

KIEZEN VOOR KUNST

De spreiding, organisatie, structuur, toegankelijkheid en aantrekkelijkheid van het deeltijds kunstonderwijs

Jessy Siongers, Katrien Steenssens, Fien De Corte, Lode Vermeersch & John Lievens



KU LEUVEN

H'VA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING



UNIVERSITEIT
GENT



Vlaanderen
is onderwijs & vorming

KIEZEN VOOR KUNST

De spreiding, organisatie, structuur,
toegankelijkheid en aantrekkelijkheid van het
deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen

Jessy Siongers, Katrien Steenssens, Fien De Corte, Lode Vermeersch &
John Lievens

Onderzoek in opdracht van Departement Onderwijs en Vorming

Gepubliceerd door

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

UGent
Cultural Diversity: Opportunities and Socialization (CuDOS)
Sint-Pietersnieuwstraat 41
9000 Gent

D/2024/4718/010 – ISBN 9789055507849

© 2024 HIVA-KU Leuven / CuDOS

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Lijst tabellen	7
Lijst figuren	11
1 Inleiding	13
1.1 Aanleiding	13
1.2 Focus van het decreet	14
1.3 Onderzoeksvragen	15
1.4 Theoretisch kader	17
1.4.1 Drempels voor kunst- en cultuurparticipatie en -educatie	17
1.4.2 Motieven voor kunst- en cultuurparticipatie en -educatie	21
2 Methoden	23
2.1 Analyse van administratieve data	23
2.1.1 Inschrijvingen in het deeltijds kunstonderwijs	23
2.1.2 Leerplichtgegevens	23
2.1.3 Gegevens databank hoger onderwijs	24
2.2 Leerlingsurveys	25
2.2.1 Methode	25
2.2.2 Respons	27
2.3 Directievragenlijst	31
2.3.1 Methode	31
2.3.2 Respons	32
2.4 Focusgroepen	33
2.4.1 Methode	33
2.4.2 Respons	36
2.5 Casestudies	37
2.5.1 Methode	37
2.5.2 Respons	38
2.6 Mapping dko-trajecten	39
2.6.1 Methode	39
2.6.2 Respons	40
2.7 Samenhang tussen onderzoeksmethoden en onderzoeksvragen	42
3 Aanvragen en organiseren van nieuw aanbod	45
3.1 Inleiding	45
3.2 Methodes	46
3.3 Aanvraagcijfers	46
3.3.1 Aanvragen onderwijsbevoegdheden	46
3.3.2 Programmatie-aanvragen	54
3.4 Duiding van de cijfergegevens in de focusgroepen	59
3.5 Ervaringen met de decretale procedures voor de aanvraag van nieuw aanbod	62
3.5.1 Surveygegevens: de aanvraag door de academies	62
3.5.2 Focusgroepen: De aanvraag door de academies	67
3.5.3 De advisering en beslissing door de bevoegde instanties	68
3.5.4 Beoordeling aanvraagprocedure (survey)	69
3.6 Visie op de decretale aanpak en organisatie van nieuw aanbod	70
3.6.1 Inleiding	70
3.6.2 De vrijheid van keuzemogelijkheden en potentiële flexibiliteit	71
3.6.3 Tegenwerkende krachten	71
3.6.4 Is of wil iedereen (al) mee?	72
3.6.5 Redenen voor niet-indienen van aanvragen (surveygegevens)	72

4 Spreiding van het aanbod	75
4.1 Inleiding	75
4.2 Methoden	76
4.3 Blinde vlekken	78
4.3.1 Wat zijn blinde vlekken?	78
4.3.2 Wanneer zijn blinde vlekken problematisch?	78
4.4 Mapping: het dko-aanbod in kaart	79
4.4.1 Hoofdzetels en vestigingsplaatsen	79
4.4.2 Domeinoverschrijdende initiatieopleiding	81
4.4.3 Muziek	83
4.4.4 Beeldende en audiovisuele kunsten	97
4.4.5 Woordkunst-Drama	109
4.4.6 Dans	121
4.5 Duiding van de directies van de academies bij de spreiding van het aanbod	133
4.5.1 Problematische blinde vlekken	133
4.5.2 Het al of niet aanpakken van blinde vlekken	133
5 Stimulansen en belemmeringen voor nieuw aanbod	137
5.1 Inleiding en methode	137
5.2 Het waargenomen beïnvloedingsveld bij de totstandkoming van nieuw aanbod	137
5.3 Stimulansen om nieuw aanbod te ontwikkelen	138
5.3.1 Stimulansen op het bovenlokale niveau: de rechtstreekse invloed van het decreet	138
5.3.2 Stimulansen op het bovenlokale niveau: het maatschappelijk belang van het dko	139
5.3.3 Stimulansen op het lokale niveau	140
5.3.4 Stimulansen op het niveau van de academie zelf	140
5.3.5 De stimulerende invloed van leraren en leerlingen op het creëren van nieuw aanbod	141
5.4 Belemmeringen om nieuw aanbod te ontwikkelen	141
5.4.1 Belemmeringen op het bovenlokale niveau: de rechtstreekse invloed van het decreet	141
5.4.2 Andere belemmeringen op het bovenlokale niveau	143
5.4.3 Belemmeringen op het lokale niveau	143
5.4.4 Belemmeringen op het niveau van de academie zelf	144
5.4.5 Belemmeringen voortkomend uit de relatie werkgever (directie) – werknemers (leraren)	144
5.5 Het samenspel met andere spelers: de (boven)lokale samenwerking en regie	145
5.6 Samenwerking met lokale (amateur)kunstenaars en (amateur)kunstgezelschappen	146
6 Wervings- en retentiestrategieën	149
6.1 Inleiding	149
6.2 Methode	149
6.3 Drempelverlagende initiatieven	149
6.4 Zorgmaatregelen	153
6.5 Wervings- en retentiestrategieën ten aanzien van ondervertegenwoordigde groepen	155
6.5.1 Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst Gent: jongleren met 36 wijkateliers voor kinderen	155
6.5.2 Stedelijke Kunstacademie Torhout: 100 IAC's en andere zorgen voor mensen met een beperking	162
6.5.3 Stedelijke Academie Berchem Beeld: samenwerken met andere academies en ondersteuning door het stedelijk beleid om onder meer ook anderstaligen te bereiken	168
6.5.4 Gemeentelijke Academie Muziek en Woord Boom: interne werkgroep sociaal beleid voor de uitdagingen en problemen van de leerlingen die er zijn	176
6.5.5 Sint-Lukasacademie Brussel in Schaarbeek: streven naar een divers publiek in een uitdagende grootstedelijke buurt	182
6.5.6 Cross-case inzichten	188
7 Evoluties in deelname	191
7.1 Inleiding en methode	191
7.2 Algemene evolutie in deelname aan het dko	191
7.2.1 Evolutie in deelname	191

7.2.2	Evolutie in deelname van specifieke doelgroepen	193
7.3	Profiel van leerlingen op basis van surveygegevens	202
7.3.1	Amateurkunstbeoefening ouders	203
7.3.2	Cultuurparticipatie geïnitieerd door de ouders	204
7.3.3	Eigen cultuurparticipatie leerlingen	205
8	Motieven en drempels voor leerlingen	213
8.1	Inleiding en methode	213
8.2	Motieven voor deelname bij +13-jarigen	213
8.3	Motieven voor deelname bij -13-jarigen	221
8.4	Drempels	224
9	Ervaringen van leerlingen	233
9.1	Inleiding en methode	233
9.2	Algemene tevredenheid	233
9.2.1	Leerkrachten, evaluatie en begeleiding	241
9.2.2	Doorstroom naar hoger onderwijs	248
9.2.3	Studieduur en -belasting	252
9.3	Bereikbaarheid en mobiliteit	260
9.4	Deelname aan meerdere academies	263
10	Keuzeprocessen van leerlingen	265
10.1	Inleiding en methode	265
10.2	Leerloopbanen in beeld	265
10.2.1	Bepalende invloed van startleeftijd	266
10.2.2	Discontinuïteit: de keuze om een leerloopbanen te onderbreken	267
10.2.3	Heroriëntering: kiezen voor een ander domein, optie of instrument	268
10.2.4	Startmotieven	269
10.2.5	Terugkeermotieven en -facilitatoren	270
10.3	Beïnvloeding van de keuzeprocessen	270
10.3.1	Initiator	272
10.3.2	Beïnvloeding	272
10.3.3	Beslissing	273
11	Conclusies en aanbevelingen	275
11.1	Plaats en geografische spreiding van het aanbod (OV 1)	275
11.2	Structuur en organisatie van het aanbod (OV 2)	278
11.3	De leerlingen: motieven, drempels, keuzeprocessen, begeleiding (OV 3)	282
	- BIJLAGEN -	289
	bijlage 1 Agenda focusgroepen	291
	bijlage 2 Invulschema focusgroepen	292
	bijlage 3 Bijkomende tabellen hoofdstuk 4	293
	bijlage 4 Aantal financierbare inschrijvingen 2021-2022	295
	bijlage 5 Deeltijds kunstonderwijs in 2015-2016	308
	bijlage 6 Participatiegraden volwassenen 2021-2022	328
	bijlage 7 Brief aan ouders van minderjarigen	333
	bijlage 8 Flyer voor academies	335
	bijlage 9 Informatie voor leerkrachten	336
	bijlage 10 Mailinhoud voor leerlingen in het Nederlands, Engels en Frans	338
	bijlage 11 Mailinhoud voor ouders van minderjarige leerlingen in het Nederlands, Engels en Frans	343
	Referenties	347

Lijst tabellen

Tabel 1	Trajectinschrijvingen hoger onderwijs naar schooljaar (dco-studenten)	25
Tabel 2	Steekproefraster: aantal geselecteerde instellingen en (totaal aantal instellingen waaruit steekproef werd getrokken)	26
Tabel 3	Gerealiseerde steekproef (en aantal scholen volgens steekproefraster)	26
Tabel 4	Respons vragenlijst -13-jarigen - in detail (n=1166)	31
Tabel 5	Representativiteit directiesurvey	33
Tabel 6	Verdeling focusgroepen over de Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	36
Tabel 7	Verdeling focusgroepen over types van academies	36
Tabel 8	Verdeling focusgroepen over grootteorde van het aantal leerlingen	36
Tabel 9	Verdeling focusgroepen naargelang het aantal vestigingsplaatsen	36
Tabel 10	Verdeling focusgroepen over goed en afgekeurde onderwijsbevoegdheids- en programmatieaanvragen sinds het decreet van 2018	36
Tabel 11	Verdeling focusgroepen over de onderwijsnetten	36
Tabel 12	Steekproef interviews	41
Tabel 13	Overzichtstabel geïnterviewden	42
Tabel 14	Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar schooljaar (n=585)	48
Tabel 15	Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar domein (n=585)	49
Tabel 16	Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen beeldende en audiovisuele kunst (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)	50
Tabel 17	Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen dans (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)	51
Tabel 18	Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen muziek (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)	52
Tabel 19	Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen woordkunst-drama (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)	53
Tabel 20	Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor muziekinstrumenten	54
Tabel 21	Programmatie-aanvragen per schooljaar	55
Tabel 22	Programmatie-aanvragen per academiejaar (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen)	55
Tabel 23	Beslissing programmatie-aanvragen (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, aantallen en percentages)	55
Tabel 24	Beslissing programmatie-aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen per schooljaar (enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)	56
Tabel 25	Beslissing programmatie-aanvragen voor nieuwe domeinen per schooljaar (enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen)	56

Tabel 26	Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)	57
Tabel 27	Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen)	58
Tabel 28	Redenen voor het niet indienen van aanvragen tot een uitbreiding van onderwijsbevoegdheden (meerdere antwoorden mogelijk) (n=21)	73
Tabel 29	Drempelverlagende initiatieven (directievragenlijst)	150
Tabel 30	Amateurkunstbeoefening ouders (+13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk; n=1701)	203
Tabel 31	Amateurkunstbeoefening ouders (-13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk) (n=1087) en representatief staal van de bevolking (participatiesurvey, n=510)	204
Tabel 32	Cultuurparticipatie geïnitieerd door de ouders op kinderleeftijd (+13-jarigen) (n=1678)	205
Tabel 33	Cultuurparticipatie in de voorbije 6 maanden (+13-jarigen) (n=1699)	206
Tabel 34	Amateurkunstbeoefening in de voorbije 6 maanden (+13-jarigen) (n=1765)	208
Tabel 35	Frequentie beoefening kunstvorm in de voorbije zes maanden (+13-jarigen; enkel personen die deze activiteit beoefenden)	208
Tabel 36	Amateurkunstbeoefening (min. maandelijks) (-13-jarigen, kind zelf) (n=723)	209
Tabel 37	Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen beeldende en audiovisuele kunsten (n=559)	210
Tabel 38	Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen muziek (n=795)	210
Tabel 39	Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen woordkunst en drama (n=146)	211
Tabel 40	Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen dans (n=68)	211
Tabel 41	Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen die meerdere domeinen combineren of een domeinoverschrijdende opleiding volgen (n=161)	212
Tabel 42	Motieven voor deelname aan het dko: voorbereiding op hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap (+13-jarigen, enkel studenten; n=725)	216
Tabel 43	Motieven voor deelname aan het dko: voorbereiding op hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap (+13-jarigen, enkel studenten secundair onderwijs; n= 981)	217
Tabel 44	Motieven voor deelname aan het dko: ontwikkelen van competenties en sociale motieven (+13-jarigen)	219
Tabel 45	Redenen voor het stopzetten of onderbreken van een opleiding (+13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk met een maximum van drie)	225
Tabel 46	Opleiding ooit gestopt/onderbroken? (-13-jarigen, ouders over kinderen, n=1033)	226
Tabel 47	Redenen voor het stopzetten of onderbreken van een opleiding (-13-jarigen, visie van ouders, n=84)	226
Tabel 48	Verderzetting dko-opleiding(en) (+13-jarigen, n=1780)	227
Tabel 49	Verderzetting artistieke opleiding(en) (-13-jarigen, visie ouders (n=1000)	227
Tabel 50	Belang verderzetting artistieke opleiding(en) (-13-jarigen, visie ouders, n=998)	228
Tabel 51	Kinderen over wat ze volgend jaar willen doen in het dko (-13-jarigen, multiple respons, n=732)	228
Tabel 52	Redenen voor eventuele/toekomstige stopzetting of onderbreking van een opleiding (+13-jarigen, n=260)	229
Tabel 53	Redenen voor eventuele stopzetting van een opleiding (+13-jarigen)	230

Tabel 54	Redenen voor eventuele/toekomstige stopzetting of onderbreking van een opleiding (-13-jarigen, ouders, enkel respondenten die aangaven dat hun kind zou stoppen of die twijfelden hierover; n=145)	231
Tabel 55	Algemene tevredenheid	236
Tabel 56	Hoe graag ga je naar de academie? (-13-jarigen, kinderen zelf) (n=645)	237
Tabel 57	Algemene tevredenheid, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen; visie kinderen, n=708)	239
Tabel 58	Tevredenheid leerkrachtenbegeleiding, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (+13-jarigen, n=706)	246
Tabel 59	Tevredenheid leerkrachten, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen, visie kinderen, n=706)	247
Tabel 60	Studierichting-cluster bij generatiestudenten hoger onderwijs	250
Tabel 61	Kans op het volgen van artistiek hoger onderwijs bij personen die hoger onderwijs aanvatten	252
Tabel 62	Lesuren en tijdsinvestering buiten de lesuren per week (+13-jarigen)	253
Tabel 63	Lesuren en (extra) tijdsinvestering per week (-13-jarigen)	253
Tabel 64	Lesdagen op de academie (-13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk, n=1015)	253
Tabel 65	Aantal lesuren per week - naar arbeidsstatus: gemiddeld aantal uren (+13-jarigen)	254
Tabel 66	Aantal lesuren op de academie - per domein	254
Tabel 67	Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (+13-jarigen)	255
Tabel 68	Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (-13-jarigen)	255
Tabel 69	Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (+13-jarigen)	256
Tabel 70	Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (-13-jarigen)	256
Tabel 71	Aantal lesuren op de academie - naar gender en leeftijd (+13-jarigen)	256
Tabel 72	Aantal lesuren op de academie - naar gender en leeftijd (-13-jarigen)	257
Tabel 73	Tevredenheid tijdsinvestering, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen, visie kinderen, n=706)	259
Tabel 74	Vervoersmiddel naar de academie indien les op schooldag (-13-jarigen) (n=728)	262
Tabel 75	Verplaatsingstijd naar academie (+13-jarigen; n=1301)	263
Tabel 76	Redenen deelname in andere academie	264
Tabel 77	Leskeuze in andere academie	264
Tabel b3.1	Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)	293

Lijst figuren

Figuur 1	Theoretisch kader	22
Figuur 2	Representativiteit naar gender (+13-jarigen)	28
Figuur 3	Representativiteit naar leeftijd (+13-jarigen)	28
Figuur 4	Representativiteit naar domein (+13-jarigen)	29
Figuur 5	Representativiteit naar gender (-13-jarigen)	30
Figuur 6	Representativiteit naar leeftijd (-13-jarigen)	30
Figuur 7	Representativiteit naar domeinen (-13-jarigen)	31
Figuur 8	Nieuwe structuur van het deeltijds kunstonderwijs	46
Figuur 9	Aanvragen onderwijsbevoegdheid naar schooljaar (n=734)	47
Figuur 10	Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar domein (in aantallen en percentages, n=585)	48
Figuur 11	Directies over de beleidswijzigingen van het niveaudecreet (n=98)	64
Figuur 12	Directies over de beleidswijzigingen van het niveaudecreet - percentage directies dat het (helemaal) eens is met stelling naargelang type van academie	66
Figuur 13	Evaluatie van de aanvraagprocedure door directies (n=76)	70
Figuur 14	Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein muziek (2022-2023)	84
Figuur 15	Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten (2022-2023)	97
Figuur 16	Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein woordkunst-drama (2022-2023)	109
Figuur 17	Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein dans (2022-2023)	121
Figuur 18	Beïnvloedingsvelden	138
Figuur 19	Samenwerkingen met lokale (amateur)kunstenaars en (amateur)kunstgezelschappen (directievragenlijst)	147
Figuur 20	Mate waarin de voorbije vijf jaar werd samengewerkt met amateurkunstenaars of -groepen (directies, enkel academies die een samenwerking aangingen, n=53)	147
Figuur 21	Verminderd inschrijvingsgeld via UiTPAS of andere lokale vrijetijdspas (in percentages, directies)	151
Figuur 22	Academies die de voorbije 5 jaar een project Kunstkuur lopen hadden, opgedeeld naar de verschillende onderwijsniveaus en -types (in percentages, directies, n=78)	152
Figuur 23	Mate waarin volgens directies Kunstkuur heeft geleid tot een verbreding van de leerlingenpopulatie (in percentages, directies)	153
Figuur 24	Zorgmaatregelen in het dko (directies, n=78)	154
Figuur 25	Behoeften op het vlak van zorgbeleid (directies, n=78)	155
Figuur 26	Aantal financierbare inschrijvingen per domein en schooljaar	193
Figuur 27	Aantal financierbare inschrijvingen aan verminderd tarief naar type en schooljaar	194

Figuur 28	Index aantal inschrijvingen naar type met referentiejaar 2015-2016	195
Figuur 29	Percentage leerlingen dat aantikt op OKI naargelang het al dan niet volgen van dko en schooljaar (n=1.124.331)	197
Figuur 30	Schoolse vorderingen naargelang het al dan niet volgen van dko en schooljaar (n=1.345.693)	199
Figuur 31	Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-buurtindicator naar schooljaar domein binnen dko	200
Figuur 32	Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator opleiding moeder naar schooljaar domein binnen dko	201
Figuur 33	Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator schooltoelage naar schooljaar domein binnen dko	201
Figuur 34	Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator thuistaal naar schooljaar domein binnen dko	202
Figuur 35	Receptieve cultuurparticipatie tijdens de voorbije zes maanden	206
Figuur 36	Cultuurparticipatie in het afgelopen jaar van -13-jarigen (zoals aangegeven door de ouders) (n=1065)	207
Figuur 37	Motieven voor deelname bij +13-jarigen	214
Figuur 38	Motieven voor deelname bij -13-jarigen (visie van de ouders)	222
Figuur 39	Motieven voor deelname bij -13-jarigen (visie van de kinderen zelf)	223
Figuur 40	Opleiding ooit gestopt of onderbroken (+13-jarigen)	224
Figuur 41	Verderzetting dko-opleiding naar domein (+13-jarigen, n=1743)	227
Figuur 42	Algemene tevredenheid (+13-jarigen)	234
Figuur 43	Algemene tevredenheid (-13-jarigen, visie van de ouders, n=884)	237
Figuur 44	Algemene tevredenheid (-13-jarigen, visie van de kinderen)	238
Figuur 45	Algemene stellingen over de academie (-13-jarigen, visie kinderen) (n=721)	238
Figuur 46	Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (+13-jarigen)	242
Figuur 47	Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (-13-jarigen, visie van ouders, n=884)	242
Figuur 48	Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (-13-jarigen, visie kind)	243
Figuur 49	Stelling over de academie (in verband met leerkrachten en begeleiding)	243
Figuur 50	Evaluatie amateurkunsten en inbedding van academie in samenleving (+13-jarigen)	248
Figuur 51	Mate waarin men een kunstopleiding overweegt in het hoger onderwijs (+13-jarigen, respondenten die in de 3 ^e graad van het secundair onderwijs zitten, n=333)	248
Figuur 52	Gestarte trajecten in het hoger onderwijs naar type onderwijs (generatiestudenten; n=98.859)	249
Figuur 53	Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (+13-jarigen)	257
Figuur 54	Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (-13-jarigen, visie ouders, n=883)	258
Figuur 55	Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (-13-jarigen, visie kinderen)	258
Figuur 56	Vervoersmiddel naar de academie (-13-jarigen) – taartdiagram (n=1017)	261
Figuur 57	Vervoersmiddel naar de academie (+13-jarigen) – taartdiagram (n=1980)	261
Figuur 58	Tevredenheid over bereikbaarheid van de academie	262

1 | Inleiding

1.1 Aanleiding

Het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen kent een lange traditie, maar de voorbije jaren onderging deze sector enkele ingrijpende veranderingen. Een belangrijke factor in die recente evoluties is het decreet dat de sector van het buitenschoolse kunstonderwijs sinds 2018 reguleert (het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 9 maart 2018). Dat decreet beoogt een drievoudige doelstelling:

1. **verankeren:** het deeltijds kunstonderwijs behoort sinds 1988-1989 tot het beleidsdomein Onderwijs. Een gepaste regelgeving om het dko volwaardig in dat beleidsdomein te integreren was er echter nog niet. Het decreet van 2018 zorgt voor die verankering;
2. **vereenvoudigen:** de voorbije 30 jaar werd het deeltijds kunstonderwijs geregeld via vele besluiten en decreten. Het decreet van 2018 bracht hier vereenvoudiging in;
3. **verbreden:** verscheidene studies toonden aan dat de participatiekansen aan het dko bepaald worden door de socio-economische en socio-culturele achtergrond van leerlingen en dat het dko bepaalde doelgroepen niet bereikte. Het was ook de ambitie van de decreetgever daar verandering in te brengen.

Om deze drieledige doelstelling te verwezenlijken zorgde het decreet van 9 maart 2018, als eerste nieuwe regelgeving sinds enkele decennia, voor vernieuwingen op het vlak van o.a. financiering, sectorale structuur en opleidingsstructuur, beleid en beleidsverantwoordelijkheid. Ook voorzag deze nieuwe wetgeving voor het eerst in lange tijd in de mogelijkheid tot uitbreiding, zowel qua aanbod als spreiding. Ook opportuniteiten voor een intensievere samenwerking met lokale culturele actoren (bv. amateurkunstorganisaties), lokale besturen en leerplichtonderwijs (basis-, secundair en hoger onderwijs) zijn deel van de beleidsverandering.

Vandaag, ruim zes jaar na de goedkeuring van het niveaudecreet van 2018, is er nood aan een brede evaluatie van de systematiek en uitrol van de nieuwe regelgeving. Uit een looptijd van zes jaar kan immers veel geleerd worden, zowel over de doelen en ambities van het decreet en de haalbaarheid ervan als over de feitelijke implementatie van de nieuwe maatregelen. Met dit onderzoek willen we dan ook bijdragen aan deze decreetevaluatie.

Voor we verder ingaan op het onderzoek, willen we erop wijzen dat dit rapport bijdraagt aan een evaluatie van lopend beleid. Anders dan bij een klassieke ex-ante of ex-post beleidsevaluatie zullen we dus moeten kijken naar beleid dat in uitvoering is en waarvan mogelijk (nog) niet alle effecten zich manifesteren. Ook beseffen we dat zeker de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021 sterk gedomineerd werden door een exogene factor, nl. de COVID-crisis. Noch de participatiecijfers, noch de werking en aanpak van de academies zelf (ook op het vlak van de uitbreiding of herschikking van het aanbod) mogen in die twee schooljaren als representatief worden beschouwd voor de reguliere werking van het kunstonderwijs.

1.2 Focus van het decreet

Het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 2018 kwam er na een lange voorbereidingsperiode. Al ruim tien jaar was er van beleidswege sprake van de nood aan een nieuwe regelgeving voor dit type van kunstonderwijs (Vermeersch et al., 2011). Ook in de sector zelf was de consensus hiervoor vrij groot. De regelgeving die daarvoor gold, was er immers een van 1990. Intussen was het deeltijds kunstonderwijs sterk gegroeid en waren door veranderingen in de samenleving (bv. op het vlak van levenslang leren, vrijetijdsbesteding, amateurkunstenbeoefening) ook enkele duidelijke pijnpunten van dat decreet naar boven gekomen. Ook was het zo dat regelgeving voor het deeltijds kunstonderwijs voor een deel vervat zat in andere decreten en besluiten.

Het niveaudecreet van 2018 bracht daarom de verschillende deelaspecten van de reglementering samen en vernieuwde die op een aantal punten. We vatten de belangrijkste punten hier kort samen:

- het nieuwe decreet bevat een geactualiseerde opleidingsstructuur. Dat betekent dat de oude structuur in graden en richtingen (vandaag: domeinen) werd geactualiseerd. Zo werd bijvoorbeeld de mogelijkheid ingebouwd om, in elk domein, een specialisatieopleiding in te richten om getalenteerde leerlingen voor te bereiden op hoger kunstonderwijs of een eigen kunstenaarspraktijk. Net als in het leerplichtonderwijs werden ook – voor het eerst – einddoelen voor het deeltijds kunstonderwijs gedefinieerd: basiscompetenties en beroepskwalificaties. Met deze vernieuwing verankert het dko zich meteen ook sterker in het formele onderwijs;
- voor het decreet van 2018 konden kinderen vanaf 6 jaar alleen dans of beeldende kunst volgen. Het decreet zorgde ervoor dat kinderen zich vanaf de leeftijd van 6 jaar in alle kunstdisciplines kunnen inschrijven. Academies hebben bovendien ook de mogelijkheid om met die jonge leerlingen (6- en 7-jarigen) meteen domeinoverschrijdend te werken. Dat laat toe dat het kind pas na twee jaar academie een keuze maakt voor een bepaald domein;
- voor de academies zelf kunnen de veranderingen die het decreet van 2018 brachten worden samengevat als een toegenomen vrijheid en verantwoordelijkheid. Het decreet laat de academies veel vrijheid om hun eigen artistieke en pedagogische visie uit te tekenen. Ze krijgen ook veel flexibiliteit om leertrajecten aan te passen, door bijvoorbeeld variatie in studieduur (verschillende trajectnelheden) en studiebelasting mogelijk te maken;
- ook belangrijk voor academies is dat ze de kans krijgen nieuw aanbod te programmeren en nieuwe vestigingsplaatsen (en zelfs nieuwe academies) op te richten. Hiervoor werd op basis van het decreet een aanvraag- en goedkeuringsprocedure uitgewerkt. Deze mogelijkheid tot uitbreiding en (dus ook) verdere geografische spreiding van het aanbod zorgt ervoor dat de programmatiesticop die al jaren van kracht was in dit onderwijsveld wordt opgeheven;
- ook de inzet op samenwerking is een punt van vernieuwing. De regelgeving van 2018 opent de mogelijkheid tot meer samenwerking met het amateurkunstencircuit. In een apart hoofdstuk in het decreet wordt ook de samenwerking met leerplichtscholen en hoger onderwijs belicht. Academies kunnen samen met hen een aparte subsidie aanvragen voor een samenwerking ('Kunstkuur' genaamd). Zo een samenwerking betekent dat dko-leerkrachten kunnen als kunstenaar in de klas een tandem vormen met de vaste leerkrachten en docenten in basis-, secundair, en hoger onderwijs. Deze aanpak professionaliseert de leerkrachten in het basis-, secundair, en hoger onderwijs, stimuleert het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van leerlingen (een sleutelcompetentie voor levenslang leren en een minimumdoel in het leerplichtonderwijs) en beoogt ook meer kinderen en jongeren naar een reguliere inschrijving in een academie toe te leiden;
- tot slot voert het niveaudecreet ook een aantal administratieve vereenvoudigingen door.

Met een nieuwe regelgeving met een duidelijke focus op de bovenstaande punten wou de decreetgever het dko een solide basis geven voor de toekomst.

1.3 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek brengt twee perspectieven samen, dat van de organiserende academies en dat van de leerlingen. Vanuit die perspectieven beantwoorden we een reeks onderzoeksvragen. We geven ze hieronder weer, ingedeeld volgens de drie centrale thema's van dit onderzoek:

- plaats en geografische spreiding van het aanbod;
- structuur en organisatie van het aanbod;
- de leerlingen: motieven, drempels, keuzeprocessen, begeleiding.

Deze drie thema's zijn ook thema's waarrond het decreet van 2018 beleidsvernieuwing heeft gerealiseerd. Door ze tegen het licht te houden, kunnen we de beleidsambities en verwezenlijkingen van het decreet mee evalueren.

Plaats en geografische spreiding van het aanbod

De volgende onderzoeksvragen komen vooral aan bod in hoofdstukken 3 tot 5 van dit rapport.

1. *Wat zijn de actuele bewegingen in de hernieuwing, beschikbaarheid, stopzetting van het dko-aanbod?*

Het decreet geeft een aantal nieuwe mogelijkheden voor het organiseren, aanvragen en erkennen van nieuw aanbod (domeinen en structuuronderdelen). In deze studie gaan we na in welke mate daar gebruik van werd en wordt gemaakt. We bekijken ook het huidige aanbod en vergelijken het – waar relevant – met de situatie van vóór de invoering van het decreet (schooljaar 2015-2016). Op deze manier komen de recente bewegingen in het aanbod (waar ontstaat nieuw aanbod en waar is aanbod verdwenen?) in beeld.

2. *Hoe evolueert het aanbod in verhouding tot ontbrekend aanbod (zogenaamde (semi-)blinde vlekken) en bestaand (over)aanbod (overláp) binnen en buiten het dko?*

We gaan na op welke plaatsen er vandaag een dko-aanbod is en waar er geen is. We maken een onderscheid tussen blinde vlekken en semi-blinde vlekken. Op grond van het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek geven we ook duiding bij de vraag waarom academies (op bepaalde plaatsen) nieuw aanbod organiseren of nieuwe lesplaatsen inrichten. We staan ook stil bij de factoren die de verdere uitbreiding en spreiding van het aanbod vanuit het oogpunt van de academies zelf stimuleren dan wel tegenhouden.

3. *Hoe wordt het aanbod van de academies onderling afgestemd en geregisseerd?*

Omdat dko-aanbod niet in een vacuüm ontstaat maar in een iteratief proces met andere academies, gaan we ook na hoe dat sector-intern regieproces verloopt. We lichten de kijk van enkele directeurs van academies hierop toe. We brengen de verschillende actoren in kaart alsook de niveaus waarop regie kan plaats vinden.

4. *Hoe wordt het aanbod van de academies afgestemd op het aanbod en tendensen van buiten het dko (socio-cultureel aanbod, amateurkunsten, hoger kunstondervijis, tendensen in de kunstbeoefening)?*

Deze onderzoeksvraag sluit aan bij de vorige. De afstemming en regie heeft hier dus betrekking op verwante spelers die niet tot de sector van het dko behoren.

De volgende onderzoeksvragen komen vooral aan bod in hoofdstukken 3, 5 en 6 van dit rapport.

1. *Hoe verloopt de implementatie van het nieuwe opleidingsdesign en tot welke ervaringen leidt dat?*

Zoals we al aangaven is een van de belangrijkste vernieuwingen die het decreet van 2018 bracht de aanpassing aan het opleidingsdesign. De structuur van graden en domeinen werd vernieuwd en nieuwe mogelijkheden werden gecreëerd. In antwoord op deze onderzoeksvraag gaan we na of en hoe de academies gebruik maken van de nieuwe mogelijkheden in het opleidingsdesign. We onderzoeken ook hoe ze dat nieuwe opleidingsdesign ervaren, vooral met betrekking tot de aanvraagprocedures.

2. *Welke strategieën hanteren academies voor het aantrekken en houden van nieuwe leerlingen en wat maakt deze al dan niet succesvol?*

Een zinvol opleidingstraject begint bij een gerichte werving van leerlingen. Met ‘werving’ bedoelen we de hele set aan acties om specifieke groepen aan te spreken en te overtuigen tot deelname. Het kan gaan om specifieke communicatiestrategieën (zowel naar vorm als inhoud), financiële of materiële maatregelen, strategieën op het vlak van lesinhoud (aanbod), mobiliteit, onderwijstaal of pedagogische aanpak, enz. Zowel de vorm als de inhoud van de wervingsstrategie wordt hierbij onder de loep genomen. Naast de wervingsstrategie zullen we ook onderzoeken hoe academies hun best doen om leerlingen te behouden (‘retentie’).

3. *Welke concrete wervings- en retentiestrategieën gebruiken academies voor het aantrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen en wat maakt deze al dan niet succesvol?*

Het ‘boeien en binden’ van leerlingen kan betrekking hebben op verschillende publieken. In dit onderzoek willen niet alleen nagaan hoe academies zich naar het brede publiek kenbaar maken. We willen ook – en vooral – door middel van casestudies nagaan hoe zij ondervertegenwoordigde groepen aantrekken en behouden en welke strategieën daarbij succesvol zijn.

De leerlingen: motieven, drempels, keuzeprocessen, begeleiding

In een laatste set van onderzoeksvragen, dewelke behandeld worden in hoofdstukken 7, 8 en 9 van dit rapport, focussen we op de ervaringen van de deelnemende leerling zelf.

1. *Wat zijn de belangrijkste evoluties in de algemene in- en uitstroomcijfers?*

Om een goed zicht te krijgen op de implementatie en effecten van de vernieuwingen van het decreet van 2018 kijken we naar de in- en uitstroomcijfers van het dko. We hebben daarbij aandacht voor de algemene cijfers, maar zoomen ook in op specifieke ondervertegenwoordigde groepen.

2. *Hoe ervaren leerlingen het nieuwe opleidingsdesign?*

We laten de leerlingen ook aan het woord omtrent het nieuwe opleidingsdesign. Wat zeggen zij over het dko-aanbod vandaag? Hoe ervaren leerlingen de wijze waarop hun academie deze bijkomend

gecreëerde keuze -en combinatiemogelijkheden aanbiedt? Kunnen leerlingen de keuzes maken die beantwoorden aan hun behoeften?

3. *Wat zijn de drempels en motieven die leerlingen ervaren?*

Ook op basis van gegevens van de leerlingen gaan we na wat zij vandaag als de belangrijkste drempels en de belangrijkste motieven beschouwen voor deelname aan het deeltijds kunstonderwijs.

4. *Door welke keuzeprocessen wordt een deelname aan het dko gestuurd en wie stuurt die keuzeprocessen?*

Tot slot analyseren we de keuzeprocessen die voorafgingen aan de feitelijke (her)inschrijving van de leerlingen. Een chronologische beschrijving van de stappen naar en in het dko geeft aan wie waarom op een bepaald moment zich inschrijft. Het beantwoorden op deze vraag moet ook duidelijk maken wie de keuzes van leerlingen heeft beïnvloed en op welke manier dat gebeurt.

1.4 Theoretisch kader

Veel studies tonen sociale verschillen in cultuurparticipatie aan. De participatiegraad ligt daarbij doorgaans (ver) onder het gemiddelde bij personen die kortgeschoold zijn, mensen die in armoede leven, mensen met een migratieachtergrond en andere groepen die we vaak als ‘sociaal kwetsbaar’ beschouwen (bv. Bennett et al., 2009; Lareau, 2003; Willekens et al., 2020; verschillende bijdragen in Lievens, Siongers & Waeghe, 2015). De gevonden sociale verschillen in cultuurparticipatie en actieve cultuurparticipatie in het bijzonder, zijn sterk gelijkend op de sociale verschillen die worden waargenomen in cultuureducatie, zowel bij niet-formele vormen van cultuureducatie als in het formele kunstonderwijs (Beunen, Siongers & Lievens, 2016).

In participatieonderzoek wordt vaak gekeken naar de impact van socio-demografische en socio-culturele kenmerken aan deelnemerszijde en zaken zoals betaalbaarheid, nabijheid en bereikbaarheid aan de zijde van de kunst- en cultuur(educatieve)instellingen. De bepalende krachten achter deelnamecijfers bevinden zich dus zowel aan de afname- als de aanbodzijde. Vooral de focus op drempels en het slechten van deze drempels is in de onderzoeksliteratuur zeer groot. Dit heeft echter in onderzoek geleid tot het verwaarlozen van een belangrijke determinant: de motieven voor deelname. In dit overzicht van relevante literatuur in het kader van deze opdracht, richten we onze blik op beide elementen: *drempels en motieven*. We doen dat vanuit een theoretisch kader dat vooral uitpuurt welke elementen bepalend zijn voor individuele en collectieve deelname.

1.4.1 Drempels voor kunst- en cultuurparticipatie en -educatie

In de zoektocht naar verklaringen voor de lagere deelname aan het kunstenveld vormt het werk van Pierre Bourdieu (1984) een belangrijk referentiekader. De Franse socioloog legde sterk de klemtoon op de rol van het thuismilieu en de gezinsachtergrond en meer specifiek het cultureel, economisch en sociaal kapitaal dat men van thuis uit meekrijgt. In een eerste paragraaf hieronder gaan we in op het theoretisch kader dat Bourdieu schetste en tot welke sociale ongelijkheden in deelname dit kan leiden. In een daarop volgende paragraaf schetsen we hoe deze zich verhouden tot drempels en motieven om te participeren aan het dko.

Invloed van het omgeving en opvoeding, bekeken vanuit Bourdieus kapitaalvormen

Voorgaand onderzoek bracht cultuurparticipatie reeds in verband met de door Bourdieu onderscheiden kapitaalsvormen: cultureel kapitaal (o.a. Lievens, Siongers & Waege, 2015; Sermant & Siongers, 2021; Van Hek & Kraaykamp, 2015; Willekens & Lievens, 2014), economisch kapitaal (o.a. Ferwerda et al., 2020; Falk & Katz-Gerro, 2016; Sermant & Siongers, 2021) en sociaal kapitaal (o.a. Kane, 2004; Kraaykamp et al., 2014; Sermant & Siongers, 2021).

Cultureel kapitaal

Cultureel kapitaal omvat de middelen die niet rechtstreeks omgezet kunnen worden in materiële waarden (Bourdieu, 1984). De belangrijkste plaats voor de overdracht van cultureel kapitaal is het gezin (Bourdieu, 1986; Nagel & Ganzeboom, 2002). Daardoor hebben jongeren wiens ouders regelmatig cultureel actief zijn, een grote kans om hetzelfde te doen (DiMaggio & Mohr, 1995; Siongers et al., 2015; Van Eijck, 1997; Willekens & Lievens, 2016). Ouders kunnen hun kinderen aanleren om cultuur te appreciëren en hen stimuleren om deel te nemen aan culturele activiteiten (Van Hek & Kraaykamp, 2015). Kinderen op hun beurt imiteren het gedrag van de ouders, wat een belangrijke vorm van gezinssocialisatie is. Lareau (2003) spreekt in het verlengde daarvan over twee opvoedingsstrategieën die ouders hanteren en die bepalend zijn in het sturen van de vrijetijd, ‘accomplishment of natural growth’ versus ‘concerted cultivation’. Ouders die de eerste opvoedingsstijl gebruiken, structureren de dagelijkse activiteiten van kinderen zeer beperkt, deelname aan kunstonderwijs, sport of andere activiteiten worden weinig gestimuleerd. De tweede opvoedingsstijl hecht wel veel waarde aan sociale en culturele participatie en ouders die deze opvoedingsstijl hanteren zetten hun kinderen sterk aan tot deelname aan cultuur en cultuureducatie (of kunstonderwijs in het bijzonder). Ook in Vlaams onderzoek wordt de ‘concerted cultivation’-opvoedingsstijl teruggevonden bij middenklassegezinnen (Van der Eecken, Derluyn & Bradt, 2015).

Maar ook het individuele opleidingsniveau, als proxy voor geïnstitutionaliseerd kapitaal, heeft een positief effect op cultuurdeelname (verschillende bijdragen in Lievens, Siongers & Waege, 2015). Het opleidingsniveau is immers geen loutere reproductie van het cultureel kapitaal in het gezin, maar kan op haar beurt ook cultureel kapitaal genereren. Dat impliceert dat culturele voorkennis geen noodzakelijke voorwaarde meer is tot cultuurparticipatie, omdat culturele socialisatie evengoed kan plaatsvinden in het onderwijs. Dit blijkt ook uit voorgaande onderzoeken: vooral hoogopgeleiden of jongeren in doorstroomgerichte onderwijsvormen participeren aan cultuur (Beunen et al., 2016; Falk & Katz-Gerro, 2016). Dat is ook het geval voor het niet-verplicht kunstonderwijs (Vermeersch et al., 2011; De Backer et al., 2016).

Ten slotte beïnvloedt geobjectiveerd cultureel kapitaal de cultuurparticipatie. Opgroeien in een gezin dat *rijk* is aan cultuurvoorwerpen, bijvoorbeeld doordat men over kunst of muziekinstrumenten thuis beschikt, kan volgens dit theoretisch kader direct inwerken op de culturele gewoontes van kinderen. Ook inzake cultuurdeelname werd de invloed hiervan reeds bevestigd.

Economisch kapitaal

Economisch kapitaal verwijst naar geld of goederen en andere middelen die rechtstreeks ingeruild kunnen worden tegen een geldelijke waarde (Bourdieu, 1986) en direct overdraagbaar zijn van de ene generatie op de andere. Personen met gegoede ouders zullen als gevolg van de welstand waarin ze opgroei(d)en zelf meer materiële middelen ter beschikking hebben dan leeftijdsgenoten uit precare gezinssituaties.

Over de invloed van economisch kapitaal op cultuurparticipatie zijn de opinies verdeeld. Sommige auteurs menen dat inkomen, als indicator voor economisch kapitaal, slechts een beperkt effect heeft (bv. Vlegels & Lievens, 2011). Zij baseren zich hiervoor op onderzoek dat aantoonde dat het effect van inkomen verklaard wordt wanneer het opleidingsniveau en het milieu van herkomst in rekening worden gebracht en beschouwen cultureel kapitaal dan ook een betere predictor. In landen zoals België, met een sterk sociaal opvangnet, kan het negatief effect van een laag inkomen op participatie daarenboven gecompenseerd worden door allerlei steunmaatregelen (Katz-Gerro, 2004).

Andere auteurs argumenteren dat inkomen wel degelijk een positieve samenhang vertoont met cultuurparticipatie (Ferwerda et al., 2020; Falk & Katz-Gerro, 2016). Chan en Goldthorpe (2007) nuanceren en stellen dat de deelnamefrequentie stijgt tot op een zeker niveau, namelijk tot het inkomen een middenklassepositie bereikt. Dat zou het punt zijn waarop de meeste cultuurproducten op een comfortabele wijze kunnen worden aangeschaft.

Auteurs als Yaish en Katz-Gerro (2012) geven ten slotte aan dat cultureel kapitaal en economisch kapitaal niet op dezelfde manier invloed uitoefenen op cultuurdeelname. Cultureel kapitaal zou volgens hen de culturele preferenties of smaak beïnvloeden, terwijl economisch kapitaal voorspellend is voor de participatiegraad.

Sociaal kapitaal

Sociaal kapitaal, ten slotte, omvat het sociaal netwerk dat een individu tot zijn beschikking heeft. De hoeveelheid van sociaal kapitaal hangt af van de grootte van het netwerk, maar ook van de hoeveelheid sociaal kapitaal waarover elk lid van dat netwerk op dat moment beschikt.

Het sociaal netwerk, als proxy voor sociaal kapitaal, kan bijdragen aan cultuurparticipatie (Erickson, 1996; Kane, 2004). Zowel de dichtheid van het netwerk als de heterogeniteit zijn daarbij van belang. Dichtheid betreft de intensiteit van de sociale verbanden in het sociaal netwerk (Kane, 2004). In de netwerk-literatuur wordt dichtheid geassocieerd met hoge mate van sociale steun en solidariteit maar tevens met een hogere druk om te voldoen aan groepsverwachtingen (Kane, 2004). Heterogeniteit betreft de mate waarin de leden van het netwerk verschillen inzake sociale kenmerken (Kane, 2004; Erickson, 1996), zoals bijvoorbeeld opleidingsniveau, beroepsstatus of etnisch-culturele afkomst. De heterogeniteit van het netwerk wordt vooral verwacht participatie te stimuleren (Erickson, 1996; Kane, 2004). Personen met een divers netwerk zijn meer geneigd om deel te nemen aan cultuur (Kane, 2004; Kraaykamp et al., 2014).

Wat betekent dit voor drempels en motieven om deel te nemen aan DKO?

Uit bovenstaand overzicht blijkt reeds dat de verschillende kapitaalsvormen sterk gerelateerd zijn aan drempels voor participatie aan cultuur. Dit impliceert tegelijk dat hoewel sommige barrières meer bepalend zijn dan anderen, er niet één zaligmakende oplossing bestaat en dat alle drempels sociaal bepaald zijn. We kunnen, uitgaande van het bovenstaande theoretisch kader, een viertal types van drempels onderscheiden. We benoemen deze drempels en illustreren deze meteen ook voor deelname aan het dko (zie ook De Backer et al., 2016).

Een eerste groep kunnen we plaatsen onder de noemer **interessedrempels**. Het gaat daarbij over het zich al dan niet thuis voelen in cultuur(educatieve) settings en over de perceptie dat bepaalde culturele activiteiten of cultuur tout court niet aansluit bij de eigen interesses. Deze vnl. psychologische of dispositionele drempels zijn sterk gerelateerd aan het cultureel kapitaal waarover men beschikt. Toegepast op het deeltijds kunstonderwijs betekent een interessedrempel bijvoorbeeld

dat er geen of weinig interesse is bij het individu om een bepaalde kunstvorm te leren. Dat kan zijn omdat er van thuis uit geen voeling of motivatie hiervoor is. Er is met andere woorden geen gezinssocialisatie of –imitatie. Net zo goed kan ook de wervingsstrategie van de academie of de manier waarop de academie zich presenteert (bv. online of op een opendeurdag) geen interesse wekken.

Een tweede reeks van drempels is eerder **economisch** van aard en heeft te maken met de kostprijs van deelname. Deze drempel kan rechtstreeks gerelateerd worden aan het economisch kapitaal van een individu. Inzake deelname aan het dko kan men daarbij denken aan directe financiële kosten zoals van het inschrijvingsgeld en de kostprijs van het aanschaffen of huren van instrumenten. Ook indirecte financiële kosten, zoals het aanschaffen van een abonnement voor het openbaar vervoer, kunnen hierbij gerekend worden (voor een uitgebreide analyse: Vermeersch et al., 2011).

Een derde reeks van drempels is eerder **sociaal** of situationeel van aard: personen die aangeven dat ze niemand hebben om hen te vergezellen kunnen bijvoorbeeld een hoge sociale drempel ervaren. Ook het gebrek aan personen die deelname steunen en stimuleren (we zullen ze verder in dit onderzoek de ‘supporters’ noemen) kan een bepalend rol spelen. In het kader van dit dko-onderzoek veruitwendigen sociale drempels zich ook in de ervaring van het opleidingsdesign. Zo kan een opleidingsritme dat geen andere vrijetijdsactiviteiten meer toelaat als weinig attractief worden ervaren. Dat kan ook het geval zijn voor opleidingen waarbij men weinig herkenbaarheid voelt in de deelnemersgroep (bv. voor ondergerepresenteerde groepen zoals personen met een handicap).

Naast bovenstaande drempels dewelke sterk verweven zijn met de hoger beschreven kapitaalsvormen, zijn er ook nog andere meer **praktische/situationele** drempels die geen rechtstreeks verband houden met één kapitaalsvorm maar waarbij de mate waarin deze spelen wel het gevolg zijn van de inzet van sociaal, economisch en cultureel kapitaal.

- **informatiedrempels**: het onvoldoende geïnformeerd zijn over het bestaan en de mogelijkheden van het aanbod;
- **tijdgerelateerde drempels**: men heeft te weinig tijd of de uren passen niet;
- **mobilitiedrempels**: de afstand tot het aanbod is te groot of de reistijd wordt als te lang ervaren.

Beleid en praktijk concentreren zich vaak nogal sterk op het wegwerken van economische drempels, ook omdat men daar rechtstreeks aan kan werken (bijvoorbeeld via reductietarieven). Studies tonen echter aan dat deze niet de belangrijkste of hardnekkigste deelnamedrempels vormen. Interesse- en dispositionele drempels, sterk gerelateerd aan de eigen opleiding en de opleiding en culturele achtergrond van de ouders, wegen veel sterker door (zie: bv. Lievens, Siongers & Waeghe, 2015; Vanherwegen, et al., 2009; Vermeersch et al., 2011; Willekens et al., 2020). Desalniettemin mogen ook de financiële en sociale drempels niet als irrelevant worden beschouwd (De Backer et al., 2016; Lievens, Siongers & Waeghe, 2015; Vermeersch et al., 2011; Willekens et al., 2020). Ook in dit onderzoek hebben we daarom oog voor de interactie van verschillende drempels en de context waarin deze werkzaam zijn (bv. onderscheid tussen (groot)stedelijke contexten en minder verstedelijke gebieden).

Het gros van het onderzoek naar deelname aan kunst en cultuur is, mede door de grote invloed van het Bourdieusiaanse kader, sterk gericht geweest op factoren op individueel niveau (bijv. sociaal-demografische factoren) en de rol van het thuismilieu, met relatief weinig aandacht naar de impact van andere instellingen en omgeving. Meer recent onderzoek wijst echter ook op de mogelijk corrigerende invloed van andere socialisatiekanalen en omgeving hierop. Onderwijs krijgt hierin een belangrijke rol toebedeeld.

Voor het slechten van drempels en het wegwerken van sociale ongelijkheden is de blik daarnaast ook vaak gericht op het regulier onderwijs. Uit onderzoek dat plaatsvond vóór het dko-decreet van 2018, bleek evenwel dat jongeren die van thuis uit weinig in contact komen met cultuur, ook vaak weinig via school in contact komen met het cultuur(educatief) aanbod (Beunen et al., 2015; Vermeersch et al., 2011). Sinds het niveaudecreet wordt sterker ingezet op de samenwerking met actoren uit het regulier onderwijs (via bv. Kunstkuur) om drempelverlagend te werken naar deze groepen die minder spontaan hun weg vinden naar het dko-aanbod. Daarnaast worden binnen het deeltijds kunstonderwijs zelf ook inspanningen gedaan om ongelijkheden uit te vlakken, bijvoorbeeld door te werken met een gedifferentieerd opleidingsaanbod, meer aandacht te geven aan voor leerlingenbegeleiding en -oriëntatie, een reductietarief voor bepaalde doelgroepen, via kansenspasystemen en uitleensystemen economische drempels verlagen, enz. In de casestudies verder in dit rapport komen we uitgebreid terug op dergelijke initiatieven.

Voorgaand onderzoek richtte zich vooral op drempels bij instroom. Onderzoek naar de drempels (en daarmee samenhangend ook de succesfactoren) die spelen met betrekking tot blijvende en langdurige participatie werden nauwelijks onderzocht. Met het huidige onderzoek hopen we dat hiaat te dichten en de bestaande literatuur aan te vullen. Daarnaast zullen we bijzondere aandacht hebben voor leeftijdsgebonden drempels omdat het dko zich zowel tot volwassenen als kinderen en jongeren richt. Eerder onderzoek naar amateurkunstbeoefening heeft aangetoond dat tijdsdrempels zich voornamelijk voordoen bij jongeren en mensen in de drukke levensfase, waarin verschillende verplichtingen, verantwoordelijkheden en activiteiten samenkomen en veel tijd en energie van een persoon vereisen (Willekens et al., 2020).

1.4.2 Motieven voor kunst- en cultuurparticipatie en -educatie

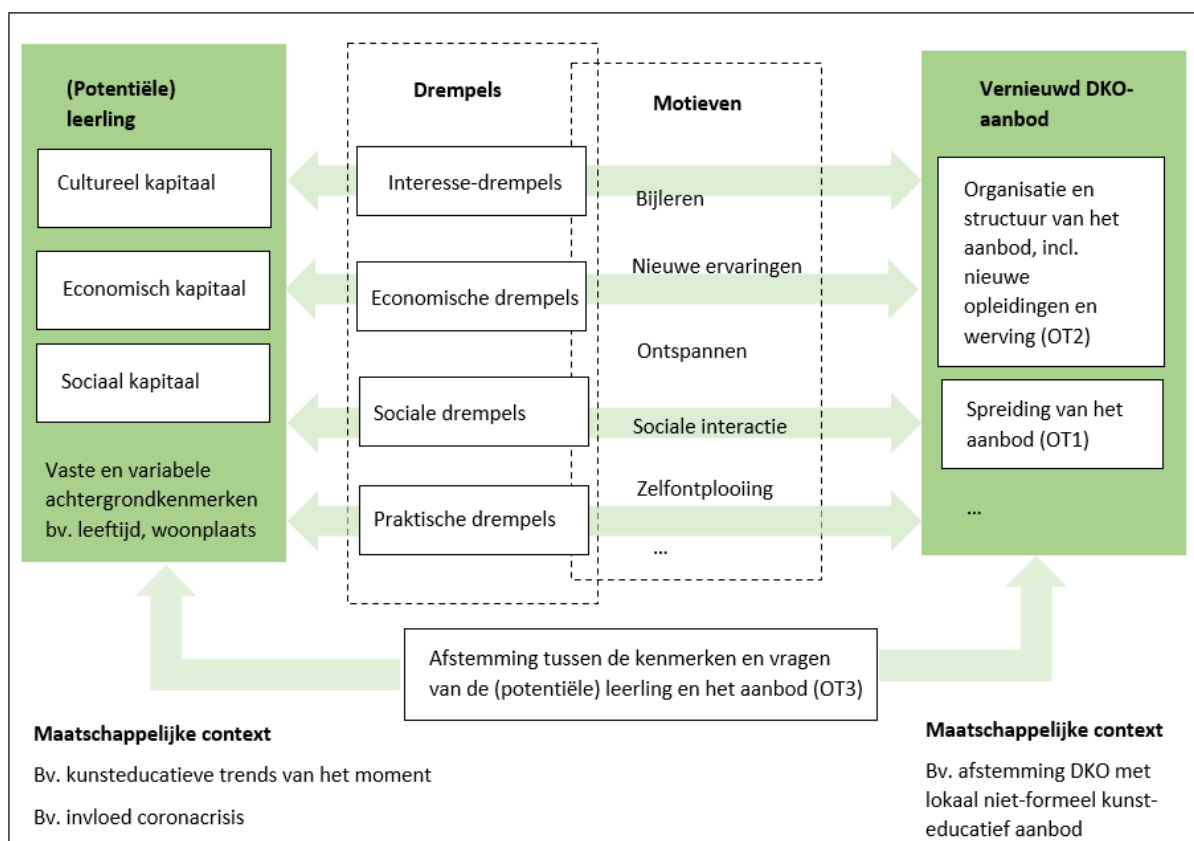
De doelstellingen van het dko zijn divers, en dat geldt ook voor de leerlingen. Om de opleiding meer af te stellen op het publiek en omgekeerd het juiste publiek te werven voor de doelstellingen die een dko nastreeft, is inzicht in de motivatie van deelnemers ook uiterst belangrijk. De motieven zijn niet enkel relevant in de studie van deelnemersprofielen, zij zijn tevens belangrijk om de tevredenheid over het aanbod te interpreteren en in te schatten of leerlingen al dan niet op langere termijn zullen blijven deelnemen aan het dko. Inzicht in de motieven van deelnemers stelt academies ook in staat een toereikend aanbod te ontwerpen en aan te bieden, de tevredenheid van leerlingen hoog te houden en vroegtijdig afhaken te verminderen. Ook met het oog op de doorstroom naar de bredere amateurkunstensector en naar hoger kunstonderwijs toe, is het belangrijk hier zicht op te hebben.

Al heel wat cultuuronderzoekers zochten een antwoord op de vraag waarom individuen cultuurinstellingen bezoeken. Daarbij werd in eerste instantie verder gewerkt op het werk van auteurs die brede vrijetijdsmotieven in kaart brachten. Vooral het werk van Beard en Ragheb (1983) werd daarbij vaak als uitgangspunt genomen. Zij onderscheidden een zestal motivationele velden: psychologische (bv. uitdaging, plezier), educatieve (bv. intellectuele uitdaging), sociale, relaxatie, fysieke (bv. gezondheid, welzijn) en esthetische motieven. Packer en Ballantyne (2002; Packer 2004) onderzochten zo de drijfveren van bezoekers in cultuur(educatieve) settings en onderscheidden op basis van een kwantitatieve bevraging vijf groepen van motieven: (1) leren en ontdekken (de wens om nieuwe dingen te ontdekken, om kennis te verruimen, ...), (2) passief plezier (de wens om zichzelf te vermaken, zich op een leuke manier bezig te houden, ...), (3) relaxatie (het verlangen om zich zowel mentaal als fysiek te ontspannen, zich te ontdoen van stress en spanning, ...), (4) sociale interactie (de wens om meer tijd met vrienden door te brengen, om relaties op te bouwen, ...) en (5) zelfontplooiing (het verlangen om de eigen competenties uit te dagen, zelfkennis en eigenwaarde ontwikkelen, ...).

Haanstra, Baltzer en Van Oijen (1984) onderzochten motieven voor de keuze voor specifieke (culturele) disciplines en studierichtingen bij volwassen deelnemers aan cultuurlessen. Uit hun onderzoek bleek dat bij hen intrinsieke motieven zoals interesse in kunstzinnige activiteiten en leren van technieken en vaardigheden voorop stonden, gevolgd door de behoefte aan sociale contacten en zinvolle tijdsbesteding. De beslissing om te volharden in studies en de overgang naar specifieke vormen van hoger onderwijs worden zowel door intrinsieke als extrinsieke beweegredenen beïnvloed. Het eerste behelst o.m. de interesse die men vertoont voor het beroep of de studie, het feit dat de studie aansluit bij de eigen competenties en talenten. Extrinsieke motivaties wijzen erop dat men voor een opleiding kiest omdat men zo hoopt een goede job of goede arbeidsvoorwaarden te krijgen. Meerdere studies geven aan dat vooral intrinsieke beweegredenen bepalend zijn (zie bv. Ferwerda et al., 2021; Oberrauch et al., 2021). Gillespie en Hamman (1999) vonden specifiek voor hoger muziekonderwijs dat het vertrouwen in de eigen muzikale talenten zeer bepalend is. Daarbij bleek ook de rol van de docent heel belangrijk in het al dan niet opteren voor hoger kunstonderwijs.

Figuur 1 vat alle theoretische aspecten samen die we hierboven bespraken en die als kader dienen voor de verdere empirische delen van deze studie.

Figuur 1 Theoretisch kader



2 | Methoden

In dit hoofdstuk lichten we de gehanteerde databronnen en onderzoeksmethoden toe. We gaan in op de technieken van dataverzameling, de respons (indien van toepassing) en de inhoud van de data.

2.1 Analyse van administratieve data

In dit onderzoek maken we gebruik van meerdere administratieve databanken die het Departement Onderwijs en Vorming en AGODI aan ons ter beschikking stelde, met name:

- inschrijvingen in de academies over de periode 2015-2016 tot 2021-2022: deze gegevens bevatten zowel kenmerken over de gevolgde opleidingen, administratieve gegevens (bv. financierbaarheid, inschrijvingstarief, ...) als kenmerken van de leerlingen (geslacht, leeftijd, statistische sector waarin men woont, OKI-gegevens ...);
- aanbod in het huidig schooljaar per vestigingsplaats (2022-2023);
- onderwijsbevoegdheid- en programmatie-aanvragen sinds het schooljaar 2018-2019;
- geografische gegevens van academies (hoofdzetels en vestigingsplaatsen);
- leerplichtgegevens;
- gegevens uit de Databank Hoger Onderwijs.

De verkregen datasets werden gecleand, gehercodeerd naar numerieke indicatoren en omgezet naar een spss-bestand. Hieronder lichten we deze datasets verder toe.

2.1.1 Inschrijvingen in het deeltijds kunstonderwijs

Op basis van de dko-data met inschrijvingen, waarbij elke case gelijk staat aan een inschrijving, werden via hercodering en aggregatie datasets aangemaakt op leerlingenniveau, niveau van de hoofdvestigingen, niveau van de vestigingsplaatsen, en op regionale niveaus (op basis van postcode en gemeenteniveau). Deze datafiles werden gebruikt om deelnamecijfers te berekenen en als basis voor de mapping.

Daarnaast werden deze ook gekoppeld aan leerplichtdata en gegevens uit de databank hoger onderwijs (zie volgende paragrafen).

2.1.2 Leerplichtgegevens

Uit de databank leerplichtonderwijs werden twee gepseudonimiseerde datasets gehaald:

1. dataset 1: alle personen met minstens één dko-inschrijving na 2014, waarbij een historische opzoeking wordt uitgevoerd van inschrijvingen LO en SO op 1 februari. Deze dataset omvat gegevens van 335 656 unieke leerlingen die allen minstens één dko-inschrijving na 2014 gehad hebben;

2. dataset 2: alle leerlingen ingeschreven in het lager en secundair onderwijs na 2014 in scholen in een steekproef van 40 gemeenten, waarbij een historische opzoeking wordt uitgevoerd van inschrijvingen LO en SO op 1 februari. Deze dataset omvat gegevens van 249 233 unieke leerlingen waarvan er 49 894 minstens één keer na 2014 ingeschreven waren in het dko.

Dit maakt dat sommige van de personen in dataset 2 ook in de dataset 1 zitten en omgekeerd. Deze gepseudonimiseerde datasets omvatten onder meer socio-demografische gegevens van de leerlingen (bv. geslacht, geboortjaar, nationaliteit), instellingsgegevens (bv. instellingsnummer, locatie van de vestiging waar men les volgt, inrichtende macht en pedagogische methode), opleidingsgegevens van de leerling (bv. studiedomein, studierichting, leerjaar, schoolse vordering en onderwijsvorm) en onderwijskansarmoede-indicatoren (thuis taal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging)). De beide datasets werden tevens gekoppeld aan de dataset met dko-gegevens die in 2.1.1 werd omschreven.

2.1.3 Gegevens databank hoger onderwijs

Uit de databank hoger onderwijs werden twee gepseudonimiseerde datasets gehaald:

1. dataset 1: alle trajectstarters in het hoger onderwijs na 2014 in een steekproef van 40 gemeenten (NIS-codes), waarbij een historische opzoeking werd uitgevoerd van inschrijvingen in het hoger onderwijs op 1 februari;
2. dataset 2: alle trajectstarters met minstens één dko-inschrijving na 2014, waarbij een historische opzoeking wordt uitgevoerd van inschrijvingen hoger onderwijs op 1 februari.

Dit maakt dat sommige van de personen in dataset 2 ook in de dataset 1 zitten en omgekeerd. Individuen kunnen ook meermaals in deze datasets opgenomen zijn omdat zij meerdere trajecten in het hoger onderwijs kunnen lopen. Bijvoorbeeld omdat zij verschillende opleidingen hebben gevolgd, maar ook omdat een academische bachelor en een master als twee trajecten worden beschouwd.

De dataset voor de dko-studenten (dataset 2) omvat informatie over 97 828 trajecten. De steekproef omvat van trajectstarters in het hoger onderwijs (dataset 1) omvat 98 859 trajecten. Van deze 98 859 trajecten in dataset 1, zijn er 11 486 trajecten van personen die minstens één dko-inschrijving na 2014 hadden ofwel 11,6% van alle trajecten uit deze steekproef.

Tabel 1 Trajectinschrijvingen hoger onderwijs naar schooljaar (dco-studenten)

	Eerste inschrijving traject	Laatste inschrijving traject
Schooljaar 2015-2016	6.719	2.186
Schooljaar 2016-2017	9.641	4.041
Schooljaar 2017-2018	11.334	6.676
Schooljaar 2018-2019	12.552	9.279
Schooljaar 2019-2020	16.689	12.227
Schooljaar 2020-2021	19.121	15.442
Schooljaar 2021-2022	21.772	47.977
Totaal	97.828	97.828

2.2 Leerlingsurveys

2.2.1 Methode

In het kader van dit onderzoek bevragen we een representatief staal van dco-leerlingen door middel van een online survey.¹

Vlaanderen telde in 2021-2022 165 academies voor deeltijds kunstonderwijs. Het is via deze organisaties dat de vragenlijst naar de leerlingen werd verspreid. Om overbevraging te vermijden, namen we in het steekproefkader de academies die reeds deelnamen aan het onderzoek van het Rekenhof (2021) niet mee. Uit de in het totaal 136 overgebleven academies werd een representatieve steekproef van 40 academies geselecteerd. De steekproef werd gestratificeerd naar provincie en type van academie. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werd daarbij, omwille van het kleine aantal academies, samen genomen met de provincie Vlaams-Brabant. Naar type academies onderscheidden we (1) Academies voor beeldende en audiovisuele kunsten, (2) Academies voor muziek, woordkunst-drama en dans en (3) Kunstacademies die alle disciplines aanbieden. Aangezien we de vragenlijst niet rechtstreeks naar de leerlingen konden sturen omwille van de geldende privacyregelgeving, rekenden we op de bereidwilligheid van de academies om de leerlingen onze vragenlijst te bezorgen.

Allereerst werd er op 21 oktober 2022 een online infosessie georganiseerd voor alle academies en partners van het dco waarop het onderzoek werd voorgesteld en toegelicht. De geselecteerde academies werden in de periode februari-april 2023 eerst via e-mail en later telefonisch gecontacteerd. In zowel e-mail als telefonisch gesprek werd het onderzoek toegelicht en uitleg gegeven over wat een eventuele deelname aan het onderzoek inhield. Deelname aan het onderzoek was vrijblijvend. Bij weigering werden de academies vervangen door een academie uit de reservesteekproef die overeenkwam op de twee stratificatiekenmerken (provincie en type academie). De twee meest vermelde redenen voor niet-deelname betroffen een te drukke periode of een tekort aan personeel. Uiteindelijk zegden 39 academies toe, waarvan 30 uit de basissteekproef en 9 uit de reservesteekproef.

¹ Voor de afname van de vragenlijst werd gebruik gemaakt van het software pakket Qualtrics.

Tabel 2 Steekproefraster: aantal geselecteerde instellingen en (totaal aantal instellingen waaruit steekproef werd getrokken)

Provincies	Beeldende en audiovisuele kunst	Muziek, woordkunst-drama en dans	Kunstacademies	Totaal
Antwerpen	6 (20)	6 (19)	1 (3)	13 (42)
Brussel en Vlaams-Brabant	2 (7)	5 (17)	1 (4)	8 (28)
Limburg	2 (6)	2 (7)	1 (3)	5 (16)
Oost-Vlaanderen	3 (11)	3 (12)	2 (5)	8 (28)
West-Vlaanderen	2 (7)	3 (9)	1 (6)	6 (22)
	15 (51)	19 (64)	6 (21)	40 (136)

Tabel 3 Gerealiseerde steekproef (en aantal scholen volgens steekproefraster)

Provincies	Beeldende en audiovisuele kunst	Muziek, woordkunst-drama en dans	Kunstacademies	Totaal
Antwerpen	4 (6)	6 (6)	1 (1)	11 (13)
Brussel en Vlaams-Brabant	2 (2)	4 (5)	1 (1)	7 (8)
Limburg	4 (2)	2 (2)	0 (1)	6 (5)
Oost-Vlaanderen	3 (3)	3 (3)	3 (2)	9 (8)
West-Vlaanderen	1 (2)	3 (3)	2 (1)	6 (6)
	14 (15)	18 (19)	7 (6)	39 (40)

In mei 2023 kregen alle academies die hun deelname hadden bevestigd een onderzoekspakket² toegestuurd met daarin een aantal documenten ter ondersteuning van de verspreiding van de vragenlijst, namelijk:

- een uitnodigingsmail voor de leerlingen in het Nederlands, Frans en Engels welke de academies via hun digitaal platform konden verspreiden naar alle leerlingen;
- een uitnodigingsmail voor de ouders van minderjarige leerlingen in het Nederlands, Frans en Engels;
- een meer formele brief vanuit de vakgroep sociologie van de UGent indien de academies de voorkeur gaven zelf een mail te sturen naar de ouders en onze brief in bijlage te steken;
- twee QR-codes om eventueel in andere communicatie of via interne sociale media te delen en;
- informatie voor leerkrachten om leerlingen tijdens hun lessen warm te maken om de vragenlijst in te vullen.

Na de verzending van dit pakket werden nog drie herinneringen gestuurd gedurende de periode mei-juni 2023 om de academies aan te sporen hun leerlingen te motiveren de vragenlijst in te vullen. Bij de eerste herinnering werd tevens een poster/flyer meegestuurd met een QR-code naar de vragenlijst om in hun academie op te hangen.

Er werden twee verschillende vragenlijsten ontwikkeld. Een eerste richtte zich tot de leerlingen die in 2023 minstens de leeftijd van 13 jaar zouden bereiken (dus iedereen geboren vóór 2011). Een tweede richtte zich tot kinderen jonger dan 13 jaar (geboren in 2011 of later). Waar de +13-jarigen werden geacht de vragenlijst zelfstandig in te kunnen vullen, gingen we ervan uit dat de vragenlijst

² Alle brieven en bijlagen die meegestuurd werden naar de academies, werden opgenomen in de bijlagen van dit rapport.

voor de -13-jarigen het best grotendeels door de ouders werd ingevuld. Het eerste deel van die vragenlijst diende door één van de ouders (of de voogd) te worden ingevuld, en kon worden ingevuld voor meerdere kinderen, met een maximum van drie kinderen. Het tweede deel was een korter deel dat door de kinderen – al dan niet zelfstandig, afhankelijk van de leeftijd – kon ingevuld worden, alsook met een maximum van drie. Net zoals de mails en brieven beschikbaar waren in drie talen (Nederlands, Engels en Frans) was dat bij de vragenlijsten ook het geval. De respondenten konden op elk moment de taal van de vragenlijst wijzigen.

De uitdaging bestond erin dat het verzenden van de bevestigingen niet rechtstreeks, maar via de academies diende te gebeuren. Daardoor hadden we als onderzoekers weinig zicht op de timing en wijze waarop de uitnodigingen naar de leerlingen werden verstuurd. Om hier toch zoveel mogelijk op te anticiperen, volgden we de respons van elke academie op. Zo konden we tijdig academies bijsturen indien nodig. Daarenboven weten we dat online bevestigingen een lagere respons genereren dan andere methoden, dewelke helaas niet mogelijk waren binnen de voorziene middelen. Een mailtje is snel genegeerd, wordt over het hoofd gezien, of belandt in de spam-folder. Door middel van meerdere herinneringsmails werden bovenstaande uitdagingen zoveel mogelijk gecounterd.

De vragenlijsten konden worden ingevuld aan de hand van een anonieme link die op geen enkele manier traceerbaar was. We registreerden ook geen locatiegegevens en gebruiken in dit rapport enkel geaggregeerde gegevens. Bij het begin van de vragenlijst, alsook op de brieven stond duidelijk vermeld dat de antwoorden volledig anoniem zouden worden verwerkt en dat de medewerking van de respondenten volledig vrijblijvend was.

2.2.2 Respons

De respons op de vragenlijst werd nauwlettend opgevolgd. Desalniettemin kregen we, zoals in elk onderzoek, te maken met non-respons. Deze non-respons situeerde zich ten eerste op het niveau van de academies. Niet alle academies die hun deelname hadden bevestigd, zonden de vragenlijst ook effectief uit: 30 academies (van de 39 die toezegden deel te nemen) zonden de vragenlijst voor +13-jarigen uit, 25 academies deden dat ook voor de -13-jarigen. Academies met minder dan vijf antwoorden op de vragenlijst werden niet meegeteld als effectieve deelname.

Daarnaast vulden niet alle respondenten die uitgenodigd werden om de vragenlijst in te vullen, deze ook effectief in. Ook niet iedereen die een vragenlijst startte, rondsloot die helemaal af. Hieronder bespreken we de respons per vragenlijst (-13-jarigen en +13-jarigen). Een vragenlijst werd meegenomen in het onderzoek van het moment dat minstens 10% van de vragen werd ingevuld. We legden de lat hier vrij laag omdat vooraan in de vragenlijst naar een aantal zeer relevante achtergrondgegevens werd gepeild. Dit maakt dat we niet voor elke vraag of analyse hetzelfde aantal respondenten hebben. Bovendien was geen enkele vraag verplicht en opteerden respondenten er soms ook voor bepaalde vragen niet in te vullen.

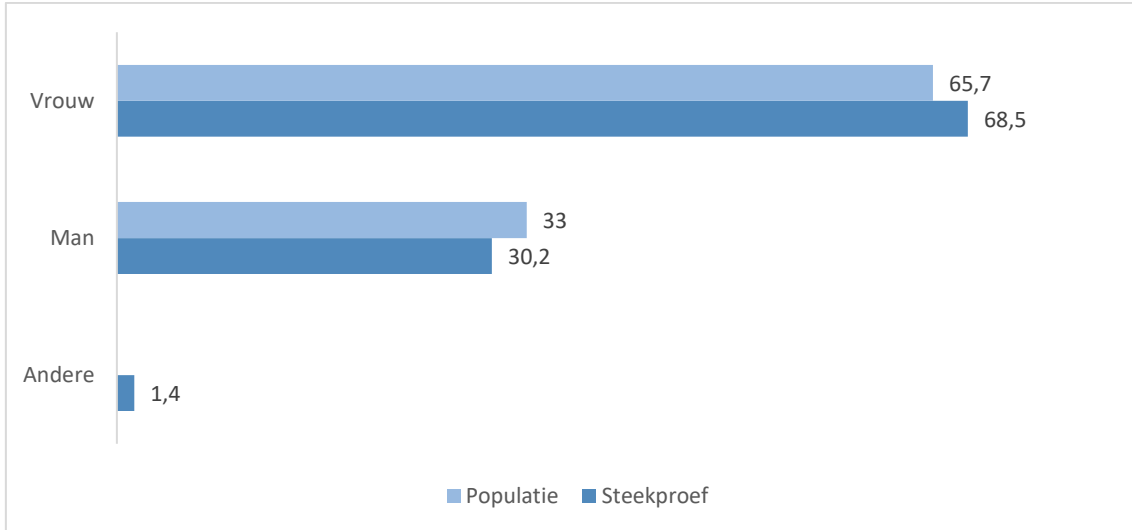
In de onderstaande paragrafen bespreken we de respons naar leeftijd, gender en domein voor de +13 en de -13-jarigen.

+13-jarigen

De totale respons voor de +13-jarigen ligt op 2207, wat betekent dat we 2207 respondenten hebben die minstens 10% van de vragenlijst invulden. Voor gender zien we dat er, in vergelijking met de realiteit, in verhouding iets meer vrouwen en iets minder mannen de vragenlijst invulden, maar de

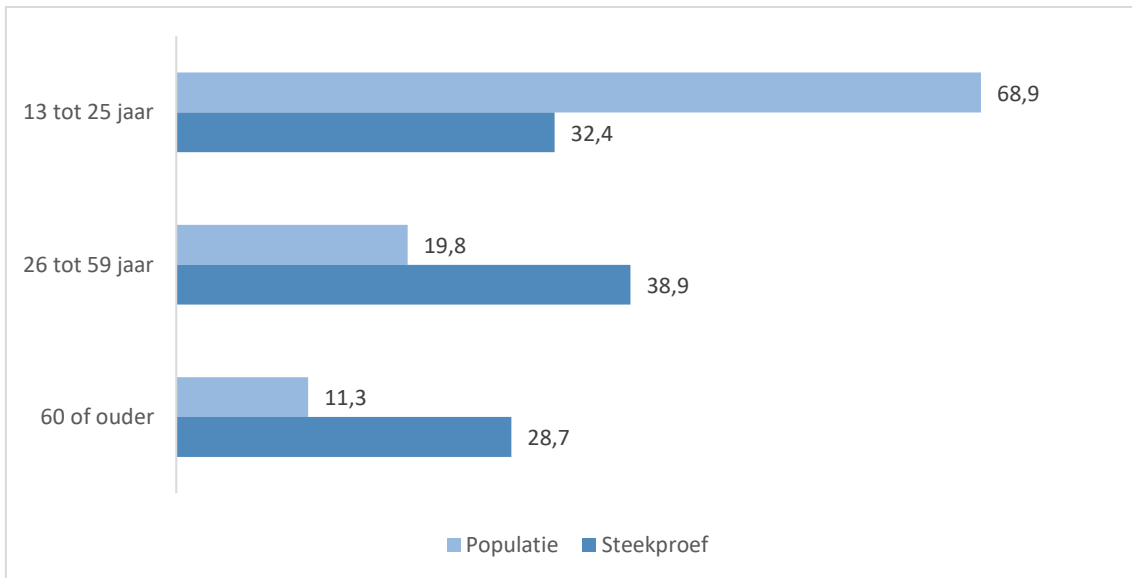
verschillen tussen populatie en gerealiseerde steekproef zijn klein. Het aandeel leerlingen dat een ander gender aangaf, kunnen we niet vergelijken met de populatie omdat de administratieve registratie gebeurt op basis van de dichotome verdeling man-vrouw.

Figuur 2 Representativiteit naar gender (+13-jarigen)



Naar leeftijd toe zijn de verschillen tussen populatie en steekproef wel aanzienlijk. De 13- tot 25-jarigen zijn sterk ondervertegenwoordigd in de data, terwijl de twee oudere leeftijdsgroepen ondervertegenwoordigd zijn in de gegevens. Zo zouden 13- tot 25-jarigen ruim twee derde van onze steekproef (68,9%) moeten uitmaken, terwijl ze slechts een derde van onze steekproef uitmaken.

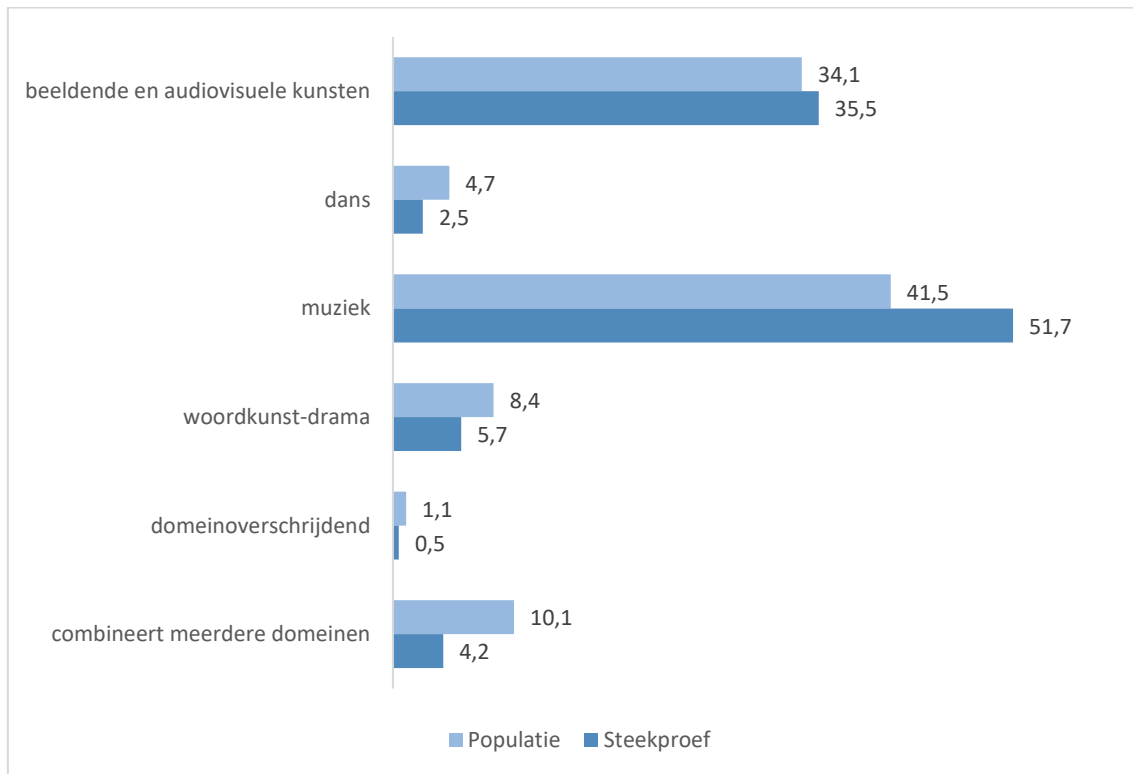
Figuur 3 Representativiteit naar leeftijd (+13-jarigen)



Combineren we geslacht en leeftijd, dan blijken vooral jonge mannen ondervertegenwoordigd. Vrouwen zijn over het algemeen vrij goed vertegenwoordigd in de steekproef, met enkele kleine afwijkingen in verschillende leeftijdsgroepen.

Kijken we ten slotte naar de representativiteit naar discipline. Hier stellen we enerzijds een oververtegenwoordiging vast van leerlingen binnen het domein muziek (51,7% in steekproef t.o.v. 41,5% in populatie) en anderzijds een onderverteenwoordiging van het aantal personen dat meerdere domeinen combineert (4,2% in de steekproef ten opzichte van 10,1% in de populatie). Mogelijk hebben personen hier wel het domein aangegeven waarin ze het meest actief zijn en is deze onderschatting minder groot dan de cijfers aangeven.

Figuur 4 Representativiteit naar domein (+13-jarigen)



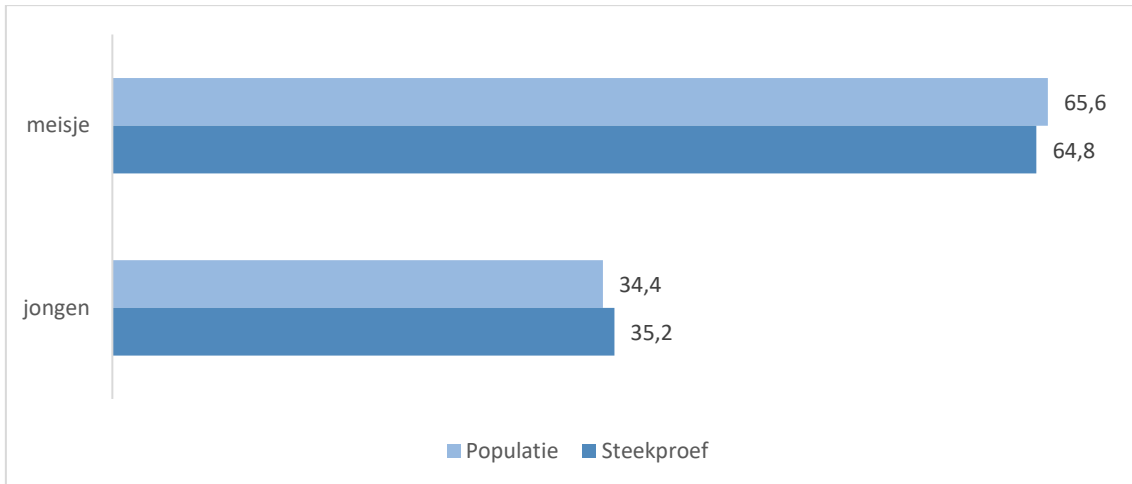
Voor de verdere analyses maken we gebruik van gewogen data, waarbij we de gerealiseerde data corrigeren op basis van de reële verdeling in de dko-populatie naar geslacht, leeftijd en domein (en de interactie tussen deze drie indicatoren). De laagste wegingscoëfficiënt bedraagt 0,241 (vrouwen van 60 jaar en ouder binnen het domeinoverschrijdende aanbod), de hoogste wegingscoëfficiënt bedraagt 3,848 (mannen tussen 13 en 25 jaar binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten).

-13-jarigen

We ontvingen 895 ingevulde vragenlijsten voor kinderen. Deze vragenlijst kon echter voor meerdere kinderen binnen een gezin worden ingevuld. In totaal hebben we zo over 1 168 kinderen informatie.

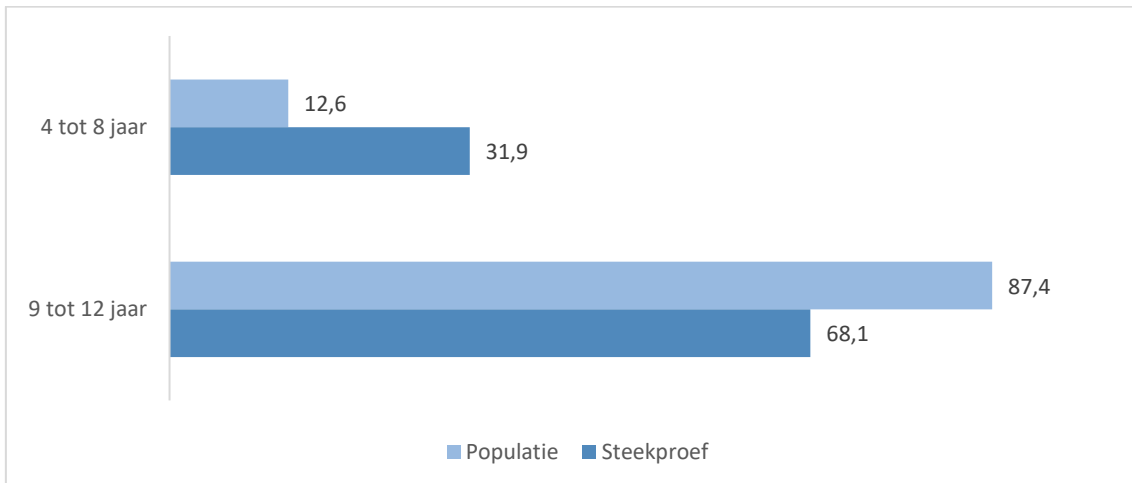
Kijken we hier naar de representativiteit op het niveau van de kinderen, dan zien we ten eerste dat de dataset een goede weergave vormt van de werkelijke genderverdeling in het deeltijds kunstonderwijs bij kinderen onder de 13 jaar. Zowel in de steekproef als in de reële populatie vormen meisjes 65% van het leerlingentotaal.

Figuur 5 Representativiteit naar gender (-13-jarigen)



Naar leeftijd toe, is er een sterke oververtegenwoordiging van informatie van de allerjongsten (4 tot 8-jarigen). Terwijl 4- tot 8-jarigen maar 12,6% vormen van de totale dko-populatie vormen zij in onze steekproef 32% van het geheel.

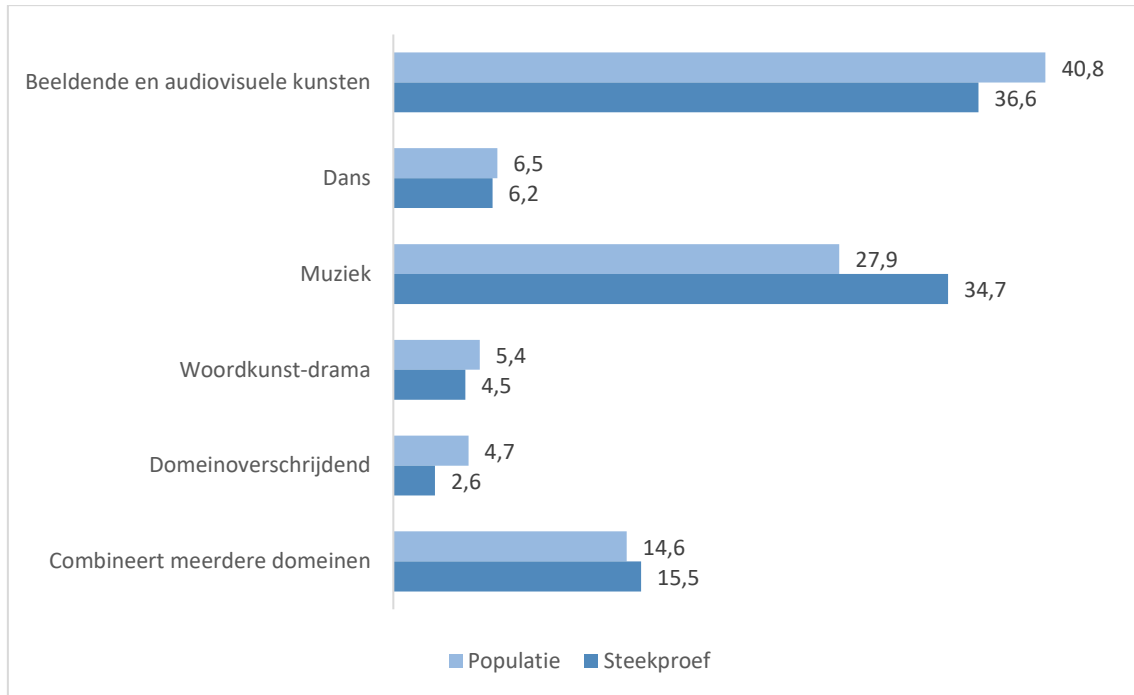
Figuur 6 Representativiteit naar leeftijd (-13-jarigen)



Kijken we tenslotte naar de representativiteit volgens domeinen, dan stellen we net als bij de +13-jarigen een oververtegenwoordiging van leerlingen muziek vast. Deze keer zien we geen ondervertegenwoordiging van leerlingen die verschillende domeinen combineren, wel een lichte ondervertegenwoordiging van leerlingen in de beeldende en audiovisuele kunsten en leerlingen in de domeinoverschrijdende opleiding.

Net als bij de +13-jarigen corrigeerden we voor deze onder- en oververtegenwoordiging van bepaalde groepen door het berekenen van wegingscoëfficiënten op basis van de verdeling naar leeftijd, geslacht en domein (en de combinatie van deze drie indicatoren) in de reële dko-populatie. De laagste wegingscoëfficiënt bedraagt 0,333 (bij 4- tot 8-jarige meisjes binnen het domein dans en bij 4- tot 8-jarige jongens in het domein woordkunst-drama), de hoogste wegingscoëfficiënt bedraagt 1,805 bij 9- tot 12-jarige jongens in het domein beeldende en audiovisuele kunsten).

Figuur 7 Representativiteit naar domeinen (-13-jarigen)



Ten slotte bekijken we hoe de vragenlijst voor -13-jarigen werd ingevuld. Bijna driekwart (72%) vulde de vragenlijst in zoals bedoeld, namelijk zowel door ouder als kind. Bij één op vijf heeft enkel de ouder gegevens over het kind ingevuld en bij 8% hebben zowel ouder als kind géén kindspecifieke gegevens ingevuld. Bij deze laatste groep hebben we dus enkel informatie over de ouders. Een klein percentage (0,5%) heeft enkel informatie over het kind ingevuld.

Tabel 4 Respons vragenlijst -13-jarigen - in detail (n=1166)

	%
Zowel ouders als kind hebben geen kindspecifieke gegevens ingevuld	8,0
Enkel ouder heeft gegevens over het kind ingevuld	19,4
Enkel kind heeft gegevens over zichzelf ingevuld	0,5
Zowel ouder als kind hebben gegevens ingevuld	72,0

2.3 Directievragenlijst

2.3.1 Methode

Daarnaast ontwikkelden we tevens een vragenlijst voor de directies van academies. Hierbij werkten we niet met een steekproef, maar werden de directies van alle academies uitgenodigd. Net zoals bij de leerlingen, werd deze vragenlijst volledig online afgenomen. De procedure liep voor alle academies op dezelfde manier. Een eerste gepersonaliseerde uitnodiging tot deelname werd verstuurd naar alle directeurs. Elke directeur ontving een unieke link naar de survey. Via deze unieke link werd de respons gevolgd en aan de hand van die informatie werden gerichte herinneringsmails verstuurd. De eerste

uitnodiging tot deelname werd verstuurd op 8 november 2023, waarna nog drie herinneringsmails volgden. De vragenlijst werd afgesloten op 15 januari 2024.

2.3.2 Respons

In totaal vulden 79 directies de vragenlijst volledig in, en 19 deels, waardoor we in totaal 98 bruikbare vragenlijsten ontvingen. Ook hier werden vragenlijsten meegenomen in de analyses vanaf minstens 10% was ingevuld. In totaal stonden 48% van de directeurs die deelnamen aan de vragenlijst aan het hoofd van een academie voor podiumkunsten, 33,7% stond aan het hoofd van een academie voor beeldende en audiovisuele kunsten en 14,4% was directeur van een kunstacademie die zowel podiumkunsten als beeldende en audiovisuele kunsten aanbiedt. Deze verdeling weerspiegelt zeer goed de verdeling in het gehele dko-landschap.

Om de representativiteit van de directiegegevens na te gaan, bekeken we daarnaast ook andere parameters. We gingen daarbij de respons na volgens net, provincie, verstedelijking en het aantal leerlingen en vergeleken ook deze cijfers met de verdelingen over alle dko's. Ook hier vonden we geen significante verschillen tussen de verdelingen bij de dko's die deelnamen aan de directievragenlijst en de verdeling in het totale landschap en kunnen we besluiten dat onze steekproef een representatieve weergave vormt voor het totale landschap.

Tabel 5 Representativiteit directiesurvey

	Survey (n=98)	Alle dko's (n=165)
Type academie	%	%
Academies voor podiumkunsten	48,0%	47,0%
Academies voor beeldende en audiovisuele kunsten	33,7%	37,2%
Kunstacademie (beeldende en audiovisuele kunsten en podiumkunsten)	14,4%	15,9%
Net		
Gemeenschapsonderwijs	9,2%	9,1%
Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	88,8%	87,9%
Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	2,0%	3,0%
Provincie		
Antwerpen	33,7%	30,9%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	6,1%	6,7%
Limburg	10,2%	12,1%
Oost-Vlaanderen	23,5%	20,0%
Vlaams-Brabant	13,3%	13,9%
West-Vlaanderen	13,3%	16,4%
Verstedelijking (VRIND-indeling)		
Grootsteden (Antwerpen, Brussel, Gent)	17,3%	17,6%
Centrumsteden	15,3%	14,5%
Grootstedelijke rand en stedelijk gebied rond Brussel regionaal stedelijke rand, structuurondersteunende steden, kleinstedelijk provinciaal	41,8%	46,6%
Overgangsgebied of platteland	25,5%	21,2%
Aantal leerlingen	Gem.	Gem.
Aantal unieke inschrijvingen	1415	1371

Noot: bij geen enkele indicator werden significante verschillen gevonden tussen steekproef en totale populatie.

2.4 Focusgroepen

2.4.1 Methode

Inleiding

Naast de hierboven beschreven kwantitatieve methoden werden, met het oog op het beantwoorden van de onderzoeksvragen ook een reeks kwalitatieve methoden ingezet. Kwalitatieve methoden zijn niet gericht op de eigenlijke, naakte feiten, maar precies op de beleefde, met interpretaties bekleedde werkelijkheid (Kinsella, 2006). Ze helpen te achterhalen hoe betrokkenen zelf hun omstandigheden en ervaringen beleven en interpreteren, om van daaruit het centrale thema te begrijpen en daarin aanknopingspunten te identificeren voor een verbeterde aanpak.

De eerste methode die we hier beschrijven zijn focusgroepen. Focusgroepen laten niet enkel toe om te verkennen wat mensen te zeggen hebben, maar ook om inzicht te krijgen in de ontstaansgronden van complexe gedragingen en motivaties (Morgan & Krueger, 1993). Of zoals Keynaert et al. het stellen (2005: 111): '(...) naar de wortels van een probleem te zoeken, achterliggende motieven voor

een bepaalde handelwijze bloot te leggen (...). Een focusgroep is onder meer ideaal om na te gaan wat de implementatie van iets nieuws als voedingsbodem heeft.’ De methode van focusgroepen maakt daartoe gebruik van de haar kenmerkende interactieve setting, het zogenaamde ‘groepseffect’ (Carey & Smith, 1994). Dit effect impliceert dat de deelnemers zowel elkaar bevragen als zich nader aan elkaar verklaren, waardoor zowel overeenkomsten als verschillen duidelijker worden.

Inhoudelijke voorbereiding van de focusgroepen

Om de focusgroepen zo geïnformeerd en gestandaardiseerd mogelijk te doen, werden twee voorbereidende groepsinterviews gevoerd: een met vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en een met beleidsactoren betrokken op het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Afdeling Basisonderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs, AGODI en onderwijsinspectie). Beide groepen kunnen worden beschouwd als bevoorrechte getuigen die uit het dko-veld vaak signalen opvangen over de huidige evoluties in het aanbod. Aan het online groepsinterview met vertegenwoordigers van de koepels nam van elk van de drie koepels met erkende academies (OVSG, Katholiek onderwijs, GO!) één vertegenwoordiger deel. Aan het online groepsinterview met betrokken beleidsactoren namen vier personen deel.

Beide groepsinterviews duurden ongeveer anderhalf uur en werden, met uitdrukkelijke toestemming van de deelnemers, opgenomen. Op basis van het verslag dat van elk van de interviews werd gemaakt, werd een ‘open ended’ checklist van mogelijke stimulansen en belemmeringen voor de creatie van nieuw dko-aanbod ontwikkeld. Deze checklist werd vervolgens gebruikt in de focusgroepen.

Selectie van de deelnemers aan de focusgroepen

We organiseerden in het totaal drie focusgroepen met vertegenwoordigers van academies. Met vijf tot twaalf deelnemers als beoogde groeps grootte (per focusgroep) werden op basis van een aantal weloverwogen criteria 60 academies geselecteerd. Van deze academies kregen alle directies een uitnodiging tot deelname. De selectie van 60 academies is geen aselechte, kwantitatief representatieve steekproef, maar een selecte (of: gerichte) inhoudelijk representatieve steekproef. Of nog: niet de mate waarin een bepaald perspectief of een bepaalde variabele aan bod komt staat voorop maar wel dát elk mogelijk perspectief aan bod komt.

De opeenvolgende criteria waar we bij de gerichte selectie rekening mee hielden zijn:

- een geografische spreiding over Vlaanderen. Concreet betekende dat een selectie van tien academies uit elk van de vijf Vlaamse provincies en uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest;
- spreiding over de verschillende types van academies naargelang de aangeboden domeinen: muziek, woordkunst-drama, dans (verder: MWD-academie), beeldende en audiovisuele kunsten (verder: BAK-academie), kunstacademie (die podiumkunsten én beeldende en audiovisuele kunsten aanbieden);
- variatie in de grootte van de academies. We hanteerden een opdeling in drie categorieën: klein (tot 1 000 leerlingen), gemiddeld (1 000 tot 2 000 leerlingen), en groot (meer dan 2 000 leerlingen);
- we keken verder ook naar het aantal vestigingsplaatsen van de academies. Ook hier hanteerden we een opdeling in drie categorieën: klein (tot en met 5 vestigingsplaatsen), gemiddeld (van 6 tot en met 14 vestigingsplaatsen), en groot (15 of meer vestigingsplaatsen);
- al of niet ingediende programmatie- en onderwijsbevoegdheidsaanvragen en de goed- of afkeuring van die aanvragen;
- verdeling over de onderwijsnetten in het dko;
- indicaties van de aanwezigheid van kwetsbare groepen in de gemeente van de hoofdvestigingsplaats van de academie.

Met uitzondering van het zevende criterium konden we voor de selectie gebruik maken van de administratieve data aangeleverd door het Departement Onderwijs en Vorming en door AGODI (cf. eerder). Voor het zevende criterium werd per provincie op basis van de beschikbare cijfergegevens van 2022 nagegaan welke Vlaamse gemeenten het hoogst scoren op de volgende drie indicatoren:

- de kansarmoede-index van Kind & Gezin. Deze kansarmoede-index drukt uit hoe groot het aandeel kinderen van 0 tot 3 jaar in kansarmoede is ten opzichte van het totaal aantal kinderen van 0 tot 3 jaar. Een gezin wordt door Kind en Gezin als kansarm beschouwd als het op minstens 3 van volgende criteria zwak scoort: beschikbaar maandinkomen, opleiding ouders, arbeidssituatie ouders, laag stimulatie-niveau, huisvesting en gezondheid. De eerste drie criteria wegen het meest door in de meting;
- de onderwijskansarmoede-indicator of kortweg OKI. Het gaat hierbij om vier leerlingenkenmerken (thuis taal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging) waaraan de leerlingen van het gewoon lager onderwijs voldoen ('aantikken'), gesommeerd over alle leerlingen van het gewoon lager onderwijs, en vervolgens gedeeld door het totaal aantal leerlingen van het gewoon lager onderwijs, telkens naar woonplaats. De OKI heeft een waarde tussen 0 en 4;
- het aandeel personen met een verhoogde tegemoetkoming in de ziekteverzekering. Het betreft hier het aantal personen met een verhoogde tegemoetkoming in de ziekteverzekering ten opzichte van de totale bevolking, op 1 januari van het jaar. Als statuut-onafhankelijke indicator van het aantal mensen met een beperkt inkomen is deze indicator vollediger dan statuut-afhankelijke indicatoren (zoals bijvoorbeeld aantal leefloontrekkers).

Vervolgens rangschikten we per provincie de gemeenten met een significant hoge score op elk van de drie indicatoren. Onder 'significant hoge score' werd hierbij een score bij de top zes scores boven het Vlaamse gemiddelde begrepen, en dit voor elk van de drie indicatoren.

Met betrekking tot elk van de vermelde criteria werden volgende verdelingen van de 60 academies in onze gebruikte steekproef gerealiseerd:

- 10 academies voor elke Vlaamse provincies en 10 academies voor het Brussel Hoofdstedelijk Gewest;
- 31 MWD-academies, 15 BAK-academies, 14 kunstacademies;
- 30 academies met minder dan 1 000 leerlingen, 19 academies met 1 000 tot 2 000 leerlingen, 11 academies met meer dan 2 000 leerlingen;
- 16 academies met maximum 5 vestigingsplaatsen, 27 academies met 6 tot 14 vestigingsplaatsen, 17 academies met 15 of meer vestigingsplaatsen;
- 50 academies hebben sinds het decreet van 2018 minstens één goedgekeurde onderwijsbevoegdheidsaanvraag, 26 academies hebben sinds het decreet van 2018 minstens één afgekeurde onderwijsbevoegdheidsaanvraag, 49 academies hebben sinds het decreet van 2018 minstens één goedgekeurde programmatieaanvraag, 10 academies hebben sinds het decreet van 2018 minstens één afgekeurde programmatieaanvraag;
- 48 academies behoren tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, 9 academies behoren tot het gemeenschapsonderwijs, 3 academies behoren tot het vrij net;
- 15 academies hebben hun hoofdvestigingsplaats in een gemeente met een beduidend significante aanwezigheid van kwetsbare groepen.

Aan de directies van de academies in de steekproef werd een uitnodiging verstuurd. Met het oog op een maximale respons kon voor deelname aan een focusgroep gekozen worden uit drie verschillende data, telkens in een andere stad (Leuven, Gent en Brussel).

2.4.2 Respons

Directies van 25 academies schreven zich in voor één van de drie focusgroepen. Er waren 18 directeurs effectief aanwezig. Dit is 30% van het aantal gecontacteerde academies. De deelnemers verdeelden zich als volgt over de vooropgestelde criteria.

Tabel 6 Verdeling focusgroepen over de Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Antwerpen	Vlaams-Brabant	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	Limburg	BHG
4	3	4	2	2	3

Tabel 7 Verdeling focusgroepen over types van academies

MWD	BAK	Kunstacademies
8	4	6

Tabel 8 Verdeling focusgroepen over grootteorde van het aantal leerlingen

< 1000	1000-2000	> 2000
7	7	4

Het kleinste aantal leerlingen bedroeg iets meer dan 300 leerlingen, het grootste aantal leerlingen iets meer dan 3 000 leerlingen.

Tabel 9 Verdeling focusgroepen naargelang het aantal vestigingsplaatsen

1 - 5	6 - 14	15 >
5	10	3

Het kleinste aantal vestigingsplaatsen bedroeg 2, het grootste bijna 30.

