



Beste cultuurbeleid=ondersteuning kunstonderwijs: Hervorming van het Deeltijds-Kunstenonderwijs: enkele pistes

2013/01

20 | 02 | 2013



MENSEN



WELVAART



BESCHERMING

De Vlaamse regering staat voor de opdracht het Deeltijds Kunstonderwijs te hervormen. Itinera toont aan dat de kunstopleiding één van de vormen van cultureel beleid is waarvoor het spenderen van overheidsmiddelen het gemakkelijkste te rechtvaardigen valt.

Terwijl een discussie over welke kunstenaars en gezelschappen wel of niet ondersteund moeten worden soms willekeurig lijkt, is het argument om te investeren in artistieke opleiding van kinderen erg eenduidig. Voor vele kinderen is het onderwijs de belangrijkste kans om smaak te ontwikkelen voor de kunsten.

De waarde van artistieke opleidingen kan op verschillende wijzen benaderd worden. Er is de intrinsieke waarde omdat individuen er persoonlijk iets aan hebben. Vervolgens spreken we over extrinsieke waarde omdat het probleemoplossend denken van studenten erdoor vergroot. Een direct verband tussen de kennis van muziek en wiskunde werd aangetoond.

Het gaat over het besteden van maatschappelijke middelen en dus kan van vrijblijvendheid geen sprake zijn. Het gaat immers om onderwijs. Dit betekent dat de vraag naar de kwaliteit van kunsteducatie volledig verbonden is met de vraag naar de leeropbrengsten die bij die bij de deelnemers worden nagestreefd. Dit is dus geen louter neutrale kwaliteitsmeting.

Itinera vraagt voldoende aandacht voor de werkelijk getalenteerden versus de eerder vrijblijvende deelname als een vorm van vrije tijdsbesteding. Waarom voorzien de huidige hervormingsplannen niet in een meer modulair aanbod? Verder pleiten we voor voldoende autonomie voor de scholen. Vanuit het algemeen belang bekeken is de verdeling van middelen tussen het ministerie van onderwijs en cultuur iets dat zonder taboes moet herzien kunnen worden.

Doordat het DKO vooral door publieke subsidies betaald wordt en sociaal ongelijke participatie wordt vastgesteld, stelt men dat de huidige financieringswijze van het DKO een inkomstransfer van niet-participanten naar participanten inhoudt. De door het beleid geplande verhoging van inschrijvingsgelden is in dat opzicht niet per se onzinnig maar we vragen een aantal punten te heroverwegen.

Deel 1: Problematiek kunstenbeleid

1.1 Overzicht van de argumenten ter ondersteuning van de kunsten¹

1) Het meest gebruikte argument voor het subsidiëren van de kunsten is dat het gaat om een publiek goed. Het is nodig aan te tonen dat de baten niet alleen bij de directe “gebruikers” liggen maar ook bij anderen die niet per se vrijwillig zouden bijdragen. Iedereen kan genieten van een beeldhouwwerk in een publiek park maar slechts enkelen zullen er vrijwillig voor betalen. Indien men het overlaat aan de markt zal er onvoldoende productie van dergelijke kunst zijn en wordt er niet voldoende overgelaten aan toekomstige generaties. Artistieke activiteiten leveren ook “diensten” op die niet rechtstreeks verhandeld worden zoals beschavingseffecten, nationale trots, sociale cohesie en een identiteit die toch ten goede komen aan iedereen.

2) Het tweede veel gebruikt argument is dat van kunst als een merit goed (ook wel bemoeigoed genoemd) waarbij de overheid oordeelt dat burgers het onvoldoende op prijs stellen. Dit gaat uit van aanname dat burgers onvoldoende geïnformeerd zijn. Velen staan huiverachtig tegenover dergelijke paternalistische houding vanwege de overheid en voor kinderen vinden ze dat het eerder een opdracht voor de ouders is. Toch wordt in Europa op grote schaal van dit argument gebruik gemaakt en evident is er minder discussie over de toepassing ervan voor minderjarigen.

3) Aanleunend bij vorige argument is dat smaak voor de kunsten ontwikkeld moet worden. In feite betekent dit dat de vraag afhangt van het aanbod: zonder de beschikbaarheid van bepaalde kunsten zou niemand de waarde

ervan kunnen inschatten.

4) Ten vierde is er het argument van sociale rechtvaardigheid waarbij vooral gedacht wordt aan tegemoetkomingen ten voordele van mensen met lage inkomens.

5) Kunsten genereren ook een zogenaamde multiplicatorwerking op andere sectoren van de economie. Musea met goede collecties trekken bijvoorbeeld toerisme aan.

6) Daar het moeilijk is een hogere productiviteit te genereren in de uitvoerende kunsten impliceert dit, dat de kosten ervan zullen oplopen. Dit betreft de zogenaamde kostenziekte van Baumol. Deze stelt dat waarbij in andere sectoren van de economie eenheidskosten onder controle worden gehouden omdat hogere lonen door hogere productiviteit niet per se hogere prijzen impliceren, dit wel het geval is in bijvoorbeeld een operastuk omdat men niet gemakkelijk met minder mensen dan vroeger de uitvoering kan realiseren.

Uiteraard is het antwoord op de vraag waarom de kunsten ondersteund moeten worden door de overheid maar het begin. Zolang middelen schaars zijn, zullen er keuzes gemaakt moeten worden wat men dan precies ondersteunt en wat niet. Bovendien kan de precieze redenen die ontwikkeld worden voor de rol van de overheid ook licht werpen op de vraag welke instrumenten de overheid dan best hanteert. Moet het aanbod ondersteund worden door subsidies of eerder de cultuurconsument. En wie moet daarover beslissen en hoe vermijden dat vooral zij ondersteund worden die het best kunnen lobbyen.

In de Verenigde Staten bestaat een lange traditie van mecenaat en filantropie ten gunste van de kunsten wat er hogere investeringen oplevert dan de publieke uitgaven in Europa. Toch is ons continent zelf allesbehalve een eenheidsworst. We stellen een belangrijke variatie vast in het

¹ William D. Grampp, Pricing the Priceless: Art, Artists and Economics, 1989

cultuurbeleid met gratis toegang tot de topmusea in Groot-Brittannië tegenover betalende toegang in Frankrijk bijvoorbeeld.

1.2 Analyse maatschappelijke waarde

Het is niet zo moeilijk om een wetenschappelijke verdediging op te bouwen van het stimuleren van de kunsten. Essentieel is altijd dat de maatschappelijke baten (al) de kosten dekken en dat de interventie van de overheid noodzakelijk is omdat de markt er niet in slaagt het aanbod tot stand te brengen (Gramp, 1989).

Vooraf de inschatting van de totale maatschappelijke baten in vergelijking met de totale maatschappelijke kosten, is in het geval van cultuurgoederen niet evident. Allerlei technieken zijn over de jaren ontwikkeld zoals gesofistikeerde methodes om via indirecte bevraging van de bevolking tot een waardering te komen.

Om een inzicht te krijgen in de specifieke karakteristieken van het kunstenunderwijs dienen we eerst terug te grijpen naar de basisanalyse van het bepalen van de waarde van culturele goederen.

Iedereen begrijpt dat er belangrijke verschillen zijn tussen private goederen en zogenaamde

publieke goederen. Een dijk die een dorp beschermt tegen overstroming genereert collectieve baten voor heel de bevolking. Er is echter een gevaar op vrijbuitersgedrag waarbij sommigen zich proberen te onttrekken aan de financiering. Eenmaal de dijk er ligt en anderen hebben ervoor betaald, genieten zij immers evengoed van de baten ervan. Als echter zich iedereen een free-rider houding aanmeet, zal er een ondervoorziening zijn van dergelijke publieke goederen. Hierbij is het criterium van de uitsluitbaarheid relevant. Van de consumptie van een privaat goed zoals een appel kunnen gemakkelijk anderen uitgesloten worden. Een ander determinerend criterium voor een publiek goed is of er verscheidene gebruikers van kunnen genieten zonder elkaar te hinderen. Voor de appel is het evident dat persoon A hem opeet, er niets overblijft voor persoon B. Het gebruik van een dijk door persoon A verhindert niet dat persoon B er even goed bescherming van ondervindt. Deze eigenschap noemen we de niet-rivaliteit van het publieke goed. Onderstaande tabel toont een aantal voorbeelden van de verschillende combinaties.

Tabel 1: Private versus publieke goederen

	Uitsluitbaar	Gedeeltelijk uitsluitbaar	Niet-uitsluitbaar
rivaal	private goederen bv. voeding en drank		'commons' bv. visbestand in de ocean
congestie		quasipublieke goederen bv. zwembaden, wegen, bruggen, tunnels en natuurgebieden	
niet-rivaal	clubgoederen bv. internet en kabeltelevisie		zuiver publieke goederen bv. landsverdediging dijken en co ₂ uitstootreducties

Culturele goederen zoals betaaltelevisie en bezoeken aan een theaterstuk, een muziekwerk of een museum zijn geen zuivere publieke goederen. Gebruikers kunnen ervan uitgesloten worden indien ze geen toegangsticket betalen. Bovendien zijn ze onderhevig aan congestie: eenmaal de zaal vol zit, kan een extra bezoeker er pas in als een ander de zaal verlaat.

