg duidelijk zal worden, voor de leerkracht én voor de leerling. Zo wordt bijvoorbeeld nog gemakkelijk uitgegaan van het aanbieden van een interessante en leuke activiteit ('Die stop-motionstechniek gaan zesjarigen fijn vinden. Aan de slag!'), zonder precies stil te staan bij wat dat de kinderen bijbrengt. En ja, dat kan natuurlijk van alles zijn. Het kan vaktechnische specialisatie met bijhorende oefentijd zijn ('Via stop-motion leren ze technische knoppenkennis en cameravoering, ze krijgen de kunde van het monteren onder de knie.'), het kan betrekking hebben op welbevinden ('Met stop-motionfilms kunnen ze zich

“In het onderwijs wordt de brug tussen kunst en cultuur en de 'echte wereld' zelden gemaakt.”

“Cultuur en Onderwijs zijn in ons land bevoegdheden van twee verschillende ministers, meestal nog met een andere ideologische bril.”

uitleven.’), of op zelfbewustzijn en zelfexpressie (‘Via de stop-motion filmpjes kunnen ze iets over zichzelf vertellen.’), het beschouwen van en reflecteren op cultuur (‘Via deze oefening kan ik hen bijbrengen wat animatiefilm inhoudt en wat een film tot een goede film maakt.’), enz. Maar het zal wellicht niet alles tegelijk zijn, en niet alles evenveel. Het goed overdenken, uitspreken en prioriteren van dat waartoe maakt een didactische praktijk gefundeerd. En het maakt evaluatie gemakkelijker. ‘Ze zijn zo creatief en met passie bezig’, volstaat dan niet meer. Het maakt ook dat de cultuureducator niet louter op zijn eigen persoonlijke voorkeuren navigeert (‘Ik ben zelf gepassioneerd door stop-motion en vind het daarom belangrijk dat de kinderen dat ook meekrijgen.’), al zou het ook onzinnig zijn de eigen artistieke expertise of liefhebberij van een lesgever te negeren.

Antwoorden op dat waartoe en wat vindt niemand zomaar bij zichzelf. Gezamenlijke visie, theorie en onderzoek kunnen helpen. Ze geven argumenten om een bepaalde bestemming te kiezen. Zo was de waartoe-vraag een centrale vraag in het recente Cultuur in de Spiegel-onderzoeksproject. De theorie achter dat project redeneert dat cultuureducatie in het licht gezien moet worden van cognitieve vaardigheidsontwikkeling met de mogelijkheid om op je eigen cultuur én die van een ander te reflecteren.

Natuurlijk mag een kunst- en cultuurdidactiek niet helemaal vooraf dichtgemetseld worden en kan een bestemming gaandeweg bijgesteld worden. Zo wil een cultuureducator niet in de weg staan van interessante niet-beoogde en niet-intentionele

leeruitkomsten, het zogenaamde onverwachte of incidentele leren. Beeld je een leerkracht in die zegt: “Ik wou kunsthistorische bagage meegeven, maar ze hebben intussen ook leren genieten van kunst.” Een onverwachte bestemming. Mooi toch, kapitein?

Nog iets over ambitie. Het uiteindelijke doel van kunst- en cultuureducatie mag best ambitieus zijn. Meer dus dan het obligate amusante uurtje op vrijdagmiddag, meer dan dat vak waarbij er zoveel lawaai is in de klas. Het ontbreken van duidelijke én ambitieuze doelstellingen is zelfs een bedreiging voor de kunst- en cultuureducatie. Wie niet hoog mikt, zal ook niet veel bijleren of presteren, want net dat hoog mikken stimuleert leerprestaties. De eindtermen voor muzische vorming zijn vanuit dat perspectief misschien nog onvoldoende uitdagend geformuleerd. Het loutere ‘ervaren en uitproberen’ overstemt nog te veel het vaardig ‘kunnen en kennen’ van artistieke techniek, van de codes en structuur van de kunstenwereld, van interpretatietechnieken, enz.

