

Cultuureducatie in de vrije tijd

EEN TWEEDE VELDTEKENING

Lode Vermeersch & Nele Havermans



KU LEUVEN

HIVA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING

CULTUUREDUCATIE IN DE VRIJE TIJD

Een tweede veldtekening

Lode Vermeersch & Nele Havermans

Mei 2021

Onderzoek in opdracht van Departement Cultuur, Jeugd en Media

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
<http://hiva.kuleuven.be>

D/2021/4718/021 – ISBN 9789088361234

© 2021 HIVA-KU Leuven

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

Voorwoord

We beginnen ermee omdat het te belangrijk is om helemaal achteraan dit onderzoeksrapport te plaatsen: een woord van dank. Graag willen we alle respondenten van de survey en alle deelnemers aan de focusgroepen, design workshops en klankbord- en stuurgroepen bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek. Het departement DCJM zijn we erkentelijk om ons de kans te geven dit onderzoek uit te voeren. In het bijzonder willen we Ellen, Karen, Eva, Veerle en Nele bedanken voor de ondersteuning tijdens het onderzoeksproces. Tot slot ook veel dank aan onze HIVA-collega's Yo en Jolien voor de hulp bij de organisatie van de survey.

Afkorting

- ACCE: Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie
- BBT: Beleids- en begrotingstoelichting
- CC: cultuurcentra
- DCJM: Departement Cultuur, Jeugd en Media
- GC: gemeenschapscentra
- SCV: sociaal-cultureel volwassenenwerk
- VAF: Vlaams Audiovisueel Fonds
- VAF: Vlaamse Audiovisueel Fond - Filmfonds
- VTE: Voltijds equivalent

Inhoud

Voorwoord	3
Afkortingen	5
1 Aanleiding en onderzoeksvragen	11
1.1 Maatschappelijke, beleidsmatige en organisatorische veranderingen in het cultuureducatieve veld sinds 2011	11
1.2 Onderzoeksvragen	12
1.3 Onderzoekspopulatie	12
1.4 Stuurgroep en klankbordgroep	13
1.5 Structuur van het onderzoeksrapport	13
2 Methodologie	15
2.1 Websurvey bij organisaties	16
2.1.1 Inhoud van vragenlijst	17
2.1.2 Dataverzameling	17
2.1.3 Respons	18
2.2 Focusgroepen	19
2.2.1 Deelnemers	19
2.2.2 Verloop van focusgroepen	20
2.3 Design workshops	21
2.3.1 Deelnemers aan design workshops	21
2.3.2 Verloop van design workshops	21
2.4 Analyse van beleidsdocumenten en andere relevante literatuur	22
3 Discursieve analyse van beleidsinstrumenten	23
3.1 Een sectorale analyse	23
3.1.1 Jeugd	23
3.1.2 Circuskunsten	24
3.1.3 (Boven)lokaal beleid	25
3.1.4 Cultureel erfgoed	26
3.1.5 Amateurkunsten	27
3.1.6 Sociaal-cultureel volwassenenwerk	28
3.1.7 Kunsten	28
3.1.8 Literatuur	30
3.1.9 Participatie	30
3.2 Een transversale analyse	31
3.2.1 Inhoudelijke integratie	31
3.2.2 Functies en participatie	31
4 Niet-formele cultuureducatie: een beschrijvende analyse van het veld	33
4.1 De positie van cultuureducatie in organisaties	33
4.1.1 Educatief aanbod van organisaties	33
4.1.2 Cultuureducatie als een opdracht van de organisatie	34
4.1.3 Cultuureducatie in missie en beleidsplan	35
4.2 Organisatie- en werkingskenmerken	36
4.2.1 Aantal werknemers (VTE) in vast dienstverband	36
4.2.2 Subsidiëring	37
4.2.3 Werktijd voor cultuureducatie	38
4.2.4 Uitgaven aan cultuureducatie	39
4.3 Kenmerken van het cultuureducatieve werk binnen organisaties	40
4.3.1 Afnemers van het cultuureducatief aanbod (naar leeftijd)	40

4.3.2	Type cultuureducatie	41
4.3.3	Geografisch spreiding van aanbod/werking	42
4.3.4	Disciplines in cultuureducatief aanbod	43
4.4	De impact van corona op de werking van de organisatie	45

5 | Niet-formele cultuureducatie: een evaluerende SWOT- en behoefteanalyse van het veld **47**

5.1	Meest opvallende sterktes en zwaktes	47
5.2	SWOT-analyse van het veld	49
5.3	Noden en behoeften in het veld	50

6 | Discours en terminologie **53**

6.1	Een verschuivend beleidsdiscours	53
6.1.1	Positief	53
6.1.2	Cultuurbegrip	53
6.1.3	Rechten, competenties en talent	54
6.1.4	Participatie en educatie	56
6.2	Veel termen voor de vele aspecten van cultuureducatie	56
6.2.1	Stabiël jargon aangevuld met enkele nieuwe begrippen	56
6.2.2	Ander discours naargelang de subsector	57
6.3	Aanbevelingen	58

7 | Beleidsaandacht en beleids- en subsidiekader **61**

7.1	Beleidsaandacht voor cultuureducatie	61
7.2	Samenwerking op politiek en ambtelijk niveau	62
7.3	Beleidssturing en -rapportering	64
7.4	De rol van de bovenbouw	65
7.5	Aanbevelingen	66

8 | Sectorvorming en samenwerking **67**

8.1	De sectorinterne samenwerking	67
8.1.1	Een sector die er geen is	67
8.1.2	Sectorinterne samenwerking: deel van het DNA	67
8.1.3	Hindernissen voor sectorinterne samenwerking	68
8.2	De samenwerking met onderwijs	69
8.2.1	Meer cultuureducatief aanbod van CJM-spelers gericht op het onderwijs	69
8.2.2	Verklaringen voor een toegenomen samenwerking met onderwijs	71
8.2.3	Samenwerking met andere sectoren: nog steeds een hindernissenparcours	72
8.3	Aanbevelingen	73

9 | Veranderende personeelsinzet **75**

9.1	Een meervoudig beroep met meervoudige competenties	75
9.2	Wie doet het cultuureducatieve werk?	77
9.3	Aanhoudende trend van 'verfreelancing'	79
9.4	Aanbevelingen	80

10 | Diversiteit **83**

10.1	Diversiteit: een zaak van praktijk en beleid	83
10.2	Beoogd bereik en drempelverlagende inspanningen	84
10.3	Diversiteit in de praktijk: met vallen en opstaan	86
10.4	Aanbevelingen	87

11 | Innovatie **89**

11.1	Het nieuwe leren en de impact ervan	89
11.1.1	De organisatie van het nieuwe leren	89
11.1.2	Thematische verschuivingen	90
11.2	De aanhoudende zoektocht naar het nieuwe	92
11.2.1	Innovatie: nieuwe thema's, nieuwe aanpakken	92
11.2.2	Innovatie en/in de organisatie	93
11.2.3	Innovatie en de overheid	93
11.3	Digitalisering: het nieuwe gebruik van nieuwe middelen	93

11.4	Aanbevelingen	94
12	 Een veld onder spanning: conclusies en reflecties	97
	Referenties	101
	- BIJLAGEN -	103
	bijlage 1 Vragenlijst websurvey	105
1.	Algemeen: over uw organisatie	109
2.	Aanbod/werking en bereik cultuureducatie	113
3.	Noden, sterktes en zwaktes	118
4.	Impact Coronacrisis	120
5.	Opmerkingen	121
	bijlage 2 Deelnemers aan focusgroepen, workshops, klankbordgroep en stuurgroep	123
	bijlage 3 Documenten beleidsanalyse	127

1 | Aanleiding en onderzoeksvragen

Dit rapport geeft een actualisering van de wetenschappelijke studie ‘Veldtekening Cultuureducatie’, die gemaakt werd in 2011 (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Na een tijdsverloop van net één decennium laat het hernemen van dit wetenschappelijke onderzoek toe om een nieuwe stand van zaken te maken van het veld van de cultuureducatie in Vlaanderen en Brussel. In deze nieuwe studie vergelijken we de cijfers en tendensen van toen en nu en traceren en interpreteren we evoluties. Het capteren van evoluties over een langere tijdperiode is elementair om de bewegingen van het veld in kaart te brengen én om die praktijk en het beleid *future proof* te maken. We kijken dus terug om naar de toekomst te kunnen kijken.

1.1 Maatschappelijke, beleidsmatige en organisatorische veranderingen in het cultuureducatieve veld sinds 2011

De wereld is de voorbije tien jaar sterk veranderd, daar hoeven we u allicht niet van te overtuigen. Maar om aan te duiden wat er precies veranderd is, geven we hieronder een niet-exhaustieve opsomming van een aantal belangrijke maatschappelijke, beleidsmatige en organisatorische tendensen sinds 2011. Het zijn tendensen waarvan we aannemen dat ze een impact (gehad) hebben op de cultuureducatieve praktijk in Vlaanderen en Brussel. Ze vormen dus de aanleiding én context van dit onderzoekswerk. Op meerdere van deze punten komen we verderop in dit document nog terug.

- Typisch voor het voorbije decennium is de toegenomen digitalisering en de informatie-overload (met de opkomst van noties als ‘fake news’ en ‘alternatieve feiten’) en vooral de sterke diversificatie in sociale mediaplatformen. Ze vormen nieuwe communicatievormen en zijn arena’s voor culturele expressie voor kinderen, jongeren en volwassenen. Binnen zowel de vrije tijd als voor educatieve doeleinden in het leerplichtonderwijs is ook het gebruik van die multimedia veranderd (bv. door meer mobiel internet).
- De vluchtelingencrisis, de aandacht voor dekolonisering en Eurocentrisme in de cultuur- en erfgoedsector en meer omvattend de vraag hoe de steeds sterker toenemende maatschappelijke en culturele diversiteit kan worden weerspiegeld in en met het cultureel en cultuureducatief werk.
- De hashtag-metoo beweging en de steeds meer expliciete maatschappelijke afwijzing van fysiek, seksueel, verbaal, sociaal, ... grensoverschrijdend gedrag en heteronormatieve uitingen. Dit speelt in de samenleving in het algemeen en daardoor ook in de cultuur-, jeugd- en mediasector. Ook daar is de gevoeligheid voor culturele identiteitsbeperking toegenomen.
- Het aspect van outreach en zeker co-creatie dat door steeds meer cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties wordt omarmd en een afspiegeling is van het besef dat enkel echte samenwerking oplossingen biedt.
- De coronacrisis die in 2020 en 2021 het culturele leven voor verschillende maanden stilgelegd heeft en organisaties gedwongen heeft om op zoek te gaan naar innovatieve (en vaak digitale) manieren om hun publiek te bereiken.

Vaak in samenhang met de maatschappelijke transitie vonden er in Vlaanderen en Brussel ook talrijke beleidsverschuivingen plaats. Tal van decreten en reglementen die betrekking hebben op

cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties zijn sinds 2011 grondig aangepast (zoals het kunstendecreet) of zelfs helemaal herschreven (zoals het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk). Ook zijn er verschuivingen gekomen in de bevoegdheidsstructuren (bv. de verschuiving van de provinciale bevoegdheden en het recente decreet voor het bovenlokale cultuurwerk). Tot slot werden zowel de intern-ministeriële werking als die van de ondersteuningsstructuren in de bovenbouw aangepast (Delrue & Dierick, 2018; Vlaamse Parlement, 2019).

Tot slot merken we op dat op organisatorisch vlak de laatste tien jaar een aantal belangrijke omgevingsfactoren en spelregels zijn veranderd. Om te beginnen zijn veel organisaties die cultuureducatief werk verrichten, getroffen door besparingen van overheidswege of hebben zij op andere manieren de gevolgen moeten dragen van de economische recessie die sinds 2008 voelbaar is en die door de coronacrisis allicht nog zal toenemen. Mogelijk zijn er hierdoor organisaties gestopt of is specifiek aanbod uit het cultuureducatieve veld verdwenen. Net zo goed kan het zijn dat bepaald aanbod meer marktgericht is geworden. Een ander mogelijke impact komt van de aangepaste belasting op en de toegenomen precariteit van het cultureel werk (o.a. de komst van flexijobs, verandering van de vrijwilligersvergoeding) die mogelijk ook het cultuureducatieve werk hebben geïmpacteerd, een werk dat in 2011 al getypeerd werd door een stijgende ‘verfreelancing’ (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). In hoofdstuk 9 gaan we daar dieper op in.

1.2 Onderzoeksvragen

Tegen de achtergrond van de bovenstaande tendensen formuleren we deze drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate en hoe zetten structureel gesubsidieerde organisaties binnen de beleidsvelden Cultuur, Jeugd en Media momenteel in op cultuureducatie in de vrije tijd?
2. Wat is het beleid en de visie van de organisaties die werken aan cultuureducatie?
3. Welke plaats heeft cultuureducatie vandaag binnen het overheidsbeleid(discours)?

De eerste onderzoeksvraag veronderstelt een analyse van het veld van de gesubsidieerde cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties die een cultuureducatieve werking hebben. Hierbij trachten we zo veel mogelijk de evoluties sinds de veldtekening van 2011 in beeld te brengen.

De tweede onderzoeksvraag gaat dieper in op het beleid en visie van de organisaties op het vlak van cultuureducatie. Waar de eerste onderzoeksvraag vooral peilt naar de kenmerken van het veld en de organisaties in dat veld willen we met deze tweede kwestie de visie en het beleid van de organisaties analyseren. Daartoe hebben we de organisaties uitgebreid bevraagd over wat zij onder cultuureducatie begrijpen, welke bijdrage zij daaraan (willen) leveren, hoe hun visie correspondeert met die van de overheid, ... In dit rapport analyseren we hoe deze aspecten geëvolueerd zijn sinds 2011.

De derde onderzoeksvraag focust op de beleidscontext waarbinnen organisaties opereren. Om die beleidscontext scherp te krijgen, voerden we een *beleidsanalyse* uit (cf. paragraaf 2.4)

1.3 Onderzoekspopulatie

Voor een goed begrip: we focussen in de onderzoek op het cultuureducatieve werk in de *vrije tijd* van de deelnemers. Daarom hebben we het over niet-formele cultuureducatieve praktijken: het gaat over praktijken die strikt genomen geen deel zijn van het verplichte schoolcurriculum (d.i. de formele cultuureducatie). Maar gezien veel cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties ook samenwerken met leerplichtscholen en andere instanties in het formeel onderwijs (bv. het deeltijds kunstonderwijs), raakt

deze studie onvermijdelijk wel aan die binnenschoolse of formele cultuureducatie. Zo nemen we ook onder de loep hoe cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties en onderwijsinstellingen op het vlak van cultuureducatie samenwerken (hoofdstuk 8).

De onderzoekspopulatie van dit onderzoek bestaat uit de gesubsidieerde organisaties binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media. We spreken over één beleidsdomein met daarin drie 'beleidsvelden' of 'sectoren': de cultuursector, jeugdsector en mediasector. Hier en daar spreken we in dit rapport ook over de 'sector' of 'cultuureducatieve sector' als we verwijzen naar het verwantschap tussen die organisaties die expliciet met cultuureducatie bezig zijn en dat zo ook in de survey hebben aangegeven.

Verder onderscheiden we in het beleidsdomein ook nog een aantal 'subsectoren' of 'deelsectoren'. Het is vooral die subsectorale indeling die we gebruiken in onze analyse: kunsten, literatuur, cultureel erfgoed, film, circus, amateurkunsten, sociaal-cultureel volwassenenwerk, jeugdwerk.

1.4 Stuurgroep en klankbordgroep

Tijdens het onderzoeksproject werd er op regelmatige basis samengekomen met een stuurgroep. Die stuurgroep bestond uit medewerkers van het Departement Cultuur, Jeugd en Media. Tijdens de overlegmomenten met de stuurgroep werd de voortgang van de onderzoeksactiviteiten besproken. Ook gaf de stuurgroep feedback op de onderzoeksresultaten.

Daarnaast werd er voor dit onderzoek ook een klankbordgroep samengesteld. In deze klankbordgroep zetelden experten uit praktijk en beleid. De klankbordgroep kwam in de loop van onderzoek drie keer samen. Tijdens de bijeenkomsten kregen de klankbordgroepleden de kans om feedback te geven aan het onderzoeksteam en samen met de onderzoekers te reflecteren op de onderzoeksresultaten.

Een overzicht van de leden van de stuur- en klankbordgroep wordt weergegeven in bijlage 2.

1.5 Structuur van het onderzoeksrapport

Na dit inleidend hoofdstuk bespreken we de gehanteerde onderzoeksmethoden (hoofdstuk 2). Vervolgens staan we stil bij het overheidsbeleid en maken we een discursieve analyse van de belangrijkste beleidsteksten van de voorbij 10 jaar (hoofdstuk 3). Daarna verschuift de focus van dit rapport naar de organisaties in het veld. Dat doen we door eerste een beschrijvende analyse te maken van het veld op basis van de websurvey (hoofdstuk 4). Hierna gaan we dieper in op het beleid en visie inzake cultuureducatie bij die organisaties en kijken we hoe dat samen spoort met het overheidsbeleid. Dit deel start met een sectorale SWOT-analyse, gebaseerd op de enquêteantwoorden én de verdieping ervan in focusgroepen (hoofdstuk 5). Op basis van de SWOT-analyse hebben we enkele thema's vastgelegd die in de focusgroepen veel aandacht kregen. Deze worden besproken in de daarop volgende hoofdstukken (hoofdstukken 6 tot en met 11). Ook koppelen we aan ieder thema aanbevelingen voor beleid en toekomstig onderzoek. Hoofdstuk 12 is het laatste hoofdstuk. In dat hoofdstuk blikken we terug op het onderzoek en geven we reflecties op de onderzoeksresultaten.

2 | Methodologie

De onderzoeksvragen in deze studie worden beantwoord aan de hand van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. We maken gebruik van een websurvey (paragraaf 2.1), focusgroepen met sleutelfiguren uit organisaties in binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, en Media (paragraaf 2.2), design workshops (paragraaf 2.3) en een analyse van relevante beleids- en onderzoeksdocumenten (paragraaf 2.4). De triangulatie van deze kwantitatieve en kwalitatieve methoden heeft als voordeel dat er zo vanuit verschillende visies/invallshoeken gekeken wordt naar een bepaald verschijnsel. Daarbij is het de bedoeling om overeenstemming te vinden tussen de uitkomsten van de verschillende onderzoeksmethoden (Miles & Huberman, 1994). In onderstaande tabel geven we aan welke onderzoeksmethode voor welke onderzoeksvraag gebruikt werd.

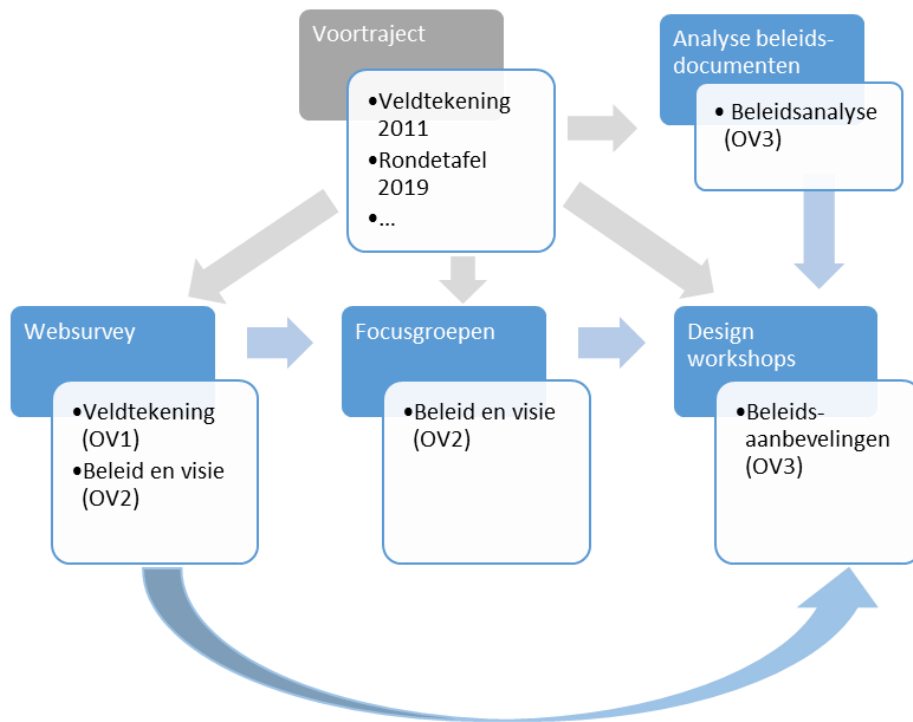
Tabel 2.1 **Overzicht van onderzoeksvraag naar onderzoeksmethode**

	Websurvey	Focusgroepen en design workshops	Documentanalyse
Onderzoeksvraag 1: Beschrijvende analyse van de organisaties	x		
Onderzoeksvraag 2: Beleid en visie van organisaties	x	x	
Onderzoeksvraag 3: Analyse overheidsbeleid		x	x

Naast de triangulatie van onderzoeksmethoden wordt dit onderzoeksproject gekenmerkt door een sequentiële opbouw van de verschillende onderzoeksmethoden. De resultaten van de websurvey vormden de input voor de focusgroepen. De design workshops ontvingen input van de websurvey, de focusgroepen en de beleidsanalyse om tot gedragen en onderbouwde beleidsaanbevelingen te komen. Bij elke stap in het onderzoeksverloop maakten we zo maximaal mogelijk gebruik van inzichten uit de eerste veldtekening (2011) en uit het participatieve traject dat het Departement Cultuur, Jeugd en Media in 2019 realiseerde. Dat participatieve traject bestond uit een reeks rondetafelgesprekken met sleutelfiguren.

We geven de sequentiële opbouw van het onderzoek weer in onderstaande figuur.

Figuur 2.1 **Sequentie van stappen in het onderzoek**



2.1 Websurvey bij organisaties

Voor het maken van een beschrijvende analyse van het veld (hoofdstuk 4) en de aanzet van de SWOT-analyse (hoofdstuk 5) werd een websurvey afgenomen bij alle organisaties die in de kalenderjaren 2019 én 2020 een structurele subsidie of werkingssubsidie ontvingen van het departement Cultuur, Jeugd en Media (met uitzondering van de decretale projectsubsidies).¹ Deze steekproef werd aangevuld met de organisaties die in de kalenderjaren 2019 én 2020 ²structurele middelen kregen van de fondsen Literatuur Vlaanderen en het Vlaamse Audiovisueel Fonds – Filmfonds (VAF-FF). Voor de filmsector werden enkel de organisaties aangeschreven die een subsidie krijgen voor hun publiekswerking, maar daarbij werden wel de organisaties meegenomen die ook een projectsubsidie krijgen van het VAF-FF. Dit met het oog op het verkrijgen van voldoende organisatie-input over filmeducatie, hetgeen onderwerp vormde van een studie die parrallel verliep aan deze veldtekening (Vermeersch & Havermans, 2021).

Verder kregen ook de bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra de enquête. Dit zijn lokale cultuurspelers die sinds de afschaffing van het decreet voor het lokaal cultuurbeleid geen directe subsidieband meer hebben met de centrale overheid (Brusselse centra niet te na gesproken). Toch werden ze toegevoegd aan de steekproef van de survey omdat ze een belangrijke rol spelen op het

¹ De observatie-eenheid in de websurvey zijn de organisaties die een structurele of werkingssubsidie ontvangen. Omdat sommige subsidies nauw met elkaar verbonden zijn (bv. sommige organisaties ontvangen structurele subsidie én projectsubsidie van het VAF-FF), is het mogelijk dat de contactpersonen van sommige organisaties meerdere keren aangeschreven werden. Daarom werd er in de uitnodigingsmail steeds vermeld op welke organisatie en welke subsidiering de bevraging betrekking had. Voor de contactpersonen die meerdere keren een uitnodigingsmail ontvingen, werd dan ook gevraagd om de bevraging voor elke organisatie (of project) apart in te vullen.

² Omdat het gaat om subsidies over deze twee kalenderjaren, behandelen we in de analyse van de enquêtetijfers de circussector niet als een aparte sector. Zij krijgen immers in die twee kalenderjaren nog geen decretale subsidie op grond van het nieuwe circusdecreet.

vlak cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen. Bovendien werden ze ook in de eerste veldtekening bevraagd en is het interessant te zien hoe zij – na afschaffing van het decreet – al dan niet hun inzet op het vlak van cultuureducatie hebben aangepast.

Om de vergelijkbaarheid met de vorige veldtekening zo groot mogelijk te houden, werd voor de survey zo veel mogelijk vast gehouden aan het surveydesign van 2011. We bespreken hieronder achtereenvolgens de inhoud van de vragenlijst, de dataverzameling en de respons op de bevraging.

2.1.1 Inhoud van vragenlijst

Net als in de vorige veldtekening, is de websurvey voor deze studie opgebouwd uit drie modules:

1. **Algemene vragen voor alle deelnemende organisaties:** deze module bevat vragen die betrekking hebben op de organisatie- en werkingskenmerken.
2. **Vragen over het cultuureducatieve aanbod van de organisaties, en hun beleid en visie hieromtrent.** Deze module werd enkel aangeboden aan organisaties met een cultuureducatieve werking. Hiermee bedoelen we: organisaties die van zichzelf aangeven dat cultuureducatie een essentiële of bijkomende opdracht van de organisatie is en/of 5% of meer van alle werktijd van alle medewerkers van de organisatie naar cultuureducatie gaat.
3. **Vragen over de sterktes, zwaktes, noden en behoeften van de organisaties op het vlak van cultuureducatie:** deze module werd, net zoals module 2, enkel aangeboden aan organisaties met een cultuureducatieve werking.

Ook werden enkele (beperkte) aanpassingen aan de vragenlijst van 2011 doorgevoerd. In de meeste gevallen ging het over het toevoegen of verwijderen van items om de vragenlijst te actualiseren. Op het einde van de vragenlijst werden twee vragen over de impact van coronacrisis op het cultuureducatieve werk opgenomen.

De vragenlijst van de websurvey is opgenomen als bijlage 1 bij dit rapport.

2.1.2 Dataverzameling

Het onderzoeksteam kreeg van de overheid toegang tot een lijst met de contactgegevens van de 1078 organisaties die in de kalenderjaren 2019 én 2020 een subsidie van het Departement Cultuur, Jeugd en Media ontvingen voor hun werking. Bijkomend ontving het onderzoeksteam ook de contactgegevens van cultuurcentra, gemeenschapscentra en bibliotheken die in de Vlaamse Gemeenschap actief zijn; en van de literatuur- en filmeducatieve organisaties die in 2019 subsidies ontvingen van een fonds.

Naar de e-mailadressen in deze lijst werd op 6 oktober een gepersonaliseerde uitnodigingsmail verstuurd met daarin een unieke link naar de websurvey. Op 20 en 26 oktober werden herinneringsmails uitgestuurd naar alle organisaties die op dat moment nog niet deelgenomen hadden aan de bevraging. Na de tweede herinneringsmail werden organisaties die de enquête nog niet ingevuld hadden, opgebeld door een jobstudent van HIVA-KU Leuven of een medewerker van het Departement Cultuur, Jeugd en Media. Op 10 november werd de bevraging afgesloten. Vervolgens werden alle data gecleand en anoniem gemaakt.

2.1.3 Respons

In het totaal namen 600 van de 1078 aangeschreven organisaties deel aan de bevraging, waarvan 415 de vragenlijst volledig invulden (zie tabel 2.2). Van de 185 organisaties die de vragenlijst gedeeltelijk invulden, haakten 80 af voordat ze één vraag ingevuld hadden (bij het startscherm). 105 beantwoordden ten minste één vraag van de eerste module, en 29 namen deel tot ergens in de tweede of derde module.

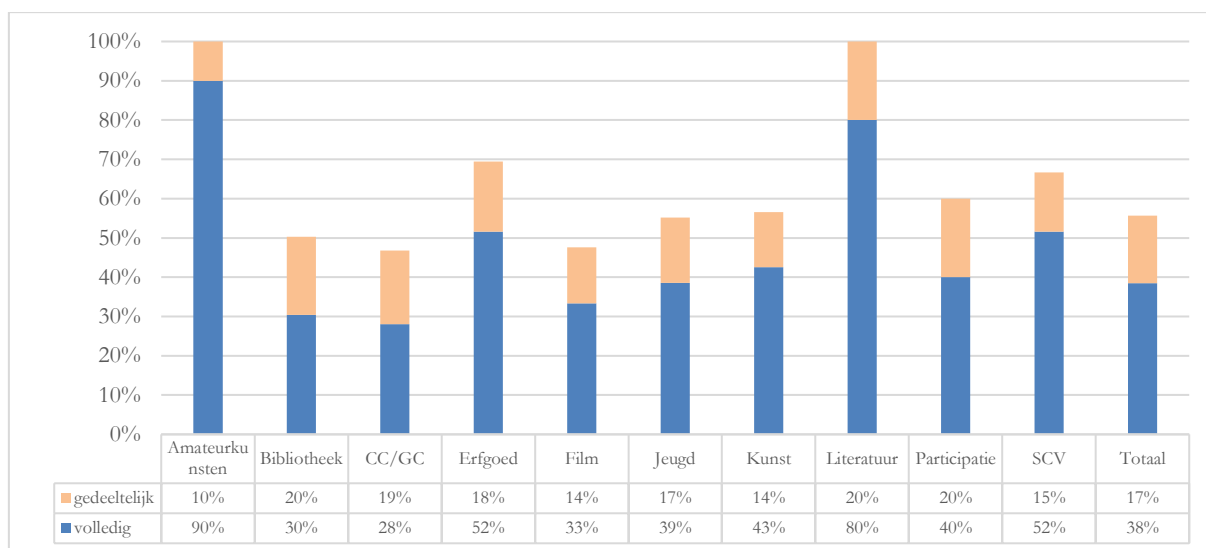
Tabel 2.2 Volledige respons, gedeeltelijke respons, geen deelname aan de websurvey en aantal aangeschreven organisaties naar subsector en in het totaal

	Volledige respons	Gedeeltelijke respons	Geen deelname	Aantal aangeschreven organisaties
Amateurkunsten	9	1	0	10
Bibliotheek	93	61	152	306
Cultuur- en gemeenschapscentra	48	32	91	171
Cultureel erfgoed	49	17	29	95
Film	14	6	22	42
Jeugd	37	16	43	96
Kunst	94	31	96	221
Literatuur	4	1	0	5
Participatie	2	1	2	5
Sociaal-cultureel volwassenenwerk	65	19	42	126
Totaal	415	185	478	1078

De totale responsgraad bedroeg 56% als we alle respondenten mee tellen, en 38% als we enkel de organisaties meerekenen die de volledige vragenlijst invulden. Ter vergelijking: de respons op de websurvey van de veldtekening van 2011 bedroeg 59% als we ook de organisaties die vroegtijdig afhaakten meenemen en 42% als we enkel kijken naar de respondenten die de vragenlijst volledig invulden. Deze cijfers wijzen uit dat de respons van de nieuwe survey vergelijkbaar is met die van tien jaar geleden.

Vanzelfsprekend verschilt responsgraad tussen de sectoren en subsectoren. In de amateurkunsten- en literatuursector - twee vrij kleine subsectoren - namen alle aangeschreven organisaties deel aan de bevraging. Bij cultureel erfgoedorganisaties en organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk participeerden meer dan de helft van de aangeschreven organisaties aan de bevraging. De respons was het laagst bij cultuur- en gemeenschapscentra. Dat de cultuur- en gemeenschapscentra lager scoorden kan te maken hebben met de onrechtstreekse band die zij hebben met de Vlaamse overheid maar ook met het feit dat niet al deze centra een telefonische reminder kregen voor het invullen van de enquête.

Figuur 2.2 **Overzicht van respons (volledig en gedeeltelijk) naar subsector en in het totaal (%)**



Naast de verschillen in respons tussen subsectoren kan er ook een verschil vastgesteld worden in de respons naargelang de hoogte van het subsidiebedrag dat de organisaties krijgen. Organisaties die niet deelnamen aan de survey, ontvingen gemiddeld 119.481 euro subsidies minder in 2019 dan organisaties die wel deelnamen aan de survey (224.699 euro vs. 344.180 euro). Bij de verdere analyse van de data van de websurvey moeten we daarom rekening houden met deze licht selectieve respons ten voordele van sterkere gesubsidieerde organisaties.

2.2 Focusgroepen

2.2.1 Deelnemers

In december 2020 en januari 2021 werden in het totaal vijf focusgroepen georganiseerd. De eerste drie focusgroepen waren samengesteld uit sleutelfiguren uit verschillende subsectoren. In de vierde focusgroep waren enkel vertegenwoordigers van de filmsector uitgenodigd. De inzichten uit deze vierde focusgroep werden ook gebruikt voor een apart onderzoeksrapport over filmeducatie (Vermeersch & Havermans, 2021). De vijfde focusgroep was samengesteld uit medewerkers van het Departement Cultuur, Jeugd en Media.

Voor de focusgroepen werden in het totaal 66 deelnemers uitgenodigd. De lijst van genodigden voor de eerste vier focusgroepen werd opgemaakt op basis van een reputatieanalyse. Dat betekent dat door de leden van de klankbordgroep, de stuurgroep en het onderzoeksteam een longlist werd opgesteld van personen die zij kenden als sleutelfiguren met een sterke ervaring en kijk op het thema. De genodigden waren voornamelijk personen met een strategische functie binnen sectororganisaties, zoals directeurs of andere personen met een coördinerende rol. Voor de samenstelling van de eerste drie focusgroepen werd ook een maximale diversiteit van subsectoren nagestreefd. De reden hiervoor was dat we in de focusgroepen tot (sub)sectoroverschrijdende inzichten wilden komen.

Voor de laatste focusgroep met het Departement Cultuur, Jeugd en Media (DCJM) werden de 13 genodigden voorgedragen door de opdrachtgever van het onderzoek. In het totaal namen 43 mensen deel aan de vijf focusgroepen.

Tabel 2.3 **Overzicht van aantal genodigden en deelnemers voor focusgroepen**

Focusgroep	Genodigden	Deelnemers
Focusgroep 1 (alle subsectoren)	40	5
Focusgroep 2 (alle subsectoren)		8
Focusgroep 3 (alle subsectoren)		10
Focusgroep 4 (filmsector) ³	13	9
Focusgroep 5 (DCJM)	13	11

De namen van de deelnemers aan de focusgroepen zitten in bijlage 2 bij dit rapport.

2.2.2 Verloop van focusgroepen

Omwille van COVID-19 werden alle focusgroepen online georganiseerd via MS Teams. Er werd gebruik gemaakt van het online platform Miro om interactie tussen de deelnemers mogelijk te maken. We bespreken hieronder de opbouw van de sectoroverschrijdende focusgroepen, en de focusgroep met het DCJM.

2.2.2.1 Verloop van de sectoroverschrijdende focusgroepen

De eerste drie focusgroepen met sleutelfiguren uit alle subsectoren werden rond twee grote thema's gestructureerd.

Ten eerste werd er een gesprek gehouden over actuele trends en issues in cultuureducatie. De deelnemers kregen een achttal trends voorgelegd op basis van de resultaten van de websurvey, de veldtekening van 2011 en de rondetafelgesprekken die het DCJM in 2019 organiseerde. Vervolgens werd er een stemronde (*dot voting*) georganiseerd waarbij iedere deelnemer drie stemmen kon uitbrengen voor de trends die hij of zij als de meest impactvolle voor de niet-formele cultuureducatie ervoer. Na deze stemronde vond een discussie plaats over de trends met de meeste stemmen. Aan iedere deelnemer werd gevraagd hoe zij die trend zelf ervaren hebben en wat de impact ervan is (geweest) op de niet-formele cultuureducatie.

Ten tweede werd aan de deelnemers gevraagd om een SWOT-analyse te maken van het cultuureducatieve veld in Vlaanderen. De essentie van een SWOT-analyse is dat de huidige situatie kritisch tegen het licht wordt gehouden door de sector zelf. Daarbij worden tendensen gecatalogeerd in termen van sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen (het letterwoord SWOT verwijst naar Strengths, Weaknesses, Opportunities en Threats). In de eerste plaats werd dieper ingegaan op de interne kenmerken van het veld. Dit omvat onder andere de wijze waarop organisaties cultuureducatie/cultureel leren invullen, wat hun opdrachten zijn, voor welk publiek zij (hoofdzakelijk) werken, en welk belang cultuureducatie in hun totale werking heeft. Deze elementen laten zich het makkelijkst vertalen in sterktes en zwaktes. Vervolgens werden de externe kenmerken van de sector onder de loep genomen. Externe kenmerken kunnen betrekking hebben op de micro-omgeving van de organisatie (bv. veranderende doelgroepen, samenwerking met andere organisaties en onderwijs) of de macro-omgeving (bv. maatschappelijke trends en evoluties zoals we er al enkele hebben geschetst in het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport). Nadat zowel de interne als de externe kenmerken geïdentificeerd werden, werden ze samengebracht in een analysediagram. Ook werden de SWOT-kenmerken tegen elkaar afgewogen om na te gaan welke het meest en welke het minst doorwegen in het veld. De combinatie van de verschillende SWOT-elementen (vnl. de combinatie van interne en externe

³ De resultaten van focusgroep 4 werden gebruikt als input voor een aparte onderzoekspaper met als titel 'Filmeducatie in Vlaanderen: analyse van beleid en praktijk'.

elementen) gaven vervolgens aanleiding om – in de design workshops – aanbevelingen voor praktijk en beleid te formuleren.

2.2.2.2 Verloop van de focusgroep met het DCJM

De focusgroep met het DCJM kreeg een iets andere structuur. Ook hier werd er een gesprek gehouden over de belangrijkste trends/issues die na een stemronde gekozen werden (zie boven). In plaats van het maken van een sterkte-zwakte-analyse vanuit het perspectief van de sector, was het logischer in deze focusgroep in te gaan op beleidsissues. De volgende onderwerpen kwamen hierbij aan bod:

- Lopende beleid(skwesties)

- Waar staat het Departement Cultuur, Jeugd en Media voor als het gaat om cultuureducatie? Wat typeert het beleid?
- De beleidsaandacht voor verschillende cultuurvormen en culturele disciplines
- De structuren omtrent cultuureducatie
- De subsidies/erkenning van organisaties

- Lopende beleidsinterne afstemming

- De blik vooruit

- Waar is vandaag nood aan/hoe kan de overheid daarop inspelen?
- Concrete ideeën/suggesties

2.3 Design workshops

Aansluitend op de focusgroepen organiseerden we ook twee design workshops in februari 2021. Dit waren participatieve en co-creatieve workshops waarbij expert-stakeholders de vaststellingen van het onderzoek mee hielpen vertalen naar aanbevelingen voor praktijk en beleid.

2.3.1 Deelnemers aan design workshops

Waar de focusgroepen uitsluitend deelnemers uit de sectororganisaties zelf bevatten, interviewden we in de workshopessies een meer heterogene groep van stakeholders. Naast sleutelfiguren (coördinatoren en educatieve functies) uit de organisaties uit de onderzoekspopulatie die werd gebruikt voor de websurvey (cf. eerder), namen ook betrokkenen uit bovenbouworganisaties en onafhankelijke (binnenlandse of buitenlandse) experts aan de workshops deel.

De genodigden voor de design workshops werden door het onderzoeksteam en de opdrachtgever gekozen op basis van hun ervaring en rijke kijk op de sector. In het totaal werden 32 personen gevraagd om deel te nemen aan de twee design workshops. 15 personen namen effectief deel: 8 aan de eerste en 7 aan de tweede workshop. Hun namen zijn ook opgenomen in bijlage 2 van dit rapport.

2.3.2 Verloop van design workshops

In de workshops richtten we ons op hoe de cultuureducatie (de praktijk, maar vooral het veld en het beleid voor dat veld) van de toekomst er zou kunnen én moeten uitzien. Op basis van deze gedeelde visie en de uitgetekende mogelijkheden en begrenzingen formuleerden de participanten concrete, haalbare suggesties om het cultuureducatief aanbod te versterken, veelal afgestemd op hun eigen sector. De design workshops bestonden dus in de eerste plaats uit een creatieve uitdaging waarbij de deelnemers met elkaar de contouren van een aangepast en *future proof* veld uittekenden. Deze oefening

hielp niet alleen de deelnemers om mogelijke alternatieven in het aanbod te zien, maar resulteerde ook in een reeks suggesties voor beleid en praktijk.

De design workshops bestonden uit drie rondes:

- **Beschrijvende ronde:** *wat zijn de belangrijkste trends voor het cultuureducatieve veld vandaag?*
 - In deze beschrijvende brainstormronde konden de deelnemers de belangrijkste trends voor het cultuureducatieve veld beschrijven.
- **Vooruitkijkende ronde:** *waar willen we heen? Hoe moet cultuureducatie er binnen 10/20 jaar uitzien? Wat is de ideaaltypische situatie?*
 - In deze ronde werd aan de deelnemers gevraagd om te beschrijven welke veranderingen ze zouden willen zien om tot een ideaaltypische situatie te komen. Op het einde van deze ronde mochten de deelnemers drie stemmen uitbrengen om zo te komen tot de drie veranderingen die als het meest belangrijk en wenselijk werden beschouwd.
- **Voorschrijvende ronde:** *wat moet er concreet veranderen om vanuit het 'nu' naar het 'ideale' te geraken?*
 - De drie veranderingen met de meeste stemmen uit de vorige ronde werden hier verder besproken om tot aanbevelingen te komen.

2.4 Analyse van beleidsdocumenten en andere relevante literatuur

Tot slot werd er een grondige inhoudelijke screening gedaan van deze documenten:

- relevante actuele beleidsdocumenten: decreet teksten en reglementen binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media en verwante legistische stukken zoals memories van toelichting en uitvoeringsbesluiten, concept-, visie-, inspiratie- en actienota's, beleidsbrieven en -nota's, enz. (voor een overzicht: zie bijlage 3);
- beleidsadviserend onderzoek (voor een overzicht: zie bijlage 3);
- eerdere bevestigingen door DCJM bij veldspelers (de rondetafelgesprekken van 2019);
- de beleidsbevestiging door DCJM bij bovenbouwspelers over het thema cultuureducatie (eveneens in 2019).