Economen hebben op deze basis al via waarde-ringsanalyse geschat wat de optimale toegangsprijs is voor het bezoek aan het British Museum (Maddison and Foster, 2003). Andere culturele goederen beantwoorden minstens partieel aan het criterium van de niet-uitsluitbaarheid. Denk bijvoorbeeld aan de restauratie van een publiek gebouw. Voorbijgangers kunnen niet altijd gevraagd worden te betalen omdat het zicht ontzeggen niet altijd mogelijk is.

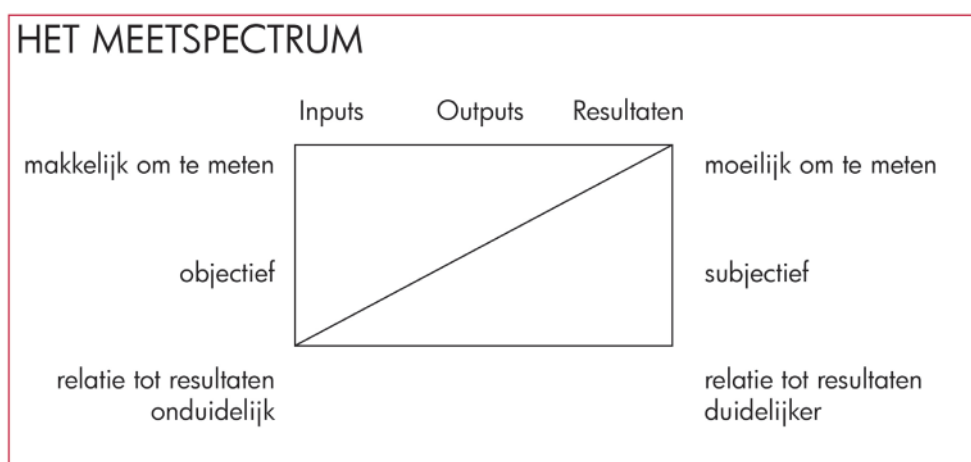
De Swaan (2001) stelt dat taal een publiek goed is. Hoe meer mensen de taal lezen, spreken en begrijpen, des te groter de baten om de taal te leren voor anderen. Dit soort argumenten kan ook een basis vormen om literatuur, film of theater financieel te ondersteunen.

Het is een feit dat veel cultuurgooederen een verworven smaak veronderstellen. Het appreciëren van een werk van Beethoven vereist een zekere

eerdere ervaring van vergelijkbare muziek en dus een stuk muzikale kennis. Voor vele goederen zal meer consumptie, het extra nut van een bijkomende hoeveelheid doen afnemen, maar dat is niet per se het geval voor het lezen van een extra boek bijvoorbeeld.

Throsby (2001) onderscheidt de esthetische, decoratieve, spirituele, historische en authenticiteitswaarde van kunst. Uiteindelijk kan kunst bijdragen aan de vorming van een sociale identiteit, maar de cultuurindustrie is ook een directe werkverschaffer. Als we het verband leggen met de creatieve industrie dan is er ook sprake van een direct monetaire terugverdieneffect van culturele investeringen. Zeker in tijden van budgettaire krapte zal dit voor sommigen een krachtig argument vormen.

Aangezien het gaat om het besteden van publieke middelen lijkt een periodieke evaluatie van het beleid gepast. Het is evident dat hierbij bepaalde moeilijkheden op het vlak van het meten van resultaten en impact zullen optreden. Zoals onderstaand schema toont is er al een belangrijk verschil tussen het meten van inputs versus resultaten.



Bron: Lingayah, 1996

Wel is het zo dat er ondertussen een hele literatuur bestaat over hoe deze moeilijkheden aan te pakken. Bovendien kan gewoon het proces van het proberen te evalueren van het beleid verhelderend zijn voor beleidsmakers om te reflecteren over de cruciale invalshoeken.

Deel 2. Kunstenopleiding

2.1 Kunstenopleiding als onderdeel van het kunstenbeleid

Terwijl een discussie over welke kunstenaars en gezelschappen wel of niet ondersteund moeten worden soms willekeurig, lijkt, is het argument om te investeren in culturele opleiding van kinderen erg eenduidig. Voor vele kinderen is het onderwijs de belangrijkste kans om smaak te ontwikkelen voor de kunsten.

Participeren aan een cultureel gemeenschapsleven komt bovenop een individueel-utilitaristische component in de persoonlijke cultuurconsumptie. Uiteraard is een persoonlijke inbreng van de betrokkene gewenst.

Terwijl we duidelijk getoond hebben dat er aan cultureel onderwijs een belangrijke publieke component verbonden is, is er uiteraard ook een persoonlijke component. Wel is er een interdependentie: publieke investeringen in cultureel onderwijs leiden tot een verhoogde appreciatie voor cultuurgoederen en dus ook tot hogere individuele bijdragen. Throsby (2001): "It is apparent that a person's enjoyment of music, literature, drama, the visual arts and so on and hence her willingness to spend money on consuming them, are importantly related to her knowledge and understandings of these art forms". Sommigen postuleren zelfs dat cultuuronderwijs op die manier aanleiding geeft tot minder noodzaak voor het ondersteunen van de cultuurconsumptie via aanbodsturing. Een meer vraag-gedreven beleid moet niet noodgedwongen leiden tot een

daling van de kwaliteit. Enquêtes tonen alvast dat cultuuronderwijs aanzet tot participatie in de kunsten (Bergonzi en Smith, 1996). Investeren in cultuuronderwijs krijgt dus zowel steun van vrijwilligers die weinig graten zien in het aanbodbeleid vanwege de overheid alsook van diegenen die hieromtrent meer sceptisch zijn. Relevant is om vast te stellen dat er heel wat minder controverse is omtrent de het belang van cultuuronderwijs dan het bepalen van het cultuurbeleid in het algemeen.

2.2 Intrinsieke versus extrinsieke waarde

De waarde van artistieke opleidingen kan op verschillende wijzen benaderd worden. Er is de intrinsieke waarde omdat individuen er persoonlijk iets aan hebben. Vervolgens spreken we over extrinsieke waarde omdat het probleemoplossend denken van studenten erdoor vergroot. Een direct verband tussen de kennis van muziek en wiskunde is vroeger al aangetoond.

In vele landen erkent het beleid de bijdrage van de kunsten aan de cognitieve vaardigheden, het probleemoplossend denken en de emotionele intelligentie (Sharp and Le Metais, 2000). De bereidheid van de leerling om zijn werk te tonen, constructieve kritiek te accepteren en zo ideeën te ontwikkelen voor toekomstige projecten is hierbij een essentieel deel van het proces (Wenger, 2000). Communicatieve vaardigheden, bereidheid om samen te werken en emotionele zelfcontrole zijn hierbij essentieel (Bryce et al, 2004). Onderzoekers voeren aan dat net dit samenwerken, elkaar vertrouwen en het incorporeren van de aanbevelingen van anderen hier meer aanbod komt dan in het formele onderwijs (Bathelt et al, 2004).

Niemand stelt dat de kunsten een monopolie hebben op het aanleren van creativiteit. Het argument gaat enkel over een andere gradatie van elementen noodzakelijk voor het creatieve

proces, met name deze van kritiek en ontwikkeling via discussie.

2.3 Empirisch onderzoek

Het onderzoek omtrent de maatschappelijke baten van culturele vorming concentreert zich vooral op wat er binnen scholen gebeurt. Volgens Sharp & Le Metais (2000) komt het aan bod in het curriculum van de meeste OESO-landen in een verplichte vorm tot de leeftijd van 14. Uit een studie voor de UNESCO (Bamford, 2006) blijkt dat lessen in muziek en tekenen in 90% van de landen systematisch voorkomen. Schilderkunst en ambachten in 80 % van de landen terwijl dans, drama en beeldhouwkunst in 70 % van de curricula. Literatuur en 'creatief schrijven' komt eerder in andere kernvakken aan bod (Whitby, 2005). Het rapport van de Cultural Minister Council (2004) vermeldt educatieve baten gaande van minder spijbelen tot beter burgerschap. Achtereenvolgend wordt gefocust op onderzoeksresultaten inzake:

- positieve impact op resultaten op andere vakken
- verbeterde creativiteit
- versterkte vaardigheden en persoonlijke en sociale skills

Er circuleren vele studies maar niet altijd werden even grote groepen studenten onder de loep genomen of werd er een goede methodologie gehanteerd die ook uitspraken over causaliteit mogelijk maken. Onze voorkeur gaat uit naar zogenaamde meta-analyses die toelaten een zekere robuustheid in bevindingen vast te stellen, waar individuele studies elkaar kunnen tegenspreken.

2.3.1 IMPACT OP ACADEMISCHE RESULTATEN

Een eerste golf van studies betrof een cyclus onder de naam 'Champions of Change: the impact of the arts on learning' waaraan meer dan zeven onderzoeksteams aan meewerkten die gebruik maakten van verschillende methodes. Zo baseerden Catteral, Capleau & Iwanga (1999) zich op de resultaten van 25.000 leerlingen over een periode van tien jaren. Studenten die kunst gerelateerde vakken volgden, presteerden ook beter voor Engels, geschiedenis, aardrijkskunde en burgerschap. Dit ging op voor leerlingen ongeacht hun socio-economische achtergrond. Zie bijvoorbeeld tabel 1

Dergelijk onderzoek kampt steeds met een aantal problemen. Zo moet er rekening gehouden worden met het feit dat kinderen die tijd spenderen aan de kunsten eerder komen uit families die meer belang hechten aan zowel artistieke ontplooiing als academische prestaties. Bovendien kan het zogenaamde Hawthorne-effect spelen waarbij het betere resultaat het gevolg is van de speciale aandacht die deelnemers aan een onderzoek ontvangen.