Tabel 10 Verdeling focusgroepen over goed en afgekeurde onderwijsbevoegdheids- en programmatieaanvragen sinds het decreet van 2018

Minstens 1 goedgekeurde onderwijsbevoegdheids-aanvraag	Minstens 1 afgekeurde onderwijsbevoegdheids-aanvraag	Minstens 1 goedgekeurde programmatie-aanvraag	Minstens 1 afgekeurde programmatie-aanvraag
14	6	14	1

Tabel 11 Verdeling focusgroepen over de onderwijsnetten

OVS	GO!	Gesubsidieerd vrij onderwijs
15	2	1

5 academies hebben hun hoofdvestigingsplaats in een gemeente met een beduidend significante aanwezigheid van kwetsbare groepen.

Elke focusgroep maakte gebruik van dezelfde gestructureerde ‘bevraging-route’ (Krueger & Casey, 2014). Dit betekent dat de aangehaalde thema’s in iedere groep identiek waren:

- de groei en geografische spreiding van het aanbod sinds het nieuwe decreet;
- stimulansen en belemmeringen om nieuw aanbod te ontwikkelen;
- de visie van de academies op de decretale aanpak en organisatie van nieuw aanbod (mogelijkheden, financieringsmodaliteit, solidariteitsfactor, alternatieve leertrajecten, enz.);
- eigen ervaring met de feitelijke aanvraagprocedures voor nieuw aanbod (duidelijkheid, complexiteit, advisering, beoordeling, aanvraagmoeheid of aanvraagvoldaanheid);
- lokale afstemming en regie (met niet-dko-aanbod, lokale politiek, aanbod in andere gemeenten, ...).

Bij het topic van de stimulansen en belemmeringen om nieuw aanbod te ontwikkelen, werd telkens aan elke respondent gevraagd om een invulschema te ‘scoren’ en aan te vullen op basis van de eigen ervaring. Dat schema was opgesteld op basis van de informatie uit de voorbereidende groepsinterviews (cf. eerder), waarbij ook ruimte werd voorzien om niet-vermelde stimulansen en belemmeringen op te schrijven. Naderhand werden de ingevulde schema’s opgevraagd en de stimulansen en belemmeringen besproken.

Van elke focusgroep werd een verkorte (‘abridged’) transcriptie van de audio-opname gemaakt. Daarbij werden enkel de relevante en bruikbare stukken in detail uitgeschreven (Krueger & Casey, 2014). De inhoud van deze verslagen werd vervolgens samengebracht en geordend volgens de topics waar ze betrekking op hadden. Het topic over de stimulansen en belemmeringen werd tevens aangevuld met de data uit de invulschema’s. Alle informatie werd hierbij voorzien van een ‘data label’: een label bestaande uit relevante informatie over de academie waarvan de directie de informatie had verstrekt. Deze labels lieten toe dat bij de verdere analyse van de data relevante vergelijkingen tussen ‘types’ academies duidelijk werden. Voor deze verdere analyse werden per hoofdtopic op basis van de resultaten codes ontwikkeld waarmee het materiaal verder kon worden geanalyseerd.

2.5 Casestudies

2.5.1 Methode

Naast de focusgroepen werden ook vijf casestudies of gevalstudies uitgevoerd. Een gevalstudie is gericht op het verwerven van inzicht in één specifieke case. Het gebeurt door middel van meerdere databronnen met betrekking tot dat ene ‘geval’ in de reële context waarin dat geval zich voordoet (Creswell, 2014; Mortelmans, 2013; Yin, 2009). Door een aantal cases (in dit geval: academies) te bestuderen, wordt het inzicht uitgebreid naar meerdere en andere omstandigheden en contexten, bijvoorbeeld op vlak van ligging, grootte, domeinen en doelgroepen van de betrokken academies. Zonder te kunnen beweren dat de verworven inzichten veralgemeenbaar zijn naar de volledige populatie van academies en specifieke doelgroepen, wordt door deze manier van werken een ruimere waaier aan inspirerende strategieën in beeld gebracht evenals de omstandigheden, knelpunten en succesfactoren die een rol kunnen spelen.

De casestudies voor dit onderzoek gaan over de wervings- en retentiestrategieën die academies gebruiken. Met die strategieën bedoelen we de hele set aan acties en communicatiemiddelen die worden ingezet om beoogde groepen aan te spreken en te overtuigen zich in te schrijven voor en te blijven participeren bij een dko-opleiding. Zowel de vorm als de content van die strategieën wordt daarbij onder de loep genomen.

Informatie over alle relevante aspecten van de wervings- en retentiestrategieën werd coherent samengebracht volgens het waarom-hoe-wat-principe. Dit principe is gebaseerd op het ‘gouden cirkel’-model van Sinek (2011), een courant gebruikt model om het denken, communiceren en handelen van organisaties te structureren, ook dat van educatieve instellingen (Guthrie et al., 2021). Door te starten met het waarom-gegeven worden strategieën niet enkel gewogen op hun effectiviteit, maar gebeurt dat in het licht van de ambitie van de organisatie zelf.

De casestudies zijn opgebouwd aan de hand van interviews. Daarnaast werden ook de papieren en online media van de academies in de casestudies onder de loep genomen. Ook andere documenten van de academies werden bestudeerd: beleidsdocumenten (zoals visieteksten, het artistiek-pedagogisch project), specifieke documenten op vlak van werving en retentie (zoals brochures, flyers, video’s, ‘oefencontractjes’), instructie- en opleidingsmateriaal voor administratief personeel en leerkrachten.

2.5.2 Respons

Voor de selectie van de academies die voorwerp waren van de casestudies pasten we de ‘typical case’ sampling techniek toe (Patton, 1990). Deze sampling techniek is een specifiek vorm van theoretische of ‘purposeful sampling’ (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004). Die techniek houdt in dat er gericht gezocht wordt naar interessante en informatie-rijke cases, in dit geval op het vlak van het aantrekken en behouden van leerlingen. We maakten eerst een *longlist* van 26 academies op basis van suggesties van de leden van de stuurgroep van dit onderzoek. De stuurgroepleden zijn als beleidsmedewerker, lid van de onderwijsinspectie, pedagogisch begeleider, bestuurslid van een directievereniging of medewerker van een onderwijskoepel van nabij vertrouwd met de werking van de academies. We vroegen hen om een vijftal academies te signaleren die met (enige mate van) succes nieuwe en innovatieve wervings- en retentiestrategieën strategieën toepassen gericht op ondervertegenwoordigde groepen.

Bij de samenstelling van deze eerste lijst maakten we duidelijk dat de notie ‘ondervertegenwoordigde groepen’ moet begrepen worden als groepen die omwille van economische, culturele en/of sociale factoren beduidend minder of niet deelnemen. Ook kan het gaan om redenen die te maken hebben met fysieke of mentale beperkingen. We verduidelijkten ook dat we vooral op zoek waren naar strategieën die vernieuwend zijn in het dko-veld.

Uit die *longlist* kozen we vervolgens 10 academies. Bij het samenstellen van de *shortlist* hielden we rekening met volgende, in belang afnemende criteria:

- een verschil in de ondervertegenwoordigde doelgroep(en) waarop de academie zich in het bijzonder richt:
 - globaal konden drie ruime ondervertegenwoordigde doelgroepen in de long list worden onderscheiden: mensen met een beperking of handicap, mensen in kansarmoede en (al of niet anderstalige) mensen met een migratieachtergrond;
 - potentiële cases die betrekking hadden op een heel specifieke doelgroep die door middel van een afzonderlijke deelwerking of project worden bereikt (zoals gedetineerden, mensen met dementie, mensen in de psychiatrie of slechtzienden en blinden) werden in dit onderzoek niet weerhouden;
 - potentiële cases die betrekking hadden op een erg ruime doelgroep (zoals jongeren) werden evenmin weerhouden.
- een verschil in domein(en) waarop de academie actief is;
- een verschil in grootte van de academie;

- een zekere geografische spreiding over Vlaanderen.

Na een finale aftoetsing van de short list bij de opdrachtgever werden volgende vijf geselecteerde cases half mei 2023 via de directie gecontacteerd en bereid gevonden tot deelname aan het onderzoek:

- Gent: stedelijke Academie voor Beeldende Kunst;
- Torhout: stedelijke Kunstacademie;
- Antwerpen: stedelijke Academie Berchem Beeldende Kunsten;
- Boom: gemeentelijke Academie Muziek en Woord;
- Brussel: Sint-Lukas Academie Schaarbeek.

Deze academies werden bezocht. Er vonden naast een rondleiding ook groepsinterviews plaats met 12 personen in het totaal. Hiertoe behoorde in elke case de directeur. Deze werd, variërend van case tot case, vergezeld van één of twee pedagogisch, (stedelijk) beleids-, pedagogisch, educatief en/of administratief medewerker(s). De interviews duurden gemiddeld iets meer dan twee uur.

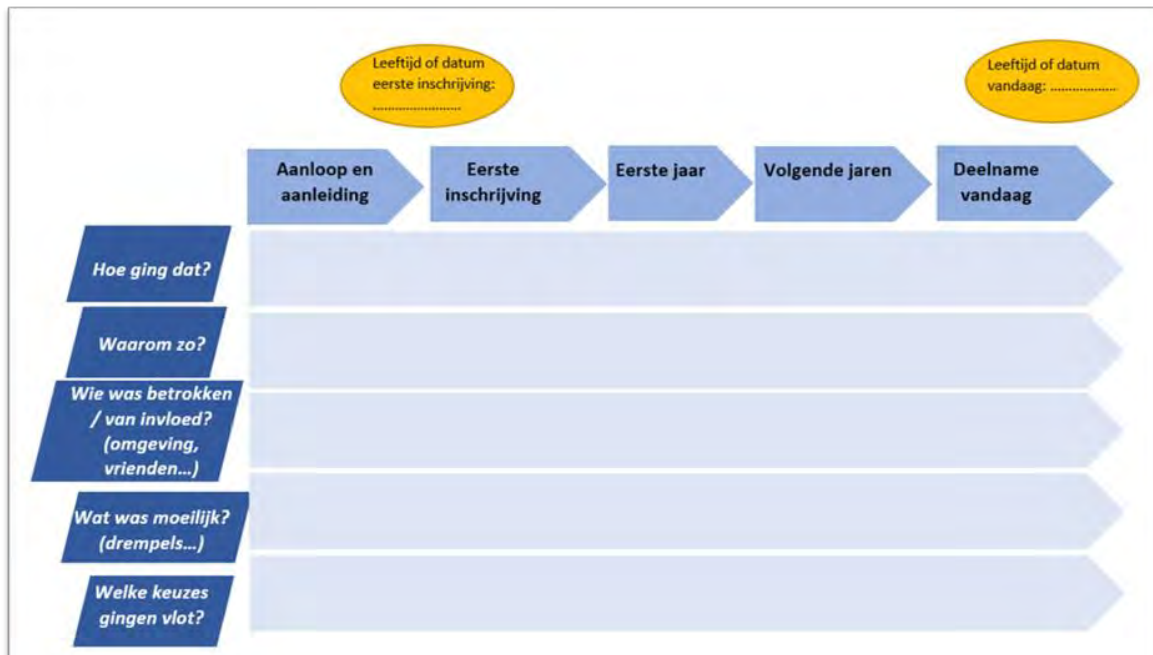
Per academie werd een datadocument opgesteld waarin alle relevante passages ontleend aan de website en aangeleverde geschreven documenten werden samengebracht en voorzien van beschrijvende trefwoorden (of 'codes'). Van de integraal opgenomen groepsinterviews werd een 'abridged' transcriptie gemaakt: een verkorte weergave waarbij enkel de relevante en bruikbare stukken worden uitgeschreven. Reeds tijdens de transcriptie, maar ook in een tweede en derde ronde van lezing en herlezing, werden de reeds gemaakte en bijkomende beschrijvende trefwoorden toegekend aan de verschillende passages in elk van de interviews. Deze codes vormden de basis van zowel de *within*-case (of: verticale) analyses als van de *cross*-case (of: horizontale) analyse, waarin wordt gezocht naar gegevens waarbij ervaringen over academies heen gelijkaardig dan wel opmerkelijk verschillend zijn (Miles & Huberman, 1994).

2.6 Mapping dko-trajecten

2.6.1 Methode

Met deze laatste onderzoekstechniek willen we de dko-trajecten van uiteenlopende leerlingen doorheen het deeltijds kunstonderwijs in kaart brengen. Door middel van interviews en visualisaties van de leerloopbaan documenteren we de verschillende stappen in hun dko-traject. Dit laat toe keuzemomenten in zo een traject te duiden en na te gaan welke overweging op welk moment bij de leerlingen heeft gespeeld. Op die manier komen we te weten wat de scharnierpunten zijn in een dko-traject, maar ook welke sociale interactie speelt bij het nemen van beslissingen.

We enten deze onderzoeksmethode op de kwalitatieve technieken die in marketingonderzoek courant worden gebruikt om beslissingen van klanten te verklaren. In navolging van het onderzoek van o.a. Wu, Holmes en Tribe (2010) over keuzebeslissingen bij museumbezoek maakten we in de analyse van de gevisualiseerde trajecten een onderscheid tussen verschillende fasen in de leertrajecten. Dat gebeurde aan de hand van volgend schema dat ook aan elke geïnterviewde leerling werd getoond:



2.6.2 Respons

In functie van het visualiseren van de trajecten, namen we interviews af van in totaal 23 leerlingen. We opteerden voor een ‘maximum variety’ sample. Dat betekent we zo veel als mogelijk variatie nastreefden in de steekproef op het vlak van domeinen en leeftijden. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de gerealiseerde steekproef.

Merk op dat deze sample geen statistisch representatieve afspiegeling is van de gehele populatie van dko-leerlingen. Zo hebben we naar verhouding veel volwassen leerlingen geïnterviewd. Een gestratificeerde steekproef die goed de verhoudingen in de totale populatie weerspiegelt, was echter ook niet de opzet van dit steekproefdesign. Gezien de beperkte omvang van de steekproef kunnen we immers sowieso geen statistisch representatieve uitspraken doen. Zoals courant is bij kwalitatief onderzoek was het ons in dit deel van het onderzoek eerder te doen om het traceren van een diverse set aan geïnterviewden (op het vlak van de vernoemde variabelen) die rijke informatie kunnen aandragen over hun dko-traject.

Tabel 12 Steekproef interviews

Leeftijd	Minder dan 18 jaar	18 jaar - 30 jaar	31 jaar - 55 jaar	Meer dan 55 jaar
Muziek	5		(1)	1
Woordkunst-drama	(1)			
Dans	1 (2)		(1)	
Beeldende en audiovisuele kunsten		5	5	6
Totaal	6	5	5	7
			23	

Tussen haakjes staat het aantal respondenten dat (ook) ooit al dit domein dko heeft gevolgd maar daarmee is gestopt en nu in een ander domein les volgt (bv. 1 respondent volgt momenteel dans, maar 3 andere respondenten hebben hier ook ervaring mee).

We contacteerden de leerlingen via de academies waar ze zijn ingeschreven. Dat betekent dat we eerst de directeur contacteerden en eenmaal die toestemming gaf we verder afspraken met een leerkracht of rechtstreeks met de leerlingen zelf. Op die manier legden we een moment voor gesprek vast. Tien interviews vonden in de academie plaats, de overige gesprekken gebeurden online. Mits uitdrukkelijke toestemming van de respondent werd het interview opgenomen zodat de volledige informatie steeds kon worden geraadpleegd in functie van de volledigheid van de analyse.

In dit rapport zullen we hier en daar letterlijke citaten uit de interviews gebruiken. Omwille van de privacy van de geïnterviewden zijn die citaten gepseudonimiseerd. Hierna geven we in een tabel alle pseudoniemen samen met enkele achtergrondgegevens.

Tabel 13 Overzichtstabel geïnterviewden

Naam geïnterviewde leerling (pseudoniem)	Man/vrouw	Leeftijdscategorie	Huidig domein	Huidige optie
Maria	V	+55 jaar	BAK	Schilderkunst
Lia	V	+55 jaar	BAK	Tekenkunst
Marijke	V	18-30 jaar	BAK	Grafisch ontwerp
Krista	V	+55 jaar	BAK	Keramiek
Tine	V	+55 jaar	BAK	Glaskunst
Pedro	M	+55 jaar	BAK	Tekenkunst
Dennis	M	30-55 jaar	BAK	Keramiek
Gerda	V	+55 jaar	BAK	Projectatelier
Kristel	V	30-55 jaar	BAK	Grafische omgeving
Katrien	V	30-55 jaar	BAK	Keramiek
Piet	M	+55 jaar	M	Piano
Mario	M	-18 jaar	M	Slagwerk
Els	V	-18 jaar	D	Ballet
Nindra	V	-18 jaar	M	Piano
Stephen	M	-18 jaar	M	Singer-songwriter
Emma	V	-18 jaar	M	Harp
Margaux	V	-18 jaar	M	Piano
Stijn	M	18-30 jaar	BAK	Tekenkunst
Evelien	V	18-30 jaar	BAK	Tekenkunst
Marcel	M	18-30 jaar	BAK	Oriëntatie
Marlies	V	18-30 jaar	BAK	Schilderen
Heleen	V	30-55 jaar	BAK	Oriëntatie
Rozanne	V	30-55 jaar	BAK	Vrije Grafiek

2.7 Samenhang tussen onderzoeksmethoden en onderzoeksvragen

Met de verschillende methoden die we hierboven hebben besproken, beantwoorden we in deze studie de eerder vernoemde onderzoeksvragen. We zullen in dit rapport de resultaten die we haalden uit de verschillende methoden niet afzonderlijk maar geïntegreerd presenteren. Soms brachten meerdere onderzoekstechnieken gegevens aan die bruikbaar zijn voor het beantwoorden van eenzelfde onderzoeksvraag.

Toch is het zo dat bepaalde methoden en technieken meer relevant zijn voor bepaalde onderzoeksvragen dan voor anderen. De samenhang tussen onderzoeksmethoden en onderzoeksvragen wordt in onderstaande tabel verder geduid.

THEMA 1. PLAATS EN GEOGRAFISCHE SPREIDING VAN HET AANBOD

<ul style="list-style-type: none">- Wat zijn de actuele bewegingen in de hernieuwing, herschikking, stopzetting van het dko-aanbod?- Hoe evolueert het aanbod in verhouding tot ontbrekend aanbod (zogenaamde (semi-)blinde vlekken) en bestaand (over)aanbod (overlap) binnen en buiten het dko?	<ul style="list-style-type: none">- Om de actuele bewegingen, inclusief de geografische spreiding van het deeltijds kunstonderwijs in kaart te brengen maken we gebruik van meerdere administratieve databanken met name:- Inschrijvingen in de academies over de periode 2015-2016 tot 2021-2022- Aanbod in deeltijds kunstonderwijs in het schooljaar 2022-2023 per vestigingsplaats;- Geografische gegevens van academies (hoofdzetels en vestigingsplaatsen).- Aanvragen voor onderwijsbevoegdheden en programmatie worden in paragraaf 3.3 cijfermatig geanalyseerd en beschreven en in hoofdstuk 4 visueel weergegeven aan de hand van kaarten die werden geconstrueerd op basis van het programma ArcGIS online. Dit softwarepakket laat toe vestigingsplaatsen te plotten en afstanden te berekenen om op die manier blinde vlekken te detecteren.
<ul style="list-style-type: none">- Hoe wordt het aanbod van de academies onderling afgestemd en geregistreerd?	<ul style="list-style-type: none">- De cijfergegevens uit onderzoeksvragen 1 en 2 worden vervolgens geduid op basis van informatie verkregen uit de focusgroepen met vertegenwoordigers van de academies. De resultaten hiervan worden beschreven in paragraaf 3.4.- In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de belemmeringen en stimulansen om nieuw aanbod te realiseren aan de hand van de focusgroepgesprekken. Dit is tevens een luik binnen de directiesurvey.

THEMA 2. STRUCTUUR EN ORGANISATIE VAN HET AANBOD

<ul style="list-style-type: none">- Hoe verloopt de implementatie van het nieuwe opleidingsdesign en tot welke ervaringen leidt dat?	<ul style="list-style-type: none">- In paragrafen 3.5 en 3.6 wordt aan de hand van zowel gegevens uit de survey bij directies als uit de focusgroepgesprekken ingegaan op de ervaringen met de decretale procedures voor de aanvraag van nieuw aanbod.
<ul style="list-style-type: none">- Welke strategieën hanteren academies voor het aantrekken en houden van nieuwe leerlingen en wat maakt deze al dan niet succesvol?- Welke concrete wervings- en retentiestrategieën gebruiken academies voor het aantrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen en wat maakt deze al dan niet succesvol?	<ul style="list-style-type: none">- De wervings- en retentiestrategieën bespreken we in hoofdstuk 6 eerst meer algemeen op basis van analyses op de directievragenlijst. Nadien wordt meer in de diepte gegaan aan de hand van vijf casestudies. In zowel de directievragenlijst als in de casestudies besteden we bijzondere aandacht aan het aantrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen.

THEMA 3. DE LEERLINGEN: MOTIEVEN, DREMPELS, KEUZEPROCESSEN, BEGELEIDING

<ul style="list-style-type: none">- Wat zijn de belangrijkste evoluties in de algemene in- en uitstroomcijfers?	<ul style="list-style-type: none">- In hoofdstuk 7 bespreken we zowel algemene evoluties in deelname aan het dko als de instroom van specifieke doelgroepen. We doen dit op basis van analyses op de gekoppelde dataset van inschrijvingscijfers van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs enerzijds, de gepseudonimiseerde datasets van leerlingen in het leerplichtonderwijs anderzijds.
<ul style="list-style-type: none">- Hoe ervaren leerlingen het nieuwe opleidingsdesign?	<ul style="list-style-type: none">- Ervaringen van leerlingen in het deeltijds onderwijs worden in hoofdstuk 9 besproken op basis van zowel beschrijvende analyses als multivariate analyses op de surveys bij leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs. We gaan daarbij onder meer in op algemene tevredenheid, de ervaringen met leerkrachten en hun evaluatie en begeleiding, doorstroom naar het hoger onderwijs, studieduur en -belasting en bereikbaarheid.
<ul style="list-style-type: none">- Wat zijn de drempels en motieven die leerlingen ervaren?	<ul style="list-style-type: none">- Motieven en drempels voor deelname worden eveneens geanalyseerd op basis van de twee leerlingensurveys. De resultaten daarvan worden besproken in hoofdstuk 8.
<ul style="list-style-type: none">- Door welke keuzeprocessen wordt een deelname aan het dko gestuurd en wie stuurt die keuzeprocessen?	<ul style="list-style-type: none">- Keuzeprocessen van leerlingen bespreken we in hoofdstuk 10 op basis van een analyse van 23 dko-leerlingen die via diepte-interviews werden geïnterviewd over hun leerloopbaan in het dko. We analyseerden de interviews op basis van een <i>event structure analysis</i>, een manier van analyseren die vooral rekening houdt met de temporele structuur van een proces of traject.

3 | Aanvragen en organiseren van nieuw aanbod

3.1 Inleiding

Met het niveaudecreet 2018 wenste de Vlaamse overheid het onderwijsaanbod beter af te stemmen op de behoeften van een breder publiek, door middel van de uitbreiding van aanbod en domeinen.

Met dit niveaudecreet trad een nieuwe regeling in werking voor de toekenning van onderwijsbevoegdheden aan academies voor deeltijds kunstonderwijs. Zoals het decreet aangeeft betekent het begrip ‘onderwijsbevoegdheid’ de toelating van de Vlaamse overheid om een optie of een muziekinstrument binnen het erkend dko-aanbod te organiseren. De regelgeving stipuleert dat een schoolbestuur van een academie onderwijsbevoegdheid kan verwerven voor een unieke optie of een specifiek muziekinstrument, of meteen voor een cluster van opties of een cluster van muziekinstrumenten, en zelfs voor de inrichting van een nieuw domein. De programmatie van dit nieuwe domein bestaat uit de oprichting van ten minste de eerste en tweede graad. Een academie moet hierbij onderwijsbevoegdheid verworven hebben voor de opties die in die graden georganiseerd worden aan de start van de programmatieperiode.

De toekenning van onderwijsbevoegdheid gebeurt door de Vlaamse Regering³ die daarbij, krachtens het decreetsartikel 130, rekening houdt met:

- het al aanwezige opleidingsaanbod in de academie;
- de mate waarin de academie beschikt over een aangepaste infrastructuur en leermiddelen;
- de unieke opties en muziekinstrumenten en de rationele spreiding ervan.⁴

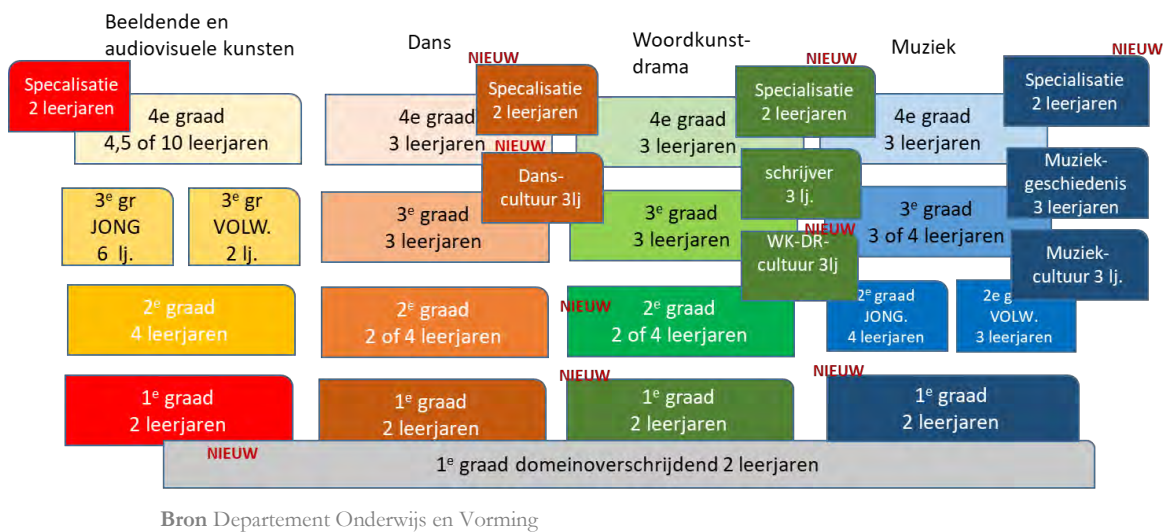
In functie van haar beslissingen over onderwijsbevoegdheid vraagt de Vlaamse Regering telkens bij twee instanties advies. Elke aanvraag van onderwijsbevoegdheid krijgt een advies door de VLOR én door een ambtelijke commissie die bestaat uit vertegenwoordigers van AGODI, het Departement Onderwijs en Vorming en de Onderwijsinspectie. Voor de aanvragen van Brusselse academies adviseert ook het netoverschrijdend samenwerkingsforum deeltijds kunstonderwijs Brussel.

De nieuwe mogelijkheden zijn vrij uitgebreid, daarom geven we als achtergrond voor de analyses in dit en volgende hoofdstukken, schematisch nog even de nieuwe mogelijkheden weer.

3 Dit werd door de Vlaamse Regering gedelegeerd naar de minister van Onderwijs.

4 Het is belangrijk erop te duiden dat een ‘unieke optie’ niet zomaar kan gelijkgesteld worden aan andere opties. Het adjectief ‘uniek’ verwijst naar de uniciteit die dat aanbod in het geheel van het dko-landschap in Vlaanderen inneemt. Het zijn als het ware niche-opleidingen waaraan ook specifieke voorwaarden gekoppeld zijn op het vlak van spreiding en inplanting.

Figuur 8 Nieuwe structuur van het deeltijds kunstonderwijs



3.2 Methoden

In dit hoofdstuk maken we zowel van kwantitatieve als kwalitatieve gegevens gebruik.

3.3 Aanvraagcijfers

Op basis van administratieve gegevens bekijken we de mate waarin het dko-landschap met deze mogelijkheden tot vernieuwing en uitbreiding van het opleidingsaanbod aan de slag ging. Meer concreet analyseren we de aanvragen voor uitbreiding van onderwijsbevoegdheden en de programma-aanvragen in de jaren na de invoering van het decreet van 2018.

3.3.1 Aanvragen onderwijsbevoegdheden

Een academie kan in de structuuronderdelen waarvoor ze voldoet aan de voorwaarden van het decreet alleen de opties en muziekinstrumenten aanbieden waarvoor ze onderwijsbevoegdheid heeft verkregen. Een schoolbestuur kan deze onderwijsbevoegdheid aanvragen bij de Vlaamse Regering.⁵ De Vlaamse Regering kan de aangevraagde bevoegdheid vervolgens weigeren of toestaan. Daarbij houdt ze rekening met:

1. het al aanwezige opleidingsaanbod in de academie;
2. de mate waarin de academie beschikt over een aangepaste infrastructuur en leermiddelen;
3. de unieke opties en muziekinstrumenten en de rationele spreiding ervan.

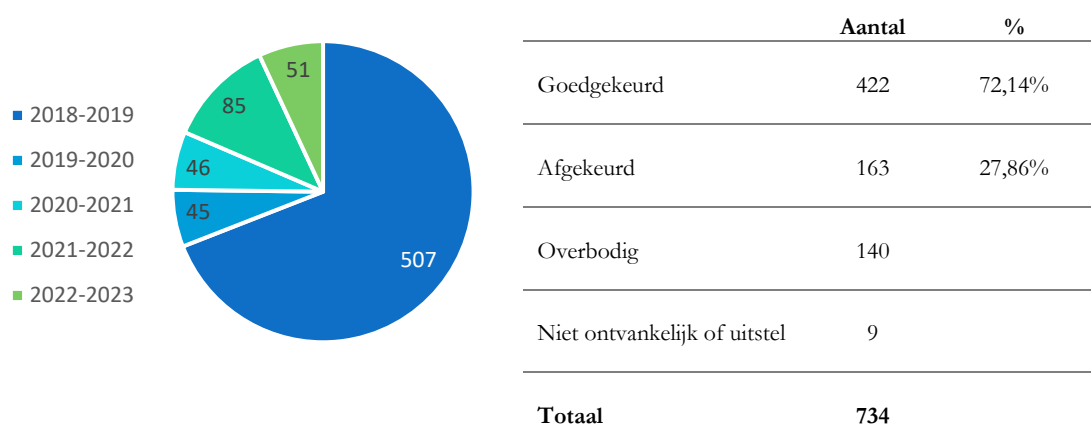
Vanaf de implementatie van het decreet tot in het schooljaar 2022-2023 werden 734 aanvragen voor uitbreiding van onderwijsbevoegdheden ingediend. Deze aanvragen kwamen uit 138 verschillende hoofdstellingen. Vooral in het voorjaar van 2018, net na de goedkeuring van het decreet, werden veel aanvragen ingediend met het oog op het uitoefenen van nieuwe onderwijsbevoegdheden vanaf het schooljaar 2018-2019.. Dit betreft bijna drie kwart van de aanvragen (507). Tijdens de twee

⁵ De bevoegdheid om onderwijsbevoegdheid te verlenen is van de Vlaamse regering gedelegeerd naar de minister van Onderwijs.

daaropvolgende academiejaren viel het aantal aanvragen terug op minder dan 50 op jaarbasis om vervolgens vanaf het schooljaar 2021-2022 terug boven de 80 aanvragen per jaar te stijgen.

Negen van de 734 aanvragen bleken niet ontvankelijk (6 aanvragen) of werden uitgesteld naar een volgend jaar (3 aanvragen). Van de 725 ontvankelijk verklaarde aanvragen, bleek bijna een vijfde van de aanvragen (140 aanvragen of 19,3%) overbodig. Van de resterende 585 aanvragen voor uitbreiding van onderwijsbevoegdheden werden er 422 (72%) goedgekeurd.

Figuur 9 Aanvragen onderwijsbevoegdheid naar schooljaar (n=734)



Het percentage overbodige aanvragen lag het hoogst in het aanvangsjaar 2018-2019, waar maar liefst een kwart van de ingediende aanvragen (126 aanvragen of 24,9%) overbodig was. Het tweede jaar zakte dit percentage al naar 14% en de daaropvolgende jaren betrof het zeer kleine aantallen (1 aanvraag in 2020-2021, 4 in 2021-2022 en 3 in 2022-2023). Voor de verdere analyses laten we deze overbodige aanvragen, alsook de niet ontvankelijk verklaarde aanvragen buiten beschouwing.

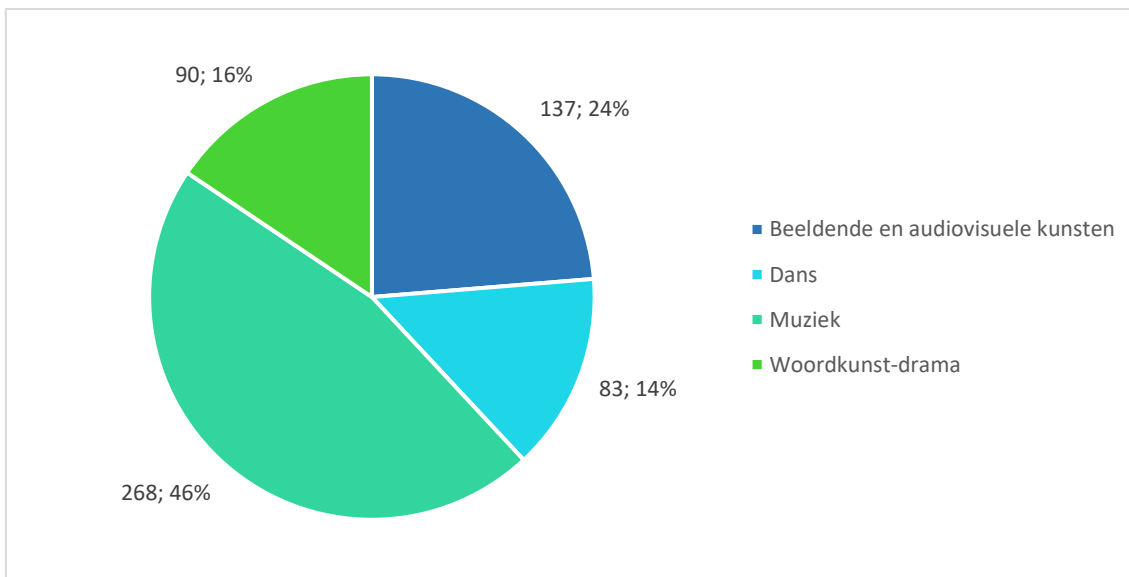
We kijken in de volgende tabellen in eerste instantie naar de goedkeuringsgraad per schooljaar. Opvallend daarbij is dat de goedkeuringsgraad de eerste twee jaren na het decreet zeer hoog ligt; in beide jaren wordt ruim 86% van de aanvragen goedgekeurd. Vanaf 2020-2021 daalt de goedkeuringsgraad evenwel zichtbaar, waarbij in 2020-2021 42% van de (niet-overbodige) aanvragen goedgekeurd wordt en in 2021-2022 zelfs maar 27%. Bij de aanvragen voor het schooljaar 2022-2023 zien we terug een kentering, al ligt de goedkeuringsgraad toch nog steeds ver beneden die van de twee eerste jaren.

Tabel 14 Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar schooljaar (n=585)

	Afgekeurd		Goedgekeurd		Totaal
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	
2018-2019	51	13.4%	329	86.6%	380
2019-2020	5	13.5%	32	86.5%	37
2020-2021	26	57.8%	19	42.2%	45
2021-2022	56	72.7%	21	27.3%	77
2022-2023	25	54.3%	21	45.7%	46
Totaal	163	27.9%	422	72.1%	585

Bekijken we de aanvragen per domein, dan valt het grote aantal aanvragen binnen het domein muziek op. Bijna de helft van de aanvragen (46%) de voorbije jaren betrof een aanvraag binnen het domein muziek, gevolgd door het domein beeldende en audiovisuele kunsten waarbinnen ongeveer een kwart (24%) van de aanvragen zich situeren (zie figuur 10). Het hoge aandeel van aanvragen binnen deze twee domeinen is niet zo verwonderlijk aangezien het tevens de twee domeinen betreffen die ook het meest werden aangeboden vóór de invoering van het decreet. De aanvragen binnen deze twee domeinen hadden tevens de hoogste kans op slagen, al gaat het niet om een statistisch significant verschil met de domeinen dans en woordkunst-drama. Van de ontvankelijk verklaarde bevoegdheidsaanvragen binnen de beeldende en audiovisuele kunsten en de muziek werden respectievelijk 77,4% en 73,5% goedgekeurd. Zowel binnen het domein dans als binnen het domein woordkunst-drama werd 69% van de aanvragen goedgekeurd.

Figuur 10 Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar domein (in aantallen en percentages, n=585)



Tabel 15 Ontvankelijk verklaarde aanvragen onderwijsbevoegdheid naar domein (n=585)

	Afgekeurd		Goedgekeurd		Totaal
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	
Beeldende en audiovisuele kunsten	31	22,6%	106	77,4%	137
Dans	26	31,3%	57	68,7%	83
Muziek	71	26,5%	197	73,5%	268
Woordkunst-drama	28	31,1%	62	68,9%	90
Totaal	156	27,0%	422	73,0%	578

Zoals hoger aangegeven kunnen zowel onderwijsbevoegdheden voor opties (clusters van opties of unieke opties) als voor muziekinstrumenten (clusters van muziekinstrumenten of unieke clusters van muziekinstrumenten of losse muziekinstrumenten) worden aangevraagd. Tabellen 10 tot en met 12 specificeren de clusters van opties en unieke opties waarvoor een onderwijsbevoegdheid werd aangevraagd binnen elk van de domeinen. De zeven aanvragen voor domeinoverschrijdende bevoegdheden worden hierbij niet meegenomen omdat we hiervan in voorgaande tabel al vaststelden dat de zeven aanvragen die op dit vlak gebeurden allen werden afgekeurd. Voor de domeinoverschrijdende initiatieopleiding hoeft een academie immers geen aanvraag- en beslissingsprocedure voor onderwijsbevoegdheid te doorlopen. In dit overzicht wordt meteen duidelijk welke clusters het meest werden aangevraagd en welke het meest tot de goedgekeurde aanvragen behoren. Voor beeldende en audiovisuele kunsten nemen de clusters 20 (de opties beeldende en audiovisuele cultuur en recensent beeldende en audiovisuele kunsten in de kortlopende studierichting beeldende en audiovisuele cultuur) en 2 (opties audiovisueel atelier in de tweede en derde graad) een belangrijk aandeel in binnen de goedgekeurde clusters. Samen zijn ze goed voor de helft van de goedgekeurde aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor clusters van opties binnen de beeldende en audiovisuele kunst. Binnen dans nemen clusters 4 (de optie jazzdans in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie) en 5 (de optie urban in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie) de belangrijkste plaatsen in; ook zij zijn goed voor meer dan de helft (56%) van de goedgekeurde aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor clusters van opties binnen het domein dans. Binnen het domein muziek zijn de aanvragen voor onderwijsbevoegdheden wat meer verdeeld over de clusters, maar merken we toch ook dat clusters 3 (de optie oude muziek in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie en de muziekinstrumenten, vermeld in artikel 12) en 8 (de optie musical in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie) toch ruim 40% van de goedgekeurde aanvragen vertegenwoordigen. In het domein woordkunst-drama stellen we ten slotte vast dat clusters 5 (de unieke optie kleinkunst in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie) en 6 (opties woordkunst- en dramacultuur en recensent: woordkunst-drama in de kortlopende studierichting woordkunst) goed zijn voor 60% van de onderwijsbevoegdheidsaanvragen voor opties.

Tabel 16 Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen beeldende en audiovisuele kunst (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)

Beeldende en audiovisuele kunst	Totaal	Afgekeurd	Goed-gekeurd	% binnen goed-gekeurden in domein
cluster 01: de opties beeldatelier in de eerste, tweede en derde graad	14	4	10	9,4%
cluster 02: de opties audiovisueel atelier in de tweede en derde graad	21	4	17	16,0%
cluster 03: de volgende opties in de derde graad en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie: a) architecturaal ontwerp; b) architectuuratelier; c) interieurontwerp; d) juweelontwerp/edelmetaal; e) modeontwerp; f) productontwerp; g) scenografie; h) textielatelier; i) textiele kunst; j) weefontwerp	8	1	7	6,6%
cluster 04: de volgende opties in de derde graad en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie: a) animatiefilm; b) beeldverhaalatelier; c) digitaal beeldatelier; d) digitale beeldende kunst; e) fotokunst; f) video- en filmkunst	11	2	9	8,5%
cluster 05: de volgende opties in de derde graad en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie: a) beeldende en audiovisuele kunsten; b) cross-over-project; c) interactieve media; d) initiatieatelier; e) projectatelier	11	7	4	3,8%
cluster 06: de volgende opties in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie: a) grafisch ontwerp en illustratie; b) levend model; c) schilderkunst; d) tekenkunst; e) grafiekkunst	11	3	8	7,5%
cluster 07: de volgende opties in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie: a) beeldhouwen en ruimtelijke kunst; b) glasschilderkunst; c) keramiek; d) kunstambacht: glas in lood; e) kunstambacht: papier	6	0	6	5,7%
cluster 08: de unieke optie kunstambacht: boekkunst (boekbinden) in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	1	0	1	0,9%
cluster 09: de unieke optie kunstambacht: glaskunst in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	2	0	2	1,9%
cluster 11: de unieke optie kunstambacht: polychromie in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	1	1	0	0,0%
cluster 14: de unieke optie kunstambacht: schilderen - fresco's in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	2	2	0	0,0%
cluster 18: de unieke optie sounddesign in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	3	1	2	1,9%
cluster 20: de opties beeldende en audiovisuele cultuur en recensent beeldende en audiovisuele kunsten in de kortlopende studierichting beeldende en audiovisuele cultuur	38	2	36	34,0%
cluster 21: de unieke optie graffiti/street art in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	6	2	4	3,8%
	135	29	106	100,0%

Tabel 17 Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen dans (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)

Dans	Totaal	Afgekeurd	Goed-gekeurd	% binnen goed-gekeurden in domein
cluster 01: de optie dans in de eerste en tweede graad	12	9	3	5,3%
cluster 02: de opties klassieke dans in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie	9	2	7	12,3%
cluster 03: de optie hedendaagse dans in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie	10	2	8	14,0%
cluster 04: de optie jazzdans in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie	24	5	19	33,3%
cluster 05: de optie urban in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie	16	3	13	22,8%
cluster 06: de unieke optie werelddans in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie	5	0	5	8,8%
cluster 07: de optie choreografie in de studierichting choreograaf van de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	2	1	1	1,8%
cluster 07: de opties danscultuur en recensent: dans in de kortlopende studierichting danscultuur	1	1	0	0,0%
cluster 08: de opties danscultuur en recensent: dans in de kortlopende studierichting danscultuur	1	0	1	1,8%

Tabel 18 Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen muziek (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)

Muziek	Totaal	Afgekeurd	Goed-gekeurd	% binnen goed-gekeurden in domein
cluster 01: de optie muziekinitiatie in de eerste graad en de optie muziek in de tweede graad	1	0	1	0,6%
cluster 03: de optie oude muziek in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie en de muziekinstrumenten, vermeld in artikel 12.	43	5	38	22,5%
cluster 04: de optie jazz-pop-rock in de derde en vierde graad, en de kortlopende studierichting specialisatie en de muziekinstrumenten, vermeld in artikel 13	7	1	6	3,6%
cluster 05: de optie muziek schrijven in de derde graad	5	1	4	2,4%
cluster 06: de optie dj in de vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	21	2	19	11,2%
cluster 07: de unieke opties folk- en wereldmuziek in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie en de muziekinstrumenten vermeld in artikel 14.	6	1	5	3,0%
cluster 08: de optie musical in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	46	17	29	17,2%
cluster 09: de optie experimentele muziek in de derde en vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	30	9	21	12,4%
cluster 10: de unieke optie muziekproductie in de vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	26	9	17	10,1%
cluster 11: de unieke optie dirigent vocale muziek in de vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	8	1	7	4,1%
cluster 12: de unieke optie dirigent instrumentale muziek in de vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie	20	5	15	8,9%
cluster 13: de opties muziekcultuur, muziekcultuur: klassiek, muziekcultuur: oude muziek, muziekcultuur: jazz-pop-rock, muziekcultuur: folk- en wereldmuziek, muziekcultuur: musical, muziekcultuur: opera/muziektheater, muziekcultuur: experimentele muziek en recensent: muziek in de kortlopende studierichting muziekcultuur en de opties muziekgeschiedenis, muziekgeschiedenis: klassiek, muziekgeschiedenis: oude muziek, muziekgeschiedenis: jazz-pop-rock, muziekgeschiedenis: folk- en wereldmuziek, muziekgeschiedenis: musical, muziekgeschiedenis: opera/muziektheater en muziekgeschiedenis: experimentele muziek in de kortlopende studierichting muziekgeschiedenis	6	0	6	3,6%
cluster 14: de optie opera/muziektheater in de derde en vierde graad en kortlopende studierichting specialisatie.	2	1	1	0,6%

Tabel 19 Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor opties binnen woordkunst-drama (enkel niet-overbodige en ontvankelijk verklaarde aanvragen)

Woordkunst-drama	Totaal	Afgekeurd	Goed-gekeurd	% binnen goed-gekeurden in domein
cluster 01: de optie woordkunst-drama in de eerste en tweede graad	1	0	1	1,6%
cluster 02: de volgende opties in de derde en vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie: speltheater; spreken en vertellen; spreek- en verteltheater; theatermaker; verteltheater; woordkunst-drama.	2	0	2	3,2%
cluster 03: de unieke optie cabaret en comedy in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	12	3	9	14,5%
cluster 04: de unieke optie regie in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	19	6	13	21,0%
cluster 05: de unieke optie kleinkunst in de vierde graad en de kortlopende studierichting specialisatie	22	6	16	25,8%
cluster 06: de opties woordkunst- en dramacultuur en recensent: woordkunst-drama in de kortlopende studierichting woordkunst- en dramacultuur	30	9	21	33,9%

Sinds het decreet van 2018 werden 56 aanvragen ingediend voor onderwijsbevoegdheden voor muziekinstrumenten; 23 daarvan bleken overbodig (bv. omdat de academie al een onderwijsbevoegdheid had voor een cluster van muziekinstrumenten waartoe het aangevraagde instrument behoorde). Van de 33 aanvragen die niet overbodig waren, werd het overgrote deel goedgekeurd. Slechts 6 aanvragen werden afgekeurd. Zoals tabel 20 toont betreft de meerderheid van de aanvragen muziekinstrumenten uit de folk- en wereldmuziek en gaat het ook eerder om niche-instrumenten die weinig gekend zijn bij het brede publiek. Opvallend zijn de vijf aanvragen voor Keltische harp. Hiervan werden wel slechts drie aanvragen goedgekeurd.

Tabel 20 Aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor muziekinstrumenten

	Aantal aanvragen	Aantal afgekeurd	Aantal goedgekeurd
5-snarige banjo	1	0	1
banjo	1	0	1
barokhobo	1	0	1
basgitaar	2	0	2
blaasinstrumenten: folk- en wereldmuziek	2	1	1
diatonische accordeon	1	0	1
doedelzak	2	0	2
elektrische en/of akoestische gitaar	2	0	2
flamencogitaar	1	0	1
folk-gitaar	2	1	1
folkviool	1	1	0
hobo d'amore	1	0	1
Keltische harp	5	2	3
mondharmonica	1	0	1
natuurtrompet	1	0	1
nyckelharpa	1	0	1
piano	1	0	1
piano-accordeon	1	1	0
renaissanceblokfluit	1	0	1
saz	1	0	1
traverso	3	0	3
ud	1	0	1
Totaal	33	6	27

3.3.2 Programmatie-aanvragen

Bij de programmatie-aanvragen valt meteen het grote aantal aanvragen in het eerste schooljaar na de inwerkingtreding van het decreet op. Maar liefst 490 aanvragen, komende uit 139 verschillende hoofdinstanties, werden ingediend. De meerderheid van deze aanvragen betrof de aanvraag van een nieuw structuuronderdeel (480 aanvragen). Daarnaast werden ook tien aanvragen ingediend voor een nieuw domein. Het gros van de aanvragen in 2018-2019 betrof een aanvraag binnen de domeinen muziek (180 aanvragen) en woordkunst-drama (146 aanvragen). De jaren nadien zakte het aantal aanvragen onder de honderd (varieerde van 77 aanvragen in 2020-2021 tot 99 aanvragen in 2021-

2022). Vooral binnen de domeinen muziek en woordkunst-drama, waar het eerst jaar na de decreetswijziging de aanvragen hoge toppen scheerden, daalde het aantal aanvragen spectaculair.

Tabel 21 Programmatie-aanvragen per schooljaar

	Schooljaar					Totaal
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	
Nieuw domein	10	5	7	3	4	29
Nieuw structuuronderdeel	480	92	70	96	84	822
Totaal	490	97	77	99	88	851

Tabel 22 Programmatie-aanvragen per academiejaar (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen)

	Schooljaar					Totaal
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	
Domeinoverschrijdende initiatie	61	6	4	18	7	96
Beeldende en audiovisuele kunsten	56	21	25	13	30	145
Dans	47	18	13	27	25	130
Muziek	180	27	14	23	15	259
Woordkunst-drama	146	25	21	18	11	221
Totaal	490	97	77	99	88	851

Ook hier stellen we vast dat een deel van de aanvragen overbodig leek: 12,3% van de aanvragen bleken zo niet nodig. Deze overbodige aanvragen vonden we niet alleen terug bij de aanvraag van de programmatie van nieuwe structuuronderdelen, maar eveneens bij de aanvraag van nieuwe domeinen.

De vijf overbodige aanvragen voor nieuwe domeinen kwamen vanuit twee hoofdinstanties. Mogelijk wensten deze twee academies deze domeinen ook op andere vestigingsplaatsen aan te bieden, hiervoor is evenwel geen aanvraag nodig (we beschikken echter niet over de nodige gegevens om dit met zekerheid te kunnen stellen). Van de niet-overbodige aanvragen voor nieuwe domeinen werd de helft van de domeinen goedgekeurd. Bij de niet-overbodige aanvragen voor de programmatie van een nieuw structuuronderdeel werd 84% van de aanvragen goedgekeurd.

Tabel 23 Beslissing programmatie-aanvragen (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, aantallen en percentages)

		Aanvraag nieuw domein*	Aanvraag nieuw structuuronderdeel		
		Aantallen	Aantallen	Percentages op totaal	Percentages (excl. overbodige aanvragen)
Beslissing	Afgekeurd	12	115	14.0%	15.9%
	Goedgekeurd	12	607	73.8%	84.1%
	Overbodig	5	100	12.2%	
Totaal		29	822	100.0%	100.0%

* Voor domeinen geven we de percentages niet weer omwille van de kleine aantallen.

Bekijken we dit over de jaren heen, dan nemen we opnieuw een duidelijke evolutie waar in de goedkeuringsgraad en dit zowel voor de aanvragen voor nieuwe domeinen als deze voor nieuwe structuuronderdelen. In het eerste jaar werden nagenoeg alle aanvragen tot programmerie goedgekeurd; alle domeinaanvragen werden goedgekeurd en er werd slechts één aanvraag voor nieuwe structuuronderdelen niet goedgekeurd. Ook in het tweede jaar na de invoering van het decreet wordt het overgrote deel van de aanvragen voor structuuronderdelen goedgekeurd: negen op de tien aanvragen worden goedgekeurd. Er worden dat jaar echter geen domeinaanvragen ingediend. Het jaar nadien worden er terug zeven domeinaanvragen ingediend, maar nadien zakt het aantal domeinaanvragen opnieuw sterk. Bovendien zien we een sterke daling van de goedkeuringsgraad en dit zowel voor de aanvragen voor domeinen als voor nieuwe structuuronderdelen. In de drie laatste jaren worden slechts vier à vijf op de tien aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen goedgekeurd en van de veertien aanvragen voor nieuwe domeinen worden zelfs slechts twee aanvragen gehonoreerd en de laatste twee jaar zelfs geen enkele. Op basis van de kwalitatieve onderzoeksresultaten zullen we deze opvallende dalingen verder duiden.

Tabel 24 Beslissing programmerie-aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen per schooljaar (enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)

		Schooljaar					Totaal
		2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	
Afgekeurd	Aantal	1	3	32	35	44	115
	% binnen jaar	0,2%	9,4%	57,1%	44,3%	58,7%	15,9%
Goedgekeurd	Aantal	479	29	24	44	31	607
	% binnen jaar	99,8%	90,6%	42,9%	55,7%	41,3%	84,1%
Totaal	Aantal	480	32	56	79	75	722
	% binnen jaar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 25 Beslissing programmerie-aanvragen voor nieuwe domeinen per schooljaar (enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen)

Domeinaanvragen	Schooljaar			Totaal		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	
Afgekeurd	0	0	5	3	4	12
Goedgekeurd	10	0	2	0	0	12
Totaal	10	0	7	3	4	24

Wegens het kleine aantal domeinaanvragen, nemen we voor de volgende tabellen de aanvragen voor domeinen en structuuronderdelen samen. Niet alleen worden binnen de domeinen muziek en woordkunst-drama de meeste programmerie-aanvragen ingediend, de aanvragen binnen deze domeinen hadden de voorbije jaren tevens de hoogste succesgraad. Zowel binnen het domein muziek als binnen het domein woordkunst-drama werd meer dan 90% van de aanvragen goedgekeurd. Binnen de domeinoverschrijdende programmerie-aanvragen bedraagt de goedkeuringsgraad eveneens bijna 90%. Bij beeldende en audiovisuele kunsten en bij dans ligt de goedkeuringsgraad evenwel duidelijk lager met respectievelijk 67,5% en 56% van de aanvragen die werden goedgekeurd.

Tabel 26 Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)

		Domein-overschrijden de initiatie	Domein				Totaal
			Beeldende en audiovisuele kunsten	Dans	Muziek	Woordkunst-drama	
Afgekeurd	Aantal	11	39	51	9	17	127
	%	12.0%	32.5%	44.0%	4.2%	8.4%	17.0%
Goedgekeurd	Aantal	81	81	65	206	186	619
	%	88.0%	67.5%	56.0%	95.8%	91.6%	83.0%
Totaal	Aantal	92	120	116	215	203	746
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

In tabel 27 geven we tenslotte een overzicht van de specifieke structuuronderdelen die werden aangevraagd en de beslissing over deze programmatie-aanvragen. Daaruit blijkt dat ruim een derde van de aanvragen (283 aanvragen of 38% van de niet-overbodige aanvragen) de programmatie van een specialisatie-opleiding betrof. De aanvragen voor de programmatie van specialisaties kennen tevens een hoge goedkeuringsgraad: 94% van de ingediende aanvragen werd gehonoreerd. Op de tweede plaats komen aanvragen voor de eerste graad (202 aanvragen), met daarbinnen vooral aanvragen voor muziek en woordkunst-drama, waarbij we een veel hogere goedkeuringsratio bij muziek en woordkunst-drama optekenen dan bij beeldende en audiovisuele kunst en dans. Terwijl bij de eerste twee nagenoeg alle aanvragen werden goedgekeurd, werd nog niet de helft van de aanvragen voor beeldende en audiovisuele kunst goedgekeurd en werden bij dans zelfs maar twee van de achttien aanvragen goedgekeurd. Ten slotte werden ook heel wat aanvragen ingediend voor de programmatie van een domeinoverschrijdende initiatieopleiding. In totaal gaat het om 94 aanvragen waarvan er 83 (of 88%) goedgekeurd werden. De vele aanvragen voor deze drie groepen zijn uiteraard niet zo verwonderlijk aangezien vooral hier de vernieuwing plaatsvond. Domeinoverschrijdende initiatieopleidingen werden geïnitieerd via het nieuwe decreet en de eerste graad vormt vooral een vernieuwing binnen de domeinen muziek en woordkunst-drama. Kinderen van 6 jaar konden vóór de decreetswijziging immers ook al lessen dans of beeldende kunst volgen. Ook de kortlopende specialisatieopleidingen zijn nieuw. Voor de invoering van het decreet van 2018 kende enkel het domein beeldende kunst een specialisatieopleiding. Het decreet maakte een kortlopende studierichting specialisatie (verder spreken we steeds van specialisatie) mogelijk voor elk domein.

Aanvragen voor de programmatie van een tweede, derde of vierde graad waren logischerwijze dan ook beperkter. Dit aanbod bestond al in heel wat academies. Voor de kortlopende beschouwende opleidingen (bv. muziekcultuur, danscultuur) is het aantal aanvragen eveneens beperkt, hoewel het met uitzondering van de opleidingen muziekcultuur en -geschiedenis eveneens om nieuwe opleidingsmogelijkheden gaat. Voor de kortlopende opleiding van schrijver werden wel 24 aanvragen ingediend waarvan 17 goedgekeurd.

Tabel 27 Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen)

	Beslissing		Totaal
	Afgekeurd	Goedgekeurd	
Domeinoverschrijdende initiatie	11	83	94
Domeinoverschrijdende initiatie	11	83	94
1ste graad Beeldende en audiovisuele kunsten	10	9	19
1ste graad Dans	16	2	18
1ste graad Muziek	0	97	97
1ste graad Woordkunst-drama	1	67	68
Totaal 1ste graad	49	341	390
2de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	10	8	18
2de graad Dans	16	2	18
2de graad Muziek - jongeren	0	0	0
2de graad Muziek - volwassenen	0	1	1
2de graad Woordkunst-drama	0	1	1
Totaal 2de graad	26	12	38
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	0	5	5
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten - jongeren	3	2	5
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten - volwassenen	4	9	13
3de graad Dans	2	5	7
3de graad Muziek	0	1	1
3de graad woordkunst-drama	0	2	2
Totaal 3de graad	9	24	33
4de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	5	9	14
4de graad Dans	2	7	9
4de graad Muziek	0	1	1
4de graad Woordkunst - drama	0	2	2
Totaal 4de graad	7	19	26
Kortlopende studierichting Beeldende en audiovisuele cultuur	2	4	6
Kortlopende studierichting Danscultuur	1	0	1
Kortlopende studierichting Muziekcultuur	0	2	2
Kortlopende studierichting Muziekgeschiedenis	5	4	9
Kortlopende studierichting Woordkunst-dramacultuur	3	1	4
Kortlopende studierichting Schrijver	7	17	24
Totaal kortlopende studierichtingen	18	28	46
Specialisatie beeldende en audiovisuele kunsten	1	25	26
Specialisatie dans	6	46	52
Specialisatie muziek	4	100	104
Specialisatie woordkunst-drama	6	95	101
Totaal specialisaties	17	266	283
Niet van toepassing (domeinaanvragen)	12	12	24
Totaal	127	619	746

3.4 Duiding van de cijfergegevens in de focusgroepen

In de focusgroepen legden we vier cijfermatige vaststellingen over de evolutie van de onderwijsbevoegdheids- en programmatie-aanvragen en hun goedkeuringsratio ter discussie voor.

1. in het eerste schooljaar (2018-2019) was er een groot aantal aanvragen en deze kennen een zeer hoge goedkeuringsratio;
2. deze vaststelling neemt niet weg dat niet alle academies aanvragen indienen;
3. vanaf het tweede schooljaar (2019-2020) doet zich een grote daling in het aantal aanvragen voor;
4. vanaf het derde schooljaar (2020-2021) is er een duidelijke daling in het goedkeuringsratio.

We bespreken hoe elk van deze vaststellingen wordt geduid door de deelnemende directies van de academies.

Een groot aantal aanvragen en een hoge goedkeuringsratio in het eerste schooljaar

In de focusgroepen legden we de vaststelling voor van de vele aanvragen in het eerste schooljaar na het in voege treden van het nieuwe decreet (2018-2019).

De directies van de academies wijzen ter verklaring van deze vaststelling op de opheffing van de jarenlange programmatiestop en op de nieuwe mogelijkheden die het decreet biedt: domein-specifieke initiaties in de domeinen muziek en woordkunst-drama, domeinoverschrijdende initiaties, unieke opties, specialisaties in muziek en woord-kunst-drama, ...

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) De aanvankelijke explosie van aanvragen is logisch: voor het eerst is er een echt, verankerd decreet met veel mogelijkheden, daar heeft men gebruik van gemaakt.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Vooral het feit dat de leeftijd van instap verlaagd is, speelt een rol. Nu kan je vanaf 6 jaar inschrijven voor alle domeinen. Daar is iedereen 'opgesprongen'.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Na de programmatiestop van voorheen is er volop ingezet op de nieuwe mogelijkheid van initiaties, zowel domeinspecifieke als domeinoverschrijdende, en unieke opties zoals 'musical'.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Er zijn nu ook kansen voor specialisatie in de domeinen muziek en woord-kunst-drama, die waren er voorheen niet.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) De trage opleidingen, 1 keer les per week, kennen ook een groot succes.

Opgemerkt dient hierbij dat voor een aantal academies niet alle 'nieuw dko-aanbod' altijd werkelijk nieuw is: het kan ook gaan om consolidatie van initiatieven die voorheen door de academie zelf en/of met lokale gemeentelijke middelen, dus buiten het dko om, werden bekostigd. Deze kunnen nu een plaats krijgen in de nieuwe mogelijkheden die het decreet biedt.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) Specialisaties in muziek en woord-kunst-drama waren er wel, maar op een andere manier. Deze vielen buiten de opleidingsstructuur van het dko, we hadden die zelf mogelijk gemaakt. Nu konden we ze consolideren.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Wij hebben de beeldklassen die er al waren 'als initiatie' in dat systeem gebracht. Dit bestond dus al, maar we wilden ze op die manier behouden.

De grote ‘aanvraaghonger’ van heel wat academies in het eerste schooljaar na de invoering van het nieuwe decreet ging, zo stellen directies vast, gepaard met een grote tolerantie aan adviserings- en beslissingszijde. Volgens nogal wat directies die deelnamen aan de focusgroepen werden in het eerste jaar te veel aanvragen positief geadviseerd en goedgekeurd. Ergo: de heel hoge goedkeuringsratio.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De eerste aanvragen waren ‘vrijheid blijheid’, er was niet echt een motivatie nodig.

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Er is in het begin vanalles goedgekeurd. Dat was niet redelijk. Bijvoorbeeld de groei in onze omgeving van het aantal musical-opleidingen. Dat hebben wij zelf helemaal losgelaten.

Niet elke academie vraagt (onmiddellijk) nieuw aanbod aan

De vaststelling van het grote aantal aanvragen in het eerste schooljaar na de invoering van het decreet betekent niet dat alle academies (onmiddellijk) nieuw aanbod hebben aangevraagd. Deze aanvragen kwamen uit 138 van de 165 hoofdinstanties. Een aantal academies gaf de voorkeur aan een voorzichtige benadering van de nieuwe mogelijkheden. Zo geeft één directie aan dat ze zich eerst wenste te bezinnen over de nieuwe mogelijkheden vooraleer aanvragen te doen, terwijl een andere aangeeft om met het oog op job-behoud de juiste opportuniteit af te wachten.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Wij zijn zelf voorzichtig geweest. De focus lag op het behoud van jobs. Voor nieuw aanbod wordt eerder een opportuniteit afgewacht, bijvoorbeeld een pensionering.

Enkele BAK-academies halen als mogelijke verklaring voor een relatief kleiner aantal aanvragen in het BAK-domein aan dat het decreet voor dit domein in verhouding minder nieuwe mogelijkheden voorziet.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Voor BAK had je niet zoveel opties om nieuwe opties op te richten. We hadden al veel.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Bij BAK zijn nieuwe creatieve opties in mindere mate moeten aangevraagd worden. We hebben niet veel nieuws georganiseerd en wat we nieuw organiseerden ging vlot.

Daling van het aantal aanvragen vanaf het tweede schooljaar

Na het eerste schooljaar van het nieuwe decreet was er een duidelijke daling in het jaarlijkse aandeel aanvragen. Op basis van de bespreking van deze vaststelling in de focusgroepen kunnen we stellen dat hier meerdere, uiteenlopende factoren op verschillende niveaus in mee spelen. Vooreerst zijn er elementen die we academie-gebonden kunnen noemen, zij spelen aan de kant van de academie zelf een rol. Zo kan een academie (al of niet voorlopig) ‘aanvraag-voldaan’ zijn en ervoor kiezen om eerst het al aangevraagde nieuwe aanbod verder te verdiepen vooraleer nieuwe aanvragen in te dienen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Men wil het aangevraagde eerst verder uitwerken.

Ten tweede zijn er elementen die we decreet-gebonden kunnen noemen. Onder meer wijzigingen in regelgeving spelen hier een rol. Dit was het geval voor het aanvragen van unieke opties. Waar academies erkennen dat die voorheen misschien wat ‘onbezonnen’ werden aangevraagd, heeft de naderhand ingevoerde verplichting om aangevraagde en verkregen domeinen en structuuronderdelen ook onmiddellijk in te richten, aangezet tot een grotere bedachtzaamheid bij het aanvragen van unieke

opties.⁶ Hoewel die unieke opties zelf niet onmiddellijk moeten worden ingericht, daarvoor hebben academies drie jaar tijd.

Ook de effecten van ervaringen met de nieuwe mogelijkheden in het decreet behoren tot de decreet-gebonden factoren die hebben meegespeeld in de daling van het aantal aanvragen. Dit blijkt alvast voor meerdere academies een rol te spelen in het al of niet organiseren van zogenaamd ‘trage opleidingen’.⁷ De ervaring leert, zo geven directies in de focusgroepen aan, dat de omkaderingscoëfficiënten voor die trage opleidingen voor hen niet altijd interessant zijn, dat (mede daardoor) de pedagogische kwaliteit onder druk komt te staan, dat de infrastructuur ontoereikend is, of dat er geen nieuwe doelgroepen mee worden bereikt.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) We zijn daar (trage opleidingen) voorzichtiger in geworden, want de coëfficiënten zijn niet interessant: het aantal leerlingen stijgt maar het aantal uren daalt.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De 4-uur-trajecten kunnen niet altijd consequent begeleid worden, door de lagere coëfficiënt moeten deze leerlingen vaak aansluiten bij andere groepen in hetzelfde (BAK-)atelier. Dit zorgt voor grotere groepen, maar daar hebben we niet de nodige ruimte en de nodige infrastructuur voor.

Ten slotte wordt het dalend aantal aanvragen in de jaren volgend op het eerste schooljaar na het nieuwe decreet door de directies van de academies nog met drie context-gebonden factoren in verband gebracht. Twee van deze drie factoren hebben volgens de betrokken academies (mee) een daling van het aantal leerlingen veroorzaakt en op die manier een rem gezet op het aanvragen van nieuw aanbod. Zo wordt, ten eerste, gewezen op de impact van de coronacrisis op het leerlingenaantal. Ten minste: dit geldt voor sommige academies, want aangegeven in de focusgroepen wordt dat het effect hiervan schoolbestuur-gebonden was, in die zin dat het schoolbestuur de strengheid van de corona-maatregelen voor veel academies bepaalde en daarmee een rol speelde in het aantal leerlingen dat afhaakte.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Corona heeft het aantal aanvragen wel vertraagd. Dat was negen maanden afstandsonderwijs. X (gemeente) was daarin heel streng. Er zijn vooral volwassenen afgehaakt. Dat heeft ons 72 uren gekost.

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Bij ons was er minder effect. Het effect van corona was heel schoolbestuur gebonden.

De tweede context-gebonden factor hier, is de door sommige academies vastgestelde veranderende voorkeuren bij de (potentiële) leerlingen, waardoor hun aantallen afnemen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Er wordt bewuster gekozen door leerlingen. Vroeger combineerden leerlingen tot drie domeinen, vandaag vaak maar twee. Bij ons is dans de grootste verliezer.

Een derde context-gebonden factor die volgens directies van academies mee het dalend aantal aanvragen verklaart, doet zich in het bijzonder voor binnen het domein dans waar zowel op lokaal

6 Zie hiervoor: Tekst aangenomen door de plenaire vergadering van het ontwerp van decreet over het onderwijs XXXI, p. 110 met betrekking tot de wijzigingen van artikel 111, §2 van het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 9 maart 2018, gewijzigd bij het decreet van 3 juli 2020: 'Als het schoolbestuur niet overgaat tot de oprichting van de academie of het onderdeel van een academie in het academiejaar dat volgt op de goedkeuring van de aanvraag tot financiering of subsidiëring, verliest het de goedkeuring. Het schoolbestuur kan een nieuwe aanvraag indienen conform het eerste lid. (vlaamsparlement.be), geraadpleegd op 29/03/2023).

7 De trajectsnelheid van een structuuronderdeel is weliswaar geen programmatie die moet worden aangevraagd.

als op Vlaams niveau een sterke concurrentie van privé-initiatieven heerst. Voor sommige academies heerst hier als het ware ‘aanvraag-moeheid’.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Wat het domein dans betreft: de aanvragen voor daar waar het nog nergens in de buurt aanwezig was, werden om obscure redenen niet goedgekeurd. De aanwezigheid van veel privé-initiatieven heeft daar wel een rol gespeeld.

De bespreking van het dalend aantal aanvragen vanaf het tweede schooljaar, leidt zo tot de bespreking van een vierde opmerkelijke vaststelling in verband met de aanvragen sinds het nieuwe decreet: de daling van de goedkeuringsratio vanaf het derde schooljaar na de invoering ervan.

Daling van de goedkeuringsratio vanaf het derde schooljaar

Vanaf het derde schooljaar (2020 – 2021) sinds de invoering van het niveaudecreet dalen de goedkeuringsratio's voor aanvragen voor onderwijsbevoegdheid opmerkelijk, zelfs in die mate dat dit door sommige directies als een nieuwe, de facto programmatiestop wordt opgevat.⁸

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Er is nu een weer een feitelijke programmatiestop. Die is er stilzwijgend gekomen.

De directies die we spraken in de focusgroepen ondervinden dit vooral door het - vanuit hun perceptie - fors strenger worden van de adviserings- en beslissingsinstanties. Het aantal negatieve adviezen voor nieuwe aanvragen en afkeuringen van positief geadviseerde aanvragen nam immers verhoudingsgewijs erg toe. De respondenten kaderen deze evolutie vooral als een besparingsoperatie omwille van een te krap beschikbaar budget.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Dat is duidelijk een besparingsoperatie.

Bij academies die een meer afwachtende, voorzichtige benadering van de nieuwe mogelijkheden aannemen, kan deze ommezwaai van een tolerante naar een zeer strenge beoordeling leiden tot een gevoel van afstraffing.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) 'Bezint voor je begint' werd afgestraft. Na 2018-2019 is men veel strenger geworden.

In wat volgt gaan we dieper in op de ervaringen van directies met de decretale procedures voor de aanvraag van nieuw aanbod.

3.5 Ervaringen met de decretale procedures voor de aanvraag van nieuw aanbod

3.5.1 Surveygegevens: de aanvraag door de academies

Onderstaande stellingen werden aan alle directies voorgelegd en geven een beeld van hun visie op en ervaringen met de beleidswijzigingen. Over het algemeen blijkt dat ze positief staan tegenover het

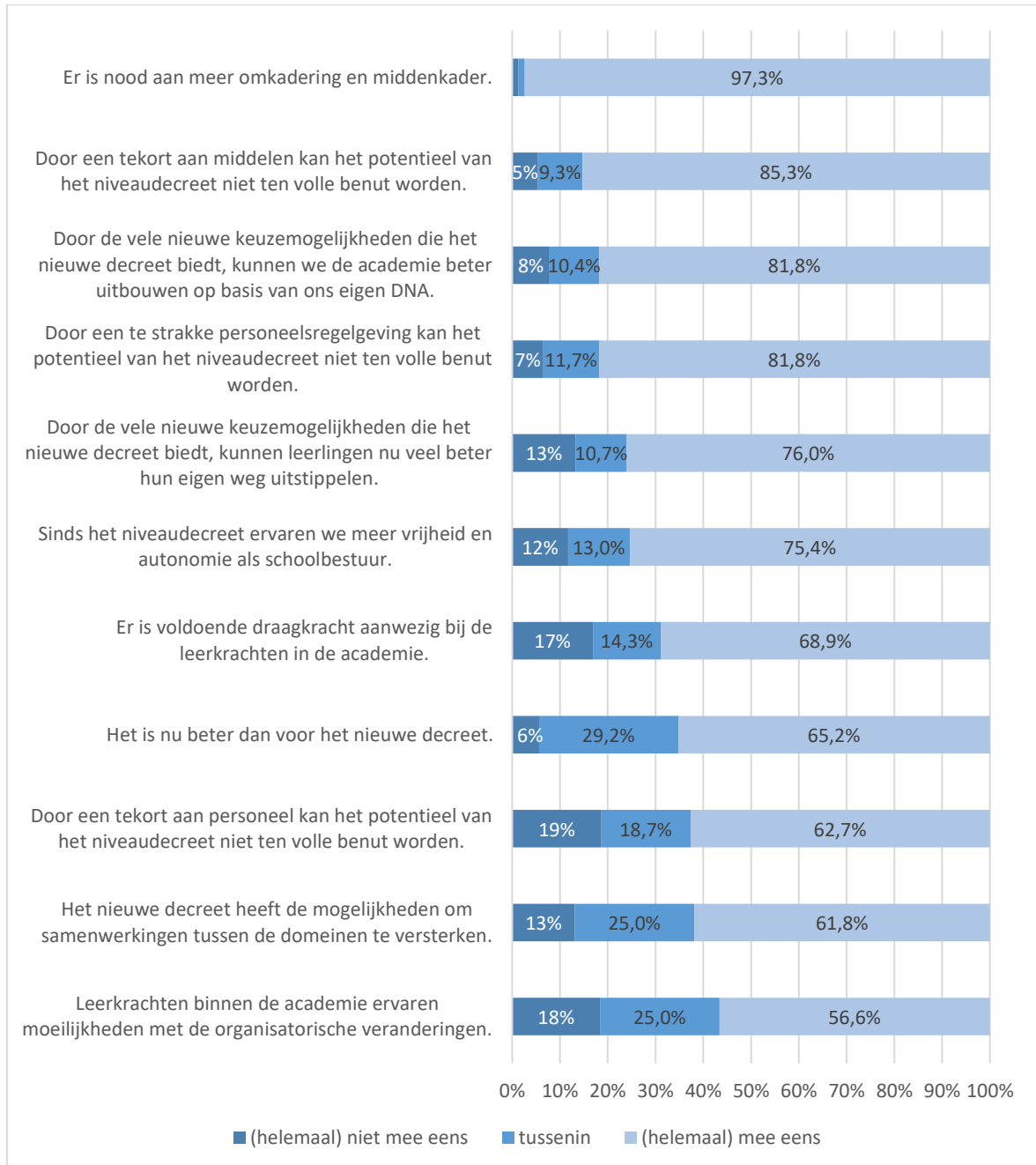
8 <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1650888/verslag/1655133>

niveaudecreet. Zo geeft 65% aan dat de huidige situatie beter is dan voor de invoering ervan. Maar zoals bij elke verandering zijn er verbeterpunten.

We kijken daarom eerst naar de noden die de directies uiten in het kader van het niveaudecreet. Bijna alle respondenten (97%) geven aan dat er meer omkadering en middenkader nodig is. Verder ervaren velen een tekort aan middelen (85%) en personeel (63%) om het volledige potentieel van het niveaudecreet te benutten. Tenslotte geeft ook meer dan 80% aan dat het potentieel van het niveaudecreet niet ten volle kan benut worden door een te strakke personeelsregelgeving. Ter aanvulling: in een open opvolgingsvraag werd het systeem van vaste benoeming en de nood aan meer middenkader om de beleidswijzigingen uit te voeren frequent aangehaald door de directeurs.

Desondanks zien academies ook veel voordelen in de beleidsverandering. Zo stelt 80% dat de diversiteit aan keuzemogelijkheden hen in staat stelt een eigen koers uit te stippelen op basis van hun eigen identiteit. Bovendien ervaart 75% van de directeurs meer vrijheid en autonomie voor het schoolbestuur sinds de invoering van het niveaudecreet. Ook voor de leerlingen blijkt het decreet positief; 76% van de directeurs geeft aan dat de nieuwe en veelvoudige keuzemogelijkheden ervoor zorgen dat de leerlingen hun trajecten beter kunnen aanpassen aan hun eigen behoeften.

Figuur 11 Directies over de beleidswijzigingen van het niveaudecreet (n=98)



We bekeken deze cijfers ook voor de drie types van academies (academies voor beeldende en audiovisuele kunsten, academies voor de podiumkunsten en kunstacademies). Daaruit blijkt dat alle drie types van academies over het algemeen aangeven dat het huidige systeem beter is dan vóór het decreet, met percentages variërend van 63,6% tot 66,6%.⁹

⁹ Meer specifiek: academies voor beeldende en audiovisuele kunsten: 63,6%; academies voor muziek, woord en dans: 66,6%; kunstacademies: 64,3%

Draagkracht bij leerkrachten

De meerderheid van de directies is van mening dat er voldoende draagkracht onder de leerkrachten bestaat. We stellen daarbij wel grote verschillen vast tussen de verschillende types van academies. Bij de beeldacademies zijn de directies het meest de mening toegedaan dat er voldoende draagkracht onder de leerkrachten aanwezig is; 77,8% percipieert voldoende draagkracht bij zijn/haar leerkrachten. Bij academies voor podiumkunsten daalt dat percentage tot 69,4% en bij kunstacademies die podiumkunsten en beeldende en audiovisuele kunsten combineren is dat slechts de helft (50%). Bij de beeldacademies ligt het percentage directies dat aangeeft dat leerkrachten moeilijkheden ervaren met organisatorische veranderingen ook beduidend lager (42,8%) dan bij academies voor podiumkunsten (60%) en academies die beide combineren (76,9%).

Personeel en middelen

De academies voor podiumkunsten geven het meest aan te lijden onder een tekort aan personeel (77,2%). Bij de BAK-academies is dat slechts 44,4% en bij de kunstacademies is dat 61,5%. Alle drie de types academies wijzen op een gebrek aan middelen als een belemmering voor het volledig benutten van het potentieel van het decreet. Bij de beeldacademies is dat 88,5%, academies voor podiumkunsten geven 82,8% aan en bij de academies die combineren is dat 85,7%. Daarnaast geeft 92,9% van de directies van academies die beeldende en audiovisuele kunsten en podiumkunsten combineren aan dat een te strakke regelgeving ervoor zorgt dat het potentieel van het niveaudecreet niet ten volle kan benut worden. Bij de beeldacademies geeft 82,2% van de directies dit aan en bij academies voor podiumkunsten is dat 77,2%.

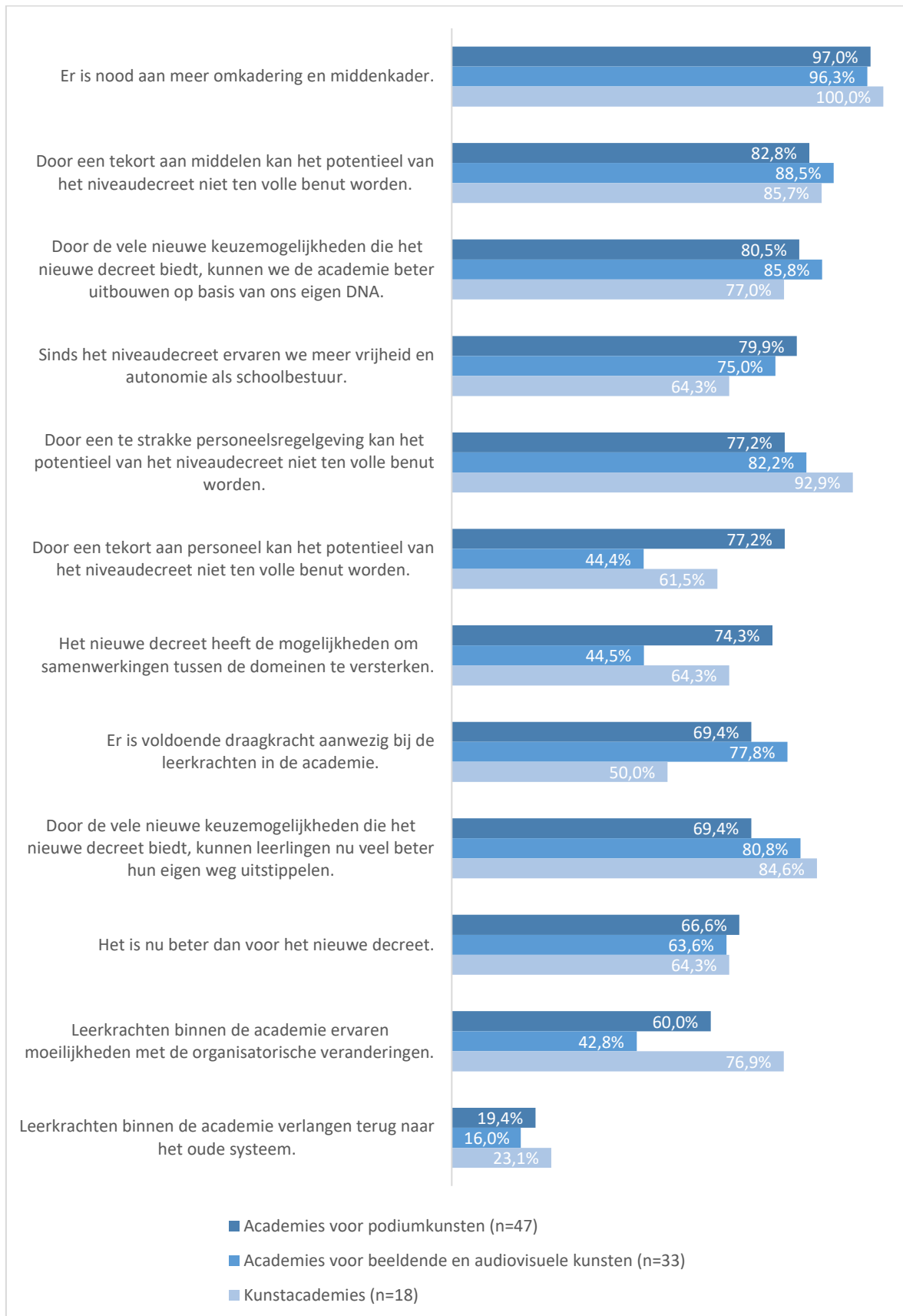
Samenwerking en autonomie

Bij de academies voor podiumkunsten en beeldacademies geeft een hoger percentage aan meer vrijheid en autonomie te ervaren sinds het niveaudecreet, respectievelijk 79,9% en 75%, vergeleken met de academies die beide combineren (64,3%). Academies voor podiumkunsten zien bovendien meer mogelijkheden in het nieuwe decreet (74,3%) voor het versterken van samenwerkingen tussen domeinen in vergelijking met de beeldacademies (44,4%). Bij de academies die beide combineren is dat 64,3%.

Omkadering en middenkader

Alle drie types van academies tonen een behoefte aan meer omkadering en middenkader binnen de academies. Bij de beeldacademies is dit 96,3%, bij de academies voor podiumkunsten geeft 97% dit aan en bij de academies die beide combineren is dit zelfs 100%, terwijl net deze laatste groep beroep kan doen op een beleidsondersteuner.

Figuur 12 Directies over de beleidswijzigingen van het niveaudecreet - percentage directies dat het (helemaal) eens is met stelling naargelang type van academie



3.5.2 Focusgroepen: De aanvraag door de academies

Algemeen kunnen we stellen dat de directies in de focusgroepen de drempel om aanvragen in te dienen als laag ervaren.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Het nieuwe decreet heeft het gemakkelijk gemaakt om nieuw aanbod in te richten.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De aanvraagprocedure is op zich geen probleem.

Met name het indienen van aanvragen binnen een cluster wordt als gemakkelijk ervaren.¹⁰

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine kunstacademie) Binnen een cluster is het gemakkelijk om iets op te richten. Het clustergegeven is positief.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Binnen de clusters is het gemakkelijk aanvragen.

Dit neemt niet weg dat een aantal van de directies de procedure soms wel ‘omslachtig’ of ‘complex’ vinden.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) De procedure zelf is wel complex, je moet dat goed uitpluizen.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) De procedure is omslachtig maar helder.

In het bijzonder wordt hier verwezen naar het ‘uitzoeken’ waarvoor er een aanvraag nodig is.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Het is wel echt uitzoeken waarvoor je wel een aanvraag moet indienen.

De cijfers over het aantal ‘overbodige’ aanvragen geven aan dat, zeker in de eerste schooljaren na de invoering van het niveaudecreet, een aantal academies hiermee worstelden.

Bij sommige directies verloopt de procedure moeizamer door het nieuwe begrippenkader.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) De termen worden nog verward. We zien door de bomen het bos niet meer. Wat de termen betreft moet ik toch iedere keer naar mijn ‘handboek dko’ grijpen voor ik iets aanvraag.

Eén directie merkt in dit verband op dat het allicht gemakkelijker, of dan toch logischer is voor directies die pas na de invoering van het nieuwe decreet aangesteld zijn en dus geen risico op verwarring met het vroegere begrippenkader of de vroegere procedure lopen.

(Grootstedelijke, kleine BAK-academie) Voor mij met pas ervaring na de komst van het decreet is de procedure logisch: 1. je vraagt een OB, 2. je meldt de programmering. Het wordt pas verwarrend als je de twee min of meer tegelijk wil doen.

¹⁰ 'Opties en instrumenten zijn op basis van de inhoud in clusters ingedeeld, om de aanvragen voor onderwijsbevoegdheid efficiënt te laten verlopen en om de administratieve belasting te beperken. Zo moet een academie niet voor elke optie of elk instrument afzonderlijk een aanvraag indienen.' (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/deeltijds-kunstonderwijs/decreet-deeltijds-kunstonderwijs/ontdek-het-nieuwe-deeltijds-kunstonderwijs>, geraadpleegd op 29/03/2023).

Wat de vereiste motivering bij de aanvraag van een onderwijsbevoegdheid betreft, wordt opgemerkt dat dit vanzelfsprekend ('maar normaal') is en tegelijk ook moeilijk. Voor een academie is het immers niet gemakkelijk het potentieel van een toekomstige opleiding in te schatten.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Voor onderwijsbevoegdheden moet je motiveren. Dat lijkt me maar normaal. Maar het potentieel van het aantal leerlingen goed inschatten nog voor de programmatie is begonnen, dat is eigenlijk heel moeilijk.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Je moet eigenlijk 'een gokje wagen'. Je kan alleen maar motiveren vanuit wat je dat denkt dat zal werken.

3.5.3 De advisering en beslissing door de bevoegde instanties

Ondanks, of misschien net door, het vanzelfsprekend vinden van de vereiste van een motivering bij de aanvraag van een onderwijsbevoegdheid, bestaat bij sommige van de directies die we spraken een zekere frustratie over de advisering van de ingediende aanvraag en de feedback die ze hierover krijgen. Zij hebben de indruk dat de adviesprocedure niet diepgaand genoeg is.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Je moet verplicht motiveren, maar men komt zelfs niet eens kijken! Er wordt nul tijd in gestoken. Ze behandelen je motivatie als een vodge. Je kan schrijven wat ze willen. Men leest wat men wil lezen'.

Ook geven de directies in de focusgroepen aan dat ze meer transparantie in de advies- en beslissingsprocedures wensen. Op grond van de opmerkingen in de focusgroepen kunnen we opmaken dat (nog) niet alle directies vertrouwd zijn met de bepalingen over de adviserings- en beslissingsprocedure. Zo stellen zij vragen over wie precies in welke adviescommissie zetelt en waarom? Op grond van welke criteria er precies geadviseerd wordt en wat het gewicht van elk van deze criteria is? De vraag naar meer transparantie wordt ook zonder meer zo gesteld.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie): Er is meer transparantie nodig.

Dat academies geen scherp zicht hebben op de advies- en beslissingsprocedures, voedt bij een aantal het vermoeden van willekeur.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie). Er is wel willekeur in de goedkeuring. Wij dienden een dossier in en dat werd afgekeurd en daarna dienden we net hetzelfde dossier in en dat werd wel goedgekeurd.

Een gevoel dat vanuit hun perspectief nog wordt versterkt door het feit dat de repliek op de aanvragen voor hen als onvoldoende beargumenteerd wordt ervaren. Tot meer transparantie wordt ook een betere argumentatie gerekend.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) Afkeuring van aanvragen wordt onvoldoende beargumenteerd.

3.5.4 Beoordeling aanvraagprocedure (survey)

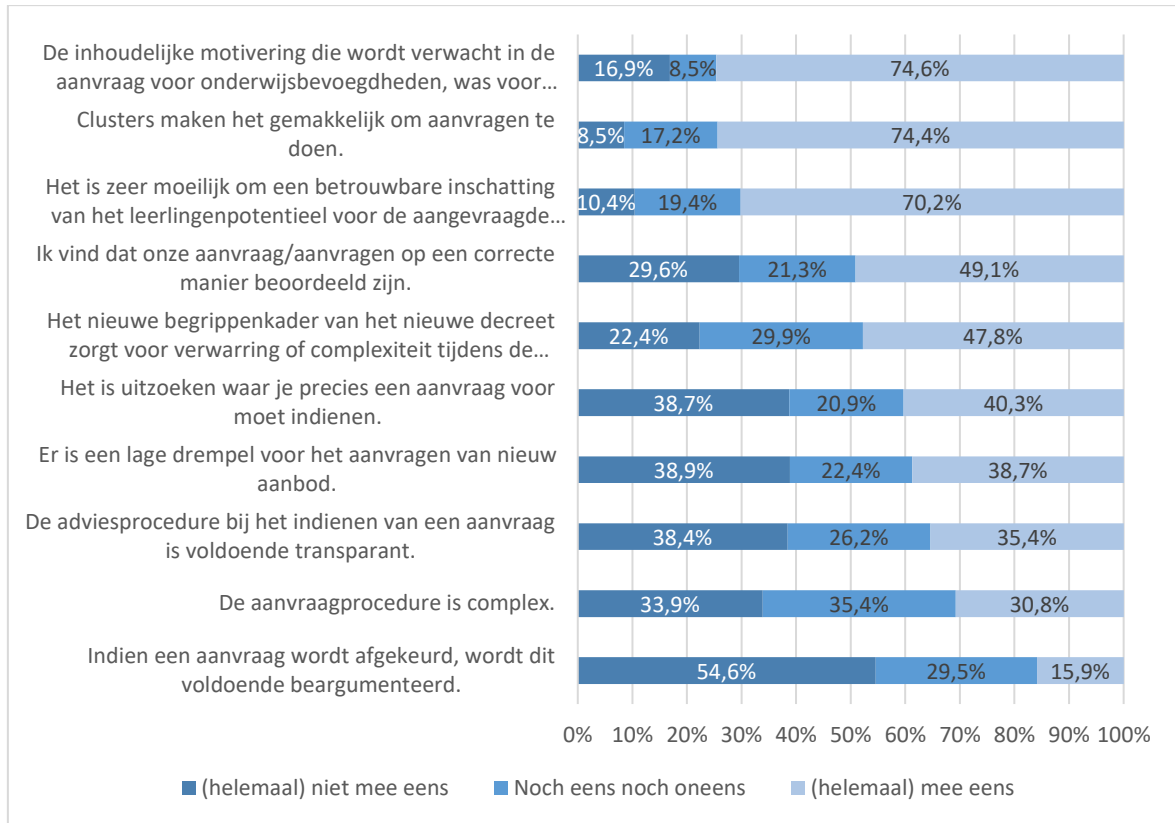
Directeuren die aangaven dat hun academie één of meerdere aanvragen tot uitbreiding van onderwijsbevoegdheden had ingediend sinds de invoering van het niveaudecreet (73%) werden gevraagd de aanvraagprocedure te evalueren. Zij kregen hiertoe tien stellingen voorgelegd.

De beoordeling blijkt ook hier gematigd positief. Driekwart van de bevroegde directeuren is het erover eens dat clusters de aanvraagprocedure vereenvoudigen. Ook wordt het geven van de inhoudelijke motivering die wordt verwacht bij het aanvragen van onderwijsbevoegdheden niet als complex bevonden door eenzelfde aantal directeuren. Anderzijds uiten meerdere directeuren wel kritiek op (bepaalde aspecten van) de huidige manier van beoordelen en de communicatie over de beslissing, zoals over (een tekort aan) de gegeven argumentatie bij de afkeuring van een aanvraag en over de complexiteit van de procedure.

Zo vindt slechts de helft van de directeuren dat hun aanvragen op een correcte manier worden beoordeeld en ervaart 30% de gehele aanvraagprocedure als complex. Meer specifiek ervaart 70% moeilijkheden om een inschatting te geven over het leerlingenpotentieel. Bijna de helft (48%) geeft aan dat er enige verwarring heerst rond het nieuwe begrippenkader van het niveaudecreet, wat complexiteit met zich meebrengt bij het aanvragen van onderwijsbevoegdheden. Verder is het voor 40% van de bevroegde directeuren een uitdaging om te weten waar ze een aanvraag moeten indienen. Dit uit zich tevens in de mate waarin men de procedure laagdrempelig vindt en waarbij de meningen duidelijk verdeeld zijn: 39% vindt de procedure laagdrempelig, anderzijds vindt een even grote groep van niet.

Hetzelfde beeld krijgen we bij de mate waarin men de procedure als transparant ervaart. Vooral de transparantie bij de argumentatie van een negatieve beoordeling van het aanvraagdossier vormt een heikel punt: 55% vindt dat er onvoldoende argumenten worden gegeven bij de afkeuring van een aanvraag. Zo stellen directeuren zich vragen bij argumenten zoals 'budgettaire redenen' en vinden ze de gegeven motivatie vaak inconsequent, vaag of onduidelijk.

Figuur 13 Evaluatie van de aanvraagprocedure door directies (n=76)



3.6 Visie op de decretale aanpak en organisatie van nieuw aanbod

3.6.1 Inleiding

Naast hun bedenkingen bij de cijfermatige evoluties van de aanvragen en hun goedkeuringsratio's en hun ervaring met de vereiste aanvraagprocedures, peilden we bij de directies in de focusgroepen ook naar hun algemene perceptie van en houding tegenover de decretale aanpak en organisatie van nieuw aanbod in het algemeen. We stellen hierbij vast dat enerzijds de grotere vrijheid voor en toegenomen autonomie van de academies op zich door de meeste directies als zeer positief worden onthaald.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) We zijn algemeen zeker tevreden met wat er kan. Het decreet stimuleert vrijheid en autonomie.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Wij willen niet meer terug.

Anderzijds komen zij tot de vaststelling dat het potentieel om deze ten volle te benutten tegelijk wordt tegengewerkt door nog te veel rigiditeit en te weinig middelen. Eén directie vatte de situatie als volgt samen.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) We zitten in een fantastische wagen, maar men trekt er de wielen onderuit.

We gaan in wat volgt dieper in op de beide delen van deze bedenking en ronden af met de vraag of iedereen (al) mee is.

3.6.2 De vrijheid van keuzemogelijkheden en potentiële flexibiliteit

Eerder al werd duidelijk dat het grote aantal aanvragen in het eerste schooljaar na invoering van het decreet van 2018 er vooral één was van gretigheid naar de vele nieuwe keuzemogelijkheden die het nieuwe decreet biedt. De directies in de focusgroepen zien hierin zowel voor de eigen instelling als voor de leerlingen mogelijkheden om een ‘eigen DNA’ en ‘eigen weg’ uit de bouwen.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) We kunnen veel meer kiezen wat we uitbouwen, op basis van onze eigenheid, op basis van ons eigen DNA.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Je kan veel meer keuzevakken inrichten. Daardoor kan de leerling veel meer dan vroeger zijn of haar eigen weg uitstippelen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Een voorbeeld: veel jongeren zijn aan de slag met hun eigen muziek, als producer. Vroeger moesten ze eerst de eerste en tweede graad notenleer en een instrument, bijvoorbeeld piano, volgen, vaak tegen hun zin. Nu kan dat creatiever worden opgelost.

Niet enkel de toegenomen keuzemogelijkheden op zich, maar ook het potentieel van meer flexibiliteit bij de ontwikkeling van het aanbod spreekt aan.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Het decreet heeft de samenwerking, het overleg en cross-overs tussen de domeinen versterkt.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) Vroeger waren dat echt hokjes.

3.6.3 Tegenwerkende krachten

Het enthousiasme van de academies die sterk gemotiveerd zijn om een ‘eigen DNA’ te ontwikkelen en hun leerlingen hun ‘eigen weg’ te laten uitstippelen, is nog niet bekoeld. Wel ondervonden ze ondertussen dat in en naast de vele nieuwe keuzemogelijkheden van het decreet er ook krachten aan het werk zijn die vrijheid en autonomie tegenwerken. Het gaat dan om te rigide structuren, een te strakke personeelsregelgeving (in de citaten soms verkeerdelijk ‘personeelsbeleid’ genoemd) en een gebrek aan middelen.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) Er worden mogelijkheden gecreëerd maar de structuur is te rigide, in de organisatie en op vlak van personeelsbeleid. Het strakke personeelsbeleid staat haaks op de flexibiliteit die het decreet wil mogelijk maken.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Het decreet biedt veel mogelijkheden en openheid, maar de personeelsregelgeving werkt dat soms tegen. Neem bijvoorbeeld een leerkracht die gespecialiseerd is in het produceren van muziek. Dit kan ‘overruled’ worden door een vast benoemde leerkracht MCV (Muzikale en Culturele Vorming), iemand van de ‘oude stempel’. Maar dat past niet bij die nieuwe opleiding van produceren. Dat kan echt een opleiding in gevaar brengen door personeelsregels.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) (Grootstedelijke, kleine BAK-academie) Nu zijn er tegenstrijdigheden tussen de visie van het decreet en de middelen en het personeelsbeleid.

(Grootstedelijke, kleine BAK-academie) Er is te veel versnippering van het urenpakket en de locaties.

De visie van het decreet blijft door deze tegenwerkingen voor sommigen ondermaats in haar uitwerking.

3.6.4 Is of wil iedereen (al) mee?

Binnen de organisatiepsychologie en -sociologie is onzekerheid bij en zelfs verzet van medewerkers bij organisatorische veranderingen geen verrassend gegeven (zie bijvoorbeeld: Bovey & Hede, 2001; Bordia et al., 2004). Ook van een aantal academies en bij een aantal medewerkers van academies worden, in de focusgroepen, aarzeling of zelfs (aanvankelijke) tegenstand bij veranderingen gesignaleerd.

Het enthousiasme van de directies die snel en voluit voor de ontwikkeling van een eigen DNA van 'hun' academie willen gaan, mag niet doen vergeten dat er ook academies zijn die bij de komst van het decreet een meer voorzichtige of afwachtende houding hebben aangenomen. Zo zijn er, zoals eerder al aan bod kwam, academies die eerst wensten te bezinnen en/of plannen om slechts geleidelijk veranderingen door te voeren, naargelang zich opportuniteiten voordoen. Er zijn evenwel ook directies die (in mindere of meerdere mate in samenhang met contextuele factoren) eenvoudigweg weinig wensen tot verandering hebben, of die het 'moeilijk' hebben met verandering.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Onze prioriteit is: wat we doen, goed doen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) We zijn algemeen zeker tevreden met wat er kan. Het decreet stimuleert vrijheid en autonomie. Sommige academies gaan daar gretig op in, anderen hebben het daar moeilijk mee.

Ook de keuze om (nog) niet te veranderen staat het decreet aan directies van academies toe. Wie evenwel minder keuze heeft voor wat betreft de vernieuwende ontwikkelingen van en in academies, maar er wel rechtstreeks dagelijks mee te maken heeft, zijn de leerkrachten die in de academies aan het werk zijn. Meerdere directies die het pad van de nieuwe mogelijkheden opgaan om het eigen verhaal verder te ontwikkelen, signaleren dat een deel van hun leerkrachten het moeilijk heeft met de (mogelijke) gevolgen van deze organisatorische veranderingen op de inhoud, omstandigheden, voorwaarden en/of zekerheid van hun werk.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Veel leerkrachten zijn hun bouwvast kwijt. Ze verlangen terug naar het oude systeem.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Klopt, dit vraagt tijd...

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) ... en intervisie. Het vraagt een andere manier van denken.

3.6.5 Redenen voor niet-indienen van aanvragen (surveygegevens)

Ruim een kwart van de directeurs (27%) die de vragenlijst invulden, geeft aan geen aanvragen tot uitbreiding van onderwijsbevoegdheden ingediend te hebben en dit omwille van diverse (en vaak een

combinatie van) redenen. Ongeveer de helft (52,4%) wijst op het ontbreken van de nodige infrastructuur als belemmerende factor. Eenzelfde percentage (52,4%) geeft aan al over voldoende aanbod en opties te beschikken. Een significant deel van de academies (19,0%) verkiest zich te richten op het bestaande aanbod en de verbetering hiervan. Ook geeft een deel aan te kampen met onvoldoende leerlingenpotentieel (14,3%) of dat er al voldoende aanbod aanwezig is in naburige gemeenten (9,5%). Een klein percentage (4,8%) vermeldt onvoldoende vraag voor nieuw aanbod als reden voor het niet indienen van een aanvraag.

Tabel 28 Redenen voor het niet indienen van aanvragen tot een uitbreiding van onderwijsbevoegdheden (meerdere antwoorden mogelijk) (n=21)

Redenen	Percentage
Geen beschikbaarheid over nodige infrastructuur voor uitbreiding	52,4%
Al voldoende aanbod en opties	52,4%
Liever focussen op en verbeteren van bestaand aanbod	19,0%
Onvoldoende leerlingenpotentieel	14,3%
Er is in de omliggende gemeenten al voldoende aanbod	9,5%
Onvoldoende vraag voor nieuw aanbod	4,8%

4 | Spreiding van het aanbod

4.1 Inleiding

Vlaanderen kent een sterk vertakt netwerk van 165 academies. Deze academies hebben samen meer dan 1500 vestigingsplaatsen.¹¹ Alleen al door die grote hoeveelheid leslocaties binnen een relatief klein grondgebied, kunnen we spreken over een sterk gespreid aanbod. Toch kan deze spreiding nog geoptimaliseerd en gerationaliseerd worden. Er zijn immers nog steeds gemeenten zonder dko-aanbod (= blinde vlekken) of met een erg partieel aanbod, bijvoorbeeld in één of twee domeinen (= semi-blinde vlekken).

Zoals we hiervoor al aanhaalden, hief het decreet van 2018 de programmatiestop die sinds 2010 bestond op en verving ze deze door een programmatieregelgeving die mogelijkheden voorziet om nieuw aanbod in te richten, met name: een nieuwe academie, een nieuwe vestigingsplaats, een nieuw domein of een nieuw structuuronderdeel binnen een bestaand domein. In dit hoofdstuk gaan we na wat de effecten zijn van deze beleidsverandering voor het deeltijds kunstonderwijs in het algemeen en voor elk van de vier dko-domeinen.

Meer specifiek bekijken we in dit hoofdstuk voor elk van de vier domeinen (muziek, woordkunst-drama, beeldende en audiovisuele kunsten en dans) volgende vier aspecten.

Vooreerst kijken we naar (de spreiding van) het huidige aanbod (schooljaar 2022-2023), zowel algemeen als per domein en graad. Met het oog op de spreiding kan hier de vraag worden gesteld of in Vlaanderen en Brussel overal in de buurt een specifiek aanbod is. Vervolgens wordt de huidige situatie ook vergeleken met de situatie in het schooljaar 2015-2016, opnieuw per domein en per graad. Hierbij wordt vooral de vraag gesteld hoe het nieuwe aanbod heeft ingespeeld op (het oplossen van) (semi-) blinde vlekken in het dko-aanbod.

Naast het aanbod op zich, wordt er ook gekeken naar de rij-afstand tot het aanbod, om zo de (semi-) blinde vlekken per domein en per graad in kaart te brengen. Door te kijken naar zowel de rij-afstanden, alsook naar de participatiegraden per gemeente (schooljaar 2021-2022), kunnen blinde vlekken zeer duidelijk worden geïdentificeerd.

Ten slotte wordt de doelmatigheid van het dko-aanbod ook bekeken. Hierbij stellen we ons, vanuit een bestuurlijke en onderwijs-economische invalshoek, de vraag hoe de participatiegraden zijn geëvolueerd ten opzichte van de periode voor het nieuwe decreet. Bij een doelmatig aanbod zouden we in alle regio's een min of meer gelijkaardige participatiegraad moeten vaststellen.

Deze geografische analyse behandelt belangrijke beleidsvragen om het effect van het decreet tot nu toe te meten maar ook om in de toekomst tot een nog beter en rationeel gespreid aanbod te komen.