Bij de analyse van deze documenten stond volgende vraag voorop: welke plaats heeft cultuureducatie in de Vlaamse beleidsvoering binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media? Belangrijk bij deze vraag waren de gelijkenissen en verschillen tussen de sectoren (Cultuur, Jeugd, Media) en subsectoren (volgens de decreten), alsook de evoluties en dominante trends door de tijd (2011-2021).

De screening werd in twee stappen uitgevoerd. We maakten eerst een inhoudsanalyse waarbij we voortgingen op een reeks zoektermen. Op die manier kregen we een overzicht van welke termen in welke teksten en sectoren gebruikt worden. Daarna werd de inhoud van de teksten geïnterpreteerd. Het gaat dan om: welke zaken worden in de teksten bepaald, welke doelstellingen geformuleerd, welke plannen gemaakt alsook welke beoordelingen en evaluaties.

Vooraf in hoofdstuk 3 wordt specifiek over de analyse gerapporteerd, al komen bepaalde inzichten ook in latere hoofdstukken terug.

3 | Discursieve analyse van beleidsinstrumenten

In dit hoofdstuk presenteren we een analyse van het overbeleid op het vlak van cultuureducatie. Hiervoor namen we de verschillende decreten binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media onder de loep en gingen na welke plaats cultuureducatie daarin krijgt. Verbonden aan deze decreten analyseerden we ook aanverwante legistische teksten, zoals memories van toelichting en uitvoeringsbesluiten. Ook andere overheidsdocumenten die aan het thema raken, zoals concept-, visie-, inspiratie- en actienota's werden in de analyse meegenomen. Waar zinvol putten we ook inzichten uit beleidsbrieven en -nota's en beleidsgericht onderzoek. Een lijst van de documenten die voor deze analyse werd gebruikt zijn apart opgenomen in bijlage 3.

De screening van beleidsinstrumenten in dit hoofdstuk kan gezien worden als een update van de beleidsreconstructie die ook deel was van de eerste veldtekening (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011, hoofdstuk 5) en de screening van de beleidsinstrumenten zoals is gebeurd door de Commissie 'Groeien in Cultuur' (GIC) (Akkermans et al., 2014). De scope van onze discursieve analyse beperkt zich hier tot het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media. Dit betekent dat beleidsmateriaal dat (ook) betrekking heeft op andere beleidsdomeinen hier niet besproken worden. De concept- en actienota's over cultuureducatie voor Cultuur en Onderwijs samen, zullen we verder in dit rapport bespreken. Het beleid over filmeducatie laten we in dit hoofdstuk eveneens buiten beschouwing omdat dit het voorwerp vormt van een apart onderzoeksrapport 'Filmeducatie in Vlaanderen: een beleidsanalyse' (Vermeersch & Havermans, 2021).

In de onderstaande paragrafen overlopen we eerst de verschillende subsectoren van het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media afzonderlijk (sectorale analyse) en daarna overschouwen we het gehele beleidsdomein (transversale analyse).

3.1 Een sectorale analyse

3.1.1 Jeugd

Binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media hebben de zogenaamde sectordecreten een belangrijke regulerende en sturende kracht. In de jeugdsector zijn dat het decreet over het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid (2012) en het decreet over de bovenlokale jeugdwerking (2017).

Het eerste decreet is uniek in haar soort omdat ze jeugdorganisaties die specifiek werken aan cultuureducatie als een aparte organisatiecategorie benadert en subsidieert. Deze categoriale benadering van cultuureducatieve verenigingen bestond in deze sector al van voor de totstandkoming van het decreet van 2012. Niettemin kende deze beleidsaanpak (nog) geen navolging in andere sectordecreten. Nochtans, zoals de commissie 'Groeien in Cultuur' in 2014 stelde, is het expliciet opnemen van cultuureducatie en het apart subsidiëren van organisaties die zich specialiseren in cultuureducatief werk een garantie voor de realisatie van dat type van werk. Wanneer we kijken naar de normen voor de erkenning van cultuureducatieve verenigingen, dan stellen we vast dat die over de jaren heen vrij stabiel zijn gebleven. Dat betekent ook dat de kritiek op de vele kwantitatieve normen, zoals eerder geformuleerd in de vorige veldtekening en andere publicaties (o.a. Vermeersch & Vandenbroucke, 2011; Akkermans et al., 2014), overeind blijft. Via inhoudelijke normering zouden inter- en intra-

sectorale samenwerking meer kunnen aangejaagd worden. We komen hier in een verder hoofdstuk over samenwerking nog op terug. De kritiek op het decreet neemt niet weg de aandacht van de jeugdsector voor het cultuureducatieve verenigingswerk de afgelopen jaren niet is afgenomen, dat valt alvast af te lezen aan de instroom van nieuwe organisaties.

Minder expliciet is de aandacht voor cultuureducatie in het decreet en bijhorende uitvoeringsbesluit voor de bovenlokale jeugdwerking. Het decreet zelf, dat van vrij recente datum is, besteedt geen expliciete aandacht aan cultuureducatie, wat natuurlijk niet wegneemt dat de jeugdwerkorganisaties die door het decreet gevat worden wel aan cultuureducatie kunnen doen. Ook is het zo dat geprofessionaliseerde jeugdhuizen naast de decretale subsidie die zij krijgen voor hun dagelijkse werking ook in aanmerking kunnen komen voor een werkingssubsidie die inspeelt op bepaalde beleidsprioriteiten. Een van de drie prioriteiten is het “stimuleren van artistieke expressie”. Maar liefst 45 jeugdhuizen kregen in 2019 voor het eerst een werkingssubsidie (van minder dan 100.000 euro) toegekend voor hun inzet op dat thema. Dat is een aanzienlijk aantal en duidt erop dat deze subsidielijn aantikt op het potentieel van jeugdhuizen om artistiek werk te doen met jongeren, veelal in samenwerking met een kunsteducator, kunstenaar of kunsteducatieve organisatie. Daarmee geven we meteen ook aan dat deze subsidielijn sterk op samenwerking aanstuurt. Een gevolg hiervan is de nood aan voldoende arbeidskrachten en vrijwillige krachten met kunsteducatieve expertise in het bovenlokale jeugdwerk. Dit is een uitdaging voor toekomstige vorming. Zo kunnen bv. cultuurdidactische en cultuursensitieve vaardigheden meer op de voorgrond komen in het decreet betreffende de kader-vormingstrajecten (2014).

Los van de decreten worden ook nog andere beleidsinitiatieven genomen die van belang zijn voor cultuureducatie bij kinderen en jongeren. We noemen er enkele: de Kunstendag voor kinderen, de ontmoeting en wisselwerking tussen organisaties die bezig zijn met kunst en cultuur voor de allerkleinsten, verwijzingen naar kunst en cultuur in het Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (2020-2024, OD 4.1.1.).

3.1.2 Circuskunsten

Enkele organisaties die voorheen in de jeugdsector gesubsidieerd werden, zijn recentelijk overgeheveld naar het nieuwe circusdecreet (2019) en krijgen nu via die regelgeving een vaste subsidie. Het circusdecreet erkent en subsidieert verschillende types van organisaties die naast een ontwikkelende, creatieve of presenterende rol vaak ook een educatieve of opleidende rol vervullen. Het decreet overspant dus de hele keten van creatie over presentatie en participatie tot educatie, zo geeft de memorie van toelichting aan. De cultuureducatieve rol ligt het meest expliciet bij de circusateliers die ‘circuseducatie’ als kerntaak hebben. Het uitvoeringsbesluit bij het decreet definieert circuseducatie breed als “elke vorm van niet-formele educatie die een bewuste omgang met circus en circus-technieken nastreeft.” (art. 2). De memorie stelt ook dat circuseducatie moet begrepen worden als een soort basisvorming voor circustalent dat later kan doorstromen naar het gespecialiseerde hoger onderwijs. Tegelijk wordt verwezen naar de rol van de ateliers als ‘sociaal-educatieve speler’: “Circuseducatie is immers een ideale werkvorm om heel diverse doelgroepen te prikkelen tot zelfontwikkeling, zowel lichamelijk als geestelijk.” (p. 6). Deze breedlopende definiëring van circuseducatie als methode om aan te zetten tot zelfontwikkeling past goed in de brede definitie van cultuureducatie als middel voor het versterken van cultureel bewustzijn en culturele expressie. Dat de circusateliers - met hun expliciet educatieve functie - een duidelijk plaats kregen in het nieuwe decreet mag dus ook voor cultuureducatie als een beleidsprong voorwaarts worden gezien. De overheid volgt met haar regelgeving ook de groeiende populariteit van de ateliers in de praktijk (zowel in aantal ateliers als in deelnemersuren) (Vlaamse Centrum voor Circuskunsten, 2018), ook al blijft de regelgeving (decreet,

besluit en memorie) verder vrij op de vlakte over wat circuseducatie zoal kan inhouden en welke effecten het kan nastreven.

Opmerkelijk is het om te zien dat het circusbeleid sterk gealigneerd is op het type van organisaties dat kan worden gesubsidieerd. Zoals we verder zullen betogen wijkt dat wat af van de keuze die in veel andere decreten wordt gemaakt om de functies van het culturele werk als structurerend principe te laten primeren op de organisatie- of werkvorm van zij die het werk uitvoeren. Toch zien we in de memorie van toelichting bij het nieuwe circusdecreet, en meer bepaald in de omschrijving van de kerntaken van de erkende organisaties, duidelijke verwijzingen naar die functiebenadering. We merken dus dat het decreet zelf bewust verschillende functies van circusorganisaties stipuleert en als een keten overspant. Zo ook dus educatie.

3.1.3 (Boven)lokaal beleid

Het lokaal cultuurbeleid in Vlaanderen werd de voorbije jaren grondig hertekend. Het decreet voor het lokaal cultuurbeleid, dat ongeveer twee decennia geleden werd ingevoerd en het belang van cultuureducatie sterk beklemtoonde, werd afgeschaft. De beleidsverantwoordelijkheid voor de lokale culturele spelers werd daarmee grotendeels in handen gegeven van de steden en gemeenten (via het gemeentedecreet). Ook het Vlaams steunpunt voor lokaal cultuurbeleid werd opgeheven. Tegelijkertijd versterkte de Vlaamse overheid haar aandacht voor, en haar greep op het bovenlokale cultuur onder meer via een decreet over de bovenlokale cultuurwerking (2018). Dat nieuwe decreet voorziet in de subsidiëring van bovenlokale cultuurprojecten, intergemeentelijke samenwerkingsverbanden op het vlak van cultuur en de oprichting van een steunpunt voor bovenlokale cultuurwerking (OP/TIL). Dat steunpunt nam overigens ook enkele taken over die eerder door het Forum voor Amateurkunsten werden opgenomen (cf. paragraaf 3.1.5).

Wat al deze recente beleidsverschuivingen betekenen voor het lokale en het bovenlokale cultuur-educatieve werk, valt op dit moment nog niet definitief te zeggen. Verder in dit rapport maken we wel een inschatting van de staat van de niet-formele cultuureducatieve praktijk vanuit het oogpunt van de lokale culturele spelers (met name: de cultuur- en gemeenschapscentra en de bibliotheken). Wat wel duidelijk is dat de spelers die gevat werden door het lokaal cultuurbeleid van de Vlaamse cultuuroverheid altijd al een belangrijke rol hebben gespeeld op educatie. Dat is ook de Vlaamse beleidsmakers niet ontgaan. Zo zong de overheidspublicatie ‘De openbare bibliotheek van morgen’ van 2013 sterk de lof van de educatieve functie van lokale bibliotheken.

De huidige versterkte inzet van het Vlaamse cultuurbeleid op een bovenlokale cultuurwerking lijkt vanuit het perspectief van cultuureducatie beloftevol omdat het mogelijk maakt bovenlokale expertise (bv. vanuit het deeltijds kunstonderwijs) uit te wisselen of lokale infrastructuur of promotiemiddelen op te schalen. Verder moet de bovenlokale cultuurwerking, zoals het in het nieuwe decreet beoogd wordt, natuurlijk nog groeien (in aantal en spreiding). Dat is nodig om echte bovenlokale regie op het vlak van cultuureducatie te kunnen voeren. Omdat het decreet vooral initiatiefrecht verleent maar geen intergemeentelijke projecten of samenwerkingen verplicht, moet ook goed toegezien worden op eventuele geografische scheefgroei, zoals het geval was bij subsidie van de regionale Expertise-Netwerken CultuurEducatie in 2012.

Een analyse van de beleidsteksten zelf leert ons dat het decreet bovenlokaal cultuurbeleid dan wel niet letterlijk over cultuureducatie spreekt, maar ‘leren en participeren’ wel als een van de functies (of kernopdrachten) van de gesubsidieerde initiatieven ziet, naast functies als ‘experimenteren en innoveren’, ‘creëren en produceren’ en ‘spreiden en presenteren’. De functies staan dus – net als in het vernieuwde circusdecreet – voor een hele keten aan activiteiten. De begrippen ‘leren en participeren’ worden in het decreet als volgt gedefinieerd: “deelnemen aan en deelhebben in het culturaanbod van bovenlokale producten, methodes of diensten ter ontwikkeling en bevordering van de creërende,

lerende, participerende en interpreterende vaardigheden van individuen, groepen of gemeenschappen. Publiekswerking maakt daar ook deel van uit.” (art. 3). Merk op dat de werkwoorden ‘Leren’ en ‘participeren’ dus niet apart gedefinieerd worden maar als een soort van eenheid worden gezien, als met elkaar verbonden punten op eenzelfde continuüm. Het gebruik van het brede, maar ook wat vage woord ‘participatie’, herkennen we ook in een aantal andere decreten die de voorbije jaren vernieuwd zijn. Omdat ‘participatie’ zo een omvattend begrip is, geeft het natuurlijk weinig garanties voor de hoeveelheid cultuureducatief werk dat er daadwerkelijk onder die vlag zal gebeuren. Participatie in het gesubsidieerde bovenlokaal cultuurwerk kan immers ook gaan om inspraak, co-creatie of het geven van gepaste informatie, zo maakt het document ‘Functiegericht denken in het bovenlokale veld’ van het Departement Cultuur, Jeugd en Media (2019) duidelijk.

Tot slot vestigen we er nog de aandacht op dat binnen het decreet bovenlokaal cultuurbeleid – opnieuw net als in het decreet over de bovenlokale jeugdwerking – bepaalde beleidsprioriteiten kunnen worden geformuleerd. Het gaat om prioritaire (maar geen verplichte) inhoudelijke elementen die bij de beoordeling van de aanvragen voor subsidies voor bovenlokale cultuurprojecten een rol spelen. De prioriteiten zoals ze voor de periode 2020-2025 zijn vastgelegd (streven naar maximale cultuurparticipatie, samenwerkingen smeden en nieuw/jong talent ontwikkelingskansen geven) passen goed bij veel cultuureducatieve werkvormen.

3.1.4 Cultureel erfgoed

Is de publiekswerking van de cultureel erfgoedsector ook een cultuureducatieve werking? Dat is een van de vragen die zich aandienen wanneer we de Vlaamse beleidsvoering voor het cultureel erfgoed van het afgelopen decennium tegen het licht houden. ‘Publiekswerking’ is van oudsher een term die dichter bij het discours van de erfgoedsector aanleunt dan de noties cultuur- of erfgoededucatie. Maar wat publiekswerking precies is en hoe het zich verhoudt tot cultuur- of erfgoededucatie bleef in de beleidsvoering lang moeilijk te vatten. De adviescommissie Cultureel erfgoed liet in de nota ‘Naar een duurzame cultureel-erfgoedwerking in Vlaanderen. Een langetermijnvisie voor cultureel erfgoed en cultureel-erfgoedwerking in Vlaanderen’ van 2016 verstaan dat elke vorm van publiekswerking “in bepaald opzicht natuurlijk een vorm van erfgoededucatie [is]”. Tegelijk was de adviescommissie ook kritisch voor de aanpak van dat erfgoededucatief werk en de aansturing van het beleid: “De publieksbegeleiding en educatieve werking zijn bij collectiebeherende organisaties vaak nog op een traditionele leest geschoeid. Een actieve participatie met een intenser tweerichtingsverkeer tussen publiek en instelling, waarbij de burger ook als co-creator of -producent wordt betrokken, is een ingrijpende uitdaging voor erfgoedactoren die lang top-down hebben gewerkt. Het aanvoelen leeft dat het beleid dit ook weinig stimuleert, doordat de publieksgerichte functie in de regelgeving veeleer receptief wordt ingevuld en niet de hedendaagse werking dekt.” (p. 41). Dit sluit aan bij de vaststelling van de commissie GIC in 2014 dat “in heel wat erfgoedorganisaties (...) in de praktijk nog vaak vanuit de collectie en minder vanuit het publiek [wordt] gedacht.” (p. 36)

Aan deze pleidooien werd gehoor gegeven in het huidige cultureel erfgoeddecreet (2017) dat niet langer over ‘publiekswerking’ spreekt, maar vijf functies of basistaken voor een cultureel erfgoedwerking definieert (art. 3). Eén van die functies is ‘presenteren en toeleiden’, en die gaat over het delen van cultureel erfgoed met erfgoedgemeenschappen, met het grote publiek of met specifieke doelgroepen onder meer via educatie. De bijhorende memorie van toelichting spreekt bij dat artikel zelfs over “de actieve begeleiding van individuen en groepen in een context van formeel of niet-formeel leren (educatie)”. Het gaat dus om educatie in zowel onderwijscontext als vrije tijd. Een andere basistaak volgens het decreet is ‘participeren’ of “het actief betrekken van de maatschappij, in het bijzonder van erfgoedgemeenschappen, bij cultureel erfgoedwerking” (art. 3) Met deze nieuwe functie richt het beleid de cultureel erfgoedwerkingen duidelijk en expliciet meer naar buiten toe – het eerder genoemde tweerichtingsverkeer – en zoekt het expliciet connectie met en betrokkenheid bij

de samenleving. Net als andere sectordecreten omarmt het cultureel erfgoeddecreet dus duidelijk de participatiegedachte. Maar net als bij de notie ‘publiekswerking’ blijft de vraag open hoe deze zich precies verhoudt tot ‘educatie’ en of de erfgoedparticipatieve praktijken ook daadwerkelijk (meer) leereffecten hebben, hetzij binnen of buiten het formeel onderwijs. In hun ‘Beleidsadvies cultureel erfgoed’ (2019) geven de adviescommissie cultureel erfgoed en de voorzitters en ondervoorzitters van de beoordelingscommissies alvast aan dat koppeling tussen erfgoed en onderwijs door de Vlaamse overheid nog verder uitgebouwd zou mogen worden.

3.1.5 Amateurkunsten

Al meer dan 20 jaar regelt het decreet betreffende de amateurkunsten (2000) het beleid in de Vlaamse amateurkunstensector. Hoewel het decreet sindsdien verschillende keren op verschillende punten werd gewijzigd, blijft het zo dat het niet expliciet verwijst naar cultuureducatie of kunsteducatie. Zoals ook al in de eerste veldtekening cultuureducatie werd vastgesteld, is de verwijzing naar educatie in de amateurkunstenregelgeving eerder impliciet (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Zo geven de erkenningsvoorwaarden voor amateurkunstenorganisaties (art. 6) eigenlijk wel wat mogelijkheden voor kunsteducatief werk. Bijvoorbeeld: de mogelijkheid een informatiewerking opbouwen, het organiseren van vorming en begeleiding, communicatie voeren met de beoefenaars met het oog op de uitstraling en de kwaliteitsverbetering van de kunstdiscipline, ... Het zijn allemaal decretale elementen die in de praktijk vertaling krijgen in bijvoorbeeld cursussen, coachings, events, enz. Het syntheseverslag van de evaluatieverslagen naar aanleiding van de visitaties van de amateurkunstenorganisaties in 2019 geeft aan dat de negen erkende organisaties hun educatief en artistiek werk (vormingen, activiteiten, evenementen, ondersteuning) over het algemeen zeer goed doen.

Een beleidsmatige verandering voor de amateurkunstensector de voorbije jaren is de afschaffing van het Forum voor Amateurkunsten (door het decreet houdende diverse bepalingen in het beleidsveld cultuur, 2019). Voor een belangrijk deel werden de taken van het Forum overgenomen door het nieuwe OP/TIL en het al bestaande De Federatie (voorheen: FOV). Het was een overgang zonder al te grote impact op de amateurkunstensector en haar cultuureducatieve werking. Gezien er geen specifieke amateurkunstensteunpunt meer bestaat, is het nu wel zaak voor de overheid om bij de afzonderlijke amateurkunstenorganisaties de vinger aan de pols te houden over hun noden en behoeften op het vlak van kunsteducatie.

Evenzeer relevant in het kader van de educatie van amateurkunstenaars en de kunsteducatieve werking van amateurkunstenorganisaties is dat het centrale beleid de voorbije jaren de band met het deeltijds kunstonderwijs (DKO) sterker heeft aangehaald. Zo werden amateurkunstenorganisaties een mogelijke ‘alternatieve leercontext’ voor leerlingen van het DKO. Amateurkunstenorganisaties (bv. harmonie, fanfare, koor of band) als niet-formele leeromgeving verbinden aan de gecertificeerde DKO-opleiding slaat een beleidsmatige brug die vanuit de praktijk al vanzelfsprekend was. Verschillende studies maakten immers al duidelijk dat amateurkunstenaars vaak ook DKO-leerlingen zijn of waren en vice versa (Vanherwegen et al., 2009, Vanherwegen et al., 2016, Delft & Verhaeghe, 2020). Die brug, die beleidsmatig voornamelijk werd gelegd vanuit het nieuwe DKO-decreet (2018), wordt nu verder in de praktijk bewandeld. Wellicht kan ze de komende jaren vanuit het amateurkunsten-decreet worden versterkt.

Een laatste opvallend beleidsaccent in deze sector is de recent hernieuwde aandacht voor talentontwikkeling. De Vlaamse overheid bouwt op dit punt voort op het voormalige provinciale beleid dat inzette op talentopbouw en kwaliteitsbevordering bij amateurkunstenorganisaties en -beoefenaars. Het beleid voor talentontwikkeling zal de vorm krijgen van een apart subsidiereglement complementair aan het amateurkunstendecreet.

3.1.6 Sociaal-cultureel volwassenenwerk

In het beleid voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk, en met name in het sectordecreet (2017) en bijhorend uitvoeringsbesluit (2017) dat de erkenning en subsidiëring van dit werk regelt, wordt cultuureducatie op een andere manier benaderd dan in de andere subsectoren van het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media. De doelstelling van “sociaal-culturele participatie van iedereen en (...) een samenleving waarin inclusie, duurzaamheid, democratie en solidariteit centraal staan” (art. 2 van het decreet) primeert in de regelgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Cultuureducatie wordt in deze beleidsteksten dus in het perspectief van sociaal-culturele participatie geplaatst, en niet in het perspectief van bijv. artistieke creatie, talentontwikkeling of persoonlijke competentieopbouw.

Dat het huidige decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet woordelijk verwijst naar ‘cultuureducatie’ hoeft niet te verwonderen. Ten eerste was dat ook zo in de vorige decreten, terwijl het decreetgever toch al meerdere decennia enkele sociaal-culturele organisaties erkent die kunsteducatie als kernthema hebben. Ten tweede hanteert het decreet sociaal-cultureel volwassenenwerk ook de eerder genoemde functiebenadering, hetgeen betekent dat ze organisaties niet erkent en ondersteunt op grond van hun thema (zoals kunsteducatie maar ook bijvoorbeeld natuureducatie, zorg, vrede, burgerschap... er komen veel thema’s aan bod in het volwassenenwerk) en evenmin op basis van de organisatievorm of ‘werksoort’ (bv. vereniging of vormingsorganisatie), maar op basis van de functies die het sociaal-cultureel volwassenenwerk in de samenleving vervult. Het formuleren van functies is iets dat in het beleid voor sociaal-cultureel volwassenenwerk (en daarvoor: volksontwikkelingswerk) eigenlijk al lang courant is (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010).

Bij de opsomming van de functies in het huidige decreet verdienen in het licht van cultuureducatie vooral de ‘cultuurfunctie’ en de ‘leerfunctie’ aandacht. Die eerste functie wordt decretaal omschreven als “doelgericht creëren, deelnemen, bewaren en delen van cultuur” (art. 2), de tweede als “doelgericht opzetten van leeromgevingen die het leren door individuen, groepen of gemeenschappen mogelijk maken en bevorderen” (art. 2). Cultuureducatie kan gezien worden als het punt waar die twee functies samenkomen. Merk op dat het decreet wel de functies omschrijft, maar niet vastlegt wat ‘cultuur’ en ‘leren’ precies is. De functie-definities blijven dus open definities. De memorie van toelichting zegt wel over cultuur dat het “verwijst naar een sociaal gedeeld repertoire van tekens, betekenis en zin die zowel mensen als samenlevingen oriënteert en een bestaansgrond geeft.” Dit is een brede sociologische interpretatie van cultuur die duidelijk verder gaat dan cultuur in de betekenis van kunsten, erfgoed of media. Ook tradities, waarden en normen bv. op het vlak van pakweg voeding, klassenverschillen, beroepsgroepen, omgang met de natuur, enzovoort, vallen onder deze definitie. Zoals we verder in het hoofdstuk ‘Discours en terminologie’ zullen aantonen is een breed cultuurbegrip niet zo uitzonderlijk in het Vlaamse cultuureducatiebeleid. Voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk impliceert het wel dat nagenoeg alle erkende organisaties met aspecten van cultuur bezig zijn, uiteraard niet altijd met een educatieve betrachting.

3.1.7 Kunsten

Het huidige kunstendecreet dateert van 2013. Het is een van de belangrijkste beleidsinstrumenten van de Vlaamse cultuuroverheid om de professionele kunsten in Vlaanderen te regelen. Het decreet bevat slechts één verwijzing naar kunst- en cultuureducatie. “Aandacht voor kunst- en cultuureducatie, in samenwerking met het onderwijs” (art. 68), wordt vernoemd als een van de voorwaarden om voor subsidie in aanmerking te kunnen komen als ‘kunstinstelling’. Verder zegt de decreettekst en bijhorende memorie niets over kunsteducatie. Dat was wel het geval bij het initiële kunstendecreet van 2004 dat een aparte erkenning en meerjaren- en projectsubsidie voorzag voor kunsteducatie. Het toenmalige decreet ondersteunde organisaties die zich inzetten voor beeldende kunsteducatie, theatereducatie, danseducatie en (vanaf 2007) ook muziekeducatie. Meestal werden de organisaties en initiatieven die kunsteducatie verzorgden in één adem genoemd met sociaal-artistieke werkingen die

volgens datzelfde decreet een toelage kregen. Gedurende de looptijd van dat initiële kunstendecreet nam het aantal gesubsidieerde organisaties voor kunsteducatie toe.

Het huidige decreet hield de keuze om kunsteducatieve organisaties als een apart organisatievorm te betoelagen niet aan. Nergens in de beleidsdocumenten vonden we aanwijzingen dat dit een inhoudelijke keuze tegen dit type van werk zou zijn geweest. Het was eerder omgekeerd, het nieuwe decreet van 2013 moest het kunsteducatieve werk laten toenemen en doorgroeien. Dat gebeurde echter op een andere manier dan voorheen. In plaats van kunsteducatie als specifieke opdracht toe te wijzen aan een beperkte set aan gespecialiseerde organisaties, werd er vanuit gegaan dat kunsteducatie een meer transversale opdracht kan/moet zijn. Anders gezegd: ook organisaties die artistieke producties maken, kunnen een deel van hun capaciteit inzetten voor kunsteducatie. Deze redenering werd in het kunstendecreet van 2013 doorgetrokken voor verschillende organisatievormen, hetgeen resulteerde in een decreetstructuur die eerder vanuit functies vertrekt dan vanuit organisatievormen. Opvallend is dat ‘kunsteducatie’ daarbij niet als functie wordt vernoemd. De functies van professionele kunstorganisaties zijn volgens het decreet: ontwikkeling, productie, presentatie, participatie en reflectie. Vooral de notie ‘participatie’ leunt daarbij het dichtste aan bij wat voorheen onder ‘kunsteducatie’ begrepen werd. Toch is de notie ‘participatie’ zoals het in het kunstendecreet wordt gebruikt breed te noemen, breder dan wat doorgaans onder educatie wordt begrepen (De Pourcq et al., 2017). De memorie van toelichting bij het decreet maakt ook duidelijk dat een participatieproces kunsteducatief kan zijn, maar dat dat geen verplichting is. Omgekeerd is het ook zo dat kunsteducatief werk kan gekoppeld worden aan andere functies in dat decreet, zoals ‘reflectie’ of ‘productie’ (Bossuyt & Staes, 2018a). Toch zijn de twee noties – educatie en participatie – in het kunstenbeleid vandaag duidelijk verwant (vergelijkbaar met hoe het bovenlokale cultuurdecreet ‘leren en participeren’ als een functiecombinatie begrijpt).

Nog los van de verhouding tussen de functies in het kunstendecreet, kunnen we wel stellen dat de functiebenadering van decreet van 2013 voor een verandering in het vocabularium van de kunstensector heeft gezorgd, een vocabularium dat ‘participatie’ lijkt te verkiezen boven ‘kunsteducatie’. Dat maakt het onvermijdelijk ook zo dat het kunsteducatieve werk vandaag minder sterk zichtbaar/benoembaar is in het kunstenbeleid. Nu er ook geen aparte commissie meer is voor kunsteducatie wordt wellicht ook letterlijk minder over kunsteducatie gesproken. Of die verandering in terminologie ook voor aanpassingen in de expertiseopbouw en -deling heeft gezorgd is niet zeker. Verder in dit rapport gaan we in op hoe de kunstorganisaties zelf kijken naar hun educatieve inzet (hoofdstuk 5).

Tot slot stippen we aan dat sinds 2013 al verschillende aanpassingen aan het kunstendecreet werden doorgevoerd. Tijdens de looptijd van dit onderzoek (2020-2021) laaide de discussie over een nieuw kunstendecreet weer op. Aanleiding hiervan is de ‘Strategische Visienota Kunsten’ (2020) waarin cultuurminister Jambon slechts één (maar wel een geruststellende) paragraaf over kunsteducatie schrijft: “Het belang en de kwaliteit van de educatieve organisaties en kunsteducatieve diensten binnen het kunstenlandschap in zowel de formele als non-formele sector erken ik uitdrukkelijk. We moeten het publiek niet enkel als cultuurconsument beschouwen, maar ook nadrukkelijk op hen inzetten als co-creatieve makers. Daarin schuilt een uitdaging én een kracht. Er moet voldoende ruimte zijn om ook nieuwe methodieken en praktijken te kunnen ontwikkelen. De al beschikbare methodieken, de expertise en de goede voorbeelden moeten echter nog beter gedeeld worden onder beleidsmakers, het kunstenveld en de (leraren)opleidingen. Het is belangrijk dat deze sector niet ondergesneeuwd raakt binnen het Kunstendecreet.” (p. 18)

3.1.8 Literatuur

Net als bij film is de coördinatie van het beleid voor de boekensector (van auteur tot lezer) in Vlaanderen in grote mate in handen van een fonds, de Vlaamse openbare instelling Literatuur Vlaanderen (tot 2019: Vlaams Fonds voor de Letteren). Dit fonds werd opgericht in 1999 (bij decreet houdende oprichting van een Vlaams Fonds voor de Letteren) en is een autonome instantie die zich op arm-lengte van de politieke overheid bevindt, maar toch ook erkennings- en subsidietaken vervult die typisch zijn voor die overheid. Het fonds heeft haar eigen beleidskader en -instrumenten (c.q. beheersovereenkomst, meerjarenplan, subsidielijnen, huishoudelijk reglement, enz.). Het fonds onderneemt verschillende educatieve initiatieven, vooral met het oog op de ontwikkeling van literair talent (bv. via labs, residenties, prijzen, werk- en stimuleringsbeurzen) en de leesbevordering en literaire reflectie bij een ruim publiek (bv. via auteurslezingen). Niet alleen het fonds zelf, maar ook de organisaties die het fonds subsidieert zijn belangrijke hefboomen voor die beleidsdoelstellingen. In de beleidsdocumenten die rapporteren over de werkzaamheden van Literatuur Vlaanderen herkennen we dus vrij veel cultuureducatie, of meer precies: literatuureducatie. Toch worden die termen zelf nauwelijks gebruikt.

Specifiek op het vlak van leesbevordering zijn er sinds de vorige veldtekening cultuureducatie (2011) enkele belangrijke verschuivingen gebeurd. In 2014 werd leesbevordering als taak overgeheveld van het participatiedecreet naar Literatuur Vlaanderen. Hiervoor werkt het fonds nauw samen met Iedereen Leest (tot 2015: Stichting Lezen), de referentieorganisatie in Vlaanderen op het vlak van leesbevordering. In het nieuwe meerjarenplan van Literatuur Vlaanderen (2021-2025) lezen we bovendien de ambitie om die samenwerking nog te versterken en de komende jaren mee te werken aan een sterker en meer geïntegreerd leesbevorderingsbeleid in Vlaanderen, een beleid dat over verschillende beleidsdomeinen strekt (Cultuur, Onderwijs, Welzijn, Innovatie, Inburgering). Het lopende ‘Actieplan leesbevordering 2.0’ (BoekenOverleg, 2019-2024) brengt al verschillende acties samen. Leesbevordering wordt dus zeker geen speerpunt dat alleen door Literatuur Vlaanderen en Iedereen Leest zal worden waargemaakt. Het betrekken van andere middenveldspelers (bibliotheken, kunst-organisaties en nieuwere spelers zoals het Lezerscollectief) is daarvoor ook essentieel, dat besef valt ook al te lezen in het vorige en nieuwe meerjarenplan van Literatuur Vlaanderen. Aangewakkerd door onrustwekkende signalen over de dalende lees- en taalvaardigheden bij kinderen en jongeren in Vlaanderen, lijkt het voeren van een sterk beleid voor leesbevordering en -plezier urgenter dan ooit (Iedereen Leest, 2018).

“In Vlaanderen is er bovendien geen schrijfopleiding op hogeschool- of universiteitsniveau, noch een overkoepelend ontwikkelingsbeleid voor nieuw literair talent”, zo schrijft Literatuur Vlaanderen nog in haar meerjarenplan 2021-2025. Daarom wil het fonds ook op het vlak van opleidingen de komende jaren een verschil maken.

3.1.9 Participatie

Het decreet houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport (of kortweg het ‘participatiedecreet’) werkt anders dan de hierboven vernoemde sectordecreten. Zoals de naam van het decreet al aangeeft, is het niet zo dat ze een bepaalde specifieke ‘sector’ met een typische eigen werking reguleert. Er is niet zoiets als ‘de participatiesector’. Het participatiedecreet is eerder een transversale regelgeving. Dat neemt niet weg dat ze ook voor de rechtstreekse subsidiëring van enkele organisaties zorgt.

Eigen aan het participatiedecreet is dat deze regelgeving veel aandacht besteedt aan de participatiekansen van kansengroepen. Daarom voorziet het decreet een apart subsidiëring van praktijkgerichte, laagdrempelige educatie voor kansengroepen. Ook hobbyverenigingen met een landelijke werking

krijgen subsidie als ze “activiteiten organiseren die de participatie van leden en geïnteresseerden verbreden en verdiepen, onder andere door competentieverhoging op het educatieve, culturele of sportieve vlak.” (art. 25). Het is op deze punten dat het decreet duidelijk de educatieve kaart trekt. De memorie van toelichting maakt duidelijk dat die educatie vooral als bedoeling heeft de zelfredzaamheid van deelnemers te verhogen. Het onderwerp van educatie laat het decreet open, dat hoeft dus niet gerelateerd te zijn aan cultuur.

3.2 Een transversale analyse

3.2.1 Inhoudelijke integratie

De hierboven gemaakte analyse is wat misleidend: het overlopen van de verschillende deelsectoren afzonderlijk wekt de indruk dat beleidslijnen elkaar niet kruisen en beleidsinstrumenten nauwelijks sectoroverschrijdend werken. Door deze beschrijving per deelsector lijkt het met andere woorden dat er geen trans- of intersectoraal beleid wordt gevoerd. Dat is niet helemaal waar. Bijvoorbeeld rond participatie, diversiteit, literatuur, film, ... wordt, gebruik makend van vele beleidsinstrumenten, gepoogd een geïntegreerd beleid te voeren. Die inhoudelijk integratie is echter niet vanzelfsprekend en blijft voor cultuureducatie al bij al vrij beperkt, zo leert de analyse van de beleidsteksten ons. Die vaststelling is niet helemaal verrassend, omdat de besproken subsectoren duidelijk hun eigen beleids-tradities en -evoluties kennen. Die sporen lang niet altijd samen. Ook de verschillen in werking en visie van de betoelaagde organisaties laten mogelijk niet altijd toe om de verschillende regelgevingen op elkaar te betrekken. Het cultuureducatieve werk in een museum is nu eenmaal anders dan in bijvoorbeeld in een sociaal-culturele vereniging of een kunstencentrum. Dit allemaal met eenzelfde vocabularium vatten en op één (beleids)lijn krijgen is wellicht niet mogelijk en misschien zelfs niet wenselijk. Maar niettegenstaande die argumenten blijven de verschillen in de terminologie en in de manier waarop cultuureducatie wordt meegenomen in beleidsinstrumenten, vandaag opvallend groot. Het dus duidelijk zo dat een van de centrale aanbevelingen van de commissie Groeien in Cultuur nog lang geen werkelijkheid is: “Het is dan ook aangewezen dat de regelgeving in haar geheel vertrekt van een algemene definitie van cultuureducatie (...) en dat vervolgens per decreet accenten gelegd worden die de eigenheid van het desbetreffende decreet respecteren en versterken.” (Akkermans et al., 2014, p. 19).

Opvallend: waar we wel afstemming vinden tussen regelgevingen, lijkt die vooral ingegeven om dubbele subsidiëring van organisaties te vermijden. Zo worden bv. de circusateliers die worden betoelaagd volgens het circusdecreet, uitgesloten van structurele subsidie onder het jeugd- en kinderrechtenbeleid. Ook zien we een duidelijke cesuur tussen de subsidies die via de fondsen lopen en de decretale subsidies zodat het combineren die van die subsidie niet kan. Dergelijke mechanismen zijn te begrijpen vanuit het stroomlijnen en centraliseren van subsidiestromen. Tegelijk lijken ze het ver-wantschap tussen veel organisaties die onder verschillende regelgevingen vallen wat te ontkennen.

3.2.2 Functies en participatie

Wanneer we alle beleidsteksten samen leggen, zien we ook dat bepaalde structurerende mechanismen in verschillende regelgevingen zijn ingeschreven. Een van de meest opvallende is de functiebenade-ring die we vandaag terug vinden in het kunstendecreet, het decreet voor het cultureel erfgoed, het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk en het decreet voor de bovenlokale jeugdwerking. Het is duidelijk dat het beleid de voorbije tien jaar sterker is gaan focussen op de functies van het werk dat de organisaties doen, dan op de discipline of organisatievorm waarmee ze dat doen. Het lijkt dat cultuureducatie daarbij vaak tussen de plooiën van de functies valt. Cultuureducatie omvat activi-teiten die aantikken op de functies die met het artistieke of culturele zelf te maken hebben, maar ook

op functies die gaan over leren en participeren. Is het omdat het leren over, met en door cultuur niet bij één functie past maar bij meerdere, dat het in beleidsteksten gemakkelijker over het hoofd wordt gezien?

Een andere duidelijke trend die we in de beleidsteksten herkennen is dat de notie ‘participatie’ steeds intensiever wordt gebruikt. Zoals we verder in dit rapport (hoofdstuk 6) zullen zien – wanneer we deze kwestie benaderen vanuit het standpunt van de organisaties – zijn in dat participatiediscours termen als ‘cultuureducatie’, ‘kunsteducatie’, ‘erfgoededucatie’ en ‘media-educatie’ duidelijk op de achtergrond geraakt. Met uitzondering van het decreet voor het jeugd- en kinderrechtenbeleid worden ze niet meer letterlijk in de wetgeving gebruikt. Een overheid die streeft naar een duidelijk en eengemaakt beleidskader voor cultuureducatie zal dus duidelijk moeten maken wat precies onder ‘participatie’ moet worden begrepen en vooral waar participatiedoelstellingen en educatieve doelstellingen in het beleid al dan niet overlappen.

4 | Niet-formele cultuureducatie: een beschrijvende analyse van het veld

In dit hoofdstuk geven we een beschrijving van het cultuureducatieve veld in 2021. We doen dat op basis van de resultaten van de websurvey die gehouden werd bij structureel gesubsidieerde CJM-organisaties (cf. hoofdstuk 2). Waar mogelijk maken we de vergelijking met de veldtekening van 2011 om zo evoluties te duiden. Omdat in de veldtekening van 2011 de subsectoren van film, literatuur en participatie samengenomen werden, kunnen we voor deze subsectoren geen aparte vergelijkingen maken.