In 2000 was een heel nummer van de Journal of Aesthetic Education gewijd aan het onderzoeken van de causaliteit via tien meta-analyses van 188 studies over het effect van de kunsten (muziek, drama, dans...) op academische prestaties. Causale verbanden werden met name vastgesteld tussen het luisteren naar en spelen van muziek en ruimtelijk redeneren (Hetland, 1999) en tussen drama en verbale vaardigheden (Podlozny, 1999). Causaliteit bleek moeilijk vast te stellen maar sterke associatie kon zeker worden vastgesteld.

Tabel 2: Interactie academische resultaten en kunstopleiding

Grade 8 Academic Performance	All Students		Low SES Students	
	High Arts	Low Arts	High Arts	Low Arts
Earning mostly As and Bs in English	79,2%	64,2%	64,5%	56,4%
Scoring in top 2 quartiles on std.tests	66,8%	42,7%	29,5%	24,5%
Dropping out by grade 10	1,4%	4,8%	6,5%	9,4%
Bored in school half or most of the time	42,2%	48,9%	41,0%	46,0%
Grade 10 Academic Performance				
Scoring in top 2 quartiles, Grade 10 Std. Test Composite	72,5%	45,0%	41,4%	24,9%
Scoring in top 2 quartiles in Reading	70,9%	45,1%	43,8%	28,4%
Scoring in top 2 quartiles in History, Citizenship, Geography	70,9%	46,3%	41,6%	28,6%
Grade 10 Attitudes and Behaviors				
Consider community service important or very important	46,6%	33,9%	49,2%	40,7%
Television watching, weekdays				
percentage watching 1 hour or less	28,2%	15,1%	16,4%	13,3%
percentage watching 3 hours or more	20,6%	34,9%	33,6%	42,0%

Bron: Catteral, Capleau & Iwanga, 1999

Ook Eisner (1999) ondervond dat een causaal verband niet eenvoudig vast te stellen is. Toch toonde hij evidentie die wijst op enig effect in het bevorderen van creativiteit.

Een tweede vermeldenswaardige meta-analyse is gepubliceerd als "Critical links: learning in the arts and student academic and social development" (Deasy 2002). Hierin worden 62 studies meegenomen om een zicht te krijgen op de impact van de artistieke opleiding op zowel academische als sociale vaardigheden. Met name wordt het effect aangetoond op zowel ruimtelijk

redeneren, het probleemoplossend vermogen en creatief denken als de motivatie om te leren.

-Muziek: ruimtelijk redeneren en het plaatsen van zaken in ruimte en tijd. Dit heeft een impact op probleemoplossend vermogen in wiskunde en creatieve wetenschappelijke processen.

-Drama: impact op verhalend begrijpen, vaardigheden inzake schrijven en lezen maar ook interpersoonlijke vaardigheden zoals samenwerken en conflictbeheersing.

-Dans: draagt bij aan zelfvertrouwen, doorzet-

tingsvermogen en sociale tolerantie

-Beeldende kunsten: schrijven en communicatie, draagt bij aan vaardigheden nuttig voor wetenschap, geschiedenis en literatuur

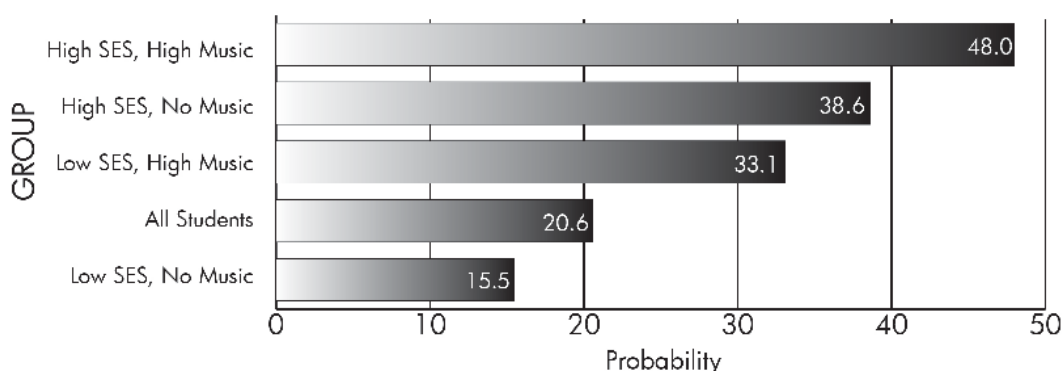
Erg vermeldenswaardig is het Harvardproject REAP van Winner en Hetland dat 10 meta-analyses beslaat die meer dan 188 rapporten bestuderen en waar vooral gefocust wordt op academische resultaten.

De relatie tussen muziek en wiskundige vaardigheden werd onderzocht in talloze studies. Het belang van notenleer en het ervaren van ritme en tempo suggereren intuïtief al een verband. Het onderzoek is erg opmerkelijk omdat de kans om goed te scoren in wiskunde zowel voor studenten met een goede socio-economische achtergrond als met een minder gunstige achtergrond aanzienlijk hoger ligt voor diegenen die sterk muzikaal betrokken zijn.

2.4.2 Impact op creativiteit

Creativiteit valt moeilijk samen te vatten in een hanteerbare maatstaf gegeven de vele dimensies. Harland (2000) stelt dat de term zoveel verschillende ladingen dekt, dat elke maatstaf het gevaar loopt betekenisloos te zijn. Elementen die in een artistieke opleiding aan bod komen zoals de traditie van kritiek, gemeenschappelijk leren en interpreteren, tolerantie en ambiguïteit hebben te maken met creativiteit. Moga et al (2000) bekijken bijna 3.000 studies en concluderen vooral dat nauwelijks een handvol ervan erin slaagt om een empirische test te ontwikkelen die aan de moeilijkheid om creativiteit te meten ontsnapt. Waar het verband wel gevonden kon worden is wanneer creativiteit heel eng en precies benaderd wordt als “de resultaten behaald op een tekenproef”. Veel moeilijker vast te stellen is creativiteit gemeten als de capaciteit om ideeën, concepten of woorden te genereren. Nogmaals: de schaarste van definitieve resultaten moet niet geïnterpreteerd worden als ontbreken van een verband maar veeleer van de moeilijkheid om het wetenschappelijk vast te stellen.

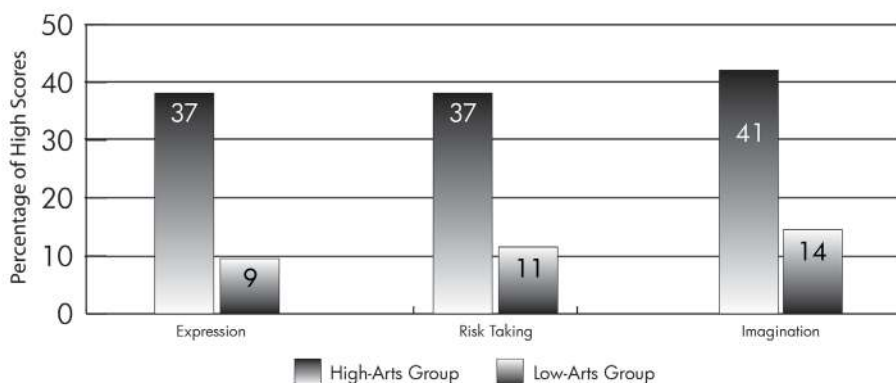
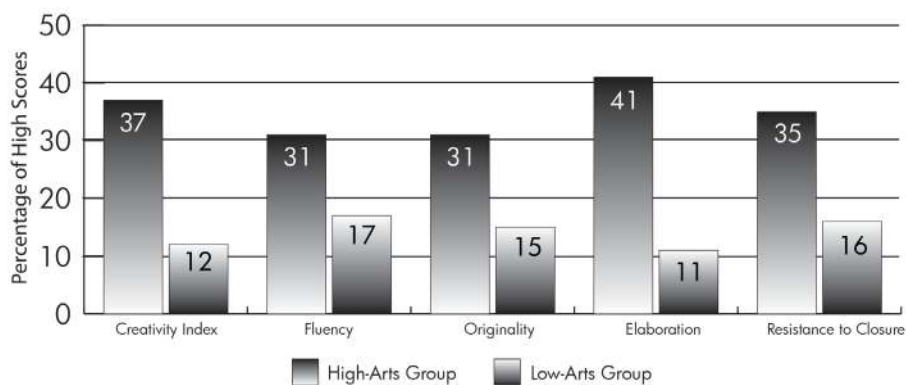
Grafiek 1: Kans op grote bekwaamheid in wiskunde: interactie met muzikale opleiding en socio-economische achtergrond (SES)



Bron: Champions of change, the impact of the arts on learning

Erg boeiend is ook dat het verschil stijgt hoe langer men met muziek intensief bezig is.