¹¹ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/dko>

Deze vragen zijn verder ook belangrijk vanuit wetenschappelijk perspectief, zeker in het licht van het participatievraagstuk. Ten eerste toont onderzoek aan dat de af te leggen afstand tot het aanbod een belangrijke voorspeller van deelname is (Denzler & Wolter, 2011; Falch et al., 2011; Vermeersch & Groenez, 2015). De algemene tendens daarbij is dat hoe groter afstand, hoe kleiner de feitelijke participatiekans is, weliswaar afhankelijk van een aantal achterliggende variabelen (bv. leeftijd). Dit geldt voor alle vormen van artistieke en culturele participatie en ook voor de meeste vormen van niet-verplicht onderwijs zoals ook het dko.

Ten tweede, naast de kans om al dan niet in te schrijven op een bestaand aanbod, beïnvloedt de afstand ook blijvend de aantrekkelijkheid en toegankelijkheid van dat aanbod. De investering in een verplaatsing omvat naast een financiële kost ook een tijds kost en een sociaal-psychologische investering die in de looptijd van een opleiding kan gaan doorwegen en tot drop-out leiden (Bedding & Sadlo, 2008; Falch et al., 2011; Nelson et al., 2008; Kjellström & Regné, 1999).

Ten derde is onderzoek over de aanbodspreiding ook belangrijk in het licht van onderzoek over leertrajecten. We hebben het dan specifiek over de mogelijkheid te kunnen schakelen doorheen een netwerk van niet-verplicht aanbod (o.a. Obiols-Suari, 2019). Wie bijvoorbeeld een eerste of tweede graad volgt op een bepaalde plek zou moeten in staat zijn dichtbij ook het vervolg van die opleiding te volgen. Maar net zozeer moet, wie verhuist binnen Vlaanderen ook op een redelijke afstand van de nieuwe woonplaats, terug in de opleiding kunnen inschakelen.

4.2 Methoden

Om de geografische spreiding van het deeltijds kunstonderwijs in kaart te brengen maken we gebruik van meerdere administratieve databanken die het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ons ter beschikking stelde, met name:

- inschrijvingen in de academies over de periode 2015-2016 tot 2021-2022: deze gegevens bevatten zowel kenmerken over de gevolgde opleidingen, administratieve gegevens (bv. financierbaarheid, inschrijvingstarief, ...) als kenmerken van de leerlingen (geslacht, leeftijd, statistische sector waarin men woont, OKI-gegevens, ...);
- aanbod in het huidig schooljaar per vestigingsplaats (2022-2023);
- geografische gegevens van academies (hoofdzetels en vestigingsplaatsen).

De verkregen datasets werden gecleand, gehercodeerd naar numerieke indicatoren en omgezet naar een spss-bestand. Op basis van de dko-data met inschrijvingen, waarbij elke case gelijk staat aan een inschrijving, werden via hercodering en aggregatie datasets aangemaakt op leerlingenniveau, niveau van de hoofdvestigingen, niveau van de vestigingsplaatsen, en op regionale niveaus (op basis van postcode en gemeenteniveau). Deze geaggregeerde datafiles werden gebruikt als basis voor de mapping.

Daarnaast maken we gebruik van socio-demografische gegevens van de gemeente waarin de academie gevestigd is (op basis van gegevens Statbel en Statistiek Vlaanderen).

Voor de geografische spreidingsanalyse wordt de data op vier verschillende manieren weergegeven, telkens per domein en per graad, om een zo volledig mogelijk beeld te scheppen van het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel. Deze onderdelen zijn de volgende:

1. het dko-aanbod in het schooljaar 2022-2023;
2. de evolutie in het dko-aanbod sinds 2015-2016;
3. de afstand tot dit aanbod en;

4. de participatiegraden per gemeente (2021-2022).

Daarnaast is in bijlagen de mapping van het aanbod naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022) en van het dko-aanbod in 2015-2016 opgenomen.

De kaarten met het **dko-aanbod van schooljaar 2022-2023**, met name alle vestigingsplaatsen waar er een dko-aanbod is, zijn gebaseerd op de meest recente data, zoals openbaar beschikbaar gesteld door het Departement Onderwijs en Vorming.¹² Deze gegevens werden telkens geïmporteerd, ingeladen in ArcGIS online,¹³ waarna hier kaarten van werden aangemaakt per domein en graad. Deze stappen werden ook gehanteerd bij de kaarten die voor de andere onderdelen werden aangemaakt (uitgezonderd de participatiegraden).

Het **aanbod van schooljaar 2015-2016** is gebaseerd op de inschrijvingsdata zoals aangeleverd door het Departement Onderwijs en Vorming en wordt op dezelfde manier weergegeven als de kaarten met de data van schooljaar 2022-2023. De kaarten met uitsluitend het aanbod van 2015-2016 zijn terug te vinden in bijlage. De kaarten die de **evolutie in het aanbod** in kaart brengen, waarbij het aanbod van 2015-2016 naast dat van 2022-2023 wordt gelegd, worden gerapporteerd na de beschrijving van het huidige dko-aanbod.

De meest recente inschrijvingsdata bij de opmaak van het databestand, zoals aangeleverd door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, zijn van het schooljaar 2021-2022.¹⁴ Meer specifiek gaat dit over de financierbare inschrijvingen. Op dit databestand zijn zowel de kaarten die het **aanbod naar aantal financierbare inschrijvingen (in bijlagen)** illustreren gebaseerd, alsook de kaarten die de **afstand tot het aanbod** weergeven. De kaarten die de afstand tot een bepaald aanbod weergeven, zijn onderverdeeld in concentrische gebieden, telkens van 0 tot 5 km, 5 tot 10 km en van 10 tot 20 km. Deze gebieden zijn gebaseerd op de rij-afstand tot een vestigingsplaats, in kilometer. Deze kaarten werden wederom per domein en graad berekend.

De **participatiegraden**, die werden berekend per gemeente, worden enkel weergegeven voor het schooljaar 2021-2022. Voor de participatiegraden wordt een opdeling naar vier leeftijdsgroepen gemaakt: 6- tot 11-jarigen, 12- tot 17-jarigen, 18- tot 50-jarigen en 50-plussers. Voor elk van deze leeftijdsgroepen worden per gemeente en per domein participatiegraden berekend. Daartoe berekenen we voor elk domein en leeftijdsgroep per gemeente de verhouding van het aantal dko-leerlingen dat woonachtig is in de desbetreffende gemeente (op basis van de inschrijvingsdata 2021-2022) ten opzichte van het totaal aantal personen in die leeftijdsgroep woonachtig in die gemeente (op basis van Statbel-gegevens januari 2022).

12 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/dko>

13 ArcGIS is geospatiale software voor het bekijken, bewerken, beheren en analyseren van geografische gegevens. ArcGIS online werd specifiek ontwikkeld voor het online delen van mappen. <https://www.arcgis.com/index.html>

14 De inschrijvingsdata van het schooljaar 2022-2023 waren bij de opmaak van het databestand nog niet geverifieerd met het oog op financierbaarheid.

4.3 Blinde vlekken

4.3.1 Wat zijn blinde vlekken?

Het dko-aanbod in Vlaanderen kent een sterke geografische spreiding. Hiermee bedoelen we dat er veel steden en gemeenten zijn in Vlaanderen waar in één of meerdere vestigingsplaatsen één of meerdere dko-structuuronderdelen worden aangeboden (Vermeersch et al, 2010, Vermeersch & Groenez, 2015).

Op 1 september 2010 waren er op een totaal van 327 gemeenten (308 in het Vlaamse gewest en 19 in het Brussels hoofdstedelijk gewest) 269 steden en gemeenten met één of meerdere dko-hoofdstellingen of vestigingsplaatsen. Dit is een dekkingsgraad van 82,3% (Vermeersch et al., 2010). Vandaag is die dekkingsgraad nog toegenomen naar 88,1%. Volgens de meest recente data,¹⁵ zijn er in totaal 281 van de 319 gemeenten (300 in het Vlaamse gewest en 19 in het Brussels hoofdstedelijk gewest) één of meerdere dko-instellingen of vestigingsplaatsen.

Een gelijkaardige maar meer fijnmazige analyse kunnen we maken op het niveau van postcodes. Van de in het totaal 541 postcodes in Vlaanderen en Brussel waren er op 1 september 2010 371 met een dko-aanbod. Dit is een dekkingsgraad van 69% (Groenez & Vermeersch, 2011). Op 1 september 2022 is dit aantal gestegen naar 396 postcodes met een dko-aanbod. De dekkingsgraad is nu 84,6%.

Die sterke spreidingsgraad neemt niet weg dat er toch ook nog steeds gemeenten of postcodes zijn waar geen enkel aanbod is en het deeltijds kunstonderwijs dus afwezig is.¹⁶ Deze gemeenten of postcodes beschouwen we als 'blinde vlekken'. Naast de zuivere blinde vlekken – waar elk dko-aanbod ontbreekt – is het echter ook zinvol om bij de analyse van de spreiding van het dko-aanbod oog te hebben voor de grootte van het aanbod op een bepaalde plek. Zo zijn er gemeenten of postcodes met een erg partieel aanbod, bijvoorbeeld een aanbod in slechts één of twee domeinen of slechts voor één of twee graden. In dat geval moeten we strikt genomen van 'semi-blinde vlekken' spreken.

Verder in dit hoofdstuk gaan we in op de vraag waar de blinde en semi-blinde vlekken in het dko-aanbod zich geografisch precies bevinden.

4.3.2 Wanneer zijn blinde vlekken problematisch?

Gegeven de sterke spreidingsgraad van het dko-aanbod kan de vraag gesteld worden of elke nog overblijvende blinde vlek wel problematisch is en of een overheid dus een beleid moet voeren dat erop gericht is elke blinde vlek weg te werken. Hoe problematisch een blinde vlek is hangt af van een aantal feitelijke factoren en van een aantal factoren die eerder met de beleving van afstand te maken hebben.

Bij de feitelijke factoren rekenen we het aantal mensen dat op een bepaalde plek wonen en dus potentieel zou kunnen deelnemen aan het dko. In plaatsen met een lage bevolkingsgraad is het

¹⁵ Data-onderwijs.vlaanderen.be

¹⁶ Of een academie volledig afwezig is in een postcode is niet steeds met zekerheid te zeggen. We baseren de analyses in dit document op de erkende vestigingsplaatsen. Het is de vrijheid van academies om ook lessen te laten plaats vinden buiten de erkende vestigingsplaatsen, bijvoorbeeld in het kader van een Kunstkuur-samenwerking met een leerplechtsschool.

ontbreken van een dko-aanbod dus minder problematisch dan op plaatsen met een hoge bevolkingsgraad. Het aantal mensen dat een mogelijke impact kent van de blinde vlek is in het tweede geval immers groter.

Een tweede feitelijke factor is de al dan niet aanwezigheid van een alternatief niet-dko-aanbod binnen de blinde vlek. We denken aan het aanbod van bijvoorbeeld een amateurkunstenorganisatie of een commerciële dansschool. De mate waarin een niet-dko-aanbod echt als een alternatief wordt gezien, is echter ook subjectief. Dko-aanbod en niet-dko-aanbod zijn immers nooit helemaal elkaars gelijke in termen van inschrijvingsgeld, opleidingsduur, didactiek, kwaliteit, enz.

Een derde feitelijke factor is de afstand naar het dichtstbijzijnde aanbod buiten de blinde vlek. Sommige blinde vlekken zijn immers omringd door gemeenten of postcodes die wel een dko-aanbod hebben. De precieze pendelafstand – en daarmee dus ook de pendeltijd - vanuit de blinde vlek naar het dichtstbijzijnde aanbod kan ook bepalend voor de bereidheid om al dan niet dko te volgen.

Pendelafstand en pendeltijd zijn feitelijke factoren, maar ze hebben ook een subjectieve kant. Eenzelfde pendelafstand kan voor de ene persoon haalbaar zijn terwijl ze voor een andere te ver is. Idem voor pendeltijd. Hoe beide worden ingeschat hangt van vele factoren af (bv. toegang tot vervoersmiddelen, verkeersdruk, werktijd, enz.).

In de volgende alinea's gaan we verder in op de blinde vlekken en de vraag of ze al dan niet als problematisch worden ervaren en waarom. In de focusgroepen legden we deze vraag ook voor aan directeurs van academies. Hun antwoorden op deze vragen kleuren de bovenstaande feitelijke factoren met hun eigen ervaringen in het dko.

4.4 Mapping: het dko-aanbod in kaart

Om de omvang van dit document enigszins beperkt te houden, werden de kaarten die we in dit hoofdstuk tonen gecomprimeerd. Scherpere weergaven van deze kaarten kunnen opgevraagd worden bij de onderzoekers.

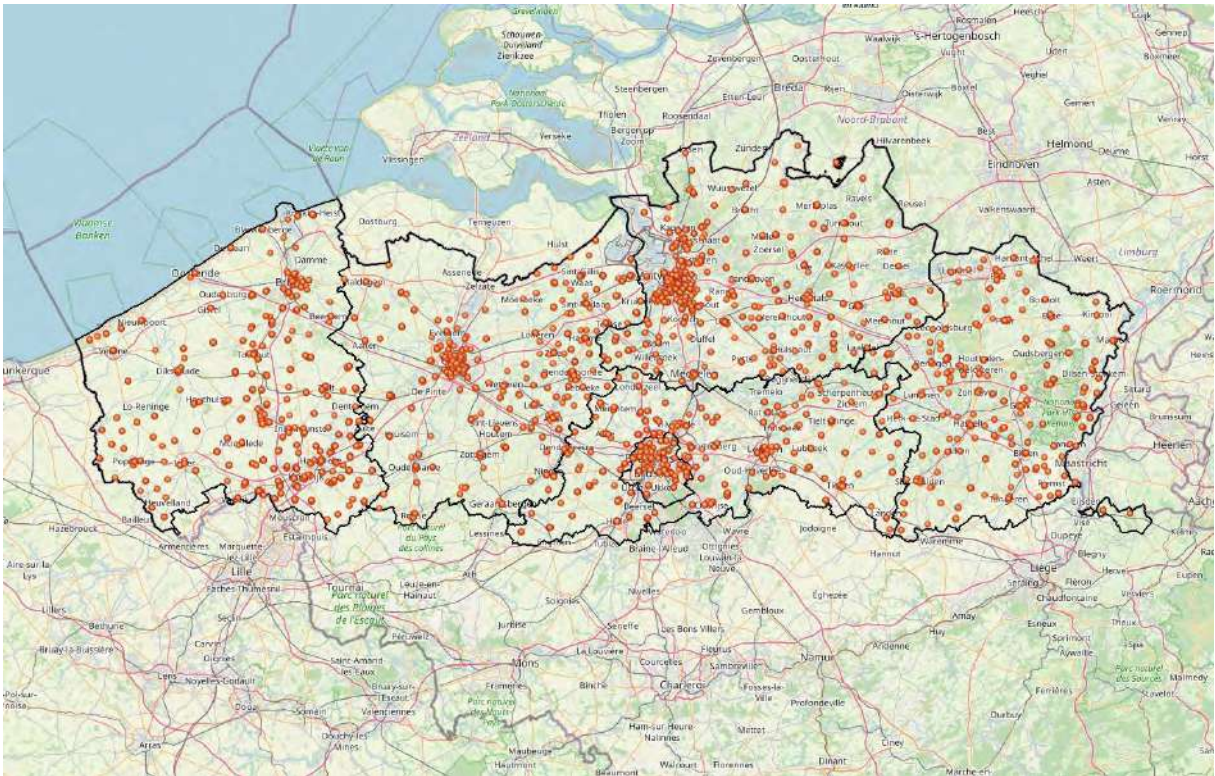
4.4.1 Hoofdzetels en vestigingsplaatsen

In het schooljaar 2022-2023 telt het deeltijds kunstonderwijs 165 hoofdzetels welke een aanbod voorzien, gespreid over 1540 vestigingsplaatsen. De hoofdzetels zijn sterk geclusterd in en rond de grotere steden (zie Kaart 1). Vooral rondom Brussel en Antwerpen zijn verscheidene hoofdzetels gevestigd. Daarnaast zien we een zeer gelijkmatige spreiding over de verschillende provincies.



Kaart 1 Alle hoofdzetels van het Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

Ook op de kaart met vestigingsplaatsen nemen we een sterke clustering rond de grotere steden waar (kaart 2). In en rondom steden als Brugge, Gent, Brussel en Antwerpen bevinden zich verscheidene vestigingsplaatsen. Over het algemeen stellen we een goede en vrij gelijkmatige spreiding van vestigingsplaatsen vast, al worden een aantal regio's wel minder bediend. Blinde vlekken bevinden zich vooral in Oost- en West-Vlaanderen, meer specifiek in het noorden en zuiden van Oost-Vlaanderen, en het westen van West-Vlaanderen. De verklaring voor de blinde vlekken in Oost-Vlaanderen dient wellicht vooral gezocht te worden in de sterke clustering binnen en rond een beperkt aantal steden, met name Gent, Aalst, Dendermonde en – weliswaar in mindere mate – Sint-Niklaas. In West-Vlaanderen is er dan weer vooral een clustering rond Brugge en – in mindere mate – rond Kortrijk.



Kaart 2 Alle vestigingsplaatsen van het Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

Niet elk van deze hoofdinstanties en vestigingen bieden alle domeinen en graden aan. In de volgende paragrafen gaan we daarom dieper in op de spreiding van het aanbod per domein en graad om zo een meer genuanceerd beeld te verkrijgen.

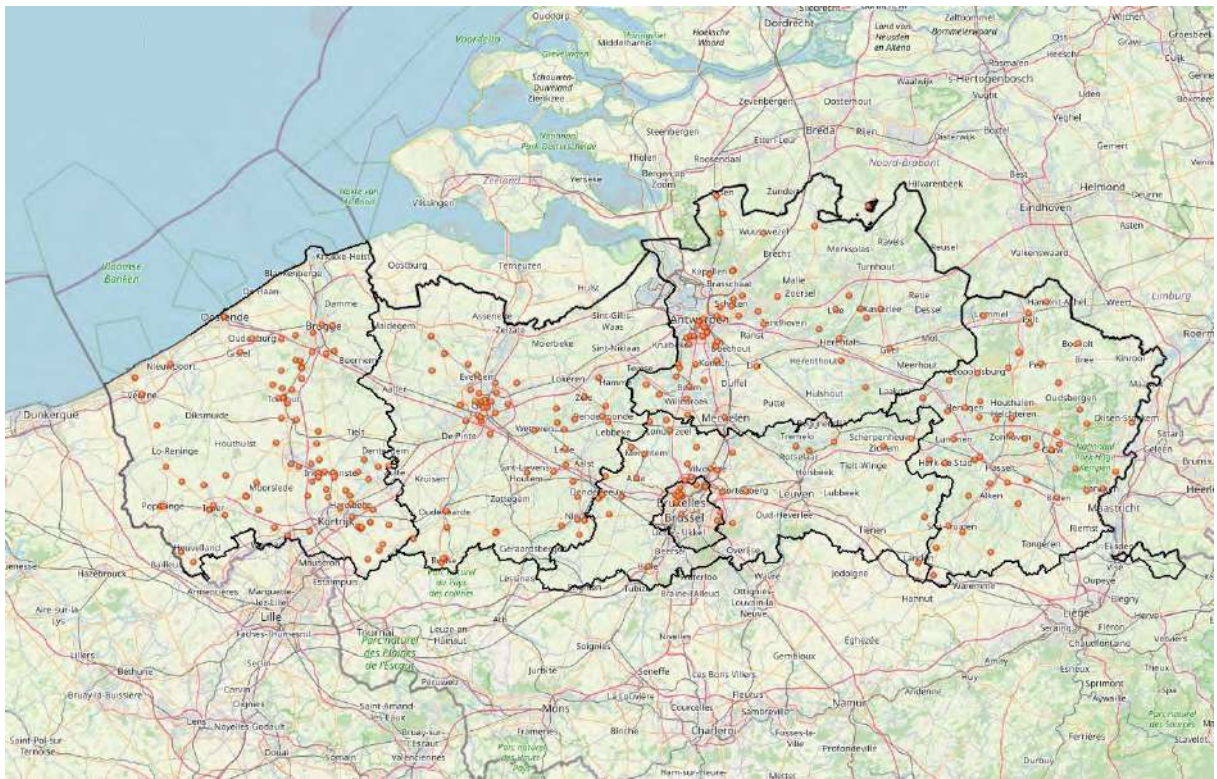
4.4.2 Domeinoverschrijdende initiatieopleiding

Vestigingsplaatsen

Voor de domeinen muziek en woordkunst-drama werd met het nieuwe decreet een initiatiegraad voor 6 -en 7-jarigen ingericht. Zesjarigen kunnen daarbij starten in de eerste graad van één van de vier domeinen binnen het deeltijds kunstonderwijs (beeldende en audiovisuele kunsten, dans, muziek of woorkunst-drama) of instromen via een domeinoverschrijdende initiatieopleiding. In deze domeinoverschrijdende initiatieopleiding komen minstens twee domeinen tegelijkertijd aan bod. In hoofdstuk 4 zagen we al, dat heel wat academies een aanvraag indienden om deze initiatieopleiding te programmeren en dat 83 academies ook de toestemming kregen deze domeinoverschrijdende initiatieopleiding in te richten. Dit maakt dat in het schooljaar 2022-2023 deze initiatieopleiding kan worden gevolgd op 287 vestigingsplaatsen.

Kaart 3 maakt duidelijk dat initiatieopleidingen in alle provincies worden aangeboden. De provincie Limburg kent de beste spreiding. In de andere provincies vinden we enkele regio's waar geen of weinig aanbod is. Zo is er bv. in West-Vlaanderen in de regio rond Diksmuide geen aanbod aanwezig van domeinoverschrijdende initiatieopleidingen. Ook op de grens tussen Oost- en West-Vlaanderen en in het noorden van Oost-Vlaanderen is het aanbod nagenoeg afwezig. Verder stellen we ook in

het zuid-westen van Vlaams-Brabant een leemte vast. In de grootsteden Antwerpen, Gent en Brussel (vooral in de noordrand) stellen we anderzijds dan weer een sterke aanwezigheid vast.

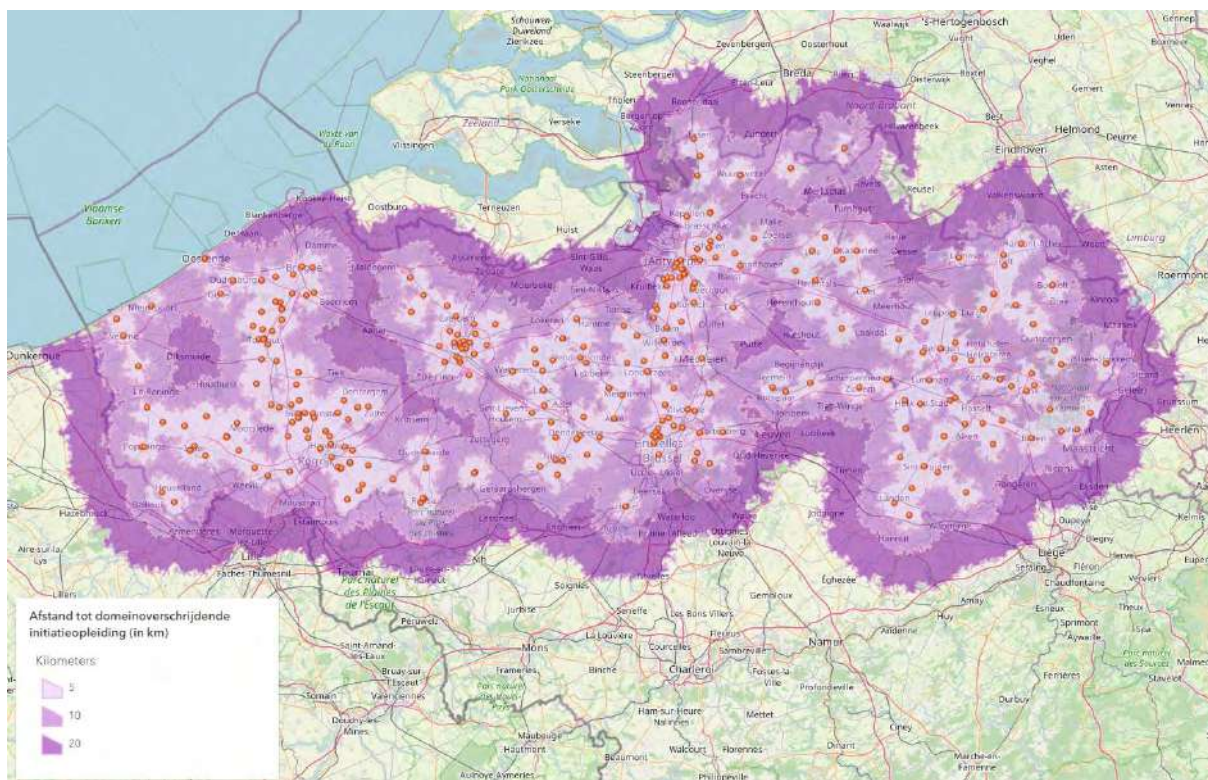


Kaart 3 Alle vestigingsplaatsen waar een domeinoverschrijdende initiatieopleiding kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

Afstand tot aanbod

Een betere kijk op de spreiding van dit aanbod krijgen we wanneer we naar de rij-afstanden tot de academies met een domeinoverschrijdende initiatieopleiding kijken (kaart 4). De lichtpaarse regio's rond de vestigingsplaatsen zijn de gebieden waar men op maximaal 5 km rij-afstand (dus niet vogelvlucht) van een vestigingsplaats met een domeinoverschrijdende initiatieopleiding woont. De middenpaarse gebieden bevinden zich op 5 tot 10 km van een vestigingsplaats met dit aanbod. De donkerpaars ingekleurde gebieden bevinden zich op 10 tot 20 km van een vestigingsplaats waar een domeinoverschrijdende initiatieopleiding wordt aangeboden. Gebieden die op meer dan 20 km rij-afstand verwijderd zijn van aanbod, vallen buiten de ingekleurde gebieden.

Regio's waar men meer dan 20 km moet rijden om een domeinoverschrijdende initiatieopleiding te volgen, vinden we nauwelijks terug. Enkel aan de Belgisch-Nederlandse grens en aan taalgrens in de buurt van Tienen en Geldenaken (Jodoigne) zijn er enkele kleine niet ingekleurde regio's. Echter ook een afstand van meer dan 10 km vormt vaak een drempel, zeker jonge kinderen van deze leeftijd richten hun vrijetijd veel meer op de onmiddellijke omgeving. In de regio's die we daarnet aanstipten, stellen we vast dat de rij-afstand tussen de 10 en 20 km bedraagt. Daarnaast zien we tevens dat voor de personen die in de omgeving van Kinrooi en het noorden van de kustlijn wonen dient gerekend te worden op een rij-afstand van 10 à 20 km.



Kaart 4 De afstand tot een domeinoverschrijdende initiatieopleiding (in km)

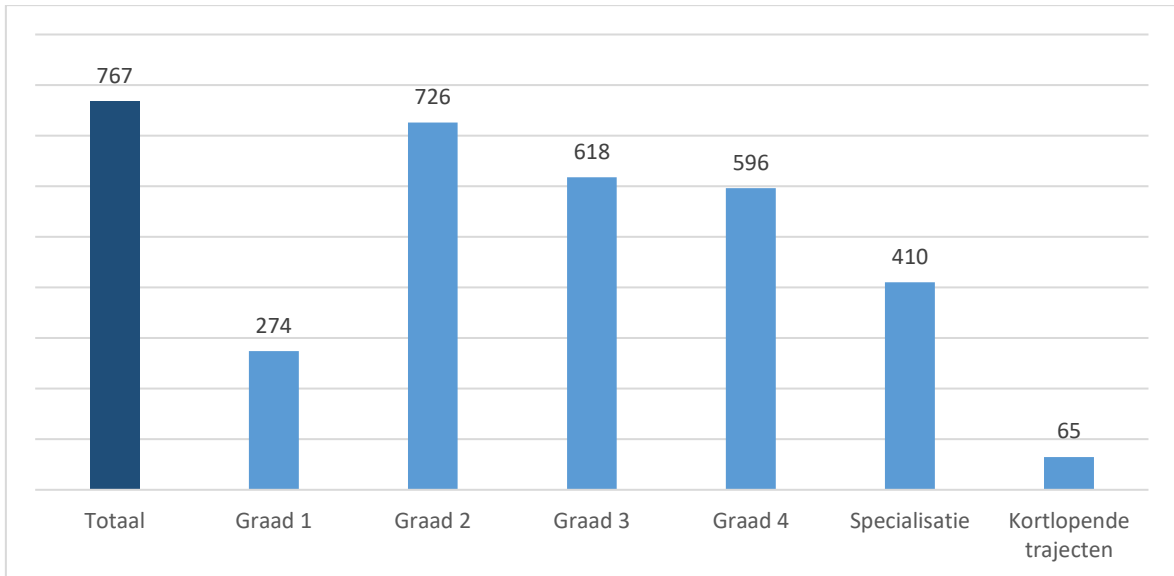
4.4.3 Muziek

Vestigingsplaatsen

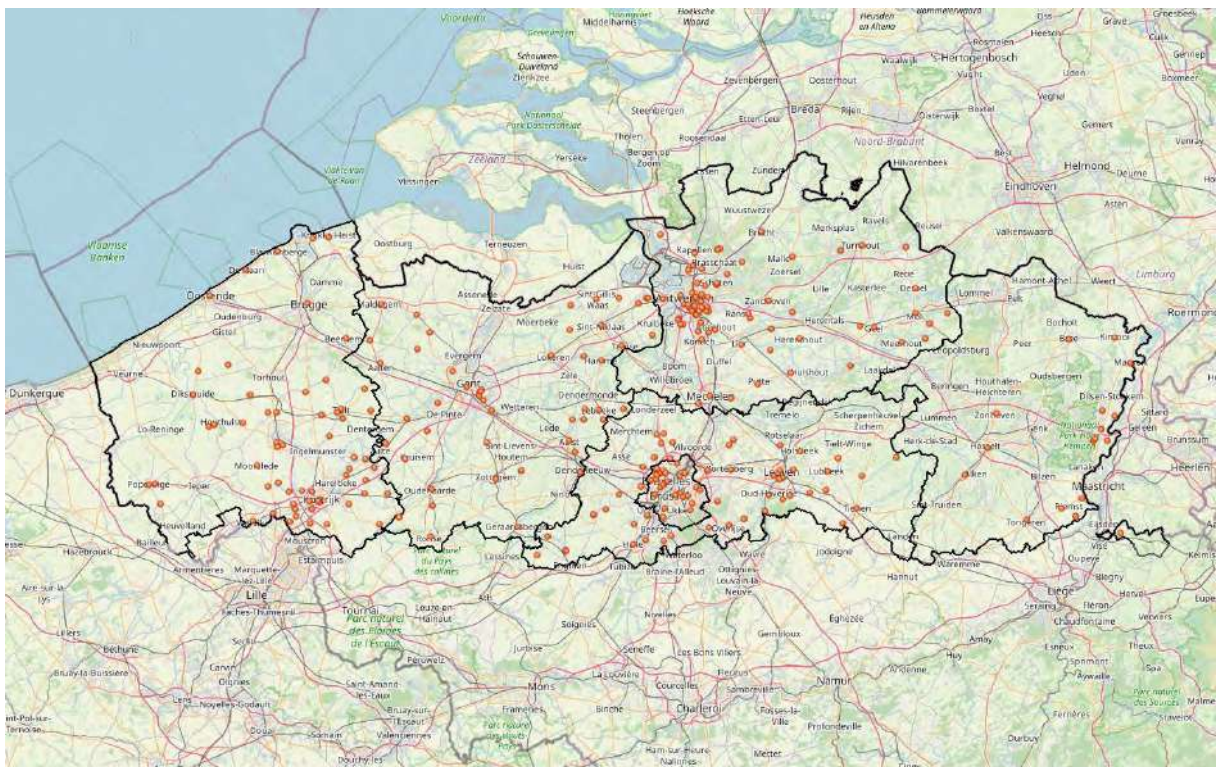
Het domein muziek is verreweg het grootste domein binnen het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel. Het aanbod aan vestigingsplaatsen is dan ook bijzonder uitgebreid: in totaal zijn er 767 vestigingsplaatsen, welke een of meerdere graden muziekonderwijs aanbieden. De eerste graad muziek kan gevolgd worden op 274 vestigingsplaatsen. De tweede graad heeft het hoogst aantal vestigingsplaatsen, namelijk 726, gevolgd door 618 in de derde graad en 596 in de vierde graad. 410 vestigingsplaatsen bieden de mogelijkheid aan tot specialisatie, en 65 vestigingsplaatsen zetten in op kortlopende trajecten binnen het domein muziek.

Het lager aantal vestigingsplaatsen voor de eerste graad, is toe te schrijven aan twee factoren. Een eerste factor is het gegeven dat muziek pas sinds 2018-2019 kan aangeboden worden in de eerste graad (lees: voor de leeftijd vanaf 6 jaar). Daarnaast opteren heel wat academies, zoals hierboven werd getoond, ook voor een domeinoverschrijdende initiatie. Brengt men ook de 287 vestigingen met een domeinoverschrijdende initiatieopleiding in rekening, dan komt het totaal voor de eerste graad (561 vestigingen) al een stuk dichterbij het aantal vestigingsplaatsen in de andere graden.

Figuur 14 Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein muziek (2022-2023)

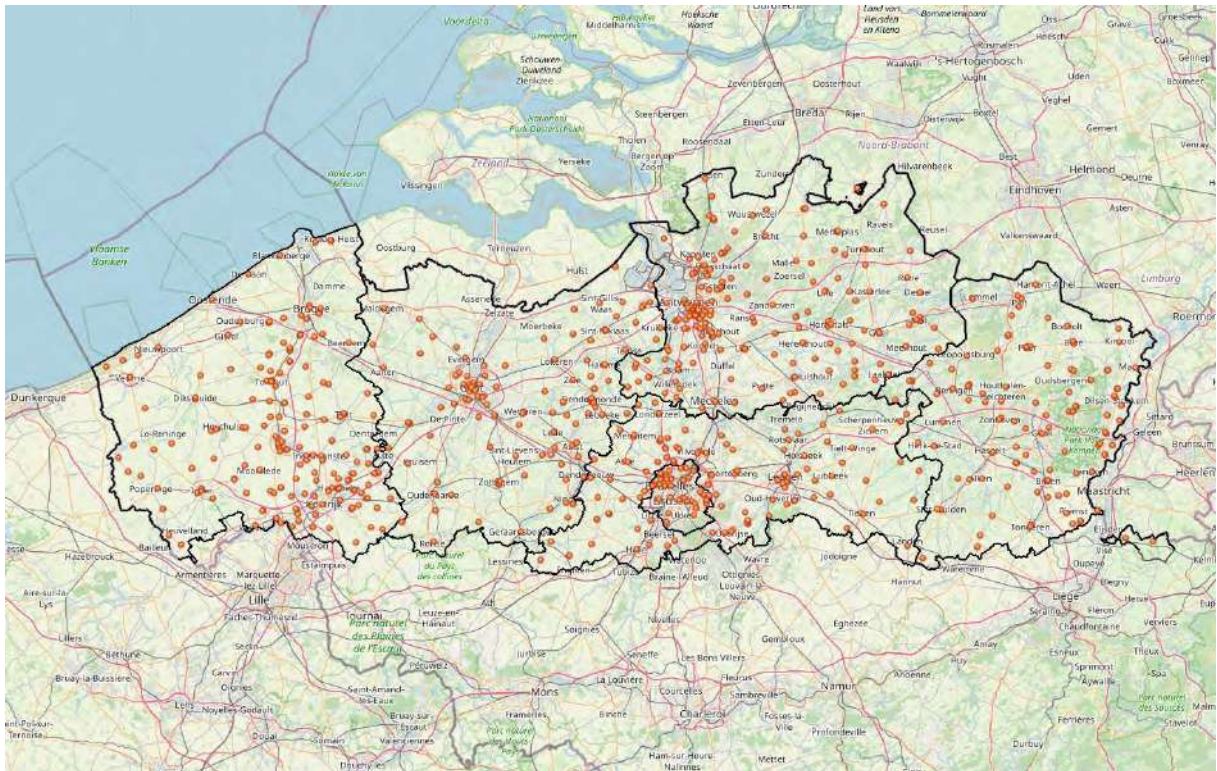


Kijken we naar kaart 5 dan merken we vooral in Brussel en Antwerpen heel wat vestigingsplaatsen waar een eerste graad muziek wordt aangeboden. Daarnaast wordt ook rondom Kortrijk en Leuven op meerdere plaatsen de eerste graad muziek aangeboden. Wanneer we deze kaart zouden leggen naast kaart 3 met de domeinoverschrijdende initiatieopleidingen, dan blijkt dat heel wat blinde vlekken uit die kaart worden ingevuld met een domeinspecifieke opleiding in de muziek (en mogelijk ook met andere domeinspecifieke opleidingen).

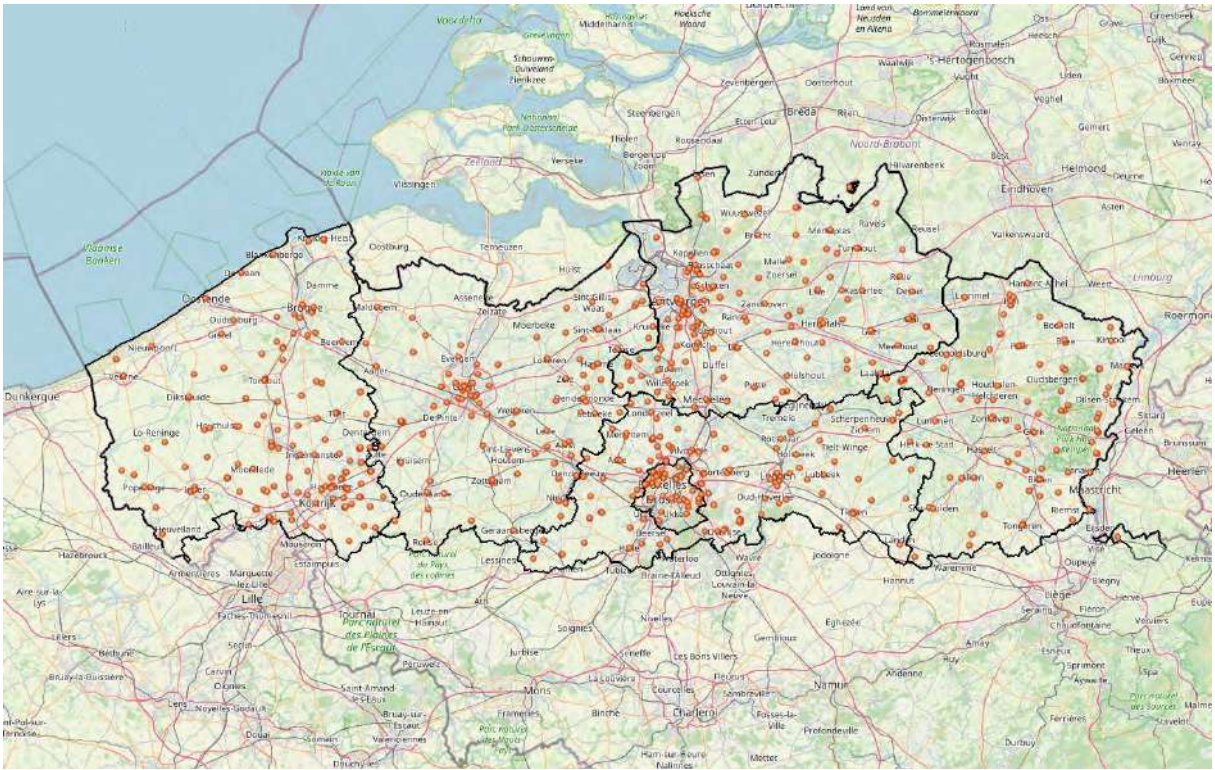


Kaart 5 Alle vestigingsplaatsen waar een eerste graad Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

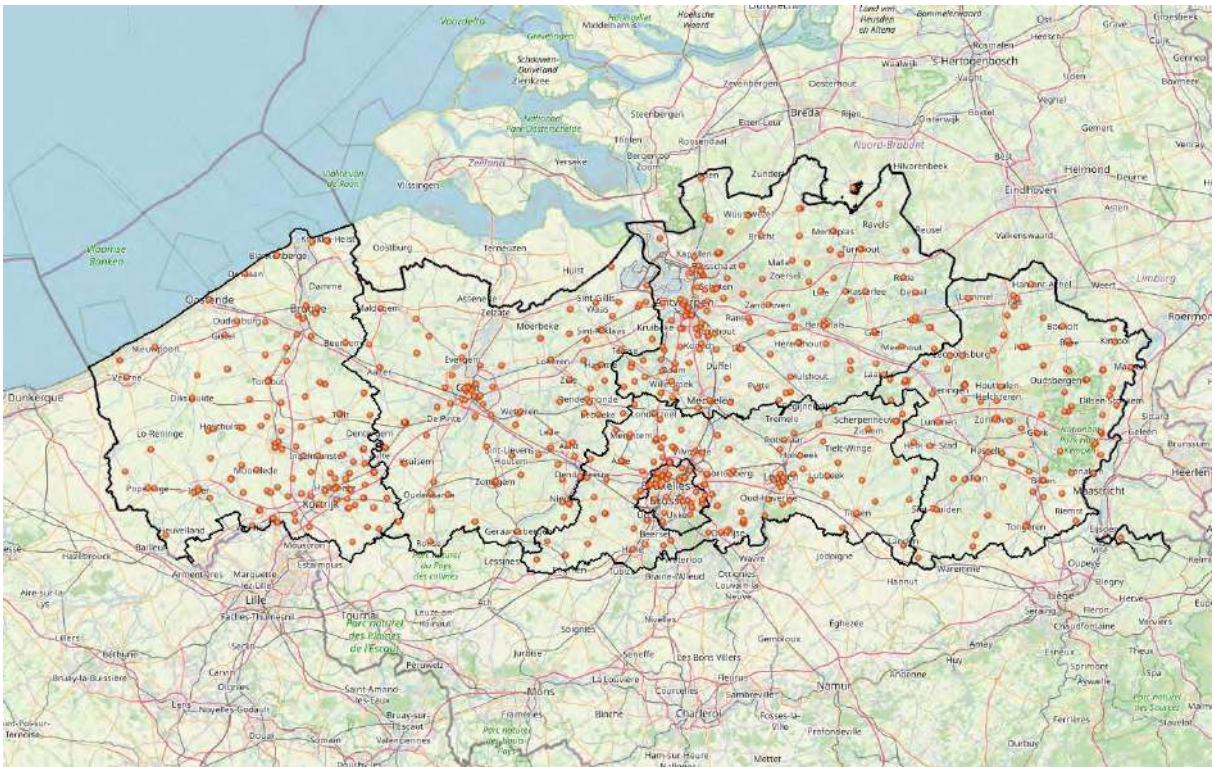
De tweede, derde en vierde graad muziek wordt gespreid over heel Vlaanderen aangeboden, opnieuw met een sterke concentratie weliswaar in de stedelijke omgevingen. Enkel in Oost-Vlaanderen blijkt er ten noorden van Gent en tegen de provinciegrens met West-Vlaanderen een kleiner aanbod. Daarnaast blijken er eveneens in het meest westelijke gedeelte van West-Vlaanderen wat minder vestigingsplaatsen met een aanbod muziek in deze drie graden. Ook in de kortlopende studierichting specialisatie muziek (kaart 9), welke op minder plaatsen worden aangeboden, vinden we dit patroon terug. De kortlopende beschouwende opleidingen (muziekcultuur en muziekgeschiedenis, kaart 10) worden slechts beperkt aangeboden en dekken lang niet alle gebieden in Vlaanderen. Ook hier zien we bovendien een concentratie in steden.



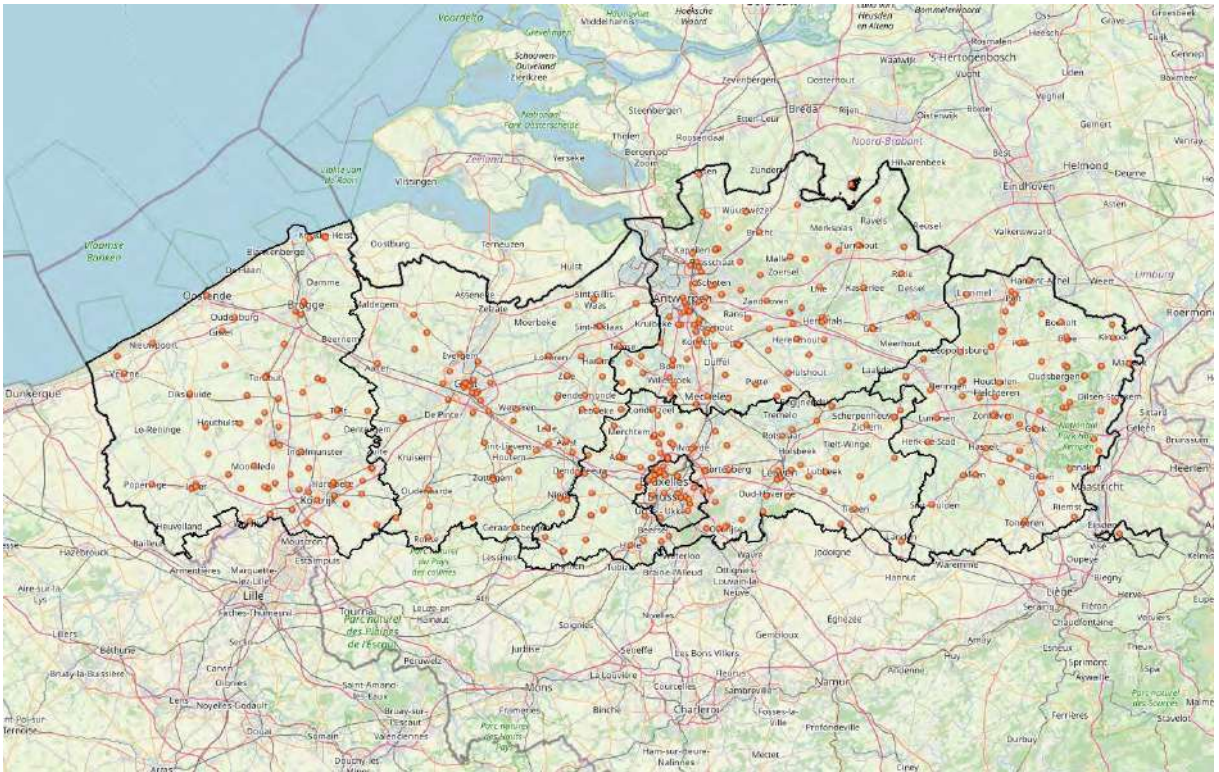
Kaart 6 Alle vestigingsplaatsen waar een tweede graad Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 7 Alle vestigingsplaatsen waar een derde graad Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 8 Alle vestigingsplaatsen waar een vierde graad Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 9 Alle vestigingsplaatsen waar een specialisatie Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 10 Alle vestigingsplaatsen waar een kortlopende studierichting Muziek kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

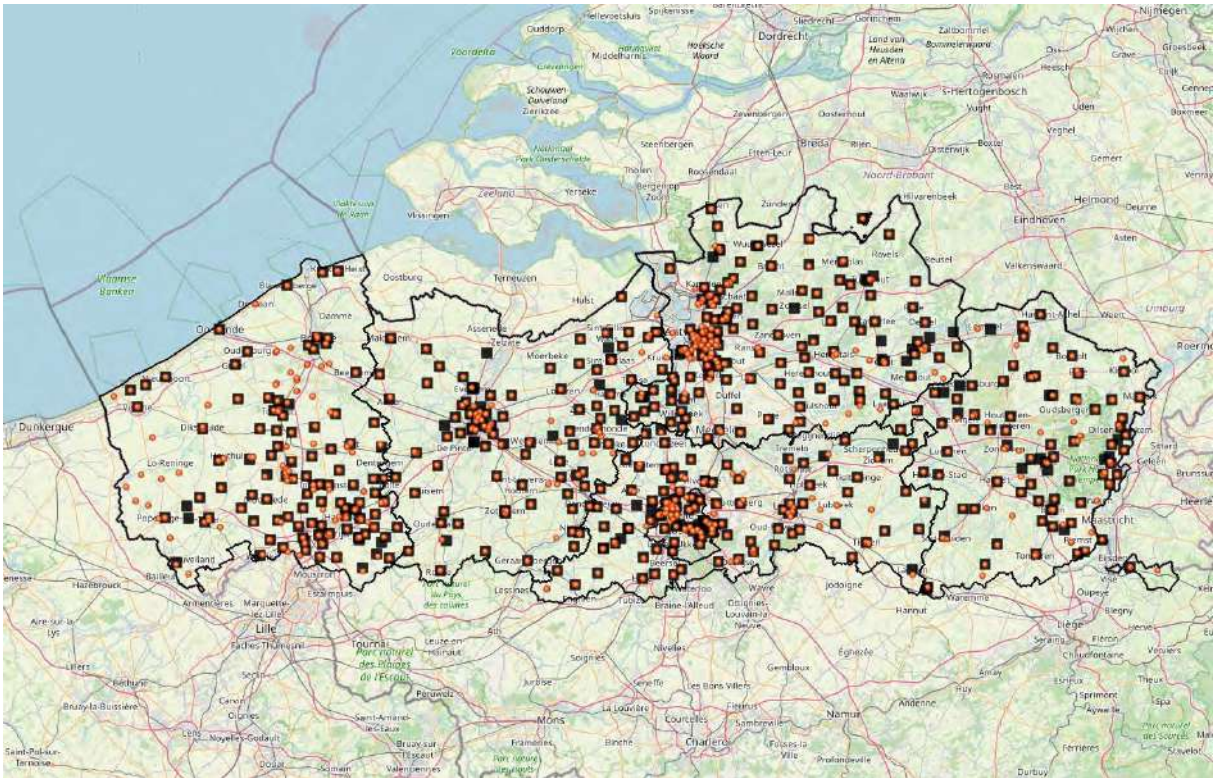
Wordt met het huidige aanbod dat we hierboven beschreven nu een betere dekkingsgraad gerealiseerd dan vóór de decreetswijziging? In deze paragraaf trachten we hier een antwoord op te bieden door het aanbod van het schooljaar 2015-2016 samen met het huidige aanbod te mappen. Deze oefening is evenwel niet vanzelfsprekend omdat het nieuwe decreet ook wijzigingen doorvoerde in de gradenstructuur. Graden van voor en na het decreet zijn bijgevolg niet een op een vergelijkbaar. Om vergelijking mogelijk te maken, maakten we volgende keuzes:

- de lagere graad in 2015-2016 vergelijken we met de eerste en/of tweede graad in het huidige gradenstelsel (de eerste graad bestond niet voor muziek in de 2015-2016);
- de middelbare graad (2015-2016) vergelijken we met de derde graad in 2022-2023, en;
- de hogere graad (2015-2016) vergelijken we met de vierde graad in het huidige stelsel.

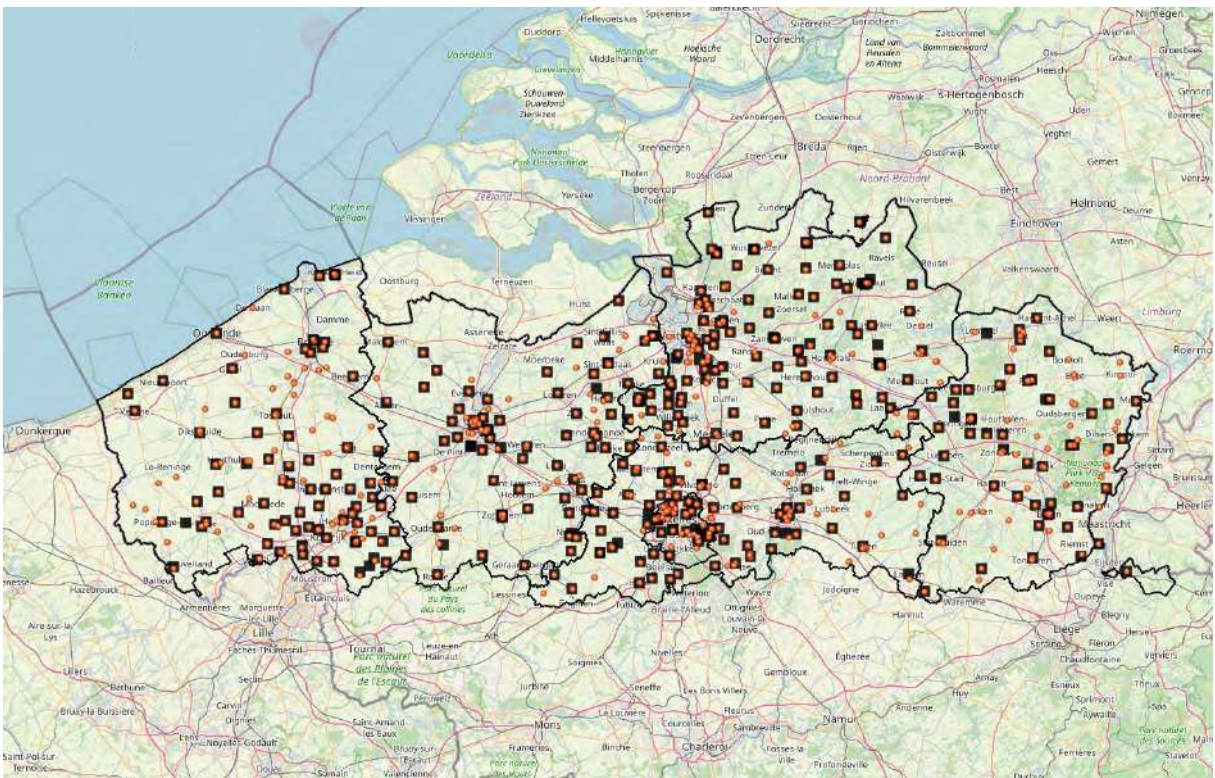
De oranje symbolen verwijzen naar het huidige aanbod; de zwarte vierkantjes naar het aanbod in het schooljaar 2015-2016. Meer specifiek werd het huidige aanbod geplot als bovenste laag, waardoor zowel continuerend aanbod, alsook nieuw en verdwenen aanbod duidelijk van elkaar kunnen worden onderscheiden.

Op kaarten 11 tot en met 13 zien we een aantal zwarte vierkantjes zonder oranje stippen. Deze kunnen zowel wijzen op verdwenen aanbod als op verhuisbewegingen binnen een academie (vestigingsplaatsen die gesloten werden en vervangen werden door een andere vestigingsplaats). Dit laatste lijkt bijvoorbeeld het geval voor de eerste en tweede graad in Lommel. Het aantal echt verdwenen vestigingen lijkt eerder beperkt. Wel stellen we vast dat de leemte ten noorden van Gent, die we hierboven reeds beschreven, is toe te schrijven aan het verdwijnen van de enige vestigingsplaats in die regio. Dit althans voor de lagere graden, voor de hogere graden bestond er in deze regio ook in 2015-2016 geen aanbod.

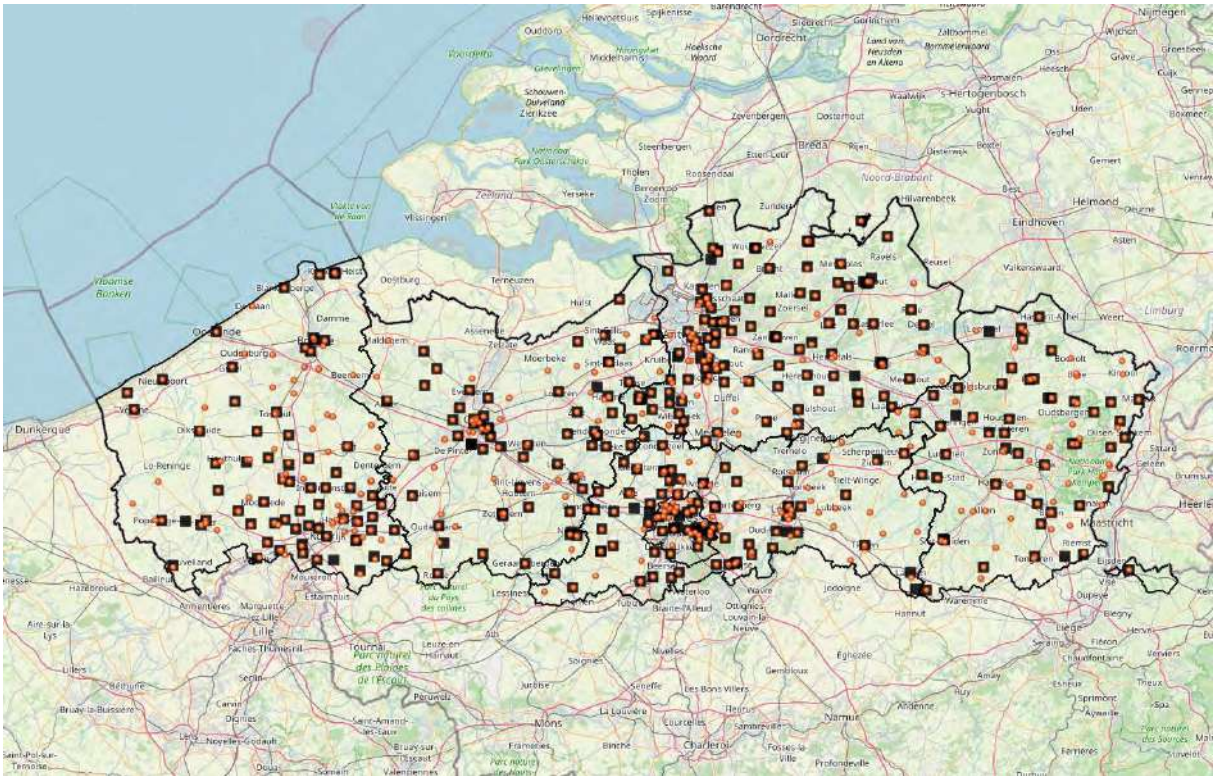
We merken evenwel echter vooral een positieve tendens: een uitbreiding van het aanbod en vooral een uitbreiding in regio's waar er vóór het decreet van 2018 blinde vlekken waren. Voor de eerste graden zien we een duidelijke toename van het aanbod in West-Vlaanderen in de regio's waar er voordien weinig of geen aanbod bestond. Ook in de provincie Limburg neemt het aanbod wat toe, hoewel in deze provincie ook al in 2015-2016 een vrij groot aanbod aanwezig was voor de lagere graad en dit met een gelijkmatige spreiding over de provincie. De leemtes deden zich in deze provincie vooral voor met betrekking tot de hogere graden. Voor de derde/middelbare graad en vierde/hogere graad stellen we dan ook zowel voor West-Vlaanderen als Limburg een toename van het aanbod vast. Dit nieuwe aanbod situeert zich bovendien vooral op de blinde vlekken die er waren vóór de inwerkingtreding van het decreet. Hoewel er nog enkele aandachtspunten zijn (bv. de blinde vlek die er voor de hogere graden ten westen van Diksmuide bestond, werd nog niet volledig ingevuld), kunnen we stellen dat in deze provincies een betere spreiding van het muziekaanbod gerealiseerd werd. In Oost-Vlaanderen merken we daarentegen veel minder nieuw aanbod in de regio's met een beperkt of geen aanbod in 2015-2016. Het nieuwe aanbod lijkt zich vooral te situeren in en rondom Gent en aan de oostzijde van de provincie. Daardoor blijft het aanbod ten westen en noorden van Gent nog eerder beperkt, zeker voor de hogere graden.



Kaart 11 Evoluties in het aanbod (■ lagere graad muziek (2015-2016) – ● 1^e en/of 2^e graad muziek (2022-2023))



Kaart 12 Evoluties in het aanbod (■ middelbare graad muziek (2015-2016) – ● 3^e graad muziek (2022-2023))



Kaart 13 Evoluties in het aanbod (hogere graad muziek ■ (2015-2016) – 4e graad muziek (2022-2023)

Afstand tot aanbod

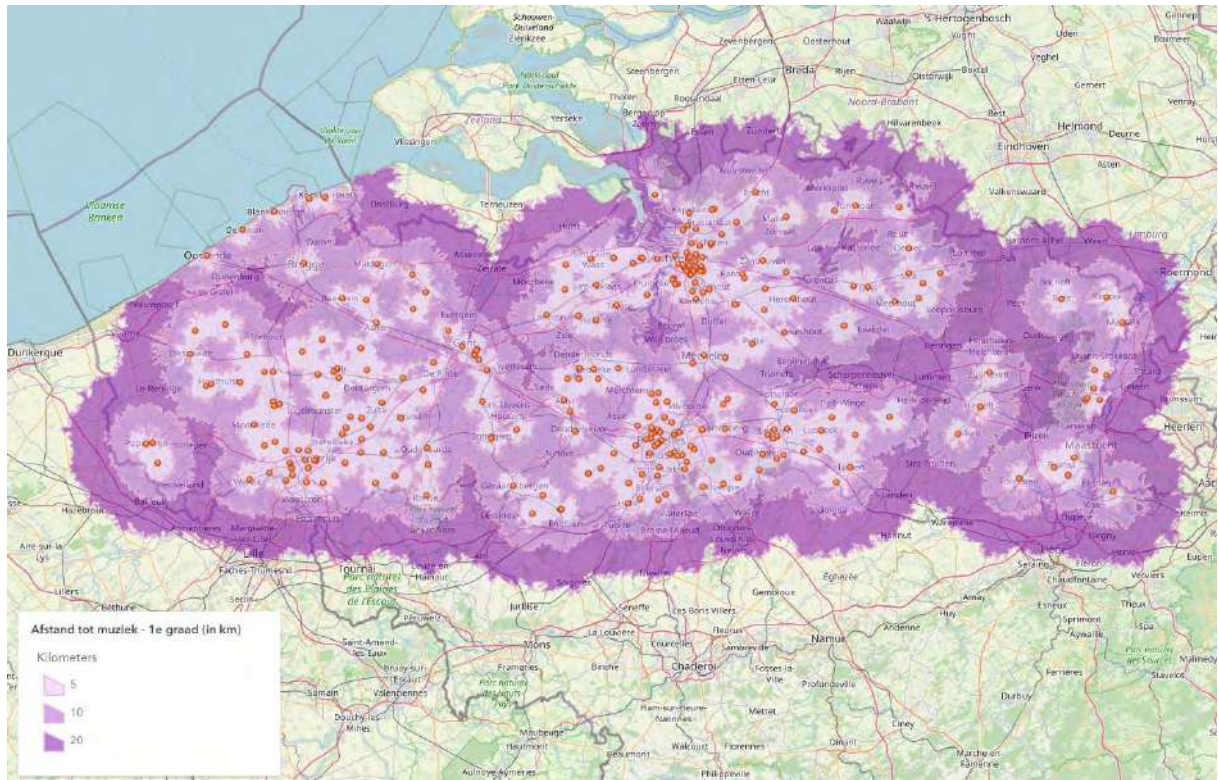
Op de volgende kaarten bekijken we de rij-afstanden.¹⁷ Op kaart 14 zien we nog een aantal regio's waar (potentiële) leerlingen meer dan 10 km moeten afleggen voor de dichtstbijzijnde academie met een muziek aanbod voor de eerste graad, maar zoals hoger reeds aangegeven betreft het hier vooral regio's waar men meer geopteerd heeft voor het aanbieden van een domeinoverschrijdende initiatieopleiding. Dit is bijvoorbeeld heel duidelijk zichtbaar in de provincie Limburg. Op kaart 4 zagen we dat op de meeste plaatsen in de provincie Limburg een academie met een initiatieopleiding aanwezig is op maximaal 10 km van de woonplaats. Interessanter is daarom te kijken naar de rij-afstanden voor de tweede graad. Kaart 15 toont ons dat in nagenoeg alle regio's in Vlaanderen en Brussel (potentiële) leerlingen een dko-aanbod muziek tweede graad op maximaal 10 km rij-afstand kunnen vinden. Uitzondering hierop vormt de regio ten noorden van Gent en enkele zeer kleine regio's gelegen tegen de Nederlandse grens.

Voor de hogere graden woon je best in het centrum van Vlaanderen. Vooral op de as Antwerpen-Brussel is er een groot en nabij aanbod van muziekopleidingen in de hogere graden (derde, vierde en specialisatie). In de provincies Limburg, Antwerpen, Vlaams-Brabant en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bereikt men op de meeste plaatsen een dko met een aanbod in de hogere graden op maximaal 5 km afstand. En ook in de andere regio's bedraagt de rij-afstand voor de derde en vierde graad zelden meer dan 10 km, uitgezonderd – opnieuw – de regio ten noorden van Gent. Enkel voor de

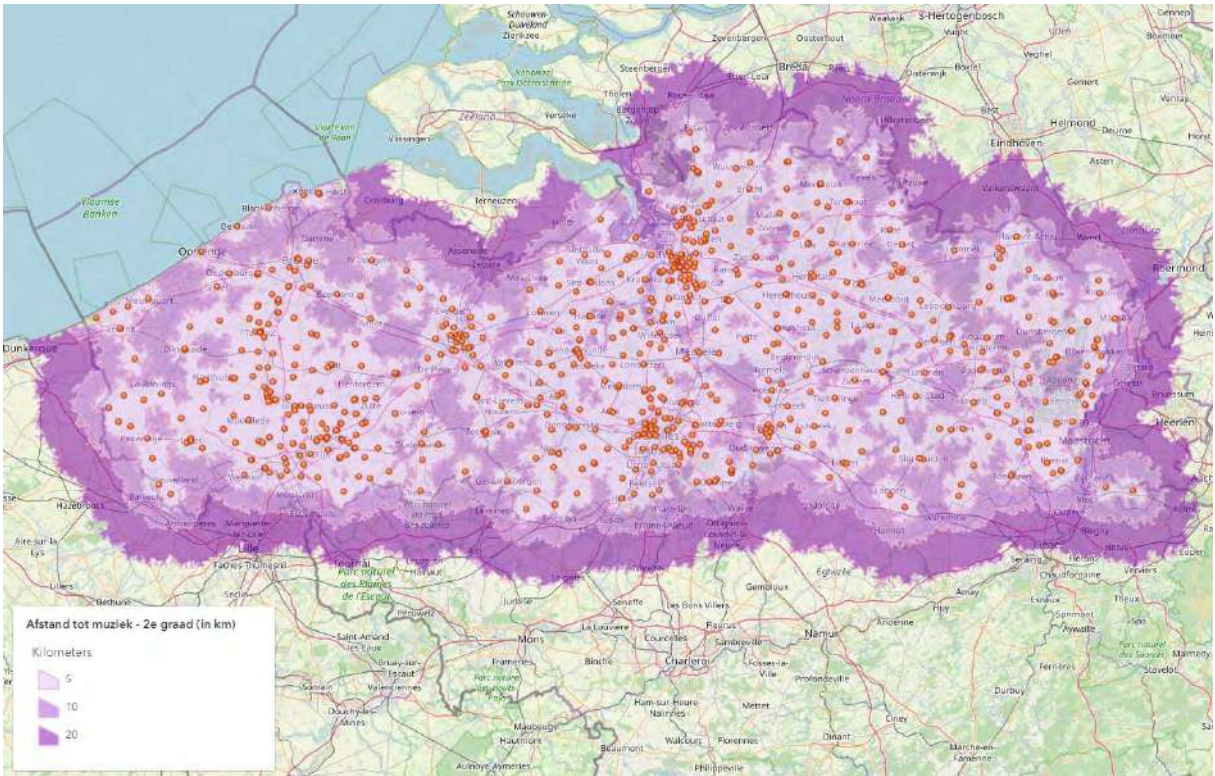
17 De lichtpaarse regio's rond de vestigingsplaatsen zijn de gebieden waar men op maximaal 5 km rij-afstand (dus niet vogelvlucht) van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod woont. De middenpaarse gebieden bevinden zich op 5 tot 10 km van een vestigingsplaats met dit aanbod. De donkerpaars ingekleurde gebieden bevinden zich op 10 tot 20 km van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod. Gebieden die meer dan 20 km rij-afstand verwijderd zijn van het bestaande aanbod, vallen buiten de ingekleurde gebieden.

specialisatie, dienen er in sommige regio's meer dan 10 km afgelegd te worden, met name in volgende regio's: Westhoek, de regio's ten westen en oosten van Brugge en de regio ten noorden van Gent.

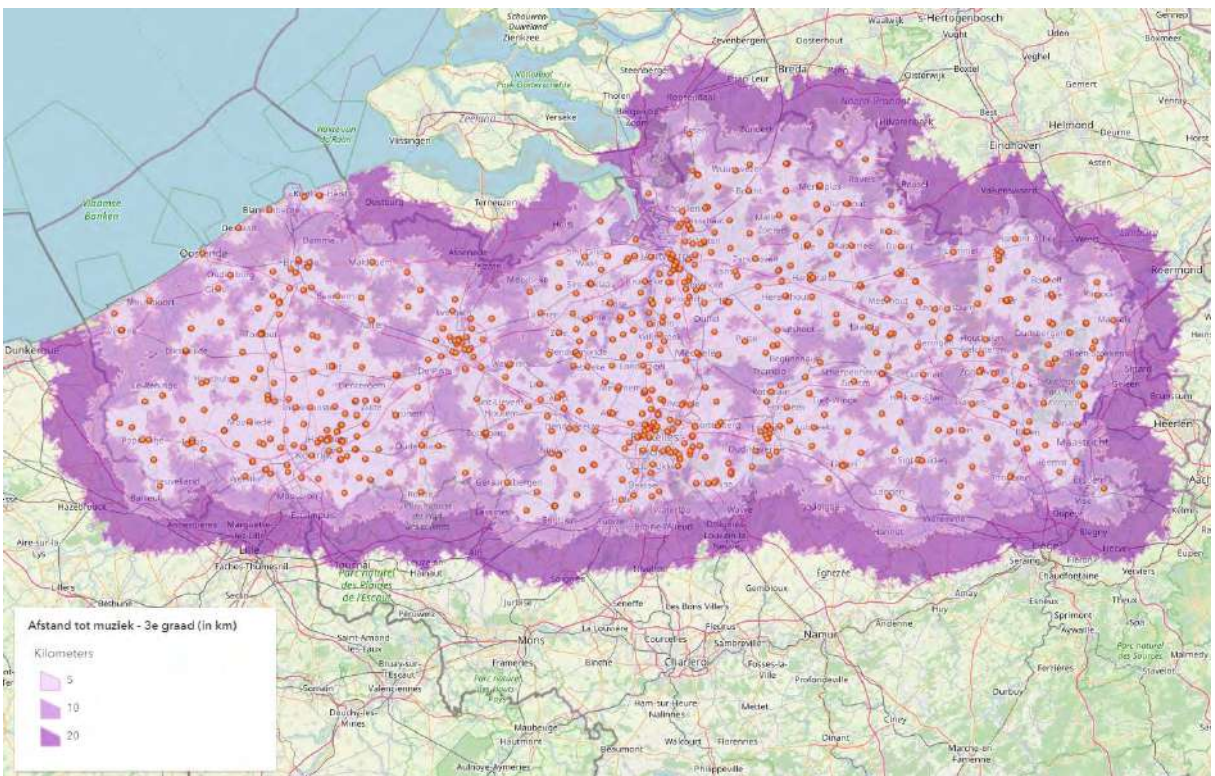
De kortlopende opleidingen muziekcultuur en muziekgeschiedenis worden vooral op korte rijafstand aangeboden wanneer je in de grotere steden woont (zie kaart 19). In meer landelijke gebieden moet je al gauw meer dan 10 km rijden om een opleiding te volgen en woon je in de Westhoek dan dient er meer dan 20 km afgelegd te worden om de meest nabije vestiging met een van de kortlopende opleidingen te bereiken. Ook in de regio tussen Zelzate en Maldegem dient meer dan 20 km afgelegd te worden.



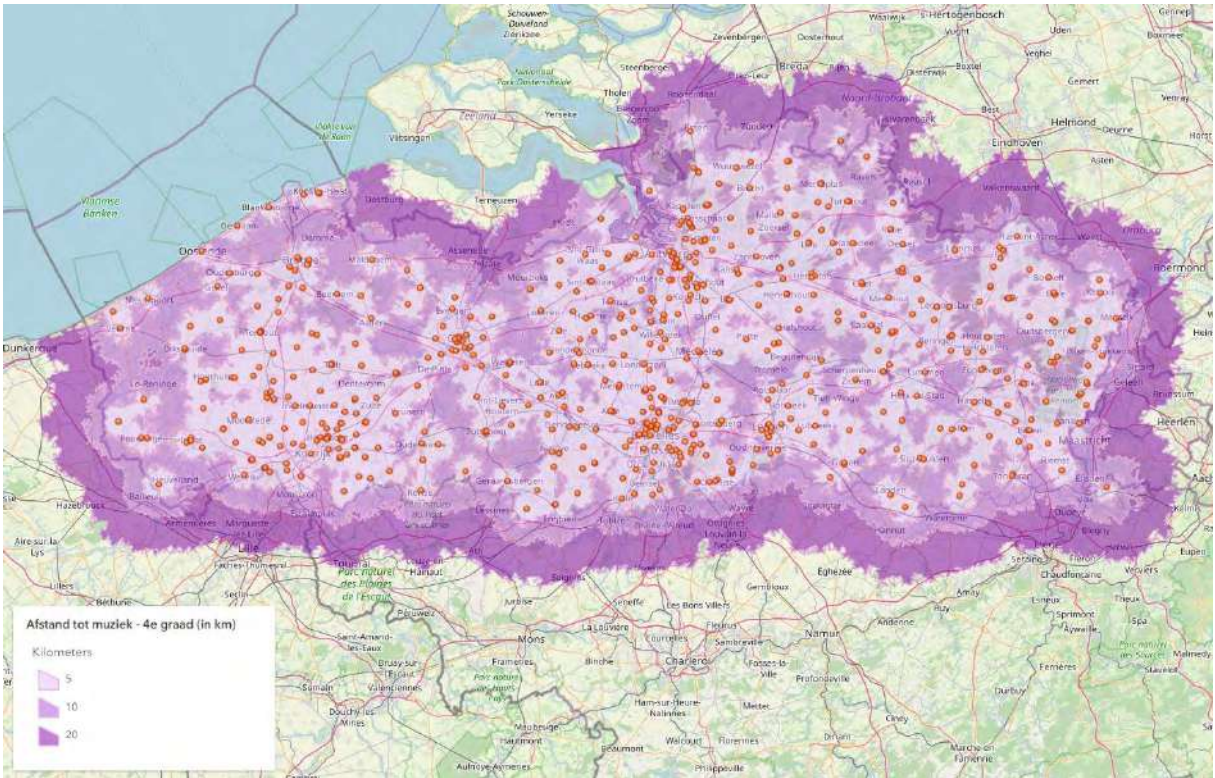
Kaart 14 De rij-afstand tot een eerste graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km)



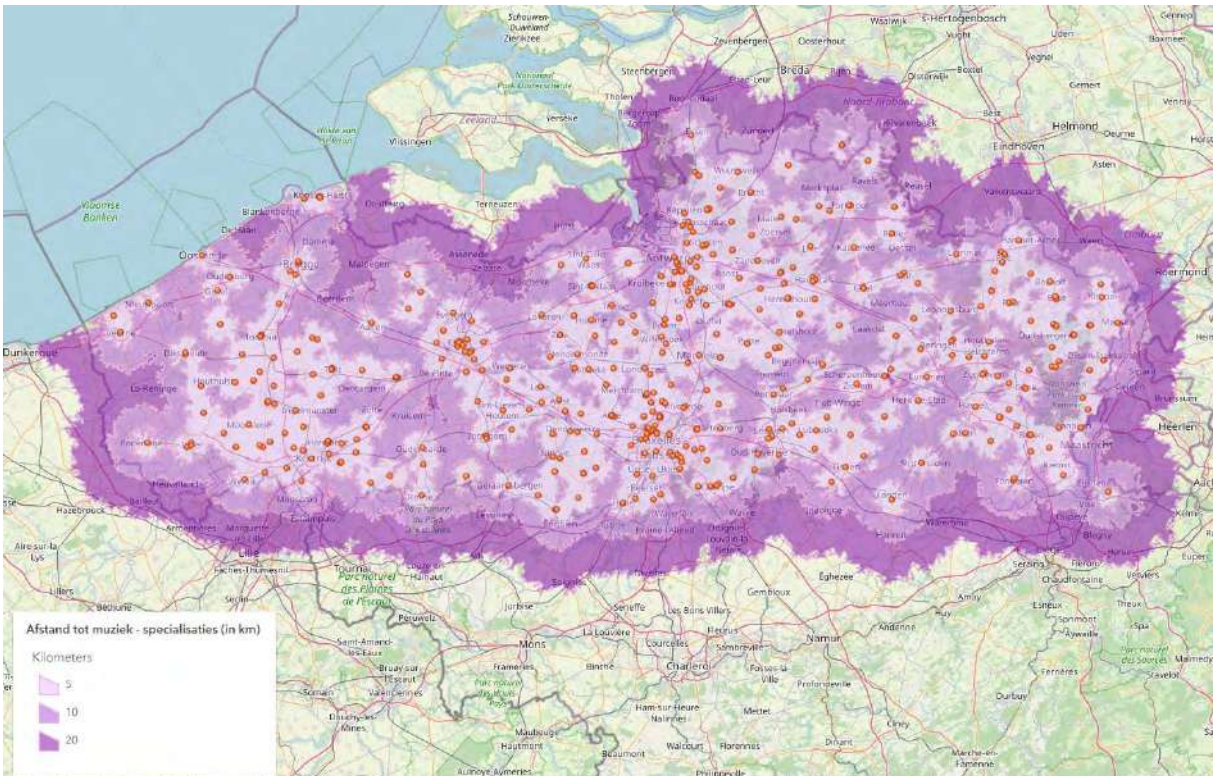
Kaart 15 De rij-afstand tot een tweede graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km)



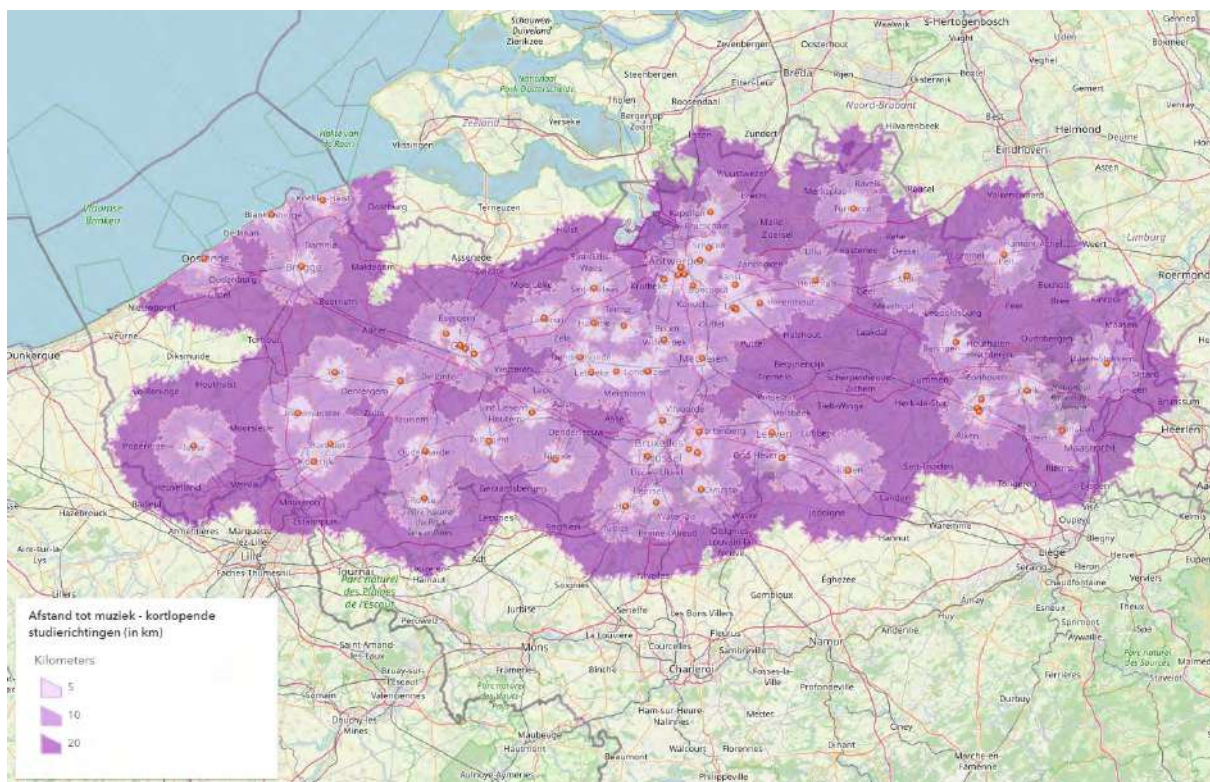
Kaart 16 De rij-afstand tot een derde graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 17 De rij-afstand tot een vierde graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 18 De rij-afstand tot specialisatie muziek (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 19 De rij-afstand tot een kortlopende studierichting muziek (in intervallen van 5-10-20 km)

Participatiegraden

Ten slotte kijken we naar leeftijdsspecifieke participatiegraden op gemeentenniveau op basis van volgende berekening:

$$\frac{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y dat les volgt in een dko}}{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y}} \times 100$$

De gegevens over de leerlingen zijn gebaseerd op de dko-databank, de gegevens in de noemer zijn gebaseerd op bevolkingsstatistieken die beschikbaar worden gesteld via Statbel.

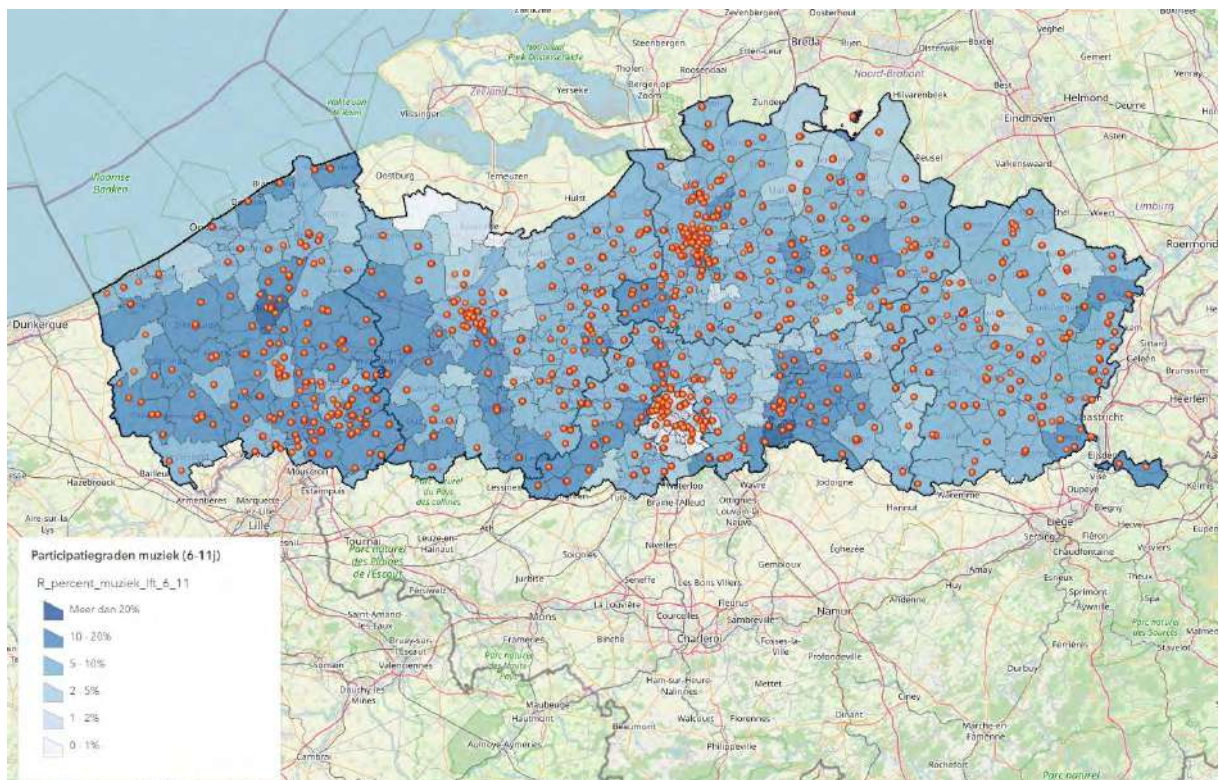
We onderscheiden in deze analyses vier leeftijdsgroepen:

- 6 tot 11 jaar of de lagere schoolleeftijd;
- 12 tot 17 jaar of de secundaire schoolleeftijd;
- 18 tot 50 jaar;
- 50-plussers.

Daarnaast worden op deze kaarten alle vestigingsplaatsen met een aanbod voor muziek (ongeacht de graden en opties die worden voorzien) geplot. Deze cijfers geven ons een zicht op de doelmatigheid van het aanbod. Bij een doelmatig aanbod zouden we in alle regio's een min of meer gelijkwaardige participatiegraad moeten vaststellen. We bekijken deze participatiegraden per leeftijdsgroep omdat participatiegraden sterk verschillen naar leeftijd, en er zich bovendien ook regionale verschillen voordoen in de leeftijdssamenstelling van de bevolking.

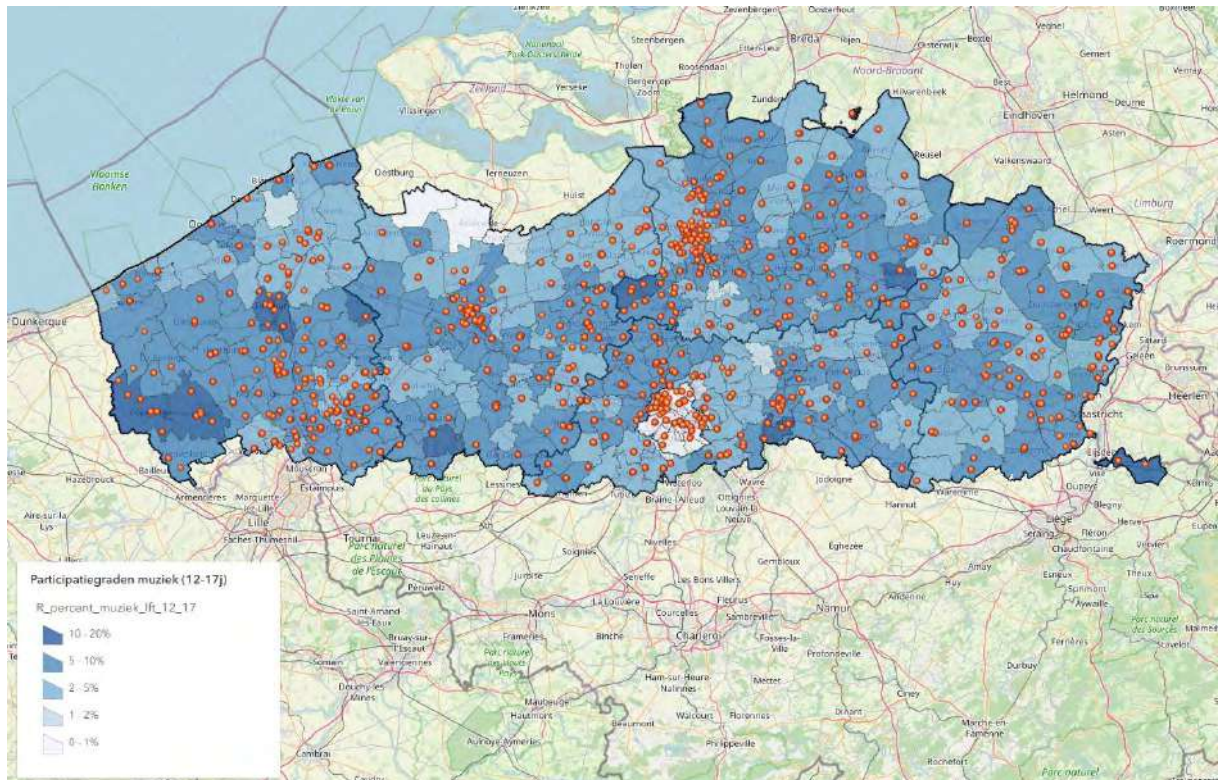
Kijken we naar de participatiegraden voor 6- tot 11-jarigen, dan tekenen er zich duidelijke verschillen af tussen de gemeenten. Een tweetal gemeenten kent een bijzonder hoge participatiegraad: in Oud-Heverlee en Torhout volgt meer dan 20% van de kinderen in de leeftijdsgroep van 6 tot 11 jaar een opleiding muziek in het deeltijds kunstonderwijs. In 82 gemeenten situeert de participatiegraad zich tussen de 10 en 20%. Vooral in het zuiden van West-Vlaanderen en in de regio rond Leuven vinden we hoge participatiegraden terug (bv. in Diksmuide neemt 18% van de inwoners tussen 6 en 11 jaar deel aan een muziekopleiding in het dko, in Herne 19,6%). In Limburg, Oost-Vlaanderen en Vlaams-Brabant zien we heel wat gemeenten met een participatiegraad tussen 5 en 10%. De lagere participatiegraad in deze gemeenten is voor een deel toe te schrijven aan het feit dat men in meerdere van deze gemeenten een domeinoverschrijdende initiatieopleiding aanbiedt, welke mogelijk ook tot een instap in het muziekonderwijs op latere leeftijd kan leiden. De jongste leeftijdsgroep zal in deze gemeenten dan ook meer in deze initiatieopleidingen te vinden zijn. De cijfers voor de 12- tot 17-jarigen (zie verder) lijken dit te bevestigen.

Belangrijke aandachtspunten worden duidelijk wanneer gekeken wordt naar de regio's waar slechts een kleine minderheid van de kinderen deelneemt aan het dko-muziekaanbod. Deze regio's zijn quasi allen regio's waar er geen vestigingsplaats met een muziekaanbod aanwezig is. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest vormt hier een uitzondering op, maar dient buiten beschouwing gelaten te worden. Omdat slechts een minderheid van de Brusselaars Nederlandstalig is (Janssens & Saeys, 2022), zijn de participatiegraden voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een sterke onderschatting van de participatiegraad bij Nederlandstaligen. Daarnaast stellen we vast dat naarmate de rij-afstand tot een academie met een muziekaanbod groter is, de participatiegraad nog verder daalt. In Zelzate volgt bijvoorbeeld slechts 1 kind in de leeftijdsgroep 6 tot 11 jaar muziekonderwijs in het dko.



Kaart 20 De participatiegraden muziek voor 6- tot 11-jarigen

Vanaf de secundaire schoolleeftijd daalt de deelname aan het deeltijds kunstonderwijs (zie ook onderwijsstatistieken). Bij de 12- tot 17-jarigen vinden we dan ook in geen enkele gemeente participatiegraden van boven de 20 %. Tien gemeenten hebben een participatiegraad van 10% of hoger. De gemeenten met de hoogste participatiegraden in deze leeftijdsgroep zijn Maarkedal, Voeren en Oud-Heverlee met respectievelijk 16.5%, 14.8% en 14.2% van de 12- tot 17-jarigen die een dko-opleiding muziek volgen. Ook hier valt de zeer lage participatiegraad op in de gemeenten ten noorden van Gent. Een belangrijke kanttekening bij deze laatstgenoemde gemeenten, is dat er rekening moet worden gehouden met een laag inwonersaantal, zo heeft Maarkedal 6300 inwoners, en Voeren 4200.



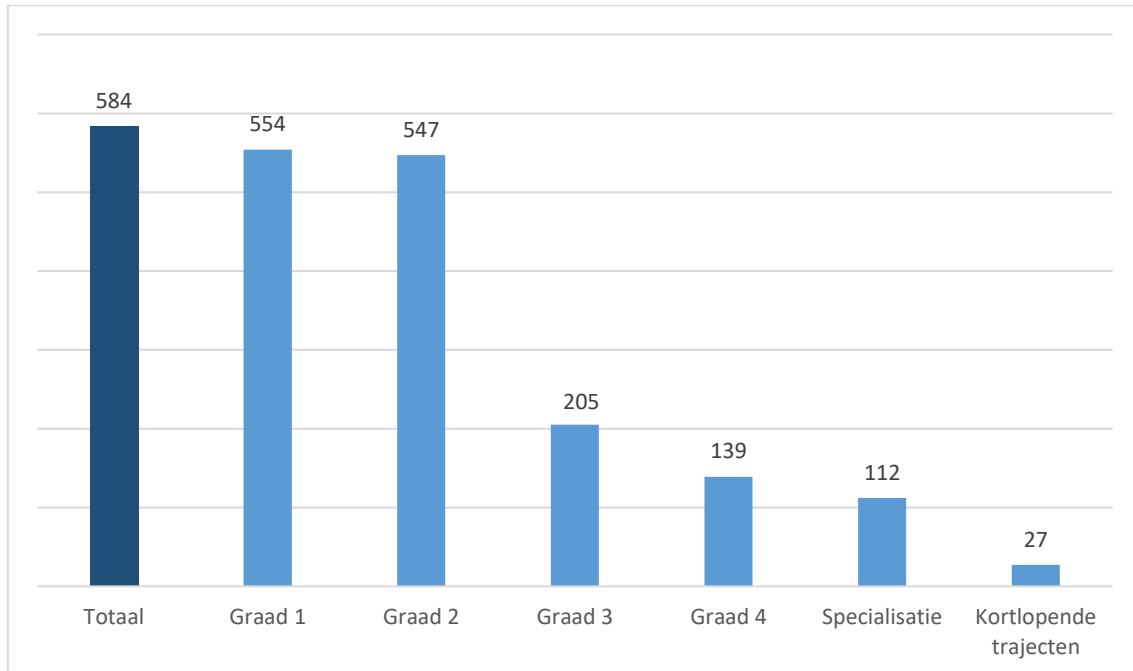
Kaart 21 De participatiegraden muziek voor 12- tot 17-jarigen

De twee kaarten voor de volwassen populatie zijn terug te vinden in de bijlagen en tonen voornamelijk dat de participatiegraad bij de volwassenen zeer laag is. In de meerderheid van de gemeenten neemt minder dan 1% van de volwassen populatie deel aan het dko-muziekaanbod. Slechts in 14 gemeenten neemt meer dan 1% (maar nog steeds minder dan 2%) van de bevolking tussen 18 en 50 jaar deel aan het muziekaanbod in het dko, en in slechts 1 gemeente (Voeren) neemt meer dan 1% (2,2% zelfs) van de bevolking boven de 50 jaar deel aan dit aanbod. Het betreffen doorgaans ook de gemeenten waar een hoge participatiegraad bij de minderjarigen wordt behaald, zoals bv. Maarkedal, Voeren en Oud-Heverlee. Dezelfde kanttekening geldt hier ook.

4.4.4 Beeldende en audiovisuele kunsten

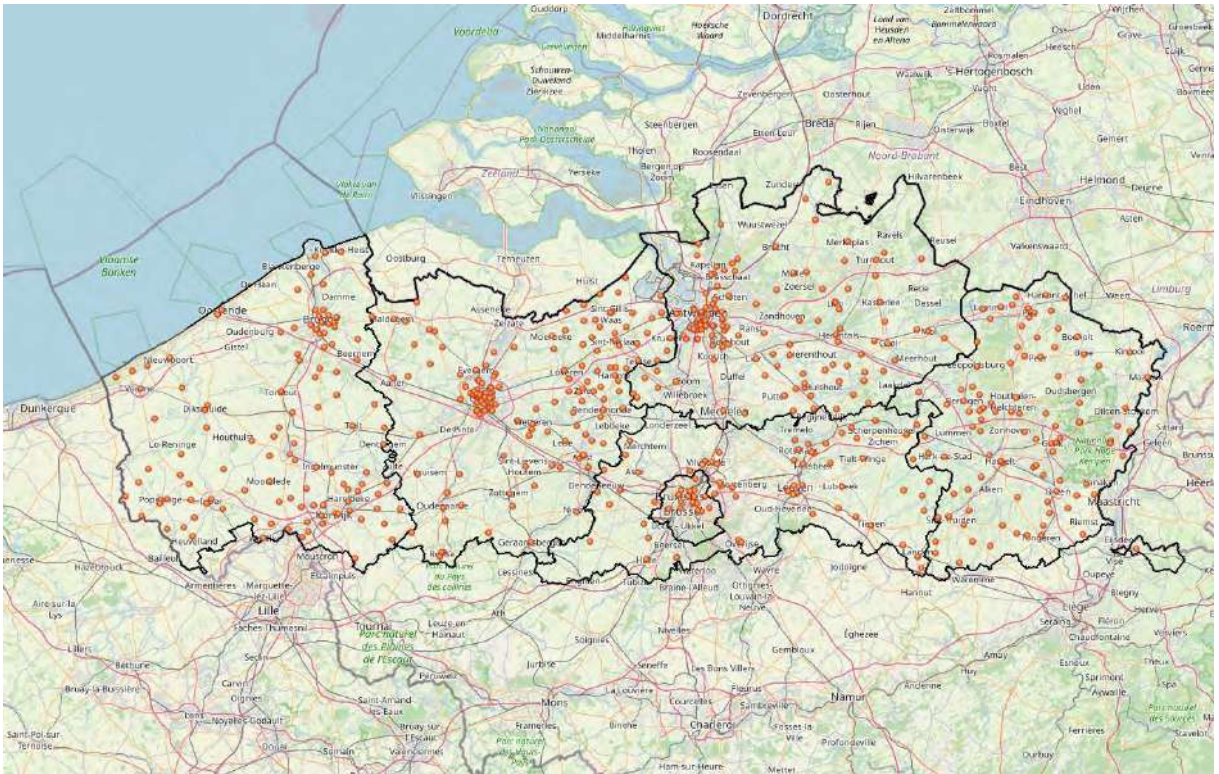
Vestigingsplaatsen

Figuur 15 Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten (2022-2023)

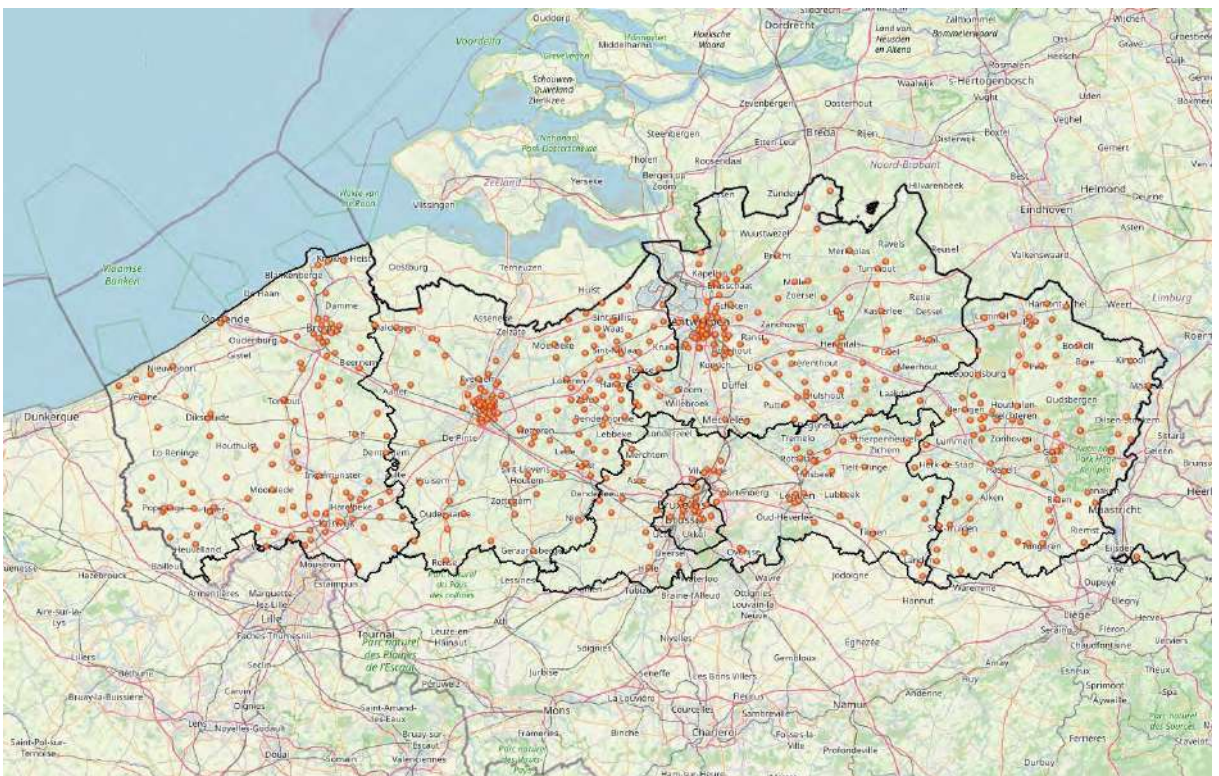


Het domein beeldende en audiovisuele kunsten heeft in totaal 584 vestigingsplaatsen in Vlaanderen en Brussel. Hierbij zijn er 554 vestigingsplaatsen voor de eerste graad, 547 voor de tweede, 205 voor de derde en 139 voor de vierde graad. Ook bij muziek zagen we een daling in het aantal vestigingsplaatsen vanaf de derde graad, de daling bij muziek is evenwel veel kleiner (van 726 naar 618) dan de daling die we hier vaststellen bij beeldende en audiovisuele kunsten. In 112 vestigingsplaatsen hebben leerlingen de mogelijkheid om zich te specialiseren na het afronden van de vierde graad. 27 vestigingsplaatsen bieden ook kortlopende trajecten aan binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten.

Ook voor het domein beeldende en audiovisuele kunsten kunnen we voor de lagere graden een goede spreiding over Vlaanderen vaststellen, met opnieuw een sterke concentratie in de meer grootstedelijke regio's Antwerpen, Brussel, Gent en Brugge. In Oost-Vlaanderen merken we net als bij de muziekoopleidingen dat er in het oosten van de provincie heel wat meer vestigingsplaatsen aanwezig zijn dan in het westen van de provincie. In West-Vlaanderen gaapt er dan weer een lege ruimte tussen Oostende, Brugge, Torhout en Diksmuide.

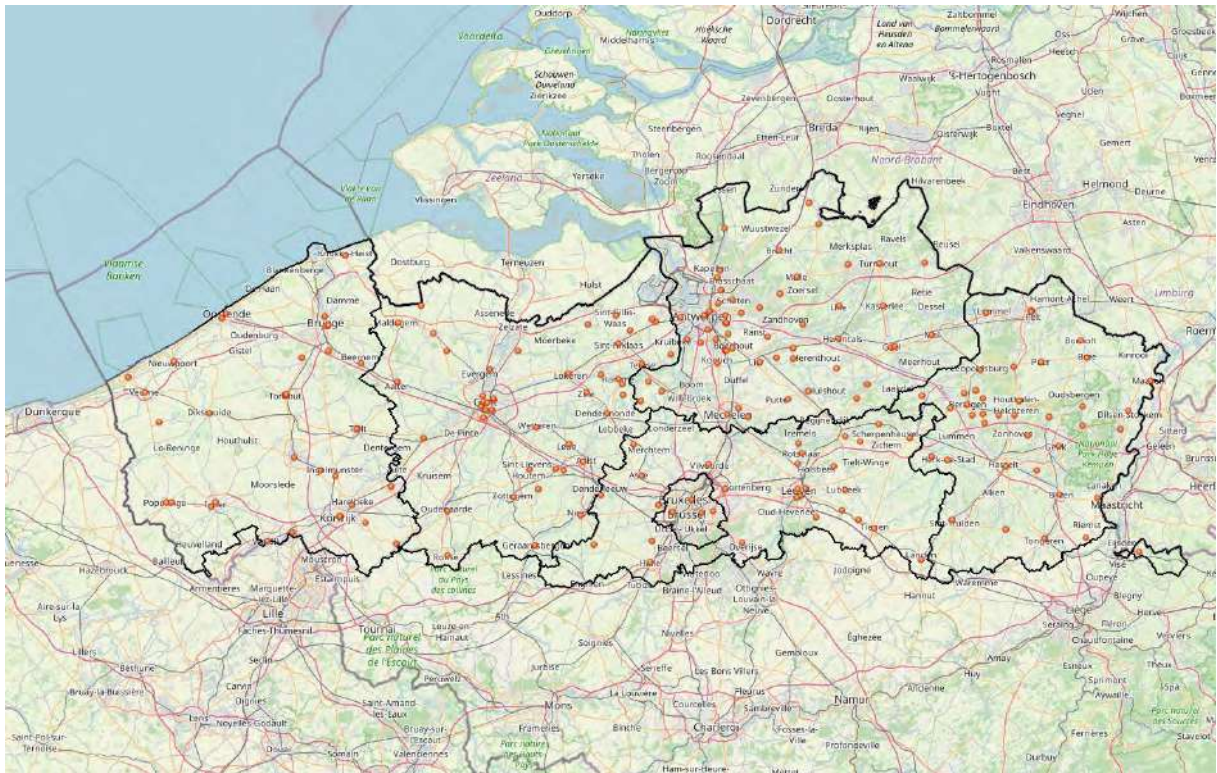


Kaart 22 Alle vestigingsplaatsen waar een eerste graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 23 Alle vestigingsplaatsen waar een tweede graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

De daling in het aantal vestigingen waar een derde of vierde graad of een specialisatie gevolgd kan worden, komt heel duidelijk tot uiting in kaarten 24 tot en met 26. Hoewel de vestigingsplaatsen vrij gelijkmatig verspreid zijn over Vlaanderen, zien we hier – zeker in West- en Oost-Vlaanderen – grote blinde vlekken optreden.