4.1 De positie van cultuureducatie in organisaties

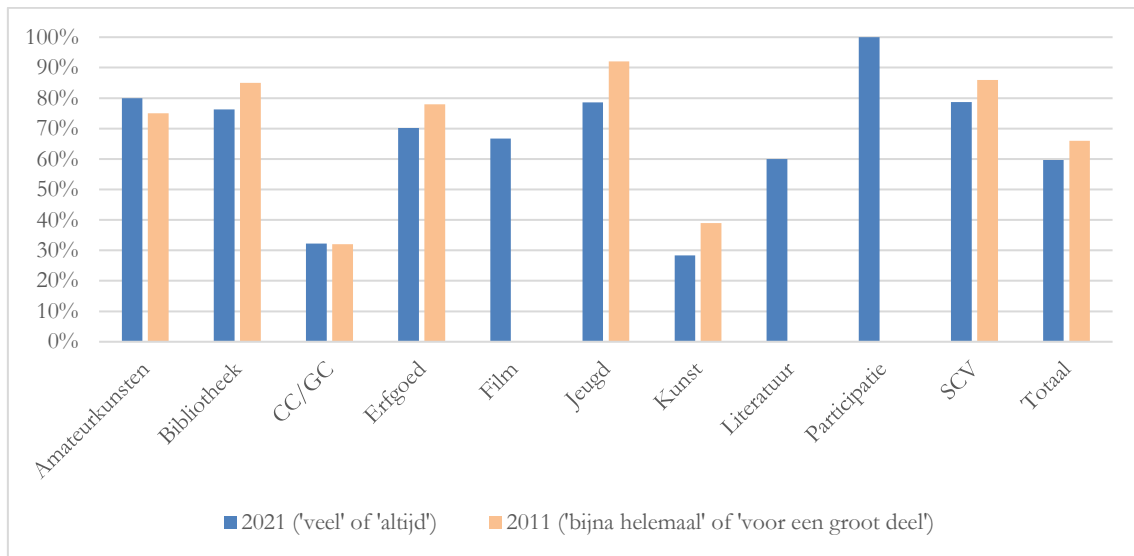
We starten met een beschrijving van de rol die cultuureducatie speelt bij de organisaties die aan de survey hebben deelgenomen. We bespreken de mate waarin organisaties hun aanbod als cultuureducatief beschouwen, of cultuureducatie een opdracht van de organisatie is en of cultuureducatie opgenomen is in de missie en het beleidsplan van de organisaties.

4.1.1 Educatief aanbod van organisaties

Eerst kijken we naar de mate waarin organisaties een educatief aanbod hebben. In figuur 4.1 geven we weer welk percentage van organisaties aangeven dat hun aanbod educatief is. We zien dat dit percentage 60% bedraagt over alle subsectoren heen. Dit percentage is het hoogst bij organisaties die gesubsidieerd worden onder het participatiedecreet,⁴ gevolgd door organisaties in de amateurkunsten, het sociaal-cultureel volwassenenwerk en de jeugdsector. Binnen de professionele kunsten en cultuur- en gemeenschapscentra is dit percentage het laagst. Als we de huidige cijfers vergelijken met die van de veldtekening van 2011, zien we een lichte afname van 6 procentpunten in het totaal. Deze afname is het meest uitgesproken bij de jeugdorganisaties, de kunstorganisaties, de organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk en de bibliotheken. Enkel bij de amateurkunstenorganisaties zien we een kleine toename.

⁴ Dit zijn de organisaties die ten tijde van de websurvey gesubsidieerd werden onder het participatiedecreet: De Rode Antraciet, Brailleliga - Vereniging voor hulp aan blinde en slechtziende personen, De Praktische School, Landelijk Praktijk Atelier; Vereniging van Blinden en Slechtzienden Licht en Liefde.

Figuur 4.1 Verdeling van antwoorden 'veel' of 'altijd' (2020) of 'bijna helemaal' of 'voor een groot deel' op de vraag "In welke mate beschouwt u het aanbod van uw organisatie als educatief?", naar subsector en in het totaal (%)

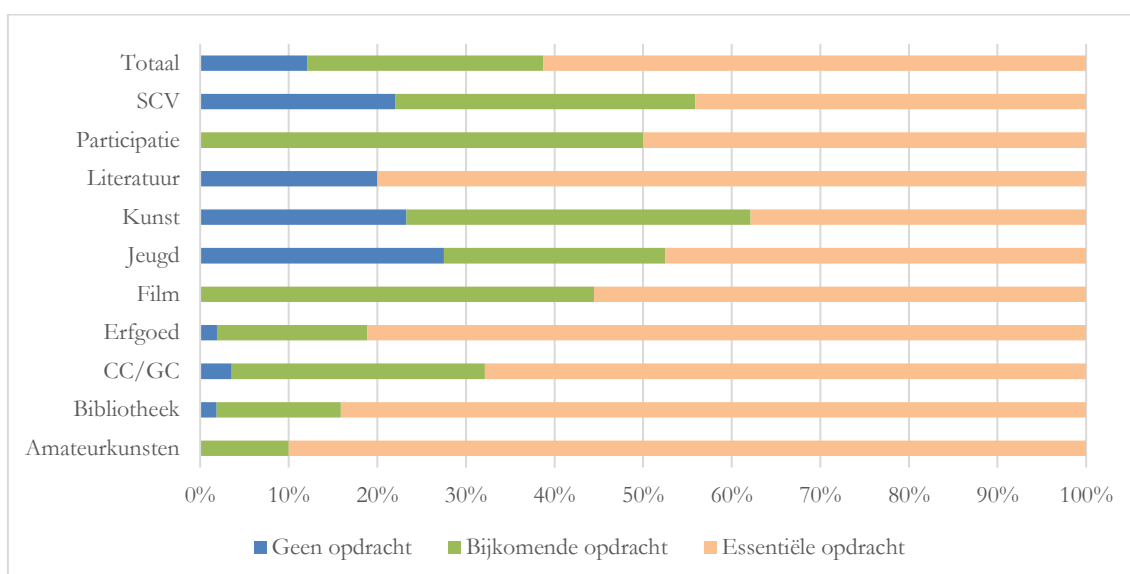


4.1.2 Cultuureducatie als een opdracht van de organisatie

Een tweede manier om naar de rol van cultuureducatie binnen organisaties te kijken, is om een onderscheid te maken tussen organisaties die cultuureducatie als een essentiële of bijkomende opdracht zien of het helemaal niet als een opdracht voor hen beschouwen (figuur 4.2). 61% van de organisaties zegt vandaag dat cultuureducatie voor hen een essentiële opdracht is, en 27% van de organisaties ziet het als een bijkomende opdracht. Ongeveer één organisatie op acht beschouwt cultuureducatie niet als een opdracht van de organisatie. Onder de literatuurorganisaties, cultureel erfgoedorganisaties en bibliotheken beschouwt meer dan 80% cultuureducatie als een essentiële opdracht. Het percentage organisaties dat cultuureducatie niet als een opdracht beschouwt, is in de jeugdsector, de kunstensector, de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk en de literatuursector het hoogst.

Als we deze percentages naast de resultaten van de veldtekening van 2011 leggen, kunnen we vaststellen dat cultuureducatie aan belang heeft gewonnen binnen de cultureel erfgoedsector. Onder de cultuur- en gemeenschapscentra, de organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk en de kunstorganisaties wordt cultuureducatie vandaag opvallend minder vaak (≥ 10 procentpunten verschil) als een essentiële opdracht gezien.

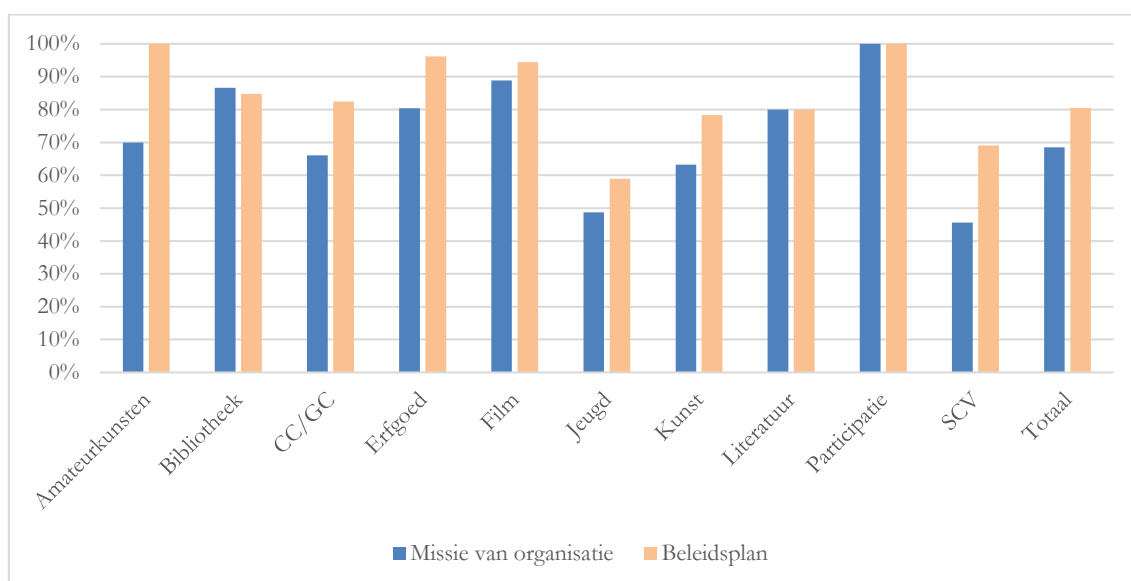
Figuur 4.2 Cultuureducatie als opdracht van de organisatie (geen, bijkomende of essentiële opdracht), naar subsector en in het totaal (%)



4.1.3 Cultuureducatie in missie en beleidsplan

Met de survey gingen we ook na of cultuureducatie is ingeschreven in de missie en het beleidsplan van de organisaties. Bijna 70% van alle organisaties heeft cultuureducatie opgenomen in de missie, en bij meer dan 80% van de organisaties is het ook opgenomen in het lopende beleidsplan. De aanwezigheid van cultuureducatie in de missie en het beleidsplan is het grootst in de cultureel erfgoedsector, filmsector en bij de organisaties die via het participatiedecreet worden gesubsidieerd. Bij de filmsector moeten we in het achterhoofd houden dat enkel die organisaties werden bevraagd die inzetten op de vertoning en spreiding van filmcultuur, filmeducatie en filmgeletterdheid. In het jeugdwerk en sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt cultuureducatie het minst frequent opgenomen in de missies en beleidsplannen van gesubsidieerde organisaties. In vergelijking met 2011 zien we een kleine afname van het percentage organisaties die cultuureducatie opgenomen hebben in missie en beleidsplan. De sterkste afname kan gezien worden bij de cultuur- en gemeenschapscentra en in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Figuur 4.3 Aantal organisaties waarbij cultuureducatie is opgenomen in de missie/het beleidsplan van de organisatie, per subsector en in het totaal (%)



4.2 Organisatie-en werkingskenmerken

4.2.1 Aantal werknemers (VTE) in vast dienstverband

Gemiddeld hebben de geënquêteerde organisaties vandaag 12 werknemers (VTE) in dienst. Dit gemiddelde verschilt sterk naargelang de subsector: in de bevraagde film- en de literatuurorganisaties is het gemiddeld aantal VTE's het laagst met respectievelijk 4 en 5. In de organisaties die via het participatiedecreet gefinancierd worden, is dit gemiddelde 57 en voor cultureel erfgoedorganisaties bedraagt dit gemiddelde 22. In de andere subsectoren ligt het gemiddelde tussen 9 en 13. Gemiddelden zeggen natuurlijk niet alles en worden sterk beïnvloed door sterk afwijkende waarden. Daarom nemen we in de volgende tabel ook de waarden van de kwartielen⁵ op. In die tabel maken we ook een onderscheid tussen de organisaties naargelang cultuureducatie als een opdracht van de organisatie wordt beschouwd en hoe dit geëvolueerd is sinds 2011. De tabel toont aan dat, hoewel organisaties gemiddeld 12 werknemers (VTE) in dienst hebben, de helft van alle organisaties minder dan 6 werknemers (VTE) heeft (P-50). Dit betekent dus dat er enkele zeer grote organisaties zijn die het gemiddelde naar boven hebben gestuurd. In organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht zien, is het aantal werknemers (VTE) het hoogst. Het gemiddeld aantal werknemers (VTE) is wel afgenomen ten opzichte van 2011 (16 ten opzichte van 12), vooral bij die organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht zien. Uit verdere analyses blijkt dat er, in vergelijking met 2011, minder organisaties met meer dan 20 werknemers (VTE) in de survey aanwezig zijn. Het is dus vooral in dit hoogste segment dat de afname van het aantal werknemers gesitueerd kan worden.

⁵ De kwartielen geven weer onder welke waarde respectievelijk 25%, 50% en 75% van de organisaties zich bevinden als ze van klein naar groot gesorteerd worden. Het tweede of middelste kwartiel (P-50 of 50%) wordt ook de mediaan genoemd.

Tabel 4.1 Gemiddelde en kwartielen van het aantal werknemers (VTE) in vast dienstverband, naar cultuureducatie als opdracht en in het totaal

	Geen opdracht		Bijkomende opdracht		Essentiële opdracht		Totaal	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
Gemiddelde	9	8	11	12	23	14	16	12
P-25	2	2	2	2	3	3	3	3
P-50 (of mediaan)	3	4	5	5	6	7	5	6
P-75	6	10	10	9	12	14	10	12

4.2.2 Subsidiëring

In deze paragraaf focussen we specifiek op de subsidies die organisaties krijgen. In een eerste tabel (tabel 4.2) geven we de structurele subsidiebedragen die de organisaties in 2019 van DCJM, Literatuur Vlaanderen of VAF ontvingen. Merk op dat de spelers in het lokaal cultuurbeleid (cultuur- en gemeenschapscentra en bibliotheken) sinds enkele jaren niet meer rechtstreeks gesubsidieerd worden door de Vlaamse overheid.

Tabel 4.2 Gemiddelde en kwartielen van bedrag van ontvangen structurele subsidie van DCJM en/of een fonds (VAF of Literatuur Vlaanderen) in 2019, naar subsector en in totaal

	Gemiddelde	P-25	P-50	P-75
Amateurkunsten	787.572	605.477	717.552	899.715
Bibliotheek	-	-	-	-
CC/GC	-	-	-	-
Cultureel erfgoed	591.154	199.676	294.045	516.374
Film	167.777	17.500	57.535	104.609
Jeugd	322.788	81.662	227.477	389.960
Kunst	792.492	166.377	326.573	639.039
Literatuur	366.530	90.000	150.000	345.000
Participatie	513.596	56.490	256.211	1.228.086
SCV	457.702	138.921	285.838	569.660
Totaal	291.374	-	78.457	299.557

In de survey werd aan de organisaties gevraagd hoeveel procent de jaarlijkse subsidie van DCJM en/of een fonds (Literatuur Vlaanderen of VAF) bedraagt ten opzichte van de totale inkomsten van de organisatie op jaarbasis. We geven deze verdeling weer naar subsector in tabel 4.3.

Voor de gesubsidieerde amateurkunstenorganisaties en cultureel erfgoedorganisaties maken subsidies het grootste deel uit van de totale inkomsten: in meer dan de helft van de organisaties in deze twee subsectoren vormen de subsidies meer dan 60% van de inkomsten uit. In de film- en jeugdsector zijn de subsidies van DCJM en de fondsen een kleiner deel van de totale inkomsten: meer dan de helft van de organisaties rapporteert dat ze minder dan 40% van de inkomsten uitmaken.

Tabel 4.3 Percentage van jaarlijkse subsidie van DCJM en Fondsen ten opzichte van de totale inkomsten van de organisatie, naar subsector en in het totaal (%)

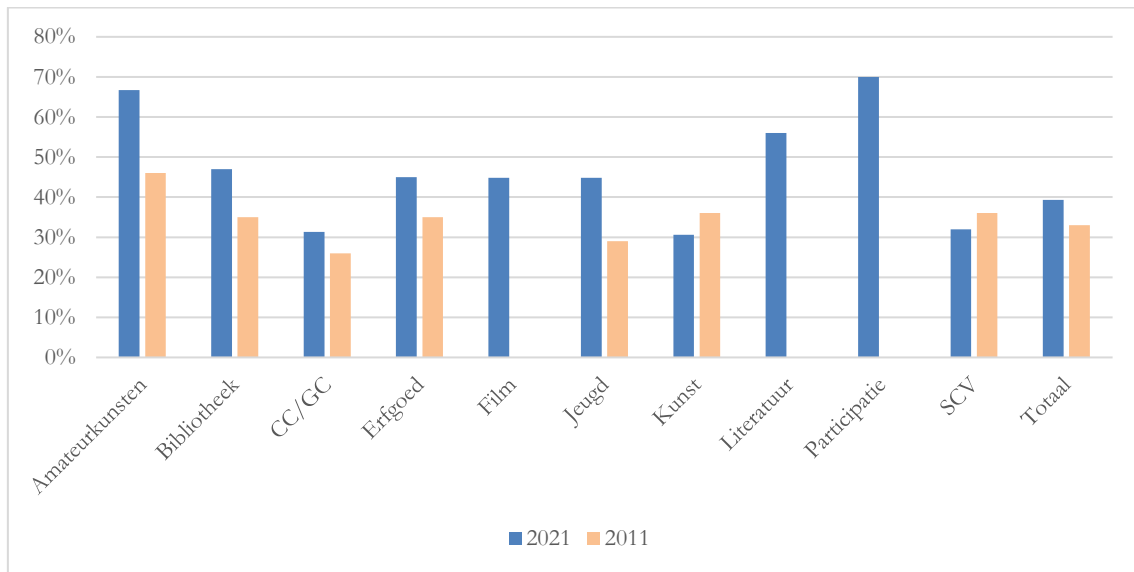
% jaarlijkse subsidie	Amateur-kunsten	Cultureel erfgoed	Film	Jeugd	Kunst	Literatuur	Participatie	SCV	Totaal
0-10 procent	10%	9%	24%	16%	6%	0%	0%	11%	10%
11-20 procent	0%	18%	18%	8%	6%	0%	0%	9%	9%
21-30 procent	0%	7%	6%	8%	10%	0%	50%	6%	8%
31-40 procent	0%	2%	12%	18%	12%	20%	0%	11%	11%
41-50 procent	10%	0%	12%	13%	16%	20%	0%	11%	11%
51-60 procent	10%	13%	18%	16%	11%	20%	0%	9%	12%
61-70 procent	40%	13%	0%	13%	18%	0%	0%	9%	14%
71-80 procent	10%	16%	6%	3%	13%	40%	0%	11%	11%
81-90 procent	20%	16%	0%	0%	4%	0%	50%	11%	8%
91-100 procent	0%	7%	6%	5%	2%	0%	0%	12%	6%
Totaal	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

4.2.3 Werktijd voor cultuureducatie

Het percentage werktijd dat van alle medewerkers gaat naar cultuureducatie,⁶ bedraagt gemiddeld 39%, en is het hoogst in de amateurkunstensector, literatuursector en bij de organisaties die onder het participatiedecreet vallen (figuur 4.4). Ten opzichte van 2011 zien we in het algemeen een beperkte toename. De toename is het meest uitgesproken bij amateurkunstenorganisaties, jeugdorganisaties, bibliotheken en cultureel erfgoedorganisaties.

⁶ Bij deze vraag werd in de survey gespecificeerd dat: (1) met medewerkers bedoelen we: alle personen die de werking van de organisatie mee helpen organiseren, dus ook half- en deeltijdse werknemers, tijdelijke en interim werknemers, freelancers, jobstudenten, vergoede en niet-vergoede vrijwilligers, ...; en (2) Met 'alle werktijd' die gaat naar cultuureducatie bedoelen we: alle inspanningen voor de cultuureducatieve werking of die die werking direct of indirect mogelijk maken (bv. boekhouding, ICT, ... verbonden aan die werking).

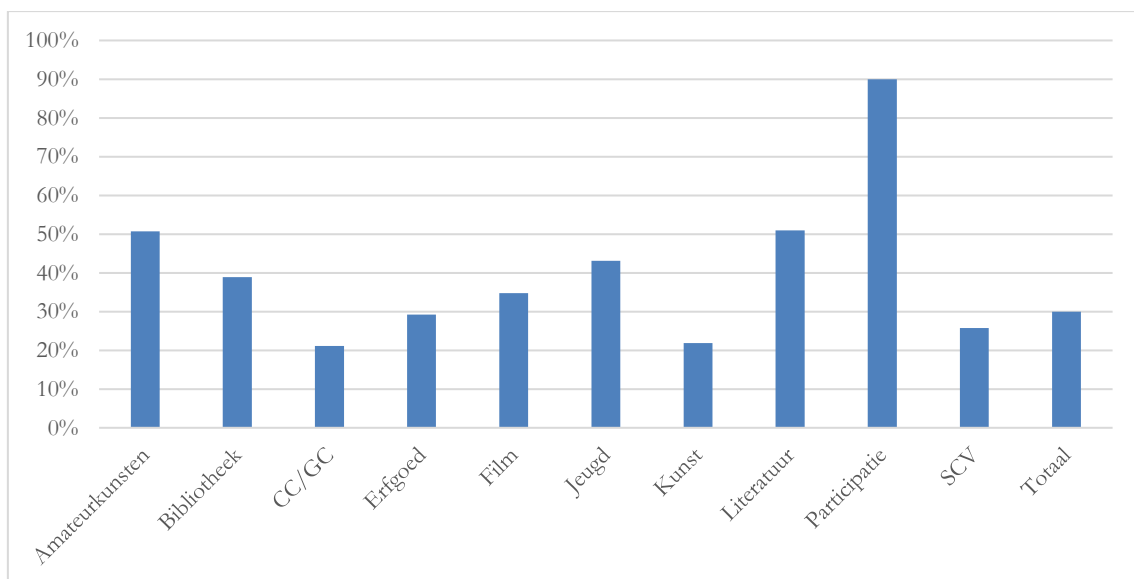
Figuur 4.4 Percentage werktijd van alle werknemers in organisatie voor cultuureducatie in 2021 en 2011, naar subsector en in het totaal (%)



4.2.4 Uitgaven aan cultuureducatie

Een laatste organisatiekenmerk dat we hier beschrijven, is het percentage uitgaven aan cultuureducatie ten opzichte van de totale uitgaven van de organisaties. Binnen de amateurkunstensector, de jeugdsector en organisaties die onder het participatiedecreet vallen, bedraagt dit percentage meer dan 50%. Vooral binnen deze laatste organisaties is dit percentage zeer hoog. Bij de cultuur- en gemeenschapscentra en de kunstorganisaties is dit percentage het laagst en is het ongeveer één vijfde van de uitgaven.

Figuur 4.5 Percentage uitgaven aan cultuureducatie (ten opzichte van totale uitgaven), naar subsector en in het totaal (%)



Wanneer we alle voorgaande statistieken over de positie van cultuureducatie en de organisatie- en werkingskenmerken samen overschouwen, komen we tot de vaststelling dat de aandacht voor cultuureducatie onder de gesubsidieerde cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties relatief stabiel is gebleven. Er zijn weliswaar iets minder organisaties die cultuureducatie in het hart van hun werking plaatsen (door het op te nemen in de missie of in een beleidsplan), toch ziet nog bijna twee derden van de organisaties het als een essentiële opdracht voor hen. Zelfs als we hier wat sociale wenselijkheid bij het beantwoorden incalculeren, blijft dat een aanzienlijk aandeel. Cultuureducatie blijkt nog steeds een zaak van vooral de grote organisaties (uitgedrukt in VTE), al is dat minder uitgesproken het geval dan vroeger. We merken ook op dat organisaties, in termen van vaste equipe, minder groot zijn dan een decennium terug.

4.3 Kenmerken van het cultuureducatieve werk binnen organisaties

In dit laatste deel bespreken we een aantal kenmerken van het cultuureducatieve werk binnen de gesubsidieerde organisaties. We kijken hier naar het type van cultuureducatie, het geografisch niveau van het aanbod en de disciplines in het cultuureducatief aanbod. Deze vragen zijn uiteraard enkel beantwoord door de organisaties die effectief een cultuureducatief aanbod hebben (88% van alle deelnemende organisaties).

4.3.1 Afnemers van het cultuureducatief aanbod (naar leeftijd)

We bespreken eerst op welke leeftijdsgroepen organisaties zich richten met hun cultuureducatief aanbod. Ongeveer één organisatie op vier richt zich tot de groep van de peuters, en de helft heeft een aanbod voor kleuters. Twee derde van de organisaties heeft een aanbod voor kinderen tussen 6 en 12 jaar. Voor kinderen jonger dan 12, zien we dat voornamelijk bibliotheken, cultuur- en gemeenschapscentra en literatuurorganisaties een aanbod ontwikkelen. Organisaties die werken rond cultureel erfgoed hebben ook een aanbod voor deze jongste leeftijdsgroepen, maar in mindere mate voor peuters. Voor jongeren hebben twee organisaties op drie een aanbod, en we zien dit in ongeveer alle subsectoren (met uitzondering van sociaal-cultureel volwassenenwerken en de participatiesector). Eén organisatie op vijf heeft geen cultuureducatief aanbod voor volwassenen. Tot slot zien we dat ook medioren en senioren vaak bediend worden door cultuureducatieve organisaties: enkel in de jeugdsector, filmsector en kunstsector is er iets minder aandacht voor deze leeftijdsgroep.

Tabel 4.4 Afnemers van cultuureducatief aanbod (leeftijdsgroepen, naar subsector en in het totaal) (%)

	Amateur-kunsten	Bibliotheek	CC/GC	Cultureel erfgoed	Film	Jeugd	Kunst	Literatuur	Participatie	SCV	Totaal
Peuters (0<3 jaar)	0%	64%	26%	27%	13%	4%	15%	25%	0%	4%	27%
Kleuters (3<6 jaar)	11%	88%	74%	49%	38%	37%	30%	50%	0%	2%	48%
Kinderen (6<12 jaar)	56%	97%	94%	73%	56%	74%	52%	75%	0%	5%	66%
Jongeren (12<18 jaar)	78%	61%	68%	53%	56%	89%	61%	100%	0%	9%	56%
Jongvolwassenen (18<30 jaar)	100%	57%	52%	55%	88%	81%	80%	50%	50%	55%	65%
Volwassenen (30<55 jaar)	100%	87%	78%	96%	88%	22%	73%	75%	100%	96%	81%
Medioren en senioren (55 jaar en ouder)	89%	90%	78%	96%	44%	7%	55%	75%	100%	82%	73%

In de hoofdstukken over sectorvorming en samenwerking (hoofdstuk 8) en diversiteit (hoofdstuk 10) bespreken we tot welke doelgroepen organisaties zich richten met hun eerstelijns- en tweedelijnsaanbod.

4.3.2 Type cultuureducatie

In de survey werd aan de organisaties met een cultuureducatief aanbod gevraagd om aan te geven welke types van cultuureducatie bij hen aan bod komen. Bij het beantwoorden van die vraag hadden ze, net als in de enquête van 2011, de keuze tussen vier types.⁷ De vier types worden omschreven in onderstaande tabel. De respondenten konden meer dan één optie antwoorden.

Tabel 4.5 Omschrijving en typering van types van educatief aanbod

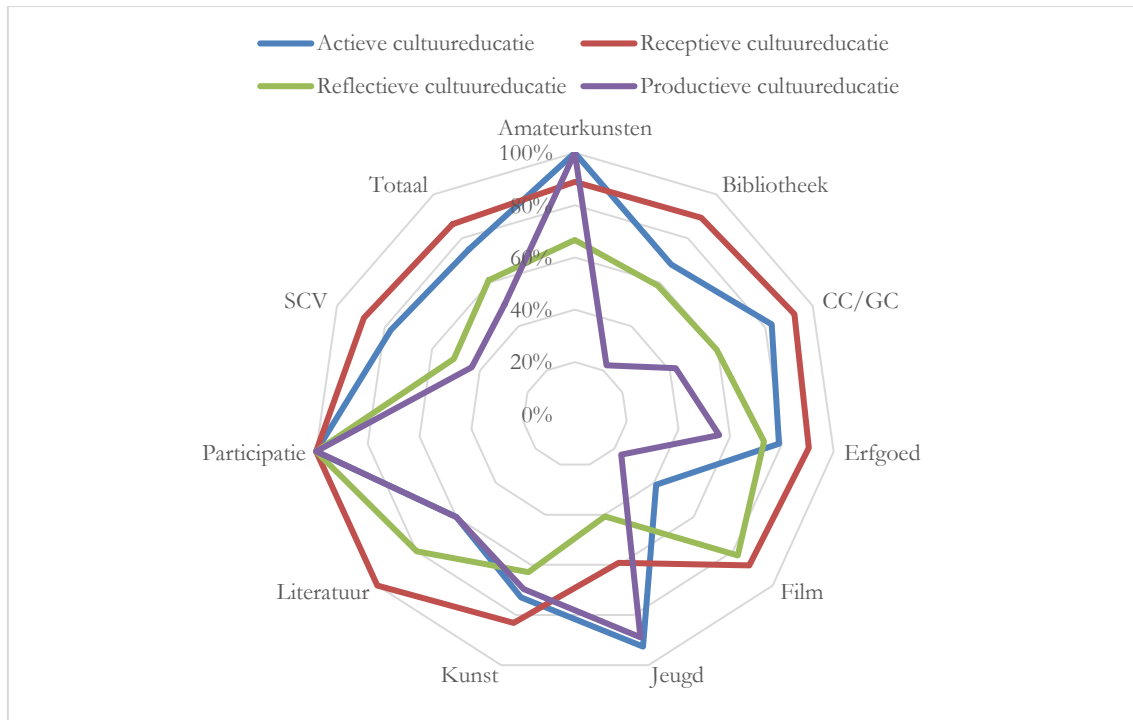
Type educatief aanbod	Korte omschrijving	Typering
Actieve cultuureducatie	Leren over/door cultuur door te doen	<i>Mensen zelf laten experimenteren en oefenen met een of meerdere culturele disciplines (bv. artistieke disciplines) of domeinen</i>
Receptieve cultuureducatie	Leren over/door cultuur door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

In figuur 4.6 geven we per subsector de antwoordpatronen. We zien dat actieve en receptieve cultuureducatie door het grootste aandeel van organisaties aangeboden worden. Enkel in jeugdorganisaties komt receptieve cultuureducatie minder voor (59%).

⁷ Deze vierdeling is gebaseerd op een onderscheid in leerstrategieën dat zowel in praktijk als in onderzoek courant is (bv. De Braekeleer, 2010; Wijdenes & Haanstra, 1997). We beseffen dat deze indeling van cultuureducatie echter ook gecontesteerd wordt, vooral omdat het een theoretische structuur drukt op een praktijk die dat soort indelingen niet altijd zelf gebruikt of herkent.

Actieve cultuureducatie vindt dan weer minder plaats in de filmsector (41%). Reflectieve cultuureducatie vindt plaats in 61% van alle organisaties, en is vooral populair in de filmsector, literaire organisaties en organisaties die onder het participatiedecreet vallen. Productieve cultuureducatie wordt in de helft van alle organisaties aangeboden. In sommige subsectoren komt dit type vaak voor, zoals de amateurkunstensector (100%), participatiesector (100%) en jeugdsector (89%). In bibliotheken (22%) en initiatieven en organisaties die werken rond film (24%) wordt dit minder gedaan.

Figuur 4.6 Type van cultuureducatie naar subsector (%)



Als we deze resultaten naast de veldtekening van 2011 leggen, kunnen we een algemene toename van actieve en productieve cultuureducatie vaststellen in verschillende subsectoren. Vooral bij de bibliotheken en de cultureel erfgoedorganisaties is de toename van actieve cultuureducatie zeer uitgesproken.

4.3.3 Geografisch spreiding van aanbod/werking

In de survey werd aan de organisaties gevraagd in welke mate hun cultuureducatieve aanbod/werking geografisch gespreid is. De respondenten konden meerdere niveaus aanduiden waarop ze actief zijn. We geven de resultaten weer in tabel 4.6.

Ongeveer twee organisaties op drie is actief op het lokale niveau, dit wil zeggen dat het aanbod zich vooral lokaliseert binnen één gemeente of stad. Vooral voor bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra is dit lokale niveau het belangrijkste geografische niveau. Ongeveer de helft van alle organisaties werkt bovenlokaal, wat wil zeggen met een aanbod/werking over meerdere steden of gemeenten. Een nog sterkere spreiding, binnen één of twee provincies, is minder courant geworden: één organisatie op vier opereert op dit niveau. Vooral binnen de amateurkunstensector is een dergelijke mate van spreiding van aanbod of werking nog zeer gebruikelijk. Een geografische spreiding van het cultuureducatieve aanbod/werking over meer dan twee provincies vinden we vooral bij de organisaties die werken rond cultureel erfgoed, film, jeugd, sociaal-cultureel volwassenenwerk

en literatuur. Tot slot steekt cultuureducatief aanbod natuurlijk soms ook de landsgrenzen over en kunnen we spreken over een internationale werking of spreiding. De CJM-subsectoren amateurkunsten, cultureel erfgoed, film en kunsten kennen de meeste organisaties met dergelijke spreiding. Jeugdorganisaties en organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn, wat betreft hun cultuureducatief werk, beperkter werkzaam op het internationale niveau.

Tabel 4.6 Geografische spreiding van cultuureducatief aanbod en werking van organisaties, naar subsector en in het totaal (%)

	Amateur-kunsten	Bibliotheek	CC/GC	Cultureel erfgoed	Film	Jeugd	Kunst	Literatuur	Participatie	SCV	Totaal
Lokaal	33%	96%	86%	45%	35%	36%	61%	0%	100%	48%	65%
Bovenlokaal (over meer dan één gemeente)	67%	48%	63%	59%	35%	32%	48%	0%	100%	45%	49%
Provinciaal (over één of twee provincies)	56%	5%	18%	37%	18%	25%	34%	0%	100%	32%	24%
Landelijk (over drie of meer provincies)	100%	5%	4%	63%	59%	89%	55%	100%	100%	79%	45%
Internationaal (ook buiten de landsgrenzen)	89%	5%	2%	47%	47%	36%	67%	20%	50%	25%	32%

Dit alles geeft een beeld van groepen van organisaties die op verschillende geografische niveaus werken en dus een erg verschillende kijk zullen hebben op hun (potentieel) doelpubliek. Op zich biedt die geografische diversificatie kansen tot verknoping en samenwerking (cf. hoofdstuk 8).

4.3.4 Disciplines in cultuureducatief aanbod

Het cultuureducatief aanbod van organisaties kan verschillende disciplines bestrijken. In de websurvey werden de organisaties gevraagd welke disciplines voorkomen in hun cultuureducatief aanbod. Ze konden meer dan één antwoord aanduiden. In de onderstaande tabel geven we de top 5 van de meest voorkomende disciplines weer per subsector en in totaal. De beeldende disciplines, digitale media, muziek en theater/drama/vertelkunst werden het vaakst vermeld in de top 5 van de subsectoren.

Tabel 4.7 Top 5 van disciplines in het cultuureducatief aanbod, naar subsector en in totaal

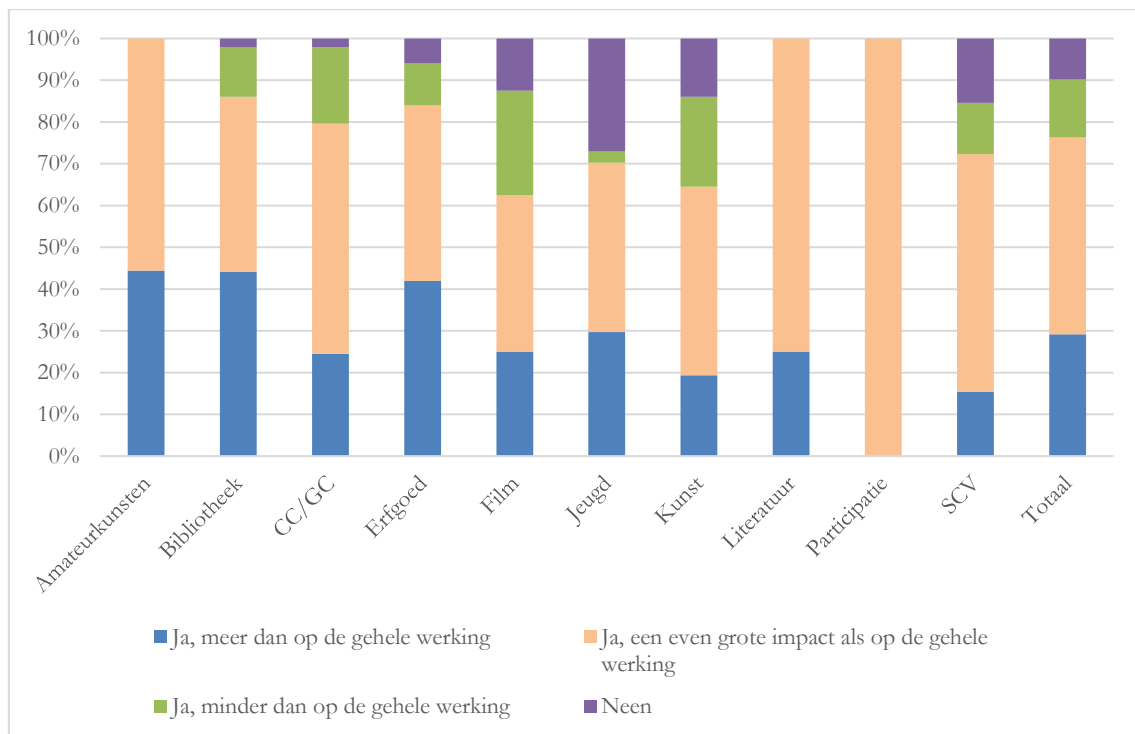
Sector	#1	#2	#3	#4	#5
Amateur-kunsten	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)	Dans/beweging	Digitale media: multimedia/digitale kunst	Erfgoed (roerend erfgoed): schilderijen, beelden, boeken, munten, zegels, meubels, archiefstukken, ...	Erfgoed (immaterieel erfgoed): dialecten, feesten, tradities, verhalen, ...

Sector	#1	#2	#3	#4	#5
Bibliotheek	Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)	Digitale media: multimedia/digitale kunst	Film en tv	Theater/drama/vertelkunst	Erfgoed (roerend erfgoed): schilderijen, beelden, boeken, munten, zegels, meubels, archiefstukken, ...
CC/GC	Theater/drama/vertelkunst	Dans/beweging	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Fotografie
Cultureel erfgoed	Erfgoed (roerend erfgoed): schilderijen, beelden, boeken, munten, zegels, meubels, archiefstukken, ...	Erfgoed (immaterieel erfgoed): dialecten, feesten, tradities, verhalen, ...	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Erfgoed (onroerend erfgoed): monumenten, landschappen, sites, ...	Ambachten: instrumentbouw, juweelontwerp, ...
Film	Film en tv	Digitale media: multimedia/digitale kunst	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)
Jeugd	Dans/beweging	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)	Digitale media: multimedia/digitale kunst	Theater/drama/vertelkunst	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...
Kunst	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)	Dans/beweging	Theater/drama/vertelkunst	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Digitale media: multimedia/digitale kunst
Literatuur	Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Digitale media: multimedia/digitale kunst	Erfgoed (roerend erfgoed): schilderijen, beelden, boeken, munten, zegels, meubels, archiefstukken, ...	Film en tv
Participatie	Dans/beweging	Mode/textiel	Smaakcultuur	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Circus
SCV	Erfgoed (immaterieel erfgoed): dialecten, feesten, tradities, verhalen, ...	Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)	Theater/drama/vertelkunst	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Digitale media: multimedia/digitale kunst
Totaal	Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)	Theater/drama/vertelkunst	Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)	Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...	Digitale media: multimedia/digitale kunst

4.4 De impact van corona op de werking van de organisatie

In een laatste luik van de websurvey werd aan de organisaties gevraagd wat de impact van de coronacrisis op hun cultuureducatieve werking (tot nu toe) geweest is⁸. Slechts één organisatie op tien meldde geen impact. De overige 90% van de organisaties zei dus dat er wel een impact is geweest: voor ongeveer de helft was deze impact op het cultuureducatieve aanbod even groot als op de gehele werking. Voor bijna drie organisaties op tien was de impact op cultuureducatie groter! Vooral bij amateurkunstenorganisaties, bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra werd een stevige impact van de coronacrisis op de cultuureducatieve werking gerapporteerd. Waarom net bij hen? Het kan te maken hebben met het feit dat door de tijdelijke sluiting en strenge maatregelen voor scholen op het vlak van extra-muros activiteiten veel cultuureducatieve projecten met scholen zijn weggevallen. Zeker de lokale cultuurspelers, zoals bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra, werken vaak samen met scholen (cf. hoofdstuk 8).

Figuur 4.7 Impact van de coronacrisis op cultuureducatieve werking (in vergelijking met impact op gehele werking), naar subsector en in totaal (%)



In een open vraag konden de organisaties omschrijven welke impact de coronacrisis precies had op de werking. In deze antwoorden werden deze volgende vijf vormen van impact het meest vermeld:

- annuleren van activiteiten en schoolwerking;
- opzetten van digitaal aanbod ter vervanging van geannuleerde activiteiten (met opmerking dat niet alle activiteiten zich laten vervangen door een digitaal alternatief);
- onmogelijk om internationale uitwisselingen te organiseren;
- dalende inkomsten door het annuleren van activiteiten;
- personeelsvermindering, ook minder inzet van vrijwilligers.

⁸ Merk wel op dat de websurvey werd afgenomen in het najaar van 2020 en de coronacrisis dus nog in volle evolutie was. Het is mogelijk dat eenzelfde vraag enkele maanden later tot een ander antwoord had geleid.

5 | Niet-formele cultuureducatie: een evaluerende SWOT- en behoefteanalyse van het veld

In het vorige hoofdstuk gaven we, op basis van de websurvey, een eerste beschrijvende analyse van het cultuureducatieve werk door gesubsidieerde cultuur-, jeugd, en mediaorganisaties. In dit hoofdstuk hanteren we een meer evaluerend perspectief. We maken een sterkte-zwakte-analyse van hetzelfde veld, met een focus op cultuureducatie. We gebruiken daarvoor het perspectief van de organisaties zelf. In de eerste plaats geven we aan wat de organisaties in de survey zelf als hun belangrijkste sterktes en zwaktes aanstipten. Dit levert een reeks (zowel interne als de externe) veldkenmerken op die vervolgens, aangevuld met inzichten uit de focusgroepen, worden samengebracht in één tabel (een zgn. SWOT-tabel). Tot slot gaan we in op de noden die de organisaties in het veld hebben op het vlak van cultuureducatie.

5.1 Meest opvallende sterktes en zwaktes

Op het einde van de websurvey kregen de respondenten de kans om mee te geven in welke zaken de huidige inzet op cultuureducatief werk in de vrije tijd, volgens hen, goed en minder goed is. We hebben de antwoorden op deze open vragen geanalyseerd en samengevat in een aantal brede categorieën.