### **KWESTIE 3: AANDACHT EN DAADKRACHT, OVER HET OVERHEIDSBELEID**

Al een eeuwigheid zijn Cultuur en Onderwijs in ons land bevoegdheden van twee verschillende ministers, meestal nog ministers met een andere ideologische bril. Voor een thema dat geworteld is in beide beleidsgebieden is dat niet handig. Gelukkig lijken de beleidsmakers van Cultuur en Onderwijs steeds meer oog te hebben voor elkaar. In 2012 zag de conceptnota ‘Groei in cultuur’ het licht en kort daarna de conceptnota ‘Doorgroeien in cultuur’, beide ondertekend door zowel de minister van Cultuur als die van Onderwijs. Recent was er ook de actienota ‘Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter’. Er is natuurlijk kritiek te uiten op de inhoud van de dergelijke nota’s, die leest u bv. in de adviezen van de VLOR, SARC & Jeugdtraad, maar ze illustreren wel een betrokkenheid op het thema én zetten voorzichtig nieuwe beleidslijnen uit. De nota’s staan ook symbool voor een ministeriële samenwerking die eigenlijk al sinds het begin van dit millennium.

Mag het nog wat meer zijn? Natuurlijk.

Overheden – niet alleen de Vlaamse – kunnen nog meer daadkracht tonen. Als ik even mag dromen in tijden van besparingen: in de cultuur- en jeugddecreten kan de financiële ruimte voor cultuureducatie ruimer. Binnen het onderwijs zijn geoordeelde werkmiddelen voor cultuureducatie met buitenstaanders, in de eerste plaats kunstenaars, misschien niet langer ondenkbaar? En wat met de door velen gedroomde samenwerking tussen leerplichtonderwijs, deeltijds kunstonderwijs en amateurkunsten? Ook daar wacht de grote (beleids)sprong voorwaarts. Verder valt zeker in Nederland, Duitsland en de Scandinavische landen nog wat inspiratie te halen. Suggesties uit de losse pols: een permanente opleiding voor cultuurgangmakers op school, een merknaam voor scholen die cultuur belangrijk vinden, specifieke leerlingenbegeleiding voor talentvolle DKO-leerlingen, middelen voor in school residerende kunstenaars, een centraal kenniscentrum voor kunst- en cultuureducatie, een Vlaamse variant van de Unesco’s International Arts Education Week, enz.

“Meer aandacht is ook nodig voor kunstbeschouwing en -reflectie, niet enkel voor het eigen creatieproces.”

### **KWESTIE 4: EINDTERMEN EN KRACHTTERMEN**

Een doorn – misschien zelfs een balk – in het oog van velen, zowel in onderwijs- als cultuursector, zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen (kortweg: ODET’en) die de centrale overheid voorschrijft voor het leren over, door en met kunst en cultuur. Voor kunstenaars is de gedachte dat een overheid bepaalt wat de minimumdoelen zijn op het vlak van kunst- en cultuureducatie wellicht al ondraaglijk. En laten we wel wezen: de huidige ODET’en over kunst en

cultuur zijn niet perfect (Vermeersch et al., 2014). Vooral: ze geven nog te weinig aanleiding om als school serieus en op een doorlopende manier met kunst en cultuur bezig te zijn. Studies schatten dat de gemiddelde Vlaamse leerling tussen 9 en 11 jaar 10% van zijn verplichte schooltijd met artistiek werk in contact komt. In de eerste graad van het secundair onderwijs is dat 4%. Dat is twee keer onder het Europese gemiddelde. Oostenrijk, Finland en Denemarken scoren het dubbele tot driedubbele, afhankelijk van het onderwijsniveau. En dat heeft zo z'n gevolgen. Zo stellen 64% van de leerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs dat de leerlingen hun culturele 'klassiekers' niet meer kennen.

Daarnaast: hoewel het aantal eindtermen voor muzische vorming vrij beperkt is in tegenstelling tot andere leergebieden, ter illustratie: Muzische Vorming telt er 34 terwijl Wereldoriëntatie maar liefst 95, ben ik er van overtuigd dat er voor het basisonderwijs nog te veel ODET'en zijn. Nederland en ook steeds meer andere Europese landen doen het met minder, veel minder. Leerplannen en methodeboeken splitsen de ODET'en bovendien nog op in subdoelstellingen, lijstjes van materialen, werkvormen en technieken. Dat is al snel meer dan een duimdik pak papier.

Ook formuleringen staan niet op punt. Sommige ODET'en voor het lager onderwijs zijn te moeilijk (bv. 'De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op spreektaken visuele informatie gebruiken'), andere te algemeen (bv. 'De leerlingen gaan actief om met de cultuur en kunst die hen omringen'). Meer aandacht is ook nodig voor kunstbeschouwing en -reflectie, niet enkel voor het eigen creatieproces. De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zetten bovendien nog te veel in op imiteren.