Grafiek 2: Creatief denken en de kunsten



Bron: Champions of change, the impact of the arts on learning

De reden waarom kunstonderwijs geacht wordt creativiteit te voeden, ligt in belangrijke mate in de wijze waarop kunstdisciplines aangeleerd worden. Met name het bevorderen van kritische reflectie, innovatie en de bekwaamheid om gevestigde waarden in vraag te stellen. Cruciaal daarbij is improvisatie en experimenteel leren. Een belangrijke vaardigheid die hierbij aan bod komt, is het interpreterend innoveren (Interartes, 2008).

“Voor vele kinderen is het onderwijs de belangrijkste kans om smaak te ontwikkelen voor de kunsten.”

2.4.3 Impact op attitude

Bryce et al (2004) tonen aan dat artistieke vorming attitudes aanscherpen die motivatie en hard werken bevorderen. Dit vertaalt zich ook in minder schoolabsenteïsme (Fullarton (2002)) en de ambitie tot het bereiken van een hoger opleidingsniveau (Bamford et al, 2004). Wat in talloze onderzoeken gerapporteerd wordt, is een verbeterd zelfbeeld. (Brice Heath and Roach (1999), Burton et al (1999), Deasy (2002).

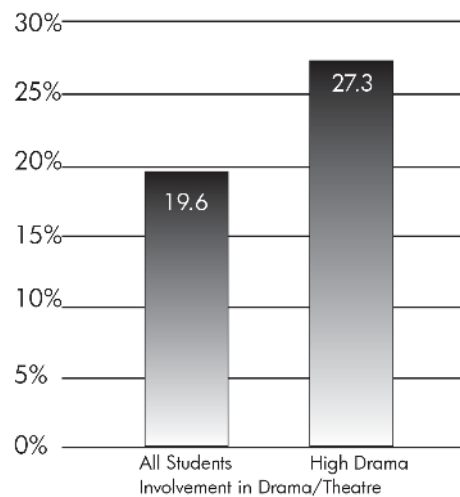
In hun analyse van jongeren die theateropleiding volgen, stellen Catterall et al (1999) een hogere beheersing van taal vast maar ook een toegenomen belangstelling voor school. Harland et al (2000) stellen dat een hogere empathie en tolerantie tegenover anderen als resultaat vast bij dezelfde groep. Arbeidsmarktdeskundigen zoals Carneiro and Heckman (2003) stellen dat te lang dergelijke niet-cognitieve vaardigheden en attitudes onderschat werden. Bovendien worden deze het gemakkelijkst zo vroeg mogelijk ontwikkeld. Studenten uit achtergestelde gezinnen vinden echter het moeilijkste toegang tot artistieke opleidingen (Bennett, 1995; PISA, 2000). Dit is een belangrijk aandachtspunt omdat het ontwikkelen van dergelijke vaardigheden erg belangrijk kunnen zijn voor het bestrijden van ongelijke kansen.

Er is heel wat onderzoek dat apart inzoomt op het verschil tussen artistieke opleidingen in dagonderwijs of onderwijs buiten de reguliere schooluren. Zo kwam Huang (2000) op basis van een onderzoek gebaseerd op 18000 studenten in 105 scholen tot de conclusie dat er een effect gevonden werd op de resultaten in wiskunde, wetenschappen, lezen en schrijven. Bovendien werd er een belangrijk effect getoond op attitude. Heath (1998) toonde aan dat studenten uit een zwakke sociale-economische achtergrond die in avondonderwijs artistieke opleiding volgden tweemaal meer kans hadden

om een academische prijs te winnen en ook tweemaal meer aangaven dat ze lezen voor het plezier.

Grafiek 3 toont bijvoorbeeld het resultaat uit de studies dat studenten die met theater bezig zijn aanzienlijk toleranter tegenover andere groepen staan dan anderen.

Grafiek 3: Positieve houding tegenover andere raciale groepen (twee laagste SES-kwartielen)



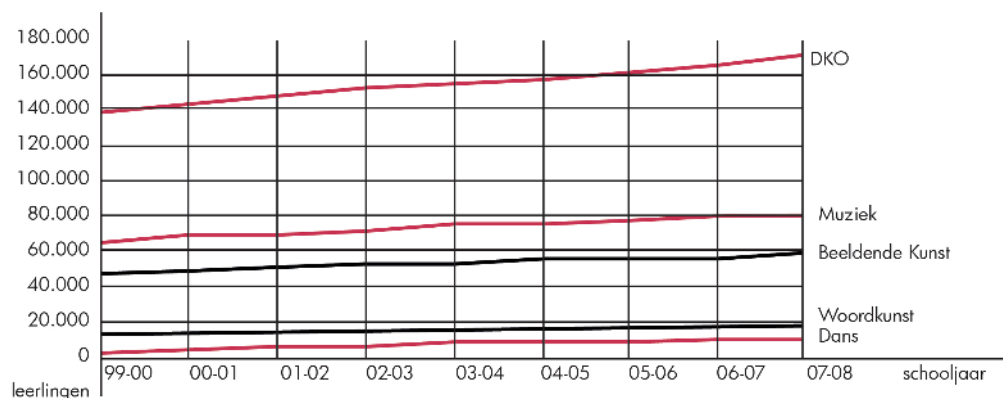
Bron: Champions of change, the impact of the arts on learning

Deel 3: Enkele pistes voor het Vlaamse Deeltijds-Kunstenonderwijs

Volgens de officiële cijfers volgt gemiddeld 1 op de 7 leerlingen van het leerplichtonderwijs één of andere studierichting aan het DKO. Zowat 19,4% van de leerlingen komt uit het lager onderwijs, iets meer dan 10,9% uit het secundair onderwijs. Alle deeltijdse kunstscholen melden dat de opkomst snel daalt na de eerste drie jaar. Enkel de leerlingen met een uitzonderlijk talent of deze waarvan de ouders bijzonder plichtbewust zijn, blijven komen.

Het deeltijds kunstonderwijs heeft vier studierichtingen: beeldende kunst, woordkunst, dans en muziek. De podiumkunsten worden meestal samen georganiseerd door academies voor muziek, woord en dans. Daarnaast zijn er aparte academies voor beeldende kunst.

Grafiek 4: Ontwikkeling van de leerlingenaantallen in het DKO



In 2011 waren er 95 academies voor muziek, woord en dans. Er zijn 65 academies voor beeldende kunst.

Leerlingenaantallen in 2011: 70.218 leerlingen muziek, 20.769 leerlingen woordkunst, 11.368

dans en 59.198 leerlingen beeldende kunst. In totaal zijn dat 170.571 leerlingen, waarvan 79,6% jongeren (6 tot 17 jaar) en 20,4% volwassenen (vanaf 18 jaar), waarvan 2/3 vrouwen en 1/3 mannen.

Inhoudelijk beogen de opleidingen in het deeltijds kunstonderwijs een dubbele doelstelling: kunstbeleving en kunstbeoefening. Hoewel leerlingen het deeltijds kunstonderwijs in hun vrije tijd volgen, is het een vrij intensieve kunstopleiding. Op de eerste plaats leren de leerlingen in de studierichting muziek een instrument bespelen, maar naast de instrumentles volgen ze ook nog algemene muzikale vorming en algemene muziekcultuur. Leerlingen in de toneelcursus krijgen ook repertoirestudie. In beeldende kunst staat bijvoorbeeld ook het vak kunstgeschiedenis op het programma en gaat men naar tentoonstellingen.

In Vlaanderen participeert geen 3% van de bevolking aan het DKO. Het evaluatieonder-

zoek van Bamford (2007) stelt onomwonden dat het leerlingenaantal van de Vlaamse DKO-instellingen relatief laag is, vergeleken met bepaalde andere Europese landen. De formele muziekscholen in Oostenrijk bijvoorbeeld, een

land dat wat betreft inwonersaantal net een derde groter is dan Vlaanderen, telt voor de studierichting Muziek meer dan het dubbel aantal leerlingen dan Vlaanderen. Vergeleken met andere landen zal de vaststelling echter eerder omgekeerd zijn.

De overheidssubsidiëring van het DKO bedroeg binnen de begroting van het jaar 2011, 215 miljoen Euro. Dit is 2,14% van de totale onderwijsbegroting (38,8% van de Vlaamse begroting). Het leeuwenaandeel van de subsidiëring van het DKO (98%) gaat naar de uitbetaling van de wedden van het bestuurs-, onderwijzend- en administratief personeel. Het OGO en het VGO worden gesubsidieerd, het GO krijgt een dotatie.

3.1 Evaluatie in functie van de doelen van Kunsteducatie

In het bestek van deze nota kunnen we niet ingaan op alle aspecten die nodig zijn voor een goed model van kunsteducatie. Het gaat over het besteden van maatschappelijke middelen en dus kan van vrijblijvendheid geen sprake zijn. Het gaat immers om onderwijs. Dit betekent dat de vraag naar de kwaliteit van kunsteducatie volledig verbonden is met de vraag naar de leeropbrengsten die bij die bij de deelnemers worden nagestreefd. Dit is dus geen louter neutrale kwaliteitsmeting.

Lois Hetland constateert in "Het spoor van vier onderzoeken" (2008) dat er zeven doelen van kunsteducatie zijn die breed worden gedeeld:

- 1 brede disposities en vaardigheden aanleren, vooral het vermogen om creatief te denken en verbanden te leggen;
- 2 kunstzinnige vaardigheden en technieken

- aanleren;
- 3 esthetische waarneming ontwikkelen;
- 4 de wil om de wereld te begrijpen aanwakken;
- 5 leerlingen in staat te stellen om in aanraking te komen met maatschappelijke en sociale kwesties;
- 6 leerlingen een podium bieden waarop ze zich kunnen uiten;
- 7 leerlingen helpen bij persoonlijke ontwikkeling.