Wat de *sterktes* betreft, werd er vooral melding gemaakt van de positieve impact van cultuureducatie op de betrokkenen (o.m. de deelnemers) en de samenleving in haar geheel. In bijna 40% van de antwoorden werd dit als een sterkte benoemd. De vermelde positieve impact gaat zeer breed, van pure kennisoverdracht naar de deelnemers tot het versterken van sociale cohesie en het aanzetten tot maatschappijkritiek. Een tweede sterkte die vaak aan bod kwam in de antwoorden, is het verlagen van drempels tot participatie aan educatie en het bereiken van specifieke doelgroepen. In ongeveer 15% van de antwoorden werd verwezen naar het laagdrempelig aanbod. Hiermee verwijzen de organisaties naar de inspanningen die zij doen om hun publiek te verbreden. Het verlagen van de deelnamedrempels werd vaak ook expliciet in verband gebracht met het bereiken van specifieke doel- of kansengroepen. Ten derde wordt de samenwerking met andere organisaties en/of domeinen als een sterkte van de sector gezien. Andere sterktes die aan bod komen in de surveyantwoorden, zijn het diverse aanbod, de flexibiliteit van de sector en de innovatie binnen de sector.

Tabel 5.1 Sterktes van cultuureducatieve sector (op basis van websurvey) (%) (N=246)

Sterkte	%
Positieve impact op deelnemers en samenleving	38%
Doelgroepen/laagdrempelig	29%
Samenwerking	11%
Innovatie	7%
Aanbod	6%
Expertise	6%
Flexibiliteit	2%

Vraag: 'Wat zijn volgens u de belangrijkste *sterktes* van de organisaties uit de cultuur-, jeugd- en mediasector die mensen de kans geven in de vrije tijd over, door middel van en met cultuur te leren? Anders gesteld: wat kan de cultuureducatieve sector volgens u goed?'

Bij de *zwaktes* verwezen de antwoorden in 41% van de gevallen naar de moeilijke promotie van en communicatie over cultuureducatie. Het ging hierbij niet enkel over het communiceren van het diverse aanbod aan initiatieven, maar ook om het overtuigen van (lokale en Vlaamse) beleidsmakers van de meerwaarde van cultuureducatie voor deelnemers en samenleving. Een tweede zwakte die vaak aan bod kwam in de antwoorden op de open vraag, was het bereik van specifieke doel- of kansengroepen. Nogal wat organisaties antwoordden dat het moeilijk is om met hun aanbod een doorsnede van de maatschappij te bereiken. Dit is een begrijpelijke maar opvallende stelling omdat het brede bereik van het cultuureducatieve werk ook net als een sterkte wordt ervaren (cf. supra). Tot slot worden ook vaak nog budgettaire beperkingen vermeld. Deze beperkingen hebben een impact op onder andere het personeelsbeleid van organisaties en staan een verduurzaming van het aanbod én een innovatieve werking in de weg. Andere zwaktes die minder vaak aan bod kwamen, zijn een gebrek aan samenwerking tussen organisaties en sectoren (zowel binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media als erbuiten), moeilijkheden met innoveren op het vlak van werkmethodes en/of aanbod en een gebrek aan verduurzaming van het aanbod, en het delen van expertise en kennis binnen het veld.

Tabel 5.2 Zwaktes van cultuureducatieve sector volgens survey (%) (N=231)

Zwakte	%
Promotie en communicatie	39%
Doelgroepen	28%
Budget	16%
Kennisdeling	5%
Gebrek aan duurzaamheid	4%
Samenwerking	4%
Innovatie	4%

Vraag 'Wat zijn volgens u de belangrijkste *zwaktes* van de organisaties uit de cultuur-, jeugd- en mediasector die mensen de kans geven in de vrije tijd over, door middel van en met cultuur te leren? Anders gesteld: waarin is de cultuureducatieve sector minder goed?'

5.2 SWOT-analyse van het veld

De sterktes en zwaktes maar ook de kansen en bedreigingen die uit de analyse van de websurvey naar voor kwamen, werden in de focusgroepen verder doorgepraat, gecorrigeerd en aangevuld. Onderstaande SWOT-tabel brengt al die conclusies samen.

Sterktes	
S1	De erkende cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties in Vlaanderen werken op velerlei kwalitatieve manieren aan cultuureducatie. Hun aanbod is inhoudelijk divers, gaat over veel thema's en richt zich op veel publieken.
S2	De aanpak van de organisaties typeert zich als informeel en zeer betrokken, zonder enige prestatiedruk en met veel mogelijkheden om van elkaar te leren. Het actief en spelend leren staat centraal.
S3	Toegankelijkheid staat voorop. De organisaties hebben een breed leeftijdsbereik en zetten maatwerk in voor moeilijk bereikbare doelgroepen.
S4	Cultuureducatie in de vrije tijd resulteert in veel positieve effecten: persoonlijke groei, een stimulans voor de creativiteit, autonoom en kritisch denken, kritisch burgerschap, een verruimde blik, ...
S5	Vlaanderen heeft een verdicht landschap van cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties waardoor het aanbod sterk geografisch gespreid is en daarmee voor iedereen dichtbij.
S6	Met hun educatief aanbod durven de organisaties vernieuwend te denken over de veranderende maatschappelijke context. De organisaties verkennen ook nieuwe disciplines, nieuwe methodieken, nieuwe formats.
S7	Met het cultuureducatief werk weten organisaties – in tijden van polarisatie – net verbindend te werken en het sociaal weefsel te versterken.

Zwaktes	
W1	Cultuureducatief werk is weinig zichtbaar, zowel in de organisaties, in de sectoren als daarbuiten.
W2	De maatschappelijke waardering van het werk (en haar impact) is laag en er is geen evidence base om daar tegenin te gaan.
W3	Organisaties die inzetten op cultuureducatie kennen elkaar vaak onvoldoende of voelen enige concurrentie tegenover elkaar. Daardoor is er ook territoriumafbakening en protectionisme.
W4	Cultuureducatie wordt niet sterk in de markt gezet. Het wordt gepercipieerd als een "extra", vaak in de schaduw van andere culturele functies.
W5	Er ontbreekt een duidelijke coördinatie over de organisaties die met cultuureducatie bezig zijn heen. Daardoor ontmoeten de organisaties die bezig zijn met cultuureducatie elkaar weinig, wordt er geen sectorale kennis opgebouwd en is er geen echt "sector-gevoel".
W6	Het bereik van kwetsbare groepen en minderheidsgroepen (mensen in armoede, mensen van buitenlandse herkomst, ...) blijft een punt van aandacht. Ook bepaalde leeftijdsgroepen zijn nog ondervertegenwoordigd (bv. tieners, jongvolwassenen).

Kansen	
O1	We leven, meer dan ooit, in een beeldcultuur. Voor het actief, creatief en kritisch leren omgaan met beelden is cultuureducatie belangrijk. Het kan immers via verschillende muzische media (beeld, muziek, dans, ...) het talige overstijgen.
O2	We leven ook in een makerscultuur. Dat betekent dat deelnemers niet langer 'afnemers' zijn van een kant-en-klaar aanbod, maar dat ze dat aanbod ook mee maken of co-creëren. De drang om zelf te maken (cf. DIY, makers movement, ...) is een cultureel patroon dat in de kaart speelt van cultuureducatie. Het zet aan tot nieuwe manieren van cultureel leren.
O3	Een trend die zich de voorbije tien jaar heeft doorgezet is de verdere verbreding van de term 'cultuureducatie'. Cultuureducatie hoeft niet meer te focussen op de kunsten, maar gaat ook over erfgoed, media, burgerschap, filosofie, nieuws, ... Het tikt zo aan op maatschappelijke vraagstukken over identiteit, authenticiteit, geletterdheid, enz.
O4	Digitalisering is een maatschappelijke trend die sinds de coronacrisis in 2020/2021 een versnelling kent. Het aanbod van cultuureducatie via digitale media stijgt, maar ook ervaren de organisaties een toegenomen vraag naar games, apps, communicatie via sociale media, enz.

Bedreigingen	
T1	Er gaat een sterke sturende kracht uit van de traditie. Het hele cultuurbedrijf – inclusief cultuureducatie – wordt nog steeds bepaald door een zeer westers (en mannelijk) cultureel canon.
T2	Het cultuureducatieve veld verandert snel: kleine, niet-gesubsidieerde organisaties (spin-offs, burgerinitiatieven, ...) maar ook commerciële spelers komen op het terrein van cultuureducatie. Dat creëert een zeker onrust en ervaring van concurrentie bij de organisaties met een langere staat van dienst op cultuureducatief vlak. Het maakt het moeilijker eenheid te zien in het veld.
T3	Wat geldt voor het gehele culturele veld, geldt ook specifiek voor zij die werken aan cultuureducatie: ze bevinden zich in een onzekere en kwetsbare (arbeidsmarkt)positie.
T4	Onze samenleving kent een groot en competitief aanbod aan vrijetijdsmogelijkheden. Dat maakt de concurrentie sterk maar ook het engagement van de deelnemers meer volatiel.
T5	Ook al zijn veel sectordecreten geëvolueerd van zeer technisch-kwantitatieve kaders naar meer inhoudelijk-kwalitatieve instrumenten voor betoelaging, toch heerst nog steeds het gevoel dat de “macht van de cijfers” domineert.
T6	Het provinciaal cultuurbeleid is grotendeels weggefallen, waardoor een geïntegreerd cultuureducatiebeleid meer centraal dan wel lokaal gevoerd moet worden. Deze veranderingen – en de groeiende aandacht voor het bovenlokale – vragen tijd.
T7	De meeste sectordecreten gaan in grote mate uit van een zgn. functie-aanpak, waarbij de maatschappelijke functies van organisaties centraal staan. Omdat cultuureducatie niet expliciet als functie wordt genoemd, hebben ze ook het gevoel dat de beleidsaandacht voor dat thema afneemt.

De bovenstaande SWOT-tabel geeft een goed inzicht waar alle organisaties die zich inzetten voor cultuureducatie vandaag voor staan. We lichten er enkele punten uit die opvallen.

- uit de tabel spreekt een sterke overtuiging van de veelzijdigheid en de positieve impact van cultuureducatie. Tegelijk komt ook naar voor dat het nog vaak moeilijk is anderen daarvan te overtuigen. Een versterkte inzet op de zichtbaarheid en de waarde- en impactbepaling van het werk lijkt noodzakelijk, want cultuureducatie blijkt een sterk merk dat weliswaar nog wat *branding* mist;
- de sector gaat ook duidelijk prat op haar breed bereik, maar geeft tegelijk aan dat dat bereik nog breder kan. De aandacht voor de deelname van kwetsbare groepen en minderheidsgroepen is een punt dat in de toekomst aandacht verdient. Dit breed bereik kan ook gekoppeld worden aan de diversiteit van het aanbod en de ervaring van een weinig divers en sterk door traditie gestuurd aanbod;
- verder zijn er ook een aantal SWOT-elementen die ingaan op de organisatie van het veld als zodanig. Aan de kant van de sterktes wordt gesproken over verbinding, geografische spreiding en samenwerking terwijl andere elementen van concurrentie en een zwak “sector-gevoel” getuigen;
- de overheid speelt aan de kant van de externe factoren (kansen en bedreigingen) duidelijk een belangrijke rol, zo wordt ook uit het de SWOT-tabel duidelijk;
- tot slot zijn er ook enkele elementen die te verbinden zijn aan de cultuureducator die weliswaar vernieuwing najaagt maar zelf in een kwetsbare positie blijft.

5.3 Noden en behoeften in het veld

Omdat we niet enkel willen focussen op het vraagstuk van de strategische positionering van het veld dat inzet op cultuureducatie, maar ook willen nagaan hoe organisaties hun cultuureducatieve rol het best kunnen blijven vervullen, gingen we ook in op hun noden en behoeften. We gebruiken de termen ‘nood’ in de betekenis van datgene dat een organisatie nodig acht om op vlak van cultuureducatie te kunnen doen. In onderstaande tabel geven we de tien meest aangeduide noden weer van organisaties met een cultuureducatief aanbod. De organisaties geven aan nood te hebben aan ondersteuning bij het vernieuwen van praktijken, onder de vorm van innovatie (62%), de ontwikkeling van nieuwe methodieken die gericht zijn op bepaalde doelgroepen (55%), of fondsen voor experiment (53%). Hiernaast zien we ook een nood aan kennisdeling (58%) en samenwerking (54%). Ook is er een nood aan promotie (47%) wat gelinkt kan worden aan de vaststelling dat de organisaties in de websurvey

het gebrek aan promotie en communicatie als één van de voornaamste zwaktes van de sector aanstipten.

Tabel 5.3 **Overzicht van 10 meest aangeduide noden in de cultuureducatieve sector, in het totaal**

Nood	%
N1. Ondersteuning en inspiratie bij innovatieve praktijkontwikkeling	62%
N2. Informatie- en ervaringsuitwisseling en overleg met gelijkwaardige organisaties in Vlaanderen	58%
N3. Zichtbaarheid van cultuureducatieve praktijken (in andere domeinen) vergroten	55%
N4. Ontwikkeling en/of uitwisseling van methodieken die specifiek gericht zijn naar bepaalde doelgroepen	55%
N5. Samenwerking met actoren in andere domeinen	54%
N6. Fondsen om risico's en experimenten te stimuleren	53%
N7. Promotie, marketing, gemeenschappelijke symbolen (logo, merknaam, ...), online marketing	47%
N8. Manieren/instrumenten om effecten/impact meetbaar en toonbaar te maken	45%
N9. Toegankelijke en inzetbare methoden, methodieken en werkvormen voor cultuureducatie	43%
N10. Specifieke bijscholing/trainingen van medewerkers/freelancers/kunstenaars	42%

Tot zover de eerste, ruwe evaluatieve vaststellingen. De vernoemde punten worden verder in dit rapport uitgewerkt en geïllustreerd. We doen dat aan de hand van een aantal grote thema's, die tevens de titels vormen van de hoofdstukken 6 tot en met 11. Bij de start van elk hoofdstuk vermelden we de preciese SWOT-elementen en noden waarop het hoofdstuk verder bouwt.

6 | Discours en terminologie

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: W4, O2, O3, T7

De manier waarop er over cultuureducatie wordt gepraat, zegt veel over de manier waarop naar het werk zelf wordt gekeken. Daarom is het niet onbelangrijk de termen en het bredere discours waarin ze ingebed zijn van naderbij te bekijken. Dat brengt ons tot vragen als: Welke trends zijn in dat discours te onderscheiden? Worden veel of weinig begrippen gebruikt? Worden begrippen consequent gebruikt? Welke bijbetekenissen hebben ze? ...

6.1 Een verschuivend beleidsdiscours

Het woord discours zelf is een woord dat op velerlei manieren wordt gebruikt en geïnterpreteerd. Wanneer we hier inzoomen op het discours over cultuureducatie, dan bedoelen we de kenmerken van het publieke spreken over cultuureducatie. Een discours gaat niet enkel over de concrete termen en begrippen, maar ook over de redeneringen en statements die (bewust of onbewust) worden gemaakt, de argumentatie waarmee die worden uitgesproken, de prioriteiten die worden gesteld, de mate waarin dingen expliciet worden benoemd, enz.

6.1.1 Positief

Onze discursieve analyse van de beleidsdocumenten en -instrumenten die binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd en Media de afgelopen 10 jaar werden gemaakt en gedeeld (cf. hoofdstuk 3), doet ons vaststellen dat het beleidsdiscours over cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen een strikt positief en geëngageerd discours is. In alle beleidsteksten die melding maken van (aspecten van) cultuureducatie wordt tegelijk ook op het belang ervan gedrukt. Er zijn weinig kritische tegenstemmen te horen of opinies die cultuureducatie bewust lager op de hiërarchie van leergebieden plaatsen. Kortom, het beleidsdiscours is een discours van *believers*. Dat maakt dat het beleidsdraagvlak – althans in woorden – groot is.

6.1.2 Cultuurbegrip

Over welke cultuur hebben we het als we spreken over cultuureducatie? Of anders gesteld: wat is de betekenis van het begrip ‘cultuur’? Dit lijkt een erg theoretische vraag die vooral cultuursociologen aanbelangt, toch is het ook een vraag met implicaties voor het beleid en uiteindelijk ook de praktijk. Enkel door te formuleren wat wordt bedoeld met ‘cultuur’ kan ook duidelijker worden wat ‘cultuureducatie’ precies is en daarmee ook wat beleidsvoerders daaromtrent (kunnen) doen en van organisaties verwachten.

Het Vlaamse beleid trekt vandaag duidelijk de kaart van een ruim, antropologisch cultuurbegrip. De conceptnota *Groeiën In Cultuur* (2012), een gezamenlijke tekst van de ministers van Cultuur en Onderwijs, stelt: “We beschouwen cultuur als (gedeelde) betekenisgeving. Cultuur stelt de mens in staat betekenis te geven aan zijn of haar werkelijkheid. Cultuur betekent ook de werkelijkheid zoals de mens die ervaart.” (p. 11) Ook latere beleidsteksten houden een gelijkaardige brede invulling van

het cultuurbegrip aan. De keuze voor deze brede invulling is niet verrassend, daar ze past in een langere traditie van het Vlaamse cultuurbeleid om een steeds breder pad te bewandelen. Dat heeft het voordeel dat veel onderwerpen, artefacten, expressievormen, ... het onderwerp kunnen vormen van cultuureducatie. De “(gedeelde) betekenisgeving” waarover sprake strekt immers ver, veel verder dan de kunsten of het cultureel erfgoed. Cultuureducatie moet dus niet over artistieke topstukken en historische sleutelwerken gaan, per definitie komt eender welk onderwerp dat getuigt van die menselijke betekenisgeving in aanmerking. De aanknopingspunten voor cultuureducatie zijn daarmee eindeloos – wat op zich natuurlijk een keuzeprobleem met zich meebrengt daar de tijd voor cultuureducatie nooit eindeloos is. In de praktijk focussen de cultuur-, jeugd en mediaorganisaties die inzetten op cultuureducatie vooral op die culturele goederen en genres waarin ze zelf gespecialiseerd zijn en de reflectie op de vraag wat hun betekenis is. Binnen de mogelijkheden die een breed cultuurbegrip geeft, zoeken organisaties dus hun eigen weg. Ze hebben en nemen die vrijheid. Het is overigens niet uitgesloten dat de Vlaamse overheid daar in de toekomst meer sturend gaat werken en meer expliciet gaat bepalen waarover cultuureducatie moet gaan. De vraag wat een meer canonieke benadering van cultuur betekent voor cultuureducatie, dient zich alvast aan nu de huidige ministers van onderwijs en cultuur de opmaak van een ‘Canon van Vlaanderen’ hebben aangekondigd “(...) bedoeld ter ondersteuning voor het onderwijs en, in aangepaste vorm, van de inburgeringscursus voor onze nieuwkomers” (Beleidsnota Cultuur 2019-2024, p. 15 en Beleidsnota Onderwijs 2019-2024, p. 11).

6.1.3 Rechten, competenties en talent

Het beleidsdiscours inzake cultuureducatie is sterk geënt op de idee dat iedereen het recht heeft (of zou moeten hebben) om te leren over, door, met en via cultuur. Dit ongeacht de leeftijd of de achtergrond van de persoon in kwestie. Deze rechtenbenadering is bijvoorbeeld duidelijk te lezen in de conceptnota's *Groeien in cultuur* (2012) en *Doorgroeien in cultuur* (2013) die erg pleiten voor het geven van voldoende kansen om aan cultuur te kunnen deelnemen en van/over cultuur te kunnen leren. Ook de recentere nota's *Cultuur en Onderwijs: samen voor meer en beter* (2016) en *Cultuur en onderwijs: samen voor nog meer en beter II* (2018) houden die lijn aan. “Iedereen in Vlaanderen de kans bieden om de sleutelcompetenties als cultureel bewustzijn en culturele expressie te ontwikkelen om zo de uitdagingen van morgen sterker aan te kunnen”, komt in die actieplannen als dé gemeenschappelijke uitdaging naar voor (2018, p. 2). Ook de visienota *Kunst, cultuur en de allerkleinsten* (2020) drukt sterk op de rechtenbenadering.

Het rechtenperspectief is vandaag duidelijk aanwezig in de manier waarop door beleidsmakers over cultuureducatie wordt gepraat en geschreven. Toch is die benadering het voorbije decennium aangevuld met andere perspectieven. Zo is het spreken over ‘culturele vaardigheden’ en ‘(inter)culturele competenties’ meer in zwang geraakt. De termen ‘vaardigheden’ en ‘competenties’ passen goed in de zgn. competentiebenadering van onderwijs en leren (Vermeersch, 2017; Vermeersch et al., 2018). Anders dan de rechtenbenadering gaat de competentiebenadering niet zozeer uit van de instellingen en organisaties die ieder individu de kans moeten geven om te participeren en te leren. Het is een perspectief dat veeleer vertrekt vanuit het individu en ook een aantal verwachtingen formuleert naar dat individu, verwachtingen over wat een individu moet kunnen en kennen om zich staande te houden in de samenleving van vandaag en morgen. Het eerdere citaat uit de conceptnota ‘*Cultuur en Onderwijs: samen voor nog meer en beter*’ (2018) wijst ook al in die richting. Typisch voor competenties is dat ze gekoppeld kunnen worden aan profielen, doelen of andere beschrijvingen om het leerproces en de leeruitkomst mee te sturen. Niet verrassend past het competentiediscours in een visie die ook uitdrukkelijk aandacht heeft voor het economisch/professioneel potentieel van cultuureducatie.

Een illustratie van de toenemende aandacht voor culturele competenties is te vinden in het recente decreet voor het Deeltijds Kunstonderwijs (2018) dat voor het eerst voor dit type van onderwijs spreekt over basis- en kerncompetenties en beroepskwalificaties. Van grote invloed op het leerplichtonderwijs zijn de sleutelcompetenties voor levenslang leren zoals ze verwoord zijn door het Europees parlement in 2006. Bij de acht geformuleerde sleutelcompetenties zit ook de competentie ‘cultureel bewustzijn en expressie’. Met enige jaren vertraging zijn de Europese sleutelcompetenties overgenomen door de Vlaamse overheid en worden ze als blauwdruk gebruikt om de nieuwe eindtermen voor het leerplichtonderwijs te structureren. Hierdoor is het vandaag, ook in Vlaanderen, niet ongevoel om over de “sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en expressie” te spreken. We vinden de term terug in allerhande beleidsdocumenten (zoals bv. het Actieplan Leesbevordering van 2017). Maar nog bepalender is dat deze competentie intussen haar weg gevonden heeft naar de goedgekeurde eindtermen voor het middelbaar onderwijs. De competentie wordt momenteel ook als noemer gebruikt in de curriculumvernieuwing voor het basisonderwijs. In het onderwijs komt het competentiedenken dus steeds meer aan de oppervlakte van het beleidsdiscours.

Het toenemende gebruik van termen gerelateerd aan vaardigheden en competenties past ook in een brede maatschappelijke verschuiving over de rol van educatie in de samenleving, een shift die ook in de onderzoeksliteratuur over kunst- en cultuureducatie wordt aangestipt. We hebben het over de shift weg van de instituten en organisaties naar een groeiende aandacht voor het lerende individu en wat hij of zij moet kunnen en kennen. Gert Biesta spreekt over de ‘learnification’ van educatie (o.a. Biesta, 2014). Dat ‘educatie’ steeds vaker plaats moeten ruimen voor ‘leren’ zien we in Vlaanderen bijvoorbeeld in de recente decreetswijziging voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk waar de ‘educatieve functie’ van dat werk (zoals vermeld in het decreet van 2003) recent vervangen is door de ‘leerfunctie’ (in het decreet van 2017). Concreet voor cultuureducatie impliceert dergelijke shift dat het zwaartepunt in het spreken over cultuureducatie niet zozeer op de toegankelijkheid van het systeem komt te liggen (bv. het spreken over creëren van kansen), maar op de ‘outcomes’ bij het individu (bv. door te spreken over het hebben van skills, vaardigheden en competenties of nog nieuwere termen als ‘upskilling’ en ‘reskilling’). Er dient zich dus een nieuwe kijk op het leren aan. We komen daar in hoofdstuk 11 nog op terug bij de veranderende eigenschappen van cultuureducatie. We merken hier wel nog op dat het wetenschappelijk bedrijf niet enkel de verschuiving vaststelt, maar er net zo goed aan kan bijdragen. Een voorbeeld hiervan is het theoretische kader ‘Cultuur in de Spiegel’. Dat kader, dat door de onderwijs- en cultuuroverheid de voorbije tien jaar sterk werd aangehaald en verspreid, spreekt ook over het stimuleren van ‘culturele (basis)vaardigheden’ als kernopdracht van cultuuronderwijs. Hiermee focust deze theorie dus ook op wat cultuureducatie teweeg brengt (of zou moeten teweeg brengen) gebruik makend van het standpunt van het lerende en reflecterende individu: hij of zij versterkt het cultureel (zelf)bewustzijn. En ook het actuele denken over creativiteit (en de vele educatieve modellen en methodieken die daarvoor bestaan) volgt die beweging. Ook daarin komt het individu met zijn of haar mogelijkheden meer centraal te staan

Typerend voor de groeiende aandacht voor persoonlijke vaardigheden en competenties in het discours is ook de vermelding van talent en talentontwikkeling. Ook die termen zien we, weliswaar met mate, regelmatig terugkomen in beleidsdocumenten de afgelopen jaren. Zo staat talentontwikkeling expliciet als aandachtspunt in de beheersovereenkomsten van de twee fondsen (Vlaamse Audiovisueel Fonds en Literatuur Vlaanderen), werd het meermaals vermeld in het vorige en nieuwe jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan, krijgt het hernieuwde aandacht in de amateurkustensector (cf. paragraaf 3.1.5) enz.

6.1.4 Participatie en educatie

Het discours over cultuureducatie in Vlaanderen wordt steeds sterker gekleurd door de notie ‘participatie’. Sinds begin jaren 2000 is participatie een aandachtspunt in het cultuurbeleid (Bossuyt & Staes, 2020a). Het accent lag aanvankelijk op gelijke participatiekansen voor iedereen. Nu en dan werd dat participatiediscours ook expliciet gekoppeld aan cultuureducatie (zoals in: Anciaux, 2008). In zekere zin is het spreken over cultuureducatie als hefboom voor participatie vandaag weer helemaal terug van nooit echt weg geweest. Zowel de invulling als de toepassing ervan is evenwel enigszins veranderd.

De dichotomie tussen het participeren aan een aanbod en dat aanbod zelf ook mee vorm geven, lijkt stilaan te worden verlaten. Het stilaan klassieke onderscheid tussen ‘*deelnemen*’ (met een verdeelde verantwoordelijkheid en contractrelatie tussen aanbieder en deelnemer) en ‘*deel hebben*’ (met een gedeelde verantwoordelijkheid en gedeeld eigenaarschap van aanbieder en deelnemer) wordt nog wel gezien en hier en daar in beleidsteksten gebruikt, zoals in het bovenlokaal cultuurdecreet (art. 3, 5°) en het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (art. 2, 4°). Toch zijn er steeds meer stemmen die erop wijzen dat deelnemen nog moeilijk kan zonder ook deel te hebben. Het lerende individu wordt vandaag niet zozeer meer getypeerd als een ‘afnemer’ van een bepaalde cursus of workshop, maar iemand die initiatief neemt, een activiteit mee creëert en vorm geeft. Illustratief voor deze nieuwe positie van de lerende is ook het toenemende gebruik van woorden als ‘co-creatie’ en ‘co-design’ in het praten over vormen van cultuureducatie, zoals in het cultureel erfgoeddecreet (2017). Het zijn termen die vandaag vooral in Nederland al erg gangbaar zijn om de meer participatieve relatie met publiek(en) en deelnemers te duiden. In Vlaanderen komen ze ook steeds meer op het voorplan, eerst in relatie tot cultuurproductie maar ook steeds meer gelinkt aan cultuureducatie (zie o.a. De Rynck, 2018).

Op welke manier laat deze hernieuwde aandacht voor participatie en co-creatie (als intensieve vorm van participatie)⁹ zich voelen in de cultuureducatieve praktijk? Is het een kwestie van retoriek of volgen (en sturen) deze termen ook de praktijk? In hoofdstuk 11 over innovatie gaan we na of we eenzelfde shift herkennen in de aanpak van de organisaties en of zij méér dan 10 jaar geleden voor participatieve werkvormen opteren.

Terwijl de notie ‘participatie’ in het beleidsdiscours sterk op het voorplan komt, is het gebruik van het begrip ‘educatie’ - al dan niet in samenstellingen als ‘cultuureducatie’, ‘kunsteducatie’, ‘erfgoededucatie’ of ‘media-educatie’ - de afgelopen tien jaar afgenomen. De notie ‘participatie’ heeft het gebruik van de term ‘educatie’ dus een stuk getemperd. Zoals we eerder in dit rapport beschreven (cf. paragraaf 3.1.7) is dat heel expliciet het geval in het kunstendecreet waar de notie ‘kunsteducatie’ sinds 2013 verdwenen is en waar de erkende kunsteducatieve organisaties nu vooral varen onder de vlag van ‘participatie’.

6.2 Veel termen voor de vele aspecten van cultuureducatie

6.2.1 Stabiel jargon aangevuld met enkele nieuwe begrippen

Het spreken over cultuureducatie beperkt zich uiteraard niet tot de documenten van de verkozen bestuurders en administratieve overheid. Wat is de taal van het veld zelf om over cultuureducatie te spreken? In de eerste veldtekening van 2011 vroegen we aan alle erkende organisaties in de cultuur- en jeugdsector welke begrippen en omschrijvingen voor hen het dichtste aanleunen bij wat zij onder ‘cultuureducatie’ verstaan. Toen bleek dat voor de organisaties de notie ‘cultuureducatie’ het sterkst

⁹ <https://overheid.vlaanderen.be/communicatie/participatie/zes-vormen-van-participatie>

verwant is met ‘cultuurparticipatie’. Ook het ‘verwerven van culturele competenties’ en het ‘leren door cultuur/leren door middel van cultuur’ scoorden toen hoog. De respondenten spraken in 2011 vaak over cultuureducatie in termen van ‘toeleiding naar cultuur’ en ‘beoefening van cultuur’. De antwoorden op dezelfde vraag tien jaar later laten zien dat het discours ook in de sector enigszins verschoven is, zij het niet erg veel. De term die voor het veld het dichtst bij ‘cultuureducatie’ aanleunt is nog steeds ‘cultuurparticipatie’. Voor 63% van de organisaties is dat het geval.

Ook het verband tussen ‘cultuureducatie’ en de ‘toeleiding naar cultuur’ blijkt 10 jaar later nog steeds voor veel organisaties vanzelfsprekend. Hetzelfde geldt voor de ‘beoefening van cultuur/het creëren van cultuur’. Ook dat laatste is niet contra-intuïtief in tijden waarin de DIY-cultuur en de *crafts en makers movement* sterk opgang maken (cf. ook hoofdstuk 11). Het belang van de beoefening en de creatie van cultuur past ook in de filosofie van een sterkere participatie en co-creatie zoals we die eerder ook al in beleidsteksten herkenden.

Woorden en uitdrukkingen die vandaag duidelijk meer gebruikt worden door organisaties in het praten over cultuureducatie zijn ‘cultureel bewustzijn’, ‘artistieke expressie’ en ‘culturele geletterdheid’. Van die eerste twee kan worden aangenomen dat ze hun gebruik in de sector te danken hebben aan de mate waarin ze zowel in het beleid (de sleutelcompetenties, de eindtermen) als in het onderzoek (zoals Cultuur in de Spiegel) worden gebruikt. Dat het begrip ‘geletterdheid’ sterk scoort in onze bevraging komt vooral omdat bibliotheken, de literatuursector, de organisaties die werken rond film en de organisaties in het participatiedecreet hun cultuureducatieve werk sterk associëren met dat begrip. Dat het woord ‘publiekswerking’ in de cultureel erfgoedsector intensief wordt gebruikt, kan dan weer iets te maken hebben met de duidelijke plek die dit woord heeft in het beleidsdiscours in die subsector (cf. paragraaf 3.1.4). Dat toont nog maar eens aan hoe sterk het beleidsdiscours en het jargon van de sector verweven zijn.

Begrippen die vandaag opvallend weinig in verband worden gebracht met cultuureducatie zijn bv. ‘cultuurbemiddeling’ en ‘muzische vorming’.

De onderstaande tabel geeft een top 5 van de termen die voor de organisaties het sterkst aanleunen bij de term ‘cultuureducatie’. We vergelijken, voor het gehele CJM-domein, het antwoordpatroon van de organisaties in 2010 met dat van 2020.

Tabel 6.1 Welke omschrijvingen leunen het dichtst aan bij de term ‘cultuureducatie’ (top vijf voor de gehele streekproef)

Bevraging in 2011	Bevraging in 2021
Cultuurparticipatie	Cultuurparticipatie
Culturele competenties verwerven	Beoefening van cultuur/cultuur creëren
Leren door cultuur	Artistieke expressie
Toeleiding naar cultuur	Cultureel bewustzijn
Beoefening van cultuur	Culturele geletterdheid

6.2.2 Ander discours naargelang de subsector

We stellen ook vast dat het spreken over cultuureducatie niet uniform gebeurt over de verschillende subsectoren heen. De enquêtecijfers van 2011 maakten duidelijk dat organisaties die zich vooral richten tot volwassenen vaker over cultuureducatie spreken in termen van ‘leren over cultuur’, terwijl organisaties die vooral cultuureducatief werken met jongeren dat werk gemakkelijker kaderen als ‘cultuurbemiddeling’ of ‘publieksbemiddeling’.

Ook vandaag stellen we, voor verschillende delen van het culturele veld, een verschillende woordenschat vast om over cultuureducatie te praten. De onderstaande tabel illustreert dit door per subsector in het beleidsdomein CJM de vijf meest vernoemde termen te geven die voor organisaties het dichtst aanleunen bij cultuureducatie.

Tabel 6.2 Welke omschrijvingen leunen het dichtst aan bij de term 'cultuureducatie'? (top vijf voor de gehele streekproef)

Amateurkunsten	Artistieke expressie	Talentontwikkeling	Beoefening van cultuur/cultuur creëren	Kunstbeoefening	Cultuurparticipatie
Bibliotheek	Leesbevordering	Mediawijsheid	Literatuureducatie	Culturele geletterdheid	Publiekswerking
CC/GC	Cultuurparticipatie	Toeleiding naar cultuur	Beoefening van cultuur/cultuur creëren	Artistieke expressie	Omkadering
Cultureel erfgoed	Cultuurparticipatie	Publiekswerking	Leren door cultuur/leren door middel van cultuur	Cultureel bewustzijn	Publieksbegeleiding
Film	Kritisch kijken	Culturele geletterdheid	Cultureel bewustzijn	Cultuurparticipatie	Beoefening van cultuur/cultuur creëren
Jeugd	Talentontwikkeling	Artistieke expressie	Kritisch kijken	Cultuurparticipatie	Mediawijsheid
Kunst	Artistieke expressie	Beoefening van cultuur/cultuur creëren	Cultuurparticipatie	Cultureel bewustzijn	Publiekswerking
Literatuur	Cultuurparticipatie	Cultureel bewustzijn	Culturele geletterdheid	Literatuureducatie	Culturele expressie
Participatie	Beoefening van cultuur/cultuur creëren	Culturele competenties of cultuurcompetenties verwerven	Culturele expressie	Culturele geletterdheid	Cultuurparticipatie
Sociaal-cultureel volwassenenwerk	Cultuurparticipatie	Kritisch kijken	Beoefening van cultuur/cultuur creëren	Leren door cultuur/leren door middel van cultuur	Toeleiding naar cultuur
Totaal	Cultuurparticipatie	Toeleiding naar cultuur	Publiekswerking	Kritisch kijken	Cultureel bewustzijn

6.3 Aanbevelingen

Net zoals de volgende hoofdstukken, sluiten we dit hoofdstuk af met enkele aanbevelingen. De aanbevelingen zijn telkens geordend van brede, algemene aanbevelingen naar specifieke en concrete suggesties. Zoals uit de aanbevelingen duidelijk zal worden, richten ze zich in de eerste plaats tot de overheid maar ook – zij het in mindere mate – tot de organisaties en praktijken.

- Spreken over cultuureducatie gebeurt met een jargon en in een discours dat pluriform is. Die rijke taal is nodig om de veelkleurigheid van de praktijken te vatten. Tegelijk komen, opmerkelijk genoeg, het begrip 'cultuureducatie' zelf, en ook aanverwante begrippen zoals 'kunsteducatie' en 'erfgoededucatie' en 'media-educatie', steeds minder voor in beleidsteksten. Een beleidsdiscours laat zich niet gemakkelijk sturen, het volgt de praktijk en de vraag hoe zaken op een bepaald moment het best benoemd worden. Toch pleiten we ervoor om 'cultuureducatie' in het CJM-beleidsdomein expliciet en consequent te blijven benoemen. Woorden genereren immers ook aandacht voor de praktijken die erachter schuil gaan.

- De innovaties op het vlak van participatie en co-creatie verdienen aandacht. Ook daar gaat het om brede termen waarbij veel organisaties nog zoekende zijn naar de voor hen juiste implementatie. Net zoals bij 'innovatie' gaan achter de notie van 'participatie' veel verschillende zaken schuil (beleidsparticipatie, het betrekken van doelgroepen, verschillende gradaties van samenwerking en eigenaarschap, enz.). Soms wordt 'participatie' ook gebruikt als quasi-synoniem voor kunst- of cultuureducatie. Kortom, de notie 'participatie' is een echt koepelbegrip. Door de "rekbaarheid" ervan kan het zijn dat een eenzijdige invulling niet snel opvalt of dat 'participatie' een gemeenplaats wordt zonder duidelijke betekenis. Daarom bevelen we aan de achterliggende ideeën (bv. de verschillende interpretaties per decreet) en praktijken verder in kaart te brengen.
- Onderzoek naar de rol van participatie binnen cultuureducatie kan inzicht geven in de rol die participatie op dit moment al speelt binnen cultuureducatieve praktijken.
- De sterke koppeling tussen de noties cultuureducatie en cultuurparticipatie – zowel in het beleidsdiscours als bij de organisaties – is illustratief voor het toegenomen belang van participatieve en co-creatieve processen in de praktijk. We leren uit de interviews dat veel organisaties nog zoekende zijn hoe zij precies vat kunnen krijgen op het meer fluide karakter van die processen. Anders dan bij een aanbodgestuurde logica is zeker het meten van de outcomes en impact binnen deze nieuwe kijk niet eenvoudig. De overheid kan de organisaties bijstaan in het in kaart brengen van (de impact van) hun participatieprocessen.

7 | Beleidsaandacht en beleids- en subsidiekader

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: S1, S2, W4, W5, O2, O3, T2, T5

7.1 Beleidsaandacht voor cultuureducatie

Onze analyse van de belangrijkste beleidsdocumenten binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, en Media (cf. hoofdstuk 3) toont aan dat de aandacht voor cultuureducatie erg fluctueert in de tijd. Soms is cultuureducatie een speerpunt van beleidsmakers, soms verdwijnt het wat meer naar de achtergrond. Dat is op zich niet nieuw. In de conceptnota *Groeien in Cultuur* van 2012 werd al opgemerkt dat “(...) de aandacht en een beleid rond cultuureducatie [zich] in verschillende golven” voltrekt (Schauvliege & Smet, 2012, p. 4). De beleidsaandacht voor het thema hangt vanzelfsprekend sterk samen met de keuzes en prioriteiten van de betrokken ministers, de parlementaire werkzaamheden en de beleidsinterne keuzes van het Departement CJM.

“Een blik op de beleidsnota’s van de Vlaamse ministers van cultuur, jeugd en onderwijs, is voldoende om te weten dat cultuureducatie als essentiële schakel wordt beschouwd bij de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren”, stond ook te lezen in diezelfde conceptnota van 2012 (p. 15). Toch kan bezwaarlijk gesteld worden dat cultuureducatie sinds 2012 ook echt een essentiële plaats kreeg in het beleid aangaande cultuur, jeugd en onderwijs. Dat is bijvoorbeeld af te lezen aan het aantal keer ‘cultuureducatie’ wordt vermeld in de opeenvolgende beleidsnota’s en beleidsbrieven (tegenwoordig BBT) van de betrokken ministers. Soms krijgt de term veel vermeldingen, soms duidelijk minder.

Tabel 7.1 Aantal vermeldingen van het woord cultuureducatie (al dan niet in samenstellingen) in de beleidsnota’s van de bevoegde ministers

	Cultuur	Jeugd	Media	Onderwijs
Beleidsnota 2019-2024	3	4	1	0
Beleidsnota 2014-2019	19	9	0	1
Beleidsnota 2009-2014	7	13	1	14

Belangrijker dan het aantal keer dat een term wordt vermeld, is het ambitieniveau dat spreekt uit de teksten. Ook dat is fluctuerend. In de periode 2010 tot 2013 vinden we veel aanduidingen van “beleidsdrukte” rond het thema: meerdere beleidsmakers in Vlaanderen toonden aan met het thema bezig te zijn.¹⁰ De afgelopen jaren is de bestuurlijke druke op het thema duidelijk weer wat weggeëbd – zowel in Vlaanderen als internationaal. In de lopende beleidsnota’s (2019-2024) van de ministers van Cultuur, Jeugd, Media en Onderwijs zijn weinig grootse plannen rond cultuureducatie opgenomen. De nota’s geven alleszins de indruk dat de betrokken ministers het thema niet als een prioritaire werf zien. Toch is het ook geen vergeten thema.

¹⁰ De beleidsaandacht voor cultuureducatie nam in 2010 overigens ook internationaal toe. Zo was er in dat jaar ook UNESCO’s tweede wereldconferentie over cultuureducatie, een belangrijke internationale mijlpaal omdat net de Seel Agenda voor kunst- en cultuureducatie werd vastgelegd, een internationaal doelenkader voor kunst- en cultuureducatie.

In de volgende paragrafen gaan we in op de beleidsmatige samenwerking en de inhoudelijke klemtonen in het cultuureducatiebeleid.

7.2 Samenwerking op politiek en ambtelijk niveau

Cultuureducatief werk positioneert zich per definitie op het snijvlak van verschillende beleidsvelden, Cultuur (met haar verschillende disciplines, vormen en genres) en Onderwijs, maar ook Jeugd, Media, Welzijn, enz. De samenwerking tussen ministers, beleidsvelden, departementen, afdelingen en teams is daarom van belang.