Kaart 24 Alle vestigingsplaatsen waar een derde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 25 Alle vestigingsplaatsen waar een vierde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 26 Alle vestigingsplaatsen waar een specialisatie binnen de Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

Het aantal vestigingen dat de kortlopende opleiding beeld- en audiovisuele cultuur aanbiedt is (vooralnog) beperkt. Slechts 27 vestigingsplaatsen bieden deze opleiding aan. In elke provincie is een vestigingsplaats aanwezig maar het aanbod is in heel wat regio's afwezig (zie kaart 27). In de provincie Limburg wordt de opleiding bv. enkel in Hasselt aangeboden en in de provincie West-Vlaanderen is dit aanbod ook volledig afwezig in de Westhoek.



Kaart 27 Alle vestigingsplaatsen waar een kortlopende studierichting binnen de Beeldende en Audiovisuele Kunsten kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

Evoluties in aanbod

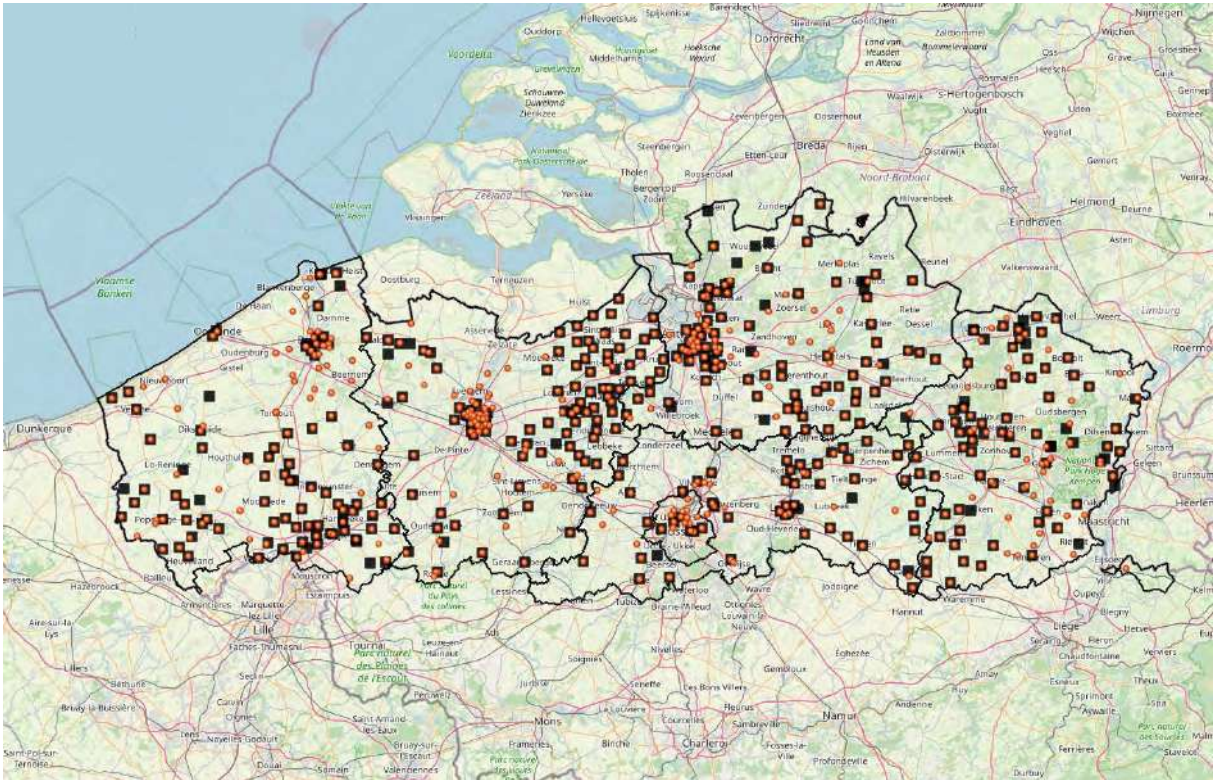
Net als bij de analyses voor het domein muziek, maken we volgende vergelijkingen:

- de lagere graad in 2015-2016 vergelijken we met de eerste en/of tweede graad in het huidige gradenstelsel;
- de middelbare graad (2015-2016) vergelijken we met de derde graad in 2022-2023, en;
- de hogere graad (2015-2016) vergelijken we met de vierde graad in het huidige stelsel.

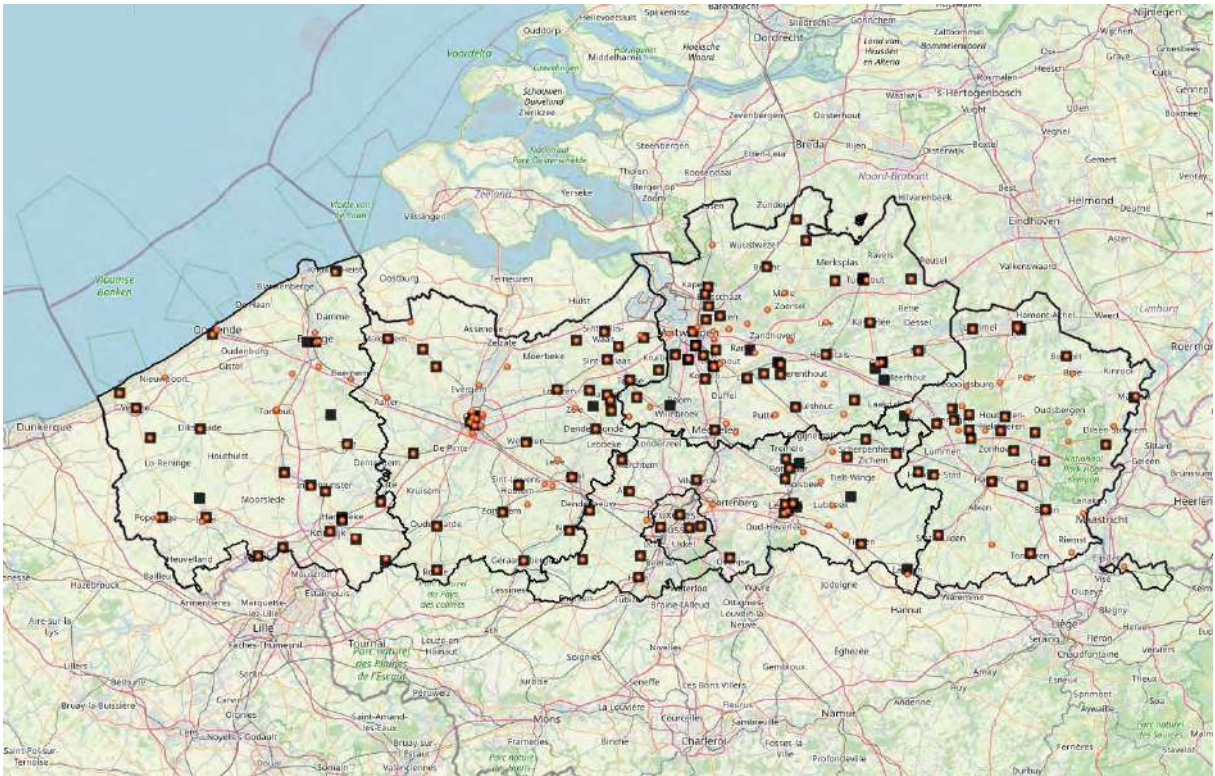
De oranje symbolen verwijzen naar het huidige aanbod; de zwarte vierkantjes naar het aanbod in het schooljaar 2015-2016.

Meer dan bij het muziekaanbod lijkt het nieuwe aanbod in de lagere graden zich hier te concentreren rondom de grote steden. Zo zijn er bijvoorbeeld meerdere vestigingen bijgekomen rondom Brugge, Gent en Brussel. Rondom Gent worden hierdoor een aantal leemtes ten noorden van Gent ingevuld. De eerder beperkte nieuwe vestigingsplaatsen buiten deze drie steden zijn doorgaans wel te lokaliseren in gebieden waar er voordien nog geen aanbod bestond (bv. in de kustregio in de buurt van Nieuwpoort en in de buurt van Lille en Zandhoven in de Kempen).

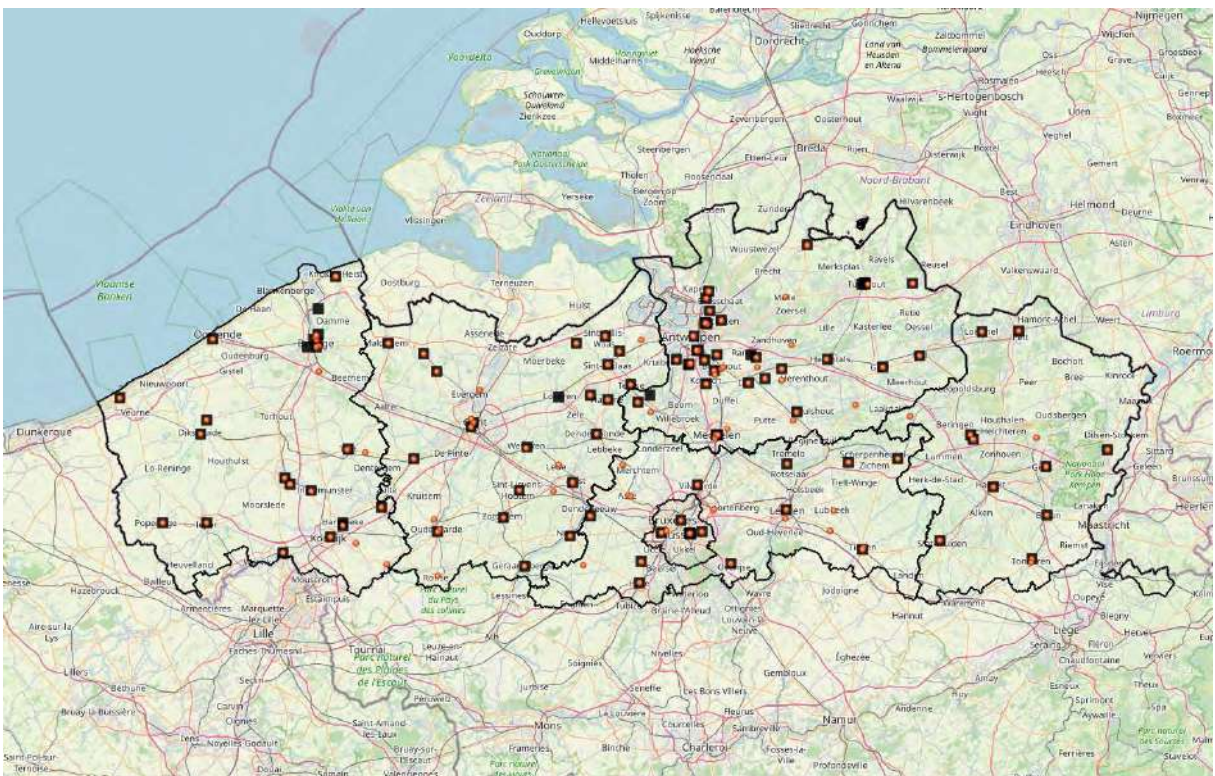
In de derde graad worden duidelijk een aantal blinde vlekken ingevuld met het nieuwe aanbod en dit in alle provincies. In de vierde graad blijven deze blinde vlekken evenwel vaak nog bestaan. De nieuwe vestigingsplaatsen blijken dus vooral opleidingen in de derde graad aan te bieden, maar (vooral nog) geen opleidingen in de vierde graad. Mogelijk voorzien deze nieuwe vestigingsplaatsen een graduele opbouw van het nieuwe aanbod. Dit bleek ook reeds uit analyses op basis van de focusgroepen, gerapporteerd in vorig hoofdstuk. Een aantal directies gaf aan dat men het aangevraagde eerst verder wenst uit te werken.



Kaart 28 Evolutes in het aanbod (■ lagere graad beeldende en audiovisuele kunsten (2015-2016) – ● 1^e en 2^e graad beeldende en audiovisuele kunsten (2022-2023))



Kaart 29 Evoluties in het aanbod (■ middelbare graad beeldende en audiovisuele kunsten (2015-2016) – ● 3^e graad beeldende en audiovisuele kunsten (2022-2023))



Kaart 30 Evoluties in het aanbod (■ hogere graad beeldende en audiovisuele kunsten (2015-2016) – ● 4^e graad beeldende en audiovisuele kunsten (2022-2023))

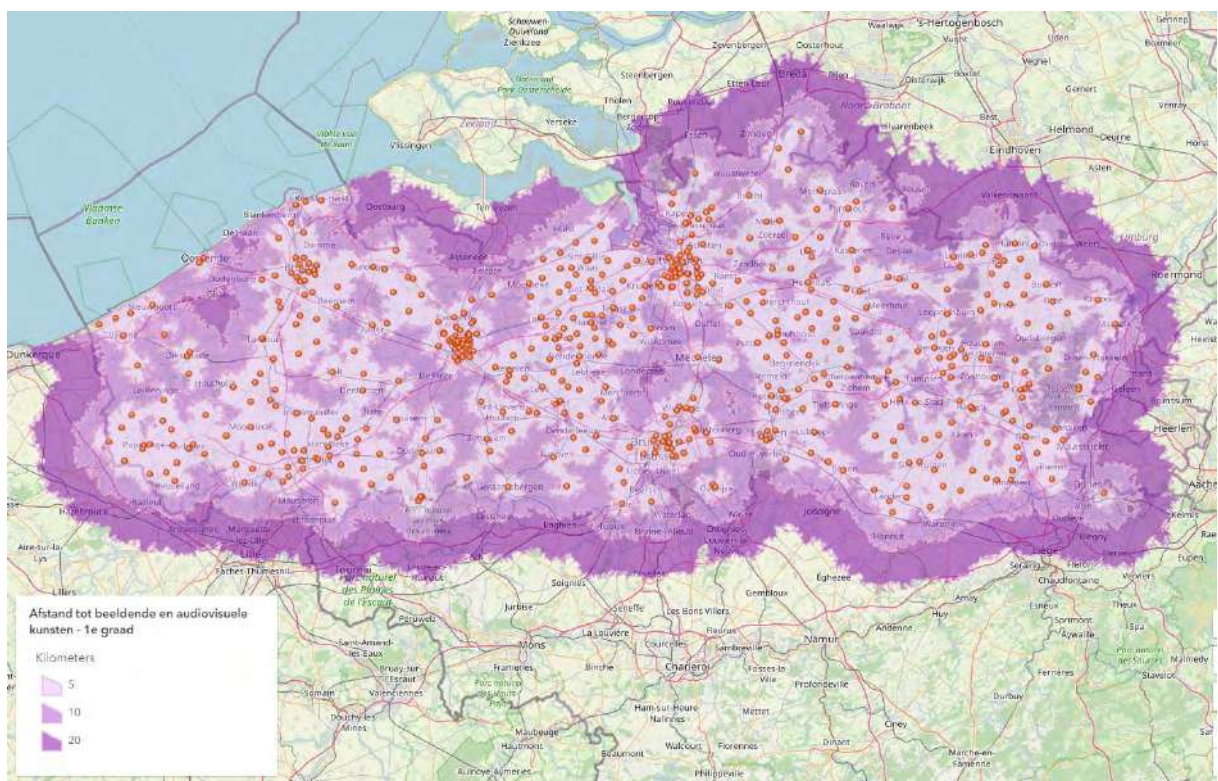
Afstand tot aanbod

Op de volgende kaarten bekijken we opnieuw de rij-afstanden¹⁸ om beter zicht te krijgen op de nog bestaande blinde vlekken.

Voor de eerste en tweede graad kunnen we net als voor muziek vaststellen dat men van in het merendeel van het Vlaams en Brussels Hoofdstedelijk Gewest zich op maximaal 10 km afstand van een vestigingsplaats voor beeldende en audiovisuele kunsten bevindt. Een beperkt aantal kleinere regio's bevindt zich op meer dan 10 km rij-afstand van een vestiging, zo bv. het gebied onder Gistel (West-Vlaanderen), een klein gebied rond Londerzeel en enkele regio's tegen de Nederlandse grens (buurt van Assenede en Zelzate, regio boven Dessel).

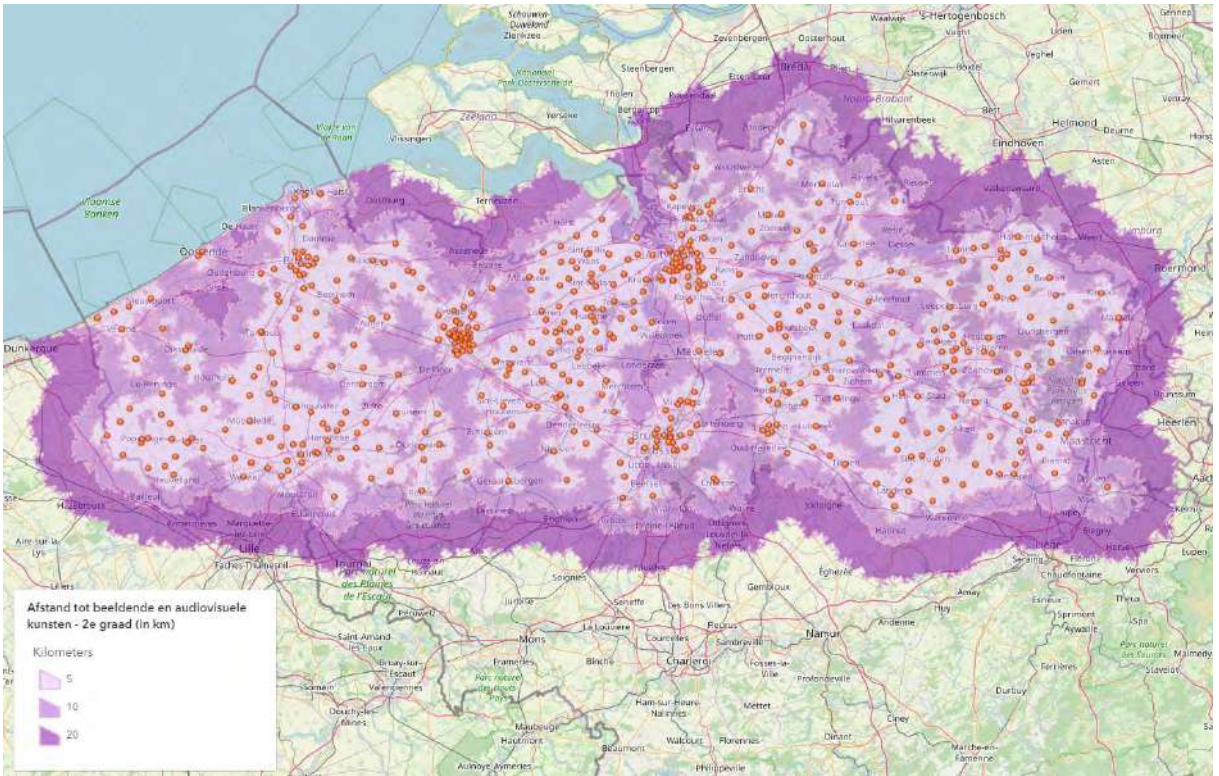
Voor de hogere graden en zeker voor de vierde graad en specialisatiejaren zijn de blinde vlekken groter. Om lessen beeldende en audiovisuele kunsten te volgen in deze hogere jaren moet men vaak bereid zijn om zich meer dan 10 km te verplaatsen. Dit is het sterkst het geval in West-Vlaanderen en het westen van Limburg.

Voor de kortlopende opleidingen stellen we ten slotte vast dat personen woonachtig in de Westhoek, op de grens tussen Oost- en West-Vlaanderen of in het Westen van Limburg zich meer dan 20 km moeten verplaatsen om deze opleidingen te kunnen volgen.

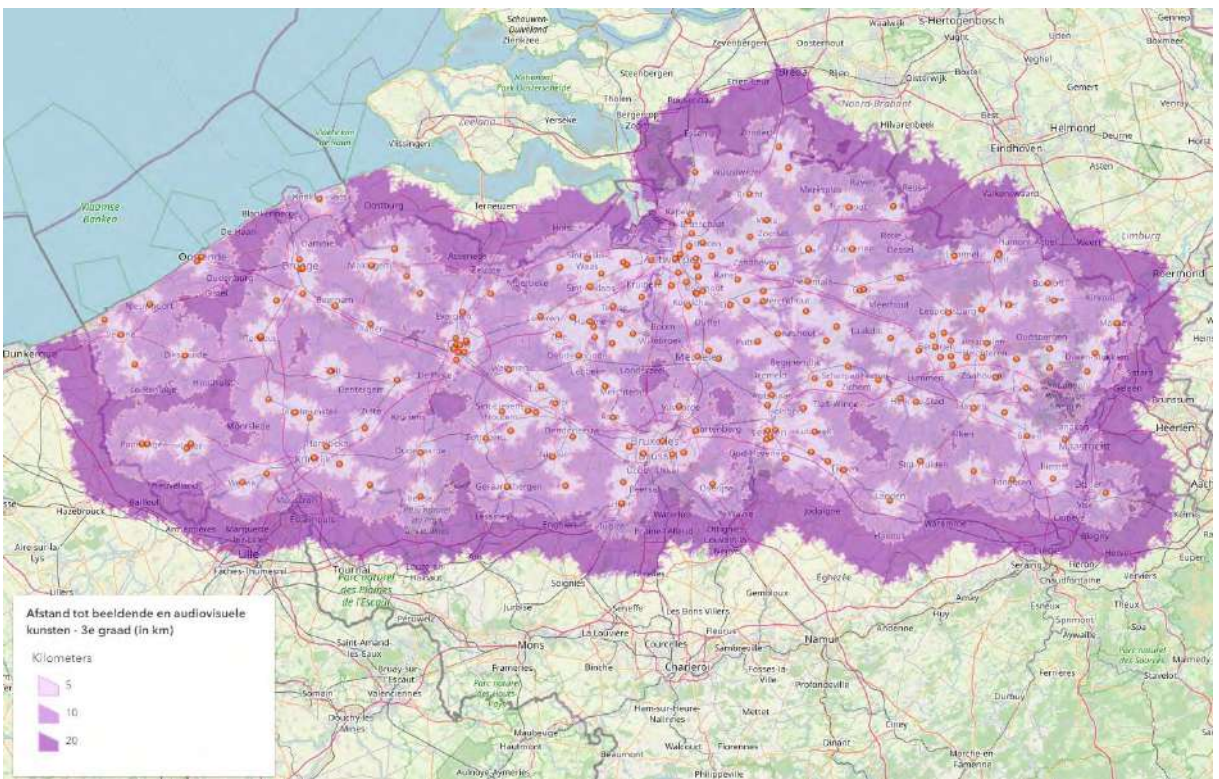


Kaart 31 De rij-afstand tot een eerste graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)

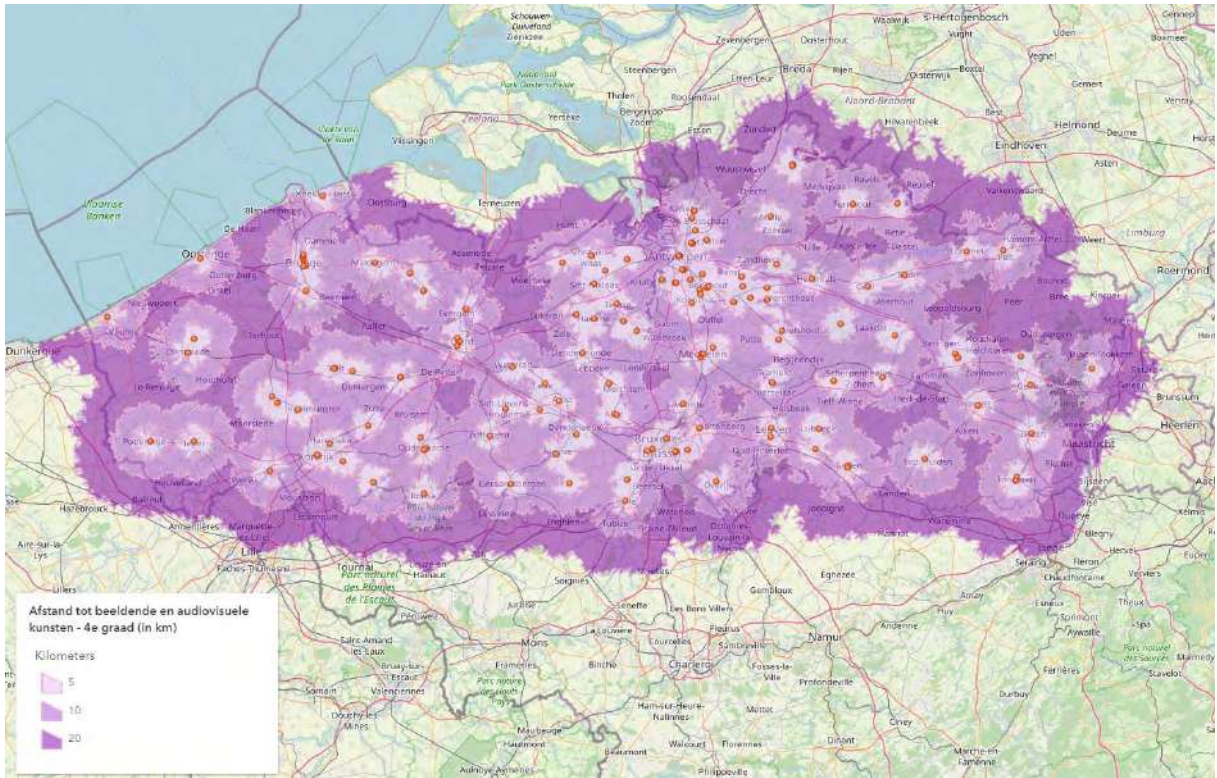
¹⁸ De lichtpaarse regio's rond de vestigingsplaatsen zijn de gebieden waar men op maximaal 5 km rij-afstand (dus niet vogelvlucht) van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod woont. De middenpaarse gebieden bevinden zich op 5 tot 10 km van een vestigingsplaats met dit aanbod. De donkerpaarse ingekleurde gebieden bevinden zich op 10 tot 20 km van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod. Gebieden die meer dan 20 km rij-afstand verwijderd zijn van het bestaande aanbod, vallen buiten de ingekleurde gebieden.



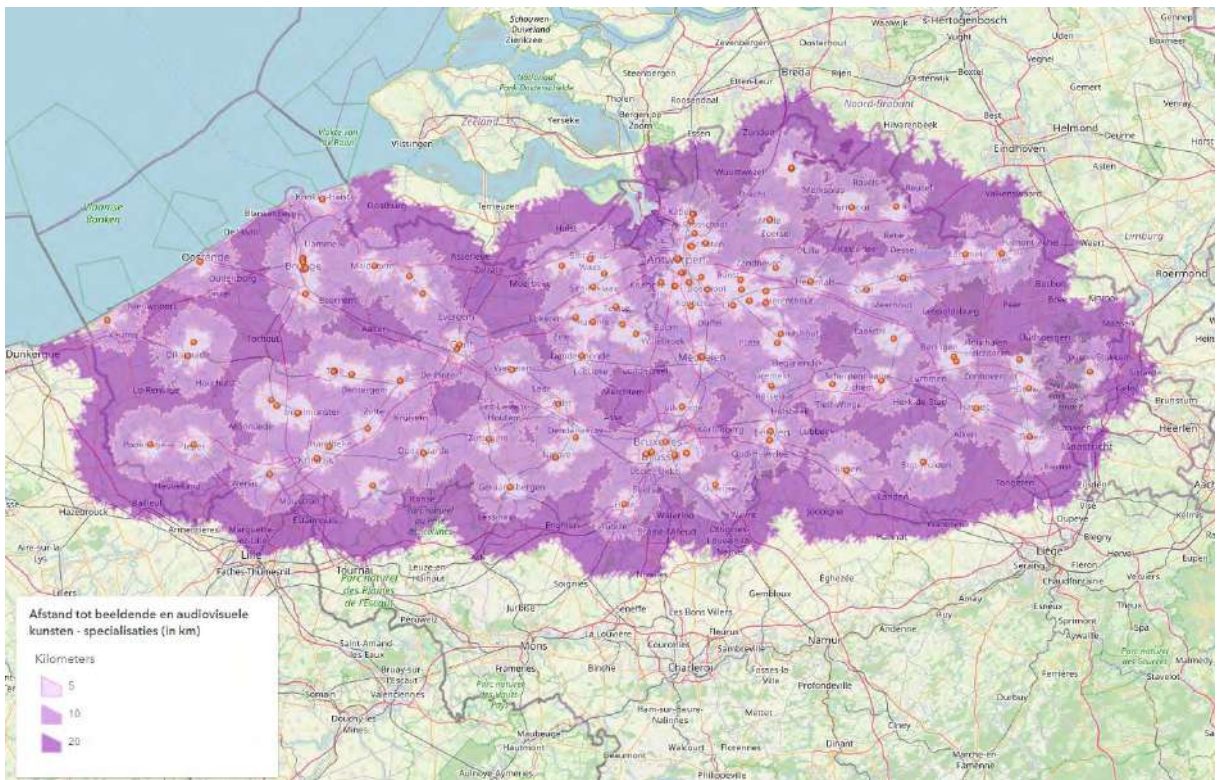
Kaart 32 De rij-afstand tot een tweede graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 33 De rij-afstand tot een derde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 34 De rij-afstand tot een vierde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 35 De rij-afstand tot specialisatie Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)



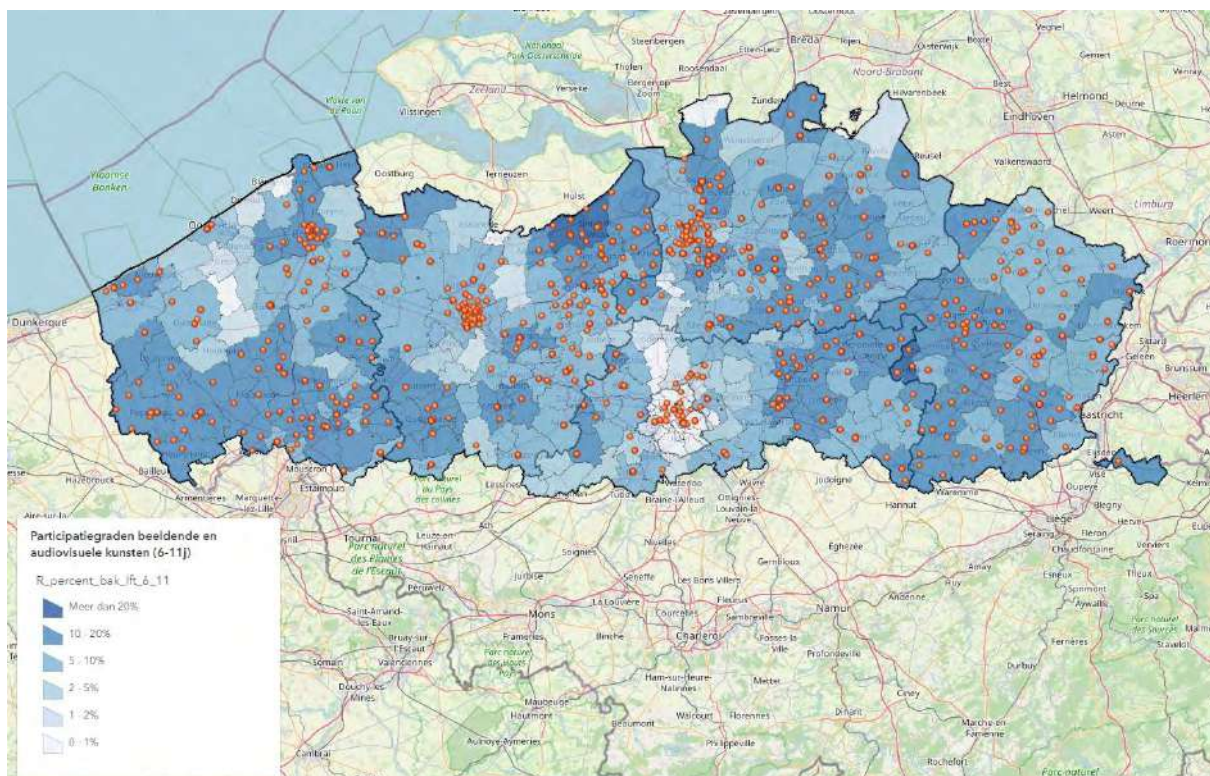
Kaart 36 De rij-afstand tot een kortlopende studierichting Beeldende en Audiovisuele Kunsten (in intervallen van 5-10-20 km)

Participatiegraden

Ten slotte bekijken we opnieuw de leeftijdsspecifieke participatiegraden.¹⁹ In de leeftijdsgroep van 6- tot 11-jarigen stellen we in drie gemeenten een participatiegraad van boven de 20% vast, met name: Halen, Sint-Gillis-Waas en Stekene. Daarnaast wordt in 113 andere gemeenten voor deze leeftijdsgroep een participatiegraad van boven de 10% gehaald, met daarbij ook vaak participatiegraden die tegen de 20% aanleunen (bv. 19,9% in Rotselaar, 19,2% in Heusden-Zolder en 19% in Waasmunster). Net als bij muziek onderschatten we hier mogelijk de participatiegraad binnen het aanbod van beeldende en audiovisuele kunsten omdat heel wat gemeenten opteren voor een domeinoverschrijdende initiatie. Ook hier stellen we vast dat de aanwezigheid van een academie in de eigen gemeente een belangrijke impact heeft op de participatiegraad. De gemeenten met een participatiegraad onder de 5% zijn nagenoeg allen gemeenten zonder eigen aanbod. Dit wijst erop dat niet alleen afstand bepalend is, maar tevens een aanbod binnen de eigen gemeentegrenzen.

¹⁹ Berekening participatiegraden:

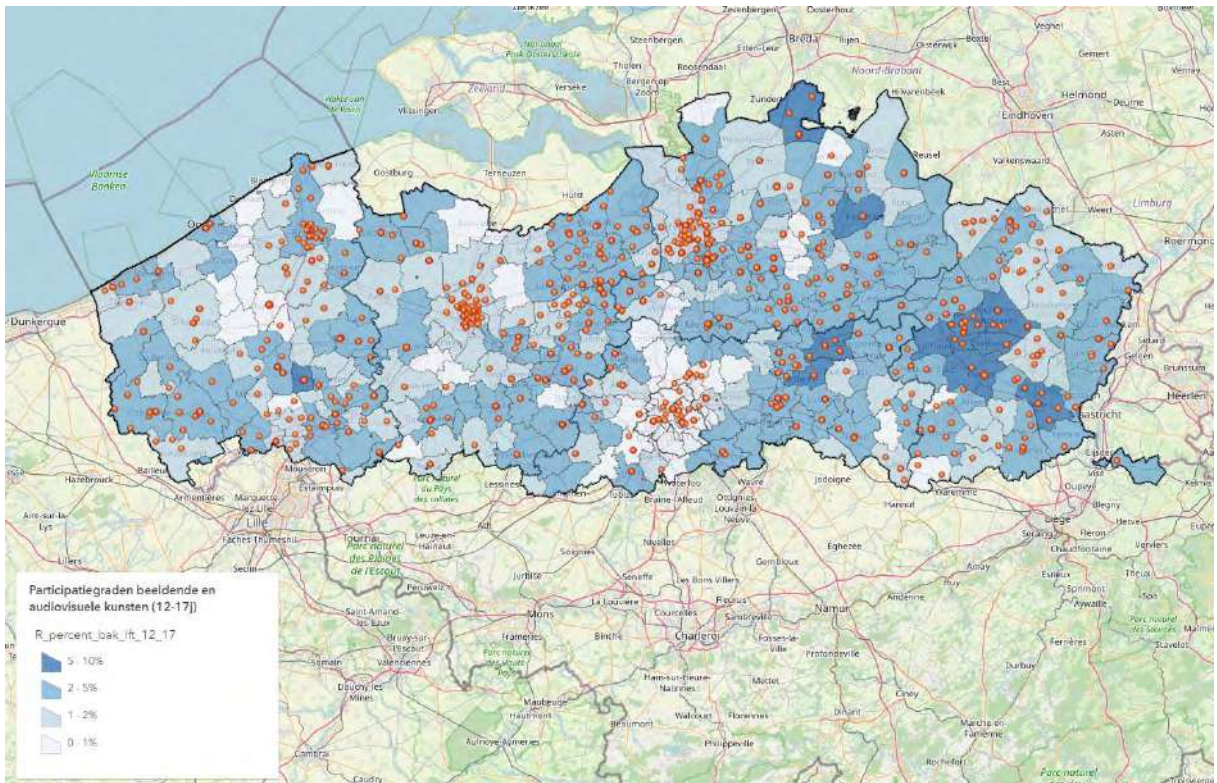
$$\frac{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y dat les volgt in een dko}}{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y}} \times 100$$



Kaart 37 De participatiegraden Beeldende en Audiovisuele Kunsten voor 6- tot 11-jarigen

Net als bij muziek stellen we vast dat de participatiegraad sterk slinkt bij de overgang naar de secundaire schoolleeftijd. In geen enkele gemeente vinden we een participatiegraad boven de 10% terug bij de 12- tot 17-jarigen. Slechts in elf gemeenten ligt de participatiegraad voor 12- tot 17-jarigen bovendien hoger dan 5%. De hoogste participatiegraden voor deze leeftijdsgroepen stellen we vast in de gemeenten Hoogstraten, Bilzen en Lummen met respectievelijk participatiegraden van 7.1%, 7.0% en 6.1% in deze leeftijdscategorieën.

De kaarten voor de volwassenen zijn opgenomen in de bijlagen (zie bijlage 6). In slechts 1 gemeente (Arendonk) stijgt de participatiegraad voor de 18- tot 50-jarigen uit boven de 2%. In deze gemeente ligt bovendien ook de participatiegraad voor 50-plussers opvallend hoog. De participatiegraad voor 50-plussers bedraagt er 14,5%. Hoogstraten volgt met grote achterstand met een participatiegraad van 2,9% bij deze leeftijdsgroep.

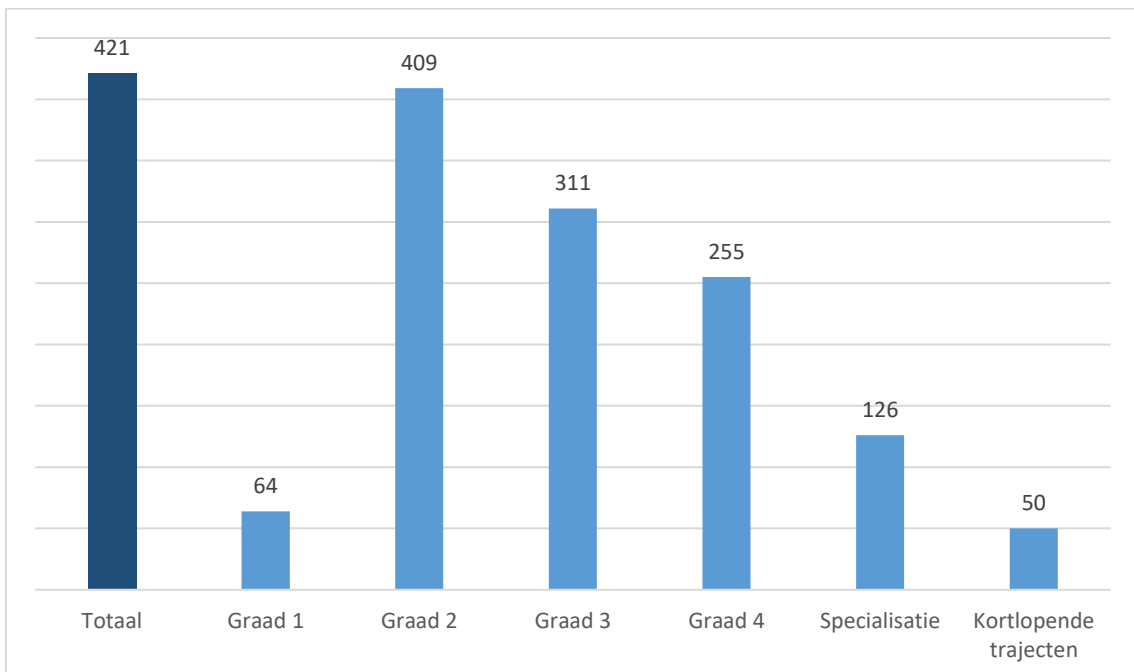


Kaart 38 De participatiegraden Beeldende en Audiovisuele Kunsten voor 12- tot 17-jarigen

4.4.5 Woordkunst-Drama

Vestigingsplaatsen

Figuur 16 Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein woordkunst-drama (2022-2023)



Voor het domein woordkunst-drama zijn er in Vlaanderen en Brussel in totaal 421 vestigingsplaatsen beschikbaar. Waar dit er in de eerste graad maar 65 zijn, stijgt dit aantal vanaf de tweede graad naar 409. Het lagere aantal vestigingsplaatsen voor de eerste graad, is toe te schrijven aan twee factoren. Een eerste factor is het gegeven dat woordkunst en drama pas sinds 2018-2019 kan aangeboden worden in de eerste graad. Daarnaast opteren heel wat academies, zoals reeds aangehaald, ook voor een domeinoverschrijdende initiatie. Voor de derde en vierde graad zijn er respectievelijk 311 en 255 vestigingsplaatsen beschikbaar. In 126 vestigingsplaatsen is er ook de mogelijkheid tot specialisatie na afronding van de vierde graad. 50 vestigingsplaatsen bieden ten slotte kortlopende trajecten aan binnen dit domein.

Op basis van het hierboven beschreven aantal vestigingsplaatsen voor de eerste graad (65) en het gegeven dat de eerste graad woordkunst-drama pas sinds 2018-2019 kan geprogrammeerd worden, is het niet zo verbazingwekkend dat er voor de eerste graad woordkunst-drama nog heel wat blinde vlekken zijn. En ook hier geldt dat de domeinoverschrijdende initiatieopleidingen deze leemtes mogelijk nog voor een deel invullen. Desalniettemin kunnen we op basis van kaart 39 een aantal interessante vaststellingen doen. Zo is er ten eerste een opvallend groot aanbod woordkunst-drama 1^{ste} graad in de steden Antwerpen en Brussel, maar vinden we helemaal geen aanbod terug in Gent. Ten tweede is de spreiding over Vlaanderen zeer ongelijkmatig. In West-Vlaanderen tellen we bijvoorbeeld meerdere vestigingsplaatsen met een aanbod woordkunst-drama eerste graad in de buurt van Kortrijk en ook twee vestigingen op kleine afstand van elkaar aan de noordzijde van de kuststreek, maar zijn er voor de rest slechts op twee locaties (Poperinge en Diksmuide) vestigingen in West-Vlaanderen. Ook in de provincie Antwerpen concentreert het aanbod zich vooral in Antwerpen, maar vinden we in het centrum van de provincie geen aanbod terug. Hetzelfde geldt voor Vlaams-Brabant waar in het Hageland en rondom Leuven geen enkele vestiging met een aanbod woordkunst-drama in de eerste graad kan worden teruggevonden.

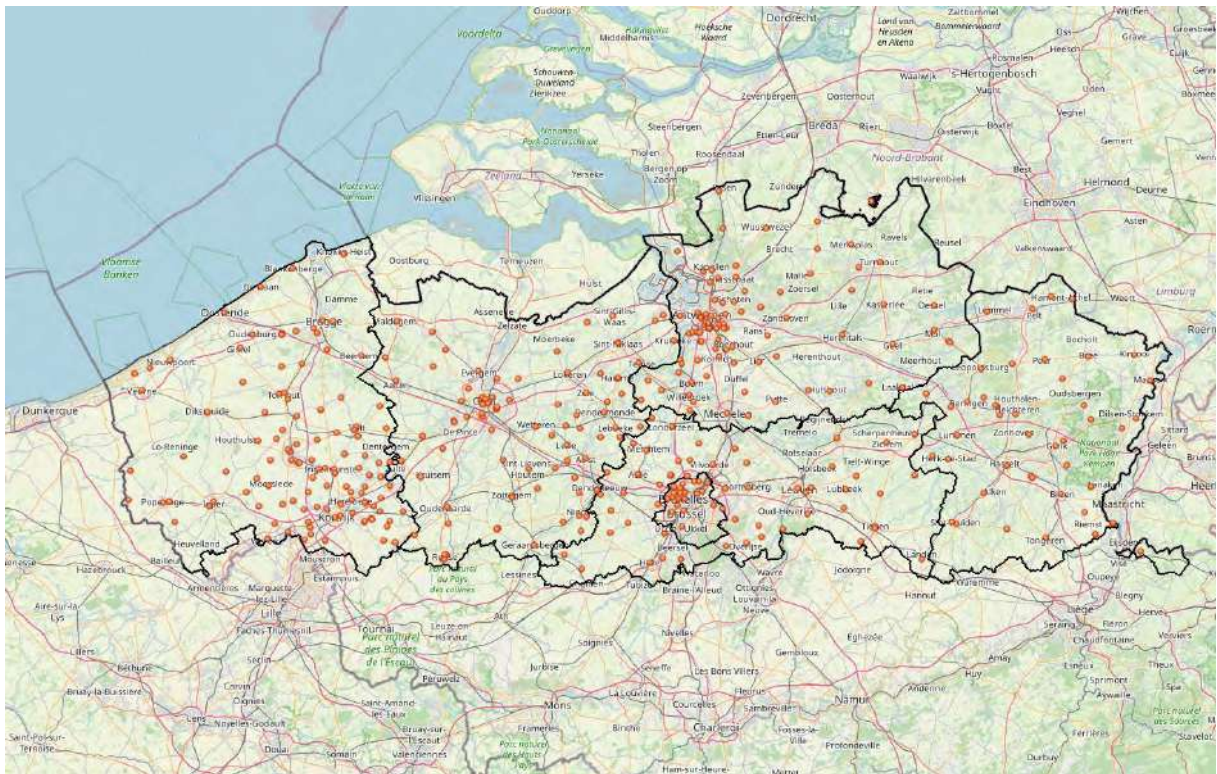


Kaart 39 Alle vestigingsplaatsen waar een eerste graad Woordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

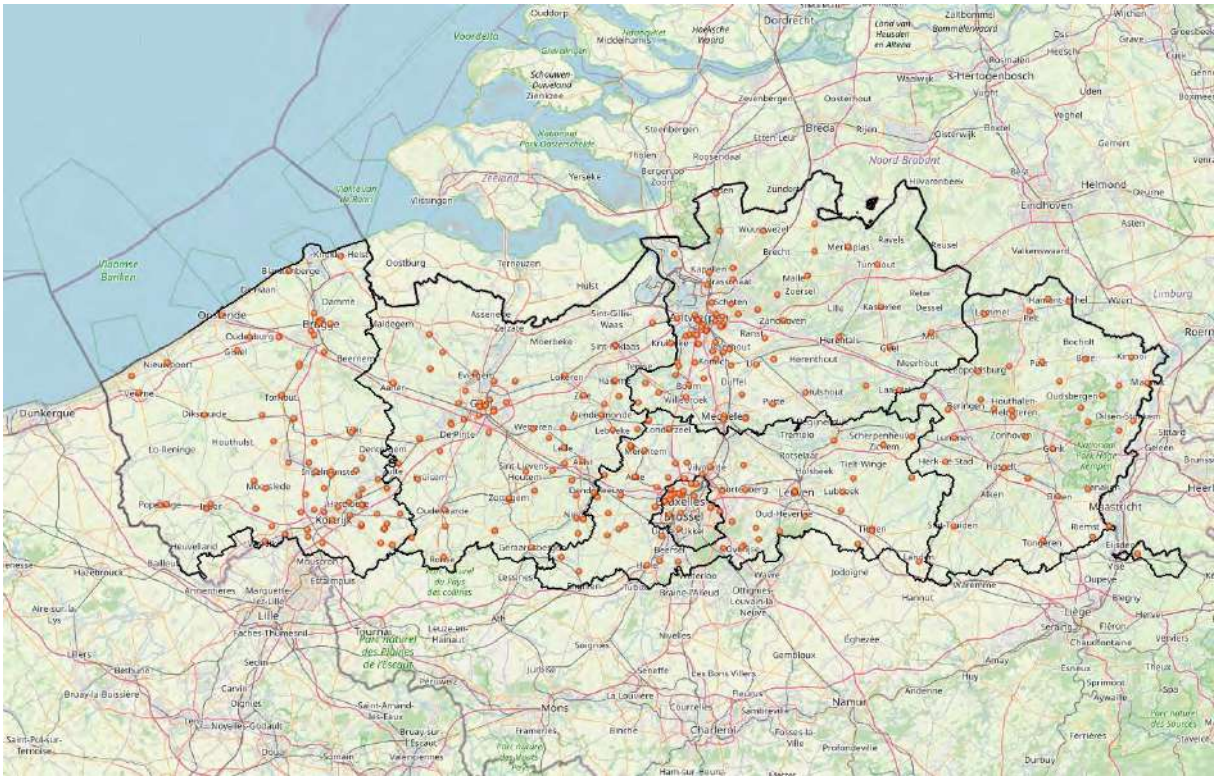
In de tweede graad zien we opnieuw, net als voor muziek en beeldende en audiovisuele kunsten, een uitgebreid aanbod dat vrij goed gespreid is over geheel het Vlaams en Brussels Hoofdstedelijk Gewest, zij het wel minder dan het aanbod voor muziek en beeldende en audiovisuele kunsten. En ook in de derde en vierde graad, zien we een goed gespreid aanbod.

Hoger zagen we reeds dat het aantal vestigingsplaatsen dat een specialisatie aanbiedt heel wat lager ligt dan het aantal vestigingsplaatsen met een vierde graad (126 vestigingsplaatsen bieden een specialisatie aan, 255 een vierde graad). Dit brengt ook een minder sterke spreiding van het aanbod mee (zie kaart 43) met een aantal blinde vlekken, bijvoorbeeld in de Westhoek en het noordoosten van Vlaams-Brabant.

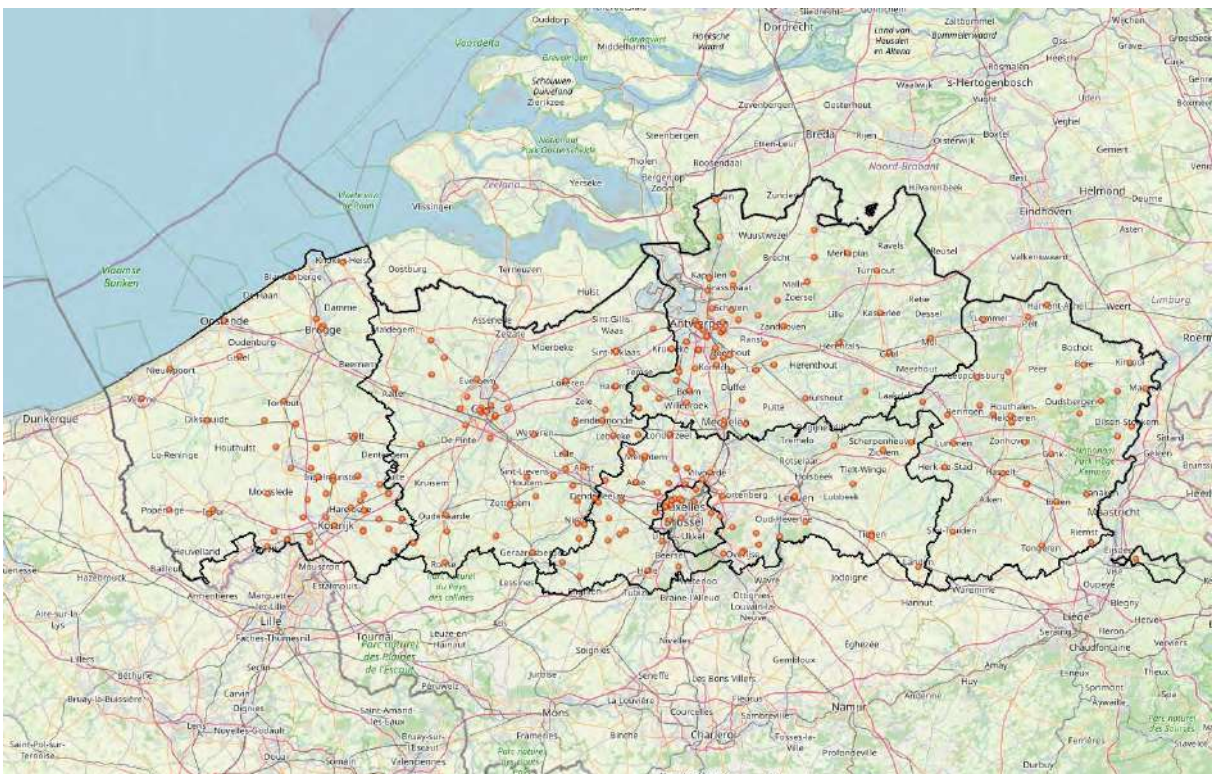
Het aantal vestigingen dat de kortlopende opleidingen binnen het domein woordkunst-drama aanbiedt is (vooralsnog) nog eerder beperkt: 50 vestigingsplaatsen bieden een van de kortlopende opleidingen aan. In elke provincie zijn meerdere vestigingsplaatsen aanwezig maar het aanbod ontbreekt nog in meerdere regio's zoals bv. in de Westhoek en in het noorden van Limburg.



Kaart 40 Alle vestigingsplaatsen waar een tweede graad Woordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 41 Alle vestigingsplaatsen waar een derde graad Wordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 42 Alle vestigingsplaatsen waar een vierde graad Wordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 43 Alle vestigingsplaatsen waar een specialisatie Wordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 44 Alle vestigingsplaatsen waar een kortlopende studierichting binnen Wordkunst-Drama kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

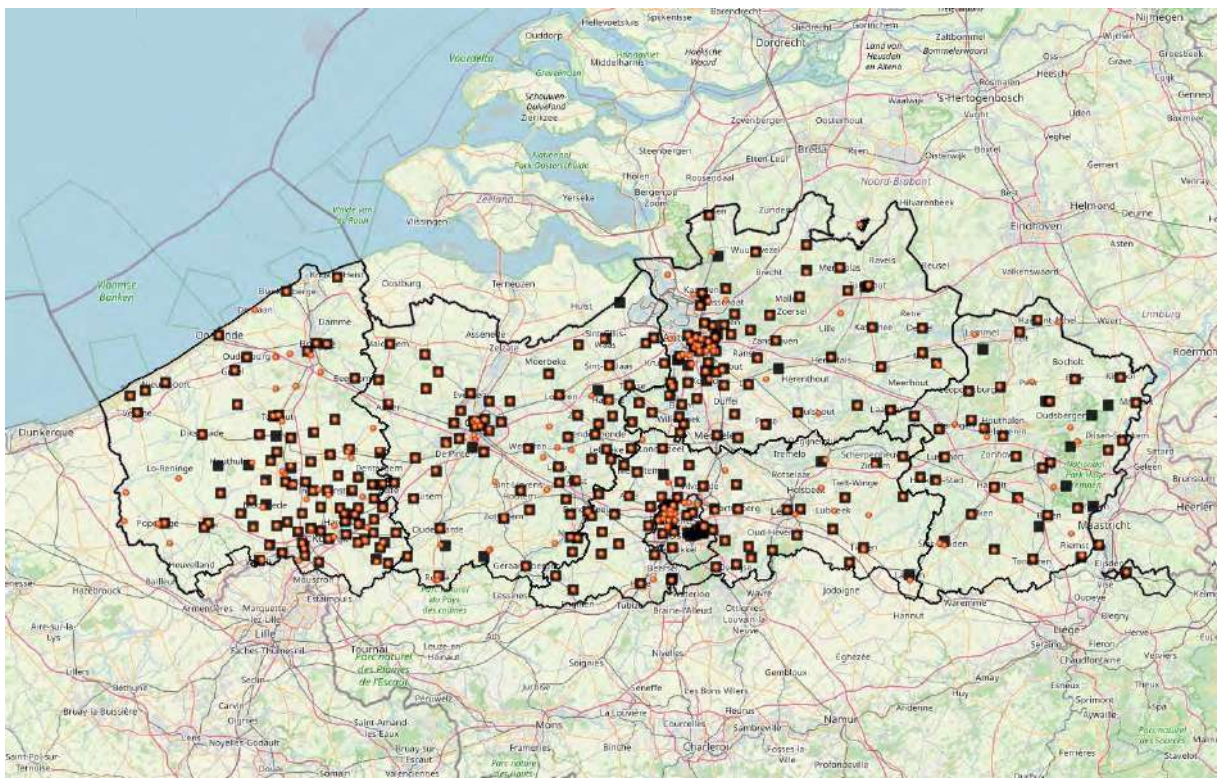
Evoluties in aanbod

Net als bij de analyses voor de vorige twee domeinen, maken we volgende vergelijkingen:

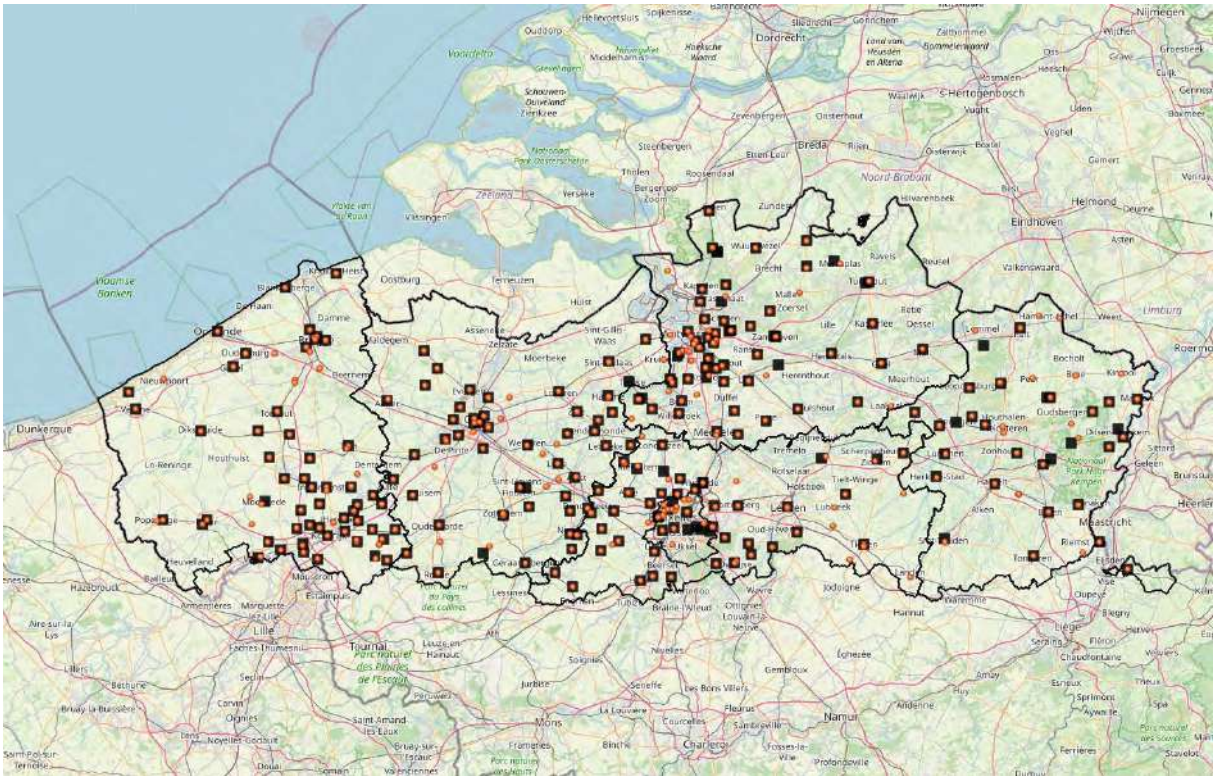
- de lagere graad in 2015-2016 vergelijken we met de eerste en/of tweede graad in het huidige gradenstelsel (de eerste graad bestond niet voor woordkunst-drama in de 2015-2016);
- de middelbare graad (2015-2016) vergelijken we met de derde graad in 2022-2023, en;
- de hogere graad (2015-2016) vergelijken we met de vierde graad in het huidige stelsel.

De oranje symbolen verwijzen naar het huidige aanbod; de zwarte vierkantjes naar het aanbod in het schooljaar 2015-2016.

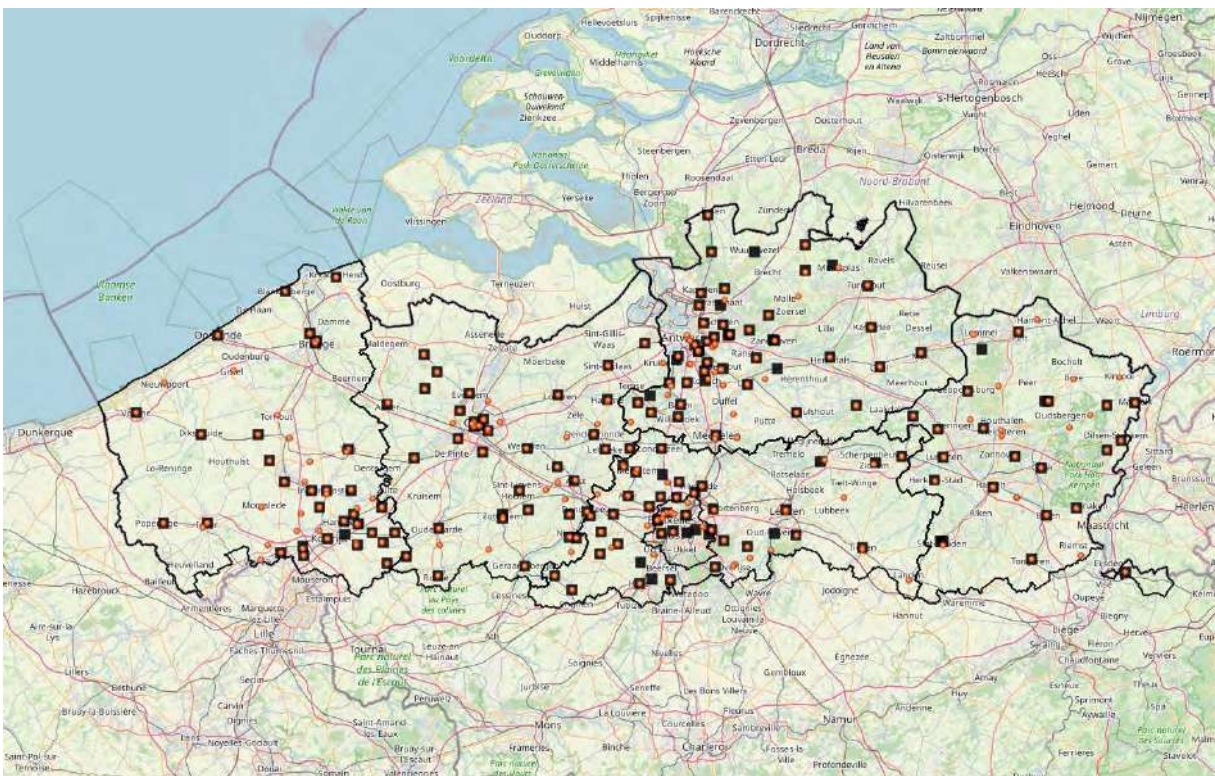
De kaarten 45, 46 en 47 tonen dat nieuw aanbod vooral ontstond in regio's waar zich in 2015-2016 nog blinde vlekken voordeden. Het aanbod voor woordkunst en drama is daardoor in 2022-2023, zeker voor de lagere graden, gelijkmatiger verspreid over heel Vlaanderen. In de tweede en derde graad is het aanbod minder sterk gegroeid en blijven er nog blinde vlekken bestaan, bijvoorbeeld in de Westhoek en ten noorden van Gent.



Kaart 45 Evoluties in het aanbod (■ lagere graad woordkunst-drama (2015-2016) —●— 1^e en 2^e graad woordkunst-drama (2022-2023))



Kaart 46 Evolutes in het aanbod (■ middelbare graad woordkunst-drama (2015-2016) – ● 3^e graad woordkunst-drama (2022-2023))



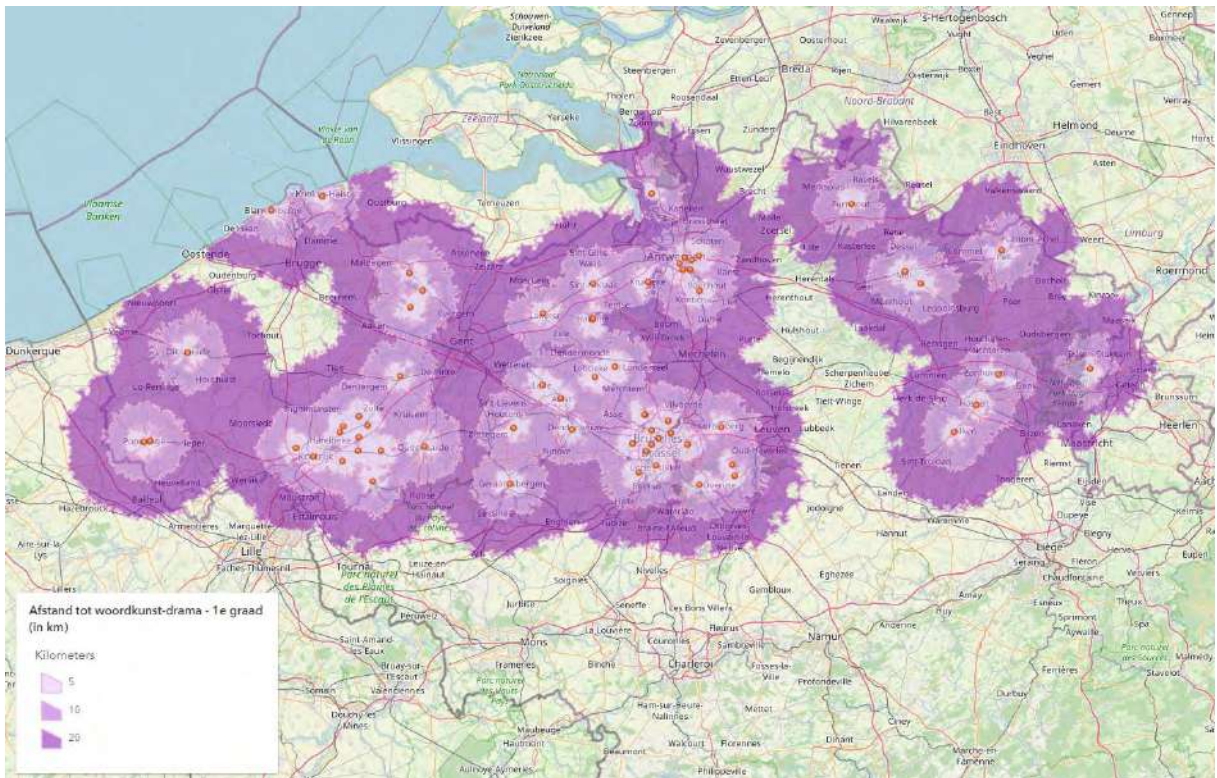
Kaart 47 Evolutes in het aanbod (■ hogere graad woordkunst-drama (2015-2016) – ● 4^e graad woordkunst-drama (2022-2023))

Afstand tot aanbod

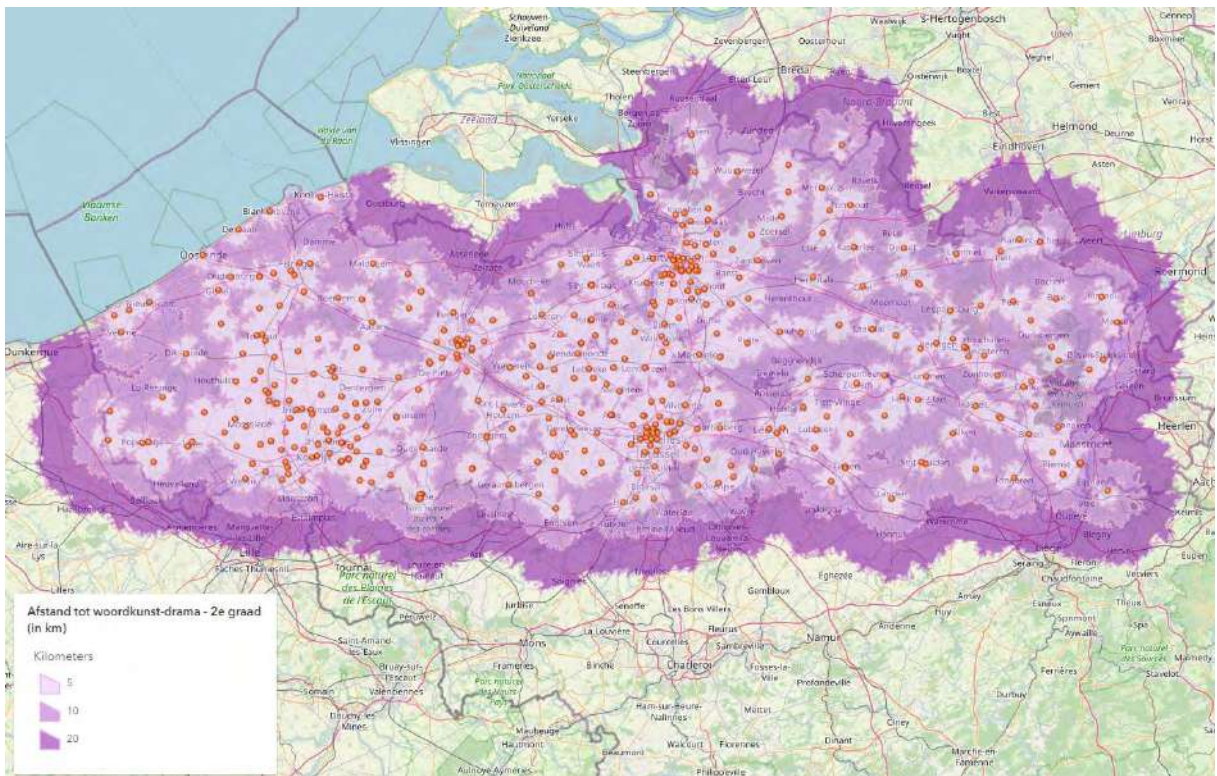
Om beter zicht te krijgen op de doelmatigheid van het aanbod bekijken we op volgende kaarten opnieuw de rij-afstanden.²⁰ Hieruit blijkt duidelijk dat, ondanks een betere spreiding van het aanbod in 2022-2023 ten opzichte van 2015-2016, er nog heel wat plaatsen in Vlaanderen zijn waar men een grote afstand dient af te leggen om een opleiding woordkunst-drama te volgen. Kaart 48 toont dat men in heel wat regio's in Vlaanderen zich nog meer dan 20 km moet verplaatsen om een eerste graad van deze opleiding te volgen. Omdat dit beeld mogelijk vertekend kan worden door het aanbod van domeinoverschrijdende opleidingen, bekijken we vooral de rij-afstanden tot het aanbod van de tweede graad in detail (zie kaart 49). Daaruit blijkt dat voor de meeste Vlaamse regio's een tweede graad aanbod voor woordkunst-drama op een rij-afstand van maximaal 10 km te vinden is, uitgezonderd een aantal kleinere regio's die grenzen aan de landsgrenzen en ook enkele zeer kleine gebieden in Vlaams-Brabant (bv. ter hoogte van Tremelo). Voor de derde en vierde graad nemen deze gebieden die zich op meer dan 10 km van een vestigingsplaats bevinden nog wat toe, maar buiten de gebieden aan de landsgrenzen, dienen (potentiële) leerlingen zich maximaal 10 km te verplaatsen om te kunnen deelnemen aan het aanbod.

Voor de specialisatiegraden dient men zich vaak al meer dan 10 km te verplaatsen. Dit is bijvoorbeeld het geval in heel wat gebieden in de Westhoek, aan de kust, ten noorden van Gent, ten zuiden van Brussel, in het Hageland en in Limburg. De rij-afstanden worden nog groter wanneer gekeken wordt naar de kortlopende opleidingen. Personen woonachtig in de kustregio, ten noorden van Gent of in noord-Limburg dienen zich meer dan 20 km te verplaatsen om een kortlopende opleiding woordkunst-cultuur of schrijver (de opdeling tussen deze twee kortlopende opleidingen werd hier niet gemaakt) te kunnen volgen.

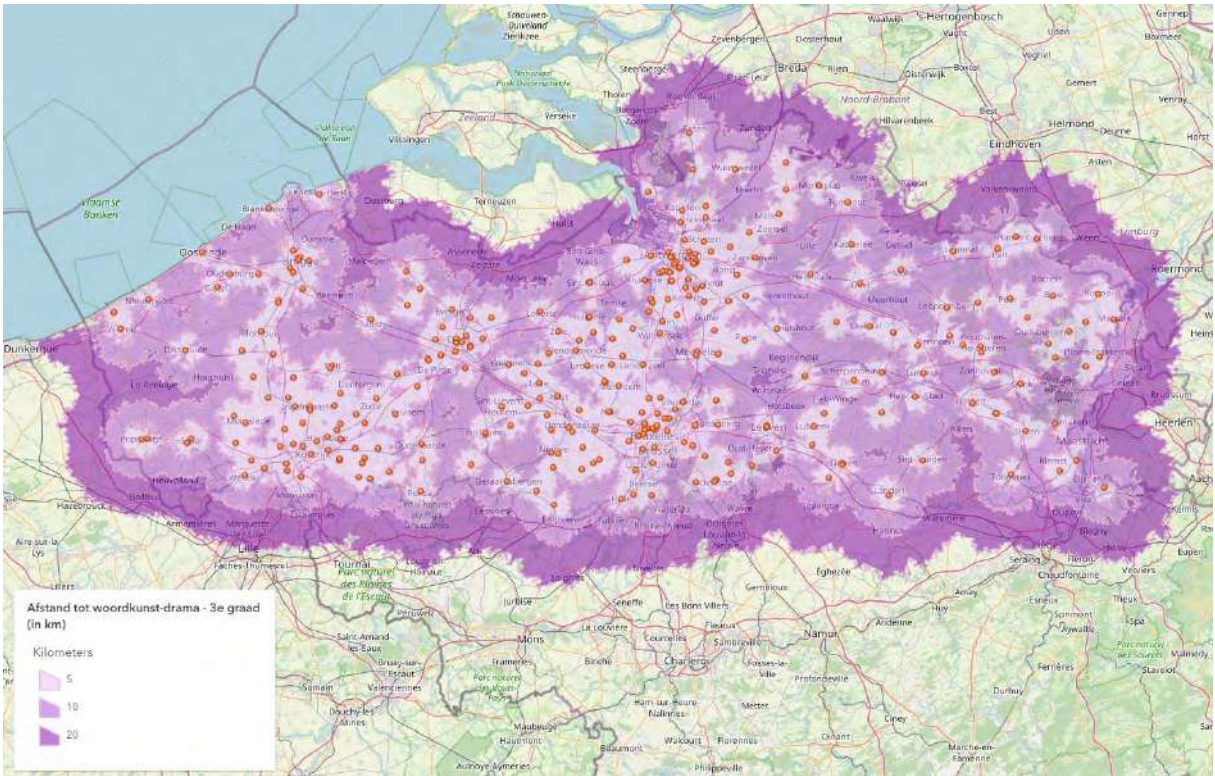
20 De lichtpaarse regio's rond de vestigingsplaatsen zijn de gebieden waar men op maximaal 5 km rij-afstand (dus niet vogelvlucht) van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod woont. De middenpaarse gebieden bevinden zich op 5 tot 10 km van een vestigingsplaats met dit aanbod. De donkerpaars ingekleurde gebieden bevinden zich op 10 tot 20 km van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod. Gebieden die meer dan 20 km rij-afstand verwijderd zijn van het bestaande aanbod, vallen buiten de ingekleurde gebieden.



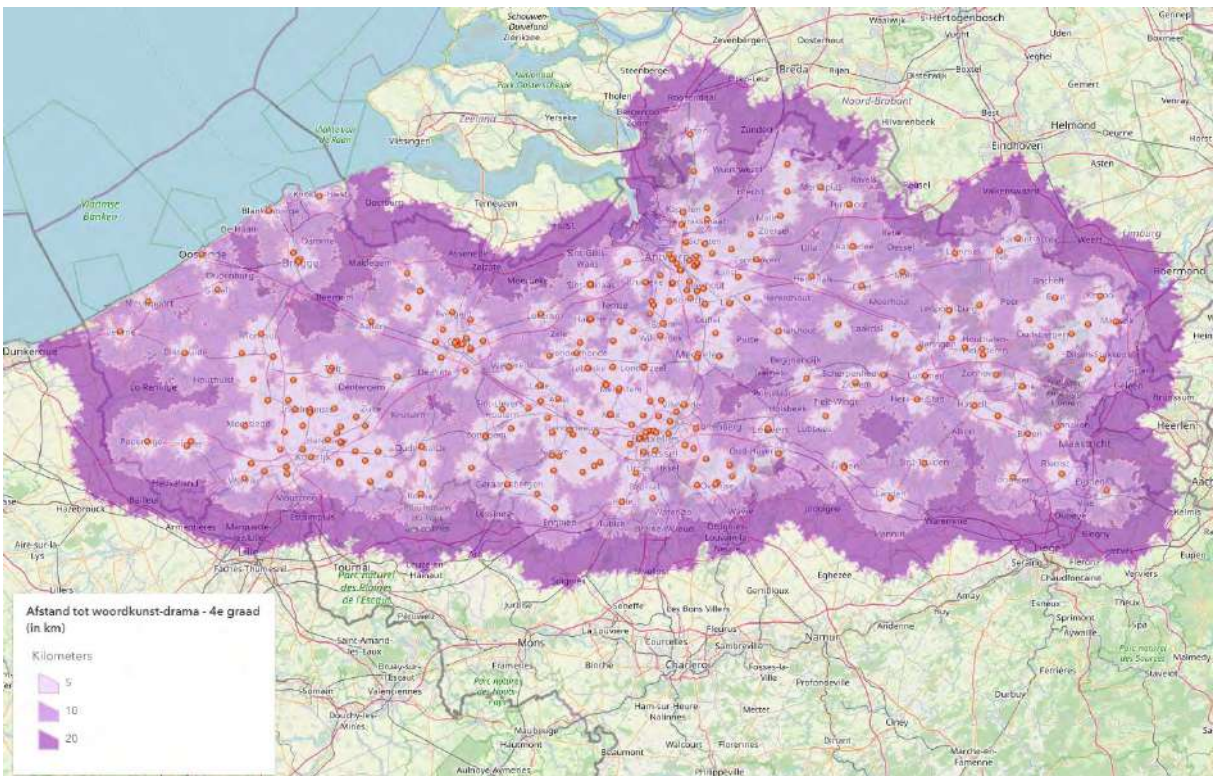
Kaart 48 De rij-afstand tot een eerste graad Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)



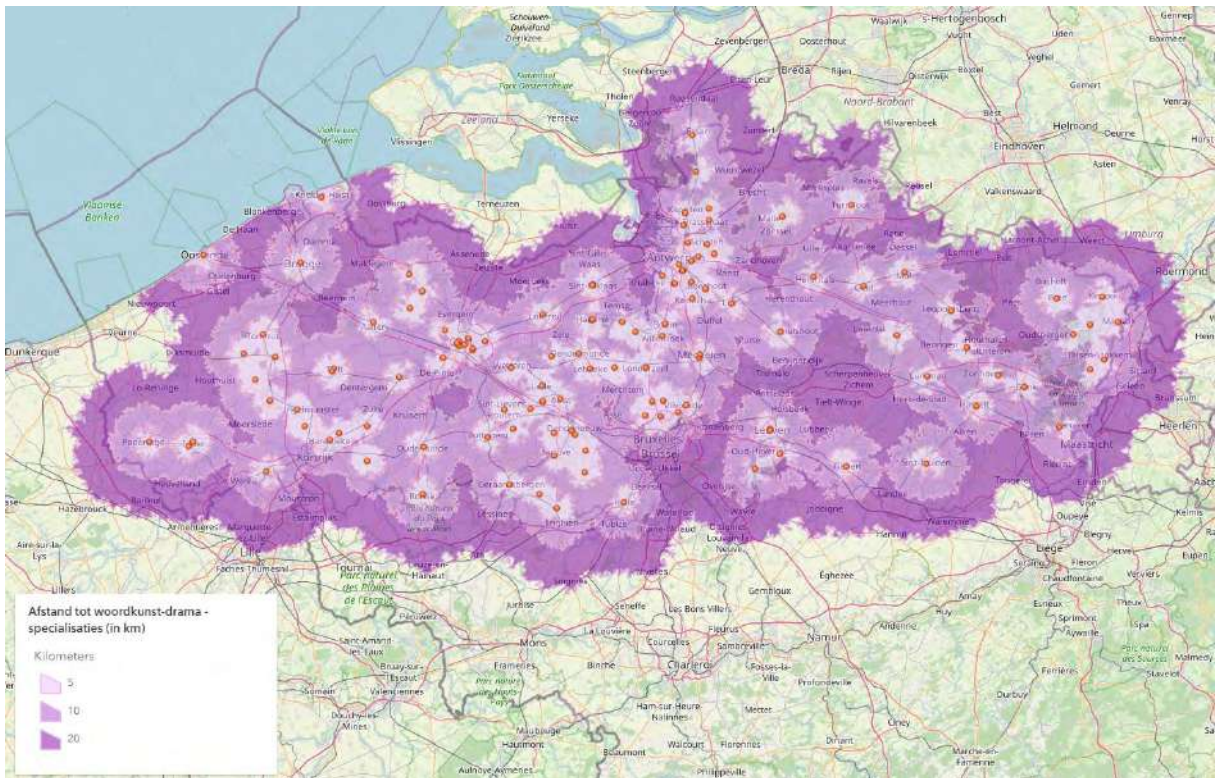
Kaart 49 De rij-afstand tot een tweede graad Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)



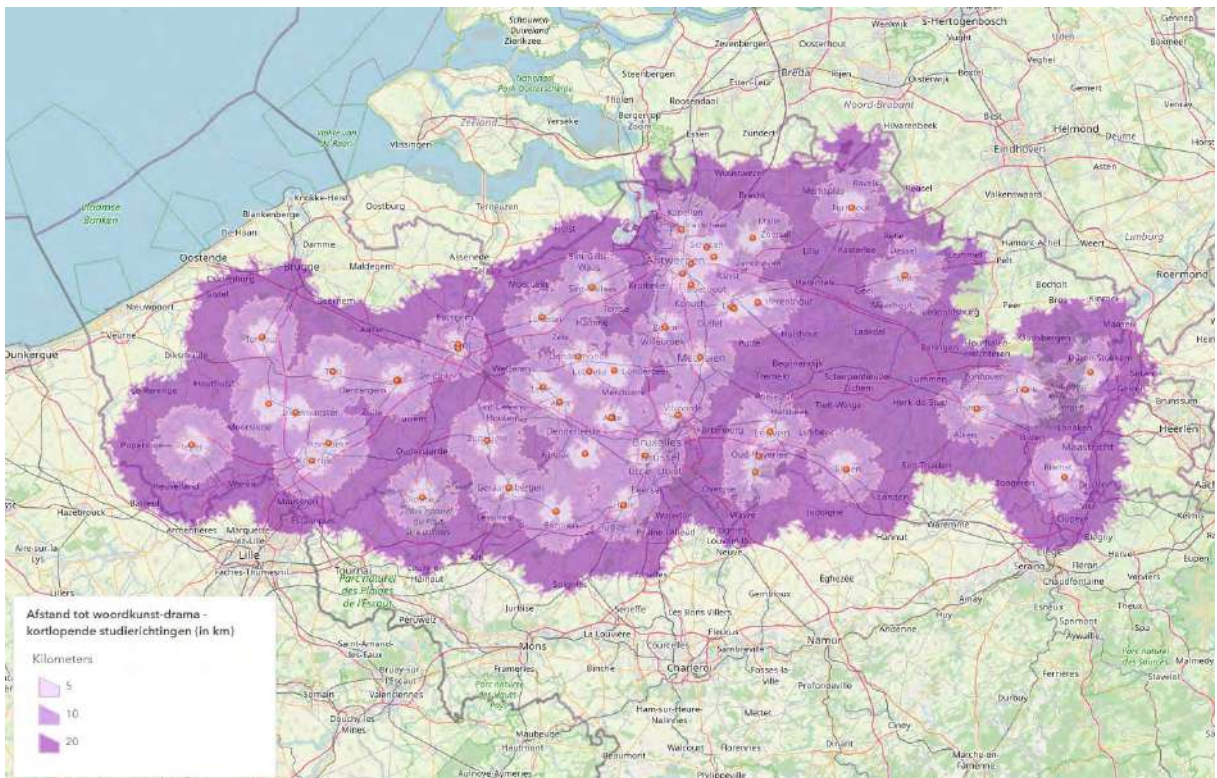
Kaart 50 De rij-afstand tot een derde graad Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 51 De rij-afstand tot een vierde graad Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)



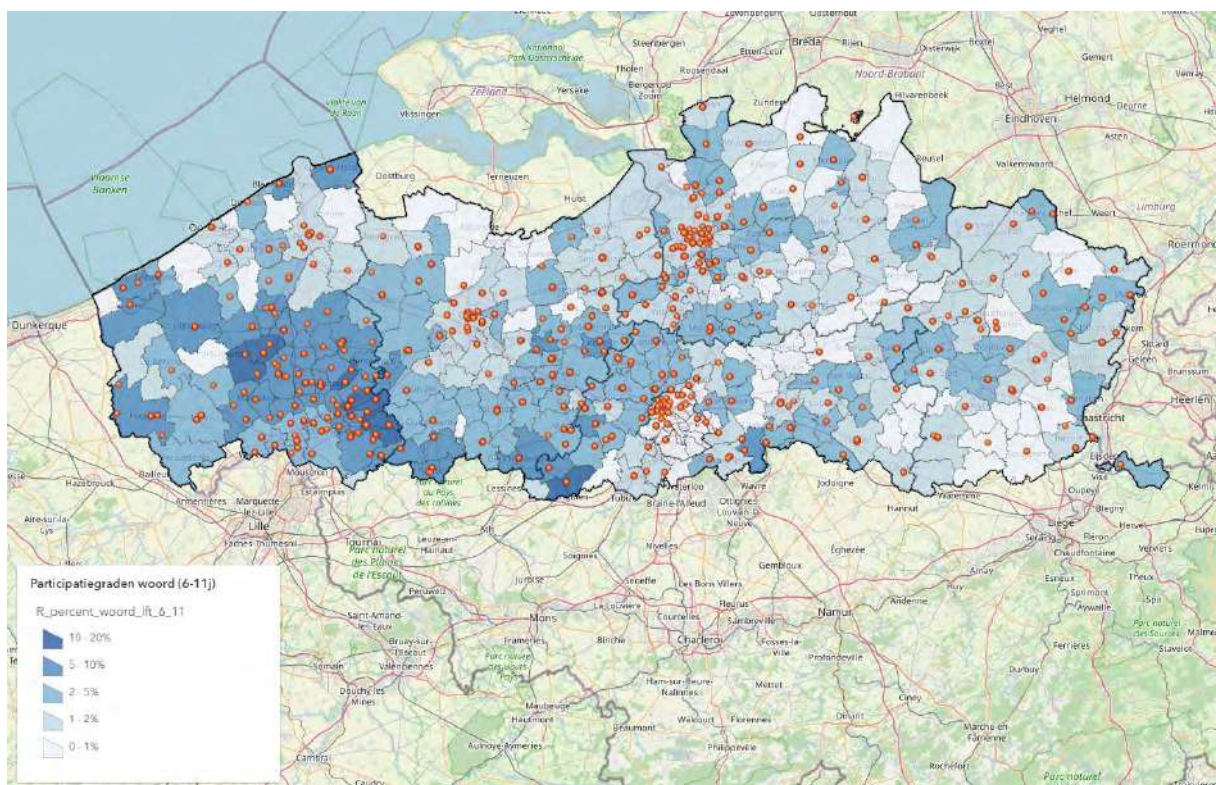
Kaart 52 De rij-afstand tot een specialisatie binnen Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 53 De rij-afstand tot een kortlopende studierichting binnen Wordkunst-Drama (in intervallen van 5-10-20 km)

Participatiegraden

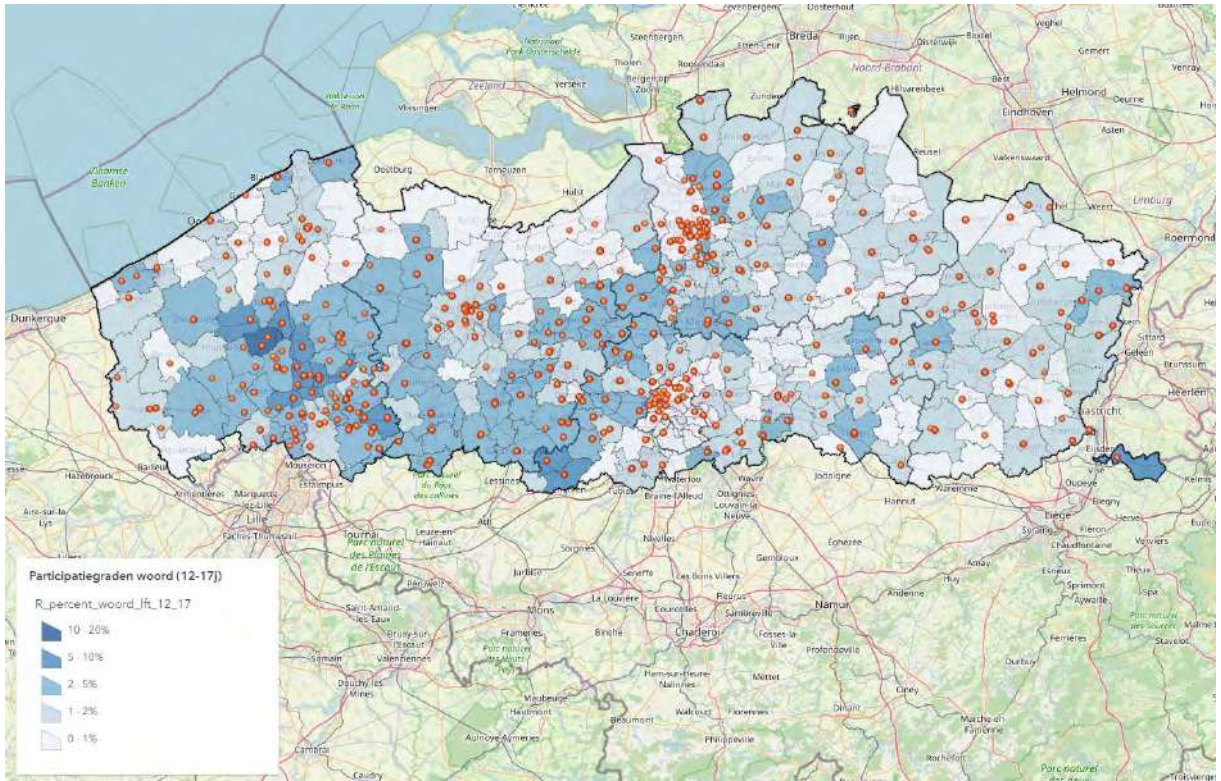
Ten slotte bekijken we opnieuw de leeftijdsspecifieke participatiegraden.²¹ Het aantal vestigingsplaatsen dat woordkunst-drama aanbiedt, alsook het aantal leerlingen dat woordkunst-drama volgt ligt heel wat lager dan bij muziek en beeldende en audiovisuele kunsten. Het is dan ook weinig verwonderlijk dat de participatiegraden voor woordkunst-drama aanzienlijk lager liggen dan voor de twee vorige domeinen die we bespraken. Zelfs in gemeenten met een aanbod, blijft de participatiegraad bij de allerjongsten (6 tot 11 jaar) vaak onder de 5%. Toch slagen er opvallend veel gemeenten in West-Vlaanderen in om boven deze 5% uit te stijgen en zelfs een aantal boven de 10%. In Hooglede volgde in 2021-2022 maar liefst 19% van de 6- tot 11-jarigen een opleiding woordkunst-drama in het dko en ook in Waregem en Oostrozebeke tekenden we participatiegraden van ruim 12% op voor deze leeftijdsgroep. Het hoge aantal vestigingen met een aanbod woordkunst-drama voor de eerste en/of tweede graad in deze regio's biedt hier een mogelijke verklaring voor. Bij de 12- tot 17-jarigen ligt de participatiegraad zoals voor alle andere domeinen wat lager, maar zien we eveneens in deze regio's een hogere participatiegraad dan in heel wat andere regio's. Anders is het gesteld met heel wat gebieden in het noorden van Oost-Vlaanderen en heel wat regio's in Antwerpen, Limburg en Vlaams-Brabant. In meerdere gemeenten stellen we hier participatiegraden van minder dan 2% of zelfs minder dan 1% vast en dit ook al bij de 6- tot 11-jarigen. De participatiegraden voor de volwassenen liggen overal onder de 1% (zie bijlagen).



Kaart 54 De participatiegraden Woordkunst-Drama voor 6- tot 11-jarigen

21 Berekening participatiegraden:

$$\frac{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y dat les volgt in een dko}}{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep x woonachtig in gemeente y}} \times 100$$

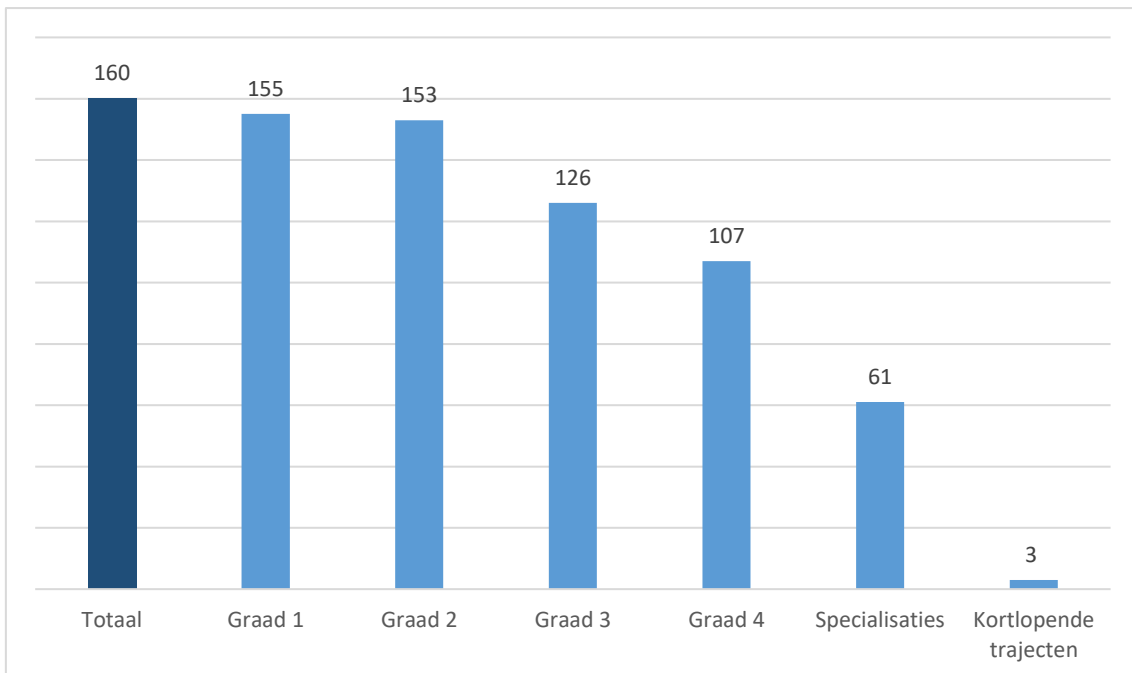


Kaart 55 De participatiegraden Wordkunst-Drama voor 12- tot 17-jarigen

4.4.6 Dans

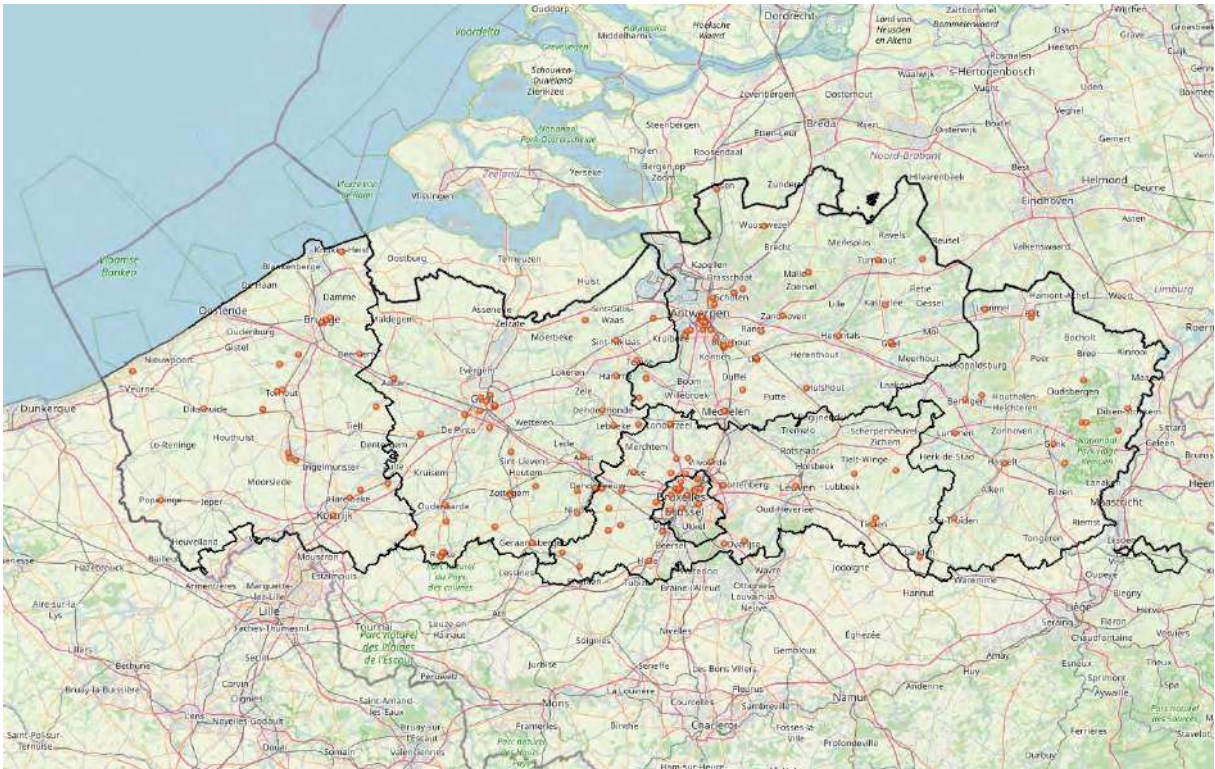
Vestigingsplaatsen

Figuur 17 Aantal vestigingsplaatsen met een aanbod binnen het domein dans (2022-2023)



Dans wordt op het minst aantal vestigingsplaatsen georganiseerd: in totaal 160 vestigingsplaatsen in het Vlaams Gewest en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Wel blijft het aantal vestigingen hier meer constant over de vier graden. Vestigingen met een aanbod voor dans bieden dit dan ook vaak voor verschillende graden aan. De 160 vestigingsplaatsen zijn verdeeld over 155 vestigingen voor de eerste graad, 153 voor de tweede graad, 126 voor de derde graad en 107 voor de vierde graad. Het aantal vestigingen waar men zich kan specialiseren na de vierde graad is eerder beperkt (61 vestigingen) en de mogelijkheden om kortlopende opleidingen te volgen zijn anno 2022-2023 nagenoeg nog onbestaande: er bestaan vandaag welgeteld drie locaties die inzetten op een kortlopend danstraject.

De vestigingsplaatsen dans zijn voor de vier graden sterk geconcentreerd in de steden Gent, Brussel en Antwerpen (Brussel minder voor de vierde graad). Veel minder, mede door het kleiner aantal vestigingsplaatsen maar ook de sterke concentratie in de grote steden, is het aanbod gelijkmatig gespreid over Vlaanderen. Dit is nog meer het geval voor de gespecialiseerde opleidingen, deze situeren zich voornamelijk in de grootsteden. Dit maakt tevens dat het aanbod in de provincies West-Vlaanderen en Limburg zeer beperkt is. De drie kortlopende opleidingen situeren zich ten slotte allen in de provincie Antwerpen. Hier dient bovendien aan toegevoegd te worden dat dit aanbod nog maar zeer recent bestaat. Pas sinds dit schooljaar bieden drie instellingen een kortlopende opleiding dans aan, in 2021-2022 bood maar een instelling deze kortlopende opleiding aan.



Kaart 56 Alle vestigingsplaatsen waar een eerste graad Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 57 Alle vestigingsplaatsen waar een tweede graad Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 58 Alle vestigingsplaatsen waar een derde graad Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 59 Alle vestigingsplaatsen waar een vierde graad Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 60 Alle vestigingsplaatsen waar een specialisatie Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)



Kaart 61 Alle vestigingsplaatsen waar een kortlopende studierichting Dans kan worden gevolgd in Vlaanderen en Brussel (2022-2023)

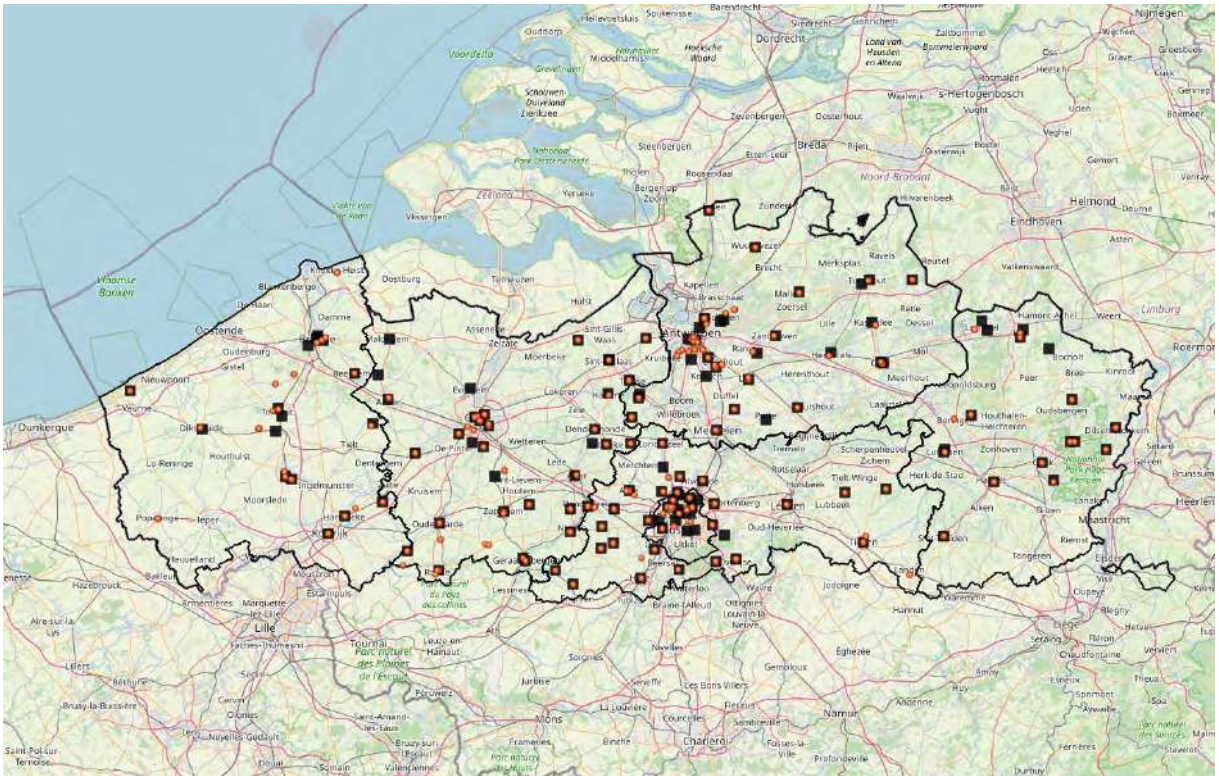
Evoluties in aanbod

Net als bij de analyses voor de vorige domeinen, maken we volgende vergelijkingen:

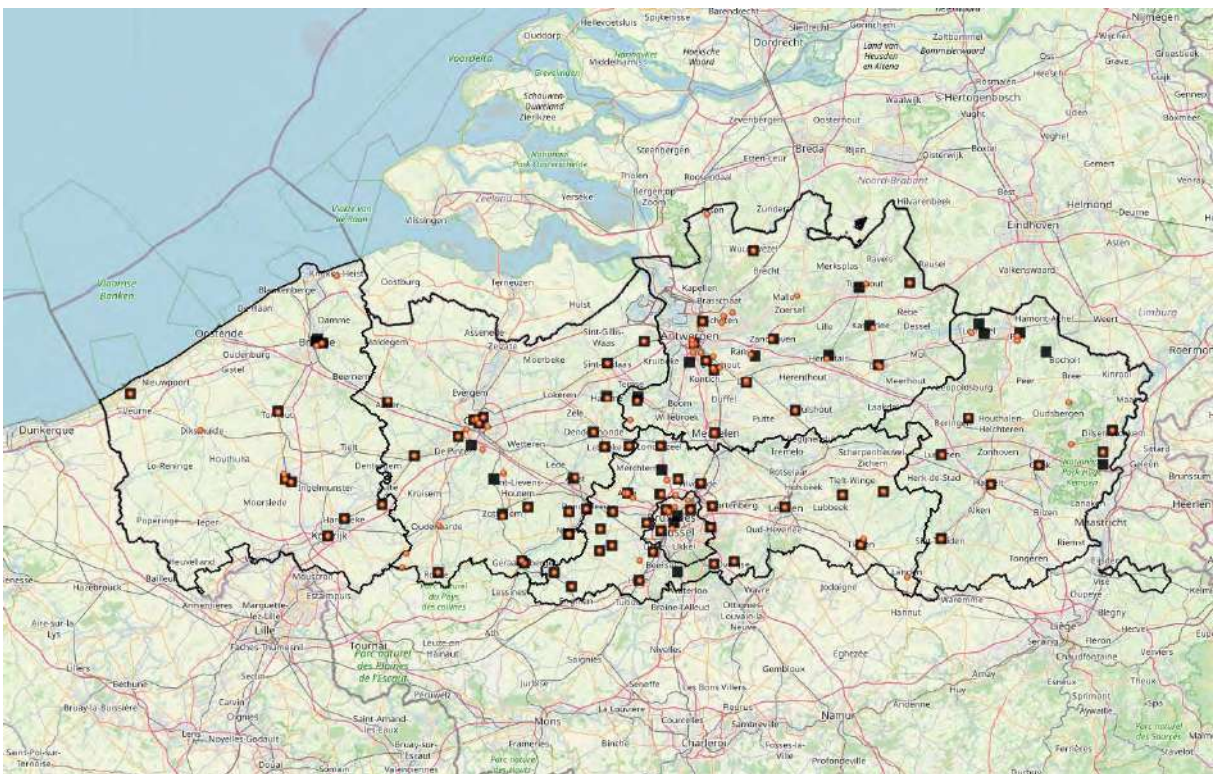
- de lagere graad in 2015-2016 vergelijken we met de eerste en/of tweede graad in het huidige gradenstelsel;
- de middelbare graad (2015-2016) vergelijken we met de derde graad in 2022-2023, en;
- de hogere graad (2015-2016) vergelijken we met de vierde graad in het huidige stelsel.