In de studie van Seidel e.a. The Qualities of quality (2009), waar Hetland bij betrokken was en deels haar bevindingen aan ontleende, worden vier fundamentele vragen toegevoegd:

- Wie onderwijst de kunsten? (groepsleerkracht, vakleerkracht, kunstenaar)
- Waar vindt de kunsteducatie plaats? (binnen of buitenschools; centra, instellingen)
- Wat wordt onderwezen en hoe? (canon, hedendaagse kunst, formalistisch, conceptueel; interdisciplinair etc.)
- Hoe wordt beoordeeld en geëvalueerd? (proces/ product; open/ gesloten etc.)

Anne Bamford rapporteert in The Wow Factor (2006) wereldwijde onderzoek, op verzoek van UNESCO, naar de praktijk van kunsteducatie in meer dan 35 landen. Er werden vragenlijsten uitgezet naar sleutelfiguren in deze landen en er zijn casussen en documenten verzameld en geanalyseerd. Zij stelt op basis van de resultaten een lijst op met tien karakteristieken die indicatief zijn voor een goede kunsteducatie. Zij benadrukt dat de lijst gaat over educatie in en door kunst.

Kunsteducatie van hoge kwaliteit kent:

- 1 een actieve relatie tussen scholen en kunstinstellingen en tussen leerkrachten, kunstenaars en de samenleving;
- 2 gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, implementatie, beoordeling en evaluatie;
- 3 mogelijkheden voor de kinderen om op te treden en tentoon te stellen voor publiek;
- 4 een combinatie van onderwijs in de kunsten en onderwijs door kunsten;
- 5 gelegenheid tot kritisch reflecteren, oplossen van problemen en het nemen van risico;
- 6 de nadruk op samenwerking;
- 7 het betrekken van alle kinderen;
- 8 plannen voor het beoordelen en rapporteren van het leren van de kinderen, ervaringen en ontwikkelingen;
- 9 doorlopende training voor verdere professionalisering van de leerkrachten, kunstenaars en de samenleving; en
- 10 een flexibele schoolstructuur en doorlaatbare muren tussen de school en de samenleving.

Wat in Vlaanderen opvalt is, dat er een belangrijke evolutie is van minder uniformiteit, niet alleen in de methodiek maar ook in het aantrekken van nieuwe doelgroepen. Het potentieel aan pedagogische en didactische vernieuwing is in elk geval groot. Relevant is de vaststelling dat het bouwen van bruggen tussen het DKO en gewone scholen een belangrijke opdracht is. Het feit dat het DKO een probleem heeft om bepaalde doelgroepen aan te trekken, dient een belangrijk aandachtspunt te zijn. Niettegenstaande subsidies voorhanden zijn om kansarme kinderen de mogelijkheid te bieden onderwijs in het DKO te volgen, waren in de bezochte scholen weinig of geen kinderen met een lagere sociaal-economische of etnisch diverse achtergrond.

Tabel 3: Verbreding versus verdieping

talentontwikkeling van enkelen	vs	culturele emancipatie van zoveel mogelijk mensen (kunst als maatschappelijke hefboom)
individuele dimensie van het leren (ontwikkeling van eigen persoonlijkheid)	vs	sociale dimensie van het leren (als burger participeren aan de maatschappij)
ontwikkeling van vaardigheden en kennis <i>education in the arts</i>	vs	<i>ontwikkelen van attitudes education through the arts</i>

3.2 Piste 1: Enkel voor artistieke talenten of voor iedereen?

Als de overheid geconfronteerd wordt met uitgaven die sterk toenemen zoals bijna een verdubbeling op tien jaar tijd dan is het niet verrassend dat ze zich bezint over een bijsturing van haar beleid. Schiet het DKO niet haar doel voorbij door niet alleen te mikken op jongeren die een hogere kunstenopleiding willen aanvatten in het kader van een doorstroomopleiding? Meer en meer is het DKO immers ook gericht op leerlingen die het als een uitstroomopleiding zien. Dit is wellicht nog het opvallendste in het geval van volwassenen die het beoefenen van kunst louter als een vrije tijdsbesteding beschouwen.

Het is dus denkbaar dat een overheid zou overwegen om op verdieping dan verbreding in te zetten en de meer vrijblijvende beoefening van de kunsten eerder over te laten aan andere spelers. Dit zou eerder een terugkeer naar de situatie voor 1990 betreffen. Tot vandaag blijkt de meerderheid echter eerder de verbreding van de doelgroep te willen blijven voortzetten en zelfs versterken.

3.3. Piste 2: Centralisatie versus decentralisatie

Wat opvalt als we de situatie in Vlaanderen vergelijken met het gevoerde overheidsbeleid in andere Europese landen, is de hoge mate van centralisatie bij ons. In hoeverre dit wenselijk is, valt te bekijken. Uit onderzoek over onderwijs blijkt immers dat een hogere mate van autonomie van de school (gekoppeld aan verantwoordelijkheid uiteraard) de kwaliteit van het onderwijs erg ten goede komt. Uiteraard kan meer autonomie leiden tot meer verschillen maar verschillende Europese landen zoals Finland en Oostenrijk blijken daar goed mee om te gaan. Het is mogelijk dat deze discussie in de toekomst meer op het voorplan zal komen. De stijgende kosten van kunstenopleidingen zijn immers niet verwaarloosbaar voor de begrotingen van onze Vlaamse steden en gemeenten. Het is best denkbaar dat de discussie in verband met verbreding versus verdieping van gemeente tot gemeente erg verschillend ingevuld wordt. Bij grotere autonomie kan dit leiden tot een roep in sommige gemeenten naar een meer meritocratische invulling van de kunstenopleidingen. Dit kan bijvoorbeeld door de lat hoger te leggen in het eerste jaar zodat talent opnieuw een doorslaggevendere rol krijgt dan vandaag. Deze piste zou logischerwijze impliceren dat ook de inschrijvingsrechten niet langer doorgestort worden naar de Vlaamse overheid, maar de volledige bevoegdheid worden van het lokale niveau of instelling. Dit zou het mogelijk maken om naast een enve-

loppefinanciering volledige zeggenschap te krijgen over hoe een instelling in functie van lokale gevoeligheden zou omspringen met de private bijdragen van leerlingen.

Hoewel dit spoor vandaag niet echt realistisch lijkt, kan met de huidige dynamiek in deze sector niemand garanderen wat de evolutie binnen enkele jaren kan zijn.

3.4 Piste 3: Samenwerking DKO-leerplichtonderwijs versus integratie

Het rapport Bamford toonde nogmaals aan dat het bestaan van de eindtermen muzische vorming in het leerplichtonderwijs niet garandeert dat alle leerlingen kwaliteitsvolle kunst- en cultuur-educatie krijgen. Veel hangt af van individuele leerkrachten en scholen. Bamford stelde over het DKO dat dit onderwijs tussen twee stoelen valt. Het is niet 'elitair' genoeg om zich ten volle op talentontwikkeling te kunnen richten en het is ook niet laagdrempelig genoeg om iedereen aan te spreken. In theorie zijn het leerplichtonderwijs en het DKO volgens de huidige regelgeving 'complementair', wat erop neer komt dat ze elkaar aanvullen, maar niet op elkaars terrein komen.

Ondertussen bleek uit verdere rapporten ook dat niet elke basis- en secundaire school vandaag voldoende expertise in huis heeft inzake kunst- en cultuureducatie. Scholen hebben daarvoor deskundige partners nodig en één van de meest logische partners is het DKO. Tot nu toe zit men vooral op het spoor van samenwerking, maar een alternatief is uiteraard een werkelijke integratie van de twee.

3.5 Piste 4: Samenbrengen cultuur en deeltijdskunstonderwijs onder één minister

Een heel belangrijk knelpunt voor het DKO is de scheiding op het vlak van het beleid tussen cultuur en onderwijs. Zoals het rapport Bamford

voor Vlaanderen al constateerde bestaan er wel informele contacten tussen de ambtenaren van de verschillende ministeries, maar deze contacten vinden niet altijd plaats in een vaste structuur en op langere termijn. Belangrijk is om in het formuleren van alternatieve pistes voor de toekomst deze artificiële scheiding te overstijgen. Creatieve suggesties kunnen niet in een eerste fase beknot worden door aangelegenheden van puur administratieve aard. Vanuit het algemeen belang bekeken is de verdeling van middelen tussen het ministerie van onderwijs en cultuur iets dat zonder taboes moet herzien kunnen worden. Of dit dan effectief een operatie van herschikking moet zijn of opgelost kan worden door betere coördinatie is een zaak van secundair belang.

Uit deze nota bleek dat cultuuronderwijs als een erg effectieve vorm van ondersteuning van de kunsten moet gezien worden. Het is een essentieel inzicht om met andere ogen naar de verdeling van middelen tussen DKO en cultuur te kijken.

3.6 Piste 5: Hervormen van financiering DKO

Onderstaande tabel toont de sterke toename van de subsidiebedragen de voorbije jaren aan het DKO vanwege de Vlaamse overheid. Op te merken valt dat ook de Vlaamse gemeenten nog een forse duit hieraan spenderen. In 1998 bijvoorbeeld stelde men vast dat de Vlaamse gemeenten op hun beurt nogmaals 45 miljoen spendeerden.