Anders dan in Nederland, waar Onderwijs en Cultuur tot de bevoegdheden van eenzelfde minister en ministerie behoren, is het in Vlaanderen al lange tijd zo dat die twee bevoegdheden worden opgenomen door verschillende ministers, vaak mét een verschillende politieke signatuur (Vermeersch, 2020). Dat is tot op vandaag zo, al is het wel zo dat sinds 2019 de Vlaamse ministers voor Cultuur (een bevoegdheid toegewezen aan de minister-president) en de minister van Onderwijs verbonden zijn aan dezelfde partij. De bevoegdheden Jeugd (een bevoegdheid die lange tijd gekoppeld was aan Cultuur) en Media behoren toe aan één minister, weliswaar van een andere politieke partij. Men kan daarom verwachten dat een samenwerking tussen de ministers van Cultuur en Onderwijs, die deze legislatuur (2019-2024) tot dezelfde partij behoren, minder ideologische en politieke hindernissen zou kennen dan voorheen.

Dat ministers over de grenzen van hun eigen portefeuille samenwerken aan cultuureducatie is een traditie van inmiddels een tweetal decennia. In 2002 sloten de toenmalige ministers voor Cultuur en Onderwijs voor de eerste keer een zogenaamd ‘protocolakkoord’ om samen beleid te ontwikkelen, onder meer op het vlak van cultuureducatie. In 2007 schakelde de samenwerking een versnelling hoger nadat het kritische onderzoeksrapport *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen* (Bamford, 2007) erop wees hoe belangrijk een dergelijke samenwerking is (Demeulenaere & Verdoodt, 2010). Een nieuw protocolakkoord volgde in 2010 en sindsdien treden de ministers voor Cultuur, Jeugd en Onderwijs vaak gezamenlijk naar buiten rond het thema cultuureducatie, bijvoorbeeld op de Dag van de Cultuureducatie die in 2010 voor de eerste keer plaats vond en sindsdien tweejaarlijks wordt georganiseerd. De ministers stroomlijnden ook steeds meer hun plannen. Het meest duidelijke voorbeeld van dat laatste zijn de al vernoemde conceptnota’s *Groeien in Cultuur* (Schauvliege & Smet, 2012) en *Doorgroeien in Cultuur* (Schauvliege & Smet, 2013). Deze nota’s zijn uitgebreide documenten (56 en 105 pagina’s) die samen een beleidskader schetsen voor cultuureducatie voor kinderen, jongeren en volwassenen. Ze bevatten een gemeenschappelijk strategisch beleidskader cultuureducatie, met inbegrip van een gedeelde visie, een missie, doelstellingen en een actieplan. Voor velen in de sector waren de gezamenlijke nota’s een teken dat (nog) meer op samenwerking en vervlechting tussen de beleidsmakers zou worden ingezet. De twee conceptnota’s zijn intussen echter bijna tien jaar oud en kregen nadien geen krachtige opvolgers. Het moet ook gezegd, want de context is in deze niet onbelangrijk, dat het voorbije decennium het Vlaamse cultuurbudget in het algemeen een geleidelijke maar stevige terugval kende. Sinds 2009 volgden lineaire besparingen elkaar op. Vanzelfsprekend geeft een afgeslankte portefeuille weinig ruimte voor nieuwe gezamenlijke beleidsinitiatieven. Al zijn die er hier en daar wel, zoals bijvoorbeeld de opening die in het nieuwe DKO-decreet (2018) is gekomen voor samenwerking tussen DKO-aanbieders en cultuurorganisaties (bv. amateurkunstenorganisaties), een samenwerking die vandaag nog verkennend en ontluikend is maar op veel interesse kan rekenen.

De samenwerking tussen de drie vernoemde beleidsdomeinen (Cultuur, Jeugd en Onderwijs) is de voorbije 10 jaar dus niet stilgevallen. Het ging echter gaandeweg steeds duidelijker om een samenwerking die werd ingestoken op het ambtelijke niveau en waar de betrokken ministers zelden echt mee uitpakten. De samenwerkingsacties van de voorbije jaren zijn die acties die vermeld zijn in de

actienota's *'Cultuur en Onderwijs: Samen voor meer en beter'* (2016) en *'Cultuur en Onderwijs: Samen voor nog meer en beter'* (2018), twee titels die op zich al samenwerking uitademen. Het verschil in woorden doet het al vermoeden: de actienota's zijn duidelijk anders dan de conceptnota's van 2012 en 2013. Terwijl die conceptnota's een strategisch beleid uitzetten met een langere tijdshorizon, focussen de actienota's eerder op concrete geplande acties op korte termijn (telkens twee jaar). Ze zijn nog uitdrukkelijker opsommend van aard. De actienota's zijn dan ook vrij beknopt en operationeel van toon.

De uitvoering van deze actienota's ligt duidelijk in handen van de betrokken departementen en afdelingen, met name het Departement CJM en CANON Cultuurcel, de cultuurcel van het Departement Onderwijs en Vorming. Beide instanties delen duidelijk de ambitie om onderwijs en cultuur met elkaar te verbinden door bijvoorbeeld kennisdeling en netwerking te organiseren op gezamenlijke events zoals de Dag van de Cultuureducatie, een expertopleiding 'Cultuur in de Spiegel', enz.

Naast het Departement CJM en CANON Cultuurcel worden andere mogelijke partners in de actieplannen niet over het hoofd gezien. In de eerste actienota van 2016 staat bij elk van de acties duidelijk wie precies met wie samenwerkt en wie daarbij de leiding neemt. De nota van 2018 is wat minder precies en focust vooral op de plannen voor het jaar 2018. Het valt op dat bij beide actienota's – in tegenstelling tot de eerdere conceptnota's – de beleidsvelden Jeugd en zeker Media zich meer aan de periferie van het voorgenomen beleid bevinden.

De beleidsnota Jeugd 2019-2024 maakt wel melding dat, samen met de minister voor Cultuur, de "samenwerking op vlak van cultuureducatie" (p. 20) herbekeken zal worden. Ook is het opvallend dat sinds het aantreden van de Vlaamse regering in 2019 er geen nieuwe gezamenlijke actieplannen meer zijn gepubliceerd die gestalte geven aan een cultuureducatiebeleid. Op een actieplan voor 2021 en komende jaren is het dus voorlopig nog wachten, al is het wel duidelijk dat het uitbreken van de coronacrisis in het voorjaar van 2020 heel wat beleidsvoornemens 'on hold' heeft gezet. In december 2020 zei de minister van Cultuur hierover het volgende in de commissie Cultuur van het Vlaams parlement: "Het overleg is gestart en zal worden voortgezet, in de hoop resultaten te bereiken zodra de scholen weer open mogen. Dit zal in deze commissie en in mijn beleid zeker en vast blijvend aandacht krijgen." (verslag Commissievergadering, 10 december 2020)

Op basis van de gesprekken die we hadden in het kader van deze studie maken we op dat de ambtelijke samenwerking tussen Departement CJM en CANON Cultuurcel verder gaat en dat langs beide zijden nieuwe plannen worden gesmeed, ook plannen voor toenemende samenwerking. De precieze rol en positie van beide entiteiten is wel verschillend. CANON Cultuurcel is een aparte cel binnen de afdeling Communicatie van het Departement Onderwijs en Vorming. Als "organisatie-binnen-een-afdeling" heeft CANON een vast team van medewerkers. Het Departement CJM – dat in tegenstelling tot het Departement Onderwijs en Vorming meer gestructureerd is volgens processen dan volgens thema's – heeft in haar organogram geen aparte entiteit rond cultuureducatie, al heeft zij wel enkele vaste medewerkers die expliciet rond dit thema werken. Zij werken binnen de afdeling Kennis en Beleid in het team Transversaal en Internationaal. Maar net omdat zij geen aparte entiteit vormen binnen het departement, menen we te mogen stellen dat het thema kwetsbaar blijft binnen het organogram van dat departement. De idee om cultuureducatie op te nemen als topic van permanent overleg tussen verschillende CJM-ambtenaren (uit verschillende teams van het departement) die van nabij betrokken zijn bij de verschillende sectordecreten, is ook niet steeds gemakkelijk uitvoerbaar, zo geven de betrokkenen aan. Een aantal onder hen heeft ook het gevoel wat verder van het thema af te staan. Het zgn. ACCE-overleg (ACCE staat voor Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie) binnen het Departement CJM is door de jaren heen minder intensief geworden en uiteindelijk uitgedoofd; sinds 2017 bestaat het niet meer. De huidige beleidsmedewerkers cultuureducatie overleggen over cultuureducatie met hun collega's uit andere teams wanneer zich een specifieke nood of vraag aandient. Het hoeft geen betoog dat deze meer transversale en vraaggedreven werkwijze niet te vergelijken valt met de werking van een aparte organisatie zoals CANON Cultuurcel.

7.3 Beleidssturing en -rapportering

Hoe zit het met de beleidsvoering zelf? Er kan vandaag niet gesproken worden van een expliciete en ééngemaakte beleidsvoering rond cultuureducatie voor en over de beleidsvelden Cultuur, Jeugd en Media. Die stelling maken we op grond van de geanalyseerde beleidsdocumenten en de focusgroepen met zowel sleutelfiguren in het veld als medewerkers uit de Vlaamse administratie.

Dat er geen echt eengemaakte beleidsvoering is, is een kwestie van politieke aandacht (cf. supra), maar heeft ook met structurele elementen te maken. Het komt in de eerste plaats omdat de meeste beleidssturing in de CJM-sectoren uitgaat van de sectordecreten. Deze decreten met hun corresponderende middelen hebben een sterkere structurerende en legistische kracht dan de eerder aangehaalde concept- en actienota's en andere beleidsdocumenten waar vaak een beperkt of geen budget tegenover staat. De sectordecreten hebben hun eigen unieke geschiedenis, eigen logica's en bepalen ook sectorspecifieke prioriteiten. Daarmee creëren ze ook elk een eigen subsector van organisaties die, afhankelijk van het decreet waaronder ze ressorteren, soms een erg verschillende aanpak van cultuureducatie hebben. Een jeugdorganisatie is nu eenmaal geen museum, een vormingsorganisatie geen erfgoedcel. De linken tussen de decreten zijn niet altijd even sterk en een thema als cultuureducatie wordt vandaag niet als bindmiddel gebruikt. Een oefening om de sectordecreten verder op elkaar af te stemmen dringt zich eigenlijk op. Volgens de geïnterviewden is zo'n oefening nu lopende maar is cultuureducatie daarin geen element van analyse.

Dat de sectordecreten hun eigen dynamiek, systematiek en ambitie hebben, neemt niet weg dat er binnen de decreten een aantal tendensen zijn die niet onbelangrijk zijn voor cultuureducatie.

- Dat de inzet op de zgn. functies gestegen is, merkten we al op in vorige hoofdstukken (cf. hoofdstuk 3 en hoofdstuk 6). Opvallend daarbij is dat 'cultuureducatie' dus nergens expliciet als een functie wordt vermeld. Dat betekent uiteraard niet dat het cultuureducatieve werk – en organisaties die daarrond werken – niet meer gehonoreerd worden. Het is wel zo dat dat onder andere noemers gebeurt.
- Anders dan scholen die werken met vooraf bepaalde onderwijsdoelen die vastliggen in eindtermen en leerplannen, hebben organisaties die werk maken van cultuureducatie in de vrije tijd vaak meer mogelijkheden tot experiment. Het meer open kader waarin ze werken laat toe om (leer)doelen en inhouden te laten afhangen van het proces zelf, al dan niet gekoppeld aan de programmatie van een cultuurhuis, museum, cultuurkalender, ... Uit de sectorale SWOT-analyse (cf. hoofdstuk 5, S1 en S2) is ook op te maken dat de sector zelf dat als een sterkte ervaart. Een mooi voorbeeld hiervan is de experimentele werking van bovenlokale jeugdhuizen omtrent het thema artistieke expressie, een thema dat binnen het decreet bovenlokaal jeugdwerk momenteel als prioriteit gedefinieerd is (cf. paragraaf 3.1.3).
- Het meer open karakter van de sectordecreten gaat samen met beleidstoetsing die vaker dan vroeger gebeurt op kwalitatieve gronden in plaats van op strikt kwantitatieve criteria. Dit leidt tot een meer argumentatieve verhouding tussen de overheid en de sectororganisaties, waarbij de organisaties zelf hun werking en beleidskeuzes verdedigen. Het decreet jeugd- en kinderrechtenbeleid is nog een uitzondering op de regel omdat daar de erkenning van cultuureducatieve organisaties nog sterk verbonden is aan het aantal gepresteerde deelnemersuren, activiteiten, deelnemers, enz. Dit alles neemt echter niet weg dat organisaties in tijden van cijfers, metingen, verantwoordingen, ... het gevoel hebben dat "de macht van cijfers" domineert (cf. hoofdstuk 5, T1).
- Tot slot herkennen we in een aantal decreten en reglementen ook de neiging om vooral grotere organisaties als 'basisstructuren' sterk te subsidiëren. Het vernieuwde kunstendecreet kan zo gelezen worden. Maar evenzeer herkennen we die tendens in de keuze van het VAF om per thema één grote basisstructuur te subsidiëren. Deze tendens staat voor een bepaalde beleidsvisie die uiter-

aard tegensprekelijk is. Ze roept alleszins de vraag op hoe in de toekomst zal worden omgegaan met kleine, nieuwe cultuureducatieve (burger)initiatieven.

De sterke sturende kracht van de decreten wordt ook weerspiegeld in de manier waarop het ambtelijk apparaat is georganiseerd en handelt. Concrete dossiers binnen de kokers van de verschillende decreten leiden de energie soms weg van transversale thema's als cultuureducatie, zo geven betrokken ambtenaren aan. Nochtans is net dat cruciaal: om een bepaalde visie uit te rollen is tijd en capaciteit nodig. De betrokken beleidsmedewerkers van het Departement CJM geven aan dat door het gebrek daaraan de vertaling van hun visiewerk naar een effectieve beleidsvoering niet altijd kan worden waargemaakt.

Dat er geen eengemaakt beleid omtrent cultuureducatie is binnen het Departement CJM betekent niet dat er weinig initiatieven vanuit het departement zelf wordt genomen. Daarvoor volstaat het de doelstellingen en acties in de eerder vermelde concept- en actienota's te bekijken. Ook legde het Departement CJM de voorbije vijf jaar zelf bepaalde inhoudelijke accenten, grotendeels los van die sectordecreten. We noemen er enkele: cultuureducatie en -participatie voor ouderen, cultuureducatie en -participatie voor de allerjongsten (0-6 jaar), de Kunstendag voor Kinderen. Sinds 2013 is ook sterk ingezet op leesbevordering en -plezier en schrijfeducatie. Via communicatie en netwerkinitiatieven heeft de overheid op deze thema's bijgedragen tot een sterke legitimering en sensibilisering van cultuureducatief werk.

Tot slot wijzen we erop dat de manier waarop de Vlaamse overheid de gesubsidieerde organisaties opvolgt, controleert en evalueert ook sterk decreetafhankelijk is. Algemeen leeft, zo leren we uit de focusgroepen, het gevoel dat de rapporteringsdwang van overheidswege niet is afgenomen. Dat leidt bij een aantal organisaties tot een gevoel van administratieve en bureaucratische overlast. Dit is een praktische last, maar is net zozeer een frictie op meer strategisch niveau: de manier waarop zij moeten rapporteren staat op gespannen voet met de keuze voor open, co-creatieve formats. Organisaties wijzen er ook op dat artistieke en educatieve processen vaak moeilijk te sturen, te voorspellen, te meten en te rapporteren zijn.

Een vraag die bijgevolg leeft is hoe de rapporteringen (plannen, jaarverslagen, e.d.m.) een meerwaarde kunnen vormen voor de sector zelf. De organisaties wijzen erop dat dat vandaag nog te weinig het geval is. Vaak voelen ze een grote "afstand" tot de beleidsmakers, zo leren we uit de focusgroepgesprekken. Ze zijn er ook van overtuigd dat veel dossierkennis bij de Vlaamse overheid te weinig kan worden gevaloriseerd door de organisaties zelf. Een intensere dialoog tussen de overheid en de sector over het thema cultuureducatie zien zij als een mogelijk oplossing daarvoor.

7.4 De rol van de bovenbouw

Wat is de rol van steunpunten, belangenbehartigers en andere spelers op intermediair niveau in het beleid inzake cultuureducatie? Ook daar zien we dat de aandacht voor het thema fluctueert, volgens dezelfde golven als de aandacht vanwege beleidsmakers. Echte afstemming tussen de bovenbouworganisaties over het thema is er momenteel niet (meer). Volgens sommige respondenten is dat niet zozeer te wijten aan een dalende interesse of betrokkenheid, maar moet de verklaring hiervoor eerder gezocht worden bij de subsidieverminderingen die ook de bovenbouworganisaties de voorbije jaren hebben moeten ondergaan.

Afzonderlijk zijn er wel inspanningen merkbaar waarbij bovenbouworganisaties de sectorale praktijkontwikkeling en -ondersteuning, beeldvorming en communicatie op het vlak van cultuureducatie ondersteunen. Er werden de voorbije jaren regelmatig studie- en overlegmomenten georganiseerd, er zijn steunpunten betrokken bij de uitvoering van de actieplannen, bij de Dag van de Cultuureducatie

en de sectormomenten over cultuureducatie, enz. De toewijzing van zgn. bovenbouwtaken aan gaande cultuureducatie aan Publiq kan deze dwarsverbanden verder stimuleren.

7.5 Aanbevelingen

- Het verdient aanbeveling om het cultuureducatieve werk dat in de sector gebeurt als overheid duidelijker te benoemen en in de kijker te zetten. Deze ambitie bestaat uit twee stappen: het maken van een duidelijk begrippenkader dat vervolgens consequent wordt gebruikt. Dat kader moet actueel en helder zijn maar ook herkenbaar (in de praktijk) en enthousiasmerend. Op grond daarvan kan het beleidskader verder worden uitgezet. Zoiets moet - simpel gezegd - een goed overzicht bieden van waar de Vlaamse cultuur-, jeugd, en media-overheid precies heen wil op het vlak van cultuureducatie en welke stappen op korte en lange termijn daartoe nodig zijn. Een dergelijk kader kan een gepaste “opvolger” zijn van de conceptnota’s *Groeien in cultuur* (2012) en *Doorgroeien in cultuur* (2013) en de daarop volgende actienota’s.
- Het verdient aanbeveling om als centrale overheid de eigen bestedingen op het vlak van cultuureducatie in kaart te brengen en te monitoren. Hoewel dit voor een transversaal thema niet eenvoudig is en enige interpretatie vergt, kan met een dergelijke inschatting duidelijker getraceerd worden hoe de betoelaging van cultuureducatie doorheen de tijd evolueert, zowel per subsector als voor het hele beleidsdomein. Zo kunnen ook subsidiematige fluctuaties beter in beeld komen.
- Een helder beleidskader moet ook duidelijk stellen welke opdrachten zullen worden opgenomen door de overheid (alsook: door welk overheidsniveau, departement, afdeling en team), welke eerder bij koepel- en bovenbouworganisaties liggen (o.a. Publiq) en welke door de organisaties in het veld moeten worden opgenomen.
- Vertrouwen in het degelijke werk van cultuureducatieve organisaties en initiatieven is een belangrijk uitgangspunt voor beleidsvoering en levert meer op dan controle (hetgeen ook een hoge overheadkost met zich mee brengt). Ook kan de overheid de verantwoording door de organisaties minder standaardiseren en het format van verantwoording meer aan de gesubsidieerde organisaties overlaten (bv. in de vorm van een procesbeschrijving). Op die manier wordt bureaucratische overlast en een gevoel van “de macht van de cijfers” getemperd.
- Een overheid die inzet op cultuureducatie poogt ook regelmatig de banden met de sector aan te halen. Dit kan bijvoorbeeld door regelmatige sectorbijeenkomsten (zoals het zgn. sectormoment dat reeds enkele jaren jaarlijks plaats vindt) maar ook via vaste, digitale communicatiekanalen. Via deze wegen kan ook de informatie die door de Vlaamse overheid wordt verzameld (sectorcijfers, interessante praktijken, inzichten uit onderzoek en praktijk, ...) met de organisaties gedeeld worden. Ook Publiq kan in die kennisdeling een belangrijke rol spelen. Dit kan de grote “afstand” die organisaties ervaren tot de beleidsmakers verkleinen. Tegelijk kunnen dergelijke sectorbijeenkomsten ook een ‘push’ zijn voor organisaties om uit de niche van de eigen subsector te komen.

8 | Sectorvorming en samenwerking

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: S5, W1, W2, W3, W5, T4, T6, N2, N3, N5

In dit hoofdstuk gaan we in op de samenwerking. We richten onze aandacht op twee soorten samenwerking:

- (1) de samenwerking tussen organisaties die actief zijn binnen de brede cultuur-, jeugd- en mediasector. We noemen dat de sectorinterne samenwerking;
- (2) de samenwerking tussen de sectoren die inzetten op cultuureducatie in de vrije tijd en andere sectoren. Het gaat daarbij vooral om de samenwerking tussen de cultuur- en de onderwijssector.

8.1 De sectorinterne samenwerking

8.1.1 Een sector die er geen is

We schrijven niets nieuws als we zeggen dat deze veldtekening een beschrijving maakt van een veld dat op z'n minst rafelige randen heeft (Bossuyt & Staes, 2020b; Vermeersch & Siongers, 2020; Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Veel organisaties binnen de CJM-sector doen cultuureducatief werk. Voor sommige organisaties is het hun centrale activiteit, maar voor veel anderen een zijdelingse of sporadische (cf. hoofdstuk 4).

Gezien de decretale opdeling van dat veld zijn er weinig vaste plaatsen waar organisaties elkaar omtrent dit thema kunnen treffen en is de affiniteit tussen de organisaties niet erg groot. Er zijn de events en studiedagen, maar een duidelijke sectorstructuur is er niet. Daarvoor mist het veld een aantal belangrijke instrumenten zoals bijvoorbeeld een ééngemaakte regelgeving omtrent cultuureducatie over de decreten heen, een duidelijke en collectief gedragen kennisbasis, een set aan gecertificeerde opleidingen gericht op de professionals van de organisaties, sectorinterne communicatiemiddelen (bv. een eigen vaktijdschrift), een belangenorganisatie en een eigen steunpunt dat de organisaties bijstaat met praktijkondersteuning.

Toch zijn er enkele initiatieven genomen die de interne sectorwerking in de hand werken. Publiq moet hierin een centrale rol spelen: Publiq kreeg in 2018 de opdracht 'cultuureducatie in de vrije tijd' binnen haar kenniswerking verder uit te bouwen. Ze trekt ook het netwerk Vitamine C. Maar dit neemt niet weg dat een aantal organisaties aangeven dat zij die sterk inzetten op cultuureducatie, zich best nog wat meer als een collectief kunnen profileren.

8.1.2 Sectorinterne samenwerking: deel van het DNA

Ondanks de afwezigheid van een duidelijk afgebakend veld en sectorgevoel, wordt er wel zeer sterk samengewerkt tussen organisaties, ook over de grenzen van de decreten heen. De vele voorbeelden die we hoorden tijdens de focusgroepen toonden dit duidelijk aan. Eén van de respondenten zei dat "samenwerking in het DNA van de cultuureducatieve sector zit". Organisaties waarbij cultuureducatie centraal staat in hun werking nemen vaak ook een tussenpositie op in opdracht van andere

organisaties (bv. een cultuureducatieve vereniging die in opdracht van een museum of andere erfgoedinstelling een bepaald programma uitwerkt).

Organisaties geven ook aan via samenwerkingen dingen te kunnen realiseren die anders niet zouden lukken. Samenwerking wordt dus gezien als het bundelen van expertise en het versterken van het bereik. Daarom wordt ook aangegeven dat samenwerking vooral rendeedt als organisaties een complementaire werking hebben. Evoluties als interdisciplinariteit en transdisciplinariteit spelen ook in de kaart van samenwerking.

8.1.3 Hindernissen voor sectorinterne samenwerking

Toch is sectorinterne samenwerking niet altijd eenvoudig. Er werden in de gesprekken vier types van hindernissen aangehaald.

- (1) De *regelgeving* zet soms een rem op samenwerking. Zeker organisaties die binnen eenzelfde decreet worden betoelaagd, geven aan weinig prikkels van overheidswege te ervaren om samen te werken. Soms maakt een decreet een dergelijke samenwerking in de feiten zelfs erg moeilijk, zo geven spelers die gesubsidieerd worden onder het decreet jeugd- en kinderrechtenbeleid aan, want de kwantitatieve normen in dat decreet (het aanrekenen van modules en uren) draaien de facto negatief uit voor samenwerkende organisaties.
- (2) Er zijn *organisatiekenmerken en organisatiebelangen* die samenwerkingsplannen kunnen temperen. Zoals alle organisaties die binnen eenzelfde branche werken, zijn ook de organisaties die sterk inzetten op cultuureducatie tegelijk collega's én concurrenten. Soms weegt de positie van die laatste wel door, zo geven organisaties toe. Zo zijn organisaties ervoor beducht dat anderen hun nieuwe ideeën gaan kopiëren. Dit leidt tot een vorm van protectionisme. "Die beschermende reactie is menselijk, maar jammer. Die beschermende reflex is gevaarlijk omdat je ervan uitgaat dat je je als organisatie niet meer kan verbeteren, dat jij alle goede ideeën hebt," zo geeft een geïnterviewde uit een sectororganisatie toe. Het wegnemen van die zelfbeschermende reflex kan volgens de betrokkenen alleen maar door als sector vertrouwen op te bouwen en sectorinterne afspraken te maken omtrent o.a. de faire bekostiging van inspanningen. Een koepelorganisatie zoals Publiq zou hierbij een rol kunnen spelen, al was het maar door met de sectororganisaties de pijnpunten van sectorinterne samenwerking door te praten.
- (3) Overwegingen omtrent *efficiëntie* spelen een rol. Het rendement van samenwerking is steeds onzeker. Hoewel via samenwerking dingen worden bereikt (educatieve uitkomsten maar ook nieuwe publieken) die organisaties individueel nooit kunnen bereiken, is het niet zo dat samenwerking altijd efficiëntiewinst oplevert, zeker niet bij een nieuwe samenwerking. Er is een sterk besef dat samenwerking, zowel binnen als buiten de sector, extra inspanningen vraagt. Een goede samenwerking vraagt een aanloop waarbij organisaties elkaar eerst leren kennen, wederzijds vertrouwen opbouwen, afspraken maken, enz. Deze fase werkt enigszins "vertragend" ("Er kruipt veel onzichtbare tijd in," aldus één van de geïnterviewde sleutelfiguren) en is doorgaans weinig kostenefficiënt, zeker wanneer het om een samenwerking op korte termijn gaat. Op langere termijn levert dit in hun ervaring wel op. Het feit dat samenwerkingen op lange termijn navenant meer rendement hebben dan samenwerkingen op korte termijn betekent meteen ook een pleidooi voor de overheid om samenwerkingen op langere termijn meer te ondersteunen.
- (4) Er zijn ook nog *organisatieculturele drempels*. Organisaties hebben andere gewoonten, andere manieren om zaken aan te pakken, en een andere kijk. Net zoals het jargon verschillen orga-

nisaties op al deze punten van decreet tot decreet en soms ook binnen eenzelfde decreet (afhankelijk van de functies die ze opnemen). “Bij bovenlokale jeugdhuizen is samenwerking een kracht. Toch is het soms moeilijk om een samenwerking tussen musea en jeugdwerk tot stand te brengen. (...) Met cultuurcentra gaat dit soms iets gemakkelijker, maar het blijft toch zoeken in die samenwerking tussen jeugd- en cultuursector.”

8.2 De samenwerking met onderwijs

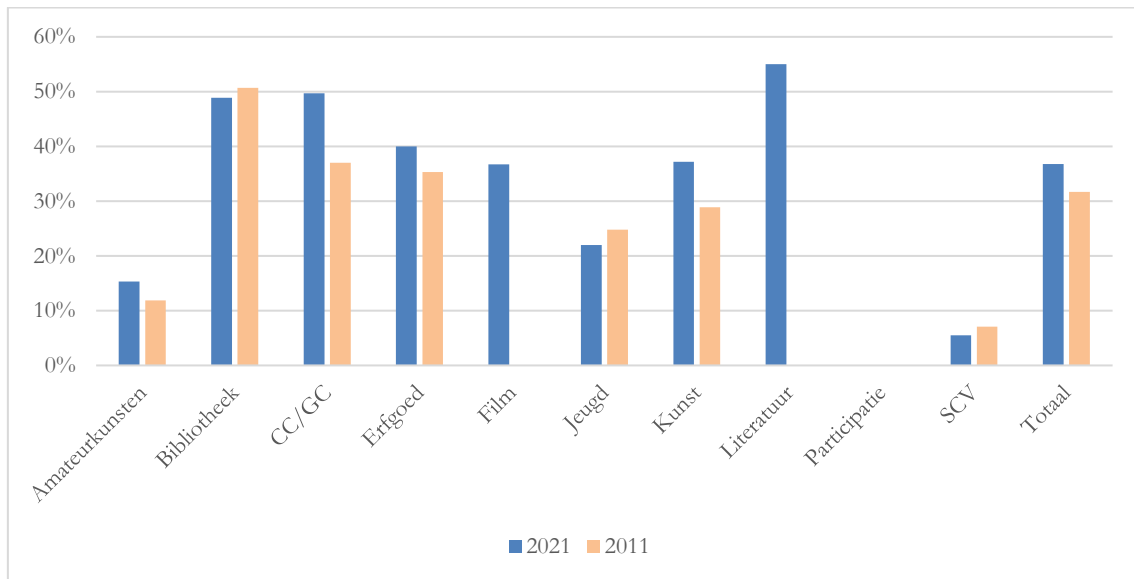
8.2.1 Meer cultuureducatief aanbod van CJM-spelers gericht op het onderwijs

De samenwerking tussen organisaties in de CJM-sectoren enerzijds en organisaties en instituten buiten die sector anderszijds kan vele vormen aannemen.

Het onderwijs blijft een prioritaire partner voor samenwerkingen, zo blijkt uit de gesprekken die we hierover hadden met CJM-organisaties. We zien dit ook terug in de resultaten van de websurvey. Hierin vroegen we aan de organisaties hoeveel procent alle cultuureducatieve activiteiten die ze organiseren gericht is op onderwijsinstellingen (kleuter- en leerplichtonderwijs, hoger onderwijs, deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs). De onderstaande figuur geeft de gemiddelde scores op die vraag, zowel die van 2011 als die van 2021. Opvallend is dat er over die periode van één decennium weinig grote veranderingen hebben plaats gevonden. In het licht van een beleid dat aanhoudend heeft ingezet op samenwerking (cf. hoofdstuk 6) is het positief dat gemiddeld gezien 36,8% procent van het cultuureducatieve aanbod van cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties gebeurt voor en met scholen, een lichte stijging ten opzichte van 2011. Nog steeds hebben vooral de lokale cultuurspelers (gemiddeld gezien) het grootste aandeel cultuureducatie specifiek voor het onderwijs. De cultuur- en gemeenschapscentra zijn zelfs nog sterker gaan focussen op het onderwijs. Dit laatste is opvallend omdat sinds 2016, bij de afschaffing van het decreet lokaal cultuurbeleid, de Vlaamse overheid geen rechtstreekse subsidieband meer heeft met de lokale cultuurorganisaties en dus geen verplichtingen meer kan opleggen over het openhouden van cultuur- en gemeenschapscentra en bibliotheken. Daarmee kan ze dus ook geen gerichte incentives meer geven aan die organisaties om sterker in te zetten op cultuureducatie. Maar de toegenomen autonomie van de gemeenten op dit vlak heeft dus niet voor een terugval gezorgd in educatieve initiatieven.

Opvallend is ook dat de kunstorganisaties in grotere mate voor het onderwijs zijn gaan werken. Uit de onderstaande cijfers is ook op te maken dat het aandeel cultuureducatie gericht op het onderwijs in de literatuursector erg hoog is. Het gaat daarbij om een kleine set aan gesubsidieerde organisaties waarvan de meeste al een lange traditie hebben in samenwerkingen met en voor het onderwijs (voor bv. literatuurprojecten of auteurslezingen). Dat het aandeel voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk laag was en blijft, heeft vanzelfsprekend te maken met het feit dat deze organisaties zich tot volwassenen richten.

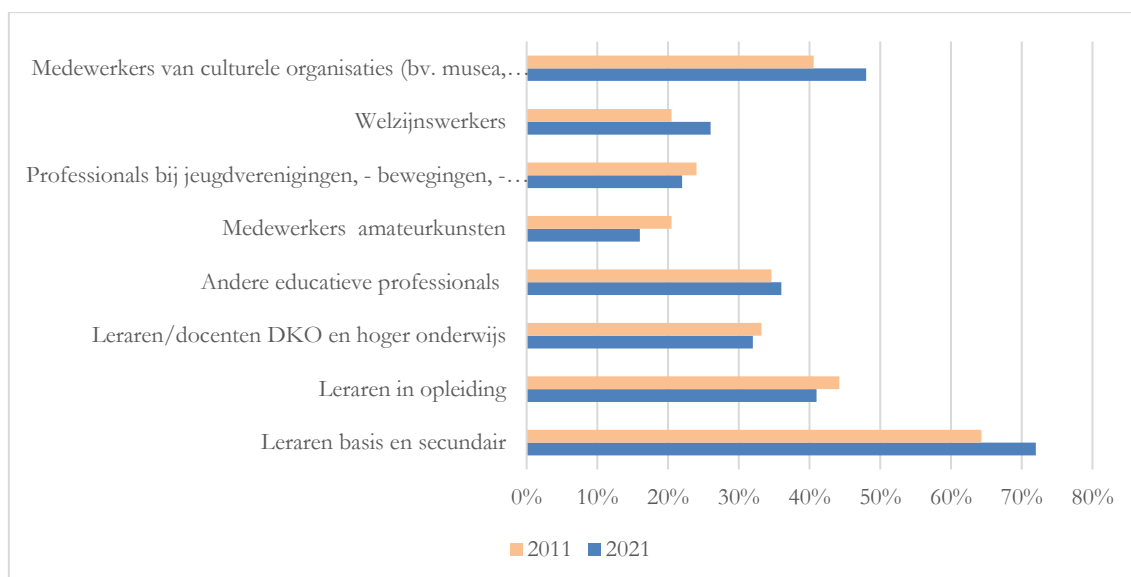
Figuur 8.1 Percentage van cultuureducatieve activiteiten die gericht zijn op onderwijsinstellingen in veldtekening 2011 en 2021, naar subsector en in het totaal (%)



Een samenwerking met het onderwijs houdt niet enkel in dat organisaties zich richten tot leerlingen, maar het kan ook betekenen dat organisaties een aanbod creëren voor leerkrachten of andere mediaren. Voor die laatste stelling vinden we bewijs in het antwoordpatroon op de meerkeuzevraag over wie deelneemt aan het cultuureducatief aanbod op de tweede lijn.

Dit is een vraag die enkel werd gesteld aan de organisaties met zo een tweedelijnsaanbod (n=288, ofwel 73% van organisaties met cultuureducatief aanbod). Hiermee bedoelen we organisaties die een cultuureducatief aanbod hebben dat zich richt naar andere organisaties of intermediairen (bv. leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen). De onderstaande tabel maakt duidelijk dat het aanbieden van vorming (op de tweede lijn) aan leerkrachten sterk verspreid is in de sector, meer dan ander tweedelijnsaanbod. Bijna driekwart van de organisaties met zo'n tweedelijnsaanbod werkt voor leraren uit het kleuter-, lager of middelbaar onderwijs. Het kan dan gaan om samenwerkingen met scholen (bv. voor pedagogische studiedagen) of specifieke initiatieven (bv. cursussen, stages, expertopleidingen of masterclasses) die zich naar leerkrachten richten. Het aanbod voor die groep is toegenomen ten opzichte van 10 jaar geleden. Evenzeer merken we een stijging in het cultuureducatief aanbod voor medewerkers van culturele organisaties (bv. musea, theaters, cultuurcentra, kunstencentra, bibliotheken, ...).

Figuur 8.2 Doelgroepen van tweedelijnsaanbod in veldtekening 2011 en 2021, in het totaal



Alles samengenomen kunnen we zeggen dat de samenwerking tussen de cultuur-, jeugd- en media-organisaties en de onderwijssector licht is toegenomen de voorbije jaren.

Hieronder geven we een overzicht van de evolutie van de aanvragen en toekenningen voor subsidie voor Dynamo-projecten. Bij de DynamoPROJECTEN gaat het om een kortlopende subsidie die uitgekeerd wordt door het ministerie van Onderwijs en Vorming (CANON Cultuurcel) aan scholen die een cultuurproject plannen. Een voorwaarde om die subsidie te krijgen is dat er wordt samengewerkt met minstens één externe partner met artistieke expertise. Die partner kan een erkende culturele instelling zijn, maar ook niet-erkend initiatief of zelfs een individuele kunstenaar. De DynamoOPWEG-subsidie betreft het gratis busvervoer voor schooluitstappen naar culturele bestemmingen. Deze administratieve cijfers getuigen ook van een vrij stabiele samenwerkingscultuur tussen scholen en externe culturele partners, vaak ook door de overheid erkende organisaties.

Tabel 8.1 Overzicht en evolutie van Dynamo-aanvragen (DynamoPROJECT en DynamoOPWEG) en toekenningen naar schooljaar

	Aanvragen DynamoPROJECT- subsidie	Toekenning DynamoPROJECT- subsidie	Aanvragen DynamoOPWEG- subsidie	Toekenning DynamoOPWEG- subsidie
Schooljaar 2019-2020	312	270	5451	5451
Schooljaar 2018-2019	377	274	7431	7431
Schooljaar 2017-2018	354	290	6529	6529
<i>(verhoging van de Dynamo- project-subsidie van 1.500 naar 2.000 euro)</i>				
Schooljaar 2016-2017	310	263	5332	5332
Schooljaar 2015-2016	354	290	4127	4127

8.2.2 Verklaringen voor een toegenomen samenwerking met onderwijs

De verklaring voor de toegenomen afstemming en samenwerking tussen de CJM-organisaties en de onderwijssector kan op zowel lokaal als centraal niveau gesitueerd worden.

Een deel van de verklaring kan liggen bij lokale beleidsactoren – zoals cultuur- en gemeenschapscentra (cf. supra) - die in sterkere mate op zoek zijn gegaan naar de match tussen culturele partners en scholen. We denken bijvoorbeeld aan het werk van lokale cultuurprogrammeurs, die o.a. zorgen voor een afstemming tussen het kunstenaarsaanbod en de scholen (vragen die bij scholen leven, het schoolcurriculum, ...). Er kan ook sprake zijn van een toegenomen initiatief van de lokale scholen zelf, mogelijk aangespoord door bijvoorbeeld een kritisch inspectierapport op het vlak van muzische vorming. Ook kan (mede daardoor) het bewustzijn over het belang van cultuureducatie bij lokale organisaties zijn toegenomen.

Stimulansen voor de toegenomen afstemming en samenwerking kunnen ook uitgaan van het centrale beleid. Bij de bespreking van de evoluties in het beleidsdiscours in het vorig hoofdstuk merkten we al op dat zowel de onderwijsoverheid als de cultuuroverheid groot belang hecht aan goede samenwerking tussen beide sectoren en dat ze dat belang zeker de afgelopen jaren vaak hebben uitgesproken. Verder zijn er tal van beleidsmaatregelen op te noemen die ook hebben kunnen bijdragen aan de vernoemde samenwerking tussen de twee sectoren. We noemen er enkele: de invoering van cultuurkuur.be als geïntegreerd instrument voor samenwerking (inclusief de toegenomen en decretaal verankerde DynamoPROJECT-subsidies), de samenwerkingen met lerarenopleidingen (bv. bij de jaarlijkse Cultuurdagen) die gezorgd hebben voor meer stages in/met de cultuursector, en de nieuwe eindtermen ‘Cultureel Bewustzijn en Expressie’ die om een implementatie vragen.

Welk van deze twee niveaus het belangrijkste is voor de nauwere samenwerking tussen de brede CJM-sector en het onderwijs, kunnen we op basis van onze onderzoeksdata niet met zekerheid zeggen. Vermoedelijk is de evolutie te wijten aan een combinatie van elementen.

8.2.3 Samenwerking met andere sectoren: nog steeds een hindernissenparcours

Ook uit de groepsgesprekken met sleutelfiguren uit de CJM-sector maken we op dat de samenwerking met het onderwijs vandaag sterker is en beter loopt dan vroeger. Toch horen we niet enkel positieve signalen. Bij dergelijke “buitensectorale samenwerking”, zowel met onderwijs als met andere sectoren, worden ook nog veel hindernissen ervaren. We overlopen de belangrijkste.

- Veel organisaties geven aan dat ze zelf moeite hebben met het creëren van samenwerkingsverbanden buiten de eigen sector. Ze hebben niet de juiste *structuren om goede samenwerkingspartners te vinden en samen projecten uit te denken*. Dat maakt dat samenwerking nog vaak drijft op toevallige persoonlijke contacten en goodwill.
- Qua *structuur, visie en werkwijze* zijn de verschillen tussen organisaties in verschillende sectoren soms groot. Dat verhoogt de drempel voor samenwerking. Het maakt ook dat bijvoorbeeld sommige kunstenaars en andere cultuurwerkers niet graag een samenwerking met een school aangaan.
- Ook op het vlak van de *inhoud* worden soms verschillende voorkeuren en ‘snelheden’ ervaren tussen sectoren, zo werd in de focusgroepen aangestipt. Een voorbeeld: momenteel wordt in de cultuursector intensief gewerkt rond topics als identiteit, multiperspectiviteit, intersectionaliteit, dekolonisering, het verbreden van het culturele canon, ... Dit zijn thema's die niet elke school even graag gebruikt in haar cultuurwerking. De ervaring is dat veel scholen nog graag vasthouden aan meer conventionele thema's en werken, stromingen en figuren die passen in het klassieke westerse culturele canon.
- Nog meer dan bij sectorinterne samenwerking is het bij samenwerkingen over de grenzen van sectoren *moeilijk om samenwerkingen op te schalen en duurzaam te maken*. Een samenwerking van een culturele partner met bijvoorbeeld een school blijft vaak een samenwerking met enkele trekkers uit die ene school. “Samenwerken met het onderwijs is samenwerken met individuele leerkrachten. Vergeet het dat je samenwerkt met een instituut,” zo geeft een geïnterviewde aan. Dat maakt het

moeilijk vanuit die samenwerking de brug te slaan naar andere scholen. Het is ook moeilijk om, bijvoorbeeld met DynamoPROJECT-subsidies, die samenwerking echt meerjarig te maken. Daarom moeten voortdurend nieuwe verbanden worden gezocht en is er, opnieuw in woorden van één van de respondenten, een “concurrentie om om het snelst bij een school te geraken.” Veel organisaties voelen zich gevangen in dergelijke projectlogica.