De oranje symbolen verwijzen naar het huidige aanbod; de zwarte vierkantjes naar het aanbod in het schooljaar 2015-2016.

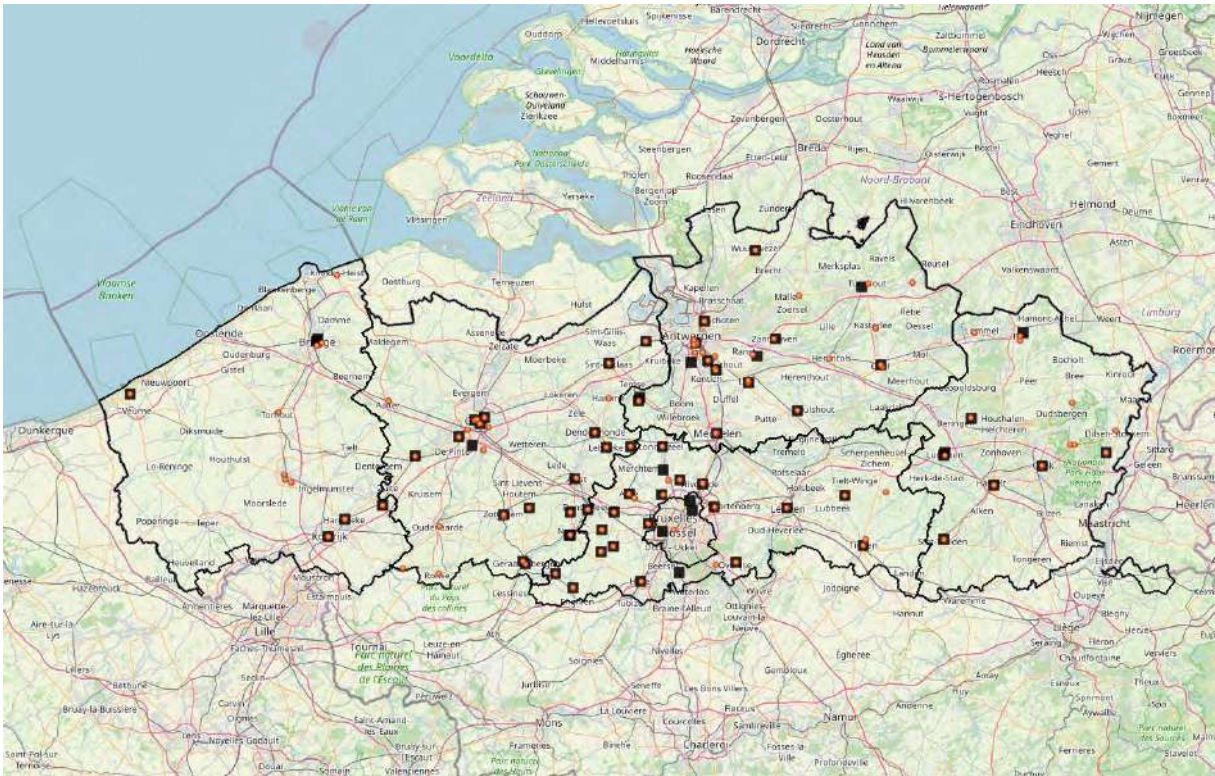
De groei in het dansaanbod is, zoals ook reeds bleek uit de analyse van programmatievragen, veel beperkter dan voor de drie andere domeinen. Dit blijkt ook duidelijk uit kaarten 62 tot en met 64. In het landschap kwamen enkele vestigingen bij, maar onvoldoende om alle blinde vlekken in te vullen. Bovendien blijken er in de lagere graden ook enkele vestigingen te verdwijnen, maar zoals eerder aangegeven kan dit ook een verschuiving naar een bredere oriëntatieopleiding inhouden. In de hogere graden (middelbare/derde graad en hogere/vierde graad) zien we immers minder vestigingen verdwijnen.



Kaart 62 Evolutes in het aanbod (■ lagere grad dans (2015-2016) – ● 1^e en 2^e grad dans (2022-2023))



Kaart 63 Evolutes in het aanbod (■ middelbare grad dans (2015-2016) – ● 3^e grad dans (2022-2023))

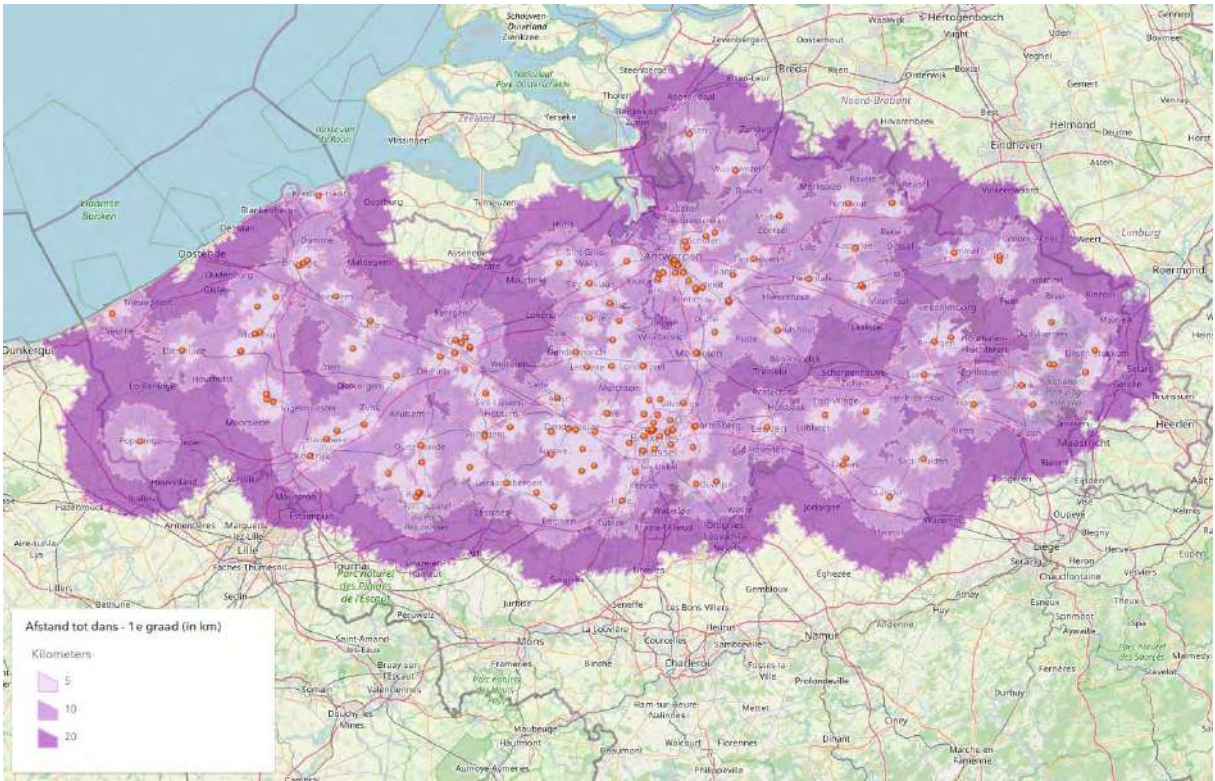


Kaart 64 Evoluties in het aanbod (■ hogere graad dans (2015-2016) – ● 4^e graad dans (2022-2023))

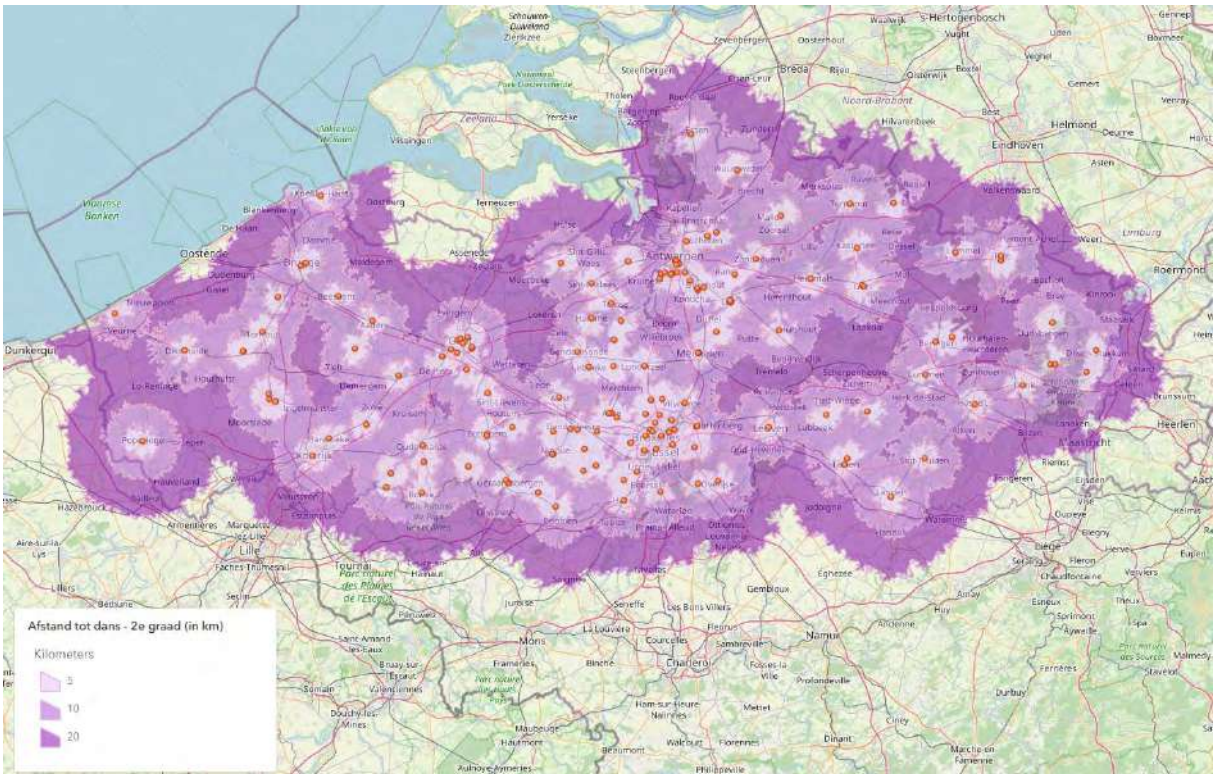
Afstand tot aanbod

Gezien het beperkter aantal vestigingen met een dansaanbod is het niet verwonderlijk dat rij-afstanden²² hier gemiddeld hoger liggen dan voor de drie andere domeinen. Op kaarten 65 en 66 kunnen we vaststellen dat men al vanaf de eerste en de tweede graad in heel wat regio's meer dan 10 km moet afleggen tot de dichtstbijzijnde vestiging met een dansaanbod. Dat is bijvoorbeeld bij meerdere gebieden aan de landsgrenzen, de kuststrook alsook meer in het centrum van Vlaanderen het geval. Meer centraal zien we bv. in de regio naast Tielt (West-Vlaanderen), alsook op het grensgebied tussen de provincies Vlaams-Brabant en Antwerpen dat (potentiële) leerlingen zich minstens 10 km moeten verplaatsen om een dansaanbod voor de eerste of tweede graad te kunnen vinden. Ten noorden van Gent bedraagt de rij-afstand zelfs meer dan 20 km. Voor de derde en vierde graad, breiden deze gebieden op enige afstand (10 km of meer) nog wat verder uit. En voor de specialisatiegraden blijkt men in een groot deel van West-Vlaanderen zich meer dan 20 km te moeten verplaatsen. Dit is tevens het geval in enkele gebieden tegen de Nederlandse grens. Ten slotte, met slechts drie vestigingsplaatsen met een kortlopende opleiding en allen gesitueerd in de provincie Antwerpen en dit op kleine afstand van elkaar, dient men vanuit zowat geheel Vlaanderen een zeer grote afstand af te leggen indien men wenst de kortlopende opleiding danscultuur te volgen.

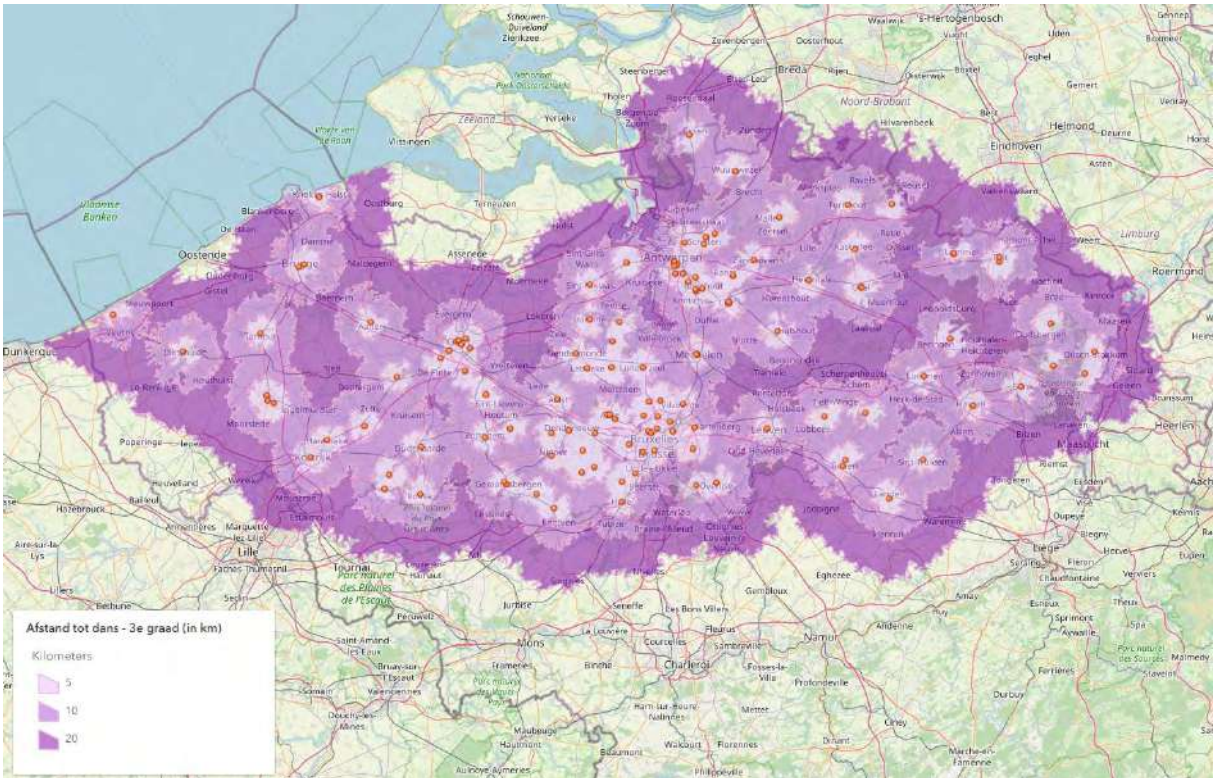
22 De lichtpaarse regio's rond de vestigingsplaatsen zijn de gebieden waar men op maximaal 5 km rij-afstand (dus niet vogelvlucht) van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod woont. De middenpaarse gebieden bevinden zich op 5 tot 10 km van een vestigingsplaats met dit aanbod. De donkerpaarse ingekleurde gebieden bevinden zich op 10 tot 20 km van een vestigingsplaats met desbetreffend aanbod. Gebieden die meer dan 20 km rij-afstand verwijderd zijn van het bestaande aanbod, vallen buiten de ingekleurde gebieden.



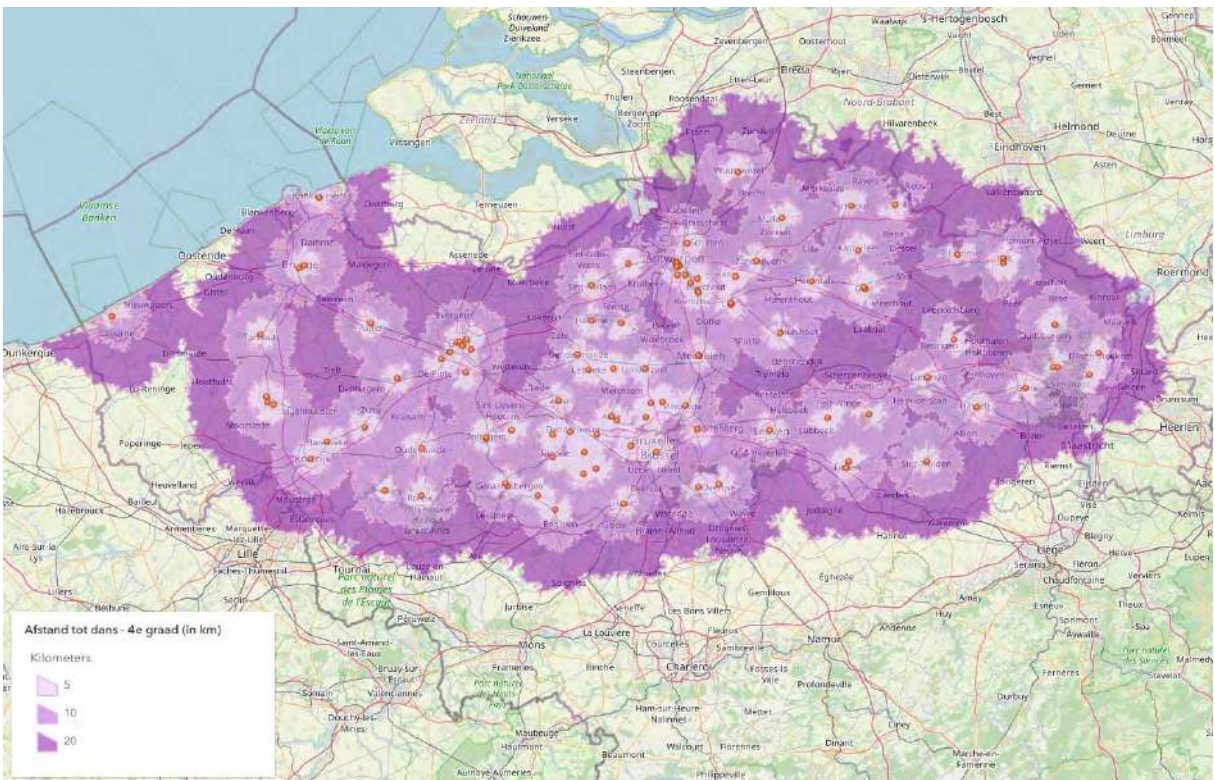
Kaart 65 De rij-afstand tot een eerste graad Dans (in intervallen van 5-10-20 km)



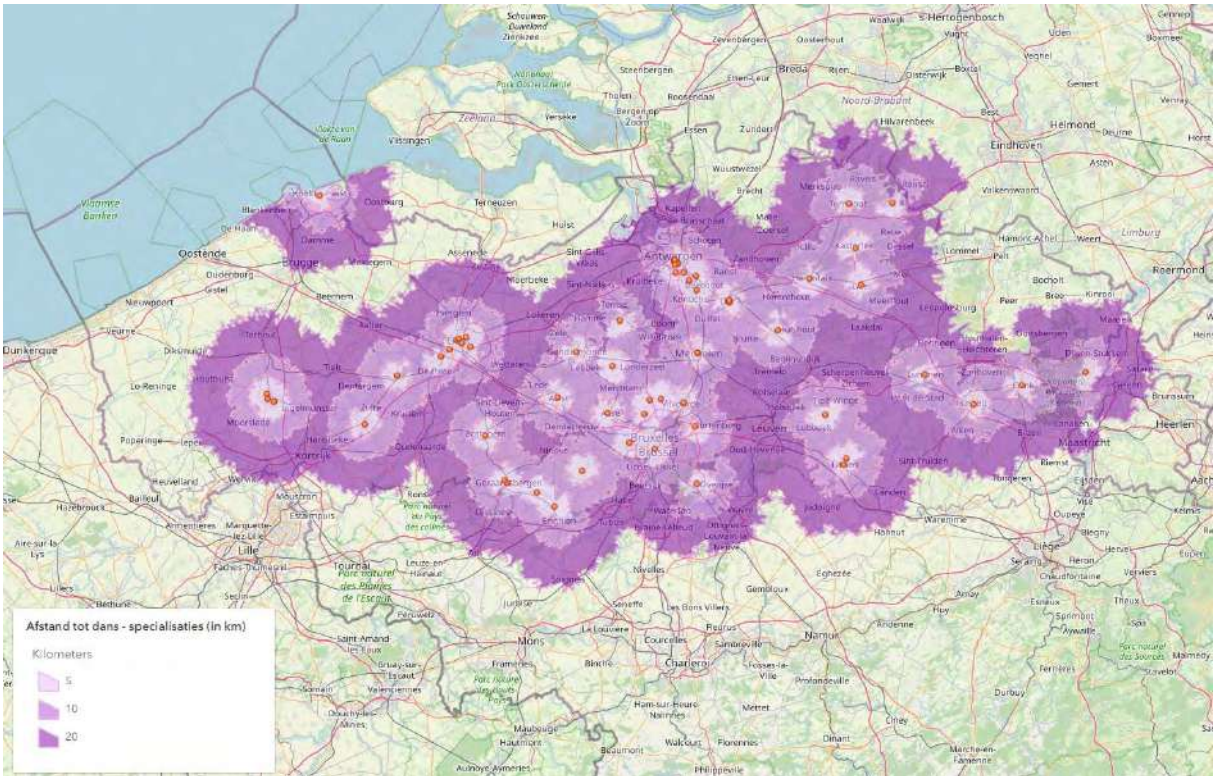
Kaart 66 De rij-afstand tot een tweede graad Dans (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 67 De rij-afstand tot een derde graad Dans (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 68 De rij-afstand tot een vierde graad Dans (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 69 De rij-afstand tot een specialisatie binnen Dans (in intervallen van 5-10-20 km)



Kaart 70 De rij-afstand tot een kortlopende studierichting binnen Dans (in intervallen van 5-10-20 km)

Participatiegraden

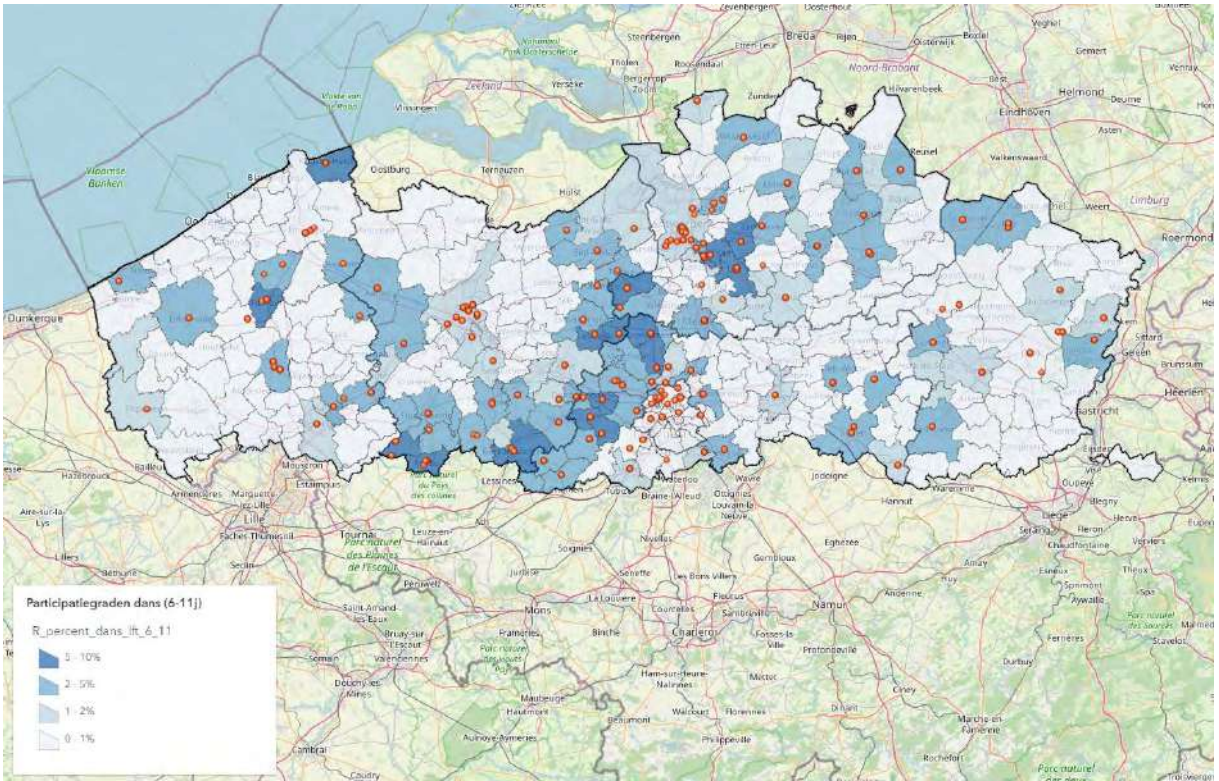
Tot slot bekijken we ook voor dans de leeftijdsspecifieke participatiegraden.²³ De participatiegraad voor dans stijgt bij de 6- tot 11-jarigen nergens uit boven de 10%. Wel zijn er 17 gemeenten waar meer dan 5% van de inwoners tussen de 6 en 11 jaar dansles volgen in een academie (al dan niet in hun eigen gemeente). Opvallend is dat heel veel van deze gemeenten zich bevinden op de lijn Antwerpen – Brussel, waar weliswaar ook de meeste dansacademies gevestigd zijn. Ook de hoogste participatiegraden liggen op deze as. Zo noteren we voor Lebbeke een participatiegraad van 9,9% bij de 6- tot 11-jarigen en worden ook in Buggenhout en Bornem participatiegraden van respectievelijk 7,7% en 7,6% genoteerd. Net als bij de voorgaande domeinen, blijkt de aanwezigheid van een academie in de eigen gemeente belangrijk, los van de afstand. Dit zien we bijvoorbeeld in Kluisbergen en Avelgem. Hoewel een van de vestigingen met een dansaanbod zich bevindt op de grens tussen Kluisbergen en Avelgem, ligt de participatiegraad in Kluisbergen zeer hoog voor dans (participatiegraad van boven de 5%) terwijl deze Avelgem voor deze leeftijdsgroep onder de 1% duikt.

De kaart toont tevens dat de participatiegraden voor dans in heel wat regio's zeer laag (minder dan 1%) is. Opvallend is tevens dat zelfs in gemeenten met een aanbod aan dans, de participatiegraad beneden de 1% blijft. Dit is bijvoorbeeld het geval in Brugge waar er drie vestigingsplaatsen voor dans aanwezig zijn, en tevens in Genk en Beringen welke beiden eveneens twee vestigingen met een dansaanbod tellen.

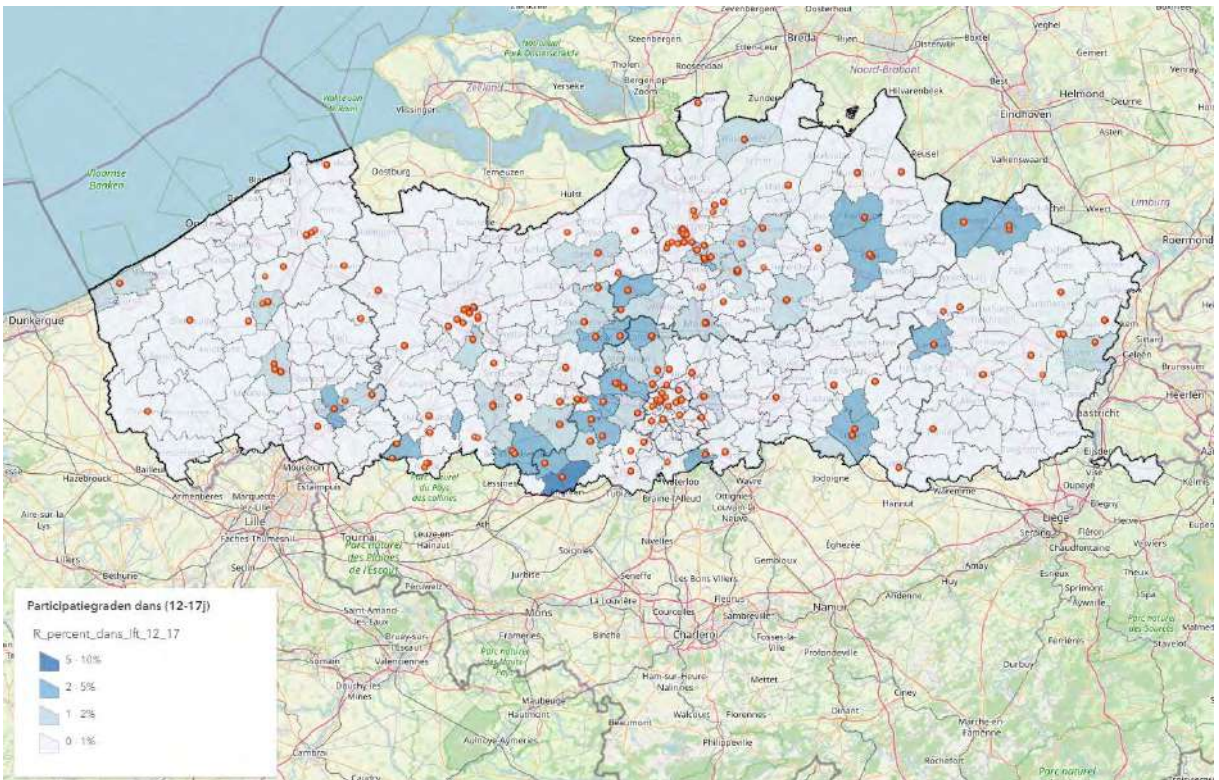
Voor de 12- tot 17-jarigen krijgen we eenzelfde beeld maar met nog lagere participatiegraden. Deze lage participatiegraad op vlak van dans, alsook het minder gespreid dansaanbod is mogelijk gerelateerd aan het grote aanbod van privé-initiatieven op vlak van danseducatie in Vlaanderen. In hoofdstuk 6 zal hier nog dieper worden op ingegaan.

²³ Berekening participatiegraden:

$$\frac{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep } x \text{ woonachtig in gemeente } y \text{ dat les volgt in een dko}}{\text{Aantal personen in leeftijdsgroep } x \text{ woonachtig in gemeente } y} \times 100$$



Kaart 71 De participatiegraden Dans voor 6- tot 11-jarigen



Kaart 72 De participatiegraden Dans voor 12- tot 17-jarigen

4.5 Duiding van de directies van de academies bij de spreiding van het aanbod

4.5.1 Problematische blinde vlekken

Voor het identificeren van problematische blinde vlekken wordt in de eerste plaats ‘afstand’ van het aanbod als een cruciale factor beschouwd. Daarbij ziet men het problematisch karakter van deze factor nog toenemen wanneer het gaat om de doelgroep van jonge kinderen die voor het bereiken van het aanbod vervoersafhankelijk zijn van anderen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Voor de spreiding van het aanbod blijft afstand een cruciale factor. Hoe ver moeten mensen gaan. Dat is zeker voor kinderen, eerste en tweede graad, een bepalend iets, want zij moeten vooral gebracht worden.

Afstand, waarbij de onderzoekende blik in de eerste plaats richting de meer landelijke gebieden gaat, blijkt voor de directies evenwel niet de enige feitelijke factor op basis waarvan blinde vlekken zouden kunnen worden geïdentificeerd. Zo geven de directies van de academies uit de drie grootsteden in onze steekproef aan dat het moeten maken van verplaatsingen ook in hun gemeenten ‘moeilijk ligt’ voor hun doelgroep.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) In X (aangrenzende grootstad) ligt verplaatsingen moeten maken moeilijk. Wij hebben nu al veel bijkomende vestigingsplaatsen.

Een van de andere betrokken directies verruimt deze vaststelling tot de bedenking dat het belang van het hoofdgebouw heeft ingeboet ten opzichte van het belang van de deelvestigingsplaatsen en ziet deze trend nog verder toenemen in de toekomst.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) Er is een omkering gebeurd in het belang van het hoofdgebouw en de andere vestigingsplaatsen. Nu gaan er veel meer jongeren naar de deelvestigingsplaats. (...) De vraag van de leerlingen en hun ouders is er en zal alleen nog maar groeien.

Hoe we het ‘moeilijk liggen’ van verplaatsingen in de grote steden precies moeten begrijpen, blijft voorlopig onduidelijk. Denkbare elementen zijn alvast de verkeersdrukte en daarmee ook de verplaatsingstijd en/of de gevaarlijkheid van de verkeerssituatie

Duidelijk is alleszins dat beide factoren, afstand en ‘moeilijkheid’ van de verplaatsing, door de directies worden onderkend als van belang bij de identificatie van problematische blinde vlekken in het aanbod van de academies en daarmee ook het (nog toenemend) belang van vestigingsplaatsen in de nabijheid van de woonst of de basisschool van kinderen.

Het onderkennen van dit belang leidt er evenwel lang niet altijd toe dat geïdentificeerde vlekken ook daadwerkelijk door naburige academies worden aangepakt door het voorzien van nabij aanbod. Er zijn immers tal van factoren die bepalen of de blinde vlek al dan niet wordt ingevuld.

4.5.2 Het al of niet aanpakken van blinde vlekken

Verderop in dit rapport bespreken we de verschillende stimulansen en belemmeringen voor het creëren van nieuw aanbod die door de directies van de academies worden ervaren. Enkele daarvan

kwamen (ook) hier, specifiek in relatie tot het focusgroep-topic over problematische blinde vlekken, ter sprake. Ze helpen de evolutie in het voorkomen van blinde vlekken begrijpen.

De aanwezigheid van Kunstkuur is soms een stimulans

Specifiek in relatie tot het topic van het aanpakken van problematische blinde vlekken door de academies wordt de aanwezigheid van Kunstkuur door sommige directies van academies als een stimulans vermeld. Het uitvoeren van een kunstkuur-samenwerking kan een eerste stap zijn om in een gebied waar nog geen dko-aanbod is te verkennen of er interesse voor zo een aanbod zou kunnen zijn.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) Een versterker is Kunstkuur.

Deze ervaring wordt echter lang niet door alle directies gedeeld.

(Grootstedelijke, kleine BAK-academie) Wij stellen vast dat daardoor vooral leerkrachten kennismaken met het dko.

Naast deze stimulans halen de directies specifiek met betrekking tot de huidige blinde vlekken ook enkele belemmeringen aan.

De onwil van lokale overheden als een niet te 'tackelen' belemmering

De onwil van lokale overheden om aanbod van academies toe te laten, is een eerste, veelvuldig aangehaalde belemmering om in aangrenzende gemeenten met blinde vlekken vestigingsplaatsen op te richten.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Bij ons weigert de overheid in X en X (aangrenzende gemeenten).

Deze onwil wordt door de directies rechtstreeks in verband gebracht met de lokale aanwezigheid van privé-initiatieven in de domeinen waarop de academies actief zijn. Meer bepaald gaat het dan om de waargenomen invloed van deze lokale privé-initiatieven op het (lokale) politieke bestuur om de potentiële 'concurrentie' van academies tegen te houden.

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Onderschat de macht van de lokale verenigingen op het politieke niveau niet! In X (aangrenzende gemeente) proberen wij al jaren om voet aan de grond te krijgen. (...) Er zijn zeker nog plaatsen die echt als een blinde vlek kunnen worden gezien. Bijvoorbeeld: dans in X (gemeente): er is veel bereidheid, alles is er: er is vraag, er is infrastructuur, ... maar het loopt politiek vast.

Ook de jarenlange vertrouwdheid van lokale overheden met de lokale verenigingen in tegenstelling tot hun (nog) niet-vertrouwd zijn met de eigenheid van het aanbod van academies, speelt hier volgens sommigen een rol.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Gemeenten participeren vaak al lang in verenigingen van muziek en dans. Een gelijkaardige beleving bij 'dco', 'academie', 'onderwijs' is er niet. Er wordt nog te weinig gedrukt op of beseft dat dko echt onderwijs is en als zodanig staat voor een kwaliteitslabel. Dat 'dco' niet gelijk is aan andere initiatieven.

En dit alles, wordt nog opgemerkt, terwijl de relevantie van academies voor gemeenten wel eens zou kunnen stagneren of dalen omwille van onder meer de stijgende inschrijvingsgelden.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Voor gemeenten kan een academie heel relevant zijn, maar privé-initiatieven ook. Academies zijn wel nog goedkoper, maar met de stijging van het inschrijvingsgeld komen we wel in een kritische zone: we naderen stilaan de inschrijvingsprijzen die ook privé worden gebanteerd.

Te hoge normen en gebrek aan infrastructuur in landelijke gebieden als belemmering

Naast of in combinatie met de onwil van lokale overheden, worden als belemmering voor het aanpakken van de huidige blinde vlekken meermaals de hoge normen aangehaald, met name in relatie tot het ontwikkelen van vestigingsplaatsen in kleinere dorpen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De normen liggen te hoog, zeker voor de kleinere dorpen, je kan dat niet volhouden.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) X (eigen gemeente) wil wel uitbreiden naar X (aangrenzende gemeente), maar de programmatienorm is te hoog in landelijke gebieden.

Op basis van het decreet kan een academie bestaande structuuronderdelen uitbreiden naar nieuwe vestigingsplaats zonder dat dit wordt beschouwd een programmatie. De rationalisatienorm die als een gemiddelde over de vestigingsplaatsen berekend wordt, belemmert evenwel een ongebreidelde uitbreiding, met name voor die academies die zich met het gemiddeld leerlingenaantal over de vestigingsplaatsen van een bepaald structuuronderdeel maar net boven de rationalisatienorm situeren.

In de meer landelijke gebieden speelt de belemmering van het ontbreken van de nodige infrastructuur bovendien vaak een nog grotere rol dan elders in Vlaanderen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Ook de nodige infrastructuur is niet evident: ze is vaak niet aanwezig of vraagt een grote investering. Veel gemeenten hebben geen middelen voorzien.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Een nieuw aanbod starten gaat niet zomaar. Er moet accommodatie zijn. Hygiëne is belangrijk. Je moet een uitgerust atelier hebben.... Het vraagt een groot lokaal engagement.

De vereiste prefinanciering als rem

Ook wanneer de bovenstaande belemmeringen niet in het geding zijn, kan de vereiste préfinanciering alsnog de oprichting van nieuwe vestigingsplaatsen in blinde vlekken sterk vertragen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Bij ons heeft het drie à vier jaar geduurd om nieuwe vestigingsplaatsen op te richten voor de podiumkunsten. De prefinanciering was hier een rem.

Dans: een accumulatie van belemmeringen

De genoemde belemmeringen worden door de directies van de academies met betrekking tot de verschillende dko-domeinen aangehaald. Het valt evenwel op dat met name in het domein Dans zich een samenspel van meerdere van deze belemmeringen voordoet.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Bij dans heb je veel privé-initiatief.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Veel commercieel aanbod, maar ook vzw's en leerkrachten van scholen die na de uren nog wat dansles geven op school.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Zeker bij dans heeft men ook rekening gehouden met de aanwezigheid van privé-initiatieven.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Bij dans speelt infrastructuur ook een grote rol. En die moet ook aan veel vereisten voldoen die voor de privé niet gelden.

5 | Stimulansen en belemmeringen voor nieuw aanbod

5.1 Inleiding en methode

Naar aanleiding van verschillende vaststellingen kwamen voorheen al meerdere stimulansen en belemmeringen voor het creëren van nieuw aanbod vanuit het perspectief van directies van academies aan bod. Met behulp van ‘open-ended’ schematische opsommingen (zie hiervoor de beschrijving van de kwalitatieve methodologie) vroegen we in de focusgroepen ook expliciet naar de door de directies ervaren stimulansen en belemmeringen om sinds het decreet van 2018 nieuw aanbod te creëren. In dit hoofdstuk gaan we daar verder op in.

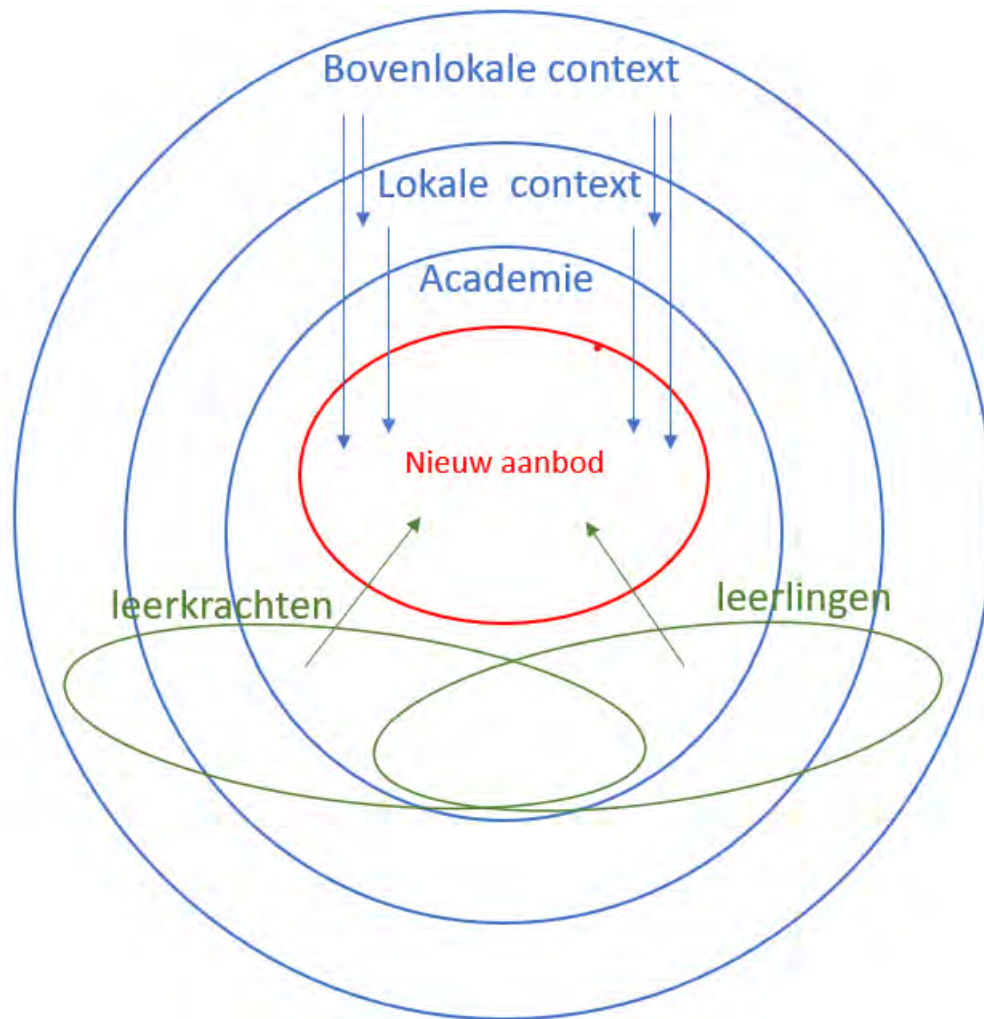
5.2 Het waargenomen beïnvloedingsveld bij de totstandkoming van nieuw aanbod

Wanneer we de veelheid aan reacties op dit topic analyseren, blijkt dat deze zich als volgt laten structuren:

- ... volgens drie niveaus.
 - bovenlokale context. De op dit niveau aangehaalde stimulansen en belemmeringen hebben betrekking op:
 - de rechtstreekse invloed van het decreet van 2018 waarbinnen het nieuwe aanbod gestalte kan krijgen en de invloed van het belendend onderwijsbeleid;
 - de onrechtstreekse invloed van sommige Vlaamse beleidsinitiatieven gericht op het lokale niveau;
 - de rechtstreekse en onrechtstreekse invloed van algemene maatschappelijke ontwikkelingen.
 - lokale context: op dit niveau kan nieuw aanbod een concrete gestalte krijgen. Hier oefenen de lokale overheid, maar ook andere spelers in de culturele en educatieve velden een invloed uit op de creatie van nieuw aanbod.
 - academie. Op dit niveau maakt de directie concrete plannen voor nieuw aanbod.
- ... met betrekking tot twee groepen waarmee de directies in hun dagelijkse werking het meest interageren.
 - de leraren;
 - de leerlingen (en hun ouders).

Schematisch stellen we dit ‘beïnvloedingsveld’ voor in figuur 18.

Figuur 18 Beïnvloedingsvelden



In wat volgt bespreken we met betrekking tot elk van de drie niveaus en de twee genoemde groepen de stimulansen en de belemmeringen voor het creëren van nieuw aanbod zoals de directies deze aanbrachten in de focusgroepen.

5.3 Stimulansen om nieuw aanbod te ontwikkelen

5.3.1 Stimulansen op het bovenlokale niveau: de rechtstreekse invloed van het decreet

Bij de bespreking van de vaststellingen van het groot aantal aanvragen in het eerste jaar na het in voege treden van het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018-2019), kwamen al twee belangrijke stimulansen aan bod die rechtstreeks met het decreet zelf te maken hebben en die bij het expliciet bevragen van stimulansen en belemmeringen werden bevestigd:

- de opheffing van de jarenlange programmatiestop;
- de vele nieuwe mogelijkheden, zoals initiaties en unieke opties.

5.3.2 Stimulansen op het bovenlokale niveau: het maatschappelijk belang van het dko

Een derde stimulans die we op het bovenlokale niveau kunnen situeren, kwam aan bod naar aanleiding van het item ‘ambitie om te groeien’ uit de lijst van expliciet bevraagde mogelijke stimulansen. Het gaat om het gepercipieerde maatschappelijk belang van het dko als driver voor nieuw aanbod. Opmerkelijk is dat dit item in elk van de focusgroepen door directies ter discussie werd gesteld als vatbaar voor misinterpretatie. De voorstellen tot herformulering gingen daarbij telkens twee wegen uit. De eerste daarvan kunnen we hier, op het bovenlokale niveau, situeren.

Wat het bovenlokale niveau betreft, wordt ‘ambitie om te groeien’ geherformuleerd in uitspraken die we onder de noemer ‘het realiseren van het maatschappelijk belang van het deeltijds kunstonderwijs’ kunnen samenbrengen. Het gaat er dan om dat een academie ‘iedereen’, ‘de gehele bevolking’, ‘kansen’ wil bieden, omdat ‘je gelooft in je product’ dat ‘van groot maatschappelijk belang’ is.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) ‘Groeï’ is niet zo goed gekozen, je wil kansen bieden.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Het gaat om het belang van de participatie van de gehele bevolking, zowel jongeren als volwassenen.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) Dit is geen groei om de groei of groei om ‘de grootste te hebben’. Je merkt dat er noden zijn en je merkt dat er vraag is en je gelooft in je product en wil dat iedereen zoveel mogelijk kan deelnemen. Van daaruit wil je groeien.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Het is de ambitie om kunstonderwijs breder te verspreiden, dat is van groot maatschappelijk belang voor de welvaartstaat.

Opvallend daarbij is de link die meermaals wordt gemaakt met het streven naar het bereiken van een ‘bredere doelgroep’ dan tot nu toe het geval is, in het bijzonder ook ‘kansengroepen’.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) We willen vooral een bredere doelgroep, kansengroepen.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Een bredere doelgroep bereiken, ja. We willen ook weg van het elitaire.

(Grootstedelijke, kleine BAK-academie) De waarde van het dko voor bijvoorbeeld nieuwkomers wordt nog sterk onderschat, ook wat betreft bijvoorbeeld het aanreiken van een Nederlandstalige context. Daar wordt nu nog niet aan gedacht, dat is een gemiste kans.

Met name enkele directies van grootstedelijke academies, maar – en dit is belangwekkend - ook directies van meer landelijk gelegen academies, benadrukken dat het hier niet enkel gaat om het nastreven van een ideaal maar ook om een noodzakelijk aansluiten bij de realiteit.

(Grootstedelijke, middelgrote BAK-academie) Het gaat om een bredere doelgroep bereiken. Dat is de realiteit, dat is nu het publiek.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Dat is niet alleen in de steden een realiteit, ook bij ons, overal in Vlaanderen, is dat nu de realiteit.

5.3.3 Stimulansen op het lokale niveau

Ook voor wat het lokale niveau betreft, kwamen in de voorgaande hoofdstukken al enkele mogelijke stimulansen ter sprake. Ook deze werden bij het expliciet bevragen ervan in de focusgroepen bevestigd. Het gaat om:

- de aanwezigheid van Kunstkuur (althans voor een deel van de directies);
- de relevantie die de lokale overheid aan de academie toedicht.

Tevens werden door de directies nog verschillende andere positieve prikkels op dit niveau aangehaald. Wat de lokale overheid betreft, getuigen directies over:

- de vraag naar overname van een bestaand gemeentelijk initiatief;
- de vraag naar oprichting van een vestigingsplaats in een bepaalde (deel)gemeente of wijk;
- het ter beschikking stellen van lokale middelen, zoals infrastructuur en/of administratief personeel.

Ook het partnerschap als kunstonderwijsinstelling met andere lokale actoren, zoals kunstcentra, musea en onderwijsinstellingen, speelt voor sommige directies een prominente rol, evenals de aanwezigheid van (nieuwe) doelgroepen in of de specifieke eigenheid van de lokale context.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Wij willen een volwaardige partner zijn naast de andere partners in de stad. (...) We hebben 'beeldende en audiovisuele cultuur' opgericht. Dit is een meer theoretische opleiding. Dat past in onze traditie van veel lezingen en samenwerkingen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Er is nu de stimulans om te creëren voor het jonge kind.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Inspelen op de hedendaagse stedelijke context is voor ons belangrijk.

5.3.4 Stimulansen op het niveau van de academie zelf

Wat de stimulansen op het niveau van de academie zelf betreft, gaat het in belangrijke mate om de al aangehaalde stimulans van de ontwikkeling van een eigen identiteit als academie binnen het dko. Dit is de tweede, eerder al aangekondigde herformulering van het item 'ambitie om te groeien' dat expliciet werd voorgelegd in de focusgroepen. 'Groeien' moet hier volgens de directies worden opgevat als verder 'evolueren' in het 'eigen beleid', en in een 'logische opbouw' van het aanbod, ter ontwikkeling van het 'eigen DNA'.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Misschien is groeien zelfs niet het juiste woord. Het gaat om je eigen DNA ontwikkelen, groeien om een breder aanbod te kunnen geven.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) Beter is: evolueren.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Een ruimer aanbod, volgens het eigen beleid.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Inhoudelijke leemten invullen voor de ontwikkeling van het eigen DNA.

(Grootstedelijke, kleine BAK-academie) Het eigen DNA verder ontwikkelen in een logische opbouw.

De stimulans van het ontwikkelen van een eigen identiteit binnen het dko wordt op het niveau van de academie versterkt dan wel getemperd in de relaties van de directies met de leraren en de leerlingen.

Onder de hoofding ‘stimulansen’ beperken we ons hier voorlopig tot de ‘versterkende’ invloed van deze relaties. Verderop wordt ook de ‘temperende’ invloed van met name de relatie met de leraren besproken.

5.3.5 De stimulerende invloed van leraren en leerlingen op het creëren van nieuw aanbod

De relatie directie – leraren neemt in belangrijke mate de vorm van een relatie werkgever– werknemer aan. Met betrekking tot het creëren van nieuw aanbod tekenden we in de focusgroepen op dit vlak twee stimulansen op.

- de toepassing van co-teaching bij nieuw domein-overstijgend aanbod leidt bij (vooral de jongere generatie) leraren tot de uitwisseling van expertise, zo gaven directies aan. Dit zelf bijleren en geïnspireerd worden, kan een rol spelen in het retentiebeleid, in die zin dat het voor deze leraren bijdraagt om voor de betrokken academie te blijven werken;
- ook het benutten van de al aanwezige kennis en expertise van leraren kan de ontwikkeling van nieuw aanbod stimuleren.

De vragen van de leerlingen (en hun ouders) kunnen eveneens een versterkende invloed hebben op het creëren van nieuw aanbod. Eerder al kwam de aanhoudende en nu ook (groot)stedelijke vraag van de doelgroep naar nabije vestigingsplaatsen ter sprake. Verder wordt de grote vraag naar ‘creatieve opties’ en specialisaties in de muziek als stimulans vermeld in de focusgroepen. Het succes van de trage opleidingen, ten slotte, wordt geduid vanuit de waargenomen wens van het doelpubliek om ook een tweede hobby te kunnen beoefenen.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) De ‘trage’ opleidingen zijn realistischer: mensen willen de kans om een tweede hobby te doen.

5.4 Belemmeringen om nieuw aanbod te ontwikkelen

5.4.1 Belemmeringen op het bovenlokale niveau: de rechtstreekse invloed van het decreet

Een verruiming van al eerder aangehaalde belemmeringen eigen aan het decreet

Bij de bespreking van de geografische blinde vlekken in het aanbod en de vaststelling van het sterk dalend aantal aanvragen vanaf het tweede jaar (2019 – 2020) na het in voege treden van het decreet van 2018, komen in de focusgroepen al enkele belemmeringen aan bod die rechtstreeks met het decreet zelf te maken hebben. Bij het expliciet bevragen van stimulansen en belemmeringen worden deze niet alleen in grote mate bevestigd, zoals dat het geval is met het item ‘de vereiste prefinanciering’, maar vaak ook verruimd.

Dit laatste is bijvoorbeeld het geval met het item ‘te hoge programmatie- en rationalisatienormen’. Waar dit bij de bespreking van de blinde vlekken in het bijzonder in de meer landelijke gebieden als een belemmering wordt geduid, wordt bij de analyse van de expliciet bevroegde belemmeringen duidelijk dat deze normen zowat algemeen als een belemmering worden ervaren. De programmatienormen worden op het meeste onbegrip onthaald.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Er is soms een groot verschil tussen de programmatie- en de rationalisatienormen. De programmatienormen liggen heel hoog.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Waarom zijn de programmatienormen zo hoog? Die zijn erg hoog vergeleken met de rationalisatienormen. Is dat een vorm van besparing? Het legt de drempel hoog: je moet een aantal leerlingen halen, maar het is erg moeilijk daar te geraken.

Aansluitend hierbij worden ook de omkaderingscoëfficiënten verder op de korrel genomen, en dit niet enkel, zoals voorheen, met betrekking tot de trage opleidingen. Directies benoemen wat zij de 'klasnormen' noemen als problematisch omdat ze volgens hen een daling van de pedagogische kwaliteit voor de leerlingen veroorzaken en tegelijk ook de uitval van leraren mee bespoedigen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) De klasnorm is een probleem, aanleiding voor veel problemen.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Een belemmering bij initiaties is de omkaderingscoëfficiënt. Er zijn dus te veel leerlingen per leerkracht. Daardoor is er veel uitval bij de leerkrachten. Tegelijk is er een lerarentekort. Dus weinig aanbod op de markt van leraren. Gevolg: academies proberen daar een mouw aan te passen. Bij domeinoverschrijdende initiatie maken ze zo soms gebruik van een duo-job, om zo de kennis van twee domeinen te combineren. Maar om een duo-job te kunnen betalen vanwege subsidies zijn minstens 30 leerlingen nodig. Dat is onhaalbaar. Ook als je kleinere groepen hebt, bijvoorbeeld zeven ingeschreven kinderen, dan wil je hen ook de expertise van twee specialisten bieden, een gelijkwaardige behandeling met kinderen in grote groepen. Een academie kan wel wat schuiven, een kleinere klas compenseren door grotere groepen elders, maar de omkadering van het totaal aantal leerlingen volstaat simpelweg niet.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) De klasnorm is ook in BAK een probleem. Te veel leerlingen in de klas, dat is pedagogisch moeilijk om iedereen voldoende aandacht te geven.

De late communicatie van de uiteindelijk toegewezen omkadering (meestal pas na Pasen voor het daaropvolgende schooljaar) wordt door meerdere directies ook als een bijkomende belemmering aangestipt. Het hindert hen in het uitbouwen van een lange termijnvisie, zo wordt gezegd.

Bijkomende belemmeringen eigen aan het decreet

Naast de verruiming van voorheen al genoemde belemmeringen op het niveau van de dko-wetgeving, worden door de directies nog een aantal bijkomende belemmeringen op dit vlak geduid. Met name het gebrek aan middenkader blijkt als een grote belemmering te worden ervaren.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Waarom krijgen kunstacademies 20 uren omkadering erbij? Dat is een anomalie, ook anderen hebben dat nodig.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) Ja, ook anderen hebben dat nodig, maar die 20 uur extra voor kunstacademies is ook echt nodig. Je maakt namelijk van twee academies één, dat staat voor een enorme toename van werk! Goed dat wij die 20 uur hebben, zo kan iemand instaan voor de ondersteuning van leraren in het nieuwe domein. Punt is eigenlijk eerder algemeen: alle academies hebben nood aan een middenkader. We worden onvoldoende ondersteund. (...) Vergelijk maar eens met een basisschool of middelbare school. Wij hebben gewoon geen middenkader!

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Kunstacademies krijgen wel 20 uur bij, maar dat is te weinig. (...) Men moet 'all the way' gaan, indien bij ondervij, dan zelfde middelen voor een middenkader als in het leerplichtonderwijs.

Enkele directies geven in de discussie aan dat in het nodige middenkader bij hen gedeeltelijk wordt voorzien door de lokale overheid. De ongelijkheid tussen academies wordt hierdoor echter niet tenietgedaan, maar enkel naar een ander beleidsniveau verschoven.

5.4.2 Andere belemmeringen op het bovenlokale niveau

Niet enkel het decreet van 2018 op zich, maar ook de budgettaire beleidsvoering daaromtrent wordt de laatste jaren als een belemmering voor de creatie van nieuw aanbod ervaren. Dit bleek al naar aanleiding van de bespreking van de cijfers over de forse daling van de goedkeuringsratio van aanvragen vanaf het derde schooljaar (2020-2021) na de invoering van het decreet: een aantal directies in de focusgroepen ervaart dit als een nieuwe, de facto programmatiestop omwille van budgettaire krapte.

Ook ander (onderwijs)beleid op Vlaams niveau speelt volgens de directies soms een rol. We zagen al dat het als te strak ervaren personeelsbeleid soms wordt aangehaald als rem op de ‘vrijheid en flexibiliteit’ die het decreet uitdraagt. Daarnaast speelt bij sommige directies ook het Vlaamse stimuleringsbeleid van ‘Fusie van gemeenten’ een rol in de afremming van de ontwikkeling van nieuw aanbod.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Mijn gemeente is virtueel failliet. Ze stoot al haar eigen onderwijs af. Ze zal wellicht samengevoegd worden met X [aangrenzende gemeente]. Dit zorgt voor politieke onzekerheid.

Ten slotte situeren zich op het bovenlokale niveau ook twee crisissen die de gehele maatschappij en, aldus de directies in de focusgroepen, ook het reilen en zeilen van het dko duidelijk hebben beïnvloed. Ten eerste gaat het om de al gesignaleerde negatieve invloed van de coronacrisis op de leerlingenaantallen en de daarmee gepaard gaande (tijdelijke) rem op de ontwikkeling van nieuw aanbod. Ook al blijkt de invloed van deze crisis gemedieerd te zijn door de mate van strengheid van het betrokken schoolbestuur, dan nog zijn de respondenten het erover eens dat ze allemaal de gevolgen hebben ondervonden. Meerdere directies geven aan dat het volledige herstel van deze impact zich nu pas begint af te tekenen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De daling van het aantal leerlingen had een impact op onze bewegingsvrijheid. Pas nu is dit bijna hersteld.

De tweede aangehaalde maatschappelijke crisis is de huidige financiële crisis met onder meer de inflatie die voor stijgende kosten en lonen zorgt. Met name de stijgende kosten voor infrastructuur en energie worden in dit kader veelvuldig benoemd. Meer algemeen wordt ervoor gewaarschuwd dat op de (ongelijk verdeelde) lokale steun steeds minder kan worden gerekend, gezien de crisis zich ook op dit niveau laat voelen.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Er wordt vanuit de Vlaamse overheid sterk gerekend op de welwillendheid van de lokale overheden. De Vlaamse overheid denkt: ‘De lokale overheid zal het wel oplossen’. Maar dat lukt niet meer. Ook lokaal laat de crisis zich voelen.

5.4.3 Belemmeringen op het lokale niveau

Wat het lokale niveau betreft, worden bij het expliciet bevragen van de belemmeringen die hier kunnen spelen, de al eerder aangehaalde belemmeringen op dit niveau bevestigd. Het gaat om:

- de onwil van lokale overheden om aanbod van academies toe te laten omwille van de lokale aanwezigheid van en grotere vertrouwdheid met privé-initiatieven in de domeinen waarop de academies actief zijn;
- de verschillende (en afnemende) mate waarin lokale overheden bereid zijn om bijkomende middelen in de academie te investeren;
- het lokaal ontbreken van de nodige infrastructuur.

5.4.4 Belemmeringen op het niveau van de academie zelf

Op het niveau van de academie zelf worden bij het expliciet bevragen van de belemmeringen die hier kunnen spelen, de al eerder aangehaalde belemmeringen op dit niveau bevestigd. ‘Belemmeringen’ is hier misschien niet altijd het juiste woord. Eerder gaat het om een (mogelijk tijdelijke) houding of dispositie ten opzichte van het ontwikkelen van nieuw aanbod. Zo kan men:

- (tijdelijk) ‘aanvraag-voldaan’ zijn en zich willen verdiepen in de ontwikkeling van het al verkregen nieuw aanbod;
- (tijdelijk) ‘aanvraag-moe’ zijn door ervaren teleurstelling bij afkeuring van aanvragen. Dit blijkt met name het geval voor het domein Dans waar veel concurrentie en lobby van privé-initiatieven wordt waargenomen;
- (tijdelijke) weerstand hebben tegen verandering.

5.4.5 Belemmeringen voortkomend uit de relatie werkgever (directie) – werknemers (leraren)²⁴

Met betrekking tot het creëren van nieuw aanbod tekenen we in de focusgroepen een aantal belemmeringen op die te maken hebben met de cruciale rol die de leraren in de academies vervullen en het ‘goede werkgeverschap’ dat de directies naar hen toe willen uitoefenen.

De zojuist vernoemde (tijdelijke) weerstand tegen verandering die er bij sommige directies kan heersen, kan, zo zagen we al, ook bij sommige leraren (tijdelijk) spelen wanneer ze mogelijke veranderingen in de organisatie en hun eigen job ontwaren. Ook stellen we vast dat niettegenstaande de opmerkingen over het van overheidswege strakke personeelsbeleid, bij menig directie in de focusgroepen het behoud van de omkadering, in de concrete zin van het behoud van de jobs van de aanwezige leraren, een rol speelt in de mate waarin nieuw aanbod wordt gecreëerd of welke de aard van dit nieuwe aanbod is. Verder bleken de opmerkingen over de omkaderingscoëfficiënten niet enkel een bekommernis over de pedagogische kwaliteit, maar ook een zaak van het willen voorkomen van uitval (bv. langdurige afwezigheid) van de leraren.

Een nog niet besproken maar veelvuldig bevestigde belemmering die ook in dit rijtje thuishoort, is het ervaren lerarentekort. Met klem wordt een algemeen tekort, dan wel een tekort aan dansleraren en/of leraren voor bepaalde vakken signaleerd.

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Er is een algemeen tekort aan leerkrachten. Zeker ook bij Dans.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Er zijn bijna geen dansleerkrachten te vinden.

²⁴ Strikt genomen is de directie niet de werkgever van de leraren. In het dagdagelijkse reilen en zeilen van de academie vervult zij deze rol evenwel in grote mate.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Voor sommige vakken vind je geen leerkracht.

(Centrumstedelijke, grote BAK-academie) We vinden zelfs geen interim-krachten.

Meerdere oorzaken van dit tekort worden daarbij geduid, zoals een lage in- en uitstroom bij de lerarenopleiding en het niet-aantrekkelijk zijn van het in- en uitpendelen van grootsteden en geografische ‘uithoeken’ voor slechts enkele uren.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Wij hebben een tekort vooral ook door onze geografische ligging.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Dat geldt ook voor X [grootstad], niemand wil er heen voor enkele uurtjes.

Een andere factor die in verband met het lerarentekort door sommige directies wordt genoemd is de toenemende keuze van leraren voor de combinatie van een deeltijdse lesopdracht met het beroep van kunstenaar.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Waar vroeger vooral vraag was naar een voltijdse baan is er nu meer vraag naar een deeltijdse baan. Men is daarnaast ook kunstenaar. (...) En mensen die twee jobs combineren – kunstenaar en lesgever – zien het lesgeven niet meer als eerste job.

Leraren, zo wordt bovendien opgemerkt, zijn ook kieskeuriger geworden.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) Jonge leerkrachten zijn ook veeleisender geworden.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Wie wil initiatie doen? Hier een uurtje en dan zoveel kilometer verder nog een uurtje? ... Leraren zijn kieskeuriger geworden.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) Mensen uit conservatoria zijn vaak ook kieskeurig. Ze willen geen initiatie aan de allerkleinsten geven.

5.5 Het samenspel met andere spelers: de (boven)lokale samenwerking en regie

Een belangrijk gegeven dat mee de creatie van nieuw aanbod door de academies bepaalt, maar niet in de opdeling van stimulansen en belemmeringen te plaatsen valt, is de (boven)lokale samenwerking en regie.

De vaststelling die zich op dit vlak bovenal laat maken, is dat er niet één model van samenwerking of regie is, maar een veelheid van vaak historisch en contextueel gegroeide vormen waarin academies zich met elkaar of met lokale initiatieven buiten het dko om verhouden.

Op basis van de data laten de verschillende vormen van de verhouding academ-e - lokale initiatieven buiten het dko om, zich omschrijven als informele, soms zelfs onuitgesproken verhoudingen die variëren van actieve ondersteuning van, over proactief rekening houden met, tot duidelijk waarneembare ‘frictie’ met privé-initiatieven.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie): Wij hebben een gemeentelijk initiatief opgenomen in onze werking en ondersteunen de amateurkunsten, bijvoorbeeld met ALC-trajecten (alternatieve leercontexten) in de harmonieën.

(Groot-gemeentelijke, kleine MWD-academie) Wij kijken altijd naar het aanbod dat al bestaat. Bijvoorbeeld: X (naburige gemeente) heeft een goede balletschool. Daar gaan we niet mee concurreren.

(Groot-gemeentelijke, grote kunstacademie) In sommige plaatsen is er wel een gentlemen's agreement om elkaar met rust te laten. Of om ander aanbod te laten bestaan. In andere gemeenten is er frictie.

De vormen van onderlinge samenwerking en afstemming tussen academies, waarvan de respondenten in de focusgroepen gewag maken, zijn vaak formeler van aard en vinden plaats op het niveau van een regionale directeursvereniging, de grootstad of een ander geografisch af te bakenen gebied.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Ook concurrentie tussen academies kan een rol spelen. Maar op niveau van de directeursvereniging Verdi wordt die concurrentie/collegialiteit bij ons wel besproken. Soms richt een academie met opzæt niet iets nieuws in, maar verwijst ze functioneel door.

(Centrumstedelijke, grote MWD-academie) Ik ben onderdeel van Verdi X (provincie) en daar doen we dat niet, maar ik vind 't wel een goed idee.

(Grootstedelijke, grote kunstacademie) Er is ook in Gent en Antwerpen overleg, maar het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is een zeer specifieke context.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote kunstacademie) De Vlaamse Gemeenschapscommissie beschermt en stimuleert daar, ook met subsidies.

(Groot-gemeentelijke, middelgrote MWD-academie) Wij hebben in onze regio een structureel overleg met 6 academies.

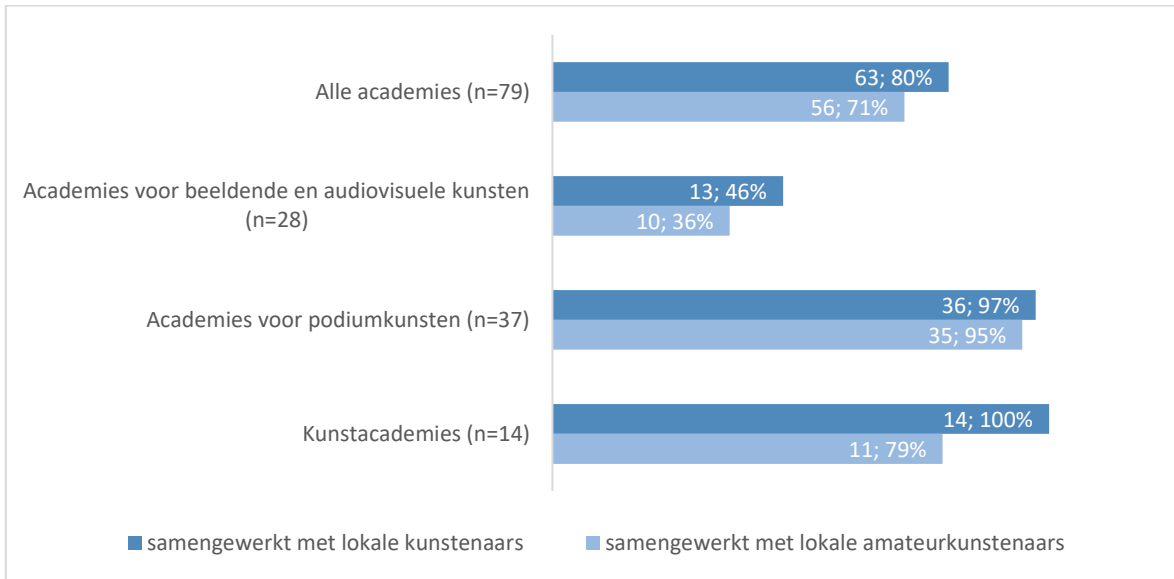
Ten slotte, maar niet in het minst, is ook het intergemeentelijk samenwerken mogelijk. De ervaring tot nu lijkt te leren dat het beoogde samenwerken vaak wordt gerealiseerd, maar soms ook tot - minder beoogde - overnames leidt.

(Middelgroot-gemeentelijke, kleine BAK-academie) Vroeger kon intergemeentelijk samenwerken nog niet. Vandaag, met het nieuwe decreet, wel. Dat heeft tot goede dingen geleid, maar ook tot bijna-agressieve overnames.

5.6 Samenwerking met lokale (amateur)kunstenaars en (amateur)kunstgezelschappen

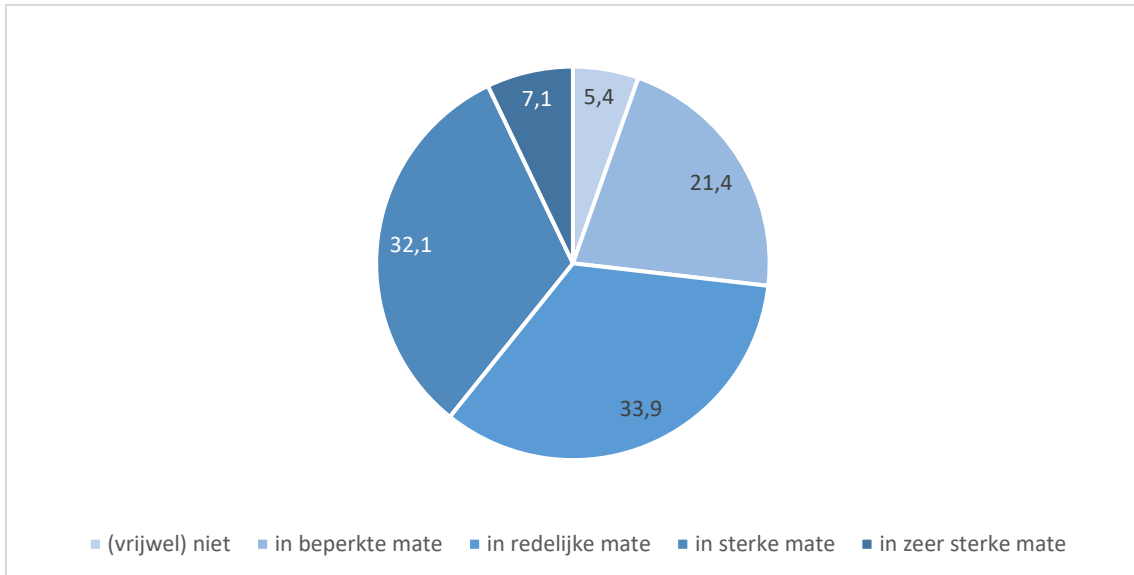
De regelgeving van 2018 opent tevens de mogelijkheid tot meer samenwerking met het amateurkunstencircuit. Een ruime meerderheid van de academies (63 van de 79 of 80%) geeft aan de voorgaande vijf jaar te hebben samengewerkt met lokale kunstenaars en/of kunstgezelschappen. Dat kunnen zowel professionele als amateurkunstenaars en -gezelschappen zijn. We tekenen hier wel duidelijke verschillen op tussen de academies met een aanbod voor podiumkunsten en academies die enkel beeldende en audiovisuele kunsten aanbieden. Van de eersten hebben met uitzondering van een academie alle academies samengewerkt met lokale kunstenaars of kunstgezelschappen. Bij BAK's heeft slechts de helft (46%) samengewerkt. Wanneer ze samenwerken met lokale kunstenaars dan betreft dat doorgaans (ook) amateurkunstenaars of amateurkunstgezelschappen of -groepen. Vooral de directies van academies voor podiumkunsten geven aan dat ze de voorgaande vijf jaren hebben samengewerkt met amateurkunstenaars.

Figuur 19 Samenwerkingen met lokale (amateur)kunstenaars en (amateur)kunstgezelschappen (directievrageijst)



De intensiteit van deze samenwerkingen varieert, maar bijna drie kwart van de academies geven aan dat ze in redelijke tot zeer sterke mate samenwerken. Academies voor podiumkunsten die vaak samenwerken doen dit vaak in het kader van de ‘alternatieve leercontext’ of in het kader van gemeenschappelijke concerten.

Figuur 20 Mate waarin de voorbije vijf jaar werd samengewerkt met amateurkunstenaars of -groepen (directies, enkel academies die een samenwerking aangingen, n=53)



6 | Wervings- en retentiestrategieën

6.1 Inleiding

Bij de bespreking van het maatschappelijk belang van het dko als stimulans voor de directies om nieuw aanbod te ontwikkelen, werd duidelijk dat zij deze stimulans vaak linken aan het bereiken van een ‘bredere doelgroep’. Het gaat dan zowel om het nastreven van een democratisch ideaal (‘weg van het elitaire’) als om een noodzakelijk, eerder pragmatisch aansluiten bij een realiteit die zich niet langer enkel in de steden voordoet (‘dat is nu het publiek’). In dit streven naar het bereiken van een breder, meer divers publiek, ligt het inzicht besloten dat academies zonder extra en/of andere dan de gebruikelijke wervingsinspanningen slechts een beperkt, specifiek deel van hun potentiële leerlingen bereiken.

6.2 Methode

In de bevraging van de directies van de academies werd gepeild naar de mate waarin zij initiatieven ontwikkelen die uiteenlopende drempels naar hun aanbod kunnen verlagen. Met behulp van een meervoudige gevalstudie verkenden we tevens hoe in de praktijkgerichte wervingsstrategieën ten aanzien van ondervertegenwoordigde groepen in het dko op het niveau van een academie vorm krijgen.

6.3 Drempelverlagende initiatieven

Aan de directies werd een lijst met factoren voorgelegd welke kunnen bijdragen tot drempelverlagend werken. Daarbij onderscheidden we initiatieven op een vijftal vlakken: (1) communicatie, (2) samenwerking; (3) nabijheid van vestigingsplaatsen en mobiliteit, (4) financiële maatregelen en (5) inhoudelijke ondersteuning.

Communicatie-initiatieven van academies richten zich voornamelijk op het gebruik van sociale media en jaarlijkse communicatie in scholen, met respectievelijke percentages van 94,9% en 93,7%. Echter, het gebruik van eenvoudige taal en/of pictogrammen (55,7%) en vertaling van promotiemateriaal (10,1%) blijven minder gebruikelijk.

Wat betreft **samenwerkingen**, vertonen de meeste academies een hoog niveau van zowel structurele samenwerkingen (82,3%) als ad-hoc samenwerkingen (74,7%) met scholen, terwijl samenwerkingen met lokale jeugdverenigingen (17,7%) en partners voor armoedebestrijding (45,6%) minder vaak voorkomen.

Om de **academies dichterbij de leerling te brengen of deze makkelijker bereikbaar te maken**, wordt vooral ingezet op laagdrempelige toonmomenten buiten de eigen gebouwen (68,4%) en begeleiding van scholen naar de academies (51,9%). Ook wordt door bijna de helft van de scholen

ingezet op de creatie van een lokaal aanbod in moeilijk toegankelijke wijken en buurten (48,1%). De organisatie van vervoer (10,1%) is evenwel minder gangbaar.

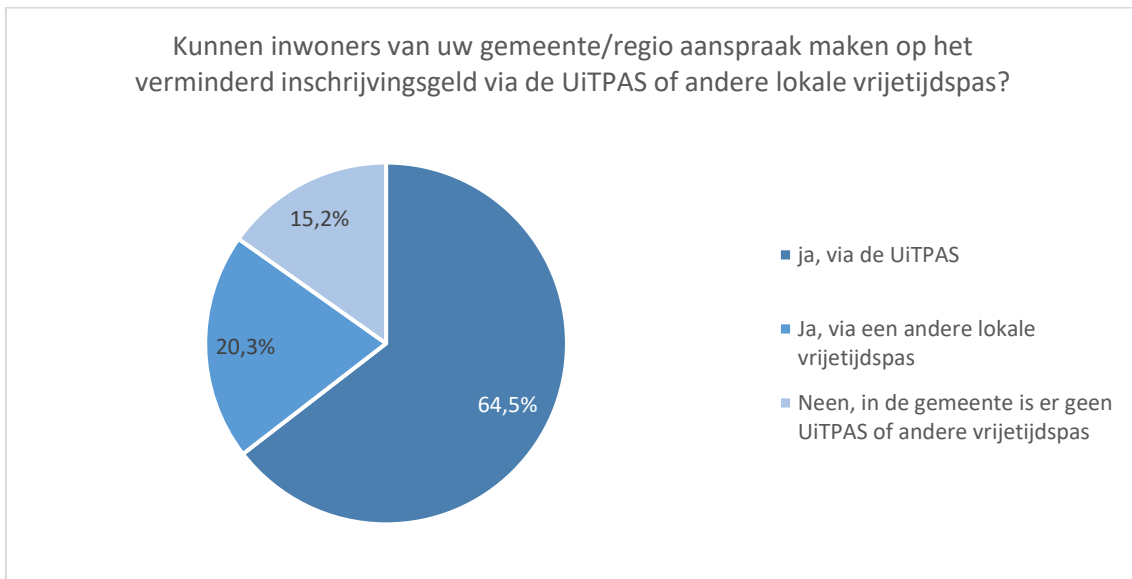
Financiële maatregelen blijken redelijk wijdverspreid, met betalingsregelingen voor inschrijvingsgeld (91,1%), tussenkomst of vrijstelling in retributiekosten (60,8%), en instrumentverhuur (62,0%) als de meest voorkomende praktijken. Gratis gebruik van oefenlokalen (48,1%) wordt ook aangeboden, maar minder frequent. Daarnaast kunnen houders van een UiTPAS of andere lokale vrijetijdspas met een kansstatuut in heel wat academies inschrijven aan een verminderd tarief. In 64,5% van de academies kan dat via een UiTPAS en in 20% via een andere lokale vrijetijdspas (zie figuur 21).

Ten slotte, **inhoudelijke ondersteuning**, gebeurt slechts beperkt: een kwart van de academies (26,6%) biedt rondleidingen of workshops aan voor OKAN-leerlingen.

Tabel 29 Drempelverlagende initiatieven (directievragenlijst)

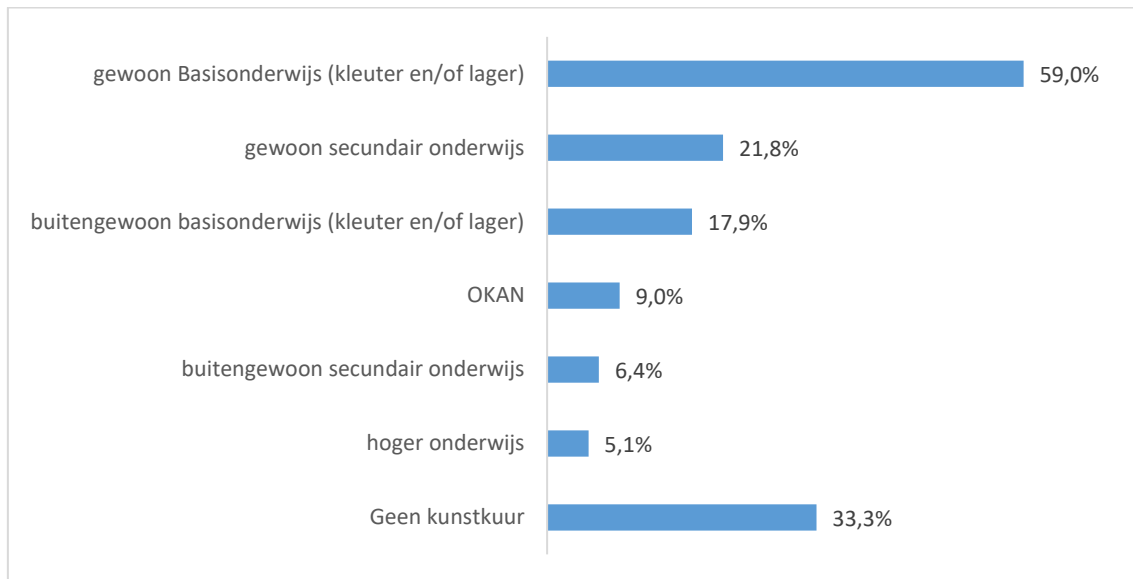
	% scholen waar dit gebeurt
Communicatie	
bekendmaking aanbod via sociale media	94,9%
jaarlijkse communicatie in scholen	93,7%
eenvoudig taalgebruik en/of pictogrammen	55,7%
vertalen van brochures, flyers,...	10,1%
Samenwerkingen	
met scholen (structureel)	82,3%
met lokale jeugdverenigingen	17,7%
met OCMW en andere lokale partners actief rond armoedebestrijding	45,6%
met scholen (ad hoc)	74,7%
Nabijheid en mobiliteit	
Begeleiding kinderen van scholen naar academie	51,9%
Organisatie vervoer naar aanbod	10,1%
Organisatie van lokaal aanbod in wijken en buurten die moeilijk toegang hebben tot het bestaande aanbod	48,1%
Laagdrempelige toonmomenten buiten de eigen gebouwen en lokalen	68,4%
Financiële maatregelen	
Tussenkomst of vrijstelling in de retributie (vaste bijdrage) die leerlingen moeten betalen voor kopieën, verbruiksmaterialen ...	60,8%
Verhuur van instrumenten	62,0%
Inschrijvingsgeld kan in schijven betaald worden	91,1%
Gratis gebruik van oefenlokalen voor muziekinstrumenten	48,1%
Inhoudelijke ondersteuning	
Rondleidingen of workshops voor leerlingen van onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN)	26,6%

Figuur 21 Verminderd inschrijvingsgeld via UiTPAS of andere lokale vrijetijdspas (in percentages, directies)



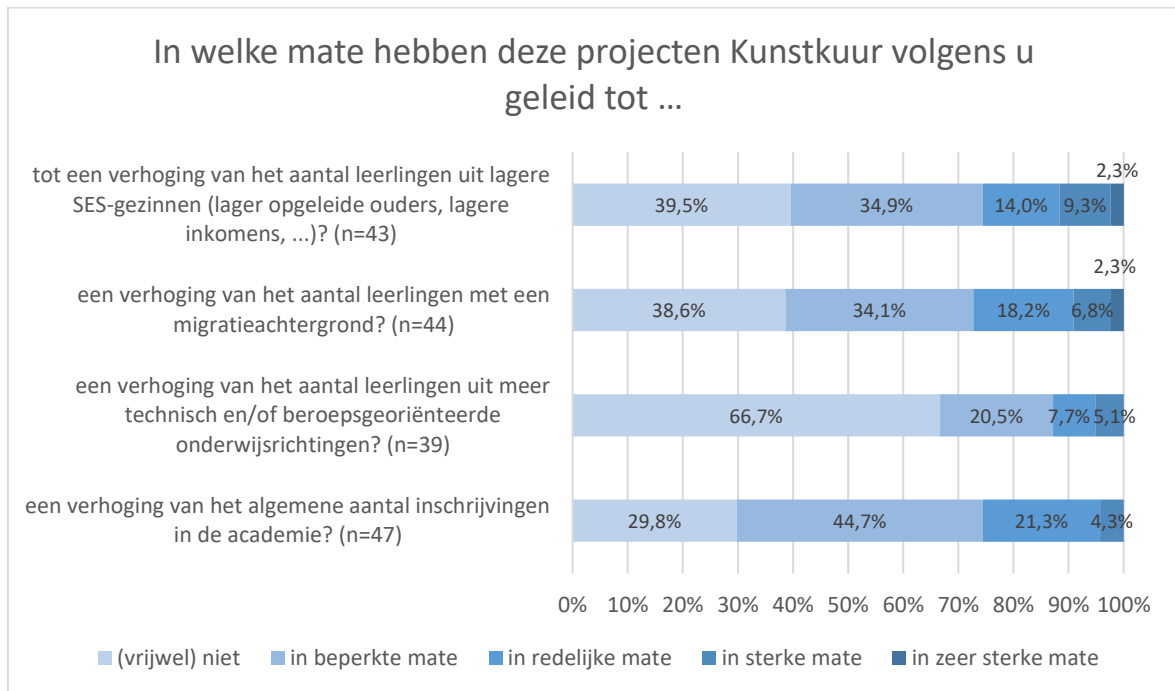
Een belangrijke vorm van structurele samenwerkingen vormen de Kunstkuur-samenwerkingen, welke tot doel hebben een duurzame allianties tussen academies en het regulier onderwijs te realiseren en aldus ook de drempel naar het deeltijds kunstonderwijs te verlagen (Van Herreweghe & Vermeersch, 2022). Twee derde van de directies gaf aan dat zij de voorbije vijf jaar een Kunstkuur lopen hadden of gehad hebben. Het gros van deze Kunstkuur-samenwerkingen vindt plaats in het gewoon basisonderwijs, zes op tien directies vermeldt een Kunstkuur in het gewoon basisonderwijs (veelal is dit in het lager onderwijs). Samenwerkingen in het kader van een Kunstkuur met andere onderwijsniveaus (secundair of hoger onderwijs) en met andere onderwijstypes (buitengewoon onderwijs of OKAN) komen veel minder voor. Deze cijfers liggen in lijn van deze gerapporteerd in de Kunstkuur-evaluatiestudies uitgevoerd door HIVA (Van Herreweghe & Vermeersch, 2022) en door de onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2023). In deze studies werd de aanvraagprocedure en de implementatie van Kunstkuur diepgaand bestudeerd. Hier gaan we enkel in op de vraag of de organisatie van een Kunstkuur drempelverlagend kan werken.

Figuur 22 Academies die de voorbije 5 jaar een project Kunstkuur lopen hadden, opgedeeld naar de verschillende onderwijsniveaus en -types (in percentages, directies, n=78)



Aan de academies die de voorgaande vijf jaar een project Kunstkuur lopen hadden (n=53) werd de vraag voorgelegd in welke mate Kunstkuur had geleid tot een algemene verhoging van de leerlingenpopulatie en tot een verhoging van moeilijk bereikbare groepen in het bijzonder. Niet alle directies hadden inzicht in het effect van Kunstkuur op de vier voorgelegde vragen. Sommige directies gaven aan geen idee te hebben over de impact van Kunstkuur op de instroom van leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare groepen. De percentages in figuur 23 zijn berekend op het aantal directies dat wel een inschatting gaf. Het minste effect ervaren zij op het vlak van de instroom van leerlingen uit technisch en/of beroepsgeoriënteerde onderwijsrichtingen. Gezien het beperkt aantal Kunstkuur-samenwerkingen dat zich richt tot het secundair onderwijs is dat niet zo verbazend. Maar ook de toename van de algemene instroom en deze van leerlingen uit lagere SES-gezinnen en van leerlingen met een migratieachtergrond schatten directies eerder beperkt in. Drie op de tien directies geven aan dat Kunstkuur (vrijwel) niet geleid heeft tot een verhoging van het aantal leerlingen in het algemeen en bijna vier op de tien directies is die mening toegedaan betreffende de instroom van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen uit lagere SES-gezinnen. Daarnaast geeft tevens een groot aandeel aan slechts in beperkte mate een verhoging waar te nemen. Het gegeven dat ruim een kwart van de directies die een Kunstkuur lopen gehad hebben wel aangeeft dat dit in redelijk tot sterke mate (en bij een school zelfs in zeer sterke mate) geleid heeft tot een verhoging van leerlingen in het algemeen en kansgroepen in het bijzonder, geeft evenwel aan dat Kunstkuur-samenwerkingen de potentie in zich hebben om verbredend te werken. Ook uit volgende paragraaf waarin de casestudies worden besproken blijkt dat Kunstkuur-samenwerkingen drempelverlagend kunnen werken. Belangrijk is dus te onderzoeken welke modaliteiten en factoren maken dat Kunstkuur-samenwerkingen leiden tot een verhoging en verbreding van de leerlingenpopulatie.

Figuur 23 Mate waarin volgens directies Kunstkuur heeft geleid tot een verbreding van de leerlingenpopulatie (in percentages, directies)

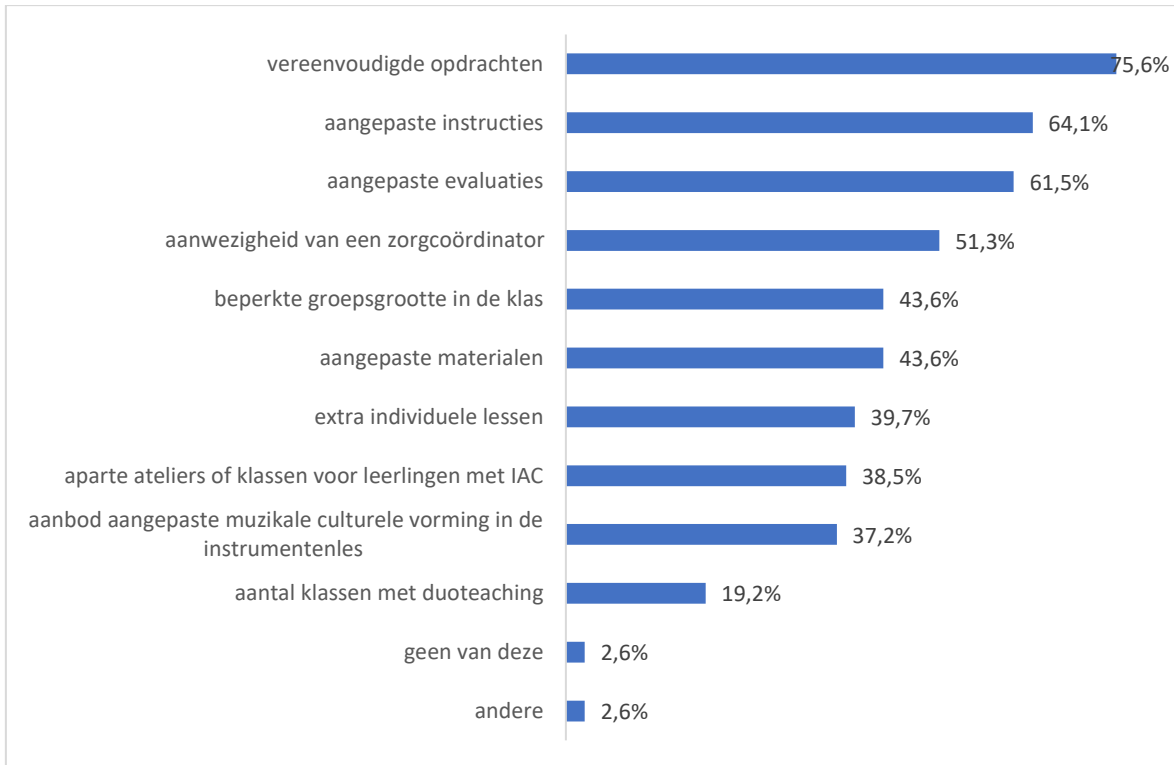


6.4 Zorgmaatregelen

In het kader van de ondersteuning en retentie van leerlingen, polsten we bij de directies tevens naar het zorgbeleid in hun academies. We legden de directies een tiental zorgmaatregelen voor en gaven hun tevens de mogelijkheid andere maatregelen te vermelden.

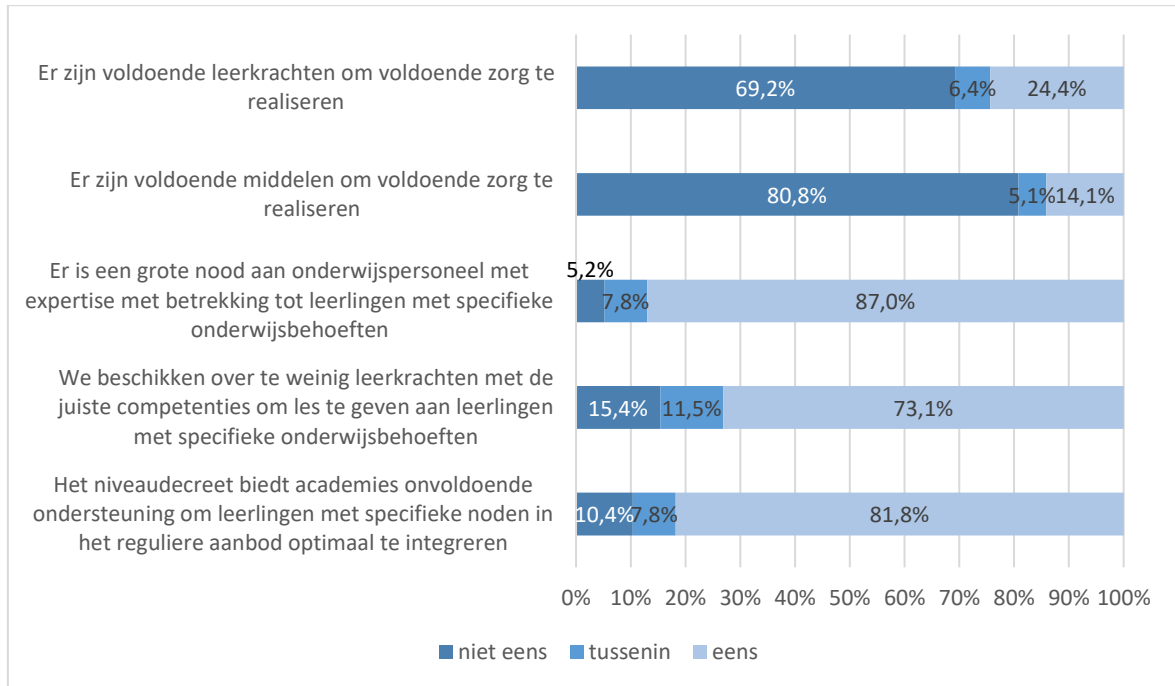
Slechts twee van de 78 directies die deze vraag beantwoordden, gaven aan dat geen enkele van de voorgelegde zorgmaatregelen in hun academie van toepassing was. De zorgmaatregelen die genomen werden, situeren zich wel vooral op het lesgebeuren. Zo geeft drie kwart van de directies aan dat vereenvoudigde opdrachten worden voorzien en ruim zes op de tien directies geeft aan dat aangepaste instructies en aangepaste evaluaties worden voorzien. Meer structurele maatregelen zoals de aanpassing van groepsgroottes of aparte ateliers voor leerlingen met een individueel aangepast curriculum (IAC) worden bij minder dan de helft van de academies voorzien. Wel bestaat in 86% de mogelijkheid om een gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen of een IAC te volgen (niet in figuur, was een aparte vraag) en beschikt ongeveer de helft van de academies die deelnamen aan de bevraging over een zorgcoördinator.

Figuur 24 Zorgmaatregelen in het dko (directies, n=78)



Directies zijn op dit vlak ook zeer kritisch en ervaren hier verschillende noden. Respectievelijk 81% en 69% van de ondervraagde directies ervaren een gebrek aan middelen en leerkrachten om voldoende zorg te realiseren (zie figuur 25). Op het vlak van personeel wijzen de directies op de nood aan onderwijspersoneel met de juiste expertise en competenties om les te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Op dit vlak faalt het niveaudecreet nog volgens heel wat directies; het biedt volgens hen onvoldoende ondersteuning om leerlingen met specifieke noden in het regulier aanbod optimaal te integreren.

Figuur 25 Behoeften op het vlak van zorgbeleid (directies, n=78)



6.5 Wervings- en retentiestrategieën ten aanzien van ondervertegenwoordigde groepen

6.5.1 Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst Gent: jongleren met 36 wijkateliers voor kinderen

Situering

Gent telt vijf academies voor deeltijds kunstonderwijs, waarvan de Academie voor Beeldende Kunst Gent één van de drie stedelijke academies is. Als stedelijke academie maakt ze op het gemeentelijk beleidsniveau deel uit van het IVA Stedelijk Onderwijs Gent, dat meer dan 70 scholen omvat. Het Onderwijscentrum Gent ondersteunt op net-overschrijdende wijze het hele Gentse onderwijsveld, dus ook de stedelijke academies, op vlak van gelijke onderwijskansen voor kinderen en jongeren.

De hoofdvestigingsplaats ligt in het zuidoosten net buiten de kleine ring van Gent, maar onderstaande overzichtskaart van de wijkateliers (Stad Gent)²⁵ maakt duidelijk dat de werking van de academie zo wat het gehele grondgebied van Gent bestrijkt.

25 <https://scholen.stad.gent/academievoorbeeldendekunst/nieuws/wijkateliers-grondplan>



Deze grote spreiding van de werking werd voornamelijk waargemaakt door de oprichting van wijkateliers voor 6 tot 12-jarige kinderen. Hoewel de academie ook initiatieven onderneemt om andere deeldoelgroepen te bereiken, beperken we ons in deze casestudie tot deze wijkateliers voor de eerste graad.

Doelgroep: alle mensen die één of meerdere drempels ervaren

De bevoorrechte getuigen die de Academie voor Beeldende Kunst Gent aanbrachten als een mogelijke case voor het onderzoek (cf. hoofdstuk methodologie), spreken van een bijzondere inzet van deze academie voor de ondervertegenwoordigde doelgroep van kwetsbare gezinnen. De casestudie leert dat ‘kwetsbaar’ voor deze academie een heel ruim begrip is, dat op het niveau van de (potentiële) leerlingen heel verschillende invullingen kan hebben.

‘Alle mensen die één of meerdere drempels ervaren om zich bij ons in te schrijven: sociaal, economisch, cultureel, op vlak van taligheid, op vlak van bereikbaarheid (moeilijk of te ver), ... ‘

Voor de meeste (potentiële) leerlingen, maar in het bijzonder voor de jongste groep, is de afstand tot het aanbod vaak een drempel. Meer dan 20 jaar geleden al stelde de Academie voor Beeldende Kunst Gent dit vast naar aanleiding van samenwerkingen tussen de academie en basisscholen in de context van de voorloper van ‘Brede School’.²⁶ Leerkrachten van de basisscholen merkten toen op dat veel kinderen geen toegang hebben tot het dko en de vraag ontstond bij hen om ter plaatse ateliers in te richten.

26 Brede School is een overkoepelende naam voor Brede Schoolprojecten die in Gentse wijken lopen. De doelstelling van deze projecten is de ontwikkelingskansen voor alle kinderen bevorderen. Door netoverschrijdend samen te werken met lokale partners proberen scholen, jeugdwerk, bibliotheken, buurt- en welzijnsorganisaties, socio-culturele verenigingen... een brede leer- en leefomgeving te creëren voor kinderen in de vrije tijd en op school.

Waarom: het bieden van gelijke kansen als identiteit

De democratisering van haar dko-aanbod, het bieden van gelijke kansen voor iedereen, beschouwt de academie als háár geëigende kenmerk. Geregeld worden woorden gebruikt die hieraan herinneren, zoals ‘het is de identiteit van onze school’, ‘het zit in ons DNA’, ‘dit is onze dada’...

‘Het is onze trots dat wij daarvoor gaan. Het is de identiteit van onze school. (...) Het zit in ons Artistiek Pedagogisch Project: we willen de drempels verlagen, de school naar de buurten brengen.’

Wat: wijkateliers voor kinderen

‘We zijn er heel idealistisch aan begonnen, we weten nu welke de methodes zijn om in te zetten en ze werken, maar nu begint het door te wegen.’

De Academie voor Beeldende Kunst Gent telde op het moment van de casestudie 36 wijkateliers voor 6- tot 12-jarige kinderen. De eerste wijkateliers ontstonden eerder ad hoc en bij wijze van experiment, zonder algemeen plan van aanpak of aansturend afsprakenkader. Op basis van de opgebouwde ervaring en de groeiende nood aan beheersbaarheid, werd de aanpak, met blijvende ruimte en aandacht voor de specificiteit van elke lokale wijkcontext, in grote lijnen gesystematiseerd door het opstellen van criteria en een helder afsprakenkader met de betrokken basisscholen. We overlopen de belangrijkste kenmerken.

Het initiatief: (betrokkenen bij) een basisschool of de academie

Momenteel zijn er twee mogelijke initiatiefnemers om te komen tot de oprichting van een wijkatelier.

1. Actoren die via de lokale basisscholen of op andere manieren op de wijk betrokken zijn. Wat de scholen betreft gaat het om de directie, ouders en/of leerkrachten. Andere actoren kunnen bijvoorbeeld de wijkregisseurs zijn. Vervolgens gaat de academie na of samenwerking in functie van een wijkatelier aangewezen en haalbaar is.
2. De academie zelf. Ze bekijkt op basis van de kaarten van het Onderwijscentrum waar het aanbod beperkt is en gaat vervolgens in die wijk school per school na of samenwerking in functie van een wijkatelier aangewezen en haalbaar is.