Voor het secundair onderwijs is kunst- en cultuureducatie te versnipperd. Hoewel de vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en) goed geformuleerd zijn, zijn het niet bepaald krachttermen. Ze zouden op z'n minst ook een resultaatsverplichting moeten kennen. De huidige inspanningsverplichting leidt er – contradictorisch genoeg – vaak toe dat leerkrachten denken dat niet zij, maar een ander zich ertoe moet inspannen. Kunst en cultuur wordt zo

makkelijk 'weg-geïntegreerd'.

Alles samen moet het door de overheid vastgelegde cultuurcurriculum niet vervloekt worden. Veel verzuchtingen zijn het gevolg van hardnekkige misverstanden: dat alle leerkrachten elk jaar alle eindtermen moeten 'afvinken' (ze moeten enkel op schoolniveau en op het einde van een onderwijsniveau bewezen worden), dat de eindtermen onhaalbaar zijn (ze zijn vrij goed afgestemd op de ontwikkeling van het kind en leggen alleszins de lat niet onhaalbaar hoog), dat er vanaf de tweede graad van het secundair geen eindtermen meer zijn rond kunst en cultuur (toch wel, ze zijn weliswaar niet vakgebonden, al zitten er ook in de vakken Nederlands en Geschiedenis veel cultuurexpectaties).

“De kunst- en cultuureducatie imiteert de andere 'klassieke' schoolvakken die op wetenschappelijk denken zijn gefundeerd.”

**KWESTIE 5: SYSTEMATIEK EN DIDACTIEK, OVER VERTELLEN IN PLAATS VAN UITLEGGEN**

Nog even over de samenwerking tussen onderwijs en cultuursector. Onvermijdelijk toch twee aparte werelden met hun eigen systematiek, visies, jargon. En wederzijdse vooroordelen. Al zijn het bijna clichés, toch bestaan ze: kunstenaars die neerbuigend doen over klasmanagement en het carcan van lessenroosters, leerkrachten die zich ergeren aan de onverstaaenbaarheid van het kunstenaarsjargon, scholen die geen schoolfeest durven te organiseren zonder vastomlijnd en ingestudeerd dansje per klasgroep, ...

Nochtans hebben kunstenaars en leerkrachten eigenlijk veel gemeen. Om te beginnen het onvermijdelijke besef dat de

mens geen robot is, maar wel – ik parafrazeer Salman Rushdie – een dier dat verhalen vertelt. De mens redeneert en uit zich narratief en creatief. Dat is ook een van de lessen uit het werk van de recent overleden cognitief psycholoog Jerome Bruner. Het narratieve begrip dat mensen hebben – het eigen levensverhaal en het verhaal dat ze over zichzelf vertellen, iets wat steeds verandert en zich aldoor ontwikkelt – is dé rode draad in alle menselijke leeractiviteiten, zo stelde hij. Vreemd toch hoe het onderwijssysteem op vele vlakken net een ander soort denken gaat stimuleren en waarderen: een rationeel en logisch-sequentieel denken, wat Bruner 'paradigmatisch denken' noemt. Nog vreemder is dat die houding ook wordt overgenomen bij artistieke en creatieve leeractiviteiten. In een gebied dat zich daar nauwelijks toe leent, willen we ook datzelfde rationeel en logisch-sequentieel denken bevorderen. Het gevolg is een bovenmatige aandacht voor activiteiten waarin die aanpak gemakkelijk kan: technisch tekenen, waarnemingstekenen, notenleer, kunstgeschiedenis (met nadruk op memoriseren), ... In al deze activiteiten kan de leerkracht direct instruerend werken. Ook evalueren kan hij doen zoals in andere schoolvakken zoals wiskunde, want goed is goed en slecht is slecht. Zonder discussie. Gevolg: de kunst- en cultuureducatie imiteert de andere "klassieke" schoolvakken die op wetenschappelijk denken zijn gefundeerd. Dat kan een strategie zijn in functie van het legitimeren van kunst en cultuur in het onderwijs, toch loont dit niet op lange termijn. Het maakt kunst- en cultuureducatie iets wat het niet is: een vak met kennis en techniek maar zonder verhaal.

Zeker bij moderne beeldende kunst is die onderwijsvisie trouwens ook niet vol te houden. Sinds midden 19de eeuw, maar vooral sinds de jaren 60 van de 20ste eeuw is de beeldende kunst veel van haar evidenties verloren en kan kunsteducatie zich niet langer beroepen op de houvast van een gedeeld artistiek canon. Alles van kunst (vorm, betekenis, grenzen, materie, ambacht, ...) wordt aanhoudend in vraag gesteld, niet het minst door de kunstenaars zelf. Educatie kan al die vragen niet bevredigend beantwoorden vanuit een puur rationeel en logisch-sequentieel denken. Mis-

schien moet ze zelfs niet eens proberen die vragen te beantwoorden, maar enkel het creatief en kritisch denken erover stimuleren. Er weer een verhaal van maken.