- De laatste hindernis, die het meest werd besproken in de focusgroepen, is de *financiële drempel tot samenwerking*. Het valt op dat deze argumenten en ervaringen op 10 jaar tijd niet veel veranderd zijn (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Zowel vanuit de cultuursector als andere sectoren is er de ervaring van structurele onderbetoelaging van samenwerkingsprojecten. Culturele spelers ervaren het voortdurend inspelen op projectsubsidies als versmachtend en een vorm van roofofbouw op hun reguliere werking, zeker gezien veel projectsubsidies enkel werkingskosten dekken. Scholen van hun kant worden dan weer geremd door beperkte werkingsmiddelen voor extra-curriculaire activiteiten en gaan er vaak verkeerdelijk vanuit dat cultuureducators al gesubsidieerd worden voor hun samenwerking met onderwijs. Er is dus geen zicht op de reële kost van die samenwerking. Intersectorale samenwerking blijft subsidiematig vaak tussen twee stoelen vallen. Daarom blijven specifieke samenwerkingssubsidies broodnodig, zoals de al eerder aangehaalde Dynamo-subsidie die samenwerking tussen onderwijs- en cultuursector faciliteert.

De organisaties uit de cultuur-, jeugd- en mediasector die we spraken, benadrukken dat de bovenstaande hindernissen niet onoverkomelijk zijn: “We hebben elkaar veel te bieden. We moeten alleen wat vaker samen rond de tafel zitten. Ook om over deze fundamentele zaken te praten.” Events zoals de Dag van de Cultuureducatie, het Sectormoment Cultuureducatie en de Kunstendag voor Kinderen worden als waardevol ervaren, maar ook als te kortstondig om samenwerkingen uit te denken en te realiseren.

Op velerlei vlak kan de samenwerking tussen organisaties dus nog versterkt worden, zowel binnen als over de (sub)sectoren heen. Een aantal respondenten geeft aan dat er wel belangrijke stappen worden gezet. Zo biedt het recente bovenlokaal cultuuredecreet zeker opties voor intensievere intersectorale samenwerking.

8.3 Aanbevelingen

- In het beleidsinstrumentarium mag samenwerking meer als een mogelijkheid of zelfs een voorwaarde worden ingeschreven. Het is belangrijk dat organisaties ook voorbij de schotten van de eigen organisatie en subsector kijken. Originele, hybride samenwerkingen (zoals de inzet van kunstenaars bij scholen met een lerarentekort) moeten daarbij mogelijk worden gemaakt. Daarom suggereren we voor samenwerkingen de creatie van een transversale subsidielijnen die los staat van de systematiek en logica van de decreten. Via deze subsidiemogelijkheid kan ook vernieuwing worden nagestreefd (zie ook de aanbevelingen bij hoofdstuk 11).
- De betoelaging van samenwerkingsprojecten moet gebeuren in een (meerjarige) trajectlogica en niet in een projectlogica waarbij “quick wins” voorop staan. Dit impliceert ook dat samenwerkingen ruimer gefinancierd moeten worden. Dat vergroot immers de kans dat ze tot duurzame veranderingen leiden.
- Samen moeten de cultuur- en de onderwijsoverheid meer momenten van structureel overleg voorzien voor de organisaties in hun sector. Er wordt gepleit voor meer permante fora of draaischijven waar cultuureducatie kan worden doordacht. Deze fora kunnen zich toespitsen op specifieke thema's, zoals de betaalbaarheid van samenwerking, het maken van inhoudelijke afspraken, evaluatietechnieken, enz.

- De visie van overheidswege op samenwerkingsprojecten moet mild zijn. Er mag niet steeds vanuit gegaan worden dat elke samenwerking zal lukken en renderen. Ongeacht of dit het geval is moet de samenwerking op zich al als een outcome worden beschouwd. Samenwerkingen realiseren samen niet automatisch meer uren, bereiken niet altijd een groter publiek, ...
- We bevelen aan om een onderzoek te voeren naar de reële kosten van samenwerking tussen cultuurorganisaties (evt. individuele cultuurprofessionals) en scholen. Daarbij kunnen de kosten voor verschillende types van samenwerking in kaart worden gebracht en ingeschat worden wat een billijke tussenkomst van de overheid is. Ook de verschillende manieren van subsidiëring (bv. vaste subsidiëring, projectsubsiëring zoals Dynamo, subsidie via een onafhankelijk fonds, publiek-private samenwerking met actoren zoals CERA, ...) kunnen tegen het licht worden gehouden¹¹. Een aantal discussies over de financiering van cultuureducatief werk (bv. dubbele financiering, onderfinanciering, ethische en efficiënte besteding van middelen, ...) kan zo meer evidence-based gebeuren. Gaandeweg kan deze oefening ook uitgebreid worden naar de analyse van de financiering van samenwerking met andere beleidsdomeinen en -velden (bv. kinderopvang, gevangenissen, rust- en verzorgingstehuizen).

¹¹ Cf. Onderzoek als 'Bedrijfsmodellen voor kunsteducatie' (Vinkenburg, et al., 2010).

9 | Veranderende personeelsinzet

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: S1, W2, T2, T3, T4

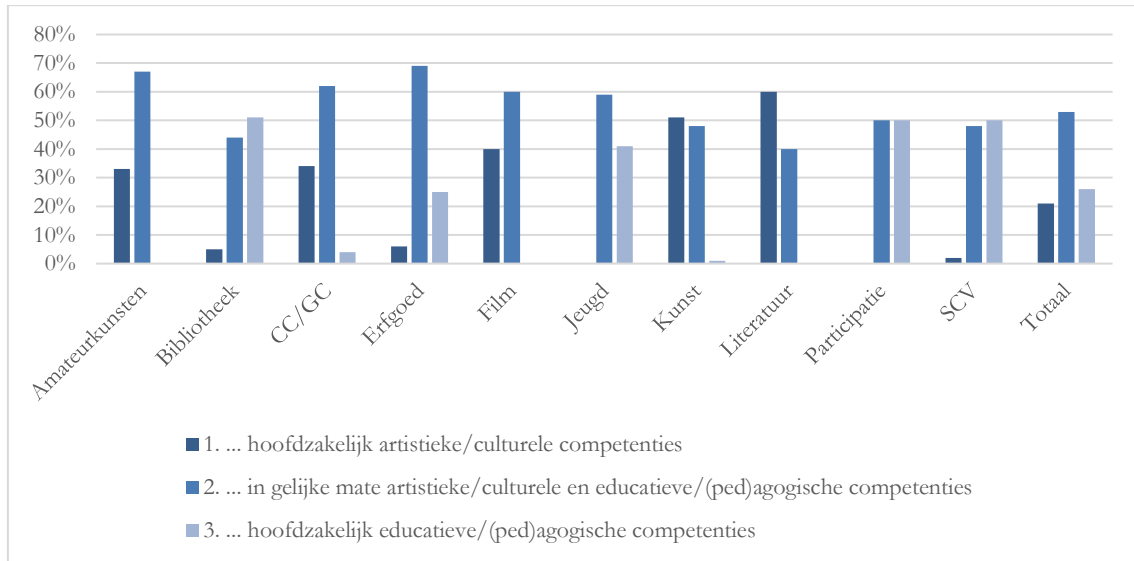
De beschrijving van de organisaties die inzetten op cultuureducatie in de vrije tijd (hoofdstuk 3) toont helder aan dat er grote verschillen zijn tussen die organisaties in termen van werkingsmiddelen, organisatiegrootte en missie. Hoofdstuk 10 toont de verschillen aan tussen organisaties op het vlak van de verschillende doelgroepen die ze willen bereiken met hun cultuureducatief aanbod. Al deze zaken hebben een impact op de cultuureducatoren die er actief zijn.

9.1 Een meervoudig beroep met meervoudige competenties

Dat er een zeer grote diversiteit aan cultuureducatieve praktijken in Vlaanderen bestaat, wordt door de organisaties in dat veld als één van de sterktes gezien. Deze diversiteit aan praktijken zorgt er automatisch voor dat cultuureducator een meervoudig beroep is: afhankelijk van de organisatie, het doelpubliek en de gebruikte methoden moet een cultuureducator andere vaardigheden inzetten.

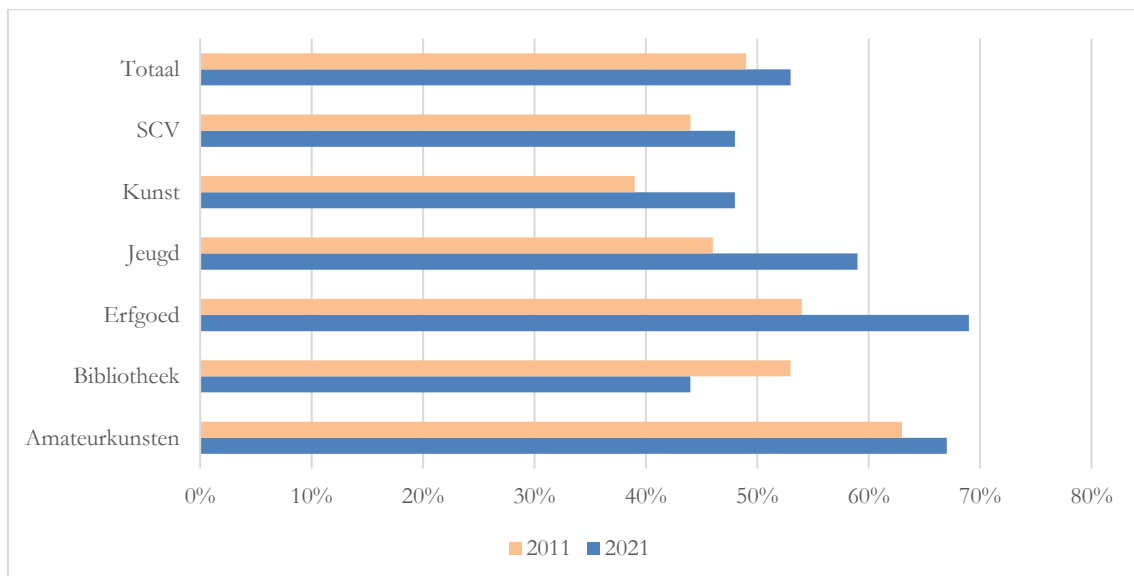
Wanneer we kijken naar de competenties die verwacht worden van medewerkers voor cultuureducatie (figuur 9.1), kunnen we vaststellen dat meer dan de helft van de organisaties verwacht dat deze medewerkers zowel 'artistieke/culturele' als 'educatieve/(ped)agogische' competenties hebben. De vraag naar deze dubbele set van competenties is het grootst bij organisaties die werken rond cultureel erfgoed, film, jeugd en bij bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra. Als er dan toch een focus op één type van competentie gelegd wordt, zien we duidelijke verschillen tussen subsectoren. Bij bibliotheken, jeugdorganisaties, sociaal-cultureel volwassenenorganisaties en organisaties die werken onder het participatiedecreet wordt in dat geval vooral gevraagd naar educatieve en (ped)agogische competenties. Organisaties met een cultuureducatieve werking rond film, literatuur en kunst zoeken hoofdzakelijk artistieke/culturele competenties.

Figuur 9.1 Gevraagde competenties voor cultuureducators, naar subsector en in het totaal (%)



Deze vraag naar in gelijke mate ‘artistieke/culturele’ en ‘educatieve/(ped)agogische competenties’ is beperkt toegenomen ten opzichte van de vorige veldtekening: in 2011 verwachtte 49% van de organisaties van hun cultuureducators zowel artistieke/culturele als educatieve/(ped)agogische competenties; in 2021 bedraagt dit percentage 53%. In alle subsectoren is deze vraag naar dubbele competenties toegenomen, met uitzondering van bibliotheken. Vooral in cultureel erfgoed- en jeugdorganisaties wordt vaker van cultuureducators verwacht dat ze zowel ‘educatieve/(ped)agogische’ als ‘artistieke/culturele’ competenties hebben.

Figuur 9.2 Vraag naar ‘educatieve/(ped)agogische’ en ‘artistieke/culturele’ competenties voor cultuureducators in veldtekeningen van 2011 en 2021, naar subsector en in het totaal (%)



Het lijkt er dus op dat organisaties voor hun cultuureducatief werk steeds meer op zoek zijn naar ‘allrounders’, die zowel domeinspecifieke artistieke of culturele kennis hebben als voldoende vertrouwd zijn met educatief werk. Mogelijk is dat ook omdat situaties waarvoor vroeger meerdere werknemers werden ingezet (met complementaire vaardigheden) nu slechts door één persoon kunnen worden opgenomen. Alleszins, de verwachtingen die gesteld worden aan een cultuureducatief medewerker zijn hoog. Een cultuureducator moet zich sterk kunnen adapteren aan verschillende publieken en veel methodieken onder de knie hebben.

Dit staat in scherp contrast met het sterk verspreide gevoel dat de status en waardering van cultuureducatieve werkers niet is toegenomen. Verhalen uit de focusgroepen duiden zelfs op een verlies aan waardering. Dat komt omdat de kennis en expertise die eigen is aan de professie zelden naar waarde wordt geschat, zo geven de organisaties aan. Er heerst vaak een gevoel dat iedereen de vaardigheden heeft om aan cultuureducatie te doen, een gevoel dat wordt versterkt door de vele kunstenaars die aan cultuureducatie doen “om hun maandinkomen wat op te krikken”. Ook staat het cultuureducatief werk zelf vrij laag op de ladder van aanzien in de culturele sector zelf, zo wordt duidelijk uit de gesprekken. Cultuureducatie wordt zelfs daar vaak als een “extraatje” beschouwd, iets dat in de schaduw staat van cultuurcreatie en cultuurspreiding. Zoals één van de geïnterviewden het verwoordde: “We moeten met de [cultuureducatieve] sector samen vechten voor het cultuureducatieve werk, maar we moeten er ook voor vechten binnen de sector zelf.”

9.2 Wie doet het cultuureducatieve werk?

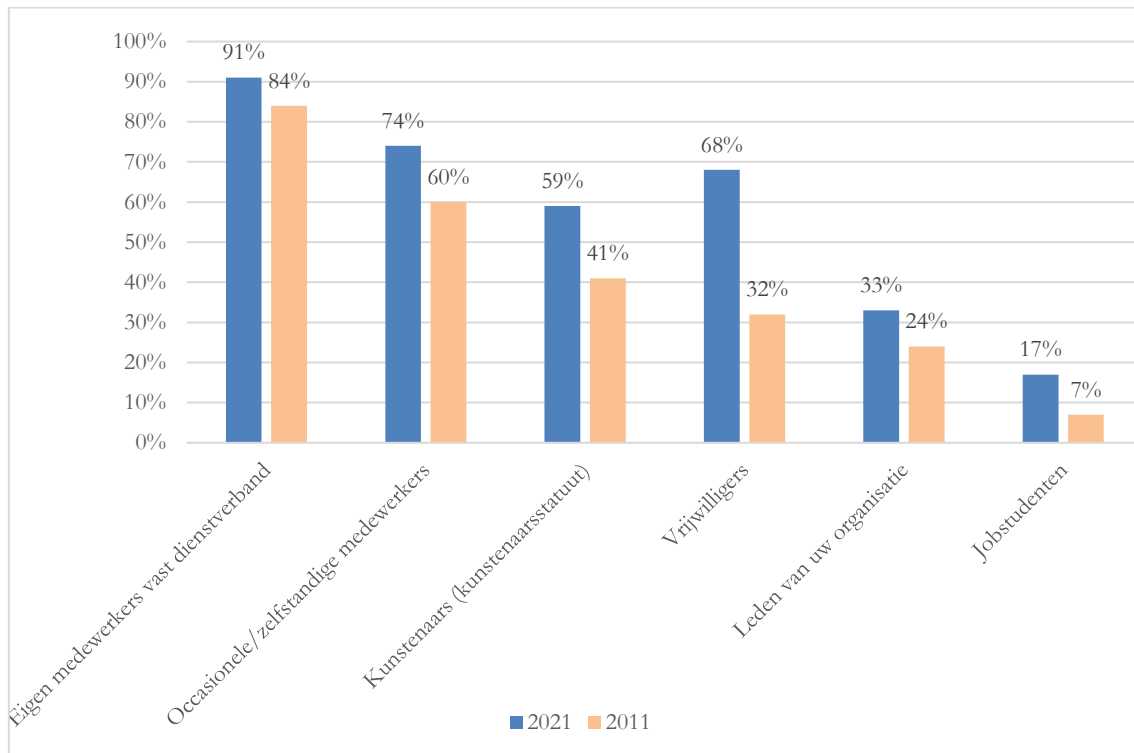
Voor de uitvoering van cultuureducatie doen organisaties beroep op verschillende types van werknemers. In de eerste plaats rekenen ze op de eigen medewerkers van de organisatie, maar zij krijgen vaak versterking van zelfstandige/freelance medewerkers (70%), vrijwilligers (68%), kunstenaars met een kunstenaarsstatuut (59%) en stagiairs (42%). Dat het eigen personeel er niet alleen voor staat maar aangevuld wordt door die vele andere vormen van inzet, zien we in alle CJM-subsectoren.

Tabel 9.1 Type van medewerkers die aan cultuureducatie doen binnen organisaties, naar subsector en in het totaal (%)

	Amateur-kunsten	Bib	CC/ GC	Erfgoed	Film	Jeugd	Kunst	Literatuur	SCV	Totaal
Eigen medewerkers in vast dienstverband	100%	98%	80%	98%	81%	76%	93%	80%	91%	91%
Occasionele medewerkers (bv. interim medewerker)	78%	14%	38%	47%	44%	52%	59%	40%	20%	38%
Zelfstandige/freelance medewerkers	100%	56%	72%	78%	63%	76%	74%	100%	66%	70%
Kunstenaars vanuit hun kunstenaarsstatuut	100%	41%	84%	47%	56%	45%	83%	80%	38%	59%
Vrijwilligers	67%	77%	56%	71%	63%	93%	42%	60%	88%	68%
Leden van uw organisatie	56%	26%	24%	25%	38%	41%	30%	0%	52%	33%
Jobstudenten	11%	12%	12%	41%	6%	31%	13%	20%	9%	17%
Stagiairs	67%	23%	22%	78%	44%	55%	53%	40%	30%	42%

Wanneer we de cijfers uit de huidige veldtekening (2021) naast die van de vorige (2011) leggen, kunnen we concluderen dat organisaties op meer types van betaalde en onbetaalde inzet beroep doen dan tien jaar geleden. De grootste toenames zien we bij de vrijwilligers (+36 procentpunten). Vooral bij jeugdorganisaties, sociaal-culturele organisaties en bibliotheken zijn vrijwilligers sterker betrokken bij cultuureducatie. Ook kunstenaars (vanuit hun kunstenaarsstatuut) hebben een belangrijkere rol gekregen bij de uitvoering van cultuureducatie. Over alle sectoren heen zien we een toename van 18 procentpunten sinds 2011. Kunstenaars worden vooral ingezet in amateurkunstenorganisaties, cultuur- en gemeenschapscentra, in de kunsten- en literatuursector. Tot slot zien we ook een toename van 14 procentpunten bij de inzet van zelfstandige/freelance en occasionele medewerkers.

Figuur 9.3 Type van medewerkers die aan cultuureducatie doen binnen organisaties in veldtekeningen van 2011 en 2021, in het totaal (%)



Opmerking: Stagiairs waren niet opgenomen in de veldtekening van 2011. Occasionele en zelfstandige medewerkers waren in 2011 opgenomen in één categorie, voor de vergelijking hebben we dit ook voor 2021 gedaan.

9.3 Aanhoudende trend van ‘verfreelancing’

De categorieën in de bovenstaande tabel zijn niet strikt van elkaar te onderscheiden. Zo kan een kunstenaar het statuut van een zelfstandige hebben en tegelijk ook lid zijn van diezelfde organisatie. Een jobstudent kan tegelijkertijd ook vrijwilligerswerk doen. In de antwoordpatronen kunnen dus “dubbels” zitten, verwijzingen naar mensen die in meerdere categorieën passen. Daarom is de bovenstaande tabel vooral belangrijk om de verhoudingen tussen de scores te traceren. Zo valt op dat de meerderheid van de organisaties (91%) voor cultuureducatie eigen medewerkers in vast dienstverband inzet. Dat neemt echter niet weg dat ook veel personen betrokken zijn die niet in vast dienstverband werken. In de veldtekening van 2011 was één van de hoofdconclusies dat er voor cultuureducatie meer en meer beroep gedaan werd op freelancers (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011, p. 59). Op basis van de huidige cijfers kunnen we concluderen dat deze trend zich duidelijk voortgezet heeft.

Het cultuureducatieve werk in Vlaanderen wordt in de praktijk steeds meer uitgevoerd door freelancers en andere tijdelijke krachten. De tendens van ‘verfreelancing’ is echter niet typisch voor cultuureducatie. Ook bij andere, verwante beroepsgroepen en takenpakketten gaat de voorkeur vaak meer dan voorheen naar losse of tijdelijke medewerkers (cf. Kunstenpunt, 2019). Toch zien we, op basis van de survey, dat organisaties die cultuureducatie als een essentiële opdracht zien, voor dat cultuureducatieve werk vaker beroep doen op freelance medewerkers (74%) dan organisaties die cultuureducatie als een bijkomende opdracht hebben (64%) of niet aan cultuureducatie doen (50%). Met andere woorden: het is niet omdat cultuureducatie centraler in de organisatie staat (meer essentiële taak is), dat er voor die taak verhoudingsgewijs meer vaste krachten worden ingezet. Dus ook die organisaties die zich echt specialiseren in cultuureducatie vallen hiervoor vaak (in hoofdzaak of uitsluitend) terug op freelancers.

Uit de focusgroepen kunnen we verschillende redenen identificeren voor de evolutie naar ‘verfreelancing’:

- zoals hierboven al beschreven, wordt er van cultuureducators verwacht dat ze over artistieke/culturele én pedagogische competenties beschikken of een zeer specifieke expertise (bv. werkmethode) hebben. Deze competenties hebben organisaties niet altijd zelf in huis;
- er is ook een samenhang met projectsubsidies: veel projectsubsidies coveren enkel de werkingskosten binnen een project, niet de personeelskosten. Er moet dus aan de kant van de organisaties gezocht worden naar manieren om die personeelskost te drukken. Het werken met freelancers biedt die optie omdat het toelaat de personeelskost terug te brengen tot de duur van het project. Er moet dus geen financiering zijn die meteen aansluit op de einddatum van een project;
- daaraan gekoppeld: het inzetten van freelancers is ook vaak goedkoper voor organisaties dan het aanwerven van nieuwe werknemers: de kostenstructuur is meer flexibel en de prijs is variabel omdat freelancers in competitie met elkaar (kunnen) staan.

De notie ‘verfreelancing’ heeft een negatieve connotatie, maar toch wordt het werken met freelancers door sommige organisaties als iets positief gezien. Door het inzetten van freelancers krijgen ze de kans om kennis te maken met nieuwe werkvormen of didactieken waar nog geen ervaring mee is binnen de vaste staf van de organisaties. Ook kan het gezien worden als een kans om een nieuwe doelgroep te bereiken. Het aanspreken van een freelancer leidt met andere woorden vaak tot kennisdeling, expertiseopbouw én publieksverbreding binnen een organisatie. Het tijdelijke karakter van de samenwerking staat echter een verduurzaming van die aspecten in de weg.

Bij de groep van freelancers wordt een hoog verloop vastgesteld. Vaak worden deze jobs ingenomen door personen aan het begin van hun loopbaan, veelal voor een korte periode. Het houdt ook veel onzekerheid in. Tijdens de interviews en groeps gesprekken kregen we veel anekdotische informatie over mensen die, in een freelance statuut, niet vergoed worden volgens hun opleiding. Het groeiend aanbod aan freelancers zorgt soms voor een *race to the bottom* waarbij zelfstandigen elkaar beconcurreren in een prijsenslag. Iemand zag dit als de keerzijde van de passie waarmee diezelfde mensen aan de slag gaan: “De passie is soms ook een vijand voor het beroep. Zelfs op laag- of onderbetaalde functies blijven veel mensen solliciteren.” Ook werd er gewezen op de sociale kwetsbaarheid van freelancers, zeker in onverwachte (crisis)situaties zoals in de coronacrisis. Het gaat dan om elementen als: verloning, verzekering, werk-privé-balans, enz.

9.4 Aanbevelingen

- Met alle organisaties in de brede sector kunnen specifieke afspraken worden gemaakt (charters of codes) om fair pay en fair practice te stimuleren. Het fair practice charter van het Overleg Kunstorganisaties (oKo) kan als inspiratie/startpunt hiervoor dienen. In een dergelijk charter worden eerlijke principes en praktijken in de sector afgelijnd.
- De overheid kan organisaties opleiden om goed en fair met hun freelancers om te gaan (o.a. barema-systemen, duidelijke afspraken over vergoedingen en auteursrecht). Dat is belangrijk om als organisatie eerlijk, ethisch en duurzaam te werken.
- Specifiek voor freelancers die cultuureducatief werk doen, kan een steunfonds worden opgericht. Zo een fonds kan de kosten dekken van freelancers bij bv. een last-minute afgelasting van een project of samenwerking. Wie het best geplaatst is om dit fonds te dragen, moet verder onderzocht worden.
- Voorts is er meer kennis nodig over het meervoudige beroep van de cultuureducator. Bij de eerste veldtekening was dit al een suggestie voor verder onderzoek, maar de vragen van toen

blijven vandaag grotendeels onbeantwoord: wie noemt en beschouwt zich cultuureducator (en wat zijn eventueel alternatieve benamingen)? Wat zijn de meest courante opleidingen en mogelijkheden voor bijscholing? Wat is de kwaliteit van die opleidingen en bijscholingen? Hoe verloopt de loopbaan(ontwikkeling) van een cultuureducator? Welke vaardigheden worden door wie ingezet? In welke statuten en met welke verloningsvoorwaarden zijn cultuureducatoren tewerkgesteld? Hoe groot is het verloop in deze beroepsgroep? ...

- Gekoppeld aan dit onderzoek kan ook een traject met het werkveld worden gegaan waarbij de organisaties zelf duidelijk de culturele en (ped)agogische expertise van hun cultuureducatieve professionals zo precies mogelijk gaan benoemen. Zo een reflectief proces kan leiden tot een duidelijk beroeps- en competentiekader (vergelijkbaar met het PRO2030 beroepskader voor sociaal-cultureel werkers¹². Een dergelijk kader zet niet de eigenschappen en competenties die een cultuureducator heeft (of zou moeten hebben) vast, maar geeft net de mogelijkheid om over verandering in de professie na te denken.

¹² <https://socius.be/pro2030/>

10 | Diversiteit

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: S3, S7, W6, T1, N4

De SWOT-analyse eerder in deze studie toonde aan dat het bereiken van een divers publiek door organisaties met een cultuureducatief aanbod zowel als een sterkte als een uitdaging voor de toekomst gezien wordt. Ook in de focusgroepen stond het topic diversiteit vaak hoog op de agenda. In meerdere focusgroepen was het een thema waarvan veel organisaties vonden dat het nog verder moet worden uitgediept.

10.1 Diversiteit: een zaak van praktijk en beleid

Het is duidelijk dat diversiteit een onderwerp is dat veel organisaties bezig houdt. Onder het begrip 'diversiteit' kan echter veel schuil gaan. In de gesprekken die we voerden had het vooral betrekking op deze drie, samenhangende, zaken:

- *Het inhoudelijk aanbod en naar wie dat aanbod zich richt.* Sommige cultuureducatieve activiteiten gaan expliciet over diversiteitsgebonden kwesties. Culturele fenomenen - zoals culturele gewoontes en tradities, culturele canons, verschillen en taboes - staan dan centraal. Vanzelfsprekend is het zo dat ook sommige cultuureducatieve activiteiten, ongeacht waar ze over gaan, bepaalde sociale groepen en categorieën meer aanspreken dan andere;
- *Het effectieve bereik.* Op het vlak van publieksbereik primeert doorgaans de vaststelling dat het feitelijke bereik van de cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties geen perfecte spiegel is voor de (superdiversiteit in de) samenleving. Dat is ook zo voor het cultuureducatieve aanbod in het bijzonder;
- *De werking van de organisaties en instituten zelf.* Diversiteit heeft in dat geval vooral betrekking op de samenstelling van de staf (vaste personeelsleden en freelancers), de vrijwilligers en de interne bestuursorganen.

De aandacht van het overheidsbeleid voor deze verschillende aspecten van diversiteit is sterk toegenomen de voorbije jaren. De toegenomen aandacht voor etnisch-culturele diversiteit in de culturele (en cultuureducatieve) sector is een gevolg van verschillende maatschappelijke verschuivingen. In de eerste plaats is er de vaststelling dat onze samenleving meer etnisch-cultureel divers is geworden. Zo is het aandeel Belgen met een migratieachtergrond de voorbije tien jaar toegenomen van 25% naar 32% (Statbel, 2021). Daarnaast zijn, zoals we aan het begin van deze studie al aanhaalden, de voorbije jaren dekolonisering en het Eurocentrisme ook echt onderwerpen van publiek debat geworden.

Zeker in het begin van dit decennium was de aandacht voor gelijke participatiekansen in het cultuurbeleid groot. Samen met de toename van de (super)diversiteit in de samenleving werd ook steeds vaker de vraag gesteld hoe de participatie van minderheidsgroepen kon worden versterkt. Hoewel er meerdere groepen ondervertegenwoordigd zijn in de participatiecijfers, werden de beleidsmaatregelen vooral toegesneden op etnisch-culturele minderheden. Het diversiteitsvraagstuk werd daarbij vooral gelinkt aan kunst- en cultuurproductie en -deelname (vnl. bezoekers en publiek), maar gaandeweg ook aan (deelname aan) kunst- en cultuureducatie (o.a. de Groot et al., 2002; van den Bulk, 2018;

Vanherwegen et al., 2015). We geven hieronder twee voorbeelden van manieren waarop het beleid probeert om de aandacht voor diversiteit binnen organisaties te vergroten:

- in de herwerking van verschillende sectordecreten werd het betrekken van verschillende maatschappelijke groepen de voorbije jaren expliciet opgenomen als één van de vele doelstellingen waaraan organisaties moeten werken om aanspraak te kunnen maken op publieke middelen;
- in navolging van de groeiende beleidsaandacht zijn ook decretale beoordelingscommissies bij het beoordelen van subsidieaanvragen meer belang aan de diversiteit gaan hechten.¹³

10.2 Beoogd bereik en drempelverlagende inspanningen

Ons onderzoek maakt duidelijk dat diversiteit in de praktijk vaak begint bij de vraag wie de organisatie bereikt. In de websurvey werd aan de organisaties daarom gevraagd of ze in hun aanbod ‘op de eerste lijn’ specifieke drempelverlagende inspanningen voor bepaalde groepen deden. We geven de resultaten hiervan weer in onderstaande tabel.

Uit de tabel kunnen we verschillende zaken afleiden. In de eerste plaats zien we dat vooral voor ‘kinderen en jongeren’, en voor ‘families en gezinnen’ drempelverlagende inspanningen gedaan worden. Gezien cultuureducatie zich vaak op kinderen en jongeren richt, is dit geen verrassende bevinding. Het is ook zo dat in het cultuurbeleid de voorbije jaren een steeds grotere klemtoon is gelegd op het bereiken van gezinnen en families voor culturele en cultuureducatieve activiteiten, met vaak een bijzondere aandacht voor gezinnen met jonge kinderen. Dit weerspiegelt zich in initiatieven als Kunstendag voor Kinderen, kinderkunstenfestivals, buggytours, het Inclusieve Familiemanifest van Publiq. Vooral in cultureel erfgoedorganisaties, cultuurcentra en gemeenschapscentra en bibliotheken worden vandaag drempelverlagende inspanningen ondernomen om gezinnen en families te bereiken.

Ongeveer de helft van de cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties met een cultuureducatief aanbod probeert ook de drempels tot deelname te verlagen voor personen met een migratieachtergrond. We zien dat organisaties inspanningen doen om ook nog andere groepen te bereiken die zich gehinderd weten om deel te nemen aan het cultuureducatieve aanbod, zoals personen in armoede (49%) en personen met een beperking (30%). Voor deze laatste groep is er de meeste aandacht bij jeugdorganisaties en de amateurkunstenorganisaties.

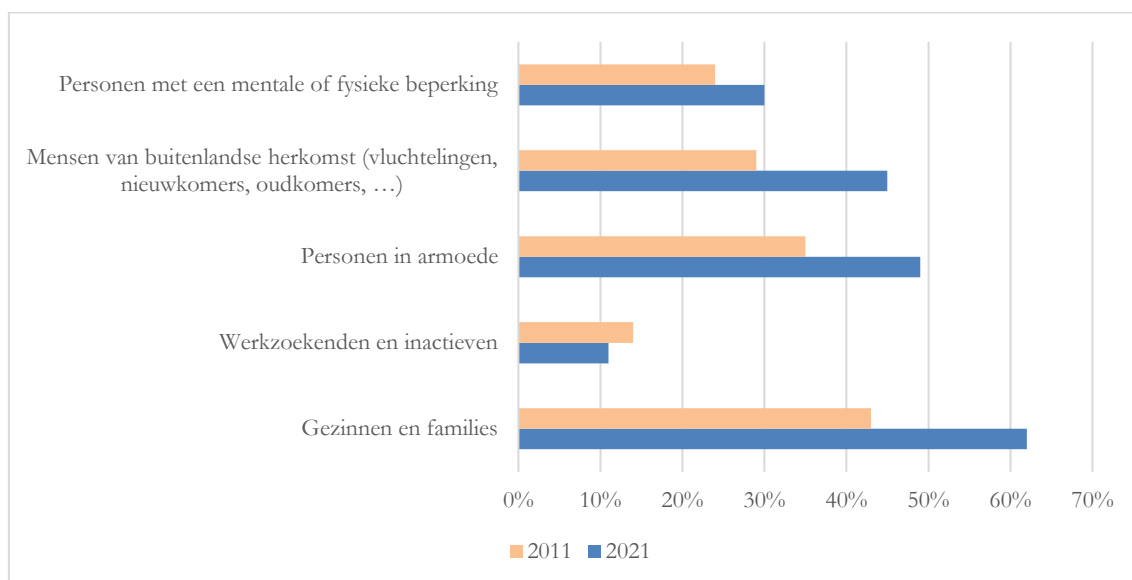
¹³ Bijvoorbeeld: <https://www.demorgen.be/nieuws/de-cultuursector-is-te-blank-b530c8c7/>

Tabel 10.1 Groepen voor wie organisaties specifieke drempelverlagende inspanningen doen in veldtekeningen, naar subsector en in het totaal (%)

	Amateurkunsten	Bibliotheek	CC/GC	Cultureel erfgoed	Film	Jeugd	Kunst	Literatuur	Participatie	SCV	Totaal
Gezinnen en families	22%	77%	76%	76%	56%	33%	57%	50%	100%	40%	62%
Kinderen en jongeren	67%	88%	78%	78%	63%	96%	62%	100%	50%	13%	69%
Specifieke gendergroepen	0%	4%	10%	4%	19%	19%	17%	0%	0%	12%	10%
Werkzoekenden en inactieven	0%	3%	10%	10%	31%	0%	18%	25%	0%	13%	11%
Personen in armoede	44%	48%	63%	43%	56%	63%	38%	50%	100%	50%	49%
Mensen van buitenlandse herkomst (vluchtelingen, nieuwkomers, oudkomers, ...)	78%	46%	29%	47%	25%	44%	49%	50%	50%	54%	45%
Personen met een mentale of fysieke beperking	56%	18%	29%	41%	13%	56%	28%	0%	50%	33%	30%
Leerkrachten	33%	69%	33%	65%	31%	30%	30%	75%	0%	13%	43%
Kunstenaars	22%	3%	18%	14%	6%	15%	49%	25%	0%	8%	19%
Studenten/stagiairs	22%	21%	14%	51%	50%	44%	35%	25%	0%	15%	29%
Publiek van culturele producties/creaties van de eigen of andere organisatie	22%	4%	22%	18%	13%	4%	37%	50%	0%	6%	17%
Geen specifieke drempelverlagende inspanningen	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

In onderstaande figuur geven we weer in welke mate de aandacht voor enkele doelgroepen toegenomen of afgenomen is sinds de eerste veldtekening. We zien dat er meer inspanningen gedaan worden om de drempels tot deelname te verlagen voor alle groepen, met uitzondering van werkzoekenden en inactieven.

Figuur 10.1 Groepen voor wie organisaties specifieke drempelverlagende inspanningen doen (2011 en 2021) (%)



10.3 Diversiteit in de praktijk: met vallen en opstaan

Op basis van de survey kunnen we concluderen dat organisaties meer dan tien jaar geleden (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011) aandacht hebben om deelnamedrempels aan cultuureducatie te slechten voor bepaalde doelgroepen.

Het bereiken van doelgroepen blijkt, op basis van onze gesprekken met vertegenwoordigers van de sector, echter een zoektocht met vallen en opstaan te zijn. Organisaties zijn zich bewust van het belang van het bereiken van specifieke doelgroepen, maar ze hebben niet steeds de expertise in huis om dit te doen. Ook zijn sommige organisaties van mening dat er te weinig expertisedeling tussen organisaties gebeurt op het vlak van het bereiken van doelgroepen en dat er een gebrek is aan professionele omkadering rond dit thema.

Uit de focusgroepen kwam naar voor dat organisaties, om een divers doelpubliek te bereiken, moeten starten met zichzelf in vraag te stellen. Eerder dan meteen een divers publiek na te streven is het zaak om eerst de organisatie zelf aan te passen. Eén van de leden van de klankbordgroep beschreef een succesvolle strategie om een divers doelpubliek te bereiken als volgt: “Ik heb ervoor gepleit om van diversiteit iets te maken dat vervat zit in alle aspecten van de organisatie, want het begon erop te lijken dat diversiteit werd toegewezen aan één of twee mensen, ... en zo werkt het niet. Het moet vervat zitten in alles wat je doet, in heel de werking”.

Deze uitspraak wijst erop dat organisaties die een diverse doelgroep willen bereiken, op meer in moeten zetten dan enkel de toegankelijkheid van het aanbod. Een belangrijke stap hierbij is om in te zetten op de diversiteit van het personeelsbestand. Personen die tot een bepaalde doelgroep behoren (bv. personen met een beperking of migratieachtergrond) hebben vaak een beter beeld van wat de gevoeligheden zijn voor die groep en hoe deze groep beter betrokken kan worden. Er zijn verschil-

lende strategieën die organisaties kunnen toepassen om hun personeelsbestand te diversifiëren. Zo kunnen organisaties een harde strategie volgen, zoals het werken met quota bij aanwervingen. In de focusgroepen werd hier bij sommigen weinig animo voor gevonden, omdat dit te sterk uitgaat van een ‘hokjesdenken’ en tegen de organische werkzaamheden van een organisatie ingaat. Andere deelnemers aan de focusgroepen en klankbordgroep zagen daarentegen wel de voordelen in van het instellen van quota om het personeelsbestand meer divers te maken.

Een andere, zachtere, strategie is het aangaan van samenwerkingen met andere organisaties of gericht op zoek gaan naar (tijdelijke) krachten met een expertise in het bereiken van een bepaalde doelgroep. Het probleem van deze samenwerkingsverbanden is dat ze vaak tijdelijk zijn, al dan niet onder impuls van projectsubsidies, en dat na het eindigen van de samenwerking de expertise vaak ook de organisatie verlaat.

Het inzetten op het bereiken van kwetsbare groepen is een intensieve oefening voor organisaties. Het vraagt expertise, andere praktijken/methodieken, infrastructuur, netwerken en tijd. Hoewel het bereiken van een divers publiek de laatste jaren een belangrijk aandachtspunt van het beleid is geworden, blijft het budget dat hiervoor vrijgemaakt kan worden beperkt, zo geven de geïnterviewden aan. Werken met kwetsbare groepen of werken vanuit nieuwe/diverse netwerken/praktijken gebeurt nog te vaak projectmatig. Organisaties die dit doen, vallen regelmatig tussen de mazen van verschillende decretale netten. Ze worden vaak doorverwezen naar het lokale niveau, maar daar zijn of geen middelen, of ze zijn ontoereikend.