Aftoetsen van de wenselijkheid en haalbaarheid

‘Als de basisschool er niet mee de schouders onder zet, kunnen wij dat niet waarmaken.’

Ongeacht de initiatiefnemer, is het steeds zaak om zowel de wenselijkheid als de haalbaarheid van een wijkatelier af te toetsen. De criteria die de academie hierbij momenteel hanteert zijn op basis van ervaring doorheen de tijd ontwikkeld. Ze hebben zowel te maken met de geografische context en beschikbare infrastructuur als met het inzetbaar menselijk kapitaal. We overlopen de criteria:

1. Criteria i.v.m. de (geografische) context, de sociaal-economische positie van de kinderen en de infrastructuur
 - a. hindernissen door de geografische ligging
 - i. Een grote afstand naar het aanbod, ook die naar andere wijkateliers;
 - ii. Fysieke belemmeringen, zoals bijvoorbeeld een grote verkeersader of waterpartijen, die de wijk afsnijden van andere wijkateliers.
 - b. de kwetsbare sociaal-economische situatie van de kinderen

- i. Een significant aantal van de leerlingen van de basisscho(o)l(en) in de wijk scoort op de SES-kenmerken van de Onderwijs kansarmoede-indicator (OKI).²⁷
 - c. weinig kunsteducatief aanbod in de wijk
- 2. Samenwerkingsovereenkomst met een lokale basisschool
 - a. opgesteld door de academie
 - b. door de directie van zowel de basisschool als de academie ieder jaar opnieuw ondertekend
 - c. omschrijft de rechten, plichten en verantwoordelijkheden van beide partijen
 - d. bij de plicht van de school om te zorgen voor een lokaal dat voldoet aan de minimumvereisten, hoort een afzonderlijke rubriek waarin deze minimumvereisten worden opgesomd, evenals een overzicht van wenselijke bijkomende voorzieningen. Het gaat hier om kwaliteitscriteria die de gezondheid, de veiligheid en het pedagogisch artistiek niveau moeten waarborgen, zoals de mogelijkheid tot verluchting, de aanwezigheid van stromend water, enz. Meestal bevindt het leslokaal zich in de basisschool, maar soms ook in een buurthuis, in een museum of een jeugdhuis;
 - e. ook is ruimte voorzien voor het toevoegen van specifieke afspraken. Deze kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op sleutels en alarmcodes, capaciteit van het lokaal, EHBO-kist, ...
- 3. Expliciet engagement van een 'bruggenbouwer' op vlak van toeleiding en hulp bij het inschrijven. Het kan gaan om:
 - a. een 'officiële' brugfiguur aangesteld door het lokaal beleid, i.c. het Onderwijscentrum van de stad Gent. In het schoollandschap vormen deze brugfiguren de brug tussen de school en de ouders van leerlingen, in het bijzonder van zij die het moeilijk hebben. Zij leiden ook toe naar vrijetijdsactiviteiten, waaronder het dko, en helpen bij het inschrijven hiervoor. Afhankelijk van het percentage SES-leerlingen hebben scholen wel of geen officiële brugfiguur;
 - b. een medewerker van de basisschool. Dit kan bijvoorbeeld de directie, een leerkracht of de zorgcoördinator zijn. De rol van deze medewerker ten aanzien van het wijkatelier wordt middels een afspraak in de samenwerkingsovereenkomst vastgelegd.

In het ontstaan van een aantal wijkateliers speelt ook de organisatie van Kunstkuur-samenwerkingen (www.kunstkuur.be) een rol. Naast toeleiding naar dko hebben deze dan ook tot doel om te samenwerking tussen een schoolteam en de academie te installeren en te verduurzamen (Van Herreweghe & Vermeersch, 2022).

Hoe? Vertrouwen installeren door volgehouden netwerken, het engageren van bruggenbouwers en laten zien wat je doet

'Het is echt iets dat gedragen wordt door mensen. (...) Wat maakt dat het investeren in bruggenbouwers en netwerken beter werkt is: vertrouwen. En dat vertrouwen komt niet van een briefje in de bus. Daarnaast gaat het ook over zichtbaarheid: laten zien wat een 'beeldatelier' is en doet. Tonen, tonen, tonen.'

Netwerken op lokaal en op stedelijk niveau

Van zodra de beslissing tot de oprichting van een wijkatelier is genomen en de afspraken met de directie en de brugfiguur van de betrokken basisschool zijn gemaakt, worden ook de andere

²⁷ De Onderwijs kansarmoede-indicator (OKI) is een cijfer tussen 0 en 4 dat aangeeft in welke mate leerlingen aantikken voor vier leerlingenkenmerken: thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage of wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging. De eerste drie kenmerken zijn de kenmerken die betrekking hebben op de socio-economische status (SES) van de leerlingen.

organisaties in de wijk betrokken. Het gaat hier om organisaties die actief zijn op uiteenlopende domeinen zoals welzijn, educatie of vrije tijd en die de kinderen (potentiële leerlingen) zelf en vooral ook hun ouders bereiken. Zij worden op de hoogte gebracht en aangesproken om, net als de brugfiguur, via persoonlijke contacten toeleider van leerlingen te zijn.

Vaak gebeurt dit netwerken in de wijk in eerste instantie door de directie en/of een pedagogische medewerker van de academie. Geleidelijk aan neemt ook de leerkracht van het wijkatelier hier een grotere rol in op. Aan de leerkracht wordt gevraagd om zich de eerste jaren vooral toe te leggen op het uitbouwen van een 'community' met de ouders van de leerlingen. Het gaat daarbij vooral om het ontwikkelen van wederzijds vertrouwen in een context en met een aanbod waarmee heel wat ouders niet vertrouwd zijn en waar soms zelfs wantrouwen over bestaat. Pas geleidelijk aan gaat het er voor de wijkleraar om, om zich ook te verankeren in de buurt en het netwerk met de andere organisaties en de bewoners uit te bouwen.

Dit persoonlijk netwerken van de wijkleraar dient een drievoudig doel.

1. het waarborgen dat het atelier van de buurt is en niet enkel van de betrokken basisschool;
2. het verkennen van mogelijke samenwerkingen met andere organisaties;
3. het persoonlijk netwerken zorgt ook voor inbedding en sociale contacten van de leraar zelf die op een locatie op enige afstand van de hoofdinstantie en collega's werkt.

Parallel aan het lokaal netwerken, investeren de directie en de pedagogisch coördinator ook in netwerken en samenwerkingen met tal van organisaties op stedelijk niveau. Het gaat zowel om andere kunst- en cultuurorganisaties zoals de musea, als om welzijnsorganisaties en allerhande overleg- en adviesraden waarin de doelgroep en/of het aanbod van betekenis zijn. Ook hier is bekendmaking van het aanbod en toeleiding van kwetsbare groepen een belangrijk doel en stilaan begint dit opzet te slagen.

'Nu begint men ons stilaan te vinden.'

Het engageren van bruggenbouwers

'Het belangrijkste is dat je een bruggenbouwer hebt, iemand die zegt: als jij dat wil gaan doen, dan kan dat, ik zal u helpen.'

De academie wijst met klem naar het engageren van bruggenbouwers als dé spil in het realiseren van gelijke kansen voor iedereen, of nog: het daadwerkelijk werven van kwetsbare groepen. Eerder al werd duidelijk dat het hier vaak gaat om de brugfiguren die in opdracht van de lokale overheid een rol opnemen als verbinder tussen de scholen en de ouders van de leerlingen, maar dat het evenzeer kan gaan om een medewerker van de basisschool zelf die expliciet dit engagement opneemt: de directie, een leerkracht of de zorgcoördinator. De aanvullende rol van andere ouders die mond-tot-mondreclame voeren, wordt eveneens opgemerkt.

Als belangrijkste kenmerken van deze bruggenbouwers worden genoemd:

- begrijpen wat het dko is;
- weten wat het dko kan betekenen voor een kind;
- persoonlijk contact in wederzijds vertrouwen met de doelgroep hebben;
- signalen opvangen van mogelijke interesse in het aanbod;
- concrete hulp bieden wanneer dit nodig is.

Laten zien wat je doet

‘Wij komen op heel veel plaatsen naar buiten. Daar zetten we ook op in.’

Tegelijk met het op lokaal en stedelijk niveau netwerken en het inzetten op persoonlijke contacten met de doelgroep, verloopt het installeren van het noodzakelijk vertrouwen bij de doelgroep ook door het zichtbaar maken van het aanbod, het tonen wat de academie doet.

In de wijken gebeurt dit eerst klein en eenvoudig, bijvoorbeeld door eens in het park te gaan tekenen of met een raamexpo. Volgende, grotere stappen zijn bijvoorbeeld het tentoonstellen in het buurthuis of in de lokale bibliotheek.

Ook bovenlokaal wordt ingezet op de zichtbaarheid van het aanbod. Zo liep er op het moment van de casestudie de tentoonstelling ‘WijkWonders’ in het MSK Gent als resultaat van een jaarlange samenwerking tussen het museum en 13 wijkateliers van de academie.

Flankerende initiatieven

‘Communicatie is een tool, een gebruiksmiddel om toegang te krijgen tot informatie, maar niet het middel om toe te leiden. Door persoonlijke contact met andere mensen wordt de beslissing gemaakt om in te schrijven, daarna dient ‘de communicatie’ om informatie te geven, te zorgen voor een verstaanbare inschrijving en daarin drempels te verlagen.’

Het wegwerken van de fysieke afstand tussen de kinderen in de achtergestelde en/of verder gelegen wijken van Gent en het aanbod van de academie is een belangrijke drijfveer voor het oprichten van de wijkateliers. Tal van andere acties en maatregelen moeten het welslagen ervan bevorderen.

- in sommige wijkateliers worden bij de inschrijvingen enkele plaatsen vrijgehouden voor kwetsbare kinderen;
- de uiteenlopende helpers bij het lokaal inschrijven worden in de mate van het mogelijke ondersteund. Elk jaar wordt twee à drie keer een communicatie uitgestuurd naar alle scholen en alle andere partners met daarbij een handleiding voor het inschrijven van mensen uit kwetsbare groepen;
- voortdurend is men op zoek naar manieren om sleutelfiguren, zoals de bruggenbouwers, extra te erkennen. Ook hen betrekken, bijvoorbeeld, bij de lopende tentoonstelling WijkWonders in het MSK;
- ook de wijkleraars worden in de mate van het mogelijke ondersteund:
 - bij toewijzing van een wijkatelier wordt in de mate van het mogelijke rekening gehouden met de voorkeuren van de leraars, zoals graag dicht bij huis werken of in het atelier van hun kind kunnen lesgeven;
 - er wordt gewerkt aan een leidraad die voor de wijkleraars een houvast en oplossingen kan bieden in het geval het moeilijk gaat met een of meerdere leerlingen;
 - er worden intervisies op het einde van de graadvergaderingen gehouden.
- er wordt een draaiboek voor de communicatie opgesteld. Een administratief medewerker met feeling voor en interesse in communicatie werkt een draaiboek uit dat voor het hele schooljaar aangeeft wat er wanneer dient te gebeuren;
- medewerkers die de geschreven communicatiemiddelen uitwerken, krijgen een opleiding in toegankelijke en klare taal. Dat gaat bijvoorbeeld over veel met beelden en pictogrammen werken, geen overbodige uitleg geven of moeilijke woorden gebruiken, enz.;
- kostendrukking voor de kwetsbare leerlingen:
 - de leerlingen moeten niet betalen voor materiaal;

- op het inschrijvingsgeld is er aanzienlijke korting mogelijk met de stedelijke UiTPAS met kansentarifief.
- werken aan retentie van de leerlingen:
 - een match tussen leraar en wijkatelier zoeken. Rekening houden met de ervaring en kennis, ook buiten het dko, die leerkrachten al hebben opgebouwd;
 - bewaken dat de klas aangenaam is voor elke leerling, dat elke leerling zich welkom voelt. Met gevoeligheden die te maken hebben met een andere culturele achtergrond wordt rekening gehouden, maar ze worden niet vermeden. Er worden bijvoorbeeld meerdere keuzes geboden. Wie iets niet wil, kan dan iets anders kiezen. Kunst dient dan om een dialoog aan te gaan, zo geven de betrokkenen aan, niet om censuur toe te passen;
 - ervoor zorgen dat de leerlingen voelen dat ze groeien, soms met werken op maat;
 - zorgen voor ouderbetrokkenheid.

Uitdagingen en knelpunten

‘Wij betekenen wel iets in die buurten, voor de doelgroep, maar dat wordt niet erkend. Terwijl, we gaan moeten kiezen, we zitten op het randje van wat kan.’

Een uitdaging waarvoor de academie zich gesteld ziet, is dat de werving en het behoud van doelgroepleerlingen ook extra inspanningen voor de werving en het behoud van ‘geschikte’ wijkleraars vergt. Hun job kenmerkt zich door een aantal taken die niet bijkomend aan hun kerntaak zijn, maar daar een essentieel onderdeel van uitmaken.

- het werken aan wederzijds vertrouwen met en de betrokkenheid van de ouders;
- het lokaal netwerken en verankeren in de buurt;
- het lesgeven aan kinderen die niet zelden een zware rugzak van levensomstandigheden met zich mee dragen.

Bij sollicitaties is extra aandacht noodzakelijk voor de interesse in en vaardigheden met betrekking tot deze opdracht. De volgehouden, brede netwerking en tal van samenwerkingen werpen ook op dit vlak stilaan hun vruchten af: meer en meer ontvangt de academie ook sollicitanten die zich door de specifieke inhoud van de job net aangesproken voelen. Dit verhindert evenwel niet dat, zeker in de meest uitdagende wijken, en soms zelfs ondanks de hulp van gemotiveerde vrijwilligers, sommige leerkrachten onder druk van het geheel van hun opdrachten uitvallen. Deze vaststelling sluit aan bij het cruciale knelpunt waar deze academie op wijst.

Als veruit het grootste knelpunt in haar inspanningen om kwetsbare doelgroepen te werven en te behouden noemt de academie het gebrek aan extra middelen en mankracht om deze ambitie volgehouden waar te maken over het hele grondgebied van Gent. De beperkte ondersteuning door het stedelijk beleid, de samenwerkingsovereenkomsten met de basisscholen en brugfiguren, en het her en der beroep kunnen doen op vrijwilligers wegen niet voldoende op tegen het bijkomend engagement dat dit van alle betrokken medewerkers van de academie vraagt.

De vraag naar extra ondersteuning wordt aan het lokaal beleid voorgelegd, maar ook aan het Vlaams beleid, waar ze de roep om bijkomend aansturend en ondersteunend middenkader versterkt, onder meer om de nodige instrumenten en procedures te ontwikkelen en de zorg voor de leerlingen én de betrokken leerkrachten kwalitatief vorm te geven. Ondertussen wil men ook de piste van vrijwilligerswerk verder bekijken. Heikel punt daar is dat de academie niet over middelen beschikt om de vrijwilligersvergoeding te betalen. Ook het opvolgen en managen van vrijwilligers vraagt professionele inzet en dus ook tijd.

Ten slotte wordt ook gewezen op het gebrek aan kwalitatieve infrastructuur en de nood aan coördinatie op dit vlak als een drempel voor het behoud en de verdere ontwikkeling van de wijkateliers voor kinderen. In de wijk Nieuw Gent, bijvoorbeeld, kan de academie momenteel beschikken over ‘CultuurContainers’ van de stad Gent, maar deze zijn slechts tot 2025 vergund. Waar het betrokken atelier daarna kan worden gehuisvest, is nog onduidelijk. Sommige andere ateliers zijn ondergebracht in lokalen die wel voldoen aan gezondheids- en veiligheidsvereisten, maar in feite niet geschikt zijn als atelierruimte.

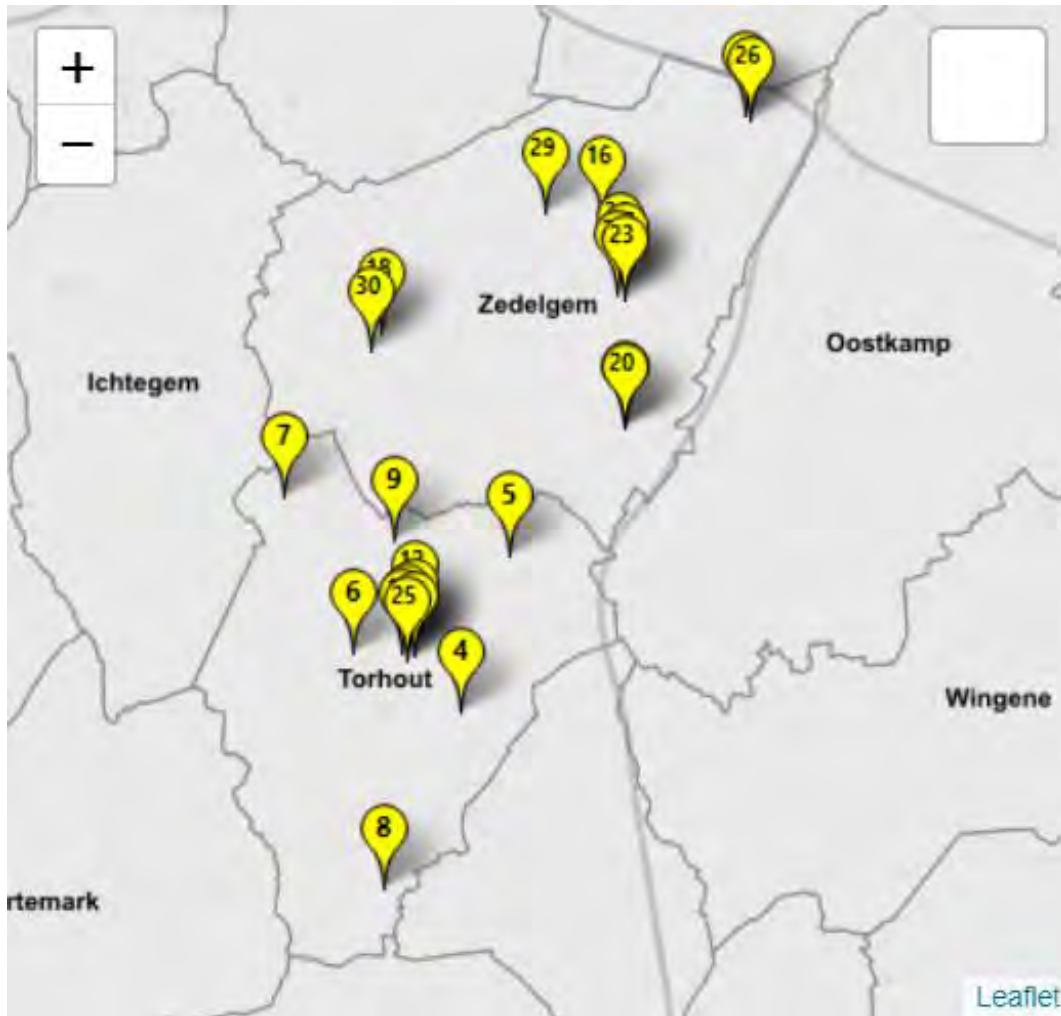
6.5.2 Stedelijke Kunstacademie Torhout: 100 IAC's en andere zorgen voor mensen met een beperking

Situering

De stedelijke kunstacademie van Torhout ging van start in 2009 met drie domeinen: muziek, woordkunst-drama en dans. Na het voldoen aan de nodige infrastructuurvereisten, kon in 2017 ook het domein beeldende en audiovisuele kunsten worden opgericht. De academie is in het regionaal als ‘onderwijsstad’ gekende Torhout zowel de enige aanwezige academie, als de enige aanbieder van stedelijk onderwijs. Een stedelijke ondersteunende onderwijsdienst is in deze kleine stad met ruim 20 000 inwoners niet aanwezig.

De hoofdvestigingsplaats van de academie is ondergebracht in de gebouwen van het Oud Hospitaal Ten Walle in het centrum van Torhout, en biedt voornamelijk plaats aan de domeinen muziek en woordkunst-drama. Het domein beeldende en audiovisuele kunsten is verspreid over verschillende gebouwen in de stad. Ongeveer de helft van de 25 vestigingsplaatsen van de academie bestrijken het grondgebied van Torhout zelf. De andere helft van de vestigingsplaatsen liggen in de noordelijk aangrenzende gemeente Zedelgem.

Ruimtelijk spreiding van de vestigingsplaatsen van de stedelijke kunstacademie van Torhout



Bron Online instellingsfiche voor deeltijds kunstonderwijs²⁸

Op het moment van de dataverzameling (juni, schooljaar '22-'23) telde de academie 1 844 leerlingen, waarvan er een 100-tal les volgen met een individueel aangepast curriculum (IAC).

Focus op: mensen met een beperking

De academie heeft de expliciete visie en missie om bereikbaar te zijn voor iedereen (zie verder). In lijn met deze visie worden onder meer bijzonder inspanningen geleverd om ook de potentiële leerlingen van het buitengewoon lager en secundair onderwijs en van de residentiële instellingen voor mensen met een beperking in Torhout en Zedelgem te bereiken. In deze case study gaat de aandacht specifiek naar die inspanningen.

Waarom? Zorgen dat kunst en cultuur bereikbaar zijn voor iedereen

Van bij de start heeft de academie een visie uitgezet met als één van de belangrijkste pijlers zo dicht mogelijk bij de burger staan, de drempel zo laag mogelijk houden en zorgen dat kunst en cultuur bereikbaar zijn voor iedereen. Wat mensen met een beperking betreft, staat inclusie voorop.

28 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/instelling?sn=128165> (18/01/2024)

'Inclusie waar mogelijk, ondersteuning waar het moet.'

De directie streeft er daarom naar om mensen met een beperking maximaal te laten participeren aan de gewone klassen met het gewone curriculum. Ze zet zich expliciet af tegen wat zij beschouwt als onnodig 'bepamperen' van mensen met een beperking.

Wat? Van klassen op maat en individueel aangepaste curricula tot inclusie

Muziek op maat voor kinderen uit het buitengewoon lager onderwijs

Net als met de zes andere basisscholen van Torhout werden van bij de start van de academie persoonlijke contacten gelegd met de basisschool voor buitengewoon onderwijs die zich recht tegenover de hoofdvestigingsplaats van de academie bevindt. In deze school bleek het echter niet mogelijk om eenzelfde aanpak toe te passen als in de zes andere basisscholen.²⁹ Toen het vanaf 1 september 2014 voor de instellingen voor deeltijds kunstonderwijs mogelijk werd om leertrajecten op maat uitstippelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, werd hier onmiddellijk gebruik van gemaakt om specifiek voor hen een klasje te starten waarin tijdens de middagpauze een uurtje muziekles wordt gegeven, ondertussen 'muziek op maat' geheten. De lessen worden gegeven in kleine groepjes door gewone leerkrachten die voeling hebben met het werken met kinderen met een beperking.

Beeldende en audiovisuele kunsten op maat voor volwassenen met IAC's

Toen in september 2017 het domein beeldende en audiovisuele kunsten werd opgestart, ging dit gepaard met de overname van de vzw 'De andere academie' waar al meer dan 20 jaar door vrijwilligers met een 35-tal volwassenen met een beperking beeldend werk werd gemaakt. Op aansturen van de vzw zelf werd deze werking structureel verankerd in de academie als een klas voor volwassenen (1^{ste} graad beeldende en audiovisuele kunsten) met IAC's, of nog: 'beeld op maat'. Op termijn hoopt de academie deze leerlingen inclusief te laten deelnemen, maar het verschil in aantal lestijden (2 versus 4) maakt dit momenteel nog niet mogelijk.

Ook in Zedelgem is een aanbod 'beeld op maat' voor volwassenen. Op vraag van de vzw Oranje, die wooneenheden en middagprogramma's voor volwassenen met een beperking aanbiedt, werd dat aanbod geïnstalleerd. De klas zit met 10 leerlingen steeds vol en geregeld zijn er vrijwilligers om mee te ondersteunen.

Van een Kunstkuur-samenwerking voor leerlingen uit het buitengewoon secundair onderwijs in de academie tot hun inclusie als dko-leerling

Recent werd een Kunstkuur-samenwerking met de Torhoutse buso-school afgerond. De deelnemende leerlingen kwamen naar de academie om daar ondergedompeld te worden in een muzisch bad en zo hun emotionele ontwikkeling mee te stimuleren. Deze leerlingen gaan nu als gewone leerling naar de academie.

²⁹ In de zes andere basisscholen ging de huidige directeur als leerkracht gedurende een aantal jaren in elke klasje een reeks van zes initiatie-muzieklessen geven. Hierdoor werd enerzijds het aanbod bekend gemaakt bij de leerlingen en de leerkrachten van de basisschool en kreeg de academie voor hen een vertrouwd gezicht. Ook kreeg de leerkracht van de basisschool educatieve ondersteuning van de academie-leraar.

'Voor hen is dat super belangrijk, gewoon kunnen deelnemen aan het leven van alledag zoals iedereen, ook gewoon naar de academie gaan.'

Een zorgbeleid met GCA-, GCA L- en IAC-trajecten

De kunstacademie van Torhout heeft een zorgbeleid uitgewerkt met een specifieke visie op zorg en de concrete uitwerking ervan. Hierin maakt ze een onderscheid tussen vier soorten trajecten voor haar leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften.

1. **het gewone traject.** Dit traject geniet de absolute voorkeur. Aansluitend bij haar visie op inclusiviteit wil de academie enkel een aangepast traject bieden wanneer dit echt nodig is;
2. **een traject met Groepsgericht Curriculum met Aanpassingen (GCA-traject).** Deze leerlingen volgen het gewone traject maar hebben wat extra zorg nodig, bijvoorbeeld door rekening te houden met dyslexie;
3. **een GCA L-traject.** Bij deze leerlingen worden aanpassingen aan het lessenpakket gemaakt, weliswaar met behoud van kans op een diploma. Het gaat hier bijvoorbeeld om leerlingen die omwille van een autismespectrumstoornis niet goed functioneren bij het groepsmusiceren. Zij kunnen dan de doelstelling van het groepsmusiceren behalen door bijvoorbeeld in de instrumentenles in trio's te spelen. In dit geval is er, net als voor de IAC-trajecten een gemotiveerd verslag nodig of een bewijs van erkenning als persoon met een handicap;
4. **een traject met een Individueel Aangepast Curriculum (IAC-traject).** Momenteel telt de academie een 100-tal leerlingen met een IAC-traject. De andere trajecten zijn voor deze leerlingen niet haalbaar. Zij krijgen een aanbod dat volledig op maat is. De leerlingen met dit type traject volgen meestal samen les bij leerkrachten die hier ervaring mee hebben. Toch heeft bijna elke muziekleraar in de instrumentles wel een leerling met een IAC-traject zitten. Omdat dit niet evident is, komt dit in elke sollicitatie aan bod.

Deze types van trajecten liggen niet als vanzelfsprekend vast voor de gehele duur van het traject van de leerlingen. Er is blijvende aandacht voor mobiliteit tussen de types, al naar gelang er meer of minder ondersteuning nodig blijkt.

'Het gebeurt zelfs dat er starten met een IAC die na vier à vijf jaar in het gewone traject kunnen instappen. Zij groeien soms ongelooflijk.'

Hoe? Onverminderd netwerken, samenwerking in plaats van concurrentie en vele kleine initiatieven

'De stijging van het aantal inschrijvingen van mensen met een beperking is er vooral door de vele 'kleine initiatieven', geen grootse dingen, en door de vele menselijke contacten die er altijd zijn. (...) Je moet overal je voelsprietten uitsteken en contact leggen.'

Om ook mensen met een beperking te bereiken, zet de directie in op een intensieve, inclusieve netwerking met alle organisaties waarvoor het aanbod van de academie mogelijk iets kan betekenen. Bij het actief onderhouden van contacten met alle scholen, en dus ook die van het buitengewoon onderwijs, hoort ook het voorstellen van het lokale aanbod op de ouderavonden. In de buurten waar een aanbod van de academie is of wordt opgestart, worden alle organisaties zoals muziek-, zang- en toneelverenigingen bezocht, inclusief diegene die zich richten tot mensen met een beperking. Dit gebeurt niet vanuit een 'concurrentievisie' maar vanuit een zoeken naar mogelijke samenwerking en daarover in gesprek gaan.

‘Al die plaatsen moet je afgaan, om het aanbod voor te stellen en in gesprek te gaan. Nu begint dat wel rond te gaan, opvoeders of therapeuten vertellen dat door. Initiatieven, bijvoorbeeld ook van Jabbeke, bellen ons nu zelf op. Voor een groep of voor één bewoner. (...) Daarvoor dachten ze: dat is niets voor ons.’

Ook deelname aan overleg- en adviesraden is een vorm van netwerken. Zo zorgt deelname aan de cluster Mens van het lokaal bestuur van Torhout ervoor dat de academie bij veel evenementen van de stad wordt betrokken.³⁰ Deelname aan het lokaal comité kinderopvang in Zedelgem (in het kader van Buitenschoolse Opvang en Activiteiten (BOA)) zorgt dan weer voor contacten met veel initiatieven die niet van de gemeente of lokale scholen afhangen, maar wel op hetzelfde grondgebied actief zijn, wat van belang is om te weten waar het eigen aanbod het best kan worden georganiseerd.

Ten slotte maar niet in het minst wordt ook gewezen op de vele kleine, inclusieve initiatieven als een succesfactor in het bereiken van de doelgroep. Voorbeelden hier zijn de gedichtenwedstrijd waaraan ook de leerlingen uit het buitengewoon secundair onderwijs anoniem deelnamen (en van wie één de wedstrijd won) en de ‘proevertjesdag’ voor de basisscholen, waar ook de leerlingen van de lagere school voor buitengewoon onderwijs gewoon langs komen met twee groepen.

Flankerende initiatieven

‘Het is en blijft een en-en verhaal’

Ook in de kunstacademie van Torhout zorgen tal van kleinere en grotere flankerende initiatieven voor een (blijvend) welslagen in haar streven om ook mensen met een beperking te werven voor haar aanbod.

- Zorgen voor zorg:
 - zonder dat de functie officieel bestaat, zet een beleidsondersteuner heel wat uren in om zo goed als mogelijk de rol van ‘zorgcoördinator’ op te nemen, met onder meer (maar niet uitsluitend) heel wat ondersteunend werk voor de leerlingen met een beperking. Deze ‘zorgcoördinator’ is ook ingegaan op het recent initiatief van een andere academie om te komen tot een provinciaal zorgoverleg van de academies;
 - in het zorgbeleid van de academie gaat niet enkel aandacht naar de behoeften van de leerlingen, maar ook naar de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze ondersteuning gebeurt intern (door onder meer aanvangsbegeleiding, intervisie en mogelijkheden tot co-teaching) en extern (door deelname aan opleiding georganiseerd door externen);
 - soms wordt een sterke leerling, wanneer die dit graag doet, gekoppeld aan een andere leerling om te helpen;
 - via de vrijwilligerspoule van de stad kunnen vrijwilligers worden ingeschakeld.
- Drukken van de kostprijs voor leerlingen:
 - leerlingen met een beperking hebben recht op verminderd inschrijvingsgeld mits het voorleggen van een attest van de FOD of het VHPA, of de European disability card;
 - de gemeentelijke UiTPAS met kansentarifief geeft 80% korting op de inschrijving en op de huur van de instrumenten (niet op de waarborg);
 - behalve piano kunnen alle instrumenten worden gehuurd;

³⁰ De cluster Mens bevat alle persoonsgebonden materies. Dat zijn de vrijetijdsdiensten (bib, sportdienst, cultureel centrum, kindercareer, kinderopvang, het vrijetijdshuis), burgerzaken en het Sociaal Huis van het OCMW. De Academie en het Woonzorgcentrum Sint-Augustinus hebben daarin een zelfstandige statuut. (<https://www.torhoutvandaag.be/Nieuws/evenvoorstellen-het-lokaal-bestuur>, 15/06/2023)

- lokaal wordt bij het beleid geijverd om voor alle materiaal voor elk domein te mogen werken met het kansentariaf of met onderwijscheques, maar momenteel wordt dit nog als budgettair onhaalbaar beschouwd.
- Duidelijke en drempelverlagende communicatie:
 - een opleiding in 'klare taal' heeft ervoor gezorgd dat alle communicatie taalkundig vereenvoudigd werd en ook veel meer werkt met beeld en pictogrammen;
 - op de ouderavonden in de basisscholen wordt met een PowerPoint presentatie enkel nog het aanbod van de betrokken vestigingsplaats(en) voorgesteld en ondersteund met een kort filmpje;
 - de academie heeft een eigen plek op de website van elke basisschool;
 - bij inschrijving online kunnen ouders een google formuliertje invullen over een bepaalde leerwens of -nood van hun kind. Dit dient voor de academie een tweevoudig doel. Ten eerste kent ze de behoefte van de leerling al op voorhand. Ten tweede is het ook een drempelverlager voor de ouders omdat zij dan al weten dat de academie hiervoor open staat.

Uitdagingen en knelpunten

'De grootste vraag, kreet eigenlijk, vanuit het veld, is om meer ondersteuning daarvoor, meer uren voor de omkadering te krijgen daarvoor, zodat dit voor de leraren en ook voor het beleid wat haalbaarder wordt. (...) Wij zitten aan onze limiet.'

Het lesgeven aan leerlingen met een IAC-traject leidt in een aantal gevallen tot grote(re) klassen, wat voor sommige leerlingen, maar zeker ook voor de leerkrachten een hele uitdaging is. In het domein beeldende en audiovisuele kunsten, bijvoorbeeld, gaat het om klassen van 20 à 22 leerlingen. Een ander voorbeeld zijn de instrumentklassen. Wanneer voor de muzikleerlingen in een IAC-traject soms de nodige extra tijd wordt uitgetrokken, lopen de lestijden in het lesrooster sneller vol, terwijl er niet meer lestijden worden verkregen. Het gevolg is dat de instrumentklassen drukker worden.

'In die zin wordt het hebben van IAC's niet ondersteund door de overheid.'

Ook de administratie bij en na de inschrijving van leerlingen met een beperking is een uitdaging. Het gaat dan om attesten die tijdig moeten worden bezorgd en leerplannen die voor een deel van de leerlingen via een opvoeder of begeleider met de ouders moeten worden besproken. Voor het domein muziek komt daar nog bij dat alle betrokken leerkrachten voor een leerling met een IAC-traject via veel overleg moeten samenwerken aan het leerplan. Een eerste pijnpunt dat bij dit alles wordt gesignaleerd is dat er voor de academies geen medewerking van het CLB mogelijk is. Een tweede pijnpunt is dat een deel van de doelgroep door de mazen van het net glipt. Het gaat dan om leerlingen die niet meekunnen met het gewone traject maar toch geen enkel attest hebben. De academie geeft deze leerlingen toch een aanbod door hen in te schrijven als vrije leerling en te laten les volgen in de klas op maat, maar financieel schiet ze hier bij in.

Een derde grote uitdaging is het volgehouden, brede netwerken om volwassenen te werven. Waar kinderen en hun ouders nog bereikbaar zijn via de scholen en de oudercontacten, is er voor volwassenen geen vergelijkbaar, voor de hand liggend contactpunt. Hen kunnen bereiken en aanspreken vergt daardoor extra veel tijd.

De genoemde uitdagingen dragen bij aan 'de kreet' van de academie voor extra middelen en mankracht. Gelet op de doelgroep van mensen met een beperking, pleit ze voor de verankering van dko op maat in de omkadering door er meer uren voor te krijgen.

Ten slotte wordt ook het gebrek aan een vlot toegankelijke infrastructuur aangehaald als een uitdaging. Vooral het niet toegankelijk zijn van een aantal lokalen voor leerlingen met een motorische beperking wegens het gebrek aan een lift en de verspreiding van het domein beeldende en audiovisuele kunsten over een aantal gebouwen in de stad worden hier als pijnpunten aangehaald.

6.5.3 Stedelijke Academie Berchem Beeld: samenwerken met andere academies en ondersteuning door het stedelijk beleid om onder meer ook anderstaligen te bereiken

Situering

Antwerpen telt 13 academies voor deeltijds kunstonderwijs, 11 van het stedelijke onderwijsnet en 2 van het gemeenschapsonderwijs. De 11 stedelijke academies van Antwerpen treden naar buiten als 7 academies: in de vier districten waar zowel een stedelijke academie voor beeldende kunst als een stedelijke academie voor podiumkunsten is, deze academies samen als ‘de academie’ van dat district naar buiten treden.³¹ Dit is het geval in de districten Berchem, Hoboken, Merksem en Wilrijk. In het district Berchem drukt de verbondenheid van de stedelijke Academie Berchem Beeld met de stedelijke Academie Muziek-Woord Berchem zich ook uit in het organisatorisch organigram: er is een gezamenlijke campusdirecteur, naast een artistiek directeur beeld en een artistiek directeur muziek-woord.³² In de districten Ekeren en Borgerhout is er enkel een hoofdvestigingsplaats van een stedelijke academie voor podiumkunsten. In het district Deurne is een kunstacademie gevestigd. In de districten Antwerpen en Berendrecht-Zandvliet-Lillo is er geen hoofdvestigingsplaats van een stedelijke academie.

31 Zie: <https://www.antwerpen.be/academies-voor-deeltijds-kunstonderwijs> (05/10/2023)

32 Zie: <https://www.stedelijkonderwijs.be/academieberchem/bereik-ons> (05/10/2023)

De 9 districten van Antwerpen



Voor een goed begrip van deze casestudie naar het werven en behouden van ondervertegenwoordigde groepen in het dko is echter niet alleen de samenwerking van de stedelijke academies op het Antwerpse districtsniveau van belang, maar meer nog het samenwerkingsverband van alle stedelijke academies op het niveau van de stad Antwerpen, en dan met name de werkgroep diversiteit van dit samenwerkingsverband. Het belang van dit samenwerkingsverband en deze werkgroep werd al onmiddellijk duidelijk bij de start van onze dataverzameling voor deze case. Aan het groepsinterview nam op initiatief van de artistiek directeur beeld van de academie Berchem ook de stedelijke beleidsadviseur voor het dko deel (dienst 'onderzoek en beleidsinformatie', van waaruit de verschillende onderwijsniveaus van het Autonoom Gemeentebedrijf (AG SO) ondersteund worden m.b.t. onderwijsorganisatie), evenals de door het AG SO gefinancierde beleidsmedewerker voor academie Berchem (Muziek, Woord en Beeld) en lid van de werkgroep diversiteit van het stedelijk samenwerkingsverband. De aangeleverde documenten met betrekking tot de visie op diversiteit en de visie op wijkafdelingen zijn eveneens afkomstig van het stedelijke samenwerkingsverband. Kortom: minstens evenveel als op de stedelijke academie Berchem Beeld, heeft deze case study betrekking op het samenwerkingsverband van de (11 dan wel 7) stedelijke academies in Antwerpen.

Focus op: anderstaligen

De werkgroep diversiteit van het samenwerkingsverband tussen de stedelijke academies in Antwerpen werd opgericht rond 2012-2013 naar aanleiding van signalen van directies en

beleidsmedewerkers dat enerzijds niet iedereen de weg vindt naar de academie en anderzijds dat er wel expertise in de academies aanwezig is, maar dat deze niet onderling wordt gedeeld. Geholpen door Atlas, het agentschap voor integratie en inburgering van Antwerpen, werd in de werkgroep een proces doorlopen dat leidde tot de identificatie van drie grote drempels:

- anderstaligheid;
- fysieke en mentale afstand van het aanbod. Dit laatste heeft betrekking op het concept ‘academie als blinde vlek’, het niet weten wat een academie is en doet;
- financiële drempels.

Rond elk van deze drempels werd in de werkgroep diversiteit een deelgroep gemaakt.

In deze case study richten we onze aandacht voornamelijk op het bereiken, werven en behouden van anderstaligen door stedelijke academie Berchem Beeld, grotendeels in samenwerking met de andere stedelijke academies.

Waarom? Grootstedelijke superdiversiteit als een uitdaging en een kans

‘Wij moesten mee en wilden dat ook.’

In de wijkafdelingen die al lang bestaan, verscherpte de vaststelling dat inschrijvingen niet meer vanzelfsprekend waren het groeiende besef dat er grote verschillen zijn tussen het ‘traditionele publiek’ van de academie en het steeds meer diverse publiek van de basisscholen in de buurt.

Enerzijds noodgedwongen omwille van de dalende inschrijvingscijfers en anderzijds uit overtuiging dat de populatie van de academie een afspiegeling behoort te zijn van de superdiverse bevolkingssamenstelling van de grootstad waar ze deel van uitmaakt, werd samen met en ondersteund door het samenwerkingsverband van de stedelijke academies (zie hierboven) resoluut gekozen voor de ontwikkeling van een diversiteitsbeleid en -aanpak. Deze keuze weerspiegelt zich ook in het online visiestatement van de academie.

‘wij zijn de stad | de academie is een deel van een grootstad. Ze gaat in dialoog met de stad van vandaag. Samen zoeken we antwoorden. Zo is de academie vanuit haar eigenheid een afspiegeling van de tijd.’

Wat? Wijkafdelingen voor kinderen in prioritaire wijken

‘De groep die van jongs af weet wat een academie is, wordt steeds kleiner. Daarom ook is het belangrijk om bij jonge kinderen te beginnen.’

In de uitbouw van de diversiteitsaanpak in de werving en het behoud van leerlingen werd tot nog toe voorrang gegeven aan het oprichten van wijkafdelingen voor kinderen van 6 tot 12 jaar in als ‘prioritair’ afgebakende wijken. Het belang van zowel de fysieke afstandsdrempel als de mentale kennisdrempel, evenals de ambitie om gemiddelde Vlaamse deelnamekansen aan het dko te evenaren waren doorslaggevend om zich op deze jongste groep te richten. Op de (nog beperkte) aanpak voor anderstalige jongeren en anderstalige volwassenen, komen we verderop in een aparte paragraaf terug.

Het initiatief vertrek vanuit het samenwerkingsverband

Voor de afbakening van de prioritaire wijken worden meerdere criteria in overweging genomen. Het gaat om:

- kinderrijke wijken;

- met blinde vlekken in het aanbod van de academies;
- waar de kinderen een lage 'deelnamekans' hebben;³³
- en de leerlingen van de aanwezige basisscholen hoog scoren op de SES-kenmerken van de OKI.³⁴

Naast deze kwantitatieve criteria wordt in het overleg met de stedelijke academies ook besproken waar zij zelf nog haalbare opportuniteiten zien, op basis van onder meer hun aanbod, draagkracht op vlak van middelen en personeel, en beschikbare infrastructuur.

De werkgroep diversiteit is volgens deze werkwijze gekomen tot de afbakening van 10 prioritaire wijken. Het concreet uitrollen van wijkafdelingen in deze wijken gebeurt gefaseerd. Momenteel ligt de focus op de uitbouw ervan in 4 wijken.

'Dat kan opschalen, maar alles tegelijkertijd kan niet, dat is teveel.'

De belangrijkste partner: basisscholen van het Stedelijk Onderwijs

Met de betrokken basisschool wordt een gemeenschappelijk doel inzake een kwalitatief naschools aanbod en toeleiding naar het dko geformuleerd. Op lange termijn worden langdurige leertrajecten met een doorstroom naar de hoofdvestigingsplaats beoogd. Het behalen van deze doelstelling wordt als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid opgevat. Kunstkuren en kunstkuur-samenwerkingen³⁵ worden beschouwd als een cruciale in-schoolse hefboom om deze doelstelling te realiseren.

Bij de start wordt een samenwerkingsovereenkomst op maat van de specifieke context opgesteld waarin alle afspraken vastgelegd worden. Deze hebben onder meer betrekking op beschikbare, kwalitatieve infrastructuur en op het inzetbaar menselijk kapitaal:

- (gedeeld) ruimtegebruik;
- actieve toeleiding van leerlingen naar het aanbod;
- communicatie over het aanbod;
- het wegnemen van financiële en logistieke drempels (bijvoorbeeld inschrijvingsgeld spreiden op de schoolfactuur, permanentie secretariaat, ondersteuning bij inschrijvingen, ...).

Hoe? Andere partners engageren door intensief netwerken, werven via persoonlijk contact, onderzoeken van 'toeleidingstrajecten' en werken met meetbare (gedifferentieerde) indicatoren

Lokaal netwerken en persoonlijk contact

'De klassieke manieren om mensen te bereiken werken niet in die scholen met een heel divers publiek. Een flyer of online inschrijven dat werkt niet. Wat wel altijd werkt is zoveel mogelijk lokaal werken, iemand die ter plaatse kan helpen bij inschrijven (...) uitleggen wat een academie is, wat er gebeurt en tonen, (...) dan krijg je hen wel mee.'

Naast samenwerking met de stedelijke basisschool wordt ook intensief ingezet op bekendmaking aan, toeleiding door en samenwerking met tal van andere lokale actoren: culturele partners (bibliotheken,

33 De deelnamekans is het relatieve aandeel (in %) van de kinderen in de wijk dat participeert aan het dko.

34 We herhalen hier dat de Onderwijs Kansarmoede-Indicator (OKI) aangeeft in welke mate leerlingen aantikken voor vier leerlingenkenmerken: thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage of wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging. De eerste drie kenmerken zijn de kenmerken die betrekking hebben op de socio-economische status (SES) van de leerlingen.

35 'Kunstkuur' is een samenwerkingsfinanciering van de Vlaamse overheid, 'Kunstkuren' is een vergelijkbare samenwerkingsfinanciering op het lokale beleidsniveau van Antwerpen.

cultuurcentra, ontmoetingscentra, ...), onderwijspartners (secundair onderwijs, onderwijsraad per wijk, ...), jeugdwerking (jeugdhuisen, naschoolse opvang, vrije tijdsbemiddelaars, ...), welzijnspartners (huizen van het kind, ...), enzovoort. De betrokkenen geven aan dat dit erg veel energie kost.

Onderzoeken van 'toeleidingaanbod'

De stedelijke academies van Antwerpen stellen vast dat voor sommige (deel)doelgroepen in bepaalde wijken de stap naar het reguliere aanbod van de academies te groot is, vaak omdat het relatief langdurig engagement dat dit vereist (minstens één schooljaar) afschrikt omwille van:

- de nog beperkte kennis van en aarzelend vertrouwen in het aanbod;
- het moeilijk kunnen inschatten van de haalbaarheid van de vereiste tijd, en/of;
- de nog niet stabiele leefomstandigheden door de relatief recente aankomst in de stad/België.

Korte toeleidings-trajecten, -modules of -workshops, inlooptrajecten en/of flexibele opleidingstrajecten als tussen- of opstap naar het reguliere aanbod worden hier wenselijk geacht. Hier en der wordt hier ook al mee geëxperimenteerd, onder meer met drie in-schoolse koortjes en door leerlingen in transit-wijken in te schrijven als vrije leerling. Het niet-financierbaar zijn van deze leerlingen vormt evenwel een grote rem op het verkennen van deze mogelijkheden.

Werken met en differentiëren van meetbare doelstellingen en indicatoren

De onderbouwde, planmatige en gefaseerde aanpak van de werkgroep diversiteit gaat samen met een vertaalslag van de algemene doelstellingen in operationeel meetbare doelstellingen en indicatoren.

- wat de prioritare wijken betreft staat een substantiële groei in deelnamekans voorop. Gradueel wordt gestreefd naar het Antwerps gemiddelde;
- voor de stad Antwerpen (het hele grondgebied) wordt gradueel gestreefd naar het Vlaams gemiddelde van deelnamekans.

Wat het lange termijn doel in de prioritare wijken betreft: om langdurige leertrajecten met een doorstroom naar de hoofdvestigingsplaats te realiseren, leerde de ervaring in de prioritare wijken dat meer realistische, gedifferentieerde ambities aan de orde zijn.

'In bepaalde wijken zijn we al blij als leerlingen een volledig jaar naschools volgen. Maar zelfs dat ene jaar naschools is in bepaalde wijken al een grote uitdaging. Er verhuizen er vaak veel. Zeker nieuwkomers. Op vlak van ambities, aldus Atlas, moet je daar heel anders naar kijken. Een half jaar is dan al heel waardevol.'

Er wordt nu een onderscheid gemaakt tussen drie ambitieniveaus:

- ambitieniveau 1: op dit niveau is de doelstelling kennismaking met en deelname aan een jaar kwalitatief kunstonderwijs door een dko-leerkracht. Er wordt niet per definitie een aansluitend vervolgjaar verwacht. De veronderstelling is dat deze deelname hoe dan ook waardevol is;
- ambitieniveau 2: op dit niveau is de doelstelling een doorstroom over verschillende jaren heen binnen de wijkafdeling;
- ambitieniveau 3: op dit niveau is de doelstelling is een doorstroom naar de hoofdvestigingsplaats en/of vervolgopleiding (naar een volgende graad).

De organiserende academie bepaalt in samenwerking met de dagschool, en rekening houdende met de lokale context, de ambitieniveaus. Deze kunnen in de tijd evolueren.

Wat? Kunstkuren en een aantrekkelijk aanbod voor jongeren, toeleiding via basiseducatie bij volwassenen

Vooraleer we ingaan op de flankerende initiatieven en ondersteuning van en voor de academie(s) staan we nog kort stil bij de initiatieven die de stedelijke Academie Berchem Beeld al ondernam voor de doelgroepen van anderstalige jongeren en anderstalige volwassenen.

Kunstkuren en een aantrekkelijk aanbod voor jongeren

De academie vangt signalen op dat een nabij, naschools aanbod niet alleen voor kinderen maar ook voor jongeren goed kan werken. Ze plant daarom om met Kunstkuren de focus op het secundair onderwijs te leggen, om ook meer jongeren ‘in het kunstbad te trekken’ en vervolgens een naschools aanbod voor hen te ontwikkelen. Momenteel heeft de academie van Borgerhout ook in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) van een secundaire school een Kunstkuren-project lopen. Ze stelt vast dit in-schoolse aanbod voor jongeren mooie resultaten boekt. Het realiseren van een geslaagd naschools aanbod blijkt hier evenwel een hele uitdaging, onder meer op vlak van financiële haalbaarheid voor deze groep. Vaak zijn ze, net als een deel van de kinderen in de andere prioritaire wijken, administratief nog niet met alles in orde om de A-kaart en dus de bijkomende korting te krijgen. De academie realiseert zich ook dat het wekelijks naschools volgen van 4 lestijden niet voor alle jongeren weggelegd zal zijn.

Wat de derde graad jongeren betreft, zet de academie vooral in op een aantrekkelijk aanbod voor deze doelgroep, gecombineerd met eigen activiteiten zoals een jongerenexpo en een jongerennacht. De jongeren zelf blijken hier de beste reclame.

‘Zij trekken elkaar mee naar deze plek.’

Negatieve ervaringen met aanvragen van onderwijsbevoegdheden voor een aanbod experimentele muziek en voor dans, waarvan de cijfers aantonen dat ze veel jongeren aantrekken die scoren op de SES-kenmerken van de OKI, zetten hier evenwel een rem op de werving van deze doelgroep (zie verder).

Toeleiding via basiseducatie bij volwassenen

Ervaring met de doelgroep van recente nieuwkomers via de trajectbegeleiding van Atlas en het leeraanbod van de richtgraden 1 en 2 Nederlands tweede Taal (NT2) van Ligo (centrum voor basiseducatie), leert de betrokkenen dat deze doelgroep aanspreken over het aanbod van de academie vaak te moeilijk is, zeker voor de laaggeschoolden. Bovendien zijn levensomstandigheden van deze doelgroep vaak nog niet stabiel genoeg om mentale ruimte te hebben voor het aanbod.

‘Het wordt te complex, voor een goed begrip van wat een academie is, het aanbod, ... (...) Bij nieuw aangekomenen is er geen ruimte, die zijn nog met heel veel andere dringende zaken, met overleven bezig. Diegenen die al wat meer gesetteld zijn hebben er meer ruimte voor.’

Meer potentieel ziet de academie bij de leerlingen in richtgraad 3 en 4 van het NT2-aanbod, waarmee recent samenwerking werd opgestart. Het gaat doorgaans om iets hoger opgeleide mensen die verder doorstromen in de lessen Nederlands, een zeker referentiekader hebben over de kunstvormen die in de academie aan bod komen en al meer stabiele levensomstandigheden hebben.

‘Daar kunnen we zeker nog een publiek bereiken. Deze groep is al wat ‘geland’, hebben al een vastere woonplek, zijn al bezig met werk of werk zoeken, ...’

Een voorbeeld van een kennismakings- en toelidingsactiviteit is een samenwerking in het kader van een Dynamo-project³⁶ tussen een leerkracht NT2 en een dko-leerkracht zang in de academie van Deurne. Er werden in het kader van die samenwerking een aantal lessen Nederlands in de academie gegeven waarin teksten werden gezongen. Ook zit de academie nu mee in het pakket ‘naar buiten’ van het NT2-aanbod: men gaat ‘naar de markt’ maar ook ‘naar de academie’.

Flankerende initiatieven en ondersteuning

‘Op basis van het decreet alleen dit waarmaken, dat trekken we het niet. (...) Onze core business is al meer dan genoeg, het aantal peco-uren [pedagogische coördinatie] is beperkt. (...) Wij worden [door het lokaal beleid] heel flink ondersteund om dit te realiseren, niet alleen op beleidsvlak, maar ook op vlak van het secretariaat worden we ondersteund. Uit de interviews met andere academies leren de directies en de leerkrachten ook veel.’

Op het niveau van de academie(s) worden onder meer flankerende initiatieven op vlak van communicatie ondernomen:

- het werken met video’s over leerlingen met een migratieachtergrond in uiteenlopende disciplines bij de voorstelling van het aanbod aan volwassenen;
- het op meerdere plaatsen voor schoolkinderen inleggen van ‘kunstenrijen’ van maximaal 10 minuten te voet naar een naburige wijkafdeling, eventueel gecombineerd met een aantal gereserveerde plaatsen voor deze pendelende kinderen. Dit kan een oplossing bieden voor kinderen uit een transitwijk waar een wijkafdeling opstarten niet haalbaar is. Ook kan het helpen om de uitbouw van nieuw aanbod rendabeler te maken doordat het wervingsgebied vergroot.

Daarnaast zijn er maatregelen om de kosten te drukken:

- de mogelijkheid van gespreide betalingen wordt aangeboden;
- voor muziek wordt de huur van instrumenten aangeboden;
- in het domein beeldende en audiovisuele kunsten zijn er voor de kinderateliers geen materiaalkosten.

Ook is er aandacht voor zorg voor en retentie van de leerlingen:

- bij de inschrijving van iedere leerling wordt gevraagd naar eventuele zorgnoden of leervragen;
- via de dienst taalbeleid van Atlas worden leerkrachten ondersteund in taalbewust lesgeven en communicatie met ouders.

In deze case is er verder ook sprake van een significante ondersteuning door het lokaal beleid van de stad Antwerpen:

- de aansturing en ondersteuning van het samenwerkingsverband van de stedelijke academies;
- de verankering in 2020 van doelstellingen van de werkgroep diversiteit in de strategische beleidsnota van de huidige legislatuur tot 2025.

‘Er wordt dus beleidsmatig op ingezet en daardoor is het in een versnelling gekomen.’

- het stimuleren en mee ondersteunen van de Kunstkuren-projecten vanuit de visie op actief burgerschap;

³⁶ Dynamo-projecten zijn door de Vlaamse overheid gesubsidieerde cultuurprojecten op school.

- de financiering van de beleidsmedewerkers in de stedelijke academies, evenals van bijkomende administratieve krachten;
- de aanlevering van cijfermateriaal dat planning en monitoring toelaat;
- de financiële tussenkomst via de A-kaart kansentariaf voor mensen die recht hebben op de verhoogde tegemoetkoming voor gezondheidszorgen. De kaart helpt zowel financiële als administratieve drempels slechten).

'Het is gekend en werkt gemakkelijk, het is een kaartje, geen extra formulieren of zo. Voorheen ging dat veel moeilijker, mensen moesten, bijvoorbeeld, een bewijs van het OCMW meebrengen, dan moest nog worden gecheckt of ze bij het OCMW nog vrijetijdsbudget hadden, ondertussen moesten mensen het volle bedrag voorschieten, dat moest allemaal voor 30 september in orde zijn ... Dat waren zoveel drempels.'

Wat het Vlaams beleidsniveau betreft, wordt gewezen op:

- de financiering van Kunstkuur-samenwerkingen, die als hefboom kunnen worden ingezet voor het organiseren van een lokaal in- en naschools aanbod;
- het sinds schooljaar 2019-2020 in aanmerking laten komen voor het verminderd inschrijvingsgeld van mensen met een verhoogde tegemoetkoming voor gezondheidszorgen.

'Voor schooljaar 2019-2020, het begin, hadden we 3,2% leerlingen met dit statuut, dit schooljaar [2022-2023] 8,3%. Dit gaat alleen maar stijgen, niet alleen omwille van de korting op zich, maar ook omdat dit bekender wordt.'

Uitdagingen en knelpunten

Het opstarten van nieuw aanbod in de prioritaire wijken gaat gepaard met uitdagingen en knelpunten. Algemeen weegt de programmanorm van 15 leerlingen ten aanzien van deze doelgroep, die nog niet vertrouwd is met 'de academie' en het engagement dat dit vraagt, nog meer door dan ten aanzien van de traditioneel bereikte doelgroep. Het blijft een uitdaging om in deze wijken voldoende leerlingen te werven.

'Het vraagt heel veel om daar ook iets rendabel op te zetten. Je hebt nu 15 leerlingen nodig die zich meteen voor een heel schooljaar engageren. Als je 'de academie' niet kent, is dat een heel groot engagement. Het is niet omdat je je eerste jaar daar kan leggen en pre-financieren, dat het in orde is. Dat blijft ieder jaar opnieuw vechten om de klassen vol te krijgen.'

Het organiseren van aanbod in het domein muziek, kent in de wijkafdelingen geëigende uitdagingen. Met name het organiseren van instrumentlessen voor alle instrumenten is op wijkniveau onmogelijk. Er moet voor deze lessen vaak worden doorgestroomd naar de hoofdinstelling, wat voor de leerlingen uit scholen met een hoge OKI ver van vanzelfsprekend blijkt. Deze lage doorstromingskans beïnvloedt de keuzes over welk aanbod waar wordt georganiseerd.

Wat het werven van jongeren uit de doelgroep betreft, worden negatieve ervaringen met de aanvragen onderwijsbevoegdheden voor aantrekkelijk aanbod als een knelpunt gesignaleerd. Het gaat dan om meerdere herwerkingen die worden gevraagd om aan te tonen dat er voldoende potentieel is, maar ook om het niet goedkeuren van aanvragen in het domein dans, dat voor deze doelgroep zeer aantrekkelijk blijkt, omwille van onvoldoende beschikbaar budget.

'Er is hier veel interesse van het diverse publiek, je ziet dat ook in de cijfers over de SES-kenmerken, met dans bereik je deze groepen. (...) Hoboken: 42,9% tikt aan op laag onderwijsniveau moeder, bij muziek in Borgerhout: 7,5%. (...). We hebben daar een heel plan voor uitgeschreven en dan wordt dat niet goedgekeurd 'om budgettaire

redenen'. Voor Berchem, bijvoorbeeld, hebben we echt gekeken welke complementair aanbod we kunnen bieden. Dat werd erkend door de jury. Dat er 'geen budget' is, is dan wel zuur.

Buiten het organiseren van het reguliere aanbod om, wordt het ten aanzien van deze doelgroep als een knelpunt ervaren dat er weinig of geen gefinancierde mogelijkheden zijn voor het organiseren van kort en/of flexibel 'kennismakings- en toeleidingsaanbod', zoals korte modules of workshops.

Ten slotte maar niet in het minst wordt gewezen op de extra nood aan zorg voor de betrokken leerkrachten gezien de meerdere rollen die zij moeten vervullen in een weinig evidente context waar zij onbekende persoon binnenkomen.

'Het zijn de leerkrachten met de meest uitdagende opdracht. Zij zijn daar redelijk geïsoleerd, het zijn moeilijke doelgroepen, de infrastructuur is vaak niet ideaal, de samenwerking vraagt tijd, ze hebben een grotere rol in de toeleiding en contacten met de ouders... Zij hebben echt wel een zwaardere rol, of beter: meerdere rollen op te nemen.'

De respondenten wijzen erop dat er decretaal geen financiële omkadering is voorzien voor zorg. Bovendien mag het CLB decretaal ook niet worden ingeschakeld door het dko. Dezelfde leerling in het leerplichtonderwijs, krijgt geen omkadering in niet-leerplicht onderwijs. Dit weegt, stellen ze, heel sterk op de werking van de academies.

6.5.4 Gemeentelijke Academie Muziek en Woord Boom: interne werkgroep sociaal beleid voor de uitdagingen en problemen van de leerlingen die er zijn

Situering

In de gemeente Boom is de Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord niet enkel de enige aanwezige academie, maar ook de enige gemeentelijke school. Een stedelijke ondersteunende onderwijsdienst is bijgevolg niet aanwezig. Zelf heeft de academie bijkomende vestigingsplaatsen in het noordoostelijk gelegen Rumst en het zuidwestelijk gelegen Puurs-Sint-Amands.



Bron Online instellingsfiche voor deeltijds kunstonderwijs³⁷

In deze case study naar de werving van ondervertegenwoordigde groepen staat vooral de werking in de gemeente Boom zelf centraal. Anders dan in de beide andere gemeenten, heeft een significant deel van de bevolking hier al decennialang te maken met de problematiek van kansarmoede (zie verder)

Wie? Mensen in armoede en/of met een migratieachtergrond

'Voor ons is dat al lang de realiteit, zeker in Boom zelf, dat er veel leerlingen in kansarmoede opgroeien. (...) Boom is geen stad, maar eigenlijk een gemeente met een stedelijke problematiek, maar dan niet met de middelen van een stad.'

De bevoorrechte getuigen die de Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord Boom aanbrachten als een mogelijke case voor het onderzoek, wezen erop dat het domein muziek (waar vaak drie keer per week les is en ook dagelijkse oefening thuis wordt verwacht) in vergelijking met andere domeinen (waar vaak één of twee keer per week les is en de verwachtingen voor thuisstudie minder uitgesproken zijn) een specifieke inzet vereist, in het bijzonder van kwetsbare groepen.

37 <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/instelling?sn=128165> (01/10/2023)

Tot deze ‘kwetsbare groepen’ waar de academie van Boom zich naar richt behoren in de eerste plaatsen mensen in een situatie van armoede. Zelf wijzen de geïnterviewden erop dat de gemeente Boom op basis van cijfers van Kind & Gezin lang op de eerste plaats heeft gestaan als gemeente met de meeste kinderen in kansarmoede en momenteel op de derde plaats.

Bovendien wordt vastgesteld dat de bevolking en daarmee ook de leerlingenpopulatie verandert, in die zin dat er nu ook veel meer diversiteit is op het vlak van migratieachtergrond.

‘De klassamenstelling is helemaal anders dan 20 jaar geleden. Er zijn nu veel meer leerlingen met een migratieachtergrond, bijvoorbeeld: van de 10 leerlingen in het eerste jaar woord hebben er 9 een migratieachtergrond. Er zijn dan ook andere noden.’

Waarom?

‘De actieve deelname aan het kunst- en cultuurleven mag geen voorrecht zijn van een kleine elite. Iedereen - ongeacht afkomst, rang of stand - is welkom in onze academie.’ (Artistiek Pedagogisch Project)³⁸

Het is voor de academie niet alleen altijd al een noodzaak geweest om ook met deze ondervertegenwoordigde groepen in het dko aan de slag te gaan. Recent is het een bewuste keuze om op het gemeentelijk niveau de eigen verantwoordelijkheid op te nemen in de groeiende aandacht van het lokale beleids- en werkveld voor deze doelgroepen.

‘Wij willen als school daarin ook onze verantwoordelijkheid nemen ten aanzien van die doelgroep. We willen niet aan de zijlijn blijven staan. Die visie, dat engagement zit er ook in. Je voelt dat roepen.’

Niet zozeer het specifiek bereiken van deze doelgroepen staat daarbij voorop, maar wel een leerlingenpopulatie hebben die een afspiegeling van de lokale bevolking is.

Wat? Een zorg- en retentiebeleid voor individuele leerlingen en extern verbindend werk

‘Het is voortdurend inzetten overal. Het is een én-én-én verhaal van verbindingen. Ook niet te snel het idee van concurrentie laten opkomen, maar de meerwaarde van samenwerking opzoeken, met een open, lerende geest. Dat is de veerkracht hier in de school: onderzoeken en verbeteren.’

Zorg- en retentiebeleid voor individuele leerlingen

De focus van de academie lag en ligt nog steeds in belangrijke mate op het zorg- en retentiebeleid voor de individuele leerlingen die al participeren aan de academie.

‘Het vertrekt vanuit de leerlingen hier aan onze school. Het is niet zo dat wij specifiek op zoek gaan. Het zijn de leerlingen waar wij al jaren mee werken, daar oplossingen voor zoeken. (...) Dat gaat heel ver, dat gaat over praktische zaken, inhoudelijke zaken, ...’

Een interne werkgroep sociaal beleid

Geleidelijk ontstond naast de focus op een intern zorg- en retentiebeleid voor individuele leerlingen van de doelgroep ook een meer doelgerichte, verbindende beweging naar buiten toe, met onder meer

³⁸ <https://academieboom.be/new/images/pdf/APP.pdf> (01/10/2023) en het per mail bezorgde werkdocument waarin men aan een update van het APP werkt.

aandacht voor kennisverruiming over en het werven van leerlingen uit de doelgroep. De interne werkgroep sociaal beleid die enkele jaren geleden werd opgericht door een aantal medewerkers die al langer met de thematiek bezig waren, formaliseerde dit streven. Het is de spil in het uitdenken, uitwerken en intern-breed uitdragen van een eigen visie en een meer systematische, verbindende aanpak. De academie is op dit vlak nog zoekende en stelt zich expliciet op als een onderzoekende, lerende organisatie.

‘Dat zijn we nu heel erg aan het onderzoeken. Wat is onze plek hierin? Wat kunnen wij vanuit het creatieve betekenen? Hoe pakken we dit aan?’

Een geïntegreerde samenwerking met basisscholen, overleg met tal van ‘sociale actoren’ zoals de Welzijnsschakel, het OCMW en de brugfiguren en het werken aan ouderbetrokkenheid spelen hierin een belangrijke rol.

Hoe? ‘Sociale actoren’ dicht bij de doelgroep, een geïntegreerde strategie voor basisscholen en een ouderweek

‘We maken onszelf steeds meer en meer zichtbaar als academie en we worden ook meer en meer bekend, door het project Kunstduikers, de contacten met de sociale actoren, de brugfiguren.’

Overleg en samenwerking met sociale actoren en in lokale beleid

‘Vorig jaar hebben we bijvoorbeeld een open activiteit (gratis workshop toneel, workshop muziek, rondleiding in de hoofdvestiging, een hapje, een drankje) georganiseerd waar weinig of geen mensen op af kwamen. Dat is geen ramp, want je onderzoekt dat, samen met de organisaties. Hoe komt dit? Wat ging er mis? Hoe krijgen we deze mensen beter tot hier? Dat is het werk nu. Het ligt waarschijnlijk niet aan het wat, maar in het hoe je het doet. Het is proberen. In het doen moet zich openbaren wat werkt.’

Het toenemend overleg met organisaties die dicht bij de doelgroep staan van de werkgroep sociaal beleid draagt aan meerdere doelstellingen bij.

- de bekendmaking van en het informeren over het aanbod en de werking van de academie bij hun doelgroep;
- mee reflecteren over en onderzoeken van het al of niet slagen van een activiteit;
- kennisdeling over de doelgroep. Zo, bijvoorbeeld, werden in overleg met de sociale actoren en ervaringsdeskundigen voor het hele team twee studiedagen georganiseerd over wat het betekent om in armoede te leven, hoe je dat best benadert, ...

Ook de brugfiguren, die door het lokale beleid worden aangesteld als link tussen de scholen, de ouders en het lokale bestuur, worden tot de sociale actoren met veel ervaring in het werken met de doelgroep gerekend.

‘Zowel de ouders als de scholen kunnen bij hen terecht, met bijvoorbeeld brieven, vragen over hobby’s, ... Door de werkgroep hebben we hen en hun werking leren kennen. Zij geven ook veel tips over communicatie, welke promo al of niet werkt voor leerlingen. Bij hen zit heel veel ervaring in het werken met de doelgroep. Zij zijn ook de link met het OCMW. Zij zijn dus een deel van onze sociale actoren.’

Tegelijk met het doelgericht netwerken met tal van sociale actoren neemt de academie in toenemende mate een rol op in lokale overleg- en adviesraden, zoals de cultuurbeleidscel en het lokaal overleg kansarmoede.

Geïntegreerde kennismakings- en wervingsstrategie in en met basisscholen

'We gaan meer naar scholen, doen activiteiten, ... omdat de leerlingen niet zomaar komen. Dat betekent dat deze doelgroep je ziet, zich ook aangesproken voelt en komt.'

Leerlingen van de basisscholen actief laten kennismaken met wie en wat de academie is en doet, en hen aansluitend werven, staat voorop bij de activiteiten die ze met hen onderneemt. Ze vormen een overdacht, geïntegreerd geheel.

- het project Kunstduiker. In juni komen de 19 basisscholen van het hele werkingsgebied naar de academie en doorlopen ze een traject van workshops in verschillende lokalen, zoals een workshop woord en verschillende workshops met instrumenten. Van belang hierbij, aldus de academie, is om zoveel mogelijk instrumenten aan bod te laten komen, aangezien veel potentiële leerlingen alleen maar de instrumenten piano en gitaar kennen. Op het einde van elke dag van het 3-daagse project is er een gezamenlijk slotmoment en wordt informatie voor de ouders meegegeven over de aansluitende opendeurdag;
- de opendeurdag. Tijdens de opendeurdag is er een voorstelling waarop alle instrumenten worden voorgesteld, evenals het domein woordkunst-drama. Er wordt informatie gegeven en leerlingen kunnen zich inschrijven;
- bezoek aan de scholen. In september worden de scholen bezocht, met een kort intermezzo in de klassen, op de speelplaats of in de turnzaal. Er worden flyers uitgedeeld en informatie gegeven over de proeflessen.

'We krijgen nu een veel betere afspiegeling van de bevolking in de academie. Vooral door onze brede verspreiding in de scholen. Daar mogen we heel trots op zijn.'

Ook de afronding van de Kunstkuur-samenwerkingen in basisscholen wordt aan deze geïntegreerde strategie gekoppeld. Momenteel loopt er voor de tweede keer een Kunstkuur-samenwerking met de focus op taal met een basisschool waar veel anderstalige leerlingen les volgen. Het hele schooljaar wordt in een 4-wekensysteem gewerkt waarbij de betrokken leerkrachten van de academie twee weken les geven in de klassen van de basisschool, de derde week de leerlingen naar de academie komen en tijdens de vierde week overleg tussen alle betrokken partijen plaats vindt. Het toonmoment op het einde van het project wordt gekoppeld aan het project Kunstduikers of de opendeurdag.

Ouderweek

Vanuit de wetenschap dat ouderbetrokkenheid voor alle leerlingen en in het bijzonder voor de leerlingen van de doelgroep belangrijk is, organiseerde de academie dit schooljaar (2023-2024) voor de eerste keer een ouderweek. Tijdens deze ouderweek kunnen ouders langskomen om vragen te stellen en de klas bezoeken.

'Ook dat is de deuren openzetten, dichterbij elkaar brengen.'

De interesse en de positieve reacties van de ouders doen de academie besluiten dat dit een succesvol initiatief is.

Flankerende initiatieven en ondersteuning

Financieel en praktisch

Op financieel en praktische vlak worden de noden van de individuele leerlingen aandachtig gedetecteerd, opgevangen en opgevolgd. Het gaat onder meer om volgende mogelijkheden.

- er is voor leerlingen de mogelijkheid om met een afbetalingsplan voor het inschrijvingsgeld te werken. Leerlingen die het voorgaande jaar een afbetalingsplan hadden, worden al in mei gecontacteerd om opnieuw een plan te bespreken zodat dit, soms met 5 euro per maand, tijdig betaald geraakt;
- instrumenten kunnen worden gehuurd;
- voor een aantal leerlingen kunnen gitaren gratis worden uitgeleend met een contract;
- een aantal leerlingen, meestal diegenen die een groot instrument bespelen zoals piano, orgel of harp maar dit thuis niet hebben, kunnen met een contract op bepaalde momenten gratis in de academie komen studeren;
- in samenwerking met de bibliotheek van Boom wordt momenteel onderzocht of ook daar een oefenruimte met ter beschikking staande instrumenten kan worden georganiseerd voor mensen die thuis geen instrument hebben.

Communicatie met de ouders

Er wordt ook overdacht en met veel uitleg gecommuniceerd met de ouders. Voorbeelden hiervan zijn:

- de communicatie over afwezigheden. In plaats van gewoon 'een brief' te versturen, werden de verschillende codes die op de afwezigheid betrekking kunnen hebben overzichtelijk gemaakt en wordt er extra uitleg bij deze codes gegeven door de leerkracht;
- het evaluatiebeleid wordt ook duidelijk uitgelegd: waarom er wordt geëvalueerd, op welke manier dat gebeurt, wat hierin belangrijk is, wanneer dit gebeurt, ...

Betrokkenheid van en ondersteuning door het lokaal beleid

De academie stelt op meerdere wijzen vast dat ze van belang is voor en op prijs gesteld wordt door het lokale beleid.

- in de Raad van Bestuur die drie à vier keer per jaar samen komt en het reilen en zeilen van de academie bespreekt, stelt ze betrokkenheid van de politieke partijen vast;
- het beroep kunnen doen op de brugfiguren voor informatieverbreiding en het geven van tips wordt eveneens als een vorm van ondersteuning ervaren;
- vanuit het lokaal beleid worden ook enkele medewerkers gefinancierd: een administratieve kracht, een halftijdse toezichter op de speelplaats en de aanstelling van een muziektherapeut voor 4 van 7 uren in de muziekklas voor leerlingen met een handicap;
- de gemeenten met vestigingsplaatsen, Puurs-Sint-Amands en Rumst, geven elk 10 gemeentelijke uren voor leerkrachten;
- door de UÏTPAS met kansentariaf, waarmee rechthebbenden maar 20% van het inschrijvingsgeld moeten betalen, betaalt het lokaal bestuur 80% van het inschrijvingsgeld van de betrokkenen.

Uitdagingen en knelpunten

‘Wat wij doen [gedoeld wordt op de drie deelnemers aan het interview], ‘het beleidsteam’, dat is een eigen constructie om dat wat vorm te geven met een aantal geëngageerde mensen die dat erbij doen. De coördinatie-uren volstaan daar niet voor. (...) Alles wat nodig hebben om met deze doelen te werken komt uit ‘goodwill’.’

Als grootste knelpunt in het werven en behouden van ondervertegenwoordigde doelgroepen noemt de academie het gebrek aan structurele ondersteuning, dat ze concreter omschrijft als:

- het gebrek aan middenkader;
- het gebrek aan een zorgteam;
- het gebrek aan dko-specifieke dienst voor leerlingenbegeleiding.

Enkele andere gesignaleerde knelpunten hebben betrekking op inschrijvingsmodaliteiten die, met het oog op de ondervertegenwoordigde doelgroepen, als te weinig flexibel worden gezien.

‘Er moet niet altijd iets apart gecreëerd worden. Wat er is, moet flexibel genoeg zijn.’

- de datum, eind september, waarop het inschrijvingsgeld moet betaald zijn;
- dat er, onder meer wanneer men niet tijdig kan betalen, niet per trimester kan worden ingestapt. Onderkend wordt hierbij dat dit voor sommige domeinen, zoals woordkunst-drama, waarin eerder thematisch wordt gewerkt, meer haalbaar is dan voor het domein muziek, dat op een meer dwingende leerlijn steunt.

Een belangrijke uitdaging die wordt gesignaleerd, heeft betrekking op de vaststelling van de toename van leerlingen met een psychische problematiek. Sommigen van hen zouden gebaat zijn met een IAC, anderen met zorgbegeleiding. De knelpunten van het geen beroep kunnen doen op een CLB voor het schrijven van gemotiveerde verslagen, een taak die de vaardigheid van het adequaat kunnen capteren van de problematiek vereist, en van het niet beschikken over een zorgteam verscherpen voor de academie deze uitdaging.

De werving en het behoud van ‘geschikte leerkrachten’ voor het lesgeven aan deze doelgroepen is een blijvend aandachtspunt. Van belang bij de werving zijn enerzijds het expliciet aftoetsen van de houding tegenover het werken met leerlingen in kansarmoede, en anderzijds het meer impliciet detecteren van wat ‘vloeizaamheid’ wordt genoemd. Het gaat ten eerste over de bereidheid om zaken erbij te nemen ‘die zich voordoen specifiek in de context hier en met dit doelpubliek’. Ten tweede gaat het om een bepaalde, noodzakelijke wijze van flexibel-zijn in het lesgeven aan deze doelgroep, het zelf geen te grote nood aan een strak stramien hebben, want dit werkt niet bij de doelgroep.

Ten slotte hoort de academie van beleidswege een toenemende roep om monitoring, en is ze beducht voor de bijkomende werkdruk die dat met zich meebrengt.

‘Het is een grote zorg om het voor het team behapbaar te houden.’

6.5.5 Sint-Lukasacademie Brussel in Schaarbeek: streven naar een divers publiek in een uitdagende grootstedelijke buurt

Situering

Van de 11 academies in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is de Sint-Lukasacademie in Schaarbeek de enige die behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. Naast de hoofdvestigingsplaats bevinden zich nog vier van haar andere zeven vestigingsplaatsen in de gemeente Schaarbeek. De overige drie vestigingsplaatsen bevinden zich in, Sint-Jans-Molenbeek (1) en Brussel (2).

Ruimtelijk spreiding van de vestigingsplaatsen van de Sint-Lukasacademie, Schaarbeek



Bron Online instellingsfiche voor deeltijds kunstonderwijs³⁹

De hoofdvestigingsplaats van de academie deelt de site waar ze gelegen is met de Basisschool Sint-Lukas en de Sint-Lukas Kunsthumaniora. Vlak naast deze site bevindt zich de Hogeschool LUCA School of Arts.

Focus op: een superdiverse populatie

'Beter dan omschrijven op welke ondervertegenwoordigde doelgroepen we ons richten, kan ik zeggen wie hier wel kwam.'

De Sint-Lukasacademie had lange tijd, aldus de geïnterviewden, een zeer specifiek publiek van Nederlandstalige Brusselaars, Vlaamse pendelaars en kinderen en jongeren met twee hoogopgeleide, werkende ouders. Sinds een aantal jaren streeft de academie ernaar dit profiel te verruimen en ook leerlingen te werven met een grote diversiteit aan migratieachtergronden en anderstaligheid en al dan niet levend in een situatie van armoede.

³⁹ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/instelling?sn=49197> (12/10/2023)

Waarom?

'Na de renovatie vijf à zes jaar geleden, was er echt het idee om te werken vanuit het idee 'open poort', de buurt is welkom. Dat was in het begin ook plezant. Overdag zat er bijvoorbeeld iemand op de bankjes hier borstvoeding te geven, 's avonds was het hier precies ouderenraad van de buurt.'

Een zestal jaar geleden ging de nieuwe directie van de academie van start met een visie die toegankelijkheid voor iedereen voorop zet en een aansluitende missie die onder meer twee voornemen met betrekking tot het bereiken van ondervertegenwoordigde groepen omvatte. Ten eerste was er het voornemen om meer betrokkenheid te realiseren van de hoofdvestigingsplaats op de zeer diverse buurt waarin ze gelegen is. Ten tweede was er het voornemen om in de academie een meer diverse leerlingenpopulatie tot stand te brengen dan tot dan toe het geval was. De ligging van de hoofdvestigingsplaats vlakbij het Noordstation daagt evenwel de gewenste openheid naar de buurt ervan uit, evenals de diversifiëring van het profiel van de leerlingenpopulatie die hier kan worden bereikt.

Aan het letterlijk en figuurlijk openstellen van de hoofdvestigingsplaats, onder meer door de toegangspoort te laten openstaan en de buurtbewoners te laten gebruikmaken van het binnenpleintje en de met banken en bloembakken ingerichte straatzijde, kwam al na korte tijd terug een einde. Zeker de laatste twee jaar namen het druggebruik en de criminaliteit in buurt toe, aldus de geïnterviewden. Deze ontwikkeling stelt de draagkracht en leefbaarheid van de buurt op de proef, en zet een rem op het streven naar een 'open' academie.

De toegenomen criminaliteit in de buurt doet, ondanks samenwerking met de politie, winkeliers en buurtbewoners (potentiële) leerlingen én leerkrachten soms ook afzien of afhaken van het les volgen dan wel geven. Temeer daar de academie door het delen van haar infrastructuur met de leerplichtscholen op de site enkel op weekavonden lessen kan organiseren.

'Mensen werden soms lastig gevallen, betast, ... We hebben buurtprojecten gedaan: uitwisseling waar we terecht kunnen, een brievenbus voor meldingen, ... Maar er baken soms nog mensen af omwille van de onveiligheid in de buurt. (...).'

Dat de academie wel slaagt in haar tweede voornemen om een groter en vooral meer divers publiek te bereiken, komt vooral door de oprichting van lokale vestigingsplaatsen in samenwerking met basisscholen. Daarnaast onderneemt ze ook inspanningen om een meer diverse groep van jongeren en van volwassenen te werven, maar het effect hiervan ontwikkelt zich trager.

Wat? Lokale vestigingsplaatsen, een Kunstkuur met OKAN-jongeren en samenwerking met een Nederlandse taalopleiding voor volwassenen

'Door dan meer in te zetten op vestigingsplaatsen op locatie en met hulp van brede school coördinatoren en lokale brugfiguren was er bij de kinderen al meteen een omslag van publiek.'

Lokale vestigingsplaatsen

Sommige van de lokale vestigingsplaatsen zijn gehuisvest in scholen, andere in cultuurcentra. Allen zijn er wel op gericht om leerlingen uit de betrokken basisschool dan wel in de buurt gelegen basisscholen te werven. Naargelang de vestigingsplaats, merken de geïnterviewden op, is er een andere mix van economische, culturele en taaldiversiteit. Daarom, wordt gesteld, is het concept van

‘ondervertegenwoordigde groepen’ op buurtniveau een ander, meer complex gegeven dan op een hoger ruimtelijk niveau.

Op de meeste van de scholen waarmee wordt samengewerkt zijn Brede Schoolcoördinatoren en andere brugfiguren betrokken. Zij worden beschouwd als in of nabij de scholen aanwezige ‘omkadering’ die sterk bijdraagt aan het welslagen van de ontwikkeling van de lokale vestigingsplaatsen.

De relatie met en werving door de Brede Schoolcoördinatoren heeft voor de academie als bedoeling een divers publiek - in de brede zin van het woord ‘divers’ - te bereiken, wel door de medewerkers van de academie te worden bewaakt. Waar deze coördinatoren zich vanuit hun werking vooral richten op kansarme kinderen en daardoor vooral die deeldoelgroep aanspreken, wil de academie bewaken dat alle kinderen de kans krijgen om deel te nemen, ook zij zonder extra aanmoediging de stap naar het aanbod wensen te zetten.

Ik heb soms al een commentaar van brede school gehad: ‘het is wel geen divers publiek’. Tervijl van de leerlingen daar spreekt thuis niemand Nederlands, ze hebben allemaal een migratieachtergrond, ... maar dan was het voor hen niet divers omdat ze niet allemaal een kansarmoedeachtergrond hadden. (...) Wij moeten hen er soms op attent maken om ook nog plaats te laten voor kinderen die er gewoon zelf voor kiezen.’

Naast de Brede Schoolcoördinatoren kunnen, naargelang de specifieke plaats, ook nog andere personen de rol van brugfiguur opnemen: de directeur of zorgleerkracht van de basisschool, een schoolpoortwerker, de leerkracht waarmee in de aanwezige kunstkuur wordt samen gewerkt en/of sommige ouders.

Van OKAN-leerling tot leerling van de academie

De academie organiseert ook Kunstkuur-samenwerkingen in OKAN-scholen. De leerlingen die interesse tonen worden ook aangesproken met het reguliere aanbod van de academie in de hoofdvestigingsplaats. Een aantal leerlingen gaat daar effectief op het aanbod in, maar de academie stelt vast dat dit wel bijkomende uitdagingen stelt. Het gaat er dan om dat deze leerlingen vaak extra zorg en aandacht nodig hebben maar dat de academie niet over dezelfde mogelijkheden beschikt als de leerplichtscholen om die zorg en aandacht te geven.

Het is moeilijk om de groep te mengen als je er als leerkracht alleen voor staat. Er is een reden waarom dagscholen extra uren krijgen daarvoor, sommige situaties vragen dat, maar wij hebben dat niet. We doen het uiteindelijk wel, door te puzzelen, met co-teachings op te stellen, pedagogische uren in te zetten, maar dat is niet de bedoeling eigenlijk.’

Samenwerking met het Centrum voor volwassenenonderwijs (CVO)

Wat de werving van een divers publiek van volwassenen betreft, speelt de academie in op haar project van korte taaltrajecten in een cross-over-atelier waarvoor de vzw waarvan de academie deel uitmaakt een freelancer in dienst heeft genomen en het CVO een taalleerkracht aanbrengt. In co-teaching wordt tegelijk les in kunst en in Nederlands gegeven. Er vonden al twee reeksen van 10 lessen plaats en enkele van de deelnemers zijn doorgestroomd naar het aanbod van de academie.

‘Dat er niet meer van deze volwassen leerlingen doorstromen is een kwestie van geld, tijd en mentale ruimte.’

Hoe? Persoonlijk contact voor vertrouwen in de academie en met haar aanbod

Gewezen wordt op het cruciale belang van de brugfiguren voor het werven van leerlingen in de lokale vestigingsplaatsen. Hierin spelen met name het al aanwezige onderlinge vertrouwen van de ouders een rol, evenals het persoonlijke contact waarmee de werving gebeurt.

'Dat is voor de ouders een groot verschil met mochten wij daar, die ze nog nooit hebben gezien, daar plots staan.'

Ook wordt op ouderavonden van de school in de klas door de pedagogisch coördinator uitleg gegeven en/of wordt een half uur voorbeeldatelier gegeven in de klas.

Ten slotte blijkt ook de persoonlijke hulp die de brugfiguren evenals de pedagogisch coördinator van de academie bieden bij het inschrijven ter plaatse onmisbaar. De inschrijving online is voor de meeste ouders veel te onbegrijpelijk en complex.

'Het inschrijvingsstelsel vormt een super hoge drempel, dat is echt niet gemaakt voor deze mensen. Je moet een computer hebben, een email-adres hebben, een bepaalde logica volgen, ...'

Flankerende initiatieven en ondersteuning

De academie zet in de mate van het mogelijke flankerende maatregelen in om (blijvende) deelname voor haar leerlingen mogelijk te maken.

De academie investeert veel energie in een duidelijke communicatie naar de ouders voor een goed begrip van het engagement dat dit vraagt (een schooljaar lang les volgen) en een juiste opvolging van afwezigheden. Zij ziet vooral ook op dit vlak een blinde vlek in de kennis over 'de academie', niet enkel bij de ondervertegenwoordigde groepen maar ook bij andere grote delen van de bevolking.

'Het is algemeen wel wat een blinde vlek. Ook de praktische dingen, zoals: het is voor een jaar lang een engagement, en zo. Dat moet je meer uitleggen.'

Ook gaat bijzondere aandacht naar het creëren van een sfeer waarin alle leerlingen zich thuis voelen. Dit heeft onder meer te maken met lesinhouden, zoals het niet uitsluitend gebruik maken van een Westers referentiekader voor kunst, als met uitstappen die worden gemaakt, zoals op uitstap gaan in de eigen stad of zelfs in de eigen buurt.

Op financieel vlak wordt het inschrijvingsgeld zo laag mogelijk gehouden en wordt bijna alle materiaal kosteloos aangeboden, zonder in te boeten op kwaliteit.

- het inschrijvingsgeld bedraagt 100 euro, 65 euro bij recht op vermindering;
- wanneer het niet anders kan wordt op eigen risico gewerkt met een afbetalingsplan;
- er wordt veel gewerkt met kwalitatief recuperatiemateriaal dat kosteloos kan worden gebruikt.

Als vrij gesubsidieerd onderwijs maakt de academie geen deel uit van het samenwerkingsverband van de andere academies in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Evenmin kan zij als vanzelfsprekend vragen en noden voorleggen aan de lokale overheden. Zij vindt wel flankerende ondersteuning in de vzw waarvan ze samen met de twee leerplichtscholen op haar site deel van uitmaakt. Deze ondersteuning heeft ten eerste betrekking op het mee ondervangen van haar als zeer beperkt ervaren budget aan werkingsmiddelen. Het gaat dan onder meer om de kosten voor de huur van de gebouwen, de poetsploeg, de elektriciteit, verf, enz. Ten tweede wordt de noodzakelijke permanentie aan de poort ook soms verzorgd door medewerkers van de andere scholen.

Hoewel de academie van haar kant regelmatig gemotiveerde leerlingen voor de KSO-school kan aanbrenge en in de mate van het mogelijke mee instaat voor het verwerven van projectsubsidies door de vzw, ervaart ze haar eigen positie in de vzw ook als één van afhankelijkheid.

Wij hebben wel return naar de vzw, voor de kinderen van de basisschool en hun ouders, voor gerichte, geïnteresseerde instroom naar het KSO, ... Wij bieden wel iets, maar het is niet fijn om te beseffen dat je leeft bij de gratie van anderen. Want dat is het eigenlijk wel. Het hele team van de vzw moet wel een visie hebben die niet economisch is geïnspireerd. Als dat zou gebeuren, blijft er niets van ons over.

Uitdagingen en knelpunten

Het is eigenlijk 'gemakkelijker' om te werken voor een klassiek publiek, daar 'win' je als academie mee. Nu word je afgestraft omdat je ervoor kiest te werken met een kwetsbaar publiek, dat het niet altijd kan betalen, dat soms afzegt, waarmee de communicatie minder voor de hand liggend is, ... (...) Het vraagt heel veel energie. De opstart is allemaal in september: de kunsturen, de vestigingsplaatsen. Je moet naar al die locaties gaan, afspraken maken, de lokalen controleren, de inschrijvingen, ... Dat is allemaal te verdelen over ons twee op vier weken tijd.'

Het grootste knelpunt is volgens de geïnterviewden het tekort aan structurele ondersteuning. 'Extra omkadering, administratie, pedagogische coördinatie en een zorgteam!', zoals deze ook aanwezig is in het leerplichtonderwijs, is ook hier een luide kreet. De geïnterviewden pleiten ervoor dat op basis van het bereikte aantal SES-kinderen het aantal uren ondersteuning wordt vermenigvuldigd met een coëfficiënt.

'Dat zou dan een return zijn voor academies die daar op inzetten of dat publiek hebben.'

Verder wordt gewezen op een aantal inschrijvingsmodaliteiten dat voor veel leerlingen grote drempels opwerpt.

'Bij het inschrijven zit er vaak een rij, want dat email-adres, dat inschrijven, dat betalen, het duurt vaak een half uur of meer om in te schrijven.'

- voor anderstaligen en laaggeschoolden is het online inschrijvingssysteem te complex om zelf te gebruiken. Inschrijven vraagt daardoor veel hulp en tijdsinvestering van de brugfiguren en van de pedagogisch coördinator. De inschrijving wordt nog extra bemoeilijkt doordat voor het bekomen van het verminderd inschrijvingsgeld formulieren en attesten van allerhande verschillende organisaties nodig zijn;⁴⁰
- de datum waarop de betaling moet gebeurd zijn, eind september, werpt voor veel mensen, en zeker deze in armoede, ook een grote drempel op. Zeker wanneer er kinderen zijn, is september immers sowieso al een dure maand. Een verlenging van de betalingstermijn met een maand zou hier al veel verschil kunnen maken, stellen de geïnterviewden. Als andere mogelijke oplossingen denken ze luidop aan een abonnementsformule met een maandelijks bijdrage of de mogelijkheid van een vrijwillige solidariteitsbijdrage door meer vermogende leerlingen.

Een dreigende uitdaging die over het centrale gegeven van het werken met brugfiguren hangt is dat in Brussel elke Brede School-coördinator meerdere scholen toegewezen gaat krijgen. Dit zal ongetwijfeld de mate van het contact met de ouders verminderen en zo de rol van brugfiguur hypothekeken.

40 In Brussel is er geen UTPAS (dus ook niet één met kansentariaef), zoals dit andere cases wel het geval is.

Verder heeft het grote lerarentekort in Brussel in het bijzonder een impact op het werven en behouden van leerkrachten in de uitdagende contexten van de lokale vestigingsplaatsen.

‘De meesten wonen niet in Brussel, ze zijn al lang onderweg om 100 minuten les te geven aan een barema van bachelor, breuk 22ste. In het beste geval heb je 10/22ste, dat is 900 euro, zoïets. Als je dan staat op een vestigingsplaats waar er minder omkadering is, geen opvang ... Soms komen er ouders het kind niet ophalen, dan moet je zelf als leerkracht nog een half uur wachten en mis je misschien een volgende opdracht’

Tenslotte wijzen de geïnterviewden erop dat er wat betreft het werken met ondervertegenwoordigde groepen nog heel wat ruimte is voor verdere professionalisering in het dko.

6.5.6 Cross-case inzichten

Elk van de beschreven cases vertelt een uniek verhaal over het zoeken naar strategieën om ondervertegenwoordigde groepen te werven en te behouden in het dko. Het unieke van elke case en van de strategieën die erin worden ontwikkeld, wordt door tal van actoren en factoren op het lokale niveau mee beïnvloed, zoals de ruimtelijke ligging van de vestigingsplaatsen, de samenstelling van de bevolking in die plaatsen, de mogelijkheden van samenwerkingsverbanden met andere academies en met lokale organisaties en de relaties met het lokale bestuur. Er kan dan ook geen, om het zo te stellen, ‘one size fits all’ voorschrift worden opgesteld dat altijd en overal tot het gewenste resultaat zal leiden. Wel levert de analyse over en door de verschillende cases heen een aantal inzichten aan over noodzakelijke succesfactoren om tot dit resultaat te komen en over de knelpunten en uitdagingen die hiermee gepaard gaan.

Vóór we aan andere elementen toekomen die algemeen van belang blijken voor succesvolle wervings- en retentiestrategieën door ‘het dko’ dient opgemerkt dat we deze inzichten slechts kunnen presenteren doordat de betrokken academies als algemeen kenmerk hebben dat ze zich als lerende organisaties opstellen. Zij zijn bereid om zich met hun aanbod ook tot deze ondervertegenwoordigde groepen te richten en om met veel proberen, reflecteren en aanpassen voortdurend te zoeken naar wat werkt en wat niet werkt.

Bovenal duidelijk is dat het werven van leerlingen uit ondervertegenwoordigde groepen niet lukt wanneer enkel op één communicatiestrategie via een geschreven medium wordt ingezet, zoals bijvoorbeeld een folder of flyer. Wel succesvol is een volgehouden ‘en-en-en-aanpak’ waarvan we de meest succesvolle strategieën in wat volgt overlopen.

Het werven van ondervertegenwoordigde doelgroepen is in eerste instantie een kwestie van het werken aan vertrouwen. Het gaat om het installeren van vertrouwen in wie ‘de academie’ is, in wat haar aanbod is en in hoe ze werkt. De initiële afwezigheid van dit vertrouwen houdt verband met wat, naar analogie van de blinde vlekken in de geografische spreiding van het dko, blinde vlekken in de kennis van de doelgroepen over het dko kunnen worden genoemd. Deze blinde vlekken variëren van totale onbekendheid met wie en wat een academie is, over het niet weten dat men zélf ook kan en mag deelnemen tot het niet weten dat beeldend werken meer kan zijn dan ‘knutselen’ en muziek maken meer dan piano of gitaar spelen. Het verder daarnaast ook om het niet vertrouwd zijn met de modaliteiten van het dko, met het engagement dat deelname vergt en met allerhande regels die gelden, zoals die rond afwezigheden.

Om dit noodzakelijk vertrouwen te installeren zijn twee strategische principes noodzakelijk. Ten eerste gaat het om het aanspreken van potentiële leerlingen via persoonlijke contacten door mensen

en organisaties (brugfiguren, buurthuizen, Welzijnschakels, residentiële instellingen, ...) die al een vertrouwensrelatie met de doelgroepen hebben. De toepassing van dit principe vergt een brede inclusieve netwerking van de directie en van de andere betrokken personeelsleden van de academie. Ten tweede gaat het om het veel en ook in de eigen leefwereld van de (potentiële) leerlingen (zoals op of met de scholen en in de buurt) tonen van wat een academie doet (een raamexpo in de buurt, intermezzo's in de school, proevertjesdagen en projecten als Kunstduiker, video's over cursisten, Nederlandse taallessen in het cross-over atelier, ...). De toepassing van dit principe vergt een in tijd en ruimte doordachte 'showcasing' via tal van kleine en grotere initiatieven. Bij beide principes gaat het bovendien niet om éénmalige inspanningen maar om een volgehouden en-en verhaal.

Het succesvol werven van de leerlingen stopt evenwel niet bij hun voornemen om deel te nemen. Ook hun daadwerkelijke inschrijving gaat gepaard met tal van drempelverlagende initiatieven en maatregelen. Praktische hulp bij het online inschrijven, klare taal in de informatieverstrekking over het wat, waar en wanneer, uitleg over het engagement en de regels rond afwezigheden, en zorgen voor haalbare financiële afspraken (verminderd inschrijvingsgeld, afbetalingsplannen, ...) zijn hier aan de orde. Instructienota's voor administratief personeel en alle andere helpers, geschreven communicatie die de regels van cursussen over klare taal volgen (minder tekst, meer beeld en pictogrammen) en het gebruik kunnen maken van de UiTPAS met verminderd tarief ondersteunen in belangrijke mate een vlotte verloop van dit inschrijvingsproces.

Wanneer de focus verschuift van het werven naar het behouden van leerlingen uit ondervertegenwoordigde groepen, komen vier succesvolle strategische principes in het vizier.

- het eerste principe heeft betrekking op het bewaken van het engagement en de naleving van de afwezigheidsregels. De toepassing ervan begint al bij de inschrijving wanneer beide worden uitgelegd. Daarna gaat het om wat 'kort op de bal spelen' wordt genoemd zoals een aanklappende opstelling bij afwezigheden en het snel oppikken van vroege signalen van desinteresse zodat ze bespreekbaar kunnen worden gemaakt;
- het tweede principe heeft betrekking op het bieden van de zorg en ondersteuning aan leerlingen die daar nood aan hebben. Het gaat dan niet enkel om leerlingen met een beperking, maar ook leerlingen die door hun achtergrond in kansarmoede en/of een bewogen migratiegeschiedenis met een zware rugzak aan levensomstandigheden de klas inkomen, en om de groeiende groep van leerlingen met een psychische problematiek. Het dient gezegd dat de toepassing van dit principe volledig steunt op de mate waarin het team (leerkrachten en omkadering) bereid en onderlegd is om deze zorg mee op te nemen;
- het derde strategische principe draait rond het zorgen voor een klasklimaat waarin elke leerling zich welkom voelt. Het in de mate van het mogelijke zorgen voor een goede mix van leerlingprofielen zodat geen conflicterende 'blokken' in de klas ontstaan, het gebruik maken van een artistiek referentiekader dat niet uitsluitend Westers is en uitstappen die financieel voor iedereen haalbaar zijn, kunnen hieraan bijdragen;
- een vierde succesvolle principe, ten slotte, is het bewerkstelligen van ouderbetrokkenheid van de kinderen die les volgen. Het lokaal creëren van een 'community' met de ouders of het organiseren van een ouderweek met toegang tot de leerkrachten en de klassen kunnen dit mee helpen realiseren. Een heikel punt in het behoud van de leerlingen blijft het doorstromen van leerlingen van een lokale vestigingsplaats naar de hoofdvestigingsplaats, waarin onder meer een grotere afstand, de overstap naar het secundair leerplichtonderwijs en culturele opvattingen over gepaste tijdsbesteding op bepaalde leeftijden een rol kunnen spelen.

Een opmerkelijke vaststelling is dat parallel aan de strategieën voor de werving en het behoud van leerlingen uit ondervertegenwoordigde groepen, strategieën nodig zijn om leerkrachten voor hen te werven en te behouden. In sollicitatiegesprekken wordt expliciet en impliciet nagegaan of de

kandidaten de nodige affiniteit met en voeling voor de doelgroepen hebben en of ze desgevallend bereid zijn om zich te verankeren en te netwerken in de betrokken buurt. Naarmate een academie er beter in slaagt om haar inspanningen voor de doelgroep ook ruim bekend en zichtbaar te maken, neemt het aantal sollicitanten dat zich net aangetrokken voelt door dit werk toe. Toch is het ook ten overstaan van hen nodig om te voorzien in voldoende zorg en ondersteuning om hun atypische rol in een vaak weinig evidente context vol te houden. Co-teaching, het inzetten van vrijwilligers en het voldoende aanbieden van leer- en intervisiemomenten worden hier in de mate van het mogelijke voor angewend. Maar deze deels ‘oneigenlijk’ middelen zijn erg beperkt.

Aan de parallelle strategieën voor het werven en behouden van enerzijds leerlingen uit en anderzijds leerkrachten voor ondervertegenwoordigde groepen in het dko, dient vaak ook nog een derde strategie te worden gekoppeld. In het bijzonder wanneer het gaat over de oprichting van lokale vestigingsplaatsen of wijkateliers, gaat het om het vinden en behouden van geschikte infrastructuur. Naarmate het aantal vestigingsplaatsen toeneemt, neemt de taakbelasting hiervoor toe tot op een punt dat het een eigen coördinatie vergt.

Ten slotte, maar niet in het minst is er nog de zorg voor de stafmedewerkers van de academies die zich inzetten om ook ondervertegenwoordigde groepen te werven en te behouden.

‘Wat er boven komt tijdens de ateliers voor de kinderen is soms echt om stil van te worden. (...) Je ziet ze ook veel veranderen doorheen de jaren. Dat is wel ergens een extra, onzichtbaar loon, maar het zou structureel wel mogen gehonoreerd worden.’

Geen van de vijf academies die we spraken zou haar visie van ‘een toegankelijke academie voor iedereen’ en haar missie om – dus - ook ondervertegenwoordigde groepen te bereiken, willen staken. De bevologenheid is groot en de leehonger is nog lang niet gestild. Toch weten zij zich voor alle extra inzet die dit van hen vraagt niet erkend.

De ‘kreet’ naar bijkomende structurele ondersteuning die volgehouden inspanningen op dit vlak mogelijk moeten maken, klinkt luid. Het gaat concreet om meer middenkader, een zorgteam en steun van een centrum voor leerlingenbegeleiding.

Het gaat daarnaast ook om meer ruimte in de tijd voor leerlingen met beperkte middelen om hun inschrijvingsgeld te betalen, om een toegankelijker online inschrijvingssysteem, en om mogelijkheden voor flexibele vormen van kortlopend toeleidingsaanbod.

7 | Evoluties in deelname

7.1 Inleiding en methode

Voor de analyses in dit hoofdstuk maken we vooral gebruik van administratieve data. We combineren daarbij data van inschrijvingen in het deeltijds kunstonderwijs met leerplichtgegevens. De leerplichtgegevens hebben betrekking op een steekproef van 40 gemeenten (op basis van NIS-codes). De data omvatten onderwijsgegevens van alle leerlingen ingeschreven in het lager en secundair onderwijs na 2014 in scholen in een van deze gemeenten. Van deze leerlingen werd tevens een historische opzoeking uitgevoerd van inschrijvingen in het lager en secundair onderwijs (februariertellingen). Meer specifiek bevat deze databank gegevens over de schoolloopbaan (bv. studierichting, schoolse vordering, zittenblijven), persoonskenmerken (geboortjaar en gender) en de sociale achtergrond (via onderwijskansarmoede-indicatoren of OKI) van de leerlingen.

Deze data werd gekoppeld met een administratieve dataset dewelke alle personen met minstens een dko-inschrijving na 2014 bevat en waarbij eveneens een historische opzoeking werd uitgevoerd van inschrijvingen in het lager en secundair onderwijs.

7.2 Algemene evolutie in deelname aan het dko

7.2.1 Evolutie in deelname

Het aantal financierbare inschrijvingen per domein en schooljaar binnen het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel is in de periode tussen 2015 en 2022 licht gestegen, met een lichte daling in het schooljaar 2020-2021 als gevolg van de COVID-19-pandemie (zie figuur 26).