Tabel 4: Financiering DKO (in Euro)

Onderwijsnet	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Vlaams onderwijs budget	157 907 000	180 943 000	178 982 000	188 375 000	199 175 000	199 184 000
Subsidie per leerling	1 028,37	1 0147,30	1 103,99	1 140,58	1 185,10	1 188,03

Bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken> (dd.10/01/2011)

Doordat het DKO vooral door publieke subsidies betaald wordt en sociaal ongelijke participatie wordt vastgesteld, stelt men “dat de huidige financieringswijze van het DKO een inkomenstransfer van niet-participanten naar participanten inhoudt” (Vermeersch L et al 2011).

Zowel de vaststelling dat de huidige participanten eerder uit een sterker sociaal milieu komen en dat er belangrijke private baten verbonden zijn aan het volgen van een kunstopleiding, suggereren dat een hogere private bijdrage

gegoede studenten te subsidiëren.

Het nieuwe voorstel van het beleid is om de inschrijvingsgelden aanzienlijk op te trekken zoals in onderstaande tabel getoond. Het beleid stelt ter rechtvaardiging dat de leerling nog steeds slechts een beperkt gedeelte van de opleidingskosten zelf zal betalen (12% na de hervorming, tegenover 7% voorheen), dat het jongerentarief erg democratisch blijft en tarieven elders dan eindelijk niet langer veel hoger liggen.

Tabel 5: **Voorgestelde gewijzigde inschrijvingsgelden**

	Inschrijvingsgeld	Nieuw
Volwassenen volledig tarief	197	365
Volwassenen verminderd tarief	114	100
Jongeren volledig tarief	60	120
Jongeren verminderd tarief	39	50

aan de kostprijs van het onderwijs gepast kan zijn. Bovendien zet de sterke kostenontwikkeling ook aan tot denken in die richting. Terwijl dat het inschrijvingsgeld in de periode 1990-2003 wel verhoogd werd, stabiliseerde het sindsdien in reële termen (met andere woorden volgde het sindsdien enkel de index der consumptieprijzen). Zoals ook Bamford stelde heeft dit niet tot een grotere participatie van bepaalde doelgroepen geleid en lijkt de lage kostprijs vooral de meer

We willen hierbij toch een aantal zaken tegen het licht houden.

3.6.1 MET WELK DOEL?

Het is altijd mogelijk dat het beleid tot de conclusie komt dat een belangrijke herschikking van de financiering nodig is, maar dan zouden we dit graag aftoetsen tegenover de vooropgestelde doelen. Het is vandaag zelfs zo dat er geen enkele gepubliceerde raming bestaat van het effect van de verhoging van de inschrijvingsgel-

den op de participatie aan het DKO. Indien de deelnemers volledig prijsongevoelig zouden zijn, dan zou de hervorming tot wel 10 miljoen euro extra opbrengsten kunnen genereren. Is dit de bedoeling? En wat gaat met dit geld gebeuren? Als de participatie hierdoor afgeremd wordt, dan zal dit echter veel minder zijn. Er zal dan ook een belangrijk effect zijn op het aantal benodigde leerkrachten. Heeft men dit voldoende geëvalueerd?

3.6.2 WAAROM BEHOUD VAN FISCALE AFTREKBAARHEID?

Mocht men de hervorming van de inschrijvingsgelden vooral motiveren vanuit de wens om het effect af te remmen dat men vooral studenten uit een goedgeoed milieu subsidieert, dan zou men in de eerste plaats de fiscale aftrek in vraag moeten stellen. Niet elke ouder kan hiervan immers genieten bij gebrek aan een inkomen. Bovendien is het zelfs zo dat hogere inkomens hierdoor net een grotere aftrek bekomen.

3.6.3 WAAROM BEHOUD GEZINSKORTING?

Vandaag kent men aan meervoudige participatie binnen hetzelfde gezin een even grote vermindering toe als aan deelnemers die omwille van sociaaleconomische redenen een vermindering genieten. Dit roept niet alleen vragen op inzake rechtvaardigheid, maar ook inzake efficiëntie is het zeer de vraag of dit werkelijk een prikkel vormt voor meer participatie. Vaak blijkt het immers zo dat in gezinnen die al vertrouwd zijn met het DKO de obstakels net veel kleiner zijn om ook een extra gezinslid te laten participeren.

3.6.4 WAAROM BEHOUD KORTING BIJKOMENDE OPLEIDING?

Ook meervoudige participatie van eenzelfde individu worden financieel gestimuleerd. Het ziet er naar uit dat de hervorming dit in vraag zal stellen en dat lijkt ook erg verdedigbaar. Niet alleen is er de vraag of zo geen plaatsen ingenomen worden die anders toe zouden komen aan

mensen die nog niet in contact komen met het kunstonderwijs. Als het doel bovendien is om leerlingen nieuwe competenties te laten opdoen, dan is het niet evident dat een tweede inschrijving hier evenveel aan toevoegt. In die optiek kan het gepast zijn voor een bijkomende inschrijving net een hogere persoonlijke inbreng te vragen in plaats van een lagere (zie ook (Vermeersch L et al 2011).

3.6.5 WAT MET VERMINDERD TARIEF IN HET ALGEMEEN?

Ronduit stuitend is dat het gebruik van het verminderd tarief omwille van socio-economische redenen vandaag een kleine minderheid vormt. Werkloosheid als socio-economisch criterium telt maar voor 3,87% van het totaal, arbeidsongeschiktheid of handicap als socio-economisch criterium voor 3,81%.

Studenten tussen 18 en 24 jaar vormen al een grotere groep met bijna 10% maar het is al niet evident daar voor allen onder hen een werkelijke nood daartoe bestaat. Vandaag is een criterium voor deze studenten dat ze nog steeds kinderbijslag trekken, maar misschien zou men beter dit vervangen door de voorwaarde dat men in aanmerking komt voor een studiebeurs. 21% van de studenten in het hoger onderwijs komt in aanmerking op studiefinanciering. Is het dan ook niet veel logischer het verminderd tarief in het DKO alleen tot hen te beperken? Bovendien is de participatiekans van hen met een diploma hoger onderwijs sowieso vele malen hoger. Het lijkt dan ook niet echt gepast om prioritair voor hen nog extra stimulansen te voorzien.

Tabel 6: Deelname aan het DKO naar tarief van inschrijvingsgeld
Bron: Vermeersch L et al

	Lager		Secundair		Jongeren (-18) (niet-gekoppeld)		Volwassenen	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inschrijvingen (totaal= 174 678)	73 298		48 753		7 790		44 837	
Geen verminderd tarief	44 033	60,07	30 127	61,80	4 961	63,68	35 492	79,16
Verminderd tarief: sociaaleconomische criteria	774	1,06	684	1,40	138	1,77	3 743	8,35
Verminderd tarief: niet sociaaleconomische criteria	28 491	38,87	17 942	36,80	2 691	34,54	5 602	12,49
Redenen van verminderd tarief uitgedrukt ten opzichte van totaal aantal personen met verminderd tarief								
<i>Socio-Economische criteria: totaal</i>	774	2,64	684	3,67	138	4,88	3 743	40,05
Waarvan volledig werklozen	268	0,92	193	1,04	36	1,27	1 828	19,56
Werklozen andere categorieën	5	0,02	8	0,04	1	0,04	106	1,13
Leefloon	146	0,50	108	0,58	49	1,73	179	1,88
Gehandicapten/mindervaliden	296	1,01	334	1,79	40	1,41	1 619	17,32
Residenten gezinsvervangend tehuis	53	0,18	37	0,20	9	0,32	6	0,06
Erkend politieke vluchtelingen	6	0,02	4	0,02	3	0,11	8	0,09
<i>Niet sociaaleconomische criteria: totaal</i>	28 491	97,36	17 942	96,33	2 691	95,12	5 602	59,95
Waarvan studenten			820	4,40	2	0,07	5 039	53,92
Jongeren-ander gezinslid betaalt	18 579	63,49	11 918	63,99	1 980	69,99		
Jongeren-bijkomende studierichting	9 632	32,91	4 651	24,97	639	22,59	2	0,02
Zonder inschrijvingsgeld (50% financierbare leerlingen)	280	0,96	553	2,97	70	2,47	561	6,00

3.6.6 WAT MET ANDERE DAN FINANCIËLE DREMPELS?

Met alle aandacht die gaat naar de inschrijvingsgelden als mogelijke drempel, verliest men gemakkelijk uit het oog dat andere obstakels wellicht veel belangrijker zijn. Gewoon al het feit dat er belangrijke genderongelijkheid is in de participatie aan het DKO (111.031 vrouwelijk tegenover 57.035 mannelijk) toont aan dat er nog factoren spelen. Colpaert (2007) stelt dat er een element speelt dat de focus in heel de opvoeding van vrouwen meer op cultuur ligt. Dit sluit aan bij de vaststelling door Vermeersch (2011) dat “en de studietoelage én het hoogst behaald diploma van moeder én de gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs, allen een groot effect hebben op de participatiekansen”. Dit heeft inderdaad zowel met interesses en voorkeuren als met cognitieve vaardigheden te

maken. Lievens (2006) toont net zoals anderen aan dat de invloed van het inkomen vele malen overtroffen wordt door deze sociaal-culturele context.