## **KWESTIE 6: SCHERMEN MET TERMEN**

“Kunst- en cultuureducatie? En dat is?” De terminologische kwestie heb ik helemaal achter aan dit artikel geplaatst omdat ik ze niet belangrijker wil maken dan ze is. Het is de vlag die gebruikt wordt, terwijl de lading telt. Wie al even met kunst- en cultuureducatie bezig is, heeft al veel termen in zijn notitieboekje staan. Neem even diep adem: kunstzinnige vorming, animatie, artistieke vorming, muzische vorming, (inter) cultureel onderwijs, cultuuronderwijs, cultuurbemiddeling, talentontwikkeling, cultureel leren, cultuurbeoefening, publieksbegeleiding, enz. Vandaag zijn de meest courante termen: kunsteducatie (vooral bij kunstenaars en onderzoekers), cultuureducatie (vooral bij cultuurorganisaties, beleidsmakers en onderzoekers), muzische

vorming (vooral bij leerkrachten, educatieve uitgeverijen en koepels), artistieke opvoeding (vooral bij leerkrachten in het secundair), kunstonderwijs (vooral in het DKO en hoger kunstonderwijs), cultuurbemiddeling (vooral bij musea), cultuuronderwijs (vooral in Nederland). Allemaal verschillend, maar toch ook met overlap. In dit artikel heb ik vooral over ‘kunst- en cultuureducatie’ gesproken. Dat samengesteld begrip is een beetje flauwe manier om uit de weg te gaan hoe kunst zich ten opzichte van cultuur verhoudt. Het kan nochtans simpel: kunst is een vorm van cultuur. Kunsteducatie is dus een onderdeel (smalle noemer) van cultuureducatie (brede noemer) dat ook erfoededucatie, media-educatie, literatuureducatie en burgerschapseducatie omvat. Tegelijk is cultuureducatie beschrijven als een ‘optelsom’ niet erg precies. Je kunt sport ook niet omschrijven door te zeggen dat het een verzameling is van atletiek, balsporten, vechtsporten, enz. Een definitie die vertrekt van het waartoe is beter dan een

lijstje, ook voor cultuureducatie. Dat blijft echter niet eenvoudig. Mede daarom is niet iedereen gecharmeerd door de term ‘cultuureducatie’. Niettemin sta ik zelf gematigd positief tegenover die vrij recente term. In de publicatie ‘Veldtekening Cultuureducatie’ heb ik wat pro’s en contra’s van de term beschreven, ik beperk me hier tot het belangrijkste voordeel: het is een dynamische term die aangeeft dat het leren smaken, interpreteren, organiseren, ... van cultuur niet beperkt kan en mag blijven tot artistieke contexten. Cultuur grijpt in op vele aspecten van het leven, het is geen eiland of een fata morgana op die lange expeditie van het levenslange leren.

**LODE VERMEERSCH IS SENIOR ONDERZOEKER AAN HET HIVA - KU LEUVEN. CENTRAAL IN ZIJN ONDERZOEKSWERK STAAN DEZE THEMA'S: KUNST- EN CULTUUREDUCATIE, CULTUURBELEID, GELETTERDHEID, SOCIAAL-CULTUREEL WERK.**

## **REFERENTIES**

Anderson, T., & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24 (1), 13–20.

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

Bresler, L. (1994). Imitative, complementary and expansive: Three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90–104.

De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In: B. Dekeyzer (red.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Demeulenaere, B. & Verdoodt, M. (2010). Kunst- en cultuureducatie: recente beleidsopties van de Vlaamse overheid. In: B. Dekeyzer (red.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 27-36). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Gatz, S. & Crevits, H. (2016). *Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter*. Brussel: Vlaams parlement.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R., Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Schauvliege, J. & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaams parlement.

Schauvliege, J. & Smet, P. (2013). *Doorgroeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaams parlement.

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. Nall working paper

19/2000.

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

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: HIVA - KU Leuven.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., & Elias, W. (2014). *Cultuur over cultuur. Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Tussentijds rapport Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven – Brussel: HIVA - KU Leuven – Vrije Universiteit Brussel.

Winner, E., & Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.