10.4 Aanbevelingen

- Blijf als overheid attenderen op het belang van diversiteit. Doe dat vanuit een bepaalde visie en met de juiste prikkels. Goede voorbeelden delen werkt motiverend, al waarschuwen organisaties ook voor het te vaak aanspreken van mensen met een migratieachtergrond enkel en alleen omwille van hun migratieachtergrond. Het diversiteitsdebat mag dus niet zomaar “versmald” worden. Daarom is het belangrijk net ook mensen met een migratieachtergrond te betrekken in de organisatie van dat debat en de keuze van (goede) voorbeelden.
- Een debat over diversiteit is nodig, maar wanneer gepraat wordt over toegankelijkheid, sociale gelijkheid, diversiteit, ... gaat dit niet enkel over etnisch-culturele minderheden. Ook andere groepen worden – zij het op een andere manier – geconfronteerd met vaak gelijkaardige maatschappelijke fenomenen zoals discriminatie. Daarom bevelen we aan bij de aandacht voor diversiteit te spreken over verschillende maatschappelijke groepen, dus ook over personen in armoede, personen met een beperking, ... Het is zaak ook hen te bereiken én te betrekken.
- Organisaties voelen zich niet graag gebonden om meer in te zetten op diversiteit in hun werking via harde strategieën zoals het werken met quota bij personeel en freelancers. Toch zijn er duidelijk prikkels, richtlijnen en door de organisaties geëxpliciteerde voornemens nodig om het diversiteit in de organisatie niet uit het oog te verliezen.
- Een gevoelig thema vraagt een eerlijk gesprek, een gesprek waarin mensen hun overtuigingen mogen uiten, hun sterktes kunnen tonen maar ook mogen uitkomen voor hun zwaktes. Daarom is het aangewezen dat de overheid ook haar eigen (zoekende) ervaringen omtrent diversiteit durft te delen.
- Voor het bereiken van een divers publiek is het ook belangrijk op de tweede lijn in te zetten. Dit wil zeggen: leerkrachten, gidsen, cultuureducators, ... bijbrengen hoe zij cultuursensitief kunnen werken, hoe zij rekening kunnen houden met minderheidsgroepen en voor hen een veilige leeromgeving kunnen creëren, enz. Dit impliceert ook het rekenen op een multiplier-

effect. Op een van de focusgroepen werd het als volgt verwoord: “Als je een groep leerkrachten bereikt, dan bereiken die op hun beurt opnieuw kinderen. Verschillende deuren zijn met elkaar verbonden.”

- Het is belangrijk dat de Vlaamse overheid nagaat of bepaalde criteria (bv. uren en spreidingsnormen) in decreten en reglementen naar omlaag moeten omdat het werken met kansengroepen een extra inspanning vraagt. Uit de focusgroepen en beleidsanalyse die plaats vonden, leren we dat vooral het jeugd- en kinderrechtenbeleid nog erg op een kwantitatieve leest geschoeid is en daar de normen nog meer kunnen afgestemd worden op samenwerking, ook in functie van het bereiken van ondervertegenwoordigde groepen. Men kan zich tot slot de vraag stellen in hoeverre bepaalde groepen willen participeren in bestaande organisaties en structuren. De voorbije jaren zijn er verschillende bottom-up-initiatieven ondernomen door kansengroepen (vaak in een stedelijke context) die hun gading niet vinden in het bestaande aanbod (cf. Cools et al., 2019). In deze initiatieven wordt vaak zeer innovatief gewerkt waarbij gebruik gemaakt wordt van nieuwe en andere methodieken die nog niet aan bod komen in gevestigde organisaties. In de design workshops werd hierbij verwezen naar initiatieven zoals Mama’s Open Mic of de ondersteuning van zulke initiatieven door platformorganisaties zoals Mestizo Arts Platform. Het ondersteunen van burgerinitiatieven en het stimuleren van duurzame samenwerkingsverbanden tussen deze initiatieven en gevestigde organisaties, kunnen ervoor zorgen dat de participatie van kansengroepen aan cultuureducatie én de diversiteit bij cultuureducatoren toeneemt (cf. ook de aanbevelingen hieromtrent in hoofdstuk 8).

11 | Innovatie

SWOT-elementen en noden gelinkt aan dit hoofdstuk: S6, O1, O4, T4, N1, N6

11.1 Het nieuwe leren en de impact ervan

We haalden het al aan in hoofdstuk 6: de manier waarop mensen (willen) leren in hun vrije tijd is niet meer dezelfde als een decennium geleden. Waar educatie in de vrije tijd vroeger werd gedomineerd door de educatieve programma's waarop je als deelnemer kon inschrijven, heeft veel educatief werk vandaag wat afstand genomen van die strikte aanbod-deelname-opsplitsing. De lerenden komen meer expliciet in de 'driving seat' van hun eigen leeractiviteit, ze streven dat eigenaarschap ook bewuster na. In de onderzoeksliteratuur over levenslang leren wordt deze – weliswaar langzame – shift al een tijd waargenomen en getypeerd als een paradigmawissel van 'educatie' naar 'leren' (Biesta, 2009; Jarvis, 2014; Wildemeersch & Oleson, 2012). Vertaald naar het thema van deze studie kunnen we spreken over een shift van 'cultuureducatie' naar 'cultureel leren'. Het is een shift die ook een verandering van perspectief met zich meebrengt: bij het spreken over 'educatie' staat de educator, de educatieve instantie en datgene wat geleerd wordt (het curriculum) centraal, terwijl bij 'leren' de lerende zelf, met zijn eigen talenten, voorkeuren en leefstijl, duidelijker de hoofdrol speelt. Het is een ontwikkeling, zo blijkt uit diezelfde onderzoeksliteratuur, die zowel voor- als nadelen heeft. Wat ons hier vooral interesseert is de vraag of het om meer gaat dan een verandering in (theoretisch) discours? Met andere woorden: merken we de perspectiefwissel in de manier waarop cultuureducatie in de vrije tijd vandaag vorm krijgt?

11.1.1 De organisatie van het nieuwe leren

De nieuwe kijk op educatie en leren heeft om te beginnen invloed op de organisatie van cultuureducatie in het veld. Dat blijkt uit de gesprekken met sleutelfiguren in het veld. Zij geven aan dat in de praktijk de focus langzaam verschuift van kant-en-klare workshops of cursussen naar meer open werkvormen en aanpakken zoals coachings, residenties, meet & greets, jongerenpanels, maker spaces, ... Dit zijn niet zomaar nieuwe werkvormen (met vaak eigentijdse namen) die de leerprocessen enkel "aan de buitenkant" vernieuwen. De nieuwsoortige aanpakken werken ook verder onder de oppervlakte, en hebben een invloed op elementen die te maken hebben met de structuur en de didactiek van het cultuureducatieve werk zelf: de plaats en tijdstip van het leren, de planning en intentionele structurering van het leerproces, de status van de overgedragen kennis, vaardigheden, attitudes, de begeleider-deelnemer-relatie, ... Voor veel geïnterviewden is het duidelijk dat vandaag cultuureducatie niet (meer) kan worden gezien als eenrichtingsverkeer, een proces dat steunt op de top-down relatie tussen begeleider en deelnemer. Meer accuraat is het om het als een iteratief proces zien. De vraag waar cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties vandaag een antwoord op zoeken is dus niet alleen: hoe kan een lerende (of breder: een publiek) iets opsteken van een cultureel artefact/productie, van een culturele professional of van een cultuureducator. De vraag is net zozeer: wat kan die professional of educator ook leren van zijn of haar publiek, hoe kan hij of zij inspelen op de kennis en leervragen die er zijn? Dit in acht genomen is het geen verrassing dat woorden als 'participatief werken', 'co-creatie' en 'co-design' meer ingang hebben gekregen in de sector.

Betekent deze shift een grote kanteling in de aanpak van het culturele leren in de vrije tijd? Is er met andere woorden een cesuur te merken in wat organisaties tien jaar geleden deden en de wijze waarop ze vandaag cultuureducatieve processen organiseren? Voortgaand op de antwoorden op onze web-survey kunnen we niet zeggen dat dat zo is. Op de enquêtevraag welke werkvormen en materialen organisaties vooral hanteren hun cultuureducatief werk, blijken de antwoorden van organisaties in 2021 zeer sterk gelijkend op de antwoorden die ze gaven in 2011. Hieronder geven we weer wat, volgens de cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties zelf, de meest gebruikte werkvormen bij cultuureducatie in de vrije tijd zijn.

Tabel 11.1 Top tien van methodieken/werkvormen/materialen in cultuureducatief aanbod, in het totaal

Educatieve middelen: boeken(pakket), magazines, films, artikels, archieven, websites, apps, tv-programma's, video (on demand), cd's, podcasts, lesmappen, ...
Lezing/presentatie/(panel)gesprek of interview/gesprekstafel/voorlees- en vertelsessie
Workshop/atelier
Evenement (bv. hackathon, take over, ...)/festival/feest/revue/open podium
Rondleiding/bezoek/wandeling/gidsbeurt
Voorstelling/productie
Cursus (langer lopend dan workshop of atelier)
Lerend netwerk/community of practice/werkgroep
Spel/spelvorm (bv. escape games)
Stages

Wat moeten we besluiten uit het feit dat de bovenstaande lijst in tien jaar nauwelijks veranderd is? Is de invloed van de *learnification* van educatie dan beperkt in deze niet-formele sector? Of heeft die shift slechts bij een klein deel (een voorhoede?) van organisaties nu al een echt effect op de aanpak en houdt de grote meerderheid nog vast aan de (hiërarchie van) werkvormen zoals we die tien jaar geleden al kenden? Mogelijk kan er ook binnen de werkvormen een en ander veranderd zijn? Of herkennen organisaties sommige vormen van cultureel leren gewoon niet als deel uitmakend van de 'toolbox' van cultuureducatie? Het is moeilijk een definitief en veralgemenend antwoord op die vragen te geven. Daarvoor is het nodig om verder te kijken dan de gehanteerde werkvormen en materialen, zoals naar de organisatie van de verschillende educatieve projecten en programma's van de organisaties. Ook daar merken we dat er steeds meer wordt afgestapt van een klassieke, lineaire organisatie van het aanbod (bv. cursussen voor beginners gevolgd door cursussen voor gevorderden, of programma's opgebouwd volgens leeftijdsgroep) en vaker gekozen wordt voor meer modulair opgebouwde leertrajecten waarin de lerenden zelf keuzes kunnen maken, gedreven door hun persoonlijke interesses en vaardigheden en niet volgens leeftijd, generatie of eerder afgeronde leertrajecten. De leerprocessen en leerloopbanen worden meer fluïde en de *agency* van de lerenden neemt toe.

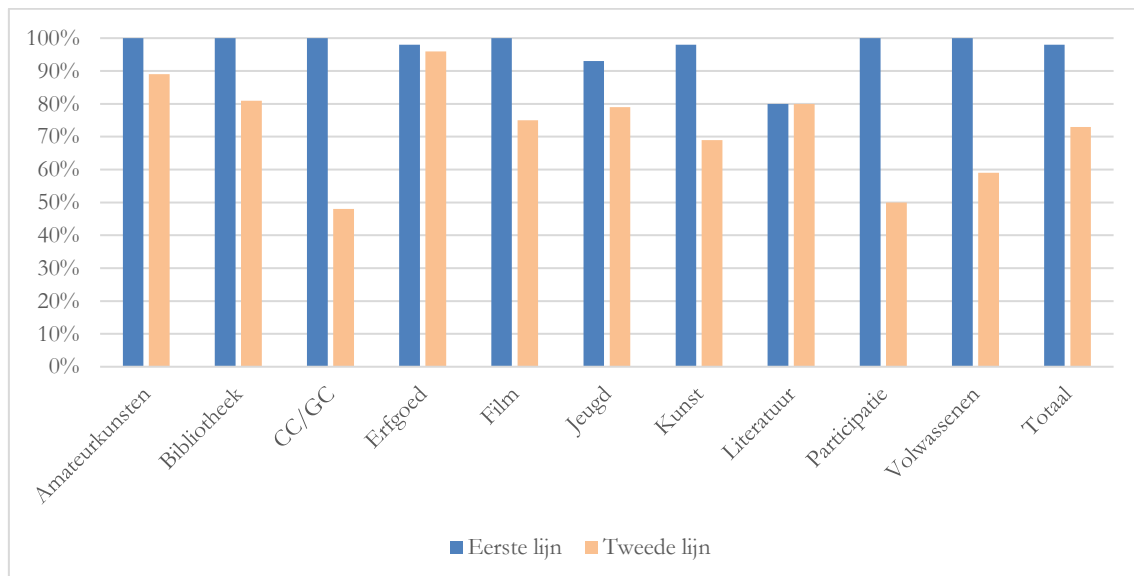
11.1.2 Thematische verschuivingen

Veranderingen in het culturele leren in de vrije tijd kunnen niet alleen een stempel drukken op de aanpak, de materialen en de organisatie van dat werk, maar ook op de inhoud ervan. Het nieuwe leren impliceert een vernieuwde educatieve epistemologie. Met educatieve epistemologie bedoelen we de specifieke kennisopbouw en de leerinhouden die als belangrijk worden ervaren en de doelen die zij dienen (Bagnall & Hodge, 2017).

Uit de focusgroepen maken we op dat waar voorheen cultuureducatief werk vooral in het teken stond van de toeleiding naar of omkadering van cultuurproducties of -artefacten, nu de klemtoon vaker ligt op bredere maatschappelijke kwesties. Topics als identiteitsontwikkeling, maatschappelijke en politieke stellingname en verantwoordelijkheid, het in vraag stellen van culturele tradities, gewoonten en structuren, ... komen meer op de voorgrond. Het leren lijkt daarmee minder normbevestigend te zijn geworden en meer (zelf)kritisch. We zouden kunnen zeggen dat cultuureducatie anno 2021 niet zozeer meer een kwestie van 'kunnen en kennen' maar ook van dat kunnen en kennen 'kritisch in vraag te stellen'. Opnieuw kunnen we ons natuurlijk afvragen of deze shift echt een kentering is in het werk, of eerder een eerste beweging.

Alleszins geven de sleutelfiguren zelf al aan dat deze verandering nu al doorsijpelt in de organisaties en het werk van cultuureducators zelf. Om die reden, zo zeggen ze, is de vraag naar bijscholing en vorming van beroepskrachten nog steeds sterk. Cultuureducatie gaat nu eenmaal over andere zaken dan een decennium geleden. Bijgevolg zijn veel cultuureducatieve spelers ook blijven inzetten op tweedelijnswerk.¹⁴

Figuur 11.1 Percentage organisaties cultuureducatief aanbod in eerste en tweede lijn, naar subsector en in het totaal



In de meeste subsectoren hebben praktisch alle organisaties een eerstelijnsaanbod. Enkel in de literatuursector is het percentage organisaties met een eerstelijnsaanbod lager: één organisatie op vijf heeft hier enkel een tweedelijnsaanbod. Ongeveer drie vierden van alle organisaties met een cultuureducatief aanbod richt zich (ook) tot de tweede lijn. Dit percentage is het hoogst in de cultureel erfgoedsector, gevolgd door amateurkunstensector, de bibliotheken en de literatuursector.

We hadden het over het leren en de pedagogie om dat leren te stimuleren. Het is ook belangrijk te kijken naar de context waarin deze ingebed zijn. Ook die is bepalend voor het veranderende karakter van cultuureducatie (Seidel, 2009). Wat opvalt is dat ook de context waarin cultuureducatief werk vandaag plaats vindt minder vast is geworden. In vele gevallen is 'tijdelijkheid' zelfs een uitgangspunt geworden, zo leren we uit de focusgroepen. Het tijdelijk gebruiken van ruimte en infrastructuur, het

¹⁴ Bij tweedelijnswerk richt het aanbod zich naar andere organisaties of intermediairen (bv. leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen). Dit verschilt van het aanbod op de eerste lijn, waar het aanbod zich rechtstreeks richt naar de eindgebruiker van de cultuureducatie.

tijdelijk betrekken van professionals of kunstenaars, ... zijn triggers geworden voor dynamische processen, ook leerprocessen. Dat maakt dat een leerproces niet langer wordt geassocieerd met één ruimte of één begeleider of één organisatie. Het proces kan op meerdere plaatsen en in (tijdelijke) interactie met meerdere mensen en organisaties. Simpel gesteld: het cursuslokaal staat dus niet meer centraal in het niet-formele culturele leren. Het leren gebeurt op verschillende plaatsen en 'leerplekken' zijn meer multifunctionele ruimtes geworden waarin leren samengaat met werken, spelen, studeren, ... Sommige organisatiestructuren hebben zich daar ook aan aangepast. Klassieke, piramidale organisatiestructuren zijn nog wel de norm, maar het werken met andere meer flexibele organisatiestructuren (netwerken, los-vaste of tijdelijke collectieven, bewegingen op basis van tijdelijke participatie, veranderende samenwerkingsverbanden, ...) is toegenomen.

11.2 De aanhoudende zoektocht naar het nieuwe

We hebben de term nog niet gebruikt, maar bij gesprekken over de hierboven beschreven veranderingen valt vaak de term 'innovatie'. De focus op innovatie heeft de voorbije tien jaar een hoge vlucht genomen. Achter het begrip 'innovatie' gaan echter verschillende ambities schuil: sociale innovatie, een andere organisatie van de arbeid (nieuwe verhoudingen tussen en binnen organisaties), innovatieve manieren van werken en samenwerken, veranderende verhoudingen met het doelpubliek of zoeken naar nieuwe publieken, ... Veel van deze ambities - die niet strikt van elkaar te onderscheiden zijn - zijn onderdeel geworden van het cultuur(educatie)beleid.

11.2.1 Innovatie: nieuwe thema's, nieuwe aanpakken

Innovatie bestaat eigenlijk niet op zich. Het gaat altijd over iets, het heeft een bepaalde inhoud. Het gaat over de organisatie, het publiek, het thema van het leerproces, ... maar het meest nog over de beoogde maatschappelijke verandering. Het spreken over innovatie laat zich daarom gemakkelijk linken aan grote maatschappelijke evoluties zoals digitalisering, standaardisering, internationalisering, participatie, de opkomst van burgerinitiatieven, ... Vanzelfsprekend is ook niet alles wat nieuw of vernieuwend is (of zo klinkt) echt waardevol en nodig. Dat maakt dat de sleutelfiguren uit het brede culturele veld er in onze gesprekken meermaals op drukten: het is niet aangewezen om innovatie omwille van de innovatie na te streven. Het is geen waarde op zich. Van overheidswege mag het dan ook geen dogma worden.

Wordt er stevig geïnnoveerd op het vlak van cultuureducatie? Veel organisaties geven alleszins aan los te (willen) komen van hun vaste aanbod of educatieve aanpak. Ze zoeken bewust nieuwe paden op en herdenken regelmatig de eigen werking. In de sectorale SWOT-analyse die we eerder in deze studie toelichtten, blijkt dat ook één van de sterktes te zijn die deze sector bij zichzelf herkent: de drang om vernieuwend te denken over de samenleving, maar daardoor ook over nieuwe kunstvormen, nieuwe methodieken, nieuwe formats (cf. hoofdstuk 5, S6).

Dit gebeurt vooral om bij te blijven met de maatschappelijke veranderingen (cf. supra), maar wordt ook gedreven door de vragen en wensen van het beoogde publiek. Een voorbeeld hiervan is de heropleving van de *arts and craft movement*, een culturele trend gedreven door de drang van mensen om buiten de massaproductie te treden, en door het werken met low-tech materiaal vertraging te zoeken en unieke producten te maken (Crombez, 2019). Het is iets nieuw, maar tegelijkertijd ook iets oud. Organisaties spelen in op dergelijke evoluties, ook met hun educatief aanbod. Dat werd al duidelijk toen we eerder met de enquêtecijfers aantoonde dat cultuureducatie vandaag meer een zaak geworden is van productieve cultuureducatie (cf. hoofdstuk 3). Met andere woorden: creëren, experimenteren en doen is iets meer centraal komen staan. Het is niet moeilijk daar de echo's van de toegenomen aandacht voor hand- en maakwerk in te herkennen.

11.2.2 Innovatie en/in de organisatie

Innovatie van aanbod en aanpak brengt ook innovatie van organisatiecultuur met zich mee. Ook daar werd in de gesprekken op ingegaan. Organisaties brengen aan dat ze niet alleen op aspecten van wat ze doen vernieuwing nastreven, maar ook als organisaties zelf vernieuwend willen zijn. Dat is echter niet vanzelfsprekend. Een respondent verwoordt het zo: “Het is zo evident om vooral te blijven doen wat je doet, want dat vraagt al zoveel tijd en aandacht. Je lost dat niet op met een studiedag of bijscholing van iemand van uw team die dat dan terugkoppelt. (...) Er is een manier nodig om nu en dan eens een pauzeknop te kunnen indrukken, of een time-out-moment te voorzien om echt eens de dingen te kunnen herbekijken, te herdefiniëren, om te gooien.” Organisatorische vernieuwing vraagt dus tijd en aandacht. Daarom zoeken organisaties meer vrije en dynamische ruimte om zichzelf te kunnen “omdenken”. Een pleidooi voor extra subsidies voor organisatorische innovatie is dat niet zozeer, eerder een zoektocht naar een “tussenruimte” om los te komen van de standaard taken en dienstverlening.

Organisatorische vernieuwing impliceert ook de durf om de eigen organisatiecultuur en personeelsinvulling te veranderen. Enkele respondenten geven aan op dat vlak al evolutie in het cultuureducatief werk vast te stellen: het vaker werken zonder vaste functieprofielen en takenpakketten, het uittekenen van meer vloeiende profielen waarbij geen taakmatch wordt gezocht maar werknemers bij verschillende taken worden betrokken, enzovoort. In woorden van één van de deelnemers aan de focusgroepen: “Je moet zorgen dat functies regelmatig heruitgevonden worden, waardoor mensen ook binnen hun eigen job kunnen evolueren. (...) een job moet ook minstens deels ‘invulbaar’ zijn.” Een andere deelnemer merkt op dat innovatie daardoor vooral bij kleinere initiatieven ontstaat: “Kleinere organisaties zijn hier wat meer in het voordeel omdat daar vaker ‘generalisten’ zijn. Grotere organisaties zijn van nature meer hiërarchisch.”

11.2.3 Innovatie en de overheid

Innovatie, vernieuwing en experimenten, het zijn woorden die ook vaak in het beleidsdiscours over cultuureducatie terugkomen. Het valt de sleutelfiguren waarmee we spraken op dat de Vlaamse overheid nieuwe en vernieuwende organisaties en werkvormen bejubelt. Tegelijk wordt ook een eerder behoudsgezinde reflex in de beleidsvoering herkend. Het gaat dan met name om de neiging om aspecten van het cultuureducatieve werk te controleren en te tellen. Dit geeft in ogen van sommige sleutelfiguren een wrijving tussen enerzijds de aanmoediging om nieuwe formats uit te testen en anderzijds toch nog een klassieke beheersingslogica.

Dat een overheid insteekt op innovatie wordt door de organisaties in het veld sterk geapprecieerd. Tegelijk horen we dus die waarschuwingen in het veld dat innovatie geen dogma mag worden. Innovatief werken slaagt vooral bij die – klein of groot - organisaties die een vaste basis hebben. “Een goede basis van structurele subsidie geeft meer ruimte om zaken te vernieuwen, innovaties uit te denken, ... Het ‘vaste’ gedeelte geeft de mogelijkheid nieuwe zaken in de periferie uit te denken. Het is dan ook geen groot probleem als er iets mislukt.”

11.3 Digitalisering: het nieuwe gebruik van nieuwe middelen

We ronden dit hoofdstuk af met een korte paragraaf over het thema digitalisering, een thema dat voor velen sterk verbonden is aan innovatieve cultuureducatie. Door de coronacrisis in 2020-2021 zijn veel organisaties gedwongen geweest om – vaak sneller dan ze hadden voorzien – hun cultuureducatieve aanbod te digitaliseren. Met digitaliseren bedoelen we het intenser gebruik maken van digitale media, niet alleen om wat offline bestaat te vertalen naar een online platform maar ook om te zoeken hoe die digitale omgeving echt een meerwaarde kan bieden voor het cultureel leren. In de

focusgroepen kwamen verhalen ter sprake van online tours en bezoeken, geslaagde en minder geslaagde online cursussen, webinars, ... Uit de gesprekken leren we dat, omwille van de snelheid waarmee de transitie vandaag plaats vindt, veel organisaties nog erg zoekende zijn hoe zij zich digitaal willen profileren en hoe ze functioneel kunnen inzetten op online cultuureducatief aanbod. Het is duidelijk een proces van *trial and error*. Dit citaat van een respondent uit een kunstorganisatie die vooral inzet op theater is op dat punt veelzeggend: “Registraties van voorstellingen tonen, dat zijn dingen die niet werken (...) In scholen via een digitaal platform een omkadering bij een voorstelling bieden, dat werkt wél heel goed. Via het digitale kan je prikkelen, maar kan je niet echt coachen, dat is moeilijk. (...) We hebben een luisterspel waarvan we het nagesprek online doen, via Zoom. Met opdrachten erbij en een nagesprek, dat werkt goed.”

Een andere conclusie uit de tussenkomsten rond dit thema is dat het succes van digitalisering grotendeels afhankelijk is van de culturele discipline waarover het gaat. Voor veel aspecten van cultuureducatie zijn nogal wat respondenten ervan overtuigd dat het digitale niet de directe fysieke interactie kan vervangen. Ze waarschuwen zelfs om van het digitale geen doel op zich te maken: “Het moet op een goede manier gebeuren. Het is geen kwestie van wat *in real life* gebeurt gewoon te kopiëren naar filmpjes op het internet. (...) Je moet vanuit een compleet ander paradigma vertrekken. Het digitale is een andere ervaring. Je mag dat niet zien als een alternatief. Het vereist een andere aanpak (...), het zal waarschijnlijk ook een andere leerervaring zijn. Wat je leert door het fysiek contact kan je niet veranderen door het digitale. Je kan wel iets anders leren.”

11.4 Aanbevelingen

- Het is aan de Vlaamse overheid om de vinger aan de pols te houden van de manier waarop cultuureducatie vernieuwt, want het regelgevend kader moet *shijfs* in aanpak volgen en veranderingen in het werkveld mogelijk maken. Het is dus aan de overheid om na te gaan hoe ze de organisaties de tijd en tools kan geven voor introspectie en het uitproberen van nieuwe didactieken, werkvormen en methodieken.
- Nieuwe vormen van leren veronderstellen ook een andere opleiding van de cultuureducators. Het is momenteel onduidelijk hoe precies de (expert)opleidingen voor cultuureducators, publieksbemiddelaars of -werkers, cultuurleerkrachten, kunstdocenten, ... precies evolueren en of die opleidingen inspelen op de geschetste trends. Onderzoek kan dit in kaart brengen.
- Versterk verder de conceptuele en praktische kennis over innovatie. Toon dat er op verschillende manieren kan vernieuwd worden en geef tools om na te gaan welke vernieuwing - voor de organisaties én de samenleving - waardevol is (zoals het recente Demos-dossier: ‘7 strategieën om participatief te werken’). Dit is een rol voor de overheid maar net zozeer voor bovenbouworganisaties als Publiq.
- Niet alle huidige decretale subsidielijnen bieden kansen om voluit voor inhoudelijke innovatie op het vlak van cultuureducatie te gaan. Daarom bepleiten we een subsidielijn of fonds specifiek gericht op innovatie op het vlak van cultuureducatie. Dit kan gekoppeld zijn aan de eerdere aanbeveling over het insisteren op samenwerking (zie hoofdstuk 9). De subsidielijn kan de vorm krijgen van een open oproep die open staat voor de verschillende CJM-subsectoren. De Vlaamse ESF-oproepen die inzetten op innovatie en de verschillende stappen die daarin herkend worden (van ideevorming over prototyping tot impactevaluatie) kunnen daarbij inspirerend zijn. Essentieel is dat de organisaties tot voldoende durf worden aangezet maar niet worden afgestraft wanneer die durf niet rendeert. Bij innovatiesubsidie moet met andere woorden een “recht op falen” en een “recht op geen uitkomst” worden ingebouwd.

12 | Een veld onder spanning: conclusies en reflecties

In 2011 maakte het HIVA (KU Leuven) in opdracht van de Vlaamse overheid (Departement CJSM) een eerste veldbeschrijving van de cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen. De bedoeling van die veldtekening was om in kaart te brengen welke initiatieven en organisaties zoal inzetten op cultureel leren. De studie wou ook verduidelijken waarom en hoe die organisaties dat cultureel leren stimuleren en organiseren. Met cultureel leren bedoelen we al het bijleren over cultuur, maar ook het leren door middel van culturele expressie. Voortgaand op die omschrijving omvat dat cultureel leren natuurlijk heel wat: een omkadering bij een voorstelling, een gidsbeurt in een museum, een workshop digitale media, een initiatie theatertechnieken, een STEAM-atelier, een erfgoedparcours, een creatieve podcast, een participatieproject, een event rond urban arts, een gedichtenwedstrijd, een online tekenchallenge, ... De lijst van onderwerpen, werkvormen en materialen is eindeloos lang, zo stelde de veldtekening 10 jaar geleden al vast.

In dit rapport maakten we, tien jaar na de eerste veldtekening, opnieuw een beschrijving van het cultuureducatieve veld. Opnieuw ging het om een beleidsgericht onderzoek in opdracht van hetzelfde departement (intussen met een andere naam: het Departement CJM) en andermaal lag de focus op het organiseren van vele verschillende vormen van cultureel leren. Het accent lag ook opnieuw op het zogenaamde niet-formele leren, het leren dat plaats vindt buiten de schoolmuren en schooluren, en dat omvat uiteraard nog steeds heel wat. Zoals u kon lezen in deze studie is deze tweede veldtekening geen exacte replicastudie, toch werden grotendeels dezelfde onderzoekstechnieken gebruikt om op zoek te kunnen gaan naar het verschil en de gelijkenis. Wat is er in die tien jaar veranderd? Wat bleef onveranderd? En misschien nog belangrijker: wat zou moeten veranderen, ook de komende tien jaar.

Gewoonlijk sluit een beleidsgericht onderzoek af met een reeks aanbevelingen voor beleid en praktijk. Het leek ons echter zinvoller die aanbevelingen op het einde van elk hoofdstuk op te nemen. Zo volgen de aanbevelingen meteen op de empirische onderzoeksvaststellingen waar ze uit voortvloeien. Voor de aanbevelingen kan u dus best terugbladeren. De studie ronden we hier af met enkele bredere reflecties over de belangrijkste vaststellingen uit de twee veldtekeningen. We doen dat aan de hand van een aantal woordduo's die telkens ook voor een zekere spanning of ambiguïteit staan die eigen blijkt te zijn aan het cultuureducatieve werk.

Woord/daad

Wie het woord 'cultuureducatie' gebruikt heeft altijd meerdere woorden nodig om te duiden wat ermee wordt bedoeld, of om te preciseren over welk type van cultuureducatie het gaat: kunsteducatie, erfgoededucatie, mediawijsheid, filmeducatie, leesbevordering, creatieve expressie... Om die reden besteedden we in deze studie veel aandacht aan de terminologie en het discours dat zich ontvouwt rond de notie cultuureducatie. We merkten dat dat discours het afgelopen decennium veranderde en dat nieuwe termen opgang maakten (zoals co-creatie, gemeenschappen, cultureel bewustzijn...) of begrippen met een sterke traditie (zoals participatie) op hernieuwde aandacht konden rekenen. De nieuwe noemers om de cultuureducatieve praktijk te vatten, zijn niet zomaar een woordenspel. Achter

het nieuwe vocabularium gaan ook vernieuwingen in praktijk en beleid schuil. Het discours over participatie en co-creatie is daar een mooi voorbeeld van.

We kunnen niet zeggen dat het beleid altijd even luid spreekt als de woorden die voor cultuureducatie worden gebruikt. Die woorden zijn immers erg positief en zelfverzekerd, zowel aan de kant van de sector zelf - zo werd in de SWOT-analyse in deze studie de positieve impact van het cultuureducatieve werk als de belangrijkste sterkte gedefinieerd - als aan de kant van beleidsmakers die telkens weer drukken op het grote belang van cultuureducatie. Die krachtige woorden maken van 'cultuureducatie' echter nog geen beleidsprioriteit, zo konden we opmaken in onze beleidsanalyse. De beleidsaandacht voor de cultuureducatie fluctueert en momenteel worden er weinig grote werven opgezet.

Impliciet/expliciet

Cultuureducatie in de vrije tijd is niet gebonden aan een specifieke plek, is vaak niet gecertificeerd, heeft niet altijd vooraf vastgelegde doelen. Het kan dus heel terloops plaats vinden, als (onder)deel van een andere activiteit. Het kan aanhaken aan een bezoek, een element zijn van een artistiek productieproces, deel zijn van een vrijetijdsactiviteit of een kampje voor kinderen, enz. Dat maakt dat cultureel leren vaak heel impliciet gebeurt, misschien zelfs zonder dat de betrokkenen het echt als een cultuureducatief proces zien of benoemen. Toch is er veel cultuureducatie. Bijna twee derde van organisaties rapporteren dat cultuureducatie voor hen een belangrijk doel is. Voor 70% is het deel van hun missie, bij 80% staat het in hun beleidsplan. Een ongeveer 30% van het beschikbare budget (middelen, personeel, ...) zetten de organisaties in op cultuureducatief werk. Zelfs als we die cijfers enigszins zouden relativeren omwille van het feit dat sommigen mogelijk hun antwoorden sociaal wenselijk hebben ingekleurd, dan nog blijven het indrukwekkende cijfers voor een type werk dat zelden de krant haalt. De cijfers verrassen, net omdat het vele werk vaak zo onzichtbaar en onbenoemd blijft. Dat is ook de kwetsbaarheid van dit werk: het heeft niet echt een gezicht, geen sectorprofiel, en – aan beleidskant – wordt het niet gedreven door een geëxpliciteerde visie. Ook omdat de terminologie zo breed uitwaaiert, is het niet altijd duidelijk op te maken wanneer over cultuureducatie wordt gepraat en wanneer niet. Vandaar dat we in de vorige hoofdstukken ervoor pleiten om cultuureducatie niet alleen als term, maar ook als verhaal duidelijker naar voor te brengen. Het is ook een zaak van trots: het duidelijk etaleren (ook met cijfers) van het vele cultuureducatieve werk.

Binnen/buiten

Deze studie ging over cultuureducatie in de vrije tijd. Soms wordt naar deze vorm van cultuureducatie ook verwezen als 'buitenschoolse cultuureducatie'. Het gebruik van het adjectief 'buitenschools' is logisch wanneer het onderzoeksvizier wordt scherp gesteld op cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties, zij staan immers los van het schoolsysteem. Ze geven zelf ook aan dat hun cultuureducatief werk daardoor een andere karakter heeft (zie de tweede sterkte van de SWOT-analyse die over het spelend leren zonder prestatiedruk gaat). Het onderscheiden van cultuureducatie in de vrije tijd enerzijds en cultuureducatie in het schoolcurriculum anderzijds volgt ook mooi de ministeriële scheidslijn tussen het Departement CJM en het Departement Onderwijs en Vorming. Toch gingen vele gesprekken met de cultuur-, jeugd- en mediaorganisaties net over het onderwijs. En we zagen het ook aan de cijfers: hoewel de percentages tijd en werkkrachten die worden ingezet voor cultuureducatie in die zogenaamde vrijetijdssectoren zeker niet opvallend zijn gestegen sinds 2011, tóch gaat er nog steeds evenveel (en hier en daar zelfs meer) aandacht naar het onderwijs. Subsidie- en samenwerkingsprogramma's zoals Cultuurkuur en Kunstkuur zetten in op die samenwerking, beleidsdocumenten wijzen op de meerwaarde ervan en de praktijk neemt die handschoen duidelijk ook op. Opmerkelijk is bijvoorbeeld dat de kunstensector aangeeft vandaag in grotere mate voor het onderwijs te werken dan tien jaar terug. Dat is ook bij cultuur- en gemeenschapscentra het geval. Waarom zij kiezen om zich meer op het onderwijs te richten, is niet in één argument samen te vatten. Zeker spelen argumenten die intrinsiek zijn aan wat de organisaties doen (het is een vorm van publiekswerving en -

verbreding, er is een sterk geloof in de intrinsieke waarde van cultureel leren), maar allicht zijn ook andere argumenten in het geding (het zoeken naar inkomsten, het bekijken van onderwijs als specifieke markt). Vanuit welke motivatie ze ook gebeurt, de samenwerking wordt nagestreefd en aangemoedigd. Misschien is het ook een aankondiging van een verdere vervaging van de grenzen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie?

Stabiliteit/innovatie

Wie nauwgezet de SWOT-tabel, de statistieken en cijfers uit dit rapport naast die van de Veldtekening van 2011 legt, zal geen aardverschuivingen vaststellen. Op sommige vragen scoort de sector vandaag een paar procenten meer zus of zo, maar op vele punten zijn de antwoordpatronen vergelijkbaar met een decennium geleden. We leven nochtans in tijden waarin vaak over innovatie wordt gesproken, en net daarom valt die stabiliteit in visie en praktijk op. Er verandert op tien jaar misschien minder dan we denken of hopen. Maar kleine veranderingen hebben soms een grote impact en soms blijkt een verandering ook niet helemaal uit de cijfers. In dit rapport gingen we vooral dieper in op de onderwerpen waar we net wel misschien kleine maar toch opmerkelijke evoluties zagen (bv. personeel, diversiteit, digitalisering). In het hoofdstuk over innovatie werd ook duidelijk dat veel organisaties zeggen op zoek te zijn naar vernieuwing van het cultuureducatieve werk. Die vernieuwing gebeurt op verschillende vlakken: de visie op cultuureducatie verschuift (bv. learnification, competentiediscours), nieuwe thema's worden opgepakt (bv. dekolonisering, fake news en fake images, intersectionaliteit, enz.), werkvormen worden bijgeschaafd (meer coachings, kunstenaarsresidenties, makers spaces). Achter de schermen gebeurt ook veel organisationele vernieuwing (bv. meer burgerinitiatieven, meer netwerkstructuren, meer los-vaste verbanden, 'verfreelancing'). Wanneer we deze veranderingen allemaal samen nemen, kunnen we niet anders dan besluiten dat we toch te maken hebben met een sector in volle verandering.

Diversiteit/eigenheid

Net als participatie is diversiteit een onderwerp dat actueel blijft en zichzelf vernieuwt. Organisaties willen zich ertoe verhouden, maar zijn ook nog erg zoekende. Dat ze er werk van maken, blijkt uit de drempelverlagende inspanningen die veel organisaties doen. Daar spreekt alvast de sterke wil uit om ook ondervertegenwoordigde groepen meer te laten participeren. Ook op het vlak van de thema's die de organisaties in hun cultuureducatieve processen aanraken, is een diversificatie aan de gang. Moelijker verloopt duidelijk het diverser maken van de eigen interne structuren en het eigen personeelsbestand. Organisaties willen op dat vlak hun eigen tempo volgen, en niet door harde maatregelen (bv. quota) aangestuurd worden.

Tijdelijkheid/duurzaamheid

Het cultuureducatieve werk anno 2021 wordt gekenmerkt door tijdelijkheid. Zo heeft het werken met tijdelijke arbeidskrachten zich de voorbije jaren verder doorgezet. Ook opvallend is de stijging van het aandeel stagiairs, vrijwilligers en jobstudenten in het cultuureducatieve werk. De concrete voorbeelden zijn legio: kunstenaars die hun autonome artistieke praktijk combineren met werk als workshopbegeleider, studenten die eerst als stagiair of vrijwilliger fungeren en later vast als erfgoededucator aan de slag gaan, vaste krachten die niet langer voltijds werken voor één organisatie maar ook parttime zelfstandig interessante projecten verwezenlijken. Alle voorbeelden geven aan dat er een stevige diversificatie van de personeelsinzet plaats vindt. Aspecten van tijdelijkheid vinden we ook terug in de aanpak. Korte cultuurprojecten, bijvoorbeeld met scholen, zijn er steeds geweest en zijn er vandaag nog. Maar ook het tijdelijk gebruik van ruimte is vandaag meer dan vroeger een drijfveer voor het werk. Er is de opkomst van (het gebruik van) ruimtes die als vrije ruimte of vrijhaven dienst doen, ruimtes die niet één functie hebben maar meerdere, veranderende functies. Daaraan gekoppeld zien we ook burgerinitiatieven die niet meteen de ambitie hebben tot gevestigde organisaties door te groeien, maar net met kortstondige, pioniersambities werken. Tegenover dit alles staat dat veel orga-

nisaties ook zoeken naar manieren om hun projecten te verduurzamen en om impact op lange termijn te hebben. Het ‘risico’ van de tijdelijkheidscultuur is immers dat er voortdurend nieuwe middelen (moeten) worden gezocht en dat dit mogelijk interessante groeiscenario’s beknot.

Lokaal/internationaal

In de afgelopen tien jaar zijn in het cultuurbeleid enkele opvallende bewegingen gebeurd met betrekking tot bevoegdheidsverdelingen. In 2016 werd het decreet voor het lokaal cultuurbeleid (met uitzondering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) afgeschaft en de bijhorende subsidies werden geïntegreerd in het Gemeentefonds. Hiermee werd, voor de lokale cultuurspelers, de band tussen de gemeenten en de Vlaamse overheid doorgeknipt. Dat maakt dat sindsdien het voeren van een lokaal cultuurbeleid helemaal in handen is van de gemeentebesturen. Sinds 2018 zijn de provincies niet langer bevoegd voor persoonsgebonden materies, zoals Cultuur en Jeugd. Veel van de bevoegdheden en het bijhorende personeel werden overgedragen naar ofwel de gemeenten ofwel de Vlaamse Gemeenschap. Hoewel de sector deze veranderingen als een bedreiging interpreteert (T6 in de SWOT) is de impact ervan op de visie en werking van de organisaties op het vlak van cultuureducatie voorlopig beperkt. Lokale spelers zoals bibliotheken en cultuur- en gemeenschapscentra zetten zich nog net zozeer in voor cultuureducatie en werken in sterke mate samen met scholen, die feitelijk eveneens lokale spelers zijn. Nog belangrijk in dat verband: met de decentralisering in het cultuurbeleid is de voorbije jaren de aandacht voor het bovenlokale toegenomen (cf. de decreten bovenlokaal cultuurwerking en bovenlokaal jeugdwerk). Dit lijkt een veelbelovend geografisch niveau voor cultuureducatieve projecten. Het laat immers toe om niet-formele én formele cultuureducatie als een bovenlokaal ecosysteem te zien waarin verschillende organisaties een belangrijke rol spelen. De vertaling hiervan in bovenlokale hubs of leerecosystemen zoals in Nederland gebeurt, kan inspiratie bieden.