Een interessant initiatief vond plaats in Sint-Niklaas. Hier was niet zozeer vernieuwing het doel, als wel het bereiken van nieuwe doelgroepen. De gemeente wilde de minvermogene inwoners – dat zijn er tienduizend op een totaal van zeventigduizend – bijstaan met een ‘Kansenpas’. De Academie besloot deel te nemen aan de Kansenpas. Een steunfonds verzorgde in een derde van de inschrijfkosten voor lessen. Aansluitend op het overheidsbeleid dat voorziet in meer kansen voor iedereen, diende de Academie een projectaanvraag in (het project Kunstinitiatie) voor bijscholing van een docent in Turkse en Noord-Afrikaanse muziekinstrumenten.

Doel hiervan was aan te sluiten op de muzikale traditie van allochtone bevolkingsgroepen. Het project werd toegekend. Ook een tweede project (Droomschool) voor het basisonderwijs met grote aantallen kansarmen werd toegekend. Op deze wijze lukte het om nieuwe doelgroepen te bereiken.

het toenemend beslag op de overheidsmiddelen dat hiermee gepaard gaat? In welke mate komt dit vooral leerlingen uit een gegoed milieu te goede? Anderzijds zal het sterker doorrekenen van de instructiekosten de keuze tussen opleidingen vooral voor kinderen uit gezinnen met lager inkomen nog meer gaan bepalen.

3.6.7 HOE PRIVATE KOSTEN BUITEN INSCHRIJVINGSGELD BEHEERSEN?

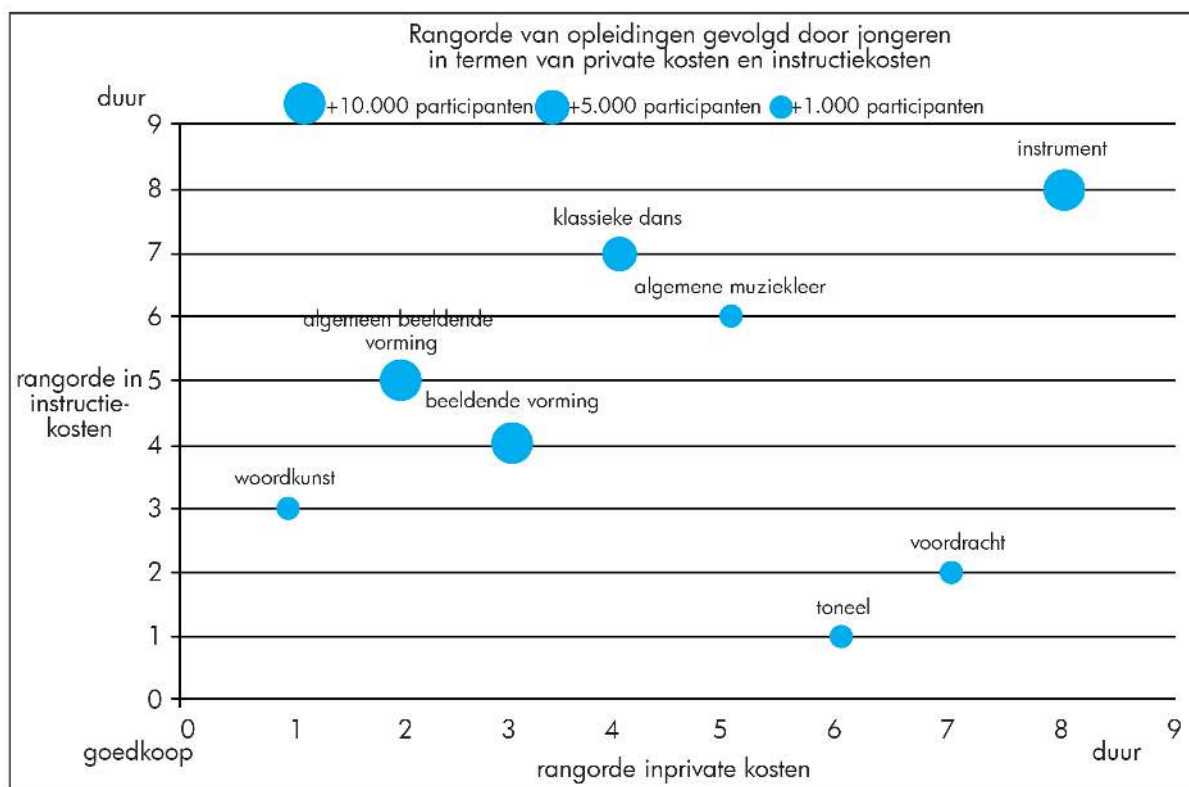
Niet elke opleiding aan het DKO kost evenveel geld aan de gemeenschap. De cruciale parameter hierbij is vooral het aantal personeelsuren dat nodig is per leerling. Dit wordt vandaag echter niet doorgerekend aan de deelnemers. Alle opleidingen kennen hetzelfde inschrijvingsgeld. Hierbij komen verschillende vragen op. In hoeverre is dit houdbaar naar de toekomst gegeven

Tabel 7: Gemiddelde kostprijs in euro per financierbare leerling

	Lesuren	Leerlingen	Budget in Euro	Gemiddelde kostprijs per leerling in Euro	Gemiddeld aantal lesuren per leerling	Gemiddeld over schooljaar van 40 weken	Gemiddelde kostprijs per lesuur in Euro
Muziek	45.518(58,9%)	81.956	131.785.805	1.608,01	2,96	118,4	13,58
Woord	5.952 (7,7%)	20.810	17.228.365	827,89	1,69	67,6	12,25
Dans	2.833 (3,7%)	12.101	8.278.565	684,12	1,85	74,0	9,24
BK	18.126(23,5%)	59.752	52.580.075	879,97	5,22	208,8	4,21
KunstAc.	4.789(6,2%)	11.336	13.872.190	1.223,37	(2,93)	(117,2)	(10,44)
DKO	72.319	172.754	223.745.000				

We hebben al eerder vastgesteld dat het verkeerd zou zijn om te veel te focussen op de inschrijvingsgelden als determinant van de studiekeuze. Niet-financiële en eerder culturele factoren spelen vaak een nog veel grotere rol. Bij de puur financiële factoren is het bovendien zo dat private kosten buiten inschrijvingsgelden veel zwaarder doorwegen. Volgende grafiek uit Vermeersch (et al 2011) toont in welke mate deze private studiekosten samenhangen met de hoogte van de instructiekosten.

Gezien het belang van hoge kosten van duurzame materialen in het DKO (piano, harp, videocamera,...) als drempel voor participatie van bepaalde doelgroepen, lijkt het een prioriteit om mechanismen te ontwikkelen hieraan iets te doen. Het huren van een instrument in de muziekleiding is al sterk verspreid (maar nog niet veralgemeend!). Het lijkt dan ook erg aangewezen om dit niet alleen te veralgemenen naar alle opleidingen maar ook meer sociaal te corrigeren zodat vooral voor de sociaal-economische doelgroepen de participatiedrempel sterk gereduceerd wordt. Als het beleid effectief doorzet met het optrekken van de inschrijvingsgelden lijkt het vooral hiertoe dat de extra inkomsten aange-



Figuur 8.8 Relatie tussen de rangorde van DKO-opleidingen in termen van private kosten en instructiekosten voor jongeren

Bron: Vermeersch L et al 2011

wend moeten worden. Dit impliceert best ook dat er een hervorming komt waardoor de inschrijvingsgelden aan de lokale instelling toekomen.

3.6.8 WORDT ER NOG WEL VOLDOENDE GEMIKT OP ZIJ MET TALENT?

Het is wel snel gezegd vanuit het beleid dat men zowel op verbreding als verdieping mikt, maar zaak is om het ook in de praktijk waar te maken dat het echte talent ook nog voldoende aan bod komt. Uit de praktijk blijkt dat de groep die eerder vrijblijvend vanuit vrijetijdsbesteding deelneemt wel erg dominant kan worden. Er moet in elk geval gewaakt worden dat de echt getalenteerden zo weinig mogelijk obstakels ondervinden om hun talent te ontwikkelen. Het feit dat vandaag bijzaren aan eenzelfde inschrijvingsgeld kunnen gebeuren, werkt nogal wat wantoestanden in de hand. Voor volwassenen die het DKO als louter vrijetijdsinvulling beschouwen, kan niet alleen meer differentiatie op het vlak van inschrijvingsgelden aangewezen zijn. Het is opvallend dat de huidige hervormingsplannen niet in een meer modulair aanbod voor hen voorziet.

Deel 4: Conclusie

Van de kunsten verwachten mensen dat ze het creatieve denken aanmoedigen, aanzetten tot een kritische houding tegenover sociale instituties, een invloed hebben op de zeden en moraal, de smaak verfijnen, bijdragen aan een gemeenschapszin. Dit zijn hoge verwachtingen. Verschillende wetenschappelijke disciplines hebben ondertussen instrumenten ontwikkeld om in de praktijk te evalueren in welke mate verschillende kunstvormen dit verwezenlijken. De trend om ook in Vlaanderen dergelijke instrumenten meer toe te passen, zal zich alleen nog versterken. De voorbije tien jaar is het cultuurbudget meer dan verdubbeld. Het gaat dan ook niet op om te veel parallellen te zoeken met de situatie in Nederland waar het budget sterk gereduceerd werd.