In het schooljaar 2015-2016 waren er in totaal 178 514 financierbare inschrijvingen in het deeltijds kunstonderwijs. In het daaropvolgende schooljaar 2016-2017 noteren we een lichte stijging tot 179 274 inschrijvingen. In het jaar nadien bleef het aantal financierbare inschrijvingen stabiel, met 181 034 (2017-2018).

Vanaf het schooljaar 2018-2019 werd de hervorming van het deeltijds kunstonderwijs geïmplementeerd. In de twee volgende schooljaren uit zich dat in een duidelijke stijging in het aantal inschrijvingen tot respectievelijk 196 644 financierbare inschrijvingen in 2018-2019 en 201 238 in 2019-2020.

De coronapandemie leidde in 2020 tot een tijdelijke sluiting van de academies. Toch blijft het effect van deze pandemie vrij beperkt op het totale aantal inschrijvingen voor het schooljaar 2020-2021. Het aantal inschrijvingen daalt slechts licht tot 194 240. Meer nuance is evenwel nodig als we kijken naar de impact voor de individuele academies. Zo waren er academies met bovengemiddeld stevige verliezen en leidde de daling van het aantal inschrijvingen tot veel deining in de sector. De verschillen tussen academies kunnen onder meer gerelateerd worden aan het aanbod (zie verder).

Het schooljaar 2021-2022 zien we al terug een kentering in de inschrijvingen en stijgen deze terug tot 197 243. De cijfers van 2022-2023 waren bij het uitvoeren van de analyses voor dit tussentijds rapport nog niet beschikbaar, maar krantenartikelen kopten in februari 2023 reeds dat het dko nog nooit zoveel inschrijvingen kende als dat lopende schooljaar.⁴¹

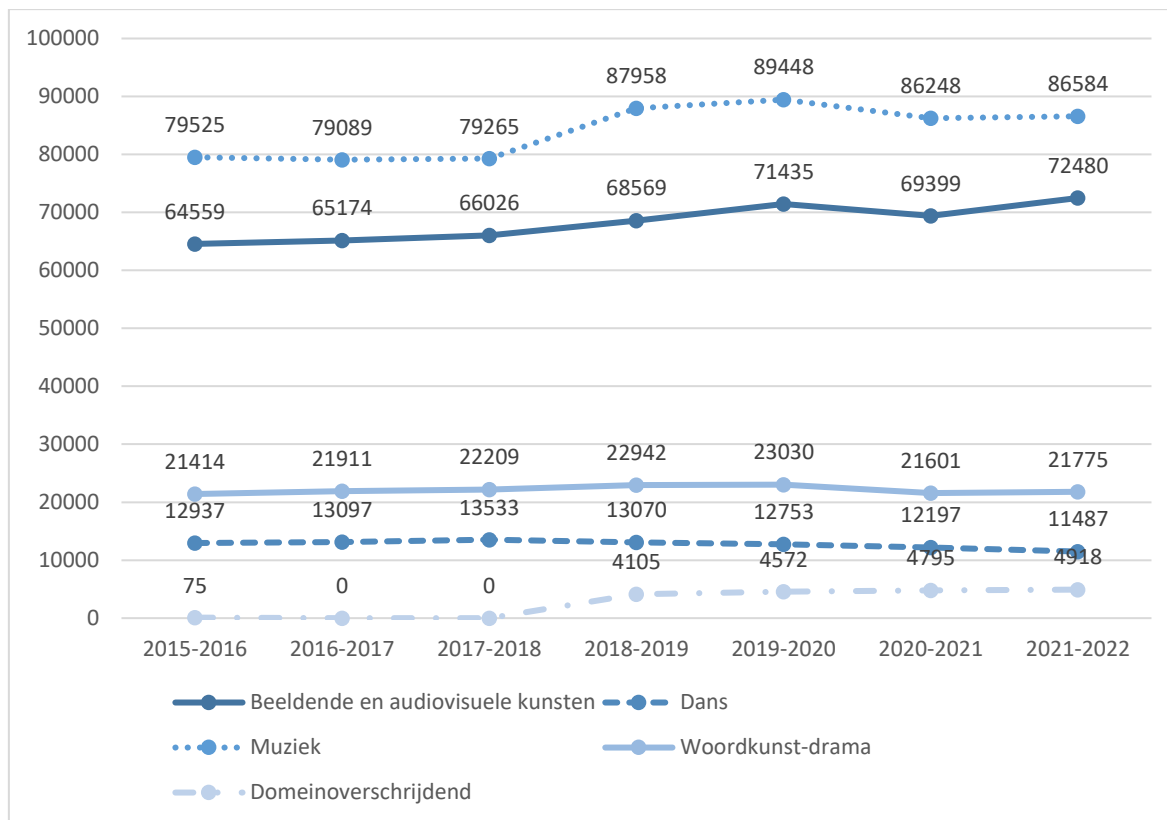
Het hoogst aantal inschrijvingen tellen we binnen het domein muziek, met gemiddeld ongeveer 85 000 inschrijvingen per schooljaar. Het domein beeldende en audiovisuele kunsten volgt op de voet, met gemiddeld ongeveer 70 000 inschrijvingen per schooljaar. Woordkunst-drama en dans volgen met respectievelijk gemiddeld 20 000 en 12 000 inschrijvingen per schooljaar. Over de jaren heen zien we, met uitzondering van 2020-2021 ten gevolge van de coronacrisis en vooral vanaf 2018-2019 een stijging van het aantal inschrijvingen in muziek en beeldende en audiovisuele kunsten. Voor woordkunst en drama en voor dans zien we deze stijging niet.

Tevens zien we dat de coronapandemie een verschillende impact gehad heeft op de verschillende domeinen. In de domeinen beeldende en audiovisuele kunsten en muziek waar individuele activiteiten meer mogelijk waren, daalde het algemene inschrijvingscijfer respectievelijk met 2,85% en 3,58%. Daarentegen in de domeinen dans en woordkunst-drama daalden de algemene inschrijvingscijfers met respectievelijk 6,20% en 4,36%. Het aantal inschrijvingen daalde relatief het sterkst in woordkunst-drama, een domein dat veel moeilijker dan andere domeinen digitaal gedoceerd en individueel beoefend kon worden.

Sinds de invoering van het decreet van 2018 is er ook de mogelijkheid om in de eerste graad te starten met een domeinoverschrijdende initiatieopleiding (tijdens het schooljaar 2015-2016 vond tevens een kort pilootproject plaats). Deze opleiding startte in 2018-2019 met 4 105 financierbare inschrijvingen en kende een gestage stijging (ook tijdens de coronajaren) tot 4 918 inschrijvingen in 2021-2022.

41 <https://www.hln.be/binnenland/nog-nooit-zoveel-studenten-in-deeltijds-kunstonderwijs-a884ea1e/>

Figuur 26 Aantal financierbare inschrijvingen per domein en schooljaar



7.2.2 Evolutie in deelname van specifieke doelgroepen

Een belangrijke doelstelling van het decreet vormt de verbreding van de leerlingenpopulatie. Daarmee beoogt het in te gaan op de sociale ongelijkheid in participatie. Zoals beschreven in het theoretisch luik van dit rapport toonden eerdere studies immers veelvuldig aan dat de participatie aan cultuur mee bepaald wordt door iemands socio-economische en socio-culturele achtergrond en dat ook het dko bepaalde doelgroepen niet bereikt.

In deze paragraaf gaan we daarom na hoe deze sociale ongelijkheden over de tijd evolueerden en of we een verandering in participatie zien na de invoering van het decreet in 2018. We doen dit op twee manieren. Ten eerste kijken we naar de evolutie in het aantal inschrijvingen aan verminderd tarief, ten tweede kijken we naar de leerlingensamenstelling bij leerplichtige dko-leerlingen op basis van de onderwijskansarmoede-indicatoren (OKI) en hun vorderingen in het onderwijs.

Inschrijvingen aan verminderd tarief

Het decreet stipuleert dat leerlingen die op de dag van de inschrijving aan minstens een van de onderstaande voorwaarden voldoen, in aanmerking komen voor het verminderd inschrijvingstarief (Art. 92):

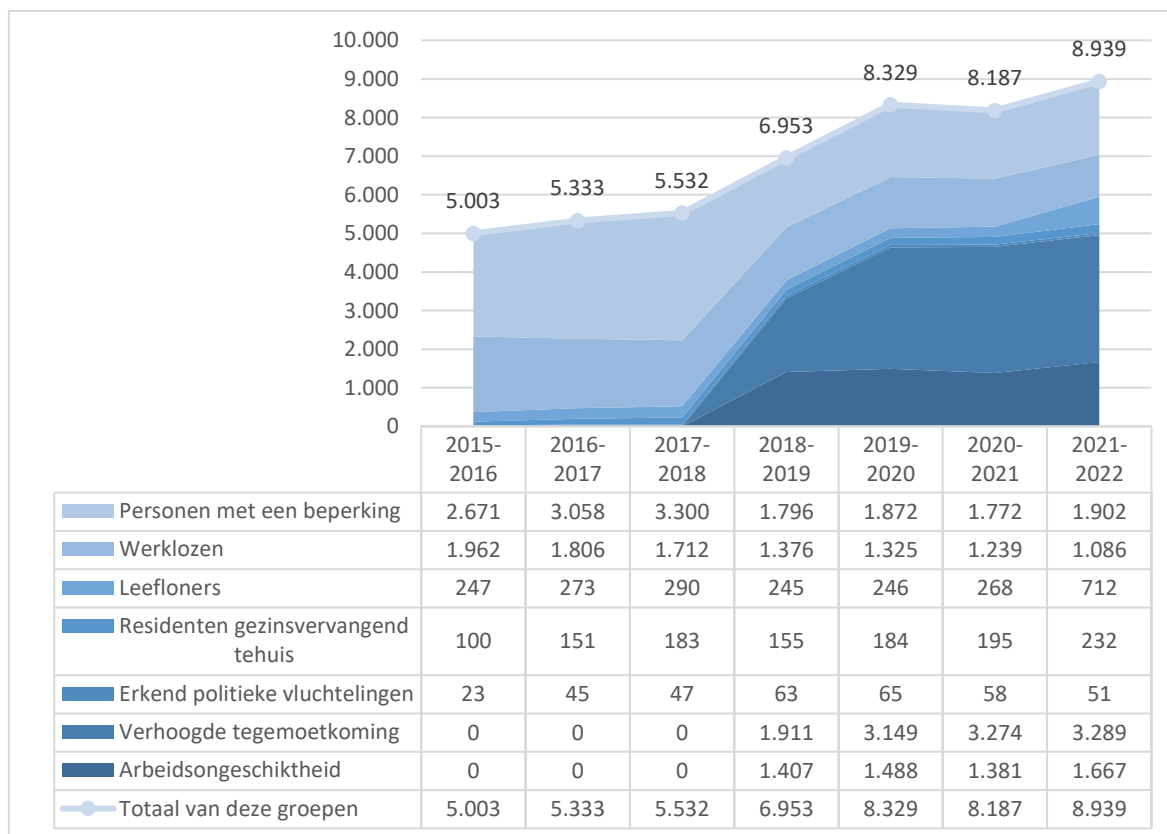
1. uitkeringsgerechtigde werkzoekenden;
2. personen die een leefloon van het OCMW ontvangen of een uitkering die daarmee gelijkgesteld is;
3. personen die een inkomensgarantie voor ouderen of een rentebijslag ontvangen;
4. personen die erkend zijn als persoon met een handicap en een tegemoetkoming van de Federale Overheidsdienst Sociale Zekerheid ontvangen;

5. personen die voor ten minste 66% arbeidsongeschikt zijn;
6. begunstigden van een verhoogde kinderbijslag (erkend voor ten minste 66%);
7. personen die in een gezinsvervangend tehuis of in een medisch-pedagogische instelling of in een pleeggezin verblijven;
8. personen die het statuut van erkend politiek vluchteling bezitten;
9. begunstigden van de verhoogde verzekeringstegemoetkoming;
10. en sinds het B.S. 26/08/2021: personen die houder zijn van een European Disability Card (enkel van toepassing voor schooljaar 2021-2022).

Daarnaast gelden ook nog verminderde inschrijvingstarieven voor jongvolwassenen tussen 18 en 24 jaar, wanneer een ander lid van het gezin/leefeenheid waartoe men behoort al lidgeld heeft betaald en wanneer jongeren zich inschrijven voor een bijkomend domein.

Dit heeft geleid tot een aantal verschuivingen in de types van verminderde tarieven (zie figuur 29) maar heeft vooral geleid tot een aanzienlijke verhoging van het aantal inschrijvingen aan verminderd tarief sinds het niveaudecreet.

Figuur 27 Aantal financierbare inschrijvingen aan verminderd tarief naar type en schooljaar

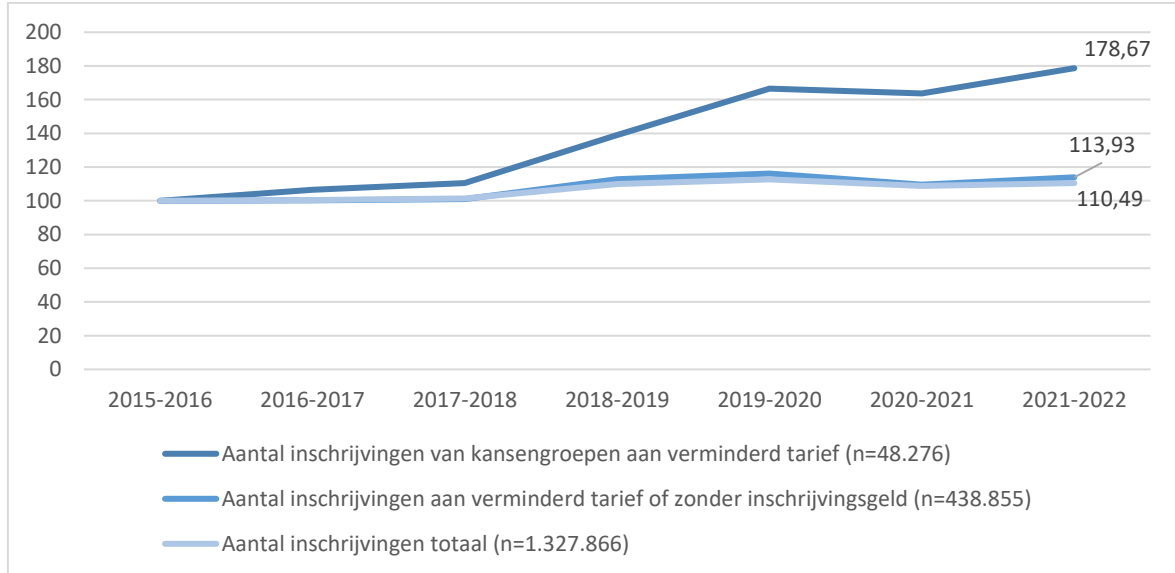


In figuur 30 zetten we het aantal financierbare inschrijvingen voor drie hiërarchische⁴² groepen af ten aanzien van het referentiejaar 2015-2016. Daaruit blijkt dat ook het totaal aantal inschrijvingen en daarbinnen het aantal inschrijvingen aan verminderd tarief gestegen is, maar dat de stijging in het

42 Hiermee bedoelen we dat het aantal inschrijvingen van kansengroepen een deel vormt van het aantal inschrijvingen aan verminderd tarief of zonder inschrijvingsgeld en dat deze groep op haar beurt een onderdeel vormt van het totaal aantal inschrijvingen.

aantal inschrijvingen van kansengroepen met het verminderd tarief opvallend sterker is. Dit maakt ook dat het aandeel van de kansengroepeleringen met verminderd tarief binnen de totale inschrijvingen over de periode is toegenomen van 2,8% in 2015-2016 tot 4,5% in 2021-2022.

Figuur 28 Index aantal inschrijvingen naar type met referentiejaar 2015-2016



Dko-leerlingen in het leerplichtonderwijs

Mogelijk volgden een aantal van deze leerlingen ook al voordien dko, maar genoten ze voordien nog niet van een verminderd tarief. Daarom gaan we aan de hand van een aantal leerlingkenmerken ook na of de leerlingpopulatie over de tijd diverser is geworden. We baseren ons hiertoe op de registratiegegevens van leerlingen in het dko en de onderwijskansarmoede-indicatoren (OKI) en de indicatoren voor schoolse vordering die geregistreerd worden voor alle leerlingen in het leerplichtonderwijs. Deze OKI kunnen we relateren aan de door Bourdieu onderscheiden kapitaalsvormen: cultureel kapitaal, economisch kapitaal en sociaal kapitaal:

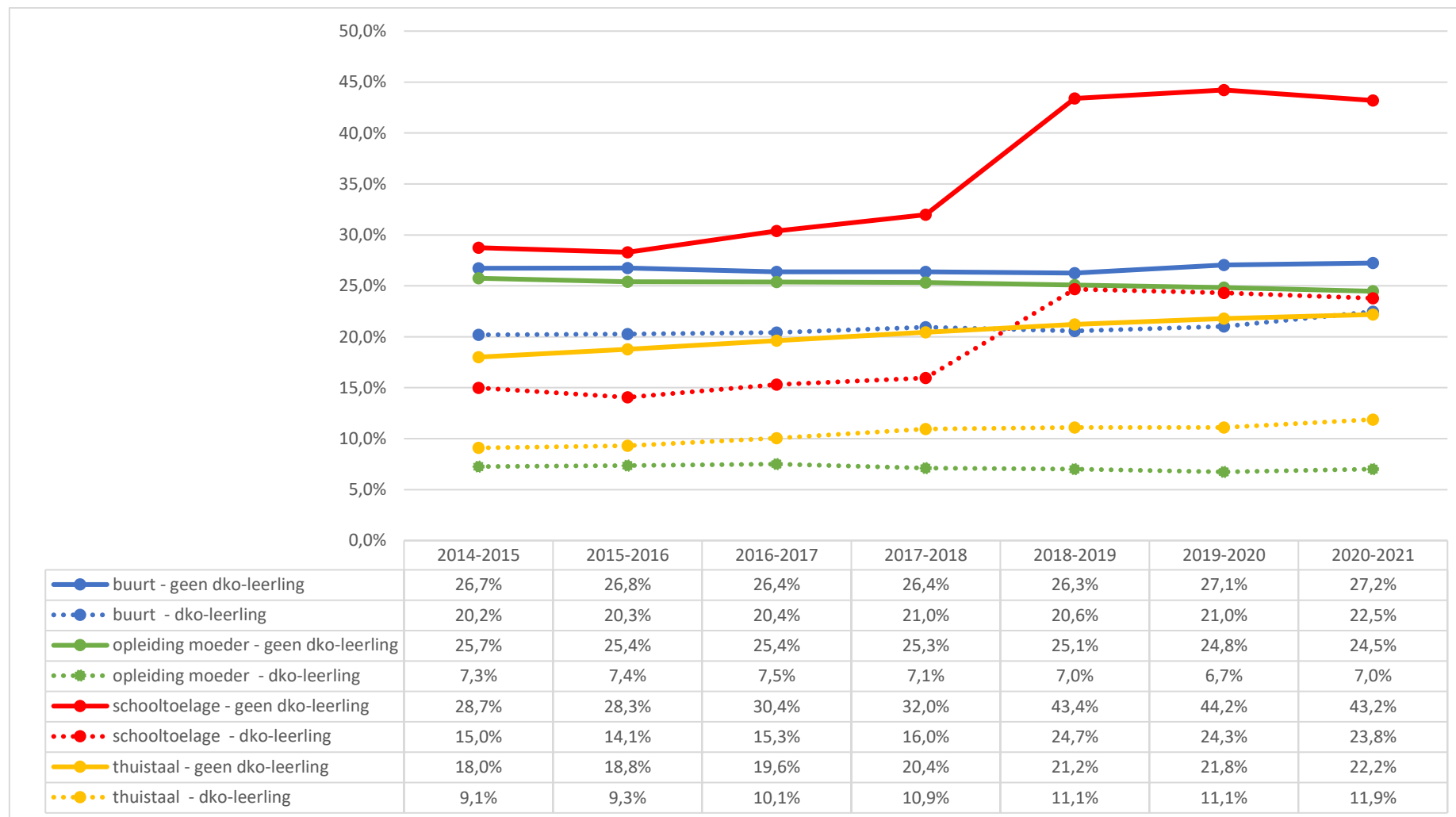
1. *gezinstaal niet Nederlands (indicator voor cultureel kapitaal)*: een leerling tikt aan op dit kenmerk wanneer de gezinstaal niet overeenkomt met de onderwijstaal, i.c. Nederlands;⁴³
2. *laag opleidingsniveau van de moeder (indicator voor cultureel kapitaal)*: een leerling tikt aan op dit kenmerk als de moeder maximaal lager secundair onderwijs heeft afgewerkt;
3. *schooltoelage (indicator voor economisch kapitaal)*: De leerling scoort op deze indicator als hij/zij in aanmerking komt voor een schooltoelage en deze aangevraagd heeft;
4. *buurt met hoge mate van schoolse vertraging (indicator voor sociaal kapitaal)*: Een leerling tikt aan op deze indicator als hij/zij/die woont in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging, berekend op basis van de 'percentages met 15-jarigen in de buurt waar de leerling woont met minstens 2 jaar schoolse vertraging'. Leerlingen die behoren tot het hoogste kwartiel tikken aan op deze indicator.

In figuur 29 geven de volle lijnen de percentages weer voor de leerplichtleerlingen die geen dko volgen, de gestippelde lijnen geven deze percentages weer voor de leerplichtleerlingen die dko volgen

43 De taal die de leerling in het gezin spreekt is niet de onderwijstaal indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid de onderwijstaal spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.

in het desbetreffende jaar. De verschillen zijn opvallend. Bij elke indicator ligt het percentage lager bij leerlingen die in het dko zitten. Enkel op de buurt-indicator is het verschil enigszins beperkt. Vanaf 2017-2018 merken we een lichte stijging in het percentage dko-leerlingen dat in een meer gedepriveerde buurt woont (een buurt met relatief veel jongeren met schoolse achterstand). Echter ook bij leerlingen die niet in het dko zitten, zien we dat er een lichte stijging is. Weliswaar is de kloof tussen dko-leerlingen en niet dko-leerlingen het kleinst in 2022-2023: ze bedraagt hier 4,7 procentpunten, terwijl deze in 2014-2015 en 2015-2016 nog 6,5 procentpunten is. Omdat voorlopig enkel in het laatste meetpunt een kleinere kloof wordt gezien, dienen we voorzichtig te zijn met het trekken van conclusies hieromtrent.

Figuur 29 Percentage leerlingen dat aantikt op OKI naargelang het al dan niet volgen van dko en schooljaar (n=1.124.331)



Bron Steekproef van alle leerlingen in het leerplichtonderwijs in 40 gemeenten (NIS-codes)
 Noot: alle verschillen tussen leerlingen die dko volgen en leerlingen die dat niet doen zijn significant.

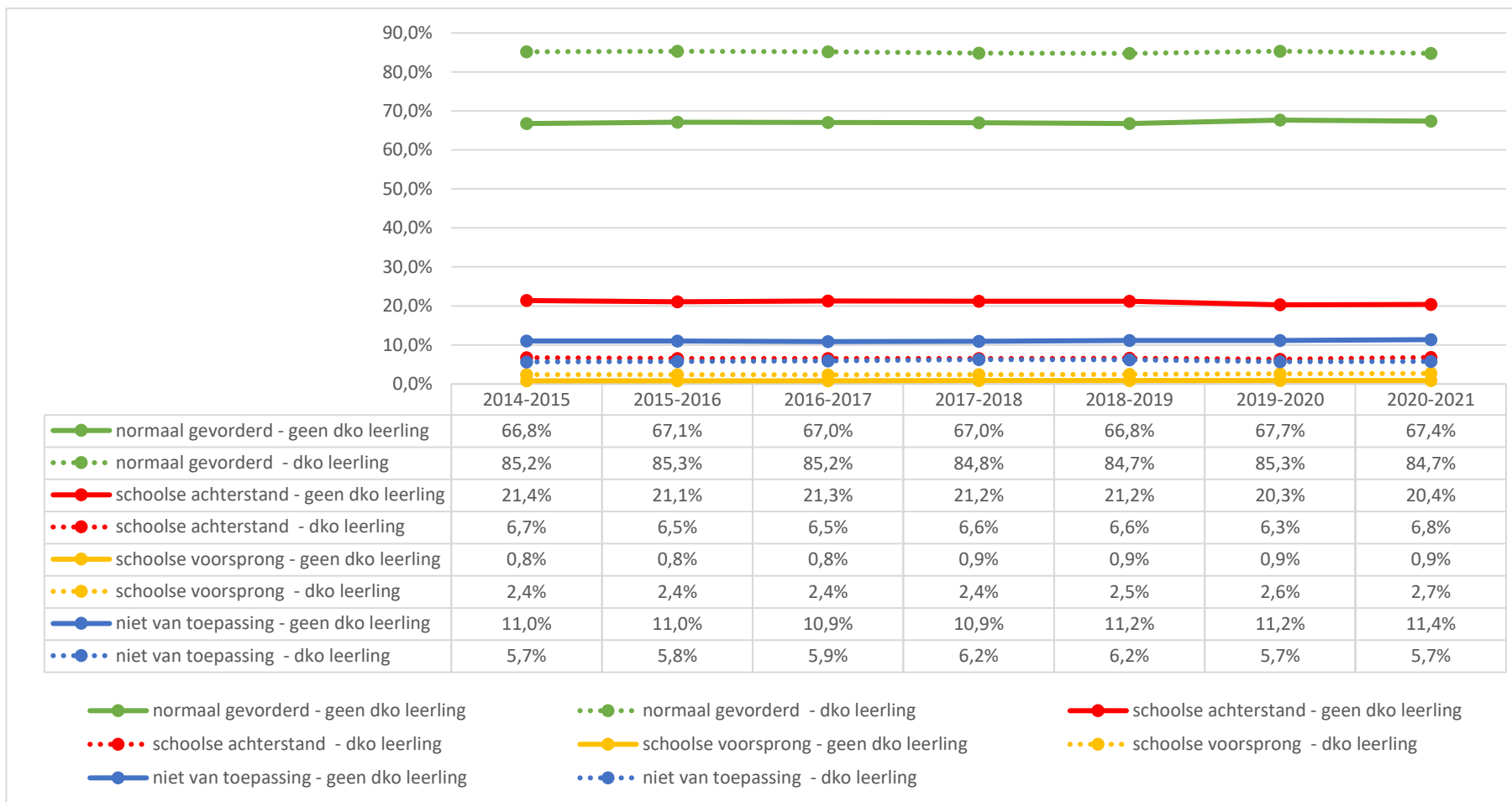
Wat thuistaal betreft, is het percentage met een andere thuistaal dan het Nederlands dubbel zo hoog buiten het dko dan in het dko. Het percentage met een andere thuistaal stijgt wel licht bij de dko leerlingen, maar dit is tevens het geval bij de jongeren die geen dko volgen en heeft dus veeleer te maken met de toenemende diversiteit in onze samenleving. De kloof schommelt over de verschillende schooljaren dan ook tussen de 9 en de 10%.

Vooraf bij de indicatoren omtrent de opleiding van de moeder en de schooltoelage is de kloof tussen dko en buiten dko heel groot. Daar waar bij jongeren die niet in het dko zitten in 2020-2021 43,2% van de leerlingen een schooltoelage ontvangt, is dit bij leerlingen in het dko slechts 23,8%; een verschil van maar liefst 19 procentpunten. Waar bij leerlingen die niet in het dko les volgen bijna een kwart van de populatie (24,5%) anno 2020-2021 opgroeit in een gezin met een lager opgeleide moeder, is dat bij dko-leerlingen slechts 7%. Bij de indicator voor schooltoelage zien we wel een stijging in 2018 onder de dko-leerlingen, maar dat zien we eveneens bij de niet-dko leerlingen en heeft bijgevolg niet te maken met het dko-decreet maar eerder met de wijzigingen in de berekening en toekenning van schooltoelagen sinds het schooljaar 2018-2019.

Twee belangrijke conclusies kunnen we hieruit trekken. Ten eerste, hoewel er zich ook hier een kloof voordoet blijkt op basis van de buurtindicator dat academies vrij goed verspreid zijn over de meer en minder maatschappelijk geprivilegieerde buurten. De laatste meting zou een indicatie kunnen vormen dat het decreet deze kloof nog verkleind heeft. Toekomstige metingen zouden hier uitsluitsel over kunnen geven. Ten tweede, ondanks de aanwezigheid in verschillende buurten, blijft de sociale kloof onverminderd groot, zowel op vlak van economisch als cultureel kapitaal.

Naast deze onderwijskansarmoede-indicatoren, welke we kunnen beschouwen als toegeschreven kapitaal, relateerden we tevens de eigen schoolse vorderingen aan het al dan niet dko volgen. Deze vormt veeleer een indicator van eigen verworven kapitaal. We kunnen op basis van deze grafiek evenwel geen uitspraken doen over causaliteit. Wat wel duidelijk wordt op basis van figuur 30 is de samenhang tussen schoolse vordering en het volgen van dko. Onder de groep van leerplichtleerlingen die les volgen in het dko tellen we een hoger percentage dat tot op dat moment normaal gevorderd is in het leerplichtonderwijs dan onder de leerlingen die geen dko volgen. De verschillen zijn aanzienlijk en bedragen op elk van de meetmomenten meer dan 20 procentpunten. Ook het percentage leerlingen dat voorop zit in het leerplichttraject ligt hoger bij dko-leerlingen. Dat betekent meteen ook dat het percentage leerlingen met schoolse achterstand beduidend lager ligt onder de dko-leerlingen dan onder de niet-dko leerlingen. Tenslotte is ook de groep van leerplichtleerlingen waarvoor het meten van schoolse vordering niet van toepassing is (bv. OKAN leerlingen of leerlingen die een modulair traject volgen) beduidend minder vertegenwoordigd onder de dko-leerlingen dan onder de niet-dko leerlingen.

Figuur 30 Schoolse vorderingen naargelang het al dan niet volgen van dko en schooljaar (n=1.345.693)

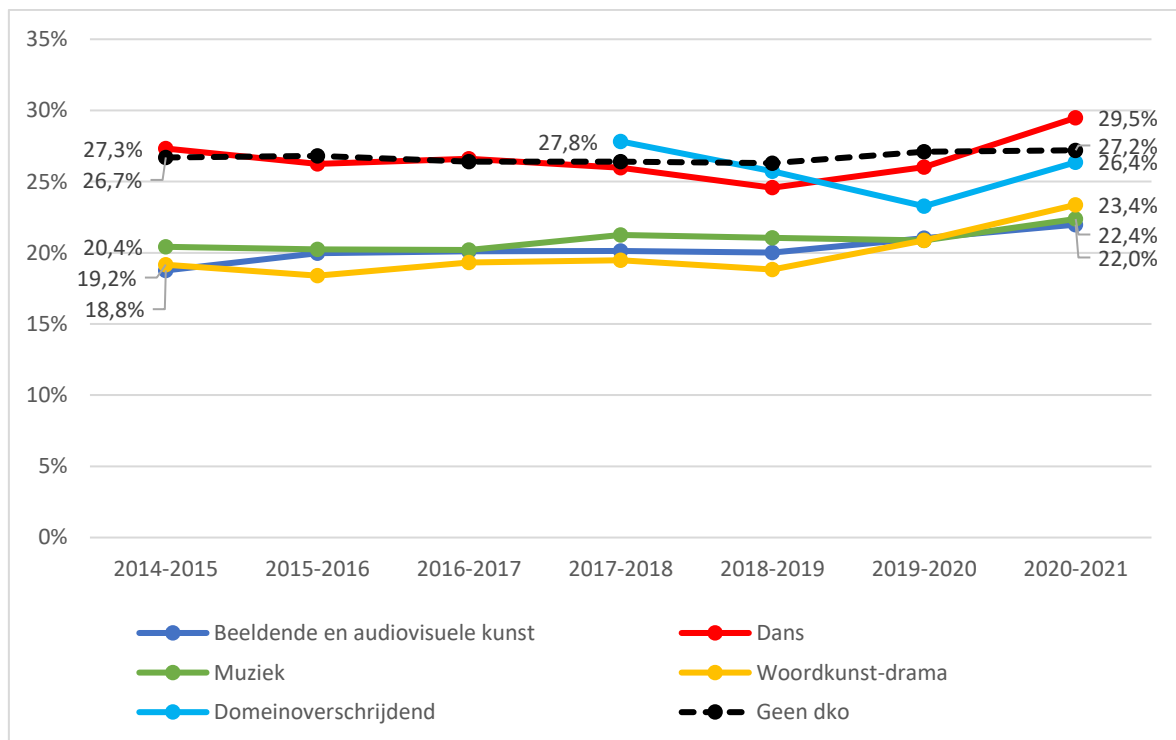


Bron Steekproef van alle leerlingen in het leerplichtonderwijs in 40 gemeenten (NIS-codes)
 Noot: alle verschillen tussen leerlingen die dko volgen en leerlingen die dat niet doen zijn significant.

Een volgende vraag die we ons kunnen stellen is of deze sociale kloven zich in even sterke mate voordoen binnen de verschillende dko-domeinen. Verschillende culturele interesses, taalgerelateerde factoren of een andere spreiding van het aanbod kunnen maken dat de lagere participatiegraad van maatschappelijk kwetsbare groepen niet in alle domeinen even sterk aanwezig is. De zwarte stippellijn geeft telkens de cijfers voor de niet-dko leerlingen weer.

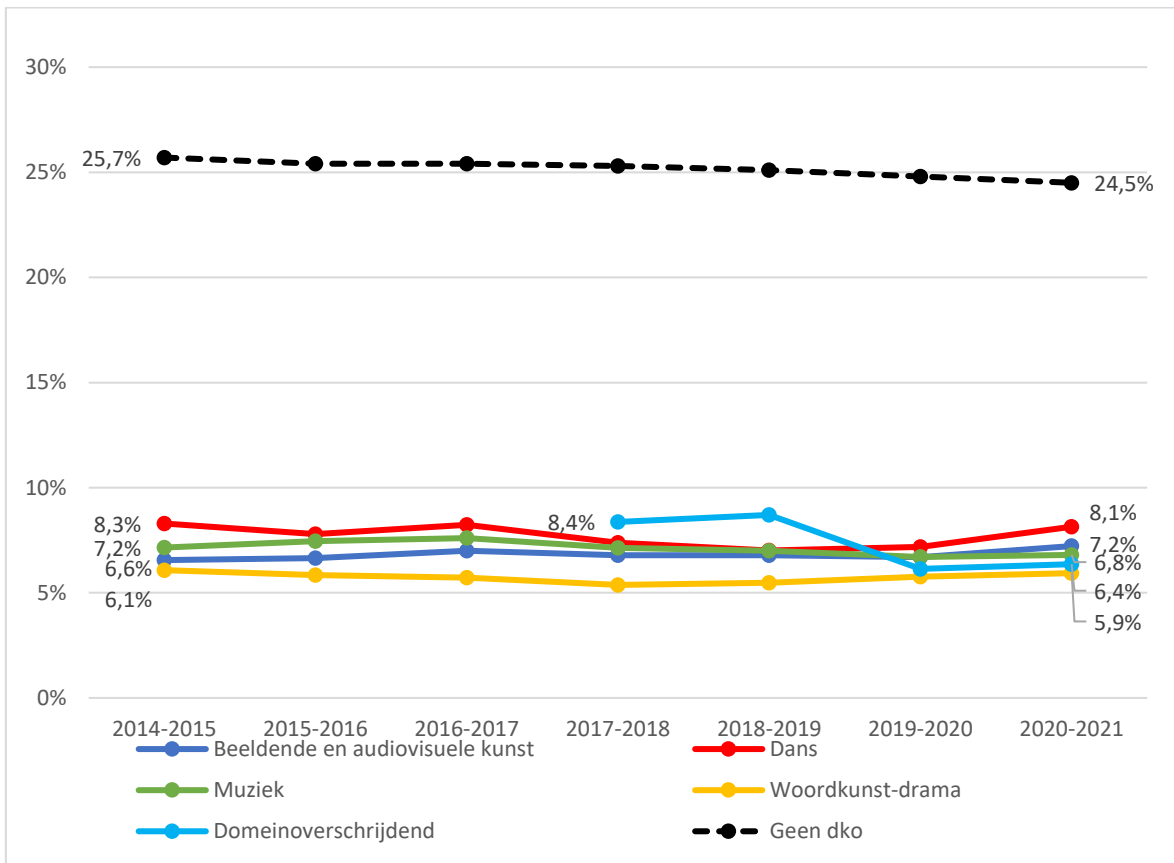
Voor zowel dans als de domeinoverschrijdende opleidingen (met uitzondering van het schooljaar 2019-2020) stellen we vast dat het percentage leerlingen dat aantikt op de buurtindicator even hoog ligt als bij de niet-dko-leerlingen. De kloof die we eerder zagen in figuur 29 is hier vooral toe te schrijven aan het lager percentage leerlingen uit een maatschappelijk gedepriveerde buurt bij de domeinen beeldende en audiovisuele kunsten, muziek en woordkunst-drama. Dit wijst erop dat ondanks de minder ruime spreiding van de academies met een dans-aanbod, deze een goede spreiding kennen over minder en meer geprivilegieerde buurten en op die manier ook de drempel kunnen verlagen voor kansengroepen.

Figuur 31 Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-buurtindicator naar schooljaar domein binnen dko

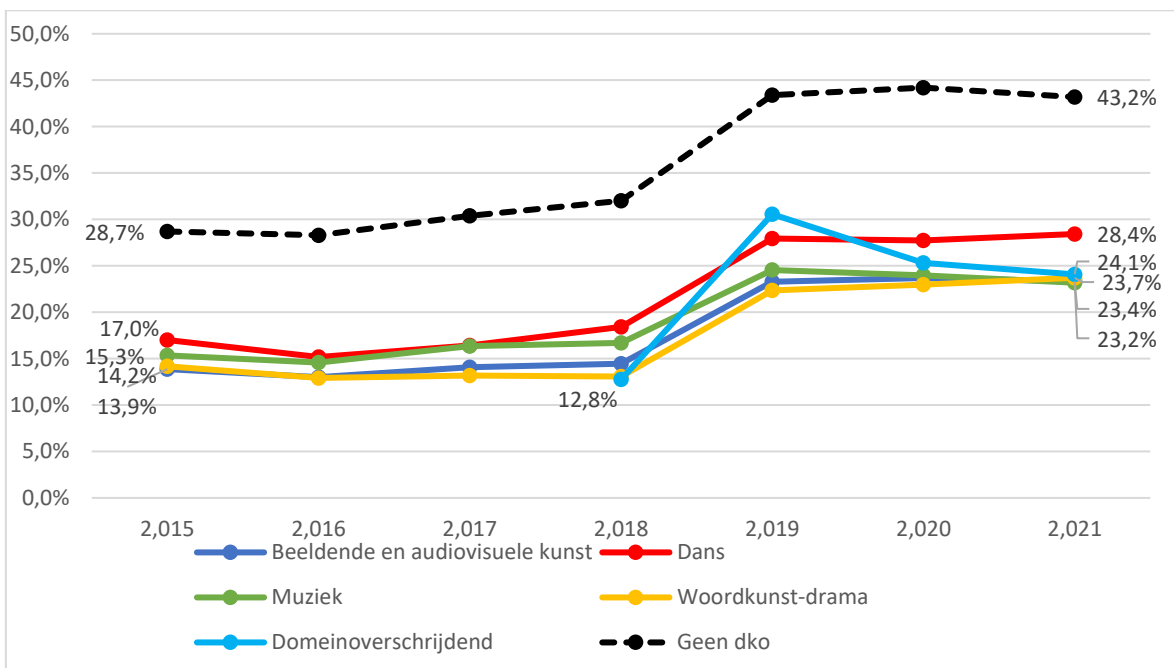


Echter, we zien de invloed van deze spreiding vooralsnog niet terugkomen in de participatiecijfers van leerlingen uit gezinnen met minder cultureel kapitaal (gemeten via opleidingsniveau van de moeder en thuistaal) of met minder economisch kapitaal (gemeten via schooltoelage). Wel blijkt dans het hier steeds net iets beter te doen dan de anderen domeinen. Mogelijk heeft dit ook te maken met de taalgerelateerdheid van sommige domeinen. Dit zien we ook duidelijk in figuur 34: bij dans, maar ook bij muziek, stellen we vast dat de kloof met de niet-dko leerlingen minder groot is. Opvallend is wel dat we dit niet vaststellen bij het domein audiovisuele en beeldende kunsten, een domein waar taal normaal gezien minder een drempel zou mogen vormen.

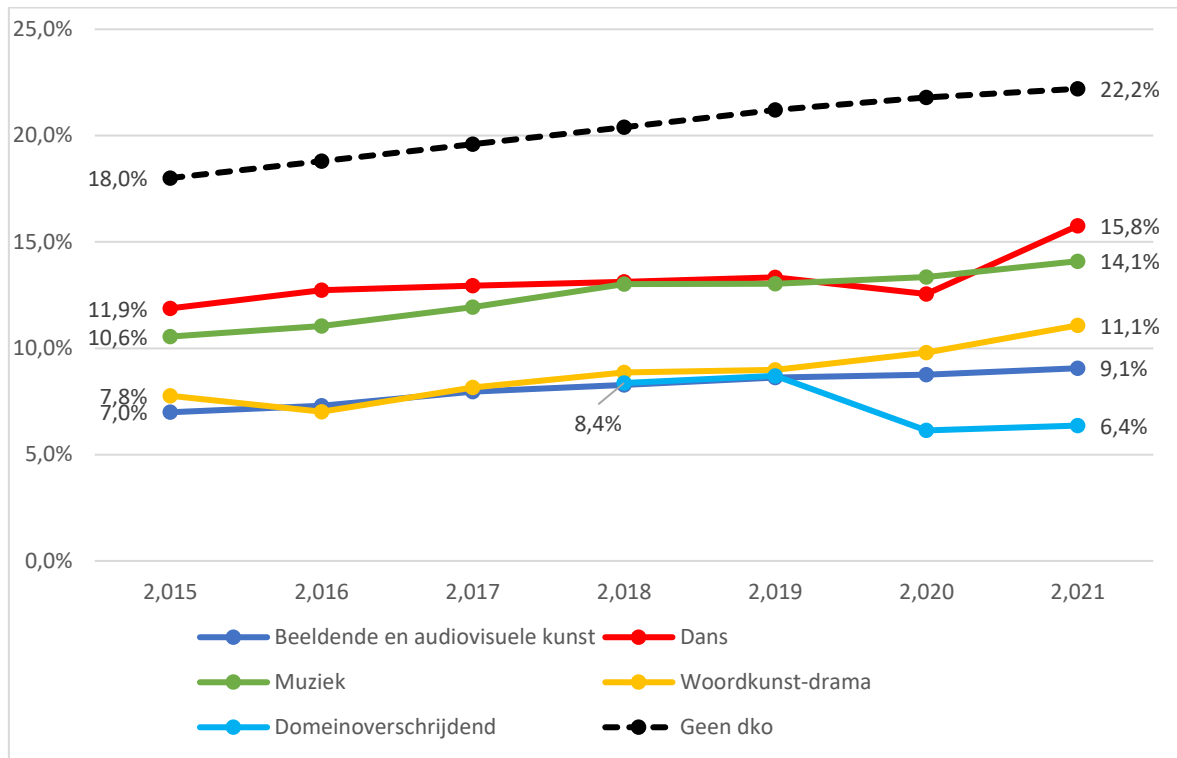
Figuur 32 Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator opleiding moeder naar schooljaar domein binnen dko



Figuur 33 Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator schooltoelage naar schooljaar domein binnen dko



Figuur 34 Percentage leerlingen dat aantikt op OKI-indicator thuis taal naar schooljaar domein binnen dko



7.3 Profiel van leerlingen op basis van surveygegevens

Een andere en meer directe manier om het cultureel kapitaal te meten dat men van thuis uit meegekregen heeft, is te kijken naar de culturele activiteiten van ouders. Ouders vormen -al dan niet bewust- een rolmodel voor hun kinderen, kunnen hun kinderen aanleren cultuur te appreciëren en hen stimuleren om deel te nemen aan culturele activiteiten (Van Hek & Kraaykamp, 2015). Daardoor hebben jongeren wiens ouders regelmatig cultureel actief zijn, een grote kans om hetzelfde te doen (DiMaggio & Mohr, 1995; Siongers et al., 2015; Van Eijck, 1997; Willekens & Lievens, 2016). We bevroegen de dko-leerlingen in de survey daarom ook uitgebreid over de cultuurparticipatie van hun ouders.

Net als bij de opleidingsindicatoren die we hoger beschreven, kunnen we ook hier het onderscheid maken tussen toegeschreven en eigen verworven kapitaal. De cultuurparticipatie van de ouders vormt een indicator van het eerste, de eigen cultuur- en vrijetijdsparticipatie van het tweede. Uiteraard is dit tweede bepaald door het eerste (cultuurparticipatie van de ouders), maar personen kunnen ook via andere kanalen zelf in contact komen met cultuur en eraan deelnemen (bv. via school, peers, ...).

In dit hoofdstuk bespreken we eerst de actieve cultuurparticipatie van de ouders, vervolgens gaan we in op de vraag of hun ouders hen ooit meenamen naar cultuurvoorstellingen en tenslotte gaan we in op hun eigen cultuurparticipatie.

7.3.1 Amateurkunstbeoefening ouders

Kijken we naar wat de ouders van de +13-jarige respondenten doen of deden qua actieve cultuurparticipatie of amateurkunstbeoefening, dan stellen we vast dat dit een zeer actieve groep is. Bovenaan staat het bespelen van een muziekinstrument en het maken van muziek. Bijna de helft van de respondenten (46,5%) geeft namelijk aan dat hun ouders muziek maakt of dit ooit deden. Iets meer dan een kwart van de ouders maakte of maakt beeldende kunst en bijna een op de vijf (19,5%) zong of zingt nog steeds. Daarnaast geeft 14,4% van de respondenten aan dat hun ouders momenteel dansen of dit ooit deden en van 11,4% van de respondenten speelde of speelt iemand van de ouders theater. Een kleinere groep geeft aan dat een van hun ouders ooit schreef (7,9%) of aan beeldexpressie deed (5%). Slechts 28,4% van de respondenten geeft aan dat hun ouders nooit een kunstzinnige activiteit deden.

Tabel 30 Amateurkunstbeoefening ouders (+13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk; n=1701)

Amateurkunst	% van de dko-leerlingen waarvan <u>min. een van de ouders</u> deze activiteit <u>ooit</u> beoefende
Muziek	46,5
Beeldende kunst	27,2
Zang	19,5
Dans	14,4
Theater	11,4
Schrijven	7,9
Beeldexpressie	5,0
Andere	0,3
<i>Mijn ouders deden nooit een kunstzinnige activiteit</i>	28,4

Een gelijkaardig beeld krijgen we bij de ouders van de -13-jarige respondenten, zoals ingevuld door de ouders zelf. Hier vroegen we of zijzelf of hun partner momenteel of ooit deze kunstzinnige activiteit beoefende. Opnieuw staat muziek bovenaan de lijst, wellicht niet toevallig ook de meest beoefende discipline in het deeltijds kunstonderwijs. Van maar liefst 59,6% van de -13-jarige dko-leerlingen maakt of maakte minstens een van de ouders muziek. Daarna volgt beeldende kunst met 36,7% en dans met 34%. In bijna een op de vijf gezinnen beoefende minstens een ouder ooit een vorm van theater (19,8%) of zong deze (19,7%). Beeldexpressie (9,9%) of schrijven (9,4%) werd opnieuw minder vermeld. Slechts 14,5% geeft aan dat hij-/zij-/hunzelf, noch zijn/haar/diens partner ooit een kunstzinnige activiteit uit het voorgelegde lijstje deden.

De sterke activiteitsgraad valt vooral op wanneer we deze cijfers leggen naast deze op basis van onderzoek bij een representatief staal van de bevolking zoals de participatiesurvey. Hoewel de vergelijking niet helemaal opgaat omdat in de participatiesurvey wordt gevraagd naar de eigen participatie de voorbije zes maanden, indiceren ze wel dat de participatie bij ouders van dko-leerlingen aanzienlijk hoger ligt. Enige uitzondering hierop vormt creatief schrijven, een domein dat ook minder aan bod komt binnen het dko.

Tabel 31 Amateurkunstbeoefening ouders (-13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk) (n=1087) en representatief staal van de bevolking (participatiesurvey, n=510)

Amateurkunst	% van de ouders die zelf of waarvan de partner ooit deze activiteit deed	% respondenten dat de voorbij 6 maanden deze hobby beoefende o.b.v. participatiesurvey
Muziek	59,6	10,9
Beeldende kunst	36,7	10,0
Dans	34	8,3
Theater	19,8	10,6
Zang	19,7	2,7
Beeldexpressie	9,9	7,6
Schrijven	9,4	2,6
Andere	2,3	/
<i>Ik en mijn partner deden nooit iets van wat hier vermeld staat</i>	<i>14,5</i>	

7.3.2 Cultuurparticipatie geïnitieerd door de ouders

De vraag of de ouders hen in hun kinderjaren (jonger dan 12 jaar) meenamen naar cultuuractiviteiten werd enkel voorgelegd aan de +13-jarigen. Wanneer we kijken naar hoe vaak hun ouders hen meenamen naar culturele evenementen of plaatsen, komt bibliotheekbezoek op de eerste plaats. Zo zien we dat het merendeel (68,6%) regelmatig tot vaak werd meegenomen naar de bibliotheek. Eveneens een aanzienlijke groep (44,3%) bezocht regelmatig tot vaak met hun ouders cultureel erfgoed. Daarna volgen regelmatige bezoeken aan musea of tentoonstellingen (30-40%). Ook ging bijna een kwart van de respondenten regelmatig tot vaak met hun ouders naar theatervoorstellingen. In mindere mate werd er naar concerten, dansvoorstellingen en musicals gegaan; ongeveer de helft (gaande van 49% bij niet-klassieke concerten tot 57% bij klassieke concerten) werden nooit door hun ouders meegenomen naar deze cultuuractiviteiten, althans niet voor ze de leeftijd van 12 bereikten.

Tabel 32 Cultuurparticipatie geïnitieerd door de ouders op kinderleeftijd (+13-jarigen) (n=1678)

Hoe vaak namen je ouders je mee naar ...?	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak
Bibliotheek	11,7%	19,8%	38,3%	30,3%
Cultureel erfgoed	18,1%	37,6%	35,2%	9,1%
Ander museum of tentoonstelling (bv. geschiedkundig museum, wetenschapsmuseum, ...)	21,9%	42,7%	30,6%	4,8%
Kunstmuseum of -tentoonstelling	25,6%	43,1%	26,4%	4,9%
Theatervoorstelling	33,9%	41,8%	20,2%	4,2%
Niet-klassiek concert	48,6%	36,8%	12,1%	2,5%
Klassiek concert	56,7%	29,3%	11,2%	2,8%
Dansvoorstelling	53,4%	33,8%	11,0%	1,8%
Musical	55,2%	33,9%	9,4%	1,5%

7.3.3 Eigen cultuurparticipatie leerlingen

Kijken we tenslotte naar de eigen cultuurparticipatie. Het versterken van de link tussen het deeltijds kunstonderwijs en de amateurkunsten, alsook het bredere cultuur- en verenigingsleven vormt tevens één van de focuspunten van het niveaudecreet. We peilden in de vragenlijst naar zowel de amateurkunstbeoefening als de receptieve cultuurparticipatie van de respondenten.

Receptieve cultuurparticipatie

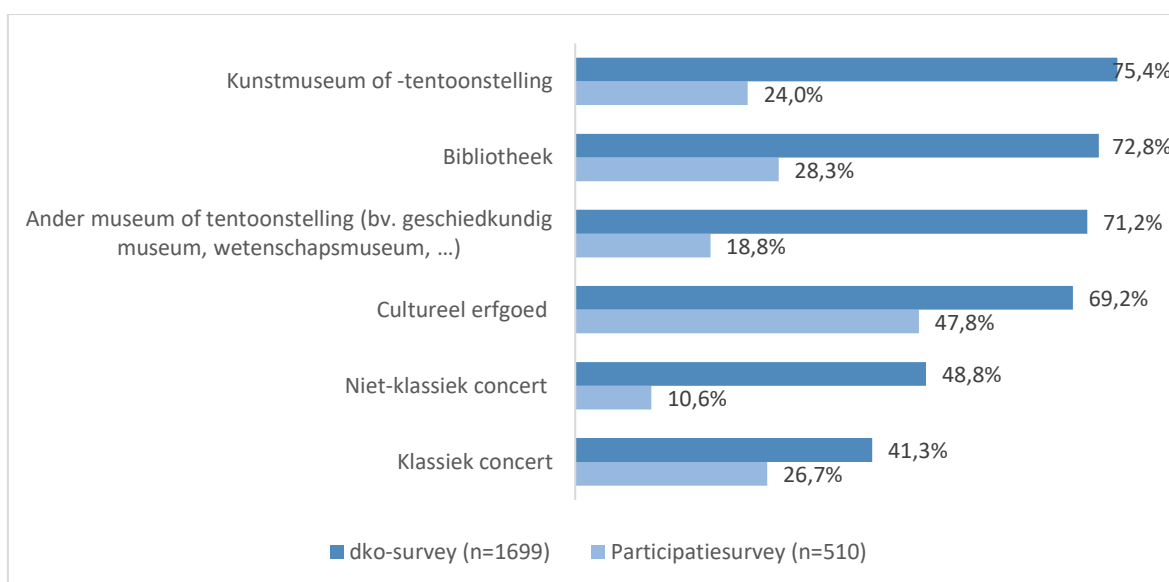
Een blik op onderstaande tabel wijst uit dat de respondenten heel wat culturele activiteiten bijwonen. Opvallend is het percentage respondenten dat een museum bezocht de afgelopen zes maanden. Ongeveer driekwart (75,4%) ging de voorbije zes maanden naar een kunstmuseum of -tentoonstelling. De meerderheid daarvan doet dat minder dan maandelijks, maar toch stellen we ook vast dat bijna een kwart van de dko-leerlingen minstens maandelijks een kunstmuseum of -tentoonstelling bezoekt. De bezoekcijfers voor andere musea of tentoonstellingen (bv. een geschiedkundig museum of wetenschapsmuseum) liggen in dezelfde lijn. Ook bibliotheekbezoek ligt zeer hoog bij dko-leerlingen: 71,8% geeft aan minstens één keer in de voorbije zes maanden naar de bib geweest te zijn. Bijna een kwart (23,5%) gaat één keer in de maand en een op vijf (19,7%) gaat zelfs meermaals per maand. Bijna een op vijf (18,4%) bezoekt minstens een keer per maand cultureel erfgoed en ruim een op tien (11,7%) gaat minstens een keer per maand naar een theatervoorstelling te gaan. Ook zegt 10,3% minstens een keer per maand naar een niet-klassiek concert te gaan, en gaat 8,9% minstens maandelijks naar een klassiek concert. Tot slot ging iets meer dan een op vijf (22,9%) in de voorbije zes maanden naar een musical en ging 32,5% naar een of meerdere dansvoorstellingen in die periode.

Tabel 33 Cultuurparticipatie in de voorbije 6 maanden (+13-jarigen) (n=1699)

Cultuurparticipatie in de voorbije 6 maanden	Niet de voorbije 6 maanden	Minder dan maandelijks	1 keer per maand	Meermaals per maand maar niet wekelijks	Wekelijks
Kunstmuseum of -tentoonstelling	24,6%	51,4%	15,7%	6,5%	1,7%
Bibliotheek	27,2%	29,6%	23,5%	13,8%	5,9%
Ander museum of tentoonstelling (bv. geschiedkundig museum, wetenschapsmuseum, ...)	28,8%	56,0%	11,2%	3,4%	0,5%
Cultureel erfgoed	30,8%	50,8%	13,5%	4,3%	0,6%
Theatervoorstelling	41,4%	46,9%	9,6%	1,9%	0,2%
Niet-klassiek concert	51,2%	38,6%	7,7%	2,4%	0,2%
Klassiek concert	58,7%	32,5%	6,4%	2,1%	0,4%
Dansvoorstelling	67,5%	28,5%	3,1%	0,8%	0,1%
Musical	77,2%	20,8%	1,4%	0,7%	0,0%

De sterke mate van cultuurparticipatie komt ook hier het sterkst tot uiting wanneer we deze vergelijken met deze bij een representatief staal van de bevolking. In figuur 35 vergelijken we een aantal van de receptieve cultuurvormen met gegevens van de participatiesurvey. De verschillen mogen best spectaculair genoemd worden. Terwijl van de dko-leerlingen bijvoorbeeld drie kwart de voorgaande zes maanden een kunstmuseum bezocht is dat bij een representatief staal van de bevolking slechts 24%. Ook voor de andere cultuurvormen vinden we zeer grote verschillen (hetgeen uiteraard niet noodzakelijk wijst op causaliteit in de ene of de andere richting).

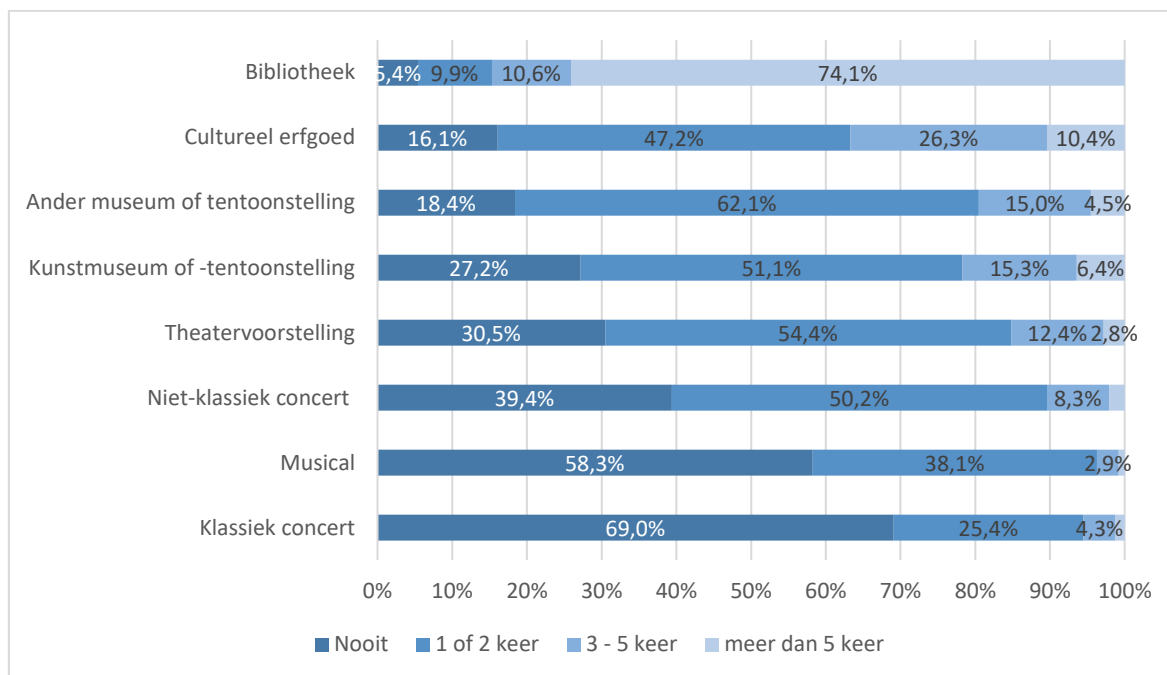
Figuur 35 Receptieve cultuurparticipatie tijdens de voorbije zes maanden



Ook over de -13-jarigen hebben we informatie omtrent hun cultuurparticipatie, zoals hun ouders invulden. Een groot deel van de respondenten geeft aan hun kinderen het voorbije jaar meegenomen te hebben naar deze culturele activiteiten. Nagenoeg alle ouders (95%) gaven aan dat zijzelf of hun partner de voorgaande zes maanden met hun kind naar de bibliotheek geweest waren; bij drie kwart van de ouders (74%) gebeurde dat ook meer dan vijf keer. Ook de andere activiteiten doen ouders vaak samen met hun kinderen, al blijft het daar wel doorgaans beperkt tot een eenmalig of

uitzonderlijk bezoek. Ook hier komt het bezoek van cultureel erfgoed en musea sterk naar voor: respectievelijk 84%, 78% en 82% van de ouders hebben het afgelopen half jaar samen met hun kind cultureel erfgoed, een kunstmuseum of een ander museum bezocht. Tenslotte bezocht ook meer dan de helft van de ouders met hun kind een theatervoorstelling en een niet-klassiek concert.

Figuur 36 Cultuurparticipatie in het afgelopen jaar van -13-jarigen (zoals aangegeven door de ouders) (n=1065)



Amateurkunsten en deelname aan cultuur- en verenigingsleven

Aan de +13-jarigen vroegen we hoe frequent ze de voorgaande zes maanden een kunstvorm beoefend hadden, inclusief hun dko-opleiding. Hierbij gaf meer dan de helft (51,7%) aan dat ze een muziekinstrument bespeelden in de voorbije 6 maanden. Driekwart daarvan (76,1%) deed dit zelfs meermaals per week, 18,2% deed dit wekelijks. Ook gaf 42,1% aan dat ze schilderen, tekenen of grafisch werk beoefenden, waarvan 41,2% van hen aangegeefde dat ze dit wekelijks deden en 27,1% meermaals per week.

Driekwart van alle respondenten gaf aan gezongen te hebben in het voorbije half jaar, waarvan meer dan de helft (55,5%) zelfs meermaals per week. Bijna een op vijf respondenten danste, waarvan 42,4% meermaals per week en 39,1% wekelijks. Ook deed 16,4% aan creatief schrijven, waarvan de meesten dat één (30%) tot enkele keren (37%) per maand deden. Een minderheid deed dit wekelijks (16,6%) of meermaals per week (15,9%).

In kleinere aantallen beoefenden de respondenten een vorm van toneel (15,5%), creatief werken met textiel (15,5%), creatief werken met multimedia (15,3%) en beeldhouwen (11,7%). Elk ook met sterke variatie in de frequentie van beoefenen. Tenslotte deed 9,4% ook aan creatieve kunstfotografie en maakte 7,3% op een andere manier muziek.

Tabel 34 Amateurkunstbeoefening in de voorbije 6 maanden (+13-jarigen) (n=1765)

Amateurkunstbeoefening (in de voorbije 6 maanden)	%
Muziekinstrument bespelen	51,7
Schilderen, tekenen of grafisch werk	42,1
Zingen	24,7
Dansen	18,1
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	16,4
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	15,5
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	15,5
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	15,3
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	11,7
Creative kunstfotografie	9,4
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	7,3

Tabel 35 Frequentie beoefening kunstvorm in de voorbije zes maanden (+13-jarigen; enkel personen die deze activiteit beoefenden)

Frequentie beoefening kunstvorm (in de voorbije 6 maanden) (+13)	1 keer per maand	Meermaals per maand maar niet wekelijks	Wekelijks	Meermaals per week
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	5,4%	13,0%	65,8%	15,9%
Schilderen, tekenen of grafisch werk	10,2%	21,6%	41,2%	27,1%
Dansen	8,1%	10,3%	39,1%	42,4%
Zingen	4,3%	7,7%	32,5%	55,5%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	28,3%	29,5%	30,8%	11,4%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	20,4%	23,9%	29,7%	26,0%
Creative kunstfotografie	20,4%	37,9%	25,8%	15,9%
Muziekinstrument bespelen	2,3%	3,4%	18,2%	76,1%
Creatief werken met textiel	28,9%	30,7%	18%	22,4%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	41,6%	22,0%	17,1%	19,3%
Creatief schrijven	30,5%	37%	16,6%	15,9%

Aan de jongste respondenten (-13-jarigen) werd een minder complexe versie van de vraag naar kunstbeoefening gesteld. Aan hen werd gevraagd welke zaken ze minstens maandelijks doen. Bij deze jongste groep gaf 80,6% aan dat ze vaak schilderen of tekenen. Daarnaast duidde meer dan de helft zingen (56,1%) of dansen (52,8%) aan. Ook gaf bijna de helft aan een muziekinstrument te bespelen (45,8%), foto's te maken (43,7%) of filmpjes te maken (41,0%). Iets meer dan een kwart schrijft (25,9%) en iets minder dan een kwart speelt minstens maandelijks toneel (23,7%). Een minderheid (16,4%) doet minstens maandelijks aan beeldhouwen of boetseren.

Tabel 36 Amateurkunstbeoefening (min. maandelijks) (-13-jarigen, kind zelf) (n=723)

Amateurkunstbeoefening (minimum maandelijks) (-13, kinderen zelf)	% van resp.
Schilderen, tekenen, ...	80,6
Zingen	56,1
Dansen	52,8
Muziekinstrument bespelen	45,8
Foto's maken	43,7
Filmpjes maken	41,0
Schrijven, bv.: teksten, poëzie, liedjesteksten, ...	25,9
Toneel spelen, voordragen	23,7
Beeldhouwen, boetseren, ...	16,4

Een meer genuanceerde kijk krijgen we wanneer we de opdeling maken tussen de verschillende dko-domeinen en amateurkunstbeoefening tevens koppelen aan de context waarin men deze beoefent. Deze cijfers worden weergegeven in de tabellen 30 tot 34. Daaruit blijkt vooreerst dat dko-leerlingen hun kunst ook beoefenen buiten het dko maar dat de klemtoon toch ligt op de beoefening in de academie. Zo zien we dat 75% van de dko-leerlingen beeldende en audiovisuele kunsten geschilderd, getekend of grafisch werk gemaakt heeft de voorgaande zes maanden en dat het merendeel van de BAK-leerlingen dit deed in een academie (60,4% van alle BAK-leerlingen of 80,5% -60,4/75,1-schilderde, tekende of maakte grafisch werk in een academie). Ook voor de andere domeinen zien we dat de academie de belangrijkste context vormt. Ten tweede stellen we vast dat de kunstactiviteiten die plaats vinden buiten het dko doorgaans gebeuren in niet-georganiseerd verband maar alleen of met vrienden of familie. Enkel bij leerlingen muziek merken we dat bijna een kwart (24,5%) ook een muziekinstrument in een andere organisatie speelt. Desalniettemin kunnen we, ten derde, stellen dat dko-leerlingen heel wat diverse vormen van kunstbeoefening combineren en kunst in verschillende contexten beoefenen. De kunstvorm die het meest genoemd wordt naast de discipline die men beoefent in het dko is schilderen, tekenen en grafisch werk. Van de leerlingen muziek, woord en drama, en dans geeft respectievelijk 18,9%, 29,2% en 38,5% aan deze kunstvorm te beoefenen.

Tabel 37 Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen beeldende en audiovisuele kunsten (n=559)

	Algemeen	Alleen of met vrienden/familie	Academie	Andere organisatie	Privéleraar
Schilderen, tekenen of grafisch werk	75,1%	37,2%	60,4%	3,8%	0,5%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	26,5%	10,3%	17,8%	0,7%	0,9%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	25,0%	17,4%	7,7%	3,2%	0,0%
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	22,8%	18,0%	3,8%	1,8%	0,2%
Creative kunstfotografie	16,5%	14,6%	2,7%	1,1%	0,0%
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	14,3%	10,4%	0,2%	4,0%	0,0%
Dansen	10,1%	4,1%	0,9%	4,9%	0,2%
Muziekinstrument bespelen	8,8%	5,6%	1,6%	1,3%	0,5%
Zingen	8,2%	5,4%	0,2%	3,2%	0,2%
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	5,5%	1,4%	0,2%	3,1%	0,0%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	3,0%	2,5%	0,9%	0,0%	0,0%

Tabel 38 Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen muziek (n=795)

	Algemeen	Alleen of met vrienden/familie	Academie	Andere organisatie	Privéleraar
Muziekinstrument bespelen	91,8%	42,5%	78,2%	24,5%	3,0%
Zingen	34,7%	21,1%	15,5%	7,9%	1,1%
Schilderen, tekenen of grafisch werk	18,9%	15,3%	1,5%	2,5%	0,3%
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	13,5%	11,1%	0,9%	1,0%	0,0%
Dansen	12,9%	5,2%	0,9%	7,3%	0,0%
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	10,7%	9,9%	0,0%	0,3%	0,3%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	9,5%	6,3%	2,4%	1,1%	0,0%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	9,3%	7,7%	0,6%	1,6%	0,0%
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	5,6%	0,9%	1,0%	3,5%	0,0%
Creative kunstfotografie	4,4%	3,8%	0,0%	0,6%	0,0%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	2,9%	0,9%	0,4%	1,0%	0,1%

Tabel 39 Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen woordkunst en drama (n=146)

	Algemeen	Alleen of met vrienden/familie	Academie	Andere organisatie	Privéleraar
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	75,6%	4,1%	69,9%	15,8%	0,0%
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	31,7%	24,0%	13,0%	0,7%	0,0%
Schilderen, tekenen of grafisch werk	29,2%	25,3%	2,1%	2,1%	0,0%
Dansen	18,4%	5,5%	2,1%	11,0%	0,0%
Zingen	17,8%	14,4%	0,0%	3,4%	2,1%
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	13,8%	12,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	9,1%	6,8%	0,0%	2,1%	0,0%
Muziekinstrument bespelen	5,9%	6,2%	0,0%	0,0%	2,1%
Creatieve kunstfotografie	5,5%	3,4%	0,0%	2,1%	0,0%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	4,0%	2,1%	0,0%	0,0%	2,1%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	3,1%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabel 40 Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen dans (n=68)

	Algemeen	Alleen of met vrienden/familie	Academie	Andere organisatie	Privéleraar
Dansen	95,4%	20,6%	94,1%	11,8%	0,0%
Schilderen, tekenen of grafisch werk	38,5%	33,8%	4,4%	0,0%	4,4%
Zingen	20,4%	11,8%	0,0%	4,4%	0,0%
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	13,1%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	11,8%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	8,5%	8,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Creatieve kunstfotografie	7,9%	7,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	5,9%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	4,6%	0,0%	0,0%	4,4%	0,0%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	3,9%	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Muziekinstrument bespelen	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabel 41 Amateurkunstbeoefening naar context bij leerlingen die meerdere domeinen combineren of een domeinoverschrijdende opleiding volgen (n=161)

	Algemeen	Alleen of met vrienden/familie	Academie	Andere organisatie	Privé-leraar
Muziekinstrument bespelen	74%	32,9%	59,0%	11,8%	0,0%
Schilderen, tekenen of grafisch werk	52%	38,5%	28,6%	3,1%	0,0%
Toneel, figurentheater, vertellen, mime	51%	8,1%	44,7%	5,6%	0,0%
Zingen	43%	32,9%	20,5%	3,7%	0,0%
Dansen	41%	10,6%	36,6%	9,3%	1,2%
Creatief schrijven ongeacht de literaire vorm	27%	21,7%	1,9%	3,7%	1,2%
Creatief werken met film, video, multimedia of computerkunst	20%	14,9%	5,0%	0,0%	0,0%
Creatief werken met textiel zoals borduren, breien, patchwork, naaien, weven	18%	17,4%	3,1%	3,7%	0,0%
Op een andere manier muziek maken (bv. dj'en, samplen)	17%	11,8%	8,1%	1,2%	0,0%
Creative kunstfotografie	15%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Beeldhouwen, boetseren, keramiek of pottenbakken	12%	1,9%	8,7%	1,2%	0,0%

8 | Motieven en drempels voor leerlingen

8.1 Inleiding en methode

De doelstellingen van de aanbieders van deeltijds kunstonderwijs zijn erg divers, en dat is ook het geval aan de kant van de deelnemers. Om de opleiding meer af te stemmen op het publiek en omgekeerd het juiste publiek te werven voor de doelstellingen die het deeltijds kunstonderwijs nastreeft, is inzicht in de motivatie van deelnemers uiterst belangrijk.

De motieven zijn niet enkel relevant in de studie van deelnemersprofielen; zij zijn tevens mee een verklaring voor de mate waarin leerlingen tevreden zijn over het aanbod en al dan niet op langere termijn zullen blijven deelnemen aan het deeltijds kunstonderwijs. Inzicht in de motieven van deelnemers stelt academies dus in staat een toereikend aanbod te ontwerpen en aan te bieden, de tevredenheid van haar deelnemers te verhogen (of hoog te houden) en uitstroom te verminderen.

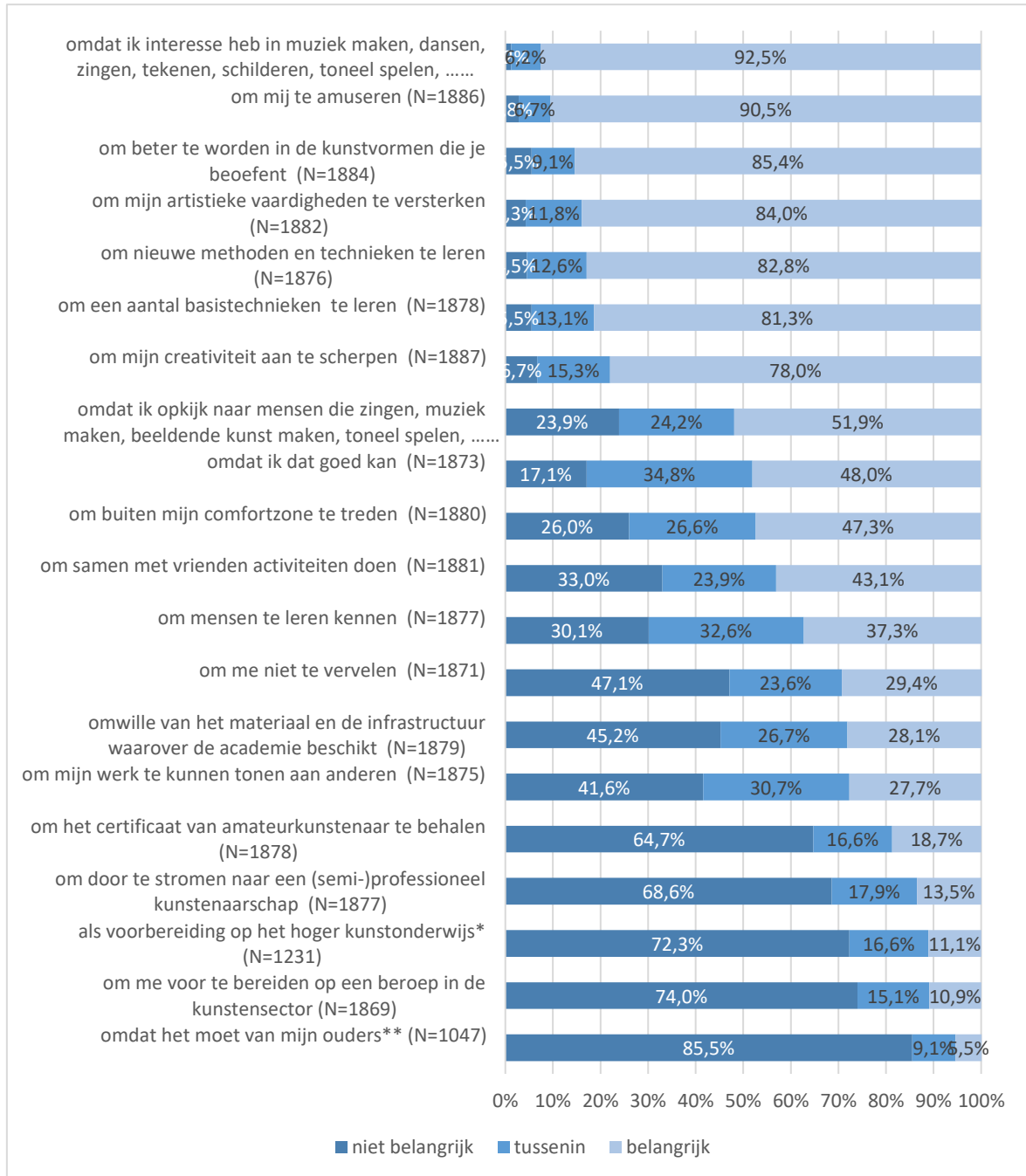
In dit hoofdstuk gaan we hier verder op in. We doen dat op basis van de leerlingensurveys die werden afgenomen in het dko (cf. voor meer informatie hierover: hoofdstuk 2). Om de cijfers betekenis te geven of te illustreren voegen we er ook citaten en ervaringen van leerlingen aan toe. Deze zijn afkomstig uit de diepte-interviews voor de mapping van dko-trajecten.

8.2 Motieven voor deelname bij +13-jarigen

Het is niet verrassend: leerlingen komen met verschillende motieven en verwachtingen naar een academie. Dit blijkt ook uit figuur 37. Bekijken we de specifieke motieven, dan staat amusement (90,5% vindt dit belangrijk of heel belangrijk; 58,7% vindt dit heel belangrijk) en interesse in het kunstgebied (92,5% vindt dit belangrijk of heel belangrijk; 58,6% vindt dit heel belangrijk) voorop. Daarnaast nemen heel wat leerlingen deel aan het dko om hun artistieke competenties te versterken. De drie andere redenen in de top vijf van meest aangehaalde motieven verwijzen daar allemaal naar.

Slechts een enkeling volgt dko omdat het moet van de ouders (5,5% van de personen geboren na 2014 geeft aan dit een belangrijk motief vormt). Bepaalde doelstellingen die het decreet naar voor schuift, met name doorstroming naar het hoger kunstonderwijs en naar de amateurkunsten, blijkt voor slechts een klein aandeel een belangrijk motief te vormen. Dat betekent echter niet dat ze niet belangrijk zijn of in de loop van een traject niet belangrijker kunnen worden.

Figuur 37 Motieven voor deelname bij +13-jarigen



Noot: enkel voorgelegd aan personen die nog studeren; **Enkel voorgelegd aan personen geboren na 2014.

In de verdere analyses bestuderen we drie clusters van motieven.

De eerste heeft betrekking op de wens door te stromen naar het hoger kunstonderwijs en/of professioneel kunstenaarschap. Op basis van volgende items werd hiervoor een somschaal geconstrueerd, gaande van helemaal niet belangrijk voor de respondent om deel te nemen aan het dko (score 0) tot zeer belangrijk motief voor de respondent (score 10). Deze schaal is opgebouwd uit volgende deelaspecten:

- om door te stromen naar een (semi-)professioneel kunstenaarschap;
- als voorbereiding op het hoger kunstonderwijs;
- om me voor te bereiden op een beroep in de kunstensector.

Ten tweede kijken we naar welke factoren een impact hebben op het belang dat gehecht wordt aan het ontwikkelen van competenties. Dit betreft eveneens een somschaal van 0 tot 10 en deze is gebaseerd op volgende motieven:

- om mijn artistieke vaardigheden te versterken;
- om nieuwe methoden en technieken te leren;
- om een aantal basistechnieken te leren;
- om beter te worden in de kunstvormen die je beoefent.

Tenslotte kijken we naar het belang van sociale motieven. Deze somschaal is gebaseerd op twee motieven:

- om mensen te leren kennen;
- om samen met vrienden activiteiten te doen.

Hoger kunstonderwijs als motief

Voor de eerste analyses kijken (tabel 42) we naar welke factoren het motief tot voorbereiding op het hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap bepalen. Deze vraag werd enkel gesteld aan de +13-jarige leerlingen. Wanneer één van beide ouders hoger opgeleid is, nemen leerlingen minder deel aan een dko-opleiding met het motief te stromen naar het hoger kunstonderwijs en/of professioneel kunstenaarschap. Het belang van dit motief neemt nog verder af wanneer beide ouders hoger opgeleid zijn. Kijkend naar de domeinen waarin de leerlingen les volgen, zien we dat degenen die les volgen binnen het domein dans of muziek significant minder dit motief hebben, in vergelijking tot de leerlingen die les volgen binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten. Dit is mogelijk te verklaren door het feit dat er binnen de (vrije of toegepaste) beeldende kunsten meer opleidingen zijn dan in het hoger kunstonderwijs dan dat er opleidingen zijn die zich richten op muziek en (zeker) dans. Een andere hypothese zou kunnen zijn dat de inschatting van de kansen op de arbeidsmarkt ook anders liggen naargelang het artistieke domein dat men kiest.

Verder stellen we vast dat naarmate een student opklimt in de gradenstructuur, het motief om door te stromen naar een hogere kunstopleiding of professioneel kunstenaarschap sterker wordt. Zo nemen leerlingen die in graad drie of vier les volgen of die een kortlopende studierichting specialisatie volgen, meer deel om te kunnen doorstromen naar hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap dan leerlingen die in de lagere graad les volgen. Het effect is het hoogst bij leerlingen die een specialisatie volgen, wat ook in lijn licht met het decreet. Deze kortlopende studierichting specialisatie is gericht op het geïndividualiseerd kunstenaarschap en biedt uitmuntende leerlingen de kans om te excelleren (art. 21 van het decreet). Ze is dan ook hoofdzakelijk gericht op de leerlingen die willen doorstromen naar het hoger kunstonderwijs en kunnen aantonen hiervoor over het nodige artistiek potentieel te beschikken.

Bij de volgende analyse (tabel 43) bekijken we dezelfde motieven, maar dan enkel voor studenten die op het moment van bevraging in het secundair onderwijs zitten.⁴⁴ Ten eerste stellen we hier vast dat hoe hoger het leerjaar van de leerlingen in het secundair onderwijs, hoe minder de motieven om later door te stromen hun deelname aan het deeltijds kunstonderwijs bepalen. Ook zien we hier, net zoals in de vorige analyse, dat hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe minder leerlingen een dko-opleiding aanvatten om door te stromen naar het hoger kunstonderwijs of professioneel kunstenaarschap. Indien we kijken naar de verschillen tussen studiedomeinen in het secundair onderwijs, zien we dat

⁴⁴ Bij deze analyse ligt het aantal respondenten beduidend hoger dan in de analyse waar alle studenten werden meegenomen omdat heel wat studenten de vraag omtrent graden en domein in het deeltijds kunstonderwijs niet invulden.

leerlingen die kunst en creatie volgen, dit motief belangrijker vinden dan leerlingen die in het studiedomein STEM les volgen. Ook leerlingen die les volgen in de resterende studiedomeinen (bv. economie, informatie of sport) volgen vaker dko omwille van dit motief. Anderzijds hebben leerlingen die taal, cultuur, toerisme en communicatie volgen minder de ambitie om via het dko door te stromen naar hoger kunstonderwijs of naar een professionele kunstenaarsloopbaan, in vergelijking met zij die STEM volgen.

Tabel 42 Motieven voor deelname aan het dko: voorbereiding op hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap (+13-jarigen, enkel studenten; n=725)

	B	Beta	Sig.
Intercept	2,731		
Gender (ref.=man)	0,235	0,043	
Leeftijd	0,020	0,030	
Migratieachtergrond (ref.=geen migratieachtergrond)	-0,224	-0,032	
Opleiding ouders (ref.=niet hoger opgeleid)			
Een ouder hoger opgeleid	-1,400	-0,242	***
Beide ouders hoger opgeleid	-1,938	-0,361	***
Ouders beoefenden amateurkunsten	0,223	0,032	
Domein (ref.=beeldende en audiovisuele kunsten)			
Dans	-1,355	-0,119	**
Muziek	-0,709	-0,137	**
Woordkunst-drama	-0,427	-0,050	
Meerdere domeinen	0,105	0,015	
Graad (ref.=lagere graden of kortlopend)			
Graad 3	1,089	0,212	***
Graad 4	1,072	0,189	**
Kortlopende studierichting specialisatie	2,085	0,224	***
R ²	0,104		

Significantieniveaus: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05.

Tabel 43 Motieven voor deelname aan het dko: voorbereiding op hoger kunstonderwijs en professioneel kunstenaarschap (+13-jarigen, enkel studenten secundair onderwijs; n=981)

	B	Beta	Sig.
Intercept	3,437		
Gender (ref.=man)	0,291	0,055	
Leerjaar	-0,161	-0,107	***
Opleiding ouders (ref.= niet hoger opgeleid)			
Een ouder hoger opgeleid	-0,934	-0,165	**
Beide ouders hoger opgeleid	-0,997	-0,187	**
Studiedomein sec. ond. (ref.= STEM)			
Kunst en creatie	3,909	0,361	***
Taal, cultuur, toerisme en communicatie	-0,424	-0,073	*
Maatschappij en welzijn	0,478	0,064	
Domeinoverschrijdend	-0,213	-0,028	
Andere	0,919	0,100	**
R ²	0,182		

Significantieniveaus: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05.

Uit de analyse van de interviews met de leerlingen maken we op dat de ambitie om naar het hoger kunstonderwijs te gaan, doorgaans een ambitie is die langzaam groeit. Het is daarom zelden een motief om een dko-opleiding te beginnen volgen, eerder wordt het een motief om die opleiding voort te zetten. Eenmaal het moment van studiekeuze nadert (vnl. einde secundair onderwijs) wordt de druk om de keuze voor hoger onderwijs waar te maken nadrukkelijker. Dat is ook een moment dat sommige leerlingen die eerder het idee hadden om hoger kunstonderwijs te volgen, toch weer van dat plan afzien.

De 17-jarige Mario (optie slagwerk) vertelt hoe hij als kind de muziekacademie eigenlijk niet zo leuk vond. Het was schoolser dan hij had verwacht en het frustreerde hem dat hij niet meteen een instrument mocht beginnen spelen en dat notenleer zo belangrijk was. Hij twijfelde die eerste jaren veel en oefende thuis weinig. Pas na enkele jaren werd muziek een passie en begon de ambitie te groeien om zich te specialiseren. Vandaag wil Mario zich voorbereiden voor hoger muziekonderwijs. Hij wil van muziek zijn beroep maken. Een zeer gelijkaardig patroon zien we bij Stephen (17 jaar, Singer-songwriter – piano). Hij begon, met tegenzin, omdat zijn ouders dat wilden. Maar net als bij Mario groeide de passie mettertijd. Ook hij hoopt later naar het conservatorium te gaan.

De 13-jarige Els heeft gelijkaardige ambities, maar dan wel binnen de discipline van dans. Els danst meer dan acht uur per week en is deel van een wedstrijdgroep om meer variatie en uitdaging in haar dansen te krijgen. Els is op erg jonge leeftijd begonnen met dansen net omdat ze dat fijn vond. Het vooruitzicht om ook in het hoger onderwijs dans te studeren is pas recent gekomen. Wat daarin meespeelde is dat Els dat al eens heeft meegelopen met een student die 'oefenleerlingen' nodig had.

In paragraaf 9.1.3 gaan we dieper in op de doorstroom naar het hoger kunstonderwijs en bekijken we op basis van administratieve data of jongeren die deeltijds kunstonderwijs gevolgd hebben en die een opleiding hoger onderwijs aanvatten meer opteren voor een kunstopleiding in het hoger onderwijs dan dat leerlingen zonder dko-achtergrond dit doen.

Ontwikkeling van competenties als motief

Naast de doorstroommotieven kijken we ook naar motieven rond het ontwikkelen van competenties enerzijds, en sociale motieven anderzijds (tabel 44). Daaruit blijkt dat redenen voor deelname aan een dko-opleiding bij 13 tot 21-jarigen minder liggen bij het ontwikkelen van competenties, in vergelijking met 22- tot 50-jarigen. Wel zien we dat indien één of beide ouders van de leerlingen amateurkunsten beoefen(d)en, leerlingen meer geneigd zijn deel te nemen aan een dko-opleiding met als doel bepaalde competenties te bereiken en zaken bij te leren.

Daarnaast volgen leerlingen binnen de domeinen dans, muziek of woordkunst-drama in vergelijking met leerlingen beeldende en audiovisuele kunsten minder vaak dko vanuit het motief competenties te ontwikkelen. We zien ook bij leerlingen die in de hogere graden les volgen een sterkere focus op competenties in vergelijking met leerlingen die les volgen in de lagere graden. Opnieuw is dat te koppelen aan de leeftijdsfase en de ambitie om al dan niet bepaalde competenties op de arbeidsmarkt te verzilveren.

Beter worden in de kunsten, is een topic dat ook in de interviews vaak spontaan ter sprake kwam. De geïnterviewden bevestigen daarmee de surveycijfers: competentieontwikkeling blijkt een van de belangrijkste drijfveren voor het volgen van een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs. Hoewel woorden als ‘competenties’, ‘artistieke vaardigheden’ en ‘leerloopbaan’ slechts zelden vallen in de interviews met leerlingen, is het wel duidelijk voor de meeste leerlingen waar we mee pratten dat ze naar een academie komen om bij te leren. Wat ze precies willen bijleren, dat is voor iedere leerling wat anders. De een wil zijn eigen muziek leren schrijven en bewaren (Piet, + 55 jaar, Singer-songwriter – piano). Een ander wil vooral beter worden in een bepaalde techniek (bv. Gerda, +55 jaar, open atelier).

Ook in de interviews hoorden we meermaals dat het voor leerlingen belangrijk is dat ze het gevoel hebben dat ze vooruitgang boeken. Het is met andere woorden belangrijk dat ze hun eigen leerprogressie zien. ‘Je moet er toch iets uithalen, want anders heeft het geen zin,’ zo verwoordt de 67-jarige Pedro (tekenkunst) het.

Het zicht krijgen op de ontwikkeling van de eigen competenties is een belangrijk motivationeel aspect. Het gevoel van vooruitgang te boeken versterkt de intrinsieke motivatie. Zo zegt Kristel (31-55 jaar, grafische vormgeving) niet zozeer uit te zijn op competenties die gebruikt kunnen worden voor een professionele carrière. De competentievererving is voor haar een ‘persoonlijk proces’. Voor een (beperkt) aantal leerlingen is het meer dan dat. Zij zien de competentieontwikkeling ook als belangrijk voor hun studieloopbaan of arbeidsmarktpositie. Zo ging Gerda (+55 jaar, open atelier) op tienerleeftijd naar de academie om zich voor te bereiden op haar toelatingsproef voor een studie plastische opvoeding.

Competenties zijn nooit 100% verworven. Voor elke vaardigheid geldt dat er nog verder leerpotentieel is. Er zijn ook altijd andere vaardigheden die kunnen bijgeleerd worden. Dat is niet enkel een basisgedachte achter de inzet op levenslang leren, het is wat verschillende leerlingen uitdrukken als we ze bevragen over hun dko-traject. Ze zien hun dko-leerloopbaan niet als een opleiding die moet worden afgerond en resulteert in een certificering. Velen zien het zoals Tine (+55 jaar, glaskunst) als traject met een ‘open einde,’ waarbij je ‘jezelf kan blijven uitdrukken en ontplooien’.

Sociale motieven

Als we kijken naar de sociale motieven, vinden we enkel significante effecten bij de domeinen waar leerlingen les volgen. Zo zien we dat leerlingen die les volgen in het domein dans meer een dko-

opleiding volgen omwille van sociale motieven, in vergelijking met leerlingen die les volgen binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten. Leerlingen die les volgen in het domein muziek doen dit dan weer minder vanuit sociale motieven, opnieuw in vergelijking met de groep die les volgt aan het domein beeldende en audiovisuele kunsten. Mogelijk ligt de eigenheid van de discipline hier aan de basis. Ze kan het zijn dat de manier waarop wordt lesgegeven (de didactiek) en de gemiddelde groeps grootte – die soms erg verschillend zijn naargelang het domein - een bepalende rol spelen. Verder onderzoek is nodig om dit te verifiëren.

Tabel 44 Motieven voor deelname aan het dko: ontwikkelen van competenties en sociale motieven (+13-jarigen)

	Competenties (n=1075)			Sociaal (n=1077)		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Intercept	8,195			5,072		
Gender (ref.=man)	0,045	0,013		0,247	0,044	
Leeftijd (ref.= 22 tot 50 jaar)						
13 tot 21 jaar	-0,871	-0,258	***	0,185	0,033	
50 tot 86 jaar	-0,126	-0,028		0,261	0,035	
Migratieachtergrond (ref.= geen migratieachtergrond)	0,008	0,002		0,128	0,017	
Subjectief inkomen (ref. = laag)						
Midden	0,149	0,033		0,174	0,024	
Hoog	-0,143	-0,035		-0,318	-0,047	
Ouders beoefende amateurkunsten	0,334	0,089	**	0,045	0,007	
Domein (ref.= beeldende en audiovisuele kunsten)						
Dans	-0,521	-0,065	*	2,167	0,166	***
Muziek	-0,517	-0,160	***	-0,719	-0,136	***
Woordkunst-drama	-0,544	-0,095	**	0,175	0,019	
Meerdere domeinen	-0,134	-0,027		0,515	0,064	
Graad (ref.= lagere graden of kortlopend)						
Graad 3	0,449	0,140	**	0,410	0,078	
Graad 4	0,634	0,182	***	0,103	0,018	
Kortlopende studierichting specialisatie	0,526	0,100	**	0,579	0,068	
R ²	0,099			0,084		

Significantieniveaus: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05.

De surveycijfers maken duidelijk sociale motieven zowel bij jongeren als bij ouderen belangrijk zijn. In de interviews zijn het echter vooral de volwassenen die getuigen over de vriendschapsbanden die binnen de academiemuren zijn ontstaan.

We interviewden Krista (64 jaar, keramiek) die benadrukte dat ze het belangrijk vindt in een groep te zitten waar een positieve sfeer hangt en waar mensen elkaar helpen en inspireren. Ze heeft veel vrienden gemaakt in de academie, zegt ze, en deelt graag haar ideeën en ervaringen met hen. Datzelfde geldt voor haar leeftijdsgenoot Tine (65 jaar, glaskunst) die zegt dat ze zich 'gedragen en geliefd' voelt door de contacten met medeleerlingen en leerkrachten van verschillende disciplines. Ze benadrukt dat voor haar het dko meer is dan louter les krijgen, maar dat het ook gaat om initiatieven zoals een nieuwjaarsdrink, open atelierdagen, een open werkplaats, enzovoort. Ze zegt: 'Het sociale is meer dan de klas, het is de hele school.'

Dennis, die ruim tien jaar jonger is dan Krista en keramiek volgt, beaamt dit. Het netwerk dat een academie biedt van verschillende mensen met uiteenlopende achtergrond en ervaringen is erg belangrijk voor hem. 'Je neemt de passie over, de interactie is enorm (...) het is een soort van netwerk dat zich aanbiedt.' Kristel (30-55 jaar, grafische vormgeving), die een leeftijdsgenoot van Dennis is, noemt het 'leren in interactie' en geeft aan dat het sociaal contact daarvoor belangrijk is. Piet (62 jaar, Singer-songwriter – piano) gebruikt gelijkaardige bewoordingen: 'Ik heb veel geleerd, niet alleen van de leerstof, maar ook van de feedback, de interactie en de inspiratie van anderen.'

Dat er uit die interactie ook vriendschappen ontstaan wordt mooi geïllustreerd in het gesprek met de vijftigjarige Katrien. Zij geeft aan dat ze al sinds de proefles keramiek die ze deed een 'klikje' vormt met een aantal andere leerlingen. Het zijn echt vriendinnen geworden. Dat sociale aspect is voor haar belangrijk.

Andere motieven

In de interviews merken we soms bij de +13-jarigen ook nog andere motieven spelen dan die we hierboven al bespraken. Zeker bij volwassenen is op te merken dat soms voor het dko wordt gekozen als 'tegengewicht' tegen de hectiek en de druk van het dagelijkse leven. Soms wordt dko gezien als de kwaliteitstijd om een druk leven waarin bijvoorbeeld werk en gezin moeten worden gecombineerd te compenseren. Dit motief past dus bij het motief 'om mij te amuseren', dat hoog scoorde in de survey, maar geeft er toch nog een specifieke betekenis aan.

In het interview met de 61-jarige Lia wordt duidelijk hoe het kunstonderwijs in haar leven pas ruimte krijgt als ze minder bezig moet zijn met haar job. Op het moment dat ze van job veranderde en de kinderen minder zorg vroegen zag Lia weer de mogelijkheid zich in te schrijven. Ze kon de hobby uit haar kindertijd hernemen. Ze zegt hierover: 'Er waren nu minder contra's, ik was in een andere fase van mijn leven gekomen, kon meer tijd voor mezelf nemen.'

Dat aspect van 'tijd voor zichzelf' nemen is ook iets dat door andere geïnterviewden wordt aangehaald. Het is zeker geen anti-sociaal motief, maar het maakt wel duidelijk dat kunstonderwijs voor velen iets is dat aantikt op hun eigen behoeften en interesses en niet in dienst staat van de verwachtingen van iemand anders.

De 28-jarige Marijke volgt na een onderbreking van enkele jaren opnieuw deeltijds kunstonderwijs. Ze voelde dat ze na haar studies opnieuw nood had aan een creatieve bezigheid en 'iets voor zichzelf'. De vijftigjarige Katrien spreekt over 'me time' omdat de opleiding keramiek die ze volgt rustgevend is. Ze had daar zelf nood aan na een moeilijke periode in haar leven. Voor Lia (61 jaar, tekenkunst) is het zelfs een 'therapie'.

Motieven zijn cumulatief

De scores van de motieven in de leerlingensurvey wekken niet die indruk, maar motieven hangen vaak samen en werken vaak cumulatief. Uit de interviews leren we dat wie zich inschrijft in het dko dat vaak niet doet omwille van één reden maar omwille van meerdere.

Maria is een goed voorbeeld van iemand die meerdere motieven combineert. Ze is 62 jaar en heeft een diploma plastische kunsten. Sinds ze een zevental jaar geleden een burn-out kreeg werkt ze niet meer. Sindsdien heeft ze zich weer ingeschreven in het deeltijds kunstonderwijs, iets wat ze lang geleden als jongvolwassene ook nog had gedaan. Als jonge twintiger werd de keuze voor deeltijds kunstonderwijs gedreven door haar studie- en jobkeuze. Toen ze op 55-jarige leeftijd zich terug inschreef was dat niet meer omwille van haar job, maar net om te kunnen herstellen van haar burn-out en terug te leren genieten van het leven. Het motief van welzijn en persoonlijke groei was echter niet het enige motief. Maria zegt dat ze ook een sterke intrinsieke interesse heeft in de kunsten – altijd al gehad – niet alleen in schilderkunst (wat ze nu volgt) maar ook in modeltekenen (wat ze vroeger volgde), fotografie, grafiek, publiciteit, piano en keramiek. Los van de kunsten is ze ook op zoek naar een manier om zich uit te drukken en

haar eigen stijl en identiteit kenbaar te maken. Tot slot zijn ook de sociale contacten en de groepsdynamiek in het deeltijds kunstonderwijs voor haar belangrijk. Die geven haar het gevoel van vriendschap en verbondenheid.

De leerloopbaan van Krista (64 jaar) maakt ook duidelijk hoe motieven verschuiven in de loop van de tijd en afhankelijk zijn van de discipline. Als tiener volgde Krista schilderkunst, maar dat vond ze te weinig creatief en te klassiek. De textielopleiding die ze rond haar veertigste deed, was veel meer experimenteel en dat boeide haar veel meer. Tegelijk volgde ze ook fotografie in een centrum voor volwassenenonderwijs, en daarvan stoorde het haar weer niet dat het technisch was en niet zo creatief.

Marijke (28 jaar, grafisch ontwerp) vertelt over haar creatieve behoeften als aanleiding voor het volgen van dko. Maar evenzeer zegt dat ze het belangrijk vindt 'onder de mensen te komen, al is dat niet doorslaggevend.' Voor haar is het sociale dus eerder een neveneffect dan een sociaal motief.

Uit de interviews leren we ook dat motieven of behoeften aan kunstonderwijs vaak pas ontstaan op het moment dat mensen geconfronteerd worden met een aanbod (*supply induced demand*). Het is pas als potentiële leerlingen een academie bezoeken (bv. een opendeurdag) dat ze het gevoel krijgen dat dko iets voor hen is. Zeker bij de volwassenen die we interviewden, merken we dat participatie aan het deeltijds kunstonderwijs het resultaat is van een zoektocht eerder dan van een helder motief of ambitie. Zeker volwassenen die werden geconfronteerd met een ingrijpende verandering in hun leven (bv. verhuis, pensioen, burn-out) stellen zich de vraag wat ze precies willen doen. Een kunstopleiding is voor sommigen het antwoord op die vraag, zonder dat daar een scherp afgelijnde ambitie of duidelijk motief aan voorafging. In sommige gevallen is het een oude (en vergeten) interesse die dan opnieuw ontluikt. Dat die interesse de kans krijgt opnieuw op de voorgrond te komen, is vaak veeleer een samenloop van toevalligheden dan een gerichte zoektocht.

Gerda (+55 jaar) vertelt over hoe ze zich eigenlijk als bij toeval inschreef in de academie. Ze was niet van plan zich in te schrijven voor een kunstopleiding maar ging gewoon even kijken op een opendeurdag van een academie. Daar raakte ze aan de praat met een leerkracht die enthousiast vertelde over de opleidingen drukkunst, de persen en andere materialen. Als gevolg van die ontmoeting schreef Gerda zich nog diezelfde dag in.

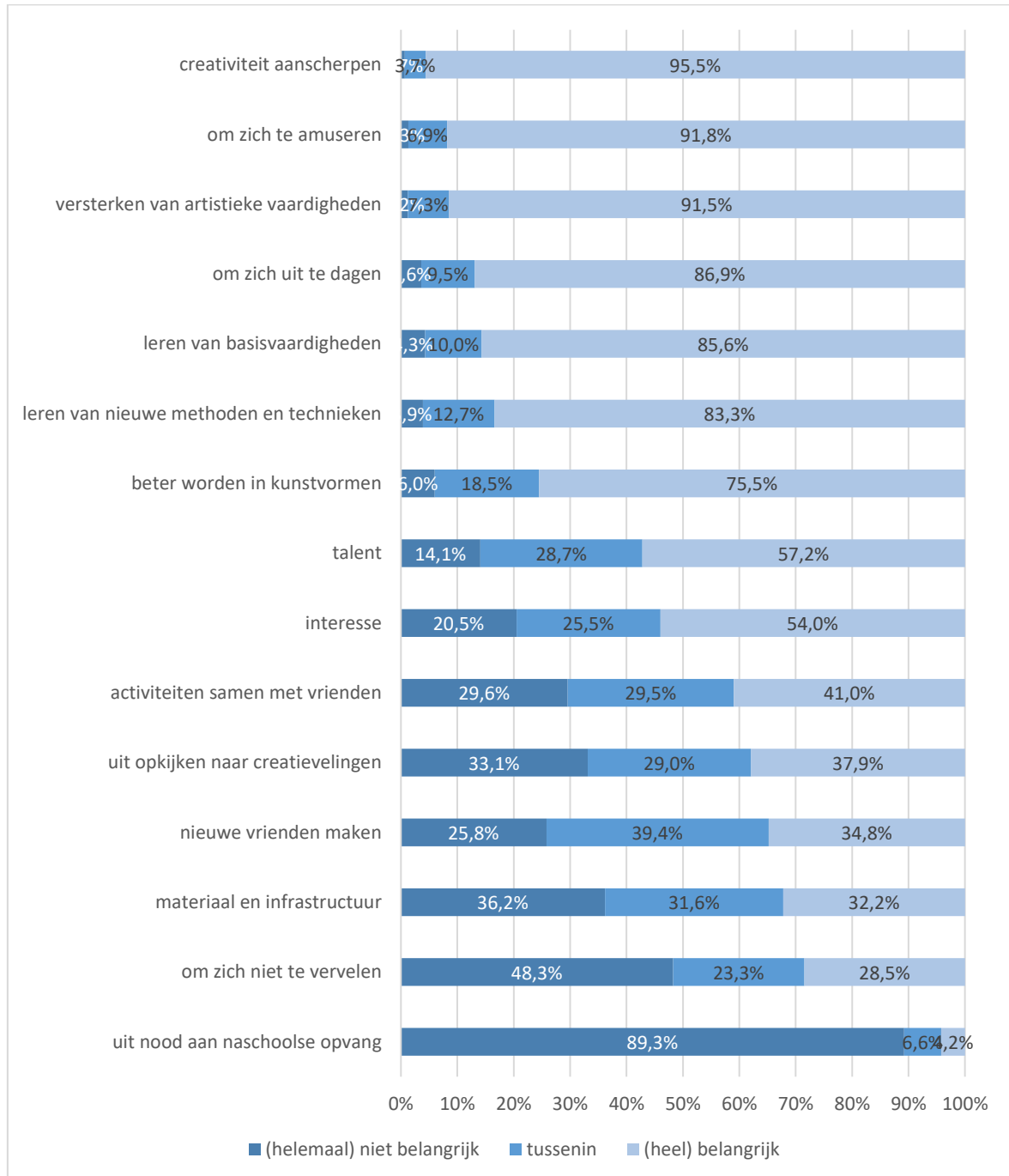
8.3 Motieven voor deelname bij -13-jarigen

In de vorige paragrafen hadden we het over de jongeren die ouder zijn dan 13 jaar en vooral over volwassenen. Uit de enquêt cijfers blijkt dat ook jongere leerlingen, die jonger zijn dan 13 jaar, ook met verschillende motieven en verwachtingen naar de academie komen. Als we kijken naar figuur 38, met de motieven voor deelname vanuit de visie van de ouders, zien we opnieuw dat amusement (91,8% vindt dit (heel) belangrijk) voorop staat, samen met het versterken van artistieke competenties. Zo vinden meer dan negen op tien ouders het (heel) belangrijk dat hun kind(eren) hun creativiteit aanscherpen en hun artistieke vaardigheden versterken. Ook uitdaging, het leren van basisvaardigheden, het leren van nieuwe methoden en technieken en het beter worden in kunstvormen vinden de meeste ouders zeer belangrijk.