Normaal/abnormaal

Het maken van deze studie vond plaats in een tijd die helemaal niet te vergelijken valt met het jaar 2011. Deze tweede veldtekening begon in het voorjaar van 2020 en eindigde in het voorjaar van 2021. Het veldwerk liep dus integraal in een periode die helemaal gedomineerd werd door allerlei maatregelen om het coronavirus in te dijken. Dat maakt dat alle stuur- en klankbordgroepen, focusgroepen, workshops en interviews voor deze studie via het scherm verliepen. In hoeverre deze abnormale tijden ook de empirische data van het onderzoek hebben gekleurd, is moeilijk te zeggen. Wat wel duidelijk is, is dat het cultuureducatieve werk onder deze crisis lijdt. Veel geplande cursussen worden afgelast, samenwerkingen met scholen kunnen niet plaats vinden, in vele projecten moet worden geschakeld naar een digitale didactiek. Het was en is zeker een push voor de sector om zaken snel te herdenken. Tegelijk, zo gaven veel respondenten aan, werd de fysieke component die zo eigen is aan veel educatief werk ook gemist: het échte oogcontact met deelnemers of bezoekers, het kunnen gebruik maken van een ruimte of het net herdefiniëren van die fysieke ruimte, het tactiele van artistieke materialen, het samen napraten na een activiteit, ... We hopen, samen met de organisaties, dat die zaken snel terugkomen.

Referenties

- Akkermans, K., Boesman, K., Bogaert, D., Buytaert, T., De Groot, T., De Wit, D., Leye, M., Lowyck, I., Mariën, F., Peeters, K., Piqueur, D., Van Elsen, E., Verheest, N., Verhoeyen, I., Vermeersch, L. (2014). *Screening van het beleidsinstrumentarium inzake cultuureducatie binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd*. Brussel: Vlaamse overheid, ACCE (Beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media).
- Anciaux B. (2008). *Smaakmaker. Beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*. Brussel: Departement C.JSM.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Bossuyt, T., Staes, J. (2020a). Wat voorbij is komt (n)ooit weer terug. In: Bossuyt, T., Staes, J. (red.) *Uit de schaduw. De ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen*. Brussel: publiq (pp. 12-27).
- Bossuyt, T., Staes, J. (red.) (2020b). *Uit de schaduw. De ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen*. Brussel: publiq.
- Cool, P., Wouter, R., Oosterlynck, S. (2019). *Wie speelt er mee? Vier casestudies over etnisch-culturele diversiteit in/en het jeugdwerk: Nakama, Urban Woorden, ROJM en Jeugdopbouwwerk Mortsel*. www.middenveldinnovatie.be
- Crombez, T. (2019). *De steenhouwer en de robot. Reflecties over handwerk en ambacht*. Antwerpen: Epo.
- De Braekeleer J. (2010). Kunst- en cultuureducatie. Een poging tot overzicht. In: B. Dekeyzer (ed.). *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De Rynck, P. (red.) (2018). *Scheuren in cultuur. Prikkelende inzichten over lokaal cultuurbeleid in Vlaanderen*. Brussel: Politeia.
- Delft, B., Verhaeghe, B. (Eds.) (2020). *Dit doet me waf. Amateurkunsten in Vlaanderen*. Brussel: De Federatie – OP/TIL.
- Delrue, L., Dierick, B. (2018). *Reflecties: cultuur, jeugd en media*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd en Media.
- 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.
- Groot, B. de, Hoorn, M. van, Kommers, M.-J., Miellet, G. (2002). *De rol van cultuuronderwijs bij het bevorderen van culturele diversiteit in het primair onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Iedereen Leest (2018). *Vlaamse leerlingen scoren minder goed op leesprestaties*. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/vlaamse-leerlingen-scoren-minder-goed-op-leesprestaties>.
- Janssens, J., Leenknecht, S., Hesters, D. (2019). *Landschapstekening kunsten. Ontwikkelingsperspectieven voor de kunsten anno 2019*. Brussel: Kunstenpunt.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schauvliege, J., Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur. Conceptnota cultuureducatie*. Brussel: Vlaamse regering.
- Schauvliege, J., Smet, P. (2013). *Doorgroeien in cultuur*. Brussel: Vlaamse regering.

- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., Palmer, P. (2009). *The quality of qualities: Understanding excellence in arts education*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Statbel (2021). *Nieuwe statistiek over diversiteit naar herkomst in België*. Geraadpleegd op 14 maart 2021 via <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/herkomst#news>.
- Van De Perre, K. (2016). De cultuursector is 'te blank'. *De Morgen*, 19 maart 2016, <https://www.demorgen.be/nieuws/de-cultuursector-is-te-blank-b530c8c7/>
- Van den Bulk, L. (2018). Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie: intercultureel onderwijs. *Cultuur+Educatie*, 17(49), 8-28.
- Vanherwegen, D., Lievens, J., Siongers, J. (2016). *Snapshot amateurkunsten: bevindingen op basis van de participatiesurveys 2004-2009-2014 en scholenonderzoek naar cultuureducatie 2013*. Gent: 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. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture, and the arts*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Vermeersch, L. (2020). Cultuureducatie in Nederland en Vlaanderen: lage landen, hoge ambities? *Kunstzone. Tijdschrift voor kunst & cultuur in het onderwijs*, 6, 20 – 23.
- Vermeersch, L., Havermans, N. (2021). *Filmeducatie in Vlaanderen: een beleidsanalyse*. 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/CuDOS UGent.
- Vermeersch L., Siongers J. (2020). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen : de veelheid van het weinige. In: In: Bossuyt, T., Staes, J. (red.) *Uit de schaduw. De ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen*. Brussel: publiq (pp. 28-49).
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A. (2010). *Het deelnemers- en participatieprofiel van participanten aan sociaal-cultureel volwassenewerk*. Leuven: HIVA.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A. (2011). *Veldtekening cultuureducatie. Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- Vinkenburg, B., Syderius, T., van Gennip, P., van Maurik, I. (2010). *Bedrijfsmodellen voor kunsteducatie*. Amsterdam: Berenschot.
- Vlaams Parlement (2019). *Decreet houdende diverse bepalingen in het beleidsveld cultuur*. Brussel: Vlaams parlement.
- Wijdenes, J. O., Haanstra, F. (1997). *Over actief, receptief en reflectief: Literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.
- Wildemeersch, D., Olesen, S. (2012). The effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 97-101.

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Vragenlijst websurvey

Veldtekening cultuureducatie 2020/2021

Vragenlijst websurvey (versie 21 september 2020)

In opdracht van het Departement CJM

<logo's>

Beste <naam respondent>,

Graag nodigen wij u uit om deel te nemen aan een **webenquête** in het kader van het onderzoek 'Veldtekening cultuureducatie 2020'. Dit onderzoek actualiseert een eerdere veldtekening Cultuureducatie die in 2010 werd uitgevoerd (<https://www.vlaanderen.be/publicaties/veldtekening-cultuureducatie-beschrijvende-studie-met-evaluatieve-swot-analyse>).

We beseffen het: het zijn bizarre en moeilijke (corona)tijden en wellicht staat uw hoofd niet naar het invullen van enquêtes. Daarom duurt het invullen van de vragenlijst niet lang, **maximaal een 20-tal minuten**. Voor organisaties die weinig of niet met cultuureducatie bezig zijn, zal de vragenlijst nog een flink stuk **korter** zijn.

Waarom dit onderzoek?

Aan de hand van deze veldtekening wil de Vlaamse overheid nieuwe beleidsinitiatieven ontwikkelen om zo tegemoet te komen aan de huidige noden van elke organisatie die het leren voor, door en met cultuur ter harte neemt. **Uw mening is daarvoor van groot belang.**

Praktisch

Om de enquête in te vullen klikt u op deze link:

[link]

We vragen u graag de enquête in te vullen **vóór 16 oktober 2020**. De resultaten van dit onderzoek worden verwacht in voorjaar 2021. We brengen u daar zeker van op de hoogte.

We danken u alvast van harte voor uw medewerking!

Contact:

Heeft u nog vragen over dit onderzoek of de enquête, aarzel dan niet ons of de opdrachtgevers te contacteren via onderstaande contactgegevens.

Vriendelijke groeten,

Lode Vermeersch, Jolien De Norre, Nele Havermans (HIVA-KU Leuven)
cultuureducatie@kuleuven.be (016/37.28.06)

Karen Jacobs, Veerle Keuppens, Ellen Hanssens, Nele Sels, Eva Van Passel (Departement Cultuur, Jeugd en Media)

veerle.keuppens@vlaanderen.be (02/553 43 02)

Ellen.hanssens@vlaanderen.be (02/553 69 45)

Dank om deel te nemen aan deze enquête. Hier zijn enkele richtlijnen voor het invullen.

- De vragenlijst wordt het best ingevuld door de medewerker in de organisatie die het beste (over)zicht heeft op de cultuureducatieve werking/aanbod.
- Alle antwoorden worden anoniem verwerkt.
- U kan steeds het invullen van de enquête onderbreken en later hervatten. Klik daarvoor opnieuw op de link in de e-mail die u kreeg. We raden u echter aan de enquête in één keer in te vullen.
- Voor inhoudelijke en technische vragen of problemen bij het invullen van de vragenlijst kan u terecht bij cultuureducatie@kuleuven.be, telefoon: 016/37.28.06

Deze enquête heeft betrekking op:

- Uw organisatie: naam organisatie
- Uw organisatie wordt in 2020 (onder meer) gesubsidieerd via: naam decreet/fonds/lokaal bestuur

Klopt deze informatie?

- Ja
- Nee (automatische e-mail met probleem respondent naar HIVA?)

De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen:

1. Algemene informatie over uw organisatie en de plaats van cultuureducatie in uw organisatie
[Let op: in dit deel komen enkele vragen over het personeelsbestand en subsidiebedragen, waarvoor u mogelijk informatie moet opzoeken. U kunt deze vragen ook overslaan en later hierop terugkeren]
2. Het aanbod, de werking en het bereik van uw cultuureducatieve werk
3. Noden, sterktes en zwaktes
4. De impact van de Coronacrisis

➤ START ENQUÊTE <

+ next page +

1. Algemeen: over uw organisatie

- **1. Visie van de eigen organisatie** (Geef één antwoord per rij. Kruis aan.)
 - o In welke mate is uw organisatie bezig met cultuur?¹⁵
 - (S) (nooit/weinig/niet weinig, niet veel/veel/altijd)
 - o In welke mate is uw organisatie bezig met kunst?¹⁶
 - (S) (nooit/weinig/niet weinig, niet veel/veel/altijd)
 - o In welke mate is uw organisatie bezig met erfgoed?¹⁷
 - (S) (nooit/weinig/niet weinig, niet veel/veel/altijd)
 - o In welke mate is uw organisatie bezig met media?¹⁸
 - (S) (nooit/weinig/niet weinig, niet veel/veel/altijd)
 - o In welke mate is het aanbod van uw organisatie educatief?¹⁹
 - (S) (niet/voor een klein deel/niet een klein maar ook geen groot deel/voor een groot deel/helemaal)

- **2. Begrippen voor cultuureducatie**
 - Wanneer over cultuureducatie wordt gepraat, worden verschillende begrippen gebruikt. Welke van de onderstaande begrippen leunen het dichtst aan bij hoe uw organisatie 'cultuureducatie' invult? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)

Artistieke expressie

Beoefening van cultuur/cultuur creëren

Cultureel leren

Cultureel bewustzijn

Cultureel ondernemerschap

Culturele competenties of cultuurcompetenties verwerven

15 Cultuur is de manier waarop mensen betekenis geven aan hun ervaringen door die ervaringen in een bepaalde vorm te gieten. Cultuur omvat: kunst, erfgoed, media.

16 Kunst is de manier waarop mensen op een creatieve, verbeeldende manier betekenis en vorm geven aan hun ervaringen. Kunst bedrijven leidt veelal tot, observeerbare realisaties (het kunstwerk, -productie of -creatie). Kunst kan culturele tradities en gewoontes bevestigen of verankeren, maar kan ze net zozeer doorbreken (en bijgevolg een element van culturele vernieuwing met zich meebrengen). Kunst omvat deze disciplines: architectuur en vormgeving, audiovisuele en beeldende kunst, dans, film & video, fotografie, muziek, klankkunst, theater, muziektheater toegepaste kunst, literatuur, performance, circus.

17 Erfgoed omvat alle materiële en immateriële uitingen en sporen van menselijke handelingen uit het verleden en het heden, waaraan we als individu of als samenleving in het heden bewust of onbewust een waarde hechten en die we bewaren voor de toekomst.

18 Media zijn middelen die communicatie tussen mensen mogelijk maken. Meer specifiek gaat het om dragers van informatie. Media omvat o.a.: geschreven en gedrukte media (bv. krant), audiovisuele media (bv. tv, smartphone, tablet), radio, sociale media, enz.

19 Gericht op (bij)leren bij kinderen, jongeren of volwassenen.

Culturele expressie

Culturele geletterdheid

Cultuurbemiddeling

Cultuurcommunicatie

Cultuureducatieve dienstverlening

Cultuurparticipatie

Kritisch kijken

Kunstbeoefening

Leesbevordering

Leren door cultuur/leren door middel van cultuur

Leren met cultuur

Leren over cultuur

Literatuureducatie

Mediawijsheid

Muzische vorming

Omkadering

Ontwikkelen van culturele leermaterialen

Publieksbegeleiding

Publieksbemiddeling

Publiekswerking

Talentontwikkeling

Toeleiding naar cultuur

Andere:

+ next page +

Voor het verdere verloop van deze bevraging, vragen we u om deze definitie van cultuureducatie te volgen:

Cultuureducatie bestaat uit alle activiteiten om te leren over, door middel van of met cultuur (kunst, erfgoed, media en andere culturele en interculturele uitingen).

- **3. Plaats van culturele acties in de eigen organisatie**

- Doet uw organisatie aan... Indien ja, duid dan aan of u dit als een "eerste" of essentiële opdracht van uw organisatie beschouwt of eerder een "bijkomende opdracht" (Geef een of twee antwoorden per rij. Kruis aan.)
 - cultuureducatie (Ja/Neen) (essentieel/bijkomende)
 - cultuurspreiding²⁰ (Ja/Neen) (essentieel/bijkomende)
 - cultuurproductie²¹ (Ja/Neen) (essentieel/bijkomende)
 - cultuurbeoefening²² (Ja/Neen) (essentieel/bijkomende)
 - cultuurkritiek²³ (Ja/Neen) (essentieel/bijkomende)

- **4. Inbedding van deze acties in de eigen organisatie**

- Geef aan hoeveel procent van alle werktijd van alle medewerkers van uw organisatie gaat naar cultuureducatie (Vul een cijfer in tussen 0% en 100%.)

Belangrijk:

- met medewerkers bedoelen we: alle personen die de werking van de organisatie mee helpen organiseren, dus ook half- en deeltijdse werknemers, tijdelijke en interim werknemers, freelancers, jobstudenten, vergoede en niet-vergoede vrijwilligers, ...*
- Met 'alle werktijd' die gaat naar cultuureducatie bedoelen we: alle inspanningen voor de cultuureducatieve werking of die die werking direct of indirect mogelijk maken (bv. boekhouding, ICT, ... verbonden aan die werking)*
- Cultuureducatie: procent

- **5. Cultuureducatie als opdracht/strategisch element** (Geef één antwoord per rij. Kruis aan.)

- Is cultuureducatie als zodanig of zijn specifieke facetten ervan opgenomen in de *missie* van uw organisatie?
 - Ja
 - Neen
- Is cultuureducatie als zodanig of zijn specifieke facetten ervan opgenomen in het lopende *beleidsplan/meerjarenplan* van uw organisatie?
 - Ja
 - Neen

20 Het mogelijk maken dat iedereen met cultuur in contact kan komen. Hierin zit niet noodzakelijk een educatieve component.

21 Het tot stand brengen van nieuwe culturele creaties of producties.

22 Het alleen of samen beoefenen van cultuur.

23 Het kritisch benaderen van cultuur, meestal in geschreven of gesproken vorm, vanuit een specifiek perspectief (bv. filosofisch, kunstzinnig, historisch, ...).

- **6. Organisatiegrootte/uitgaven cultuureducatie**

- Aantal werknemers (voltijds equivalenten) in vast dienstverband op 1/1/2020 (Vul een cijfer in.):
 - Voltijds equivalenten.

(de volgende vraag moet NIET worden aangeboden aan CC's, GC's en Bibliotheken)

- Hoeveel procent bedraagt de jaarlijkse subsidie die u ontvangt van het *Departement Cultuur, Jeugd en Media* en/of een *Fonds* (VAF/Filmfonds, VAF/Gamefonds, VAF/Mediafonds, Literatuur Vlaanderen) ten opzichte van de totale inkomsten van uw organisatie op jaarbasis? (Geef één antwoord per rij. Kruis aan.)

Merk op: het gaat hier dus om de subsidie van de Vlaamse Gemeenschap voor de organisatie. Specifieke personeelssubsidies los van de reguliere subsidie, specifieke infrastructuursubsidies en subsidies die rechtstreeks van provincies, steden en gemeenten mogen buiten beschouwing worden gelaten).

- 0 - 10 procent
- 11 - 20 procent
- 21 - 30 procent
- 31 - 40 procent
- 41 - 50 procent
- 51 - 60 procent
- 61 - 70 procent
- 71 - 80 procent
- 81 - 90 procent
- 91 - 100 procent

- Wat is de verhouding van de uitgaven van uw organisatie met betrekking tot cultuureducatie ten opzichte van de totale uitgaven van uw organisatie? (Vul een cijfer in tussen 0 en 100.)
 - ... % uitgaven cultuureducatie (alle uitgaven van uw organisatie = 100%)

+ next page + hier routing op basis van bovenstaande vragen 3 (plaats van culturele acties in de eigen organisatie) en 4 (percentage werktijd): deel 2 en 3 van de survey enkel voor zij die op vraag 3 'ja' antwoorden op eerste rij OF meer dan 4% antwoorden op vraag 4.

2. Aanbod/werking en bereik cultuureducatie

Aanbod/werking cultuureducatie

- 1. Domeinen en disciplines in cultuureducatie

- Welke culturele domeinen worden in uw cultuureducatieve aanbod/werking aangepakt? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)
 - Kunsten
 - Erfgoed
 - Media
 - Andere:

- Welke van onderstaande disciplines komen in uw cultuureducatieve aanbod/werking voor? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)
 - Ambachten: instrumentbouwen, juweelontwerp, ...
 - Architectuur
 - Beeldende disciplines: tekenen, schilderen, beeldhouwen, installaties, ...
 - Circus
 - Dans/beweging
 - Design
 - Digitale media: multimedia/digitale kunst
 - Erfgoed (onroerend erfgoed): monumenten, landschappen, sites, ...
 - Erfgoed (roerend erfgoed): schilderijen, beelden, boeken, munten, zegels, meubels, archiefstukken ...
 - Erfgoed (immaterieel erfgoed): dialecten, feesten, tradities, verhalen, ...
 - Film en tv
 - Fotografie
 - Mode/textiel
 - Muziek (vocaal en/of instrumentaal, geluidskunst)
 - Populaire/urban cultuur: games, murals, graffiti, break, parkour, tricking, ...
 - Schrijven/literatuur/woord (poëzie, proza, ...)
 - Smaakcultuur
 - Theater/drama/vertelkunst
 - Cross-over tussen twee of meerdere van bovenstaande
 - Andere (omschrijf):

+ next page +

- **2. Educatieve en didactische kenmerken, spreiding, doelen van het cultuureducatieve aanbod**

- Van welk educatief type of stijl heeft uw organisatie een cultuureducatief aanbod? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)

Het leren over, door of met cultuur door...

- ... te doen (actieve cultuureducatie)²⁴
- ... te beleven (receptieve cultuureducatie)²⁵
- ... te beschouwen (reflectieve cultuureducatie)²⁶
- ... te maken (productieve cultuureducatie)²⁷

+ next page +

- Welke werkvormen hanteert uw organisatie bij cultuureducatie? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)

- Educatieve middelen: boeken(pakket), magazines, films, artikels, archieven, websites, apps, tv-programma's, video (on demand), cd's, podcasts, lesmappen, ...
- Evenement (bv. hackathon, take over, ...)/festival/feest/revue/open podium
- Online event (bv. insta-take over, facebook live, ...)
- Jongerenpanel/ambassadeurs
- Lerend netwerk/community of practice/werkgroep
- Lezing/presentatie/(panel)gesprek of
interview/gesprekstafel/voorlees- en vertelsessie
- Masterclass/opleiding voor semi-professionelen of professionelen
- Cursus (langer lopend dan workshop of atelier)
- Onderzoek
- Reis/uitwisseling (internationaal)
- Rondleiding/bezoek/wandeling/gidsbeurt
- Spel/spelvorm (bv. escape games)
- Stages
- Symposium/conferentie/congres/studiegelegenheid

24 Mensen zelf laten experimenteren en oefenen met een of meerdere culturele disciplines (bv. artistieke disciplines) of domeinen.

25 Mensen zelf laten kijken, luisteren, lezen, ... naar of over bepaalde culturele producten(/-ies) of creaties.

26 Mensen culturele producten(/-ies) of creaties laten "beschouwen": erover nadenken, lezen, praten en van gedachten wisselen.

27 Mensen zelf een cultureel product(ie) of creatie laten bedenken, maken en ev. tonen aan een publiek.

- Voorstelling/productie
- Workshop/atelier
- Andere: (vul in)

- Geef aan in welke mate uw cultuureducatief aanbod/werking geografisch gespreid is. (Eén antwoord mogelijk. Kruis aan. *Merk op: het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad wordt beschouwd als een Vlaamse provincie. Ook als uw organisaties slechts beperkt internationaal werkt, mag u hier 'internationaal' aanklikken*)

- Lokaal
- Bovenlokaal (over meer dan één gemeente)
- Provinciaal (over één of twee provincies)
- Landelijk (over drie of meer provincies)
- Internationaal

+ next page +

Wat wil uw organisatie met haar cultuureducatief aanbod bereiken bij de deelnemers/eindgebruikers? Het doel is... (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)

- Culturele materies, disciplines, stromingen, ... leren kennen
- Via cultuur je zelfkennis vergroten
- Via cultuur de kennis over maatschappelijke groepen, systemen en samenlevingen vergroten
- Leren open staan voor cultuur of specifieke culturele uitingen
- Via cultuur de zelfwaardering/emancipatie van een persoon verhogen.
- Via cultuur houdingen tegenover maatschappelijke groepen, systemen, samenlevingen ontwikkelen
- Cultuur leren opzoeken (als toeschouwer) en begrijpen
- Via cultuur de eigen creativiteit of technische vaardigheden ontwikkelen
- Via cultuur het maatschappelijk functioneren ontwikkelen en maatschappelijke situaties proberen te begrijpen en beïnvloeden
- Het detecteren, begeleiden en ontwikkelen van culturele (top)talenten
- Andere (vul in)

+ next page +

- **3. Professionaliteit**

- Op wie doet u beroep om het cultuureducatief aanbod/werking binnen uw organisatie te realiseren? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)
 - Eigen medewerkers in vast dienstverband
 - Occasionele medewerkers (bv. interim medewerker)
 - Zelfstandige/freelance medewerkers
 - Kunstenaars vanuit hun kunstenaarsstatuut)
 - Vrijwilligers
 - Leden van uw organisatie
 - Jobstudenten
 - Stagiairs

- De competenties die uw organisatie van de medewerkers die werken aan cultuureducatie verwacht, zijn... (Maximum één antwoord mogelijk. Kruis aan.)
 - Hoofdzakelijk artistieke/culturele competenties
 - In gelijke mate artistieke/culturele en educatieve/(ped)agogische competenties
 - Hoofdzakelijk educatieve/(ped)agogische competenties

+ next page +

Deelnemers en doelgroepen

- Welke type van cultuureducatief aanbod/werking ontwikkelt uw organisatie? (Maximum één antwoord per rij mogelijk. Kruis aan.)
 - Aanbod op de eerste lijn. Dit betekent: het cultuureducatief aanbod richt zich rechtstreeks naar de eindgebruiker van de cultuureducatie. M.a.w. uw cultuureducatief aanbod is gericht naar individuen en groepen (bv. gezinnen) van deelnemers.
 - (S: niet/voor een klein deel/niet een klein maar ook geen groot deel/voor een groot deel/helemaal))
 - Aanbod op de tweede of derde lijn. Dit betekent: het cultuureducatief aanbod richt zich naar andere organisaties of intermediairen (bv. leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen).
 - (S: niet/voor een klein deel/niet een klein maar ook geen groot deel/voor een groot deel/helemaal))

+ next page + routing: enkel in te vullen indien aanbod op *de eerste lijn* niet 'niet' is +

Deze twee vragen gaan enkel over het cultuureducatief aanbod “op de eerste lijn”. Dit betekent het cultuureducatief aanbod dat zich rechtstreeks richt naar de eindgebruiker van de cultuureducatie. Dit is het cultuureducatief aanbod dat gericht is naar individuen en groepen (bv. gezinnen) van deelnemers.

- Doet uw organisatie in haar cultuureducatief aanbod “op de eerste lijn” specifieke drempelverlagende inspanningen voor bepaalde groepen? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan.)
 - Gezinnen en families
 - Kinderen en jongeren
 - Specifieke gendergroepen
 - Werkzoekenden en inactieven
 - Personen in armoede
 - Mensen van buitenlandse herkomst (vluchtelingen, nieuwkomers, oudkomers, ...)
 - Personen met een mentale of fysieke beperking
 - Leerkrachten
 - Kunstenaars
 - Studenten/stagiairs
 - Publiek van culturele producties/creaties van de eigen of andere organisatie
 - Andere: (vul in)
 - Geen specifieke drempelverlagende inspanningen

- Wie zijn de effectieve afnemers/deelnemers van uw organisatie haar cultuureducatief aanbod “op de eerste lijn”? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan)
 - Peuters (0 - <3 jaar)
 - Kleuters (3- <6 jaar)
 - Kinderen (6-<12 jaar)
 - Jongeren (12-<18 jaar)
 - Jongvolwassenen (18-<30 jaar)
 - Volwassenen (30-<55 jaar)
 - Mediores en senioren (55 jaar en ouder)

+ next page + Routing: indien aanbod op *de tweede lijn* niet 'niet' is +

Deze twee vragen gaan enkel over het cultuureducatief aanbod “op de tweede lijn”. Dit is het cultuureducatief aanbod gericht naar andere organisaties of intermediairen (bv. leraren, DKO-lesgevers, begeleiders, monitoren, gidsen).

- Wie zijn de effectieve ‘afnemers/deelnemers’ van uw cultuureducatief aanbod “op de tweede lijn”? (Vink aan.)
 - Leraren uit het kleuter-, lager of middelbaar onderwijs
 - Leraren in opleiding
 - Leraren deeltijds kunstonderwijs en docenten hoger (kunst)onderwijs
 - Andere educatieve professionals (bv. medewerkers van vormingsinstellingen)
 - Medewerkers van amateurkunstenorganisaties
 - Professionals bij jeugdverenigingen, -bewegingen, -diensten
 - Welzijnswerkers
 - Medewerkers van culturele organisaties (bv. musea, theaters, cultuurcentra, kunstencentra, bibliotheken, ...)
 - Andere:(vul in)

- Hoeveel procent alle cultuureducatieve activiteiten die u organiseert is gericht op onderwijsinstellingen (kleuter- en leerplichtonderwijs, hoger onderwijs, deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs) (Vul een cijfer in tussen 0 en 100.)
 - ... procent van ons cultuureducatief aanbod

+ next page +

3. Noden, sterktes en zwaktes

- 1. Noden

- Waaraan heeft uw organisatie nood op het vlak van cultuureducatie? (Meerdere antwoorden mogelijk. Kruis aan)
 - Ondersteuning
 - Ondersteuning en inspiratie bij innovatieve praktijkontwikkeling
 - Ondersteuning in management en ondernemerschap (bv. begeleiding personeel/freelancers)
 - Praktische, logistieke en administratieve ondersteuning
 - Infrastructurele ondersteuning (bv. gebouwen)

- IT en digitale ondersteuning
- Samenwerking en uitwisseling van informatie en ervaring
 - Informatie- en ervaringsuitwisseling en overleg met
gelijkaardige organisaties in Vlaanderen
 - Internationale informatie- en ervaringsuitwisseling
 - Structurele netwerking, toe- en terugleiding van deelnemers
naar en van verschillende aanbieders van cultuureducatie
 - Samenwerking met actoren in andere domeinen.
- Zichtbaarheid en promotie
 - Zichtbaarheid van cultuureducatieve praktijken (in andere
domeinen) vergroten
 - Promotie, marketing, gemeenschappelijke symbolen (logo,
merknaam, ...), online marketing
 - Grootschalige cultuureducatieve evenementen
- Onderzoek en kwaliteit van de aanpak
 - Onderzoek, monitoring, benchmarking/vergelijking van
bereik, (kern)cijfers, kritiek, onafhankelijke review
 - Instrumenten in functie van kwalitatief aanbod
(kwaliteitszorginstrumenten, kwaliteitslabel, instrumenten
om de kwaliteit van een actie te meten, ...)
 - Manieren/instrumenten om effecten/impact meetbaar en
toonbaar te maken
 - Toegankelijke en inzetbare methoden, methodieken en
werkvormen voor cultuureducatie
 - Ontwikkeling en/of uitwisseling van methodieken die
specifiek gericht zijn naar bepaalde doelgroepen
- Beleid en subsidie
 - Belangenverdediging voor de eigen en gelijkaardige
organisaties op het vlak van cultuureducatie
 - Sturing, regie en afstemming van het cultuureducatieve veld
 - Een sterke(re) initiëring van cultuureducatie via subsidie en
reglementen
 - Fondsen om risico's en experimenten te stimuleren
- Expertiseontwikkeling
 - Specifieke bijscholing/trainingen van
medewerkers/freelancers/kunstenaars.
 - Een bovenlokale 'ankerplek' of 'knooppunt' voor
cultuureducatie
- Corona

- Specifieke ondersteunende maatregelen gelinkt aan de impact van de Coronacrisis.

- Heeft uw organisatie verder nog andere noden of behoeften op het vlak van cultuureducatie? (Zo ja, omschrijf)
 - Neen
 - Ja: (vul in)

+ next page +

- **2. Sterktes**

- Wat zijn volgens u de belangrijkste *sterktes* van de organisaties uit de cultuur-, jeugd- en mediasector die mensen de kans geven in de vrije tijd over, door middel van en met cultuur te leren? Anders gesteld: wat kan de cultuureducatieve sector volgens u goed? (Omschrijf.)
 -

- **3. Zwaktes**

- Wat zijn volgens u de belangrijkste *zwaktes* van de organisaties uit de cultuur-, jeugd- en mediasector die mensen de kans geven in de vrije tijd over, door middel van en met cultuur te leren? Anders gesteld: waarin is de cultuureducatieve sector minder goed? (Omschrijf.)
 -

4. Impact Coronacrisis

- Heeft de Coronacrisis tot nu toe al impact gehad op uw cultuureducatieve werk?
 - Ja, meer dan op de gehele werking
 - Ja, een even grote impact als op de gehele werking (of ook: onze cultuureducatieve werking is de gehele werking)
 - Ja, minder dan op de gehele werking
 - Neen
- Omschrijf concreet de impact van de Coronacrisis op uw cultuureducatief werk:
 -

5. Opmerkingen

- Heeft u nog opmerkingen of suggesties aangaande deze vragenlijst of het onderzoek, noteer deze hier:

-

+ next page +

Heeft u alle vragen ingevuld? (hier overzicht van de niet ingevulde vragen)

Uw ingevulde enquête werd verstuurd. Hartelijke dank voor uw medewerking!

bijlage 2 Deelnemers aan focusgroepen, workshops, klankbordgroep en stuurgroep

Focusgroepen (alfabetisch op voornaam)

Focusgroep 1	
Karen Decoster	Circusplanneet
Manu Luyten	Muzische workshops
Martine Vermandere	Amsab
Pol Coussement	Passerelle
Wouter Eelen	Villa Basta
Focusgroep 2	
An Leenders	Creatief Schrijven
Arlette Van Overvelt	Kunst in Zicht
Brechtje Van Bel	Het PALEIS
Elke Verhaeghe	Gluon Education
Geert Vandyck	Bronks
Sofie Vermeiren	M Leuven
Focusgroep 3	
Alexandra Meijer	Wisper
Aline Nyirahumure	Kuumba
Esther Ursem	Musica
Goedel Verstraeten	Bibliotheek Sint-Niklaas
Hans Van Regenmortel	Musica
Iris Verhoeven	JEF
Jorijn Neiryck	Werkplaats immaterieel erfgoed
Kris Ferket	BAMM!
Patricia Huyghe	De Krook
Stefaan Vandelacluze	BAMM!
Wim De graeve	ABC
Focusgroep 4: filmsector + individuele interviews	
Bart Versteirt	Cinea
Chantal Boes	Cinema Rix
Diana Raspoet	VAF-FF
Eef de Lombaerde	BUDA
Evelien Cockx	Cinemazed/Filmklap

Focusgroepen (alfabetisch op voornaam)

Greet Stevens	MOOOV
Hilde Steenssens	Filem'on
Marjolein Franssen	JEF
Nele Sels	DCJM
Orlando Verde	De Cinema/M HKA
Pepa Maesschalk	Sabzian
Stef Deneer	REKKER
Focusgroep 5: DCJM	
Machteld De Smedt	DCJM
Lieve Van Cutsem	DCJM
Ellen Hanssens	DCJM
Riet Plevoets	DCJM
Rafael Huybrechts	DCJM
Pauwel De Bleser	DCJM
Lore Goovaerts	DCJM
Nia Han Lau	DCJM
Veerle Keuppens	DCJM
Karen Jacobs	DCJM
Nele Sels	DCJM

Design workshops (alfabetisch op voornaam)

Workshop 1	
Ann Olaerts	RITCS
Gie Van den Eeckhaut	Socius
Jozefien Uittenhove	Cultuurcentrum De Grote Post
Lise Thomas	Opera-Ballet Vlaanderen
Magy De Bie	Stad Antwerpen
Mulanga Nkolo	Mestizo Arts Platform
Piet Van Hecke	M HKA
Workshop 2	
An Vandenbergh	Demos
Andy Demeulenaere	Mediawijs
Carine Dujardin	KADOC
Eef Thoen	Arteveldehogeschool
Marlies Tal	LKCA
Ria Christens	Cultureel erfgoed annuntiaten Heverlee
Sigrid Bosmans	Museum Hof van Busleyden

Klankbordgroep en stuurgroep

Klankbordgroep
Barbara Struys
Dirk Terryn
Hai-Chay Jiang
Ine Vos
Iris Verhoeven
Isabel Lowyck
Jan Debraekeleer
Lore Goovaerts
Nora Mahammed
Paul Craenen
Rachid Atia

Stuurgroep
Ellen Hanssens
Eva Van Passel
Karen Jacobs
Karen Jacobs
Nele Sels
Veerle Keuppens

bijlage 3 Documenten beleidsanalyse

Deze bijlage lijst de documenten op die gebruikt werden voor de beleidsanalyse van deze studie (hoofdstuk 3). Bij elk document staat de oorspronkelijke publicatiedatum. Regelgevingen werden soms meermaals aangepast en gepubliceerd. In dat geval werd - behalve waar anders vermeld - gebruik gemaakt van de actuele (gecoördineerde) versie van het document. De data in hoofdstuk 3 verwijzen naar de exact gebruikte tekstversie.

Decreten, uitvoerende besluiten, Memories van Toelichting

Decreet houdende de subsidiëring van bovenlokaal jeugdwerk, jeugdhuizen en jeugdwerk voor bijzondere doelgroepen (Bovenlokaal jeugddecree)

- Decreet (2019)
- Uitvoeringsbesluit (2019)
- Memorie van Toelichting (2017)

Decreet betreffende de kadervormingstrajecten

- Decreet (2014)
- Uitvoeringsbesluit (2014)
- Memorie van Toelichting (2014)

Decreet houdende de ondersteuning van cultureel erfgoedwerking in Vlaanderen (Cultureel erfgoeddecree)

- Decreet (2012)
- Uitvoeringsbesluit (2012)
- Memorie van Toelichting (2012)
- Decreet (2017)
- Uitvoeringsbesluit (2017)
- Memorie van toelichting (2017)

Decreet betreffende de bovenlokale cultuurwerking

- Decreet (2018)
- Uitvoeringsbesluit (2018)
- Memorie van toelichting (2018)

Decreet betreffende de amateurkunsten

- Decreet (2000)
- Uitvoeringsbesluit (2018)
- Memorie van toelichting (2018)

Decreet houdende flankerende en stimulerende maatregelen ter bevordering van de participatie in cultuur, jeugdwerk en sport

- Decreet (2008)
- Uitvoeringsbesluit (2008)
- Memorie van Toelichting (2008)

Decreet houdende een circusbeleid (Circusdecreet)

- Decreet (2019)
- Uitvoeringsbesluit (2019)
- Memorie van Toelichting (2019)

Decreet houdende de subsidiëring en erkenning van het sociaal-cultureel volwassenenwerk

- Decreet (2017)
- Uitvoeringsbesluit (2017)
- Memorie van Toelichting (2017)

Decreet betreffende de ondersteuning van de professionele kunsten (Kunstendecreet)

- Decreet (2013)
- Uitvoeringsbesluit (2013)
- Memorie van Toelichting (2013)

Decreet houdende een vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid (Jeugddecree)

- Decreet (2012)
- Uitvoeringsbesluit (2012)
- Memorie van Toelichting (2012)

Decreet houdende diverse bepalingen in het beleidsveld cultuur

- Decreet (2019)
- Uitvoeringsbesluit (2019)
- Memorie van Toelichting (2019)

Decreet betreffende het Lokaal Cultuurbeleid

- Decreet (2012)
- Uitvoeringsbesluit (2012)
- Memorie van Toelichting (2012)

Visienota's, conceptnota's, actienota's en inspiratienota's

- Actieplan Cultuur-Onderwijs: Samen voor meer en beter (2016)
- Actieplan Cultuur-Onderwijs: Samen voor nog meer en beter (2018)
- Actieplan leesbevordering (2017)
- Conceptnota 'Doorgroeien in Cultuur' (2013)
- Conceptnota 'Groeien in Cultuur' (2012)
- Conceptnota Kunstendecreet (2017)
- Inspiratienota 'De openbare bibliotheek van morgen' (2013)
- Masterplan diversiteit in het jeugdwerk (2018)
- Strategische visienota Cultureel Erfgoed (2017)
- Strategische visienota Cultureel Erfgoed (2021)
- Visienota Immaterieel Cultureel Erfgoed (2010)

- Visienota Kunsten (2020)
- Visienota Kunsten (2015)
- Visienota Vlaams cultuurbeleid in het digitale tijdperk (2017)
- Visietekst Kunst, cultuur en de allerjongsten (2020)
- Vlaams Actieplan Kinderrechten (VAK) 2011-2014 (2011)
- Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (JKP) 2015-2019 (2015)
- Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleidsplan (JKP) 2020-2024 (2020)
- Vlaams JeugdbeleidsPlan (VJP) 2010-2014 (2010)
- Voortgangsnota Cultureel Erfgoed 2012 (2012)

Beleidsnota's en regeerakkoorden

- Beleidsnota Cultuur 2019-2024 (2019)
- Beleidsnota Jeugd 2019-2023 (2019)
- Beleidsnota Media 2019-2024 (2019)
- Beleidsnota Cultuur 2014-2019 (2014)
- Beleidsnota Jeugd 2014-2019 (2014)
- Beleidsnota Media 2014-2019 (2014)
- Beleidsnota Cultuur 2009-2014 (2009)
- Beleidsnota Jeugd 2009-2014 (2009)
- Beleidsnota Media 2009-2014 (2009)
- Regeerakkoord 2009-2014 (2009)
- Regeerakkoord 2014-2019 (2014)
- Regeerakkoord 2019-2024 (2019)

Grijze documenten (adviezen, onderzoeken, plannen, ...)

- 10 jaar circusdecreet in Vlaanderen (2018)
- Actieplan leesbevordering 2.0 (2019-2024) (2019) + aanvullende nota op actieplan 2.0 (2020)
- Amateurkunsten in Beeld (2009)
- Beleidsadvies Cultureel Erfgoed (2019)
- Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuur-educatie (2016)
- Cultuurparticipatie in coronatijden 2020
- De beroepencluster cultuureducator en het competentieprofiel voor de begeleider van kunst-beoefenaar (2013)
- De dialoog over muzikeducatie. Naar verdere afstemming tussen het hoger muziekonderwijs en het muzikeducatieve veld (2015)
- Dit doet me wat. Amateurkunsten in beeld (2020)
- Evaluatie van de publiekswerking van het Vlaams Audiovisueel Fonds (2017)
- Het leesbevorderingsbeleid van het VFL in Vlaanderen (2017)
- Het literaire landschap in Vlaanderen (2019)
- Jong geleerd is jong gedaan. Onderzoek naar cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar) (2018)
- Landschapstekening Cultureel Erfgoed (2014)
- Landschapstekening Kunsten (2014)
- Landschapstekening Kunsten (2019)
- Landschapstekening Sociaal-cultureel volwassenenwerk (2016)

- Leesbevordering - reglementen Literatuur Vlaanderen (2014)
- Meerjarenplan 2011-2016 - Literatuur Vlaanderen (Vlaams Fonds voor de Letteren) (2011)
- Meerjarenplan 2016-2020 - Literatuur Vlaanderen (Vlaams Fonds voor de Letteren) (2016)
- Onderzoek naar de functie participatie in het Kunstendecreet (2017)
- Publiek gekaderd. Resultaten van een publieksonderzoek in 12 Vlaamse musea (2019)
- Regeerbijdrage Cultuur, Jeugd, Media (2014-2019) (2014)
- Regeerbijdrage Cultuur, Jeugd, Media (2019-2024) (2019)
- Screening beleidsinstrumentarium inzake cultuureducatie binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd (2014)
- Syntheserapport visitaties amateurkunsten (2020)
- Tijdsdrempels, vrije tijd en cultuurparticipatie (2019)
- Toolkit en quickscan cultuureducatie (2014)
- Uit de schaduw. De ontwikkeling van kunsten cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen (2019)
- VAF - publiekswerking: reglement (2019)
- Verder Kijken, de kracht van publiekswerking in het audiovisuele landschap (2020)
- Vrijtijdsbesteding van tijdsrijken en tijdsarmen (2019)
- Waarde van cultuur (2014)
- Zelfevaluatie publiekswerking VAF (2017)