Het is wellicht paradoxaal dat het meest effectieve cultuurbeleid niet tot de bevoegdheid van de minister voor cultuur hoort maar tot die van onderwijs via artistieke opleidingen.

Veel van de effecten die gevonden worden, kunnen niet enkel toegeschreven worden aan de artistieke opleiding op zich. Vaak heeft het immers te maken met het feit dat dit over meer gemotiveerde studenten gaat die dergelijke extra horizon opzoeken. Vooral de link tussen muziek en ruimtelijke redenering en tussen drama en verbale vaardigheden blijkt toch erg robuust en zelfs het meest opmerkelijk voor kinderen komende uit achtergestelde gezinnen. De sterkste resultaten komen voort uit erg actieve, concrete projecten waar samengewerkt wordt in kleine groepen.

Ten slotte schetsten we aantal alternatieve pistes die de volgende jaren mogelijk aan bod zullen komen. Hierbij zijn uiteraard allerlei combinaties mogelijk. Bij financiële instrumenten moet men in elk geval zoveel mogelijk een Matteuseffect vermijden waar de voordelen vooral zij ten goede komen die het niet nodig hebben. In plaats van

zelf verminderingen te moeten aanvragen, moet de overheid erop inzetten om verminderingen en dergelijke automatisch toe te kennen. De huidige middelen die nu vooral omwille van niet-socio economische redenen toegekend worden (zoals gezinskorting, student,...) moeten veel meer gericht worden naar de werkelijke noden. Laten we realistisch genoeg zijn dat vooral andere obstakels spelen dan de inschrijvingsgelden.

Met name moeten mechanismen ontwikkeld worden zodat de private studiekosten een minder afremmende rol spelen in de participatiekeuze aan het DKO. Specifiek rekening houden met het sociaal netwerk van leerlingen, de gezinsituatie, beschikbare vrije tijd, mobiliteitskansen, maar ook attitudes en de cultuurperceptie van bepaalde groepen is minstens even belangrijk dan inspelen op puur financiële elementen. Om effectief de ondervertegenwoordiging van sommige doelgroepen te remediëren zullen instellingen belangrijke inspanningen moeten leveren op het vlak van publiekswerking, geschiktheid van het aanbod, aansluiting op andere onderwijsniveaus en gerichte communicatie om elitair beleid bij te stellen.

We legden in deze nota vooral de focus op het belang van de participatie aan het kunstsonderwijs en methoden om deze beter te doen aansluiten bij doelgroepen. De geplande hervormingen beslaan echter nog veel meer dimensies. Inhoudelijk bestaat er aan de basis een grote bezorgdheid over de gevolgen op de consistentie en kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast begrijpen we dat het beleid naar schaalvergroting wil gaan met de keuze van kunstacademie als organisatiemodel voor de toekomst. In het regeerakkoord wordt er echter gesteld dat rationalisatie door samenwerkingsverbanden echter ook gepaard zal gaan met meer autonomie. Dan stellen we ook met verbazing vast dat in meer recente plannen daar ineens een belang-

rijke bocht genomen wordt.

De stelling dat omwille van minder gunstige ervaringen met autonomie in het Volwassenonderwijs men toch afziet van autonomie op het vlak van inplanting van het aanbod lijkt ons onvoldoende onderbouwd. Het lijkt evident dat het de schoolbesturen zelf zijn die in het best geplaatst zijn om de lokale opleidingsbehoeften in te schatten. Verder is het opvallend dat de huidige hervormingsplannen niet in een meer modulair aanbod voorziet dat vooral voor volwassenen aantrekkelijker kan zijn.

Bibliografie

- Bamford, A, Newitt, R, Irvine, J & Darell, R (2004) EAPI Report, Promoting the Value of the Arts, NSW Ministry for the Arts, UTS Sydney & NSW Dept of Education and Training
- Bamford, A (2006) The Wow Factor, Global research compendium on the impacts of arts in education, Waxman Munster, New York
- Bathelt H, Malmberg A, Maskell P, (2004) 'Clusters and Knowledge: Local Buzz, Global Pipelines and the Process of Knowledge Creation' Progress in Human Geography 28, pp 31-56
- Bennett, T. (1995), The Birth of the Museum: History, Theory, Politics, London and New York, Routledge
- Bergonzi, Louis and Julia Smith (1996), Effects of Arts Education on Participation in the Arts, Santa Ana, California: National Endowment for the Arts.
- Brice Heath, S & Roach, A (1999) 'Imaginative Actuality, Learning in the Arts during the non school hours', in Fiske, E (1999) Champions of Change.
- Bryce, J, Mendelovits, J, Beavis, A, McQueen, J, & Adama, I (2004) Evaluation of School-based Arts Education Programs in Australian Schools, Australian Council for Educational Research
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000) 'Learning in and through the arts: The question of transfer', Studies in Art Education, 41(3), 228-257
- Carneiro, P. and J. J. Heckman (2003). Human capital policy. In J. J. Heckman, A. B. Krueger, and B. M. Friedman (Eds.), Inequality in America: What Role for Human Capital Policies? MIT Press.
- Catterall, James S., Richard Chapleau & John Iwanaga (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts. In *Champions of Change*, E. B. Fiske, Editor. Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Colpaert, J., Glorieux, I., Lauwerysen K., Moens, M., Vandebroek D. (2007), Cultuurkijker. Er is genoeg voor iedereen, Antwerpen
- Cultural Ministers Council (2005), Statistics Working Group, Social Impacts of Participation in the Arts and Cultural Activities, Stage 2 Report, Commonwealth of Australia
- Deasy, R (2002) Critical Links, Learning in the arts and student academic and social development, Arts Education Partnership, Washington DC
- Eisner, E (1999) 'Getting down to basics an art education', Journal of Aesthetic Education, Vol 33, No 4 Winter, pp 145-159
- Fullarton, S. (2002), Student Engagement with School: Individual and School Level Influences. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research report 27
- Grampp, William D. (1989), Pricing the Priceless. Art, Artists and Economics, New York: Basic Books.
- Vermeersch L, Capéau B, Van Itterbeeck K, Groenez S, Wie speelt de eerste viool, HIVA, 2011
- Harland, J, Kinder, K, Lord, P, Stott, A, Schagen, I, Haynes, J with Cusworth, L, White, R & Paola, R (2000), Arts Education in Secondary Schools, National Foundation for Education Research, Slough, UK
- Heath, Shirley (1998). Living the Arts through Language and Learning: A Report on Community-Based Youth Organizations. Americans For the Arts Monographs 2:7. pp. 1-19
- Hetland, L (1999) 'Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning', Journal of Aesthetic Education, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp

179-238

Hetland, L. Het spoor van vier onderzoeken. *Cultuur + Educatie* 8 (23) p.54-84

Huang, D. B., Gribbons, K. S., Kim, Lee. C. & Backer, E. L. (2002). A Decade of Results: The Impact of the LA's BEST Afterschool Enrichment Program on Subsequent Student Achievement. UCLA Graduate School of Education and Information Studies, Center for the Study of Evaluation: Los Angeles, Ca.

Inter}artes, *Tapping into the potential of Higher Arts Education in Europe*, ELIA – European League of Institutes of the Arts. Amsterdam, 2008.

Lievens, J., Waeghe H. en de Meulemeester H. (2006), *Cultuurkijker - Cultuurparticipatie gewikt en gewogen ... Basisgegevens van de survey 'Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004'*, Antwerpen

Lingayah, Sanjiv; MacGillivray, Alex; Raynard, Peter, *Creative Accounting : Beyond the Bottom Line*

Maddison, D. and Foster, T. (2003). Valuing Congestion Costs in the British Museum. *Oxford Economic Papers*, 55: 173-190

Moga, E, Burger, K, Hetland, L & Winner, E (1999) 'Does Studying the Arts Engender Creative Thinking?' *Journal of Aesthetic Education*, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp 91-103

PISA, (2000) Program for International Student Assessment, OECD

Podlozny, A (2000) 'Strengthening Verbal Skills

through the use of Classroom Drama: A Clear Link', *Journal of Aesthetic Education*, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp 239-275

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L & Palmer P. (2009) *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Washington, DC: Arts Education Partnerships.

Sharp & Le Metais, (2000) *The Arts, Creativity and Cultural education, An International Perspective, Qualifications and Curriculum Authority*, London 51

Swaan, A. de (2001), *Words of the World. The Global Language System*, Basil Blackwell, Oxford

Throsby, D.C. (2001), *Economics and Culture*, Cambridge University Press, Cambridge

Suzanne Stiegelbauer, Linda Malcolm, Tara Adams (2008), *The Arts and Afterschool Programs: A Research Synthesis*, US Department of Education

Wenger, E (2000) *Communities of Practice*, New York, CUP

Whitby, K (2005) 'Curriculum and progression in the Arts: An International study', National Foundation for Educational Research, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan

Winner, Ellen & Lois Hetland (2000). *Beyond the Evidence given: A Critical Commentary on Critical Links*. In *Arts Education Policy Review*,

Voor duurzame economische groei en sociale bescherming.



ONAFHANKELIJKE DENKTANK

KLARE IDEEËN, KLAAR VOOR ACTIE

Itinera Institute VZW

Leopold II Laan 184d B-1080 Brussel

T +32 2 412 02 62 - F +32 2 412 02 69

info@itinerainstitute.org

www.itinerainstitute.org

Verantwoordelijke uitgever: Marc De Vos, Directeur