Iets meer dan de helft van de ouders hecht veel belang aan talent (57,2%) en interesse (54%) van hun kinderen als reden om deel te nemen aan het deeltijds kunstonderwijs. Een minderheid van de ouders vindt het doen van activiteiten samen met vrienden, het opkijken naar creatievelingen, het materiaal en de infrastructuur en het tegengaan van verveling belangrijke redenen om hun kinderen een dko-opleiding te doen volgen. Slechts enkele ouders (4,2%) geven aan dat de nood aan naschoolse opvang een motivatie is tot deelname van hun kinderen aan het dko.

Algemeen kunnen we zeggen dat de rangorde van motieven van kinderen goed spoort met die van hun ouders. Amusement, het aanscherpen van creativiteit en vaardigheden primeren. Andere aspecten zijn van minder belang. Vanzelfsprekend is de ambitie om van de kunsten ook later een beroep te maken in deze fase nog van inferieur belang als motief om naar een academie te gaan.

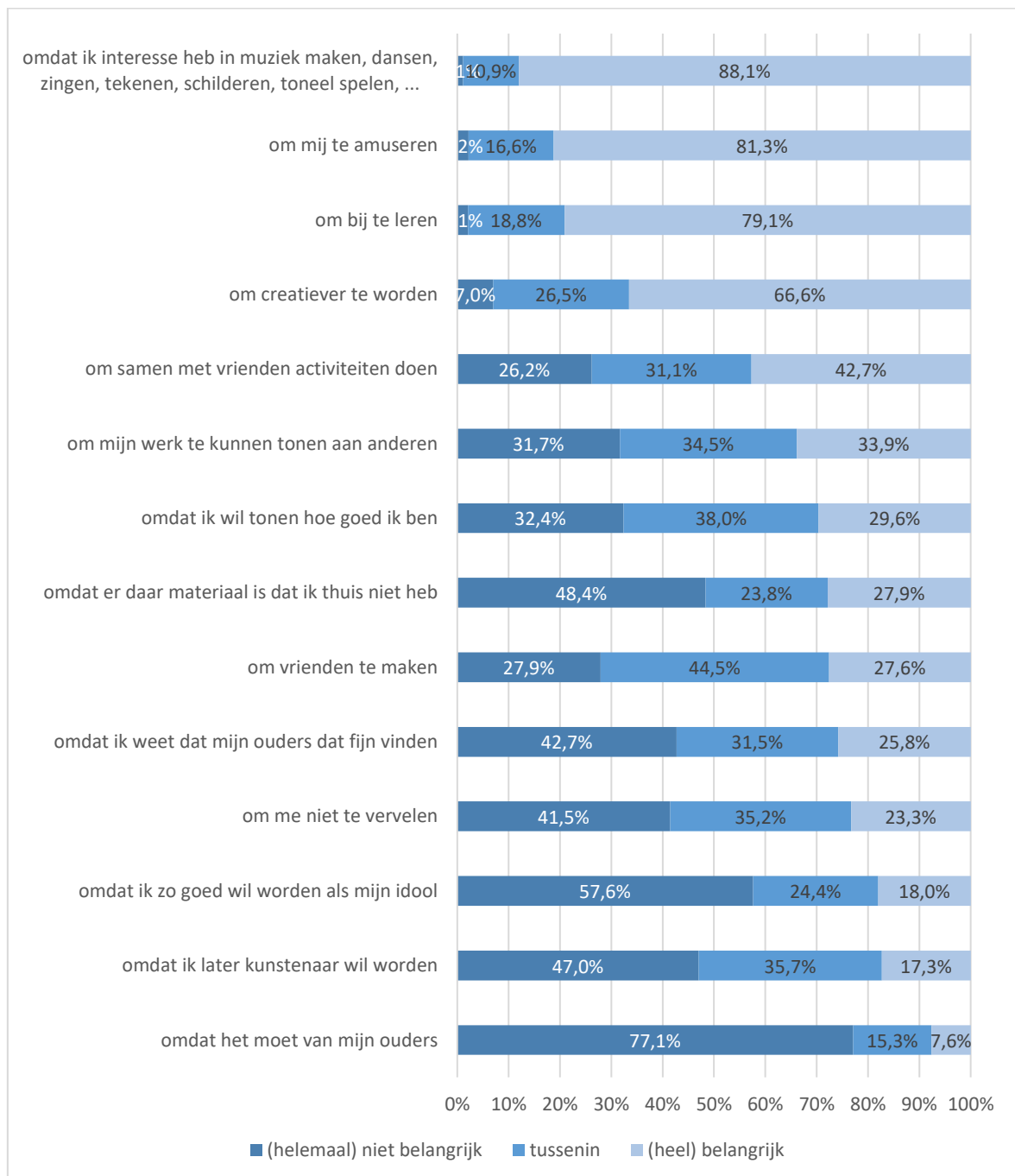
Figuur 38 Motieven voor deelname bij -13-jarigen (visie van de ouders)



In figuur 39 bekijken we de motieven voor deelname zoals de -13-jarigen zelf aangegeven hebben. De belangrijkste motivator voor hen blijkt een intrinsieke interesse in kunst te zijn, aangezien 88,1% van de kinderen dit (heel) belangrijk vindt. Daarnaast tonen de resultaten dat deelnemers de lessen vaak als een bron van plezier en amusement beschouwen (81,3%), terwijl ook de wens om bij te leren (79,1%) en creatiever te worden (66,6%) worden genoemd.

Ook spelen motivaties die voortkomen uit sociale interactie een belangrijke rol, zoals het samen verrichten van activiteiten met vrienden (42,7%) en het maken van nieuwe vrienden (27,6%). Bovendien blijkt de drang om artistiek talent te tonen aan anderen (33,9%) en het verlangen om net zo goed te worden als een idool (18,0%) ook aanwezig te zijn onder een groot deel van de -13-jarigen. Externe factoren zoals ouderlijke druk of verplichting komen veel minder vaak voor als motivatie voor deelname aan een dko-opleiding (7,6%).

Figuur 39 Motieven voor deelname bij -13-jarigen (visie van de kinderen zelf)



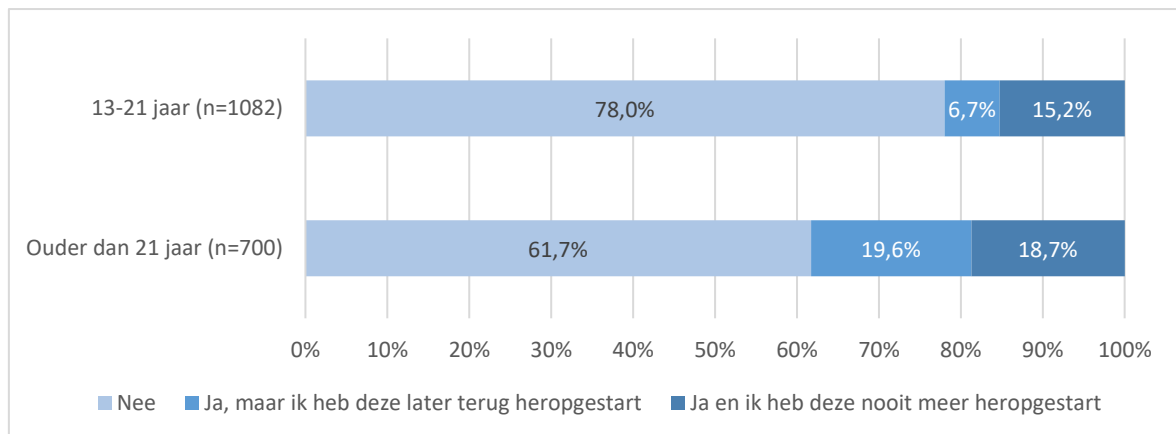
8.4 Drempels

Zoals we aangaven in de inleiding van dit rapport, richtte voorgaand onderzoek zich vooral op drempels bij instroom. Onderzoek naar de drempels die spelen met betrekking tot blijvende en langdurige participatie werden weinig onderzocht.

We vroegen daarom de dko-leerlingen die ooit hun opleiding stopgezet hadden, welke daartoe de redenen waren. Eveneens vroegen we hen of ze volgend jaar hun dko-opleiding nog zouden voortzetten. Aan zij die aangaven het volgende jaar hun opleiding niet voort te zetten (antwoordcategorieën eerder niet en zeker niet) en zij die twijfelden werd eveneens gevraagd welke redenen hen ertoe bewogen om (misschien) te zullen stoppen).

Zowel bij de +13-jarigen als bij de -13-jarigen tellen we leerlingen die ooit hun opleiding reeds onderbroken of stopgezet hebben. Bij de +13-jarigen maken we in onze analyses een onderscheid tussen de 13- tot 21-jarigen en de personen die ouder zijn dan 21 jaar. De meerderheid van de eerste leeftijdsgroep volgt nog onderwijs en woont nog in bij de ouders. De levenssituatie van deze groep verschilt dan ook sterk van deze van de oudere leeftijdsgroep. Bovendien is het tijdsbestek waar we bij deze groep ook korter dan bij de 22-plussers. In deze leeftijdsgroep ligt het aandeel leerlingen dat eerder al eens een opleiding onderbrak (en nu deze dus terug hervat heeft) of stopzette (en nu dus een andere dko-opleiding volgt) dan ook een stuk lager dan bij de 22-plussers. De verdere opdeling naar een groep die de opleiding terug hervatte en een groep die dat niet deed, wijst er wel op dat jongeren (13-21 jaar) wel minder vaak dezelfde richting terug heropstarten. Bij de 22-plussers heeft iets meer dan de helft van de leerlingen die ooit een opleiding stopzette, deze terug hervat. Bij de leerlingen jonger dan 22 jaar is dat maar een derde (6,7 procentpunten van de 22% die ooit stopte). Dit kan erop wijzen dat jongeren meer hopen in het dko-aanbod en van verschillende richtingen proeven, maar het zou ook kunnen dat pas op latere leeftijd teruggekeerd wordt naar de eerste opleiding.

Figuur 40 Opleiding ooit gestopt of onderbroken (+13-jarigen)



De redenen waarom men ooit een opleiding stopzette, verschillen aanzienlijk tussen de jongeren (tot 21 jaar) en de oudere leeftijdsgroep. Bij +22-jarigen vormt de combinatie met werk en/of studies veruit de belangrijkste reden: 41% gaf dit op als een van de drie belangrijkste redenen waarom men ooit een dko-opleiding stopte of onderbrak. Daarna volgt op een geruime afstand andere interesses of een dalende interesse in de opleiding (18,8%) en familiale verplichtingen (16,2%). Bij de jongeren onder de 22 jaar vormt interesse de belangrijkste reden (37,6%). Daarna volgt de combinatie met

andere hobby's (31,6%). Tevens geeft een vijfde van de jongeren aan gestopt te zijn omdat de inhoud van de lessen niet aansloot bij wat men zocht. Terwijl bij volwassenen (gerekend vanaf 22 jaar hier) tijdsdrempels dus de belangrijkste redenen voor stoppen vormen, zijn het bij jongeren vooral inhoudelijke en interessendrempels die spelen. Daarnaast blijken voor jongeren sociale drempels (de groeps sfeer, de samenstelling van de groep waarmee men les had, vriend(in) stopte ook) en culturele drempels (ik voelde me niet thuis in de academie) een belangrijker rol te spelen dan voor de volwassenen. Financiële drempels of mobiliteitsdrempels spelen bij geen van de twee leeftijdsgroepen een belangrijke rol.

Tabel 45 Redenen voor het stopzetten of onderbreken van een opleiding (+13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk met een maximum van drie)

Redenen stopzetting/onderbreking	Totale groep % (n=500)	13-21 jaar (n=234)	+22-jarigen (n=264)	Sign.
De combinatie met werk/studie	29,4	16,7	40,6	***
Andere interesses of dalende interesse in de opleiding	27,5	37,6	18,8	***
De combinatie met andere hobby's	21,3	31,6	12,0	***
De tijdsinvestering (aantal lessen per week ...)	15,2	15,4	15,0	
De inhoud van de lessen sloot niet aan bij wat ik zocht	14,1	20,1	9,0	***
De kwaliteit van de opleiding en/of leerkracht(en)	10,9	11,1	10,5	
De verplichte combinatie van verschillende vakken	9,5	10,7	8,3	
Familiale verplichtingen	9,3	1,7	16,2	***
Het tijdstip van de lessen	8,4	10,3	6,8	
Ik voelde me niet thuis in de academie	7,1	10,3	4,5	*
De mate van vertrouwen in het eigen kunnen	6,2	5,1	7,1	
Gezondheid	5,9	2,1	8,6	**
De werkvormen die werden gehanteerd	5,0	4,3	5,6	
Verhuis	4,9	2,6	7,1	*
Tegenvallende resultaten	4,3	5,1	3,8	
De groeps sfeer	4,3	6,4	2,3	*
De samenstelling van de groep waarmee ik les had	4,2	6,4	2,3	*
Het aanbod van de academie waar je les volgde	3,5	4,7	2,3	
De bereikbaarheid	2,9	1,7	3,8	
Het niveau was te hoog, ik kon niet volgen	2,9	3,0	3,0	
Persoonlijk doel met de opleiding was bereikt	2,7	1,7	3,4	
De spreiding van de lessen over verschillende dagen	2,7	4,3	1,5	
De grootte van de groep waarmee je les had	2,5	3,4	1,5	
Vriend/vriendin stopte ook	2,3	5,1	0,0	***
Financiële redenen	1,8	0,0	3,4	**
Het niveau was te laag	2,0	1,3	2,6	
Andere redenen	1,0	1,5	1,3	

Bij de kinderen legden we deze vraag voor aan de ouders. Hier vroegen we enkel of ze ooit een opleiding gestopt of onderbroken hadden. Ondanks de prille leeftijd heeft toch ook al 8% van de -13-jarigen eens een dko-opleiding onderbroken of stopgezet.

Tabel 46 Opleiding ooit gestopt/onderbroken? (-13-jarigen, ouders over kinderen, n=1033)

Opleiding ooit gestopt/onderbroken?	Nee	Ja
%	92,0	8,0

Ook bij deze jongste groep vormen andere interesses, de combinatie met andere hobby's en de aansluiting van de inhoud van de lessen bij de interesses de drie belangrijkste redenen. Tijdsinvestering en de combinatie met school blijken hier er nog minder toe te doen dan bij de jongeren. Daarnaast geeft 14% ook een reden op die niet is opgenomen in de voorgelegde lijst. Het gaat hier doorgaans om zeer specifieke redenen of verdere nuanceringen van de redenen die werden voorgelegd, bv. omwille van afstandsonderwijs tijdens COVID, het ontbreken van feedback van de leerkracht, een andere leerkracht dan voorzien, te weinig enthousiasme van de leerkracht, ...

Tabel 47 Redenen voor het stopzetten of onderbreken van een opleiding (-13-jarigen, visie van ouders, n=84)

Redenen voor stopzetten of onderbreken van een opleiding	% van resp.
Andere interesses of dalende interesse in de opleiding	38,9
De combinatie met andere hobby's	23,6
De inhoud van de lessen sloot niet aan bij wat mijn kind interesseerde	20,1
De kwaliteit van de opleiding en/of leerkracht(en)	17,5
Gezondheid	9,4
De werkvormen die werden gehanteerd	8,3
Mijn kind voelde zich niet thuis in de academie	8,3
Het niveau was te hoog, mijn kind kon niet volgen	7,9
Vriendje/vriendinnetje stopte ook	6,6
De mate van vertrouwen in het eigen kunnen	6,0
De samenstelling van de groep	5,9
De verplichte combinatie van verschillende vakken	4,2
De combinatie met school	3,6
De bereikbaarheid of afstand	3,6
De grootte van de lesgroep	3,4
De groeps sfeer	3,1
Het tijdstip van de lessen	2,9
Het aanbod van de academie	2,8
De spreiding van de lesuren over verschillende dagen	2,9
Het niveau was te laag	2,6
De tijdsinvestering (aantal lesuren per week ...)	2,1
Verhuis	1,7
Persoonlijk doel met de opleiding was bereikt	1,1
Familiale verplichtingen	0,3
Andere reden	13,7

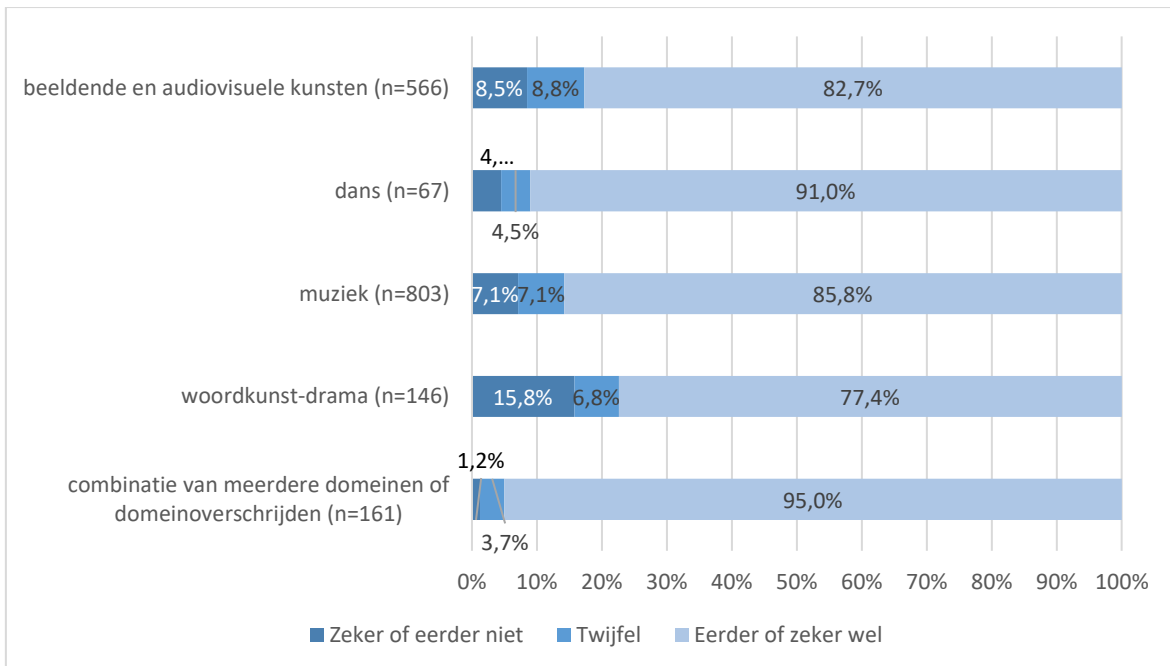
Daarnaast werd aan alle respondenten de vraag voorgelegd of ze het volgende schooljaar hun dko-opleiding zouden verder zetten. Bij de +13-jarigen geeft 85% aan het komende jaar de dko-opleiding te willen verder zetten; de overgrote meerderheid stelt dit bovendien zonder enige twijfel. We noteren evenwel significante verschillen tussen de domeinen ($F=4,874$; $p<0,001$). Leerlingen uit de opleiding

woordkunst-drama geven significant meer dan leerlingen uit andere domeinen aan dat ze de opleiding niet zullen verderzetten.

Tabel 48 Verderzetting dko-opleiding(en) (+13-jarigen, n=1780)

Verderzetting opleiding (+13)	Zeker niet	Eerder niet	Ik twijfel nog	Eerder wel	Zeker wel
%	3,2	4,4	7,2	11,9	73,3

Figuur 41 Verderzetting dko-opleiding naar domein (+13-jarigen, n=1743)



Tabel 49 Verderzetting artistieke opleiding(en) (-13-jarigen, visie ouders (n=1000)

Verderzetting opleiding (ouders over -13)	Zeker niet	Eerder niet	Ik twijfel nog	Eerder wel	Zeker wel
%	4,1	4,6	5,0	13,8	72,5

Ook bij de ouders van de -13-jarigen krijgen we een gelijkaardig beeld: 86% meent dat hun kind het volgende jaar diens artistieke opleiding eerder of zeker zal verderzetten. Acht op de tien ouders vinden het bovendien belangrijk dat hun kind de dko-opleiding verderzet. En ook kinderen blijken tenslotte hun opleiding te willen verderzetten. Slechts 5,6% van de kinderen zou liever stoppen het volgende schooljaar.

Tabel 50 Belang verderzetting artistieke opleiding(en) (-13-jarigen, visie ouders, n=998)

Belang verderzetting opleiding (ouders over -13)	Helemaal niet belangrijk	Eerder niet belangrijk	Tussenin	Eerder belangrijk	Heel belangrijk
%	2,8	3,2	13,8	52,3	27,9

Tabel 51 Kinderen over wat ze volgend jaar willen doen in het dko (-13-jarigen, multiple respons, n=732)

Volgend jaar?	%
Beeldende en audiovisuele kunsten	49,9
Dans	16,3
Muziek	45,0
Woord	21,5
Mix van alles	5,5
Ik zou liever stoppen	5,6

Ook de personen die twijfelden of ze hun dko-opleiding het volgende schooljaar nog zouden verderzetten en deze die eerder of zeker niet hun opleiding zouden verder zetten werd gepolst naar de drie belangrijkste redenen om eventueel te stoppen.

De combinatie met werk en of studies prijkt ook hier bovenaan de lijst, maar komt nog sterker naar boven dan bij de redenen waarom men ooit in het verleden stopte. Ook de tijdsinvestering en de combinatie met andere hobby's komen hier opnieuw als belangrijke redenen naar voor. Wel veel hoger in de lijst, staat de reden dat het persoonlijk doel met de opleiding bereikt is. Dat zou er kunnen op wijzen dat dit een groep vormt die als ze stopt wellicht minder snel een dko-opleiding in de toekomst zal hervatten.

Tabel 52 Redenen voor eventuele/toekomstige stopzetting of onderbreking van een opleiding (+13-jarigen, n=260)

Redenen toekomstige/eventuele stopzetting/onderbreking (drie belangrijkste redenen)	% van resp.
De combinatie met werk/studie	56,8
Persoonlijk doel met de opleiding is bereikt	30,9
De tijdsinvestering (aantal lesuren per week ...)	16,7
De combinatie met andere hobby's	13,8
Het tijdstip van de lessen	10,3
De kwaliteit van de opleiding en/of leerkrachten	8,6
Andere interesses of dalende interesse in de opleiding	7,8
De verplichte combinatie van verschillende vakken	7,8
De inhoud van de lessen sluit niet aan bij wat ik zoek	7,4
Financiële redenen	6,4
De werkvormen die worden gehanteerd	6,1
Tegenvallende resultaten	5,4
Het niveau is te laag	5,2
Ik voel me niet thuis in de academie	4,9
De mate van vertrouwen in het eigen kunnen	4,4
Familiale verplichtingen	4,3
Vriend/vriendin stopt ook	4,3
Verhuis	3,7
De bereikbaarheid	3,3
De spreiding van de lesuren over verschillende dagen	2,8
Het aanbod van de academie waar je les volgt	2,3
Gezondheid	1,9
De groeps sfeer	1,6
Andere reden	1,4
De grootte van de groep waarmee je les hebt	1,0
De samenstelling van de groep waarmee ik les heb	0,7
Het niveau is te hoog, ik kan niet volgen	0,5

We zagen hoger dat leerlingen uit de opleiding woordkunst-drama vaker dachten aan stoppen het volgende jaar. Daarom vergelijken we ook even de redenen van stoppen naar domein. Leerlingen die dans volgen of die meerdere domeinen combineren nemen we in deze vergelijking niet mee omdat het aantal leerlingen dat eraan denkt te stoppen volgend jaar binnen deze domeinen te klein is. Ook het aantal leerlingen binnen woordkunst-drama dat overweegt te stoppen is vrij klein. Daarom is ook voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van deze cijfers. Toch wijst onderstaande tabel ons op een aantal zaken. Vooreerst vormt de combinatie met werk of studie binnen elk domein een belangrijke reden tot eventueel stoppen. Bij woordkunst-drama zien we evenwel op gelijke hoogte de vermelding dat het persoonlijk doel met de opleiding is bereikt. Opvallend is tevens het gegeven dat bij muziek de verplichte combinatie van verschillende vakken de vierde belangrijkste reden vormt om te stoppen; 16% vermeldt dit als reden. Bij BAK geeft een op de tien aan als reden om te stoppen aan dat men zich niet thuis voelt in de academie; daarmee vormt het een even belangrijke reden om te stoppen. als het tijdstip van de lessen. De kwaliteit van de opleiding en/of leerkrachten, de werkvormen die gehanteerd worden en de bereikbaarheid worden dan weer opvallend vaker vermeld

bij woordkunst-drama, terwijl de tijdsinvestering en de combinatie met andere hobby's deze leerlingen minder parten speelt.

Tabel 53 Redenen voor eventuele stopzetting van een opleiding (+13-jarigen)

	Beeldende en audiovisuele kunsten (n=99)	Muziek (n=111)	Woordkunst-drama (n=33)
De combinatie met werk/studie	62,2%	54,1%	56,3%
Persoonlijk doel met de opleiding is bereikt	18,2%	34,2%	57,6%
De tijdsinvestering (aantal lessen per week ...)	24,5%	17,1%	3,0%
De combinatie met andere hobby's	20,4%	12,7%	3,1%
Het tijdstip van de lessen	10,2%	7,2%	9,1%
De kwaliteit van de opleiding en/of leerkrachten	9,2%	4,5%	25,0%
Andere interesses of dalende interesse in de opleiding	6,1%	5,4%	9,1%
De verplichte combinatie van verschillende vakken	2,0%	16,2%	0,0%
De inhoud van de lessen sluit niet aan bij wat ik zoek	6,1%	9,1%	9,1%
Financiële redenen	9,2%	5,5%	3,0%
De werkvormen die worden gehanteerd	4,1%	5,5%	15,6%
Tegenvallende resultaten	9,1%	4,5%	0,0%
Het niveau is te laag	8,2%	1,8%	9,1%
Ik voel me niet thuis in de academie	10,2%	1,8%	0,0%
De mate van vertrouwen in het eigen kunnen	3,1%	7,3%	0,0%
Vriend/vriendin stopt ook	6,1%	1,8%	9,4%
Familiale verplichtingen	4,0%	4,5%	3,0%
Verhuis	4,1%	2,7%	9,1%
De bereikbaarheid	1,0%	1,8%	18,2%
De spreiding van de lessen over verschillende dagen	2,0%	4,5%	3,0%
Het aanbod van de academie waar je les volgt	3,0%	2,7%	0,0%
Gezondheid	2,0%	2,7%	0,0%
De groeps sfeer	1,0%	0,0%	9,1%
De grootte van de groep waarmee je les hebt	1,0%	0,9%	0,0%
De samenstelling van de groep waarmee ik les heb	1,0%	0,9%	0,0%

Bij de kinderen zijn de vier vaakst vermeldde redenen dezelfde als deze die werden vermeld voor de onderbreking/stopzetting van de opleiding in het verleden. De vijfde meest vermelde reden verschilt. Bij de redenen waarom men ooit de opleiding stopzette stond gezondheid op de vijfde plaats. Hier is dit de combinatie met school en wordt gezondheid nauwelijks genoemd. Dat is op zich niet zo vreemd omdat gezondheidsredenen acuut kunnen zijn en tot een onmiddellijke stopzetting kunnen leiden. Anderzijds wordt de combinatie met school moeilijker naarmate men meer opschuift in de schoolloopbaan.

Tabel 54 Redenen voor eventuele/toekomstige stopzetting of onderbreking van een opleiding (-13-jarigen, ouders, enkel respondenten die aangaven dat hun kind zou stoppen of die twijfelden hierover; n=145)

Redenen toekomstige/eventuele stopzetting/onderbreking (drie belangrijkste redenen)	% van resp.
De combinatie met andere hobby's	33,9
Andere interesses of dalende interesse in de opleiding	32,8
De kwaliteit van de opleiding en/of leerkrachten	19,7
De inhoud van de lessen sluit niet aan bij de interesse van mijn kind	19,5
De combinatie met school	16,3
De tijdsinvestering (aantal lesuren per week ...)	16,4
De verplichte combinatie van verschillende vakken	10,1
Het tijdstip van de lessen	9,6
De bereikbaarheid	7,3
Het aanbod van de academie	5,2
De werkvormen die worden gehanteerd	4,7
Het niveau is te laag	4,1
Vriend/vriendin stopt ook	3,2
De samenstelling van de groep	2,6
Het niveau is te hoog, mijn kind kan niet volgen	1,8
Mijn kind voelt zich niet thuis in de academie	1,8
Tegenvallende resultaten	1,7
De groeps sfeer	1,6
De spreiding van de lesuren over verschillende dagen	1,7
De mate van vertrouwen in het eigen kunnen	0,9
Familiale verplichtingen	0,3
Gezondheid	0,2
Verhuis	0,2

9 | Ervaringen van leerlingen

In dit hoofdstuk toetsen we hoe de aanpassingen die de voorbije jaren gebeurd zijn binnen het dko aankomen bij de (nieuwe) leerlingen zelf. Hoe ervaren zij de nieuwe opleidingsstructuur, studieduur en –belasting en de keuzemogelijkheden die het systeem vandaag biedt.

9.1 Inleiding en methode

We baseren dit hoofdstuk op de leerlingensurvey, maar ook op de dko-trajecten die we in kaart brachten met de leerlingen zelf.

Waar het vorige decreet een vrij strakke structuur met vakken voorschreef, laat het nieuwe decreet de academies meer toe om zelf de organisatie van artistieke opleidingen vorm te geven en een selectie te maken uit de veelheid aan vakken. Het decreet beperkt zich tot het bepalen van de studieomvang per graad en beschrijft per opleiding alle mogelijke vakken. Dit geeft academies de ruimte om op basis van de artistiek-pedagogische visie die ze hebben ontwikkeld het curriculum aan te passen aan de leervragen van leerlingen(groepen).

In plaats van de vroegere sterk richtinggevende leerplannen, zijn basiscompetenties en beroepskwalificaties nu het uitgangspunt voor alle leerplannen. De leerplannen zijn niet langer gebonden aan specifieke vakken of domeinen, maar bieden verschillende keuzevakken binnen elk domein. De combinatie en invulling van deze vakken moeten ervoor zorgen dat leerlingen de onderwijsdoelen behalen. Het decreet maakt tevens nieuwe organisatievormen mogelijk, zoals maatwerk leeractiviteiten, kortlopende opleidingen en specialisaties voor alle domeinen.

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar hoe leerlingen hun opleiding aan het deeltijds kunstonderwijs ervaren, met aandacht naar de aspecten waar het niveaudecreet op focust. Specifiek zoomen we in op de evaluatie van leerkrachten, de (kwaliteit van de) begeleiding die ze geven, hoe leerlingen de studieduur en belasting van dko-opleiding ervaren, alsook de bereikbaarheid van de lesplaatsen. We doen dat, net als in het vorige hoofdstuk, voornamelijk op basis van de leerlingensurveys die werden afgenomen in het dko (cf. voor meer informatie hierover: hoofdstuk 2). Opnieuw voegen we hier en daar quotes en levensechte verhalen van leerlingen. Deze komen uit de diepte-interviews voor de mapping van dko-trajecten.

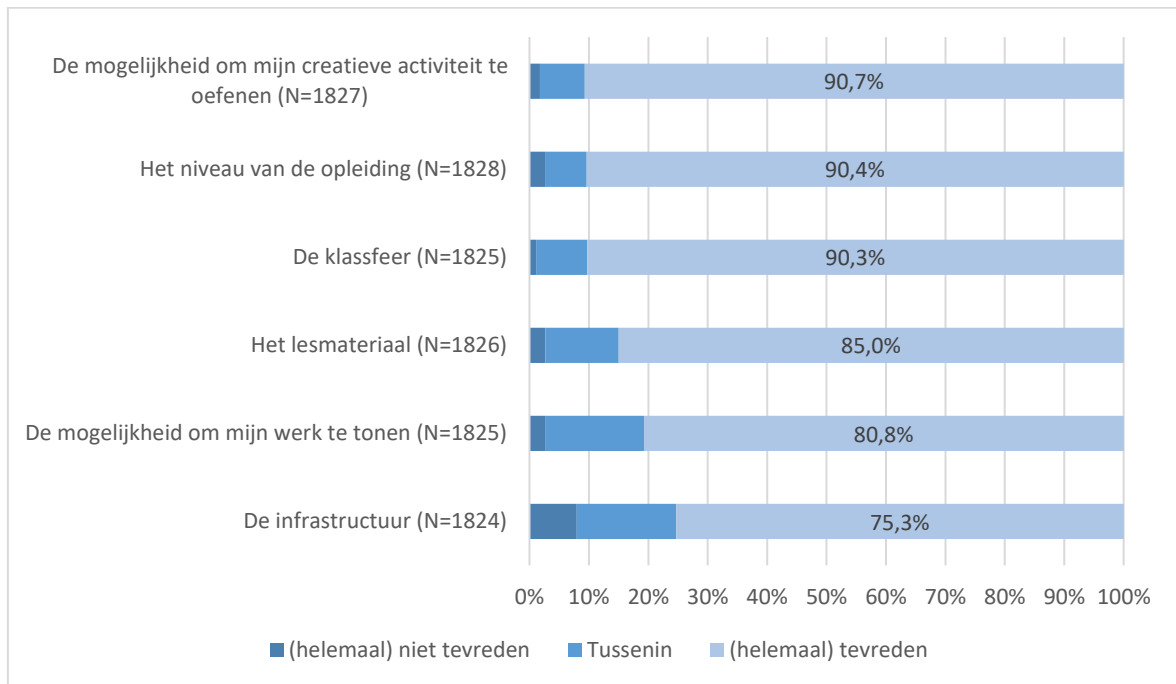
9.2 Algemene tevredenheid

+13-jarigen

Wanneer we de feedback van alle respondenten ouder dan 13 jaar bekijken met betrekking tot tevredenheid, valt op dat ze over het algemeen positief zijn over verschillende aspecten van het deeltijds kunstonderwijs. Een overweldigende 91% geeft aan tevreden tot zeer tevreden te zijn met de mogelijkheid om hun creatieve activiteiten uit te oefenen. Bovendien geeft maar liefst 90% aan

blij te zijn met het niveau van de opleiding(en) die ze volgen. Ook is 90% tevreden over de klassfeer binnen hun opleiding. Verder zegt 85% tevreden te zijn met het beschikbare lesmateriaal en 81% met de gelegenheid om hun werk te kunnen tonen aan anderen. De infrastructuur van de leslocaties scoort het laagst, maar nog steeds is driekwart van de respondenten tevreden of helemaal tevreden. Infrastructuur is een topic dat in de interviews met de leerlingen niet veel ter sprake komt wanneer we peilen naar de invloeden op de keuzeprocessen in het dko. Sommige leerlingen geven aan dat ze bijvoorbeeld een goed uitgerust atelier wel belangrijk vinden, maar niet dat het een doorslaggevend aspect was in de keuze voor het dko of voor een specifieke optie. Enkel Kristel (+55 jaar, grafische vormgeving) geeft aan ooit een opleiding in het dko vroegtijdig te hebben gestopt omwille van de gebrekkige infrastructuur.

Figuur 42 Algemene tevredenheid (+13-jarigen)



Multivariate analyses +13

Voor verdere analyses kijken we naar persoons- en opleidingskenmerken en hoe die een rol spelen in de algemene tevredenheid van de +13-jarige leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs.

In het eerste model, waar enkel socio-demografische kenmerken werden meegenomen, stellen we een significant effect vast van leeftijd, migratieachtergrond en van subjectief inkomen. Leeftijd heeft hierbij een positief effect op de algemene tevredenheid, wat betekent dat hoe ouder iemand is, hoe meer tevreden die persoon is ten opzichte van hun opleiding aan de academie. Ook personen met een migratieachtergrond uiteten zich meer tevreden over het dko dan personen zonder migratieachtergrond. Subjectief inkomen (mate waarin men vindt dat men kan rondkomen met het beschikbare inkomen) heeft in dit eerste model ten slotte een negatief effect op de tevredenheid. Deze indicator werd gemeten op een vijfpuntenschaal maar omgevormd naar een dichotome variabele die een groep onderscheidt die niet gemakkelijk kan rondkomen van een groep die dat wel kan. Uit de analyses blijkt dat dko-leerlingen die financieel niet gemakkelijk kunnen rondkomen minder tevreden zijn over het deeltijds kunstonderwijs, in vergelijking met iemand die wel gemakkelijk kan rondkomen.

In het tweede model, waar meer dko-gerelateerde variabelen werden aan toegevoegd zoals het domein waarin ze een opleiding volgen of de mate van intrinsieke motivatie is dit effect van inkomen niet langer significant, wat betekent dat we dit verschil kunnen duiden op basis van (een van) de ingevoerde indicatoren. Wanneer we rekening houden met deze dko-gerelateerde kenmerken stellen we tevens vast dat werkenden in vergelijking met studenten over het algemeen minder tevreden zijn over het dko.

Hiernaast zien we ook significante effecten van de motivaties om dko te studeren, alsook de uren die men buiten de les besteed aan dko en de graad waarin men zit. Verschillende motivaties blijken belangrijk. Naarmate leerlingen meer een dko-opleiding volgen met als doel hun artistieke competenties te versterken (op basis van stellingen zoals ‘om nieuwe methoden en technieken te leren’, zie vorig paragraaf 8.2 voor de toelichting van de motivatieschalen) uiten ze zich over het algemeen positiever over het deeltijds kunstonderwijs. Ook wanneer sociale motieven (bv. ‘om samen met vrienden activiteiten te doen’, zie paragraaf 8.2) en intrinsieke motieven (gebaseerd op twee stellingen: ‘omdat ik interesse heb in muziek maken, dansen, zingen, tekenen, schilderen, toneel spelen, ...’ en ‘om mij te amuseren’) een belangrijkere rol spelen in het volgen van dko, uiten leerlingen zich meer tevreden. Daarnaast zijn personen die meer tijd besteden aan hun dko-opleiding buiten de lestijden (bv. oefenen van muziekstukken, herhalen van lessen, voorbereiden of afwerken van opdrachten, ...) meer tevreden over de opleiding (wat mogelijk ook een indicatie kan zijn voor de passie die ze hebben voor deze kunstvorm).

Tot slot merken we op dat leerlingen die in graad 3 of 4 zitten of die een specialisatie volgen over het algemeen iets minder tevreden zijn dan leerlingen die in de eerste of tweede graad zitten.

Tabel 55 Algemene tevredenheid

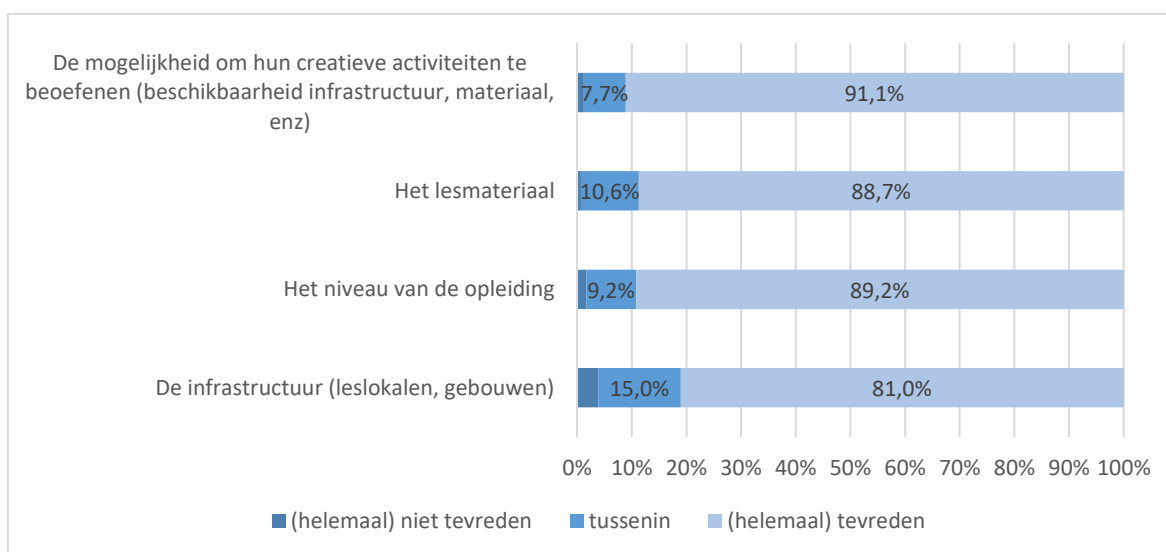
	Model 1			Model 2		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Constante	7,800			5,718		
Leeftijd	0,015	0,224	**	0,013	0,188	**
Gender (ref. = man)	0,020	0,008		-0,035	-0,014	
Huidige status (ref. = leerling/student)						
Werkend	-0,207	-0,072		-0,293	-0,101	*
Niet werkend	-0,231	-0,038		-0,312	-0,051	
Gepensionoord	-0,377	-0,082		-0,306	-0,059	
Migratieachtergrond (ref. = enkel Belgische achtergrond)	0,202	0,063	*	0,190	0,066	*
Subjectief inkomen (ref. = gezin kan makkelijk rondkomen)	-0,426	-0,067	*	-0,359	-0,057	
Culturele socialisatie thuis (ref. = ouders participeerden aan cultuur)	-0,081	-0,030		-0,036	-0,014	
Domein (ref. = beeldende en audiovisuele kunsten)						
Dans				-0,001	0,000	
Muziek				0,014	0,006	
Woordkunst-drama				-0,115	-0,043	
Domeinoverschrijdend of meerdere domeinen				0,347	0,046	
Motivatie om dko te studeren						
Competentie-ontwikkeling				0,136	0,188	***
Doorstroming hoger kunstonderwijs of professioneel kunstenaarschap				-0,008	-0,018	
Sociale aspecten				0,042	0,096	**
Intrinsieke motivatie				0,135	0,156	***
Aantal uren les/week in dko				-0,021	-0,039	
Aantal uren/week buiten de les besteed aan dko				0,031	0,096	*
Graad (ref. = 1e en 2e graad)						
Graad 3				-0,278	-0,122	**
Graad 4				-0,336	-0,139	***
Specialisatie				-0,351	-0,094	**
Kort traject				-0,034	-0,005	
R2		0,026			0,149	

Significantieniveaus: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05.

-13-jarigen: visie van de ouders

Voor de ervaring van de kinderen, specifiek hier de -13-jarigen, kijken we eerst naar de visie van hun ouder(s). Deze vraag werd niet per kind gesteld, maar werd algemeen voorgelegd aan de ouders. Uit deze evaluatie blijkt ook hier een zeer hoge mate van tevredenheid. Zo is 91,4% van de ouders tevreden over de mogelijkheid dat hun kinderen creatieve activiteiten kunnen beoefenen. Bovendien is 88,4% tevreden tot zeer tevreden over het lesmateriaal dat hun kinderen ontvangen. Daarnaast geeft 87,9% aan tevreden te zijn met het niveau van de opleiding van hun kind(eren) en is 80,4% tevreden met de infrastructuur waarin de lessen plaatsvinden. Toch is er over de infrastructuur ook wel wat ontevredenheid, in vergelijking met de vier andere punten: 4,3% geeft aan ontevreden tot zeer ontevreden te zijn over het gebouw en de leslokalen en 15% plaatst zich in de middelste categorie.

Figuur 43 Algemene tevredenheid (-13-jarigen, visie van de ouders, n=884)



-13-jarigen: visie van de kinderen

Ook de kinderen zelf (-13 jaar) zijn heel positief over hun opleiding in het deeltijds kunstonderwijs. Maar liefst 90,1% van de kinderen geeft aan graag tot heel graag naar de academie te gaan. Slechts 2,1% van de kinderen, iets meer dan 2 op de 100 dus, geeft aan (helemaal) niet graag te gaan. Daarnaast heeft 7,8% van de kinderen geen uitgesproken positieve of negatieve mening.

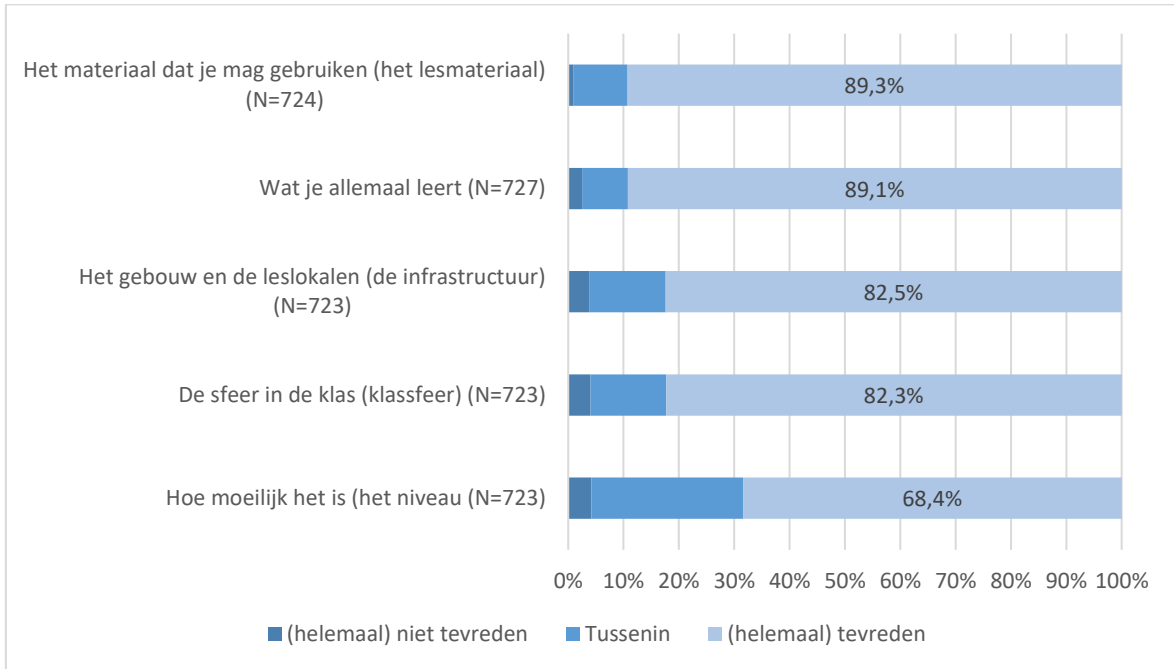
Tabel 56 Hoe graag ga je naar de academie? (-13-jarigen, kinderen zelf) (n=645)

Helemaal niet graag	Niet graag	Tussenin	Graag	Heel graag
0,2%	1,9%	7,8%	41,9%	48,2%

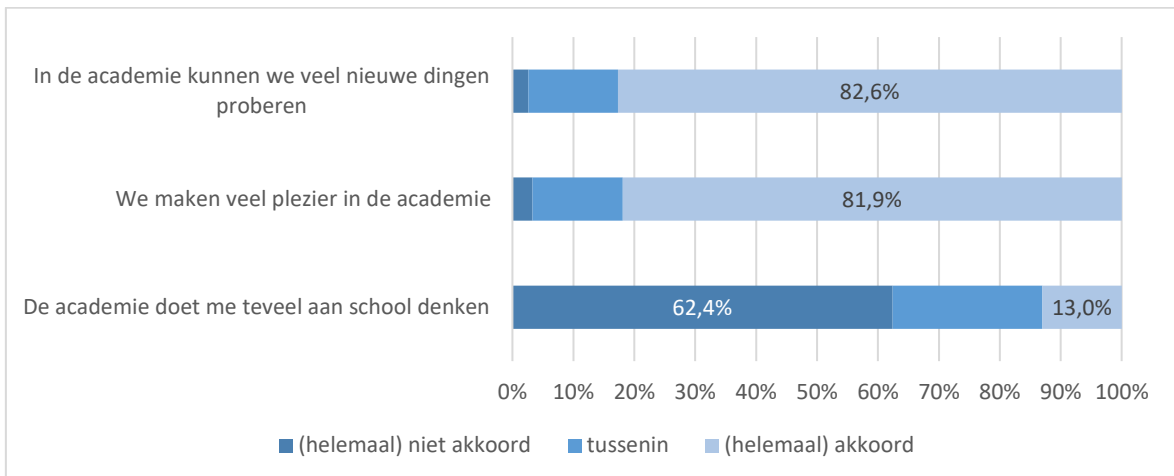
Als we meer in detail kijken, merken we dat de -13-jarigen vooral tevreden zijn over het lesmateriaal dat ze mogen gebruiken (89,3%), alsook over de inhoud van hun lessen (89,1%). Ook is meer dan 80% van de kinderen blij met het gebouw en de leslokalen (82,5%) en ervaart 82,3% een fijne sfeer in de klas. Over het algemeen stemt 82,6% van de kinderen in met de stelling dat ze veel nieuwe dingen kunnen uitproberen in de academie, en 81,9% geeft aan dat ze het naar hun zin hebben. Ook

vindt 62,4% van de kinderen dat de academie hen niet te veel aan school doet denken, in 13% van de gevallen is dat wel zo.

Figuur 44 Algemene tevredenheid (-13-jarigen, visie van de kinderen)



Figuur 45 Algemene stellingen over de academie (-13-jarigen, visie kinderen) (n=721)



Multivariate analyses -13-jarigen (visie van de kinderen)

Voor verdere analyses, kijken we opnieuw naar de tevredenheid van de respondenten naargelang hun persoons- en opleidingskenmerken.

Voor de -13-jarigen zoomen we in op hoe leeftijd, gender, de thuistaal (of men al dan niet altijd Nederlands spreekt thuis), het domein waar ze les volgen, het aantal uren les per week en het aantal uren dat ze buiten de lestijden nog bezig zijn met hun opleiding aan het dko, een rol spelen in de algemene tevredenheid met zowel de inhoudelijke (bv. lesinhoud, leerkrachten en begeleiding) als praktische aspecten (bv. infrastructuur, lestijden, ...) van hun opleiding binnen het deeltijds kunstonderwijs. Voor deze analyse werd een tevredenheidsschaal opgebouwd uit alle bevraagde tevredenheidsaspecten die hier en in volgende delen worden besproken. In een eerste model kijken we naar de persoonskenmerken.

De analyses tonen dat socio-demografische kenmerken (leeftijd, gender en taal) geen invloed hebben op de algemene tevredenheid. Wel kunnen we vaststellen dat het volgen van les binnen het domein muziek voor een beduidend lagere tevredenheidsscore zorgt. De andere opleidingsvariabelen hebben geen significant effect op de algemene tevredenheid bij de -13-jarige respondenten. De reden hiervoor dient wellicht gezocht te worden in het vak Muzikale en culturele vorming. In de open vragen werd meermaals vermeld dat ze dit vak niet fijn, saai en moeilijk vonden.

Tabel 57 Algemene tevredenheid, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen; visie kinderen, n=708)

	B	Beta	Sig.
Constante	9,066		
Leeftijd	-0,058	-0,065	
Gender (ref.= jongen)	-0,088	-0,032	
Anderstalig (ref.= spreken thuis altijd Nederlands)	-0,178	-0,042	
Domein (ref.= beeldende en audiovisuele kunsten)			
Dans	-0,022	-0,006	
Muziek	-0,447	-0,171	***
Woord en drama	0,137	0,039	
Meerdere domeinen of domeinoverschrijdend	-0,199	-0,021	
Aantal uren/week les	-0,033	-0,028	
Aantal uren/week thuis bezig met dko	-0,015	-0,015	
R ²		0,052	

Significantieniveaus: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Voor respondenten ouder dan 13 jaar blijkt uit de feedback een overwegend positieve houding ten opzichte van het deeltijds kunstonderwijs. Een grote meerderheid is tevreden over verschillende aspecten, zoals de mogelijkheid om creatieve activiteiten uit te oefenen, het niveau van de opleiding, het lesmateriaal en de sfeer in de klas. De enige bron van lichte ontevredenheid blijkt de infrastructuur te zijn, maar ook daar betreft het een klein percentage van ontevredenen. De algemene mate van tevredenheid hangt zowel samen met socio-demografische kenmerken van de leerling als met een aantal opleidingsgerelateerde kenmerken. Zo neemt de algemene tevredenheid met het deeltijds kunstonderwijs toe met de leeftijd van de leerling en staan leerlingen met een migratieachtergrond positiever ten opzichte van de opleiding. Personen die werken zijn anderzijds wat minder tevreden dan personen die nog student zijn. Hiernaast stellen we vast dat naarmate leerlingen meer een dko-opleiding volgen met als doel hun artistieke competenties te versterken of wanneer sociale motieven en intrinsieke motieven een belangrijkere rol spelen in het volgen van dko, leerlingen meer tevredenheid uiten. Ook personen die meer tijd besteden aan hun dko-opleiding buiten de lesuren en leerlingen die in de lagere graden zitten (gecontroleerd voor leeftijd), uiten zich meer tevreden over de opleiding.

De jongste respondenten (jonger dan 13 jaar) zijn evenzeer zeer positief over hun ervaring in het deeltijds kunstonderwijs. Een grote meerderheid geeft aan graag naar de academie te gaan en tevreden te zijn over het lesmateriaal, de lessen en de sfeer. Terwijl de meerderheid van de kinderen de academie niet te veel aan school doet denken, is er een minderheid bij wie dat wel zo is. Kinderen die muziek volgen zijn over het algemeen wel wat minder tevreden over de opleiding dan kinderen in de andere disciplines. De reden hiervoor dient gezocht te worden in het vak muzikale en culturele vorming wat niet door alle leerlingen even positief wordt beoordeeld.

Ouders tonen over het algemeen een hoge mate van tevredenheid. Ze zijn vooral blij met de mogelijkheid voor hun kinderen om hun gewenste opleiding te volgen, het lesmateriaal dat hun kinderen ontvangen en het niveau van de opleiding. Ook bij hen is er alleen enige ontevredenheid omtrent de infrastructuur.

De vaststellingen omtrent de algemene tevredenheid liggen sterk in de lijn van vorig onderzoek (De Backer et al., 2016). We moeten deze algemene tevredenheid dus niet (alleen) toeschrijven aan de beleidshervorming van 2018. Het publiek van het deeltijds kunstonderwijs heeft zich ook in het verleden erg tevreden getoond. Ook zien we dat in vorige onderzoek over dko vooral de tevredenheid over de leerkrachten erg hoog was. De artistieke inhoud en aanpak van de lessen (het materiaal, de klassfeer, de didactiek, enz.) kunnen op ook op sterke instemming rekenen. Op het vlak van operationele zaken, zoals infrastructuur, is nog marge om de tevredenheid te verhogen.

Tot slot wijzen we er ook nog even op dat gezien het niet-verplichte karakter van het deeltijds kunstonderwijs het niet verrassend is dat zij die zich inschrijven en blijvend participeren ook tevreden zijn over de opleiding die ze volgen. Onderzoek van 2016 (De Backer et al., 2016) toonde aan dat zogenaamde ‘afhakkers’ (leerlingen die in de loop van een jaar of graad gestopt zijn) duidelijk minder tevreden zijn dan huidige leerlingen of leerlingen die in het verleden een hele dko-grad afgewerkt hebben en daarna gestopt zijn. De tevredenheid van de afhakkers ligt over de hele lijn lager, dus niet enkel op het vlak van praktische en infrastructurele zaken maar ook wat betreft de leerkrachten, inhoud en werkvormen. De studie toonde ook aan dat hoe hoger de specifieke tevredenheid over de aangebrachte inhoud en gebruikte werkvormen, hoe kleiner de kans om af te haken tijdens een schooljaar. Dit duidt erop dat niet enkel voor de tevredenheid de leerkracht, inhoud en aanpak

cruciaal zijn, maar dat dit ook de belangrijkste aspecten zijn die ervoor zorgen dat leerlingen niet afhaken.

9.2.1 Leerkrachten, evaluatie en begeleiding

Het nieuwe decreet geeft de academies de mogelijkheid om een meer dynamisch evaluatiebeleid uit te werken. Met het introduceren van de eigen onderwijsdoelen voor het dko (basiscompetenties en beroepskwalificaties) verwacht de subsidiërende overheid ook een leerlingenevaluatie die mee het bereiken van die doelen nagaat. Daarnaast schrijft het decreet (art. 60) ook voor dat academies de leerlingenevaluatie moeten aligneren met de artistiek-pedagogische visie van de academie. Het decreet zet daarbij drie kwaliteitscriteria in de verf: transparantie, validiteit en betrouwbaarheid (Schrooten et al., 2023). Ook ligt er een grotere focus op de leerloopbaanbegeleiding van leerlingen en de rol van leerkrachten in deze begeleiding en evaluatie.

De volgende cijfers geven een beeld over hoe de leerlingen (zowel +13 als (ouders van) -13) de leerkrachten, evaluatie en (loopbaan)begeleiding ervaren binnen het deeltijds kunstonderwijs. Tot slot wordt ook de link gelegd tussen het dko en de amateurkunsten, alsook de doorstroom naar het hoger kunstonderwijs.

Algemeen: competenties/contact/waardering

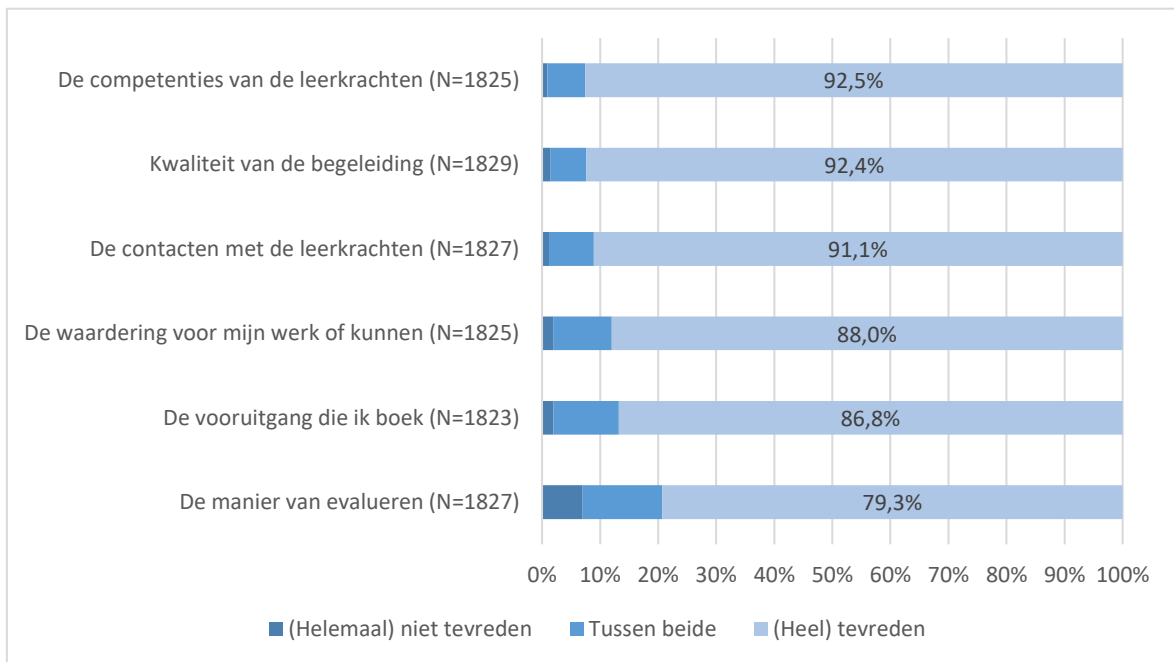
Zoals we in de paragraaf algemene tevredenheid al aanhaalden, blijkt zowel de leerlingen als de ouders over het algemeen heel tevreden over de leerkrachten.

Bij de leerlingen ouder dan 13 jaar (figuur 39) zien we dat 92,5% tevreden tot zeer tevreden is over de competenties van de leerkrachten. Ook heeft het overgrote merendeel (91,1%) een goed contact met hun docent(en). Daarnaast vindt 88% dat ze voldoende waardering krijgen voor hun werk, aan de andere kant vindt slechts 1,9% van de respondenten van niet.

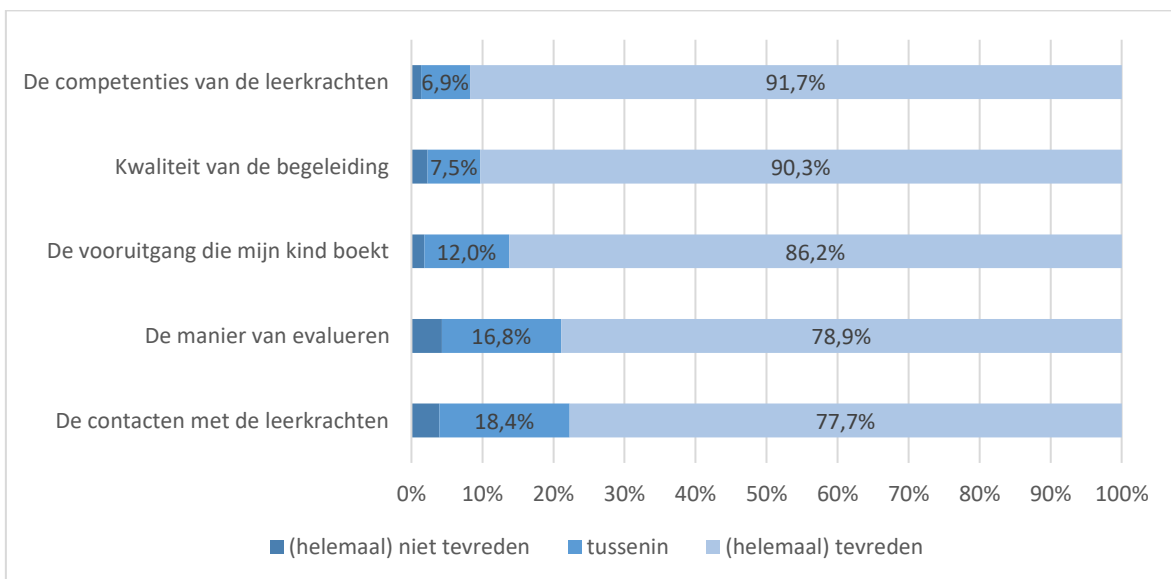
Net zoals bij de +13-jarigen, heerst ook bij de ouders (figuur 40) de sterkste tevredenheid over de competenties van de leerkrachten. Méér dan negen op de tien ouders is tevreden tot zeer tevreden hierover. De tevredenheid omtrent het contact met de leerkracht(en) ligt wel, ondanks ook een aanzienlijke mate van tevredenheid, lager bij de ouders. Hier is 'slechts' driekwart tevreden tot zeer tevreden (76,9%). Bijna vier procent (3,9%) uit duidelijk hun ontevredenheid hierover. De lagere mate van tevredenheid hier kan wellicht toegeschreven worden aan het gegeven dat ouders in mindere mate direct contact hebben met de leerkrachten en wijst wellicht eerder op het gebrek aan contacten dan op de kwaliteit van de contacten. Deze interpretatie wordt gesterkt door het feit dat bijna een op de vijf ouders zich in de middengroep stelt en er geen uitgesproken mening over heeft.

De -13-jarigen (figuur 41) zijn heel tevreden over hun leerkracht(en). Zo is 89,9% tevreden tot zeer tevreden over hun leerkracht in het algemeen. Ook is 87,2% tevreden met wat de leerkracht over hun werk zegt. Over het algemeen geeft 85,1% van de jonge kinderen aan dat de leerkracht op een leuke manier lesgeeft en geeft 82,5% aan bij hun leerkracht terecht te kunnen.

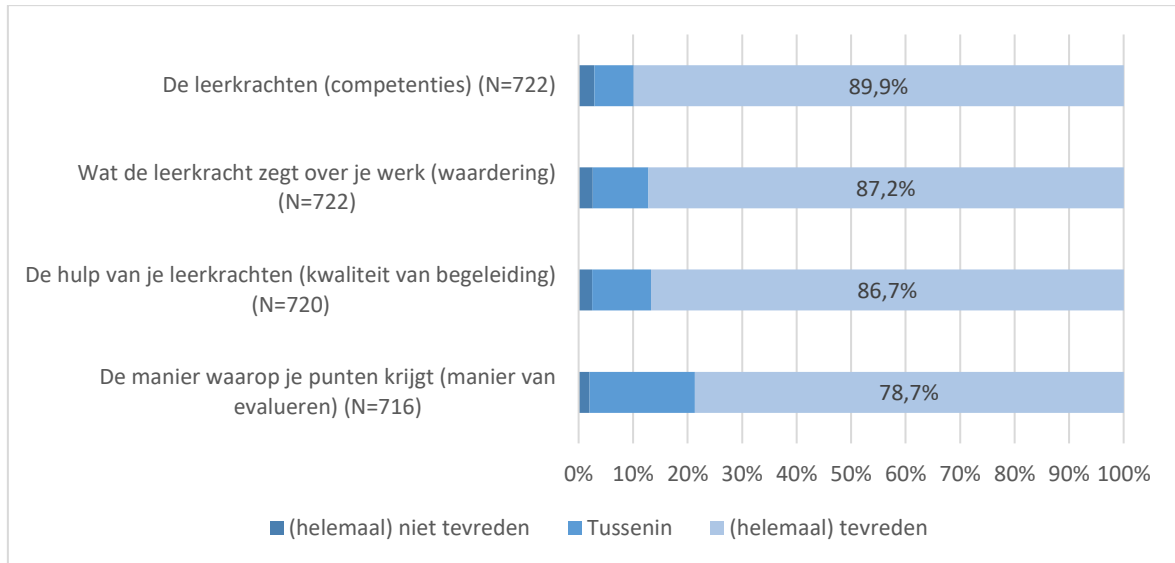
Figuur 46 Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (+13-jarigen)



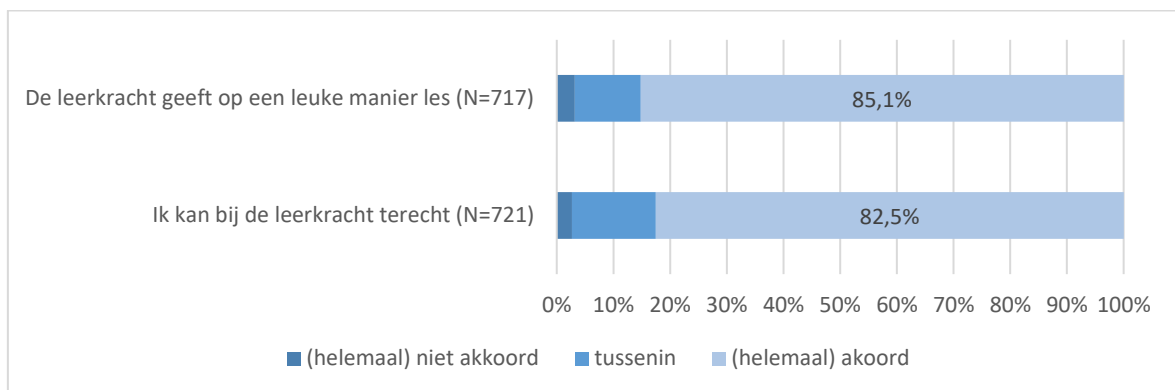
Figuur 47 Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (-13-jarigen, visie van ouders, n=884)



Figuur 48 Evaluatie van leerkrachten en begeleiding (-13-jarigen, visie kind)



Figuur 49 Stelling over de academie (in verband met leerkrachten en begeleiding)



De interviews die we met leerlingen hadden, bevestigen deze cijfers en illustreren de belangrijke rol die een leerkracht speelt in de ervaring en tevredenheid van de leerlingen. Velen onder hen kozen bewust voor een bepaalde leerkracht of geven aan dat een bepaalde leerkracht een cruciale rol in hun traject heeft gespeeld. ‘De leerkracht kan een *‘make it or break it’* zijn,’ zo zegt de 24-jarige Evelien (tekenkunst). Zijzelf vindt haar leerkracht een grote motivator die leerlingen de weg wijst én enthousiasmeert. Zij is niet de enige.

Dennis, een volwassene die momenteel keramiek volgt, gebruikt zelfs het woord ‘vaderfiguur’ voor een leerkracht die hem sterk in zijn schoolse en ook professionele loopbaan heeft geholpen en tegelijk ook mentale ondersteuning gaf. De vijftigjarige Kristel gebruikt de term ‘mentor’. Het zijn woorden die ook het persoonlijke en emotionele belang van een goede leerkracht uitdrukken.

Ook in het interview met de veel jongere Nindra (15 jaar, piano) komt de stimulerende kracht van de leerkracht sterk naar voren. Nindra vertelt hoe haar leerkrachten altijd positief waren en haar veel kansen gaven om te leren en te ontdekken. Ze kreeg ook bevestiging van haar talent door een leerkracht die zei dat ze zo goed speelde dat ze zelf leerkracht kon worden. Emma (14 jaar, harp) vertelt dat ze het belangrijk vindt dat haar leerkracht niet enkel ‘gewoon streng’ is maar ook een lieve leerkracht. En Marlies bewierookt haar leerkracht omwille van de ‘opbouw’ en ‘uitdaging’ die die geeft.

We praatten ook met de 67-jarige Pedro die tekenkunst volgt. Ook hij is vol lof over de leerkracht. Wat die voor hem tot een goede leerkracht maakt is vooral de aanpak. Die is plezierig maar ook uitdagend. De opdrachten van de leerkracht noemt Pedro 'challenging'. De kwaliteiten van de leerkracht kwamen Pedro al ter ore (via zijn zus die bij dezelfde leerkracht les volgde) en was een van de redenen voor hem om voor deze academie te kiezen. Het illustreert mooi hoe de deugdelijkheid van een leerkracht niet alleen van belang is voor het motiveren van individuele leerlingen in de klas, maar ook een wervende functie heeft naar nieuwe leerlingen.

Dat leerkrachten een belangrijke rol spelen in de tevredenheid van de leerlingen kan niet alleen geïllustreerd worden door ervaringen van leerlingen die de aanpak van hun leerkracht bewieroken. Ook omgekeerd, de verhalen van leerlingen die een opleiding stoppen omdat ze de leerkracht niet goed genoeg vinden – en die zijn uitzonderlijk – illustreren het grote belang van de leerkracht. Zo vertelt Tine (65 jaar) over een leerkracht die een slechte relatie had met de directeur van de academie en hoe dat de sfeer in de klas negatief beïnvloedde. Ook Kristel (+50 jaar) uit in het interview frustraties over minder goede leerkrachten die te weinig uitleg, begeleiding of bijsturing gaven. De 32-jarige Rozanne (vrije grafiek) stond op het punt haar opleiding te stoppen toen haar vaste leerkracht langdurig ziek uitviel. Maar de vervangende leerkracht beviel haar uiteindelijk nog beter. Ze besluit dat ze twee keer geluk heeft gehad met de leerkrachten die haar allebei goed begeleiden.

Evaluatie

Het nieuwe decreet geeft de academies de mogelijkheid om een meer dynamisch evaluatiebeleid uit te werken. Met het introduceren van basiscompetenties en beroepskwalificaties verwacht de overheid een leerlingenevaluatie die het bereiken van deze doelen nagaat.

Hier tekent zich een duidelijk patroon af. Bij alle drie groepen (+13-jarigen, -13-jarigen en hun ouders) wordt de laagste mate van tevredenheid gerapporteerd met betrekking tot de evaluatiemethoden. Ongeveer één op de vijf respondenten in elke groep (+13-jarigen, ouders en -13-jarigen) geeft aan ontevreden te zijn of een neutraal standpunt in te nemen ten aanzien van de evaluatiemethoden. Desalniettemin blijkt bij bijna 80% van alle drie de groepen nog steeds tevredenheid te heersen over de manier van evalueren. Meer specifiek was 79,3% van de 13-plussers tevreden tot zeer tevreden over de manier van evalueren. Bijna 14% gaf 'tussenin' als antwoord en 7% uitte zich negatief ten opzichte van de evaluatiemethodes. We krijgen een gelijkaardig beeld bij de ouders en de jonge kinderen zelf. Zo is 78,5% van de ouders tevreden tot zeer tevreden, 17% 'tussenin' en 4,5% ontevreden tot zeer ontevreden over de bestaande evaluatiemethodes. Bij de kinderen (-13 jaar) is slechts 2% ontevreden tot zeer ontevreden. Eén op de vijf -13-jarigen antwoordde neutraal en 78,7% is overwegend positief.

(Leerloopbaan)begeleiding

Academies bewaken het studierendement van de leerling doorheen de opleiding en nemen de nodige maatregelen hiervoor. Zij krijgen de vrijheid om de leerlingenbegeleiding vorm te geven. De vraag is dus in welke mate de academies en leerkrachten de leerlingen begeleiden in hun keuzes in de loop van het leertraject zodat ze zelfstandigheid verwerven in hun artistieke ontwikkeling.

Over de begeleiding die leerlingen krijgen van de leerkrachten is vrijwel iedereen positief. Zo is 92,4% van de 13-plussers en 86,7% van de -13-jarigen tevreden tot zeer tevreden met de kwaliteit van begeleiding die ze krijgen. Bij de jonge kinderen werd dit verwoord als: 'de hulp die je van de leerkracht krijgt'. Ook zijn negen op de tien ouders (90,4%) (zeer) tevreden met de begeleiding die hun kinderen krijgen in het deeltijds kunstonderwijs.

Hiernaast is 86,8% van de +13-jarigen tevreden met de vooruitgang die ze boeken, wat samenhangt met het niveau van de opleiding, waar 90,4% (zeer) tevreden mee is. Ook bij de ouders is 86,4% tevreden tot zeer tevreden met de vooruitgang van hun kind(eren).

Bij de -13-jarigen werd vooruitgang niet rechtstreeks bevraagd, maar kunnen we wel terugkoppelen naar het feit dat 89,1% blij is met wat ze allemaal leren. Daarnaast vindt 82,6% ook dat men veel nieuwe dingen kan uitproberen aan de academie.

Multivariate analyses leerloopbaanbegeleiding

In de multivariate analyses omtrent tevredenheid met leerkrachten, evaluatie en begeleiding (verdere opsplitsing van model zoals besproken bij algemene tevredenheid) keken we naar een schaal samengesteld op basis van volgende stellingen, waarbij de respondenten aan de hand van vijf antwoordcategorieën gaande van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord':

- ik kan bij de leerkracht terecht voor advies over mijn studiekeuze in het deeltijds kunstonderwijs;
- ik krijg hulp van de leerkracht wanneer ik vastloop in mijn keuzeprocess;
- ik krijg informatie van de leerkracht over de mogelijke keuzes in het deeltijds kunstonderwijs;
- ik krijg op mijn academie voldoende begeleiding in het maken van keuzes;
- ik word op mijn academie gestimuleerd om na te denken over mijn toekomstig doel met deze opleiding;
- ik praat regelmatig met mijn leerkracht over mijn studiekeuze in het deeltijds kunstonderwijs.

Deze schaal geeft een idee van de tevredenheid omtrent de begeleiding die leerlingen krijgen bij de keuzes die ze dienen te maken in hun studieloopbaan. Uit deze analyses blijkt dat tevredenheid hieromtrent toeneemt met de leeftijd en dat zich men tevens meer tevreden uit naarmate motivaties om dko te volgen ook sterker aanwezig zijn. Leerlingen die les volgen binnen het domein muziek uiten zich opvallend positiever omtrent de studiebegeleiding door leerkrachten. Daarnaast stellen we vast dat personen die zich in een minder gunstige financiële situatie bevinden, zich minder positief uiten. De graad waarin men les volgt bleek geen effect te hebben. Daarom namen we deze ook niet mee op in de gepresenteerde analyses.

Tabel 58 Tevredenheid leerkrachtenbegeleiding, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (+13-jarigen, n=706)

	Model 1			Model 2		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Constante	5,650			2,604		
Leeftijd	0,024	0,226	***	0,024	0,226	***
Gender (ref. = man)	-0,126	-0,032		-0,192	-0,048	
Huidige status (ref. = leerling/student)						
werkend	-0,227	-0,050		-0,253	-0,055	
niet werkend	0,218	0,022		0,168	0,017	
gepensioneerd	-0,407	-0,058		-0,215	-0,031	
Migratieachtergrond (ref. = enkel Belgische achtergrond)	0,132	0,026		0,132	0,026	
Subjectief inkomen (ref. = gezin kan makkelijk rondkomen)	-0,627	-0,062	*	-0,699	-0,069	*
Culturele socialisatie thuis (ref. = ouders participeerden aan cultuur)	-0,072	-0,017		0,055	0,013	
Domein (ref. = beeldende en audiovisuele kunsten)						
Dans				0,082	0,015	
Muziek				0,358	0,102	***
Woordkunst-drama				-0,130	-0,028	
Domeinoverschrijdend of meerdere domeinen				0,261	0,020	
Motivatie om dko- te studeren						
Competentie-ontwikkeling				0,098	0,085	**
Doorstroming hoger kunstonderwijs of professioneel kunstenaarschap				0,147	0,209	***
Sociale aspecten				0,076	0,106	***
Intrinsieke motivatie				0,076	0,106	***
Aantal uren les/week in dko				-0,006	-0,007	
Aantal uren/week buiten de les besteed aan dko				0,023	0,045	
R2		0,034			0,157	

Significantieniveaus: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Bij de kinderen keken we naar de tevredenheid met de leerkracht. Hier stellen we geen significante effecten vast, maar we kunnen aan de hand van het eerder besproken cijfermateriaal besluiten dat men over het algemeen zeer tevreden is.

Tabel 59 Tevredenheid leerkrachten, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen, visie kinderen, n=706)

	B	Beta	Sig.
Constante	9,172		
Leeftijd	-0,073	-0,066	
Gender (ref. = jongen)	-0,070	-0,021	
Anderstalig (ref. = spreken thuis altijd Nederlands)	0,076	0,015	
Domein (ref. = beeldende en audiovisuele kunsten)			
Dans	0,016	0,003	
Muziek	-0,244	-0,077	
Woord en drama	0,021	0,005	
Meerdere domeinen of domeinoverschrijdend	-0,211	-0,018	
Aantal uren/week les	0,014	0,010	
Aantal uren/week thuis bezig met dko	-0,016	-0,013	
R ²		0,013	

Geen significante effecten.

Tevredenheid

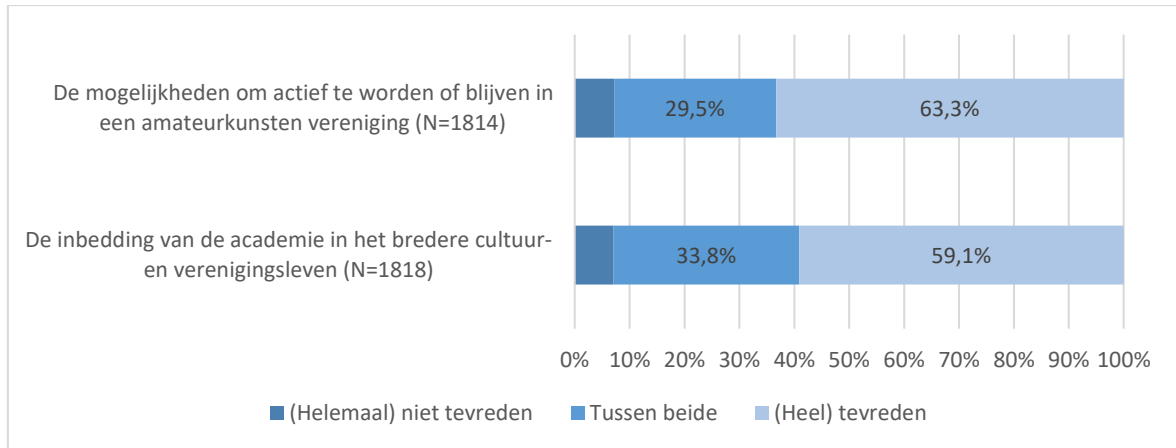
Ook werden twee stellingen voorgelegd aan de +13-jarige respondenten over de band van het deeltijds kunstonderwijs met de amateurkunsten, en met het bredere cultuur- en verenigingsleven.

Een eerste vraag betreft de inbedding van de academie in het bredere cultuur- en verenigingsleven: 59,1% van de respondenten blijkt hierover tevreden. Het betreft een meerderheid van de respondenten, maar is een aanzienlijk lager aandeel tevredenen dan bij de andere aspecten waar naar de tevredenheid gepeild werd (zie eerder in het hoofdstuk). Verder antwoordt één op de drie respondenten ‘tussenin’ en is 7,1% van de 13-plussers ontevreden omtrent de situering van de academie in het bredere cultuur- en verenigingsleven. Hierbij aansluitend zien we dat ‘slechts’ 63,3% tevreden is met de mogelijkheden om actief te worden of blijven in een amateurkunstenvereniging. Ongeveer één op drie (29,5%) antwoordt neutraal en 7,2% is hier ontevreden tot zeer ontevreden over.

Deze cijfers lijken aan te geven dat academies nog verdere stappen kunnen zetten in de netwerking met andere culturele partners, zoals amateurkunstenverenigingen. Dat wil echter niet zeggen dat de academies vandaag helemaal niet vernetwerkt zijn in het lokaal cultureel weefsel. In de interviews hoorden we hier en daar zelfs dat de positieve effecten van die netwerken voelbaar zijn tot bij de leerlingen.

Zo valt het de 62-jarige Piet (Singer-songwriter, piano) op dat zijn academie goed ingebed is. Dat merkt hij vooral op het vlak van presentatiekansen. Hij vindt dat zijn academie goed samenwerkt ‘met cultuurcentra en festivals’. De 13-jarige Els (ballet) beaamt dat en zegt dat ze via samenwerkingen tussen de academies ook interessante kansen krijgt voor uitwisselingen en wedstrijden, wat haar podiumervaring vergroot.

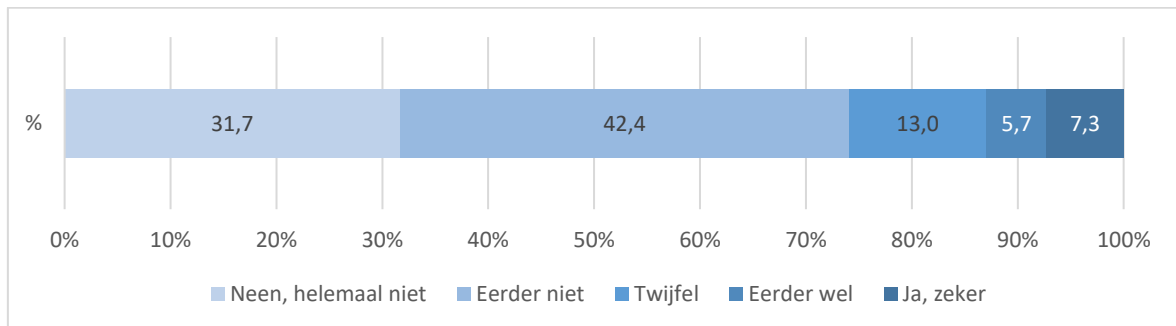
Figuur 50 Evaluatie amateurkunsten en inbedding van academie in samenleving (+13-jarigen)



9.2.2 Doorstroom naar hoger onderwijs

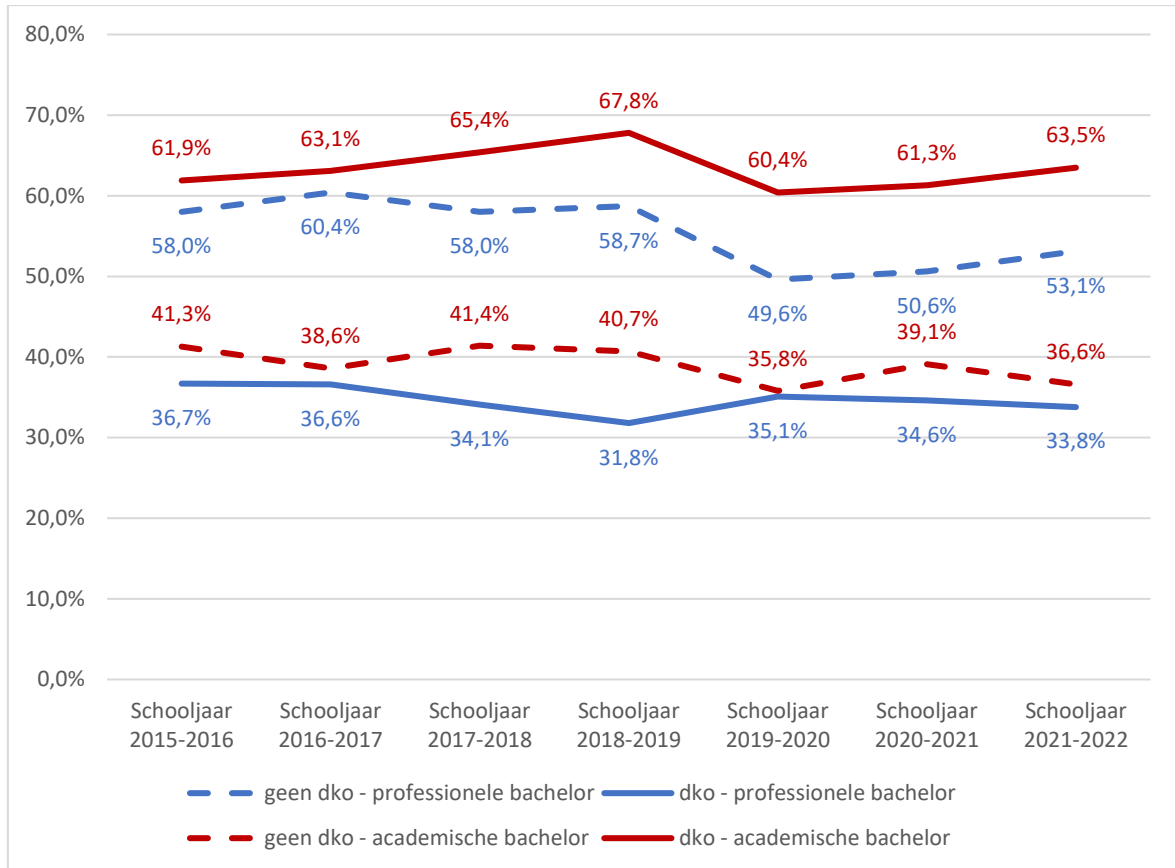
Aan de +13-jarigen die in de derde graad van het secundair onderwijs zitten werd de vraag voorgelegd in welke mate men een kunstopleiding in het hoger onderwijs overwoog na het beëindigen van het secundair onderwijs. Van de 355 respondenten die in de laatste graad secundair onderwijs zaten gaven er 22 aan het nog niet te weten. Van de anderen geeft 13% aan een opleiding in het hoger kunstonderwijs te overwegen.

Figuur 51 Mate waarin men een kunstopleiding overweegt in het hoger onderwijs (+13-jarigen, respondenten die in de 3^e graad van het secundair onderwijs zitten, n=333)



De koppeling tussen de administratieve databank hoger onderwijs en deze van het deeltijds kunstonderwijs, laat tevens toe na te gaan in welke mate het volgen van dko een invloed heeft op de keuzes die men maakt binnen het hoger onderwijs. We selecteerden hiervoor de generatiestudenten. Belangrijke nuancering hierbij is wel dat deze data alleen de personen betreft die hoger onderwijs volgen of gevolgd hebben. Figuur 51 geeft vooreerst aan dat dko-leerlingen die hoger onderwijs volgen in vergelijking met niet-dko-leerlingen meer starten in een academische bachelor.

Figuur 52 Gestarte trajecten in het hoger onderwijs naar type onderwijs (generatiestudenten; n=98.859)



Bron Steekproef hoger onderwijs met koppeling van dko-gegevens

Tabel 52 toont verder aan dat dko-studenten opteren voor andere studierichtingen in het hoger onderwijs dan niet dko-studenten. Zij opteren meer voor artistieke richtingen maar ook andere richtingen weten hen meer of minder te bekoren dan niet-dko-studenten. Grootste verschil doet zich voor bij de cluster handelswetenschappen en bedrijfskunde. Terwijl over het algemeen een op de vijf studenten in het hoger onderwijs kiest voor deze opleiding, is dat bij de studenten met een dko-achtergrond slechts een op tien.

Tabel 60 Studierichting-cluster bij generatiestudenten hoger onderwijs

	Volg(d)en dko	Volg(d)en geen dko	Totale groep studenten
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	9,8%	21,5%	19,9%
Industriële wetenschappen en technologie	9,0%	14,1%	13,4%
Gezondheidszorg	7,0%	9,7%	9,3%
Onderwijs	7,0%	9,4%	9,0%
Sociaal-agogisch werk	6,3%	9,5%	9,1%
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	6,2%	4,7%	4,9%
Psychologie en pedagogische wetenschappen	5,1%	2,6%	2,9%
Wetenschappen	5,0%	2,5%	2,8%
Architectuur	4,1%	2,4%	2,6%
Toegepaste wetenschappen	4,0%	1,8%	2,1%
Audiovisuele en beeldende kunst	3,7%	1,1%	1,4%
Economische en toegepaste economische wetenschappen	3,6%	4,1%	4,0%
Biomedische wetenschappen	3,0%	1,7%	1,8%
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	2,9%	3,0%	3,0%
Politieke en sociale wetenschappen	2,9%	1,9%	2,0%
Geneeskunde	2,7%	1,0%	1,2%
Toegepaste biologische wetenschappen	2,5%	1,2%	1,4%
Taal- en letterkunde	2,1%	0,7%	0,9%
Farmaceutische wetenschappen	2,0%	1,2%	1,4%
Muziek en podiumkunsten	2,0%	0,2%	0,5%
Toegepaste taalkunde	1,5%	0,8%	0,9%
Geschiedenis	1,4%	0,6%	0,7%
Archeologie en kunstwetenschappen	1,2%	0,2%	0,4%
Geschiedenis - Taal- en letterkunde	1,0%	0,4%	0,5%
Biotechniek	0,8%	1,4%	1,3%
Diergeneeskunde	0,7%	0,5%	0,6%
Sociale gezondheidswetenschappen	0,7%	0,2%	0,3%
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	0,6%	0,2%	0,3%
Productontwikkeling	0,3%	0,2%	0,2%
Economische en toegepaste economische wetenschappen - Politieke en sociale wetenschappen	0,2%	0,2%	0,2%
Gezondheidszorg - Onderwijs - Sociaal-agogisch werk	0,2%	0,3%	0,3%
Tandheelkunde	0,2%	0,1%	0,1%
Audiovisuele en beeldende kunst - Industriële wetenschappen en technologie	0,1%	0,0%	0,1%
Conservatie-restauratie	0,1%	0,0%	0,0%
Gezondheidszorg - Onderwijs	0,1%	0,4%	0,4%
Nautische wetenschappen	0,1%	0,1%	0,1%

Bron Steekproef hoger onderwijs met koppeling van dko-gegevens

Uit vorig onderzoek weten we evenwel dat dko-leerlingen geen doorsnee vormen van de leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs (Beunen et al., 2015). Zij volgen verhoudingsgewijs meer algemeen en kunstsecundair onderwijs. Twee onderwijsvormen welke ook meer dan beroeps-

en technisch onderwijs een vooropleiding voor het hoger kunstonderwijs vormen. Daarom moeten we wanneer we de invloed van het volgen van dko op de kans om hoger kunstonderwijs te volgen willen kennen, rekening houden met de onderwijsvorm waarin men les volgde in het secundair onderwijs. Daarnaast controleren we tevens voor een aantal indicatoren die mogelijk samen hangen met zowel de kans op het volgen van dko als met de kans op het aanvangen van een hogere kunstopleiding (nl. gender, OKI-indicatoren voor cultureel kapitaal en geboorteland).

Leerlingen die uitstroomden in het kso hebben, niet zo verbazingwekkend, veel meer kans dat ze zullen opteren voor hoger kunstonderwijs als ze verdere studies aanvatten. De odds dat zij in het hoger onderwijs opteren voor een kunstzinnige richting is ruim 24 keer hoger dan voor een aso-leerling. De kans dat een leerling- uit het tso hoger kunstonderwijs volgt wanneer die zich inschrijft in het hoger onderwijs is dan weer kleiner in vergelijking met leerlingen die uitstromen uit het aso. Minder in lijn met de verwachtingen is dat leerlingen uit het beroepsonderwijs meer kans maken artistiek hoger onderwijs te volgen. Het betreft hier wel de relatieve kans bij een groep van studenten die hoger onderwijs aanvatten en niet bij het totaal aantal jongeren dat beroepsonderwijs gevolgd heeft. Bovendien controleren we voor een aantal zaken waarvan onderzoek veelvuldig heeft aangetoond dat het zowel samenhangt met gevolgde onderwijsvorm in het secundair onderwijs en de interesse voor cultuur. Van deze controle indicatoren blijkt wel enkel de opleiding van de moeder van belang. Kinderen uit gezinnen met een lager opgeleide moeder zullen, wanneer ze hoger onderwijs volgen, minder opteren voor een artistieke opleiding.

Rekening houdend met het sterke effect van onderwijsvorm en opleidingsniveau van de moeder, blijft het volgen van deeltijds kunstonderwijs de kans op de doorstroom naar hoger kunstonderwijs positief beïnvloeden. De odds dat een student die start in het hoger onderwijs opteert voor een artistieke opleiding liggen 2,6 keer hoger wanneer die student dko gevolgd heeft dan wanneer die dat niet gedaan heeft.

Tabel 61 Kans op het volgen van artistiek hoger onderwijs bij personen die hoger onderwijs aanvatten

	Model 1			Model 2		
	b	Exp(b)	S.E.	b	Exp(b)	S.E.
Fixed deel						
constante	-3,532	0,029	0,061	-3,426*	0,033	0,170
Volgde dko (in de periode 2014-2021)	0,977*	2,656	0,059	0,964*	2,622	0,063
Onderwijsvorm_SO (ref. = aso)						
bso (+hbo)	0,256*	1,292	0,107	0,343*	1,409	0,115
kso	3,139*	23,081	0,122	3,188*	24,240	0,115
tso	-0,232*	0,793	0,081	-0,205*	0,815	0,066
Gender (ref. = man)				0,057	1,059	0,059
OKI						
thuis taal niet het Nederlands				-0,108	0,898	0,116
laag opgeleide moeder				-0,218*	0,804	0,090
Geboorteland (ref. = buiten Europa)						
Geboren in België				0,016	1,016	0,186
Geboren in EU				-0,116	0,890	0,226
Random deel						
Cons (level 2)		0,315	0,048		0,282	0,047
N (level 1)		40894			34651	
N (level 2)		708			684	

* Significant effect (significantieniveau $p < 0,05$).

Bron Steekproef hoger onderwijs met koppeling van dko-gegevens

9.2.3 Studieduur en -belasting

Het decreet betreffende het dko bepaalt per graad het aantal leerjaren en de globale studieomvang, uitgedrukt in wekelijkse lestijden. Voor de meeste structuuronderdelen is er slechts één traject, maar voor sommige graden kan het schoolbestuur kiezen uit verschillende trajecten. Leerlingen kunnen dan kiezen uit een intensief vier- of vijfjarig traject van acht of tien wekelijkse lestijden of een trager tienjarig traject met vier wekelijkse lestijden. Dat maakt het voor werkenden makkelijker om naast hun job een opleiding te volgen. In het deel hieronder bekijken we hoe die belasting en tijdsinvestering van de respondenten eruitzien, en hoe ze die ervaren.

Cijfers over lestijden en tijdsinvestering

In de vragenlijst werden zowel de lestijd als de tijdsinvestering buiten de lestijd bevroegd, en dit zowel bij de +13-jarigen als (de ouders van) de jongste groep respondenten (-13-jarigen). We zullen daarom hieronder ook verwijzen naar lesuren in plaats van lestijden. De +13-jarigen volgen gemiddeld 3,7 uur per week les aan de academie. Bij -13-jarigen is dat gemiddeld 2,8 uur. Buiten de lesuren zijn 13-plussers gemiddeld 2 uur bezig met het dko, terwijl dat bij de jongste kinderen gemiddeld 1 uur is. Bijna de helft (48,7%) van de -13-jarigen is zelfs helemaal niet bezig met hun dko-opleiding buiten de lesuren.

Tabel 62 Lesuren en tijdsinvestering buiten de lesuren per week (+13-jarigen)

Lesuren en tijdsinvestering per week (+13)	Lesuren (%)	Buiten lestijd (%)
0 uur	n.v.t.	19,8
1 uur	6,4	24,7
2 uur	22,8	18,0
3 uur	27,1	11,0
4 uur	23,8	8,4
5 uur	3,8	5,9
6 tot 8 uur	13,9	6,9
Meer dan 8 uur	2,3	5,4

Tabel 63 Lesuren en (extra) tijdsinvestering per week (-13-jarigen)

Lesuren en tijdsinvestering per week (-13)	Lestijd (%) (n=1003)	Buiten lestijd (%) (n=993)
0 uur	n.v.t.	48,7
1 uur	10,6	27,2
2 uur	39,6	15
3 uur	30,1	3,8
4 uur	9,3	2,5
5 uur	7,1	0,8
6 tot 8 uur	3,0	0,5
Meer dan 8 uur	0,2	0,0

Aan de jongste groep (-13 jaar) werd ook gevraagd op welk moment ze les hebben in de week. Meer dan de helft van de respondenten (53,3%) volgt les op woensdagnamiddag, veruit het meest populaire lesmoment. 30,7% gaat onmiddellijk na school naar de academie en 32% volgt later op de avond les (tijdens de schoolweek). Tenslotte volgt 28,8% van de respondenten les op zaterdag en slechts 0,4% van de respondenten op zondag.

Tabel 64 Lesdagen op de academie (-13-jarigen, meerdere antwoorden mogelijk, n=1015)

Lesdagen (-13)	% van resp.
Woensdagnamiddag	53,3%
Onmiddellijk na school	30,7%
Schoolweek, later op de avond	32,0%
Zaterdag	28,8%
Zondag	0,4%

In het volgende onderdeel wordt het aantal lesuren (belasting) opgesplitst naar situatie, gender en leeftijd.

Belasting naar arbeidsstatus

Bij de +13-jarigen analyseerden we ook de verschillen in het aantal lesuren (belasting) naar arbeidsstatus. Onderstaande gegevens suggereren dat de beschikbare tijd voor kunstonderwijs sterk

afhangt van de arbeidsstatus waarin iemand zich bevindt. Zo zijn er gelijkenissen tussen studenten en werkenden, alsook tussen niet-werkenden op actieve leeftijd en gepensioneerden. Studenten en werkenden volgen gemiddeld 3,4 en 3,7 uur les per week, terwijl dat bij niet-werkenden op actieve leeftijd 4,9 uur is. Bij gepensioneerden ligt het gemiddelde aantal lesuren per week zelfs op 5,6.

Tabel 65 Aantal lesuren per week - naar arbeidsstatus: gemiddeld aantal uren (+13-jarigen)

Huidige situatie	Gemiddelde	N	Sd
Leerling/student	3,4	1226	1,6
Werkend	3,7	409	2,3
Niet-werkend op actieve leeftijd	4,9	85	3,4
Gepensioneerd	5,6	174	2,9
Totaal	3,7	1894	2,1

Belasting naar domein

De verschillen in belasting tussen domeinen worden bekeken voor alle leeftijden. Niet onverwacht, zijn leerlingen die meerdere domeinen combineren over het algemeen ook het meest aantal uren aanwezig op de academie. Bij de +13-jarigen is dit voor die groep gemiddeld 5,5 uur, voor de -13-jarigen 4,3 uur.

Hiernaast zien we, indien we ons richten op de +13-jarigen (tabel 66), dat leerlingen die beeldende en audiovisuele kunsten volgen, het hoogst aantal uren doorbrengen op de academie. Gemiddeld rapporteren zij vijf lesuren. Hierna volgt het domein dans met 3,5 uur, muziek met 2,7 uur en woordkunst-drama met 2,3 lesuren op de academie. 13-plussers die domeinoverschrijdende vakken volgen zijn gemiddeld 3,6 uur aanwezig op de academie.

Bij de -13-jarigen (Tabel 66) liggen die uren, zoals eerder vermeld, gemiddeld wat lager. Hier heeft muziek het hoogste aantal lesuren, namelijk 3,1 uur, gevolgd door dans met 2,3 uur, beeldende en audiovisuele kunsten met 2,2 uur en tenslotte woordkunst-drama met 1,2 uur. Leerlingen die domeinoverschrijdende vakken volgen hebben gemiddeld 1,6 lesuren.

Tabel 66 Aantal lesuren op de academie - per domein

Gemiddeld aantal lesuren op de academie – per domein	Gemiddelde (+13-jarigen)	n	Gemiddelde (-13)	n
Beeldende en audiovisuele kunsten	5,0	602	2,2	376
Dans	3,5	76	2,3	70
Muziek	2,7	848	3,1	289
Woordkunst-drama	2,3	169	1,2	57
Domeinoverschrijdend	3,6	14	1,6	25
Combineert meerdere domeinen	5,5	158	4,3	186
Gemiddelde over de verschillende domeinen heen	3,7	1867	2,8	1002

Belasting naar gender en leeftijd

1) Gender

Significante verschillen tussen gender en belasting komen enkel bij de +13-jarigen naar boven (Tabel 67). Zo spenderen mannen of jongens gemiddeld 3,5 uur per week op de academie, terwijl vrouwen of meisjes gemiddeld 3,8 uur les hebben. Personen die zich niet als man of vrouw identificeren brengen het minst tijd door op de academie, namelijk 3,2 uur. We dienen hier wel aan toe te voegen dat deze laatste groep een zeer kleine groep vormt, voorzichtigheid bij interpretatie van deze cijfers is dus aangewezen. De verschillen in aantal lesuren op de academie tussen jongens en meisjes onder de 13 jaar zijn niet significant.

Tabel 67 Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (+13-jarigen)

	Gemiddelde	n	Sd
Man/jongen	3,53	637	2,07
Vrouw/meisje	3,83	1239	2,13
Andere	3,16	25	1,70
Totaal	3,72	1901	2,11

Tabel 68 Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (-13-jarigen)

	Gemiddelde	n	Sd
Meisje	2,74	666	1,32
Jongen	2,86	336	2,30
Totaal	2,78	1002	1,71

2) Leeftijd

Op vlak van leeftijd zijn er wederom duidelijke verschillen tussen groepen op vlak van het aantal lesuren per week, hier zowel bij de +13 als de -13-jarigen. Bij jongere kinderen (onder de 13 jaar) ligt het gemiddelde aantal lesuren lager dan bij leerlingen boven de 13 jaar, maar zien we wel een duidelijk verschil tussen 5 tot 8-jarigen en 9 tot 12-jarigen. Zo spenderen de allerjongste kinderen gemiddeld 2,19 uur in de academie, terwijl dat bij 9 tot 12-jarigen klimt naar een gemiddelde van 2,87 uur. Er is dan ook een significante positieve correlatie tussen leeftijd en het aantal uur les dat wordt gevolgd. Dat is uiteraard niet enkel te wijten aan de keuzes van de leerlingen (en hun leeftijd) zelf. De studieomvang, die decretaal is vastgelegd, neemt de meeste domeinen toe naargelang de graad.

Ook bij de +13-jarigen zijn er significante verschillen. Zo volgen 50-plussers gemiddeld 5 uur les aan de academie, terwijl dat voor leerlingen jonger dan 50 jaar gemiddeld 3,4 uur is. De reden hiervoor is dat 50-plussers andere opleidingskeuzes maken (bv. naar verhouding meer beeldende en audiovisuele kunsten) en dus specifiek opleidingen prefereren die meer lestijden per week vergen.

Er is geen (significant) verschil op te merken tussen leerlingen tussen de 13 en 21 jaar en leerlingen tussen de 22 en 50 jaar.

Tabel 69 Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (+13-jarigen)

	Gemiddelde	n	Sd
13 tot 21 jaar	3,41	1175	1,61
22 tot 50 jaar	3,41	365	2,07
50+	5,07	357	2,94
Totaal	3,72	1897	2,12

Tabel 70 Aantal lesuren op de academie - naar leeftijd (-13-jarigen)

Aantal lesuren op de academie naar leeftijd (-13)	Gemiddelde	n	Sd
5 tot 8 jaar	2,19	133	0,99
9 tot 12 jaar	2,87	868	1,78
Totaal	2,78	1001	1,71

Gender en leeftijden

Als we kijken naar zowel gender als leeftijd op vlak van het aantal lesuren per week, zien we enkel bij de 50-plussers een duidelijk verschil tussen mannen en vrouwen. Vrouwen ouder dan 50 besteden namelijk gemiddeld 5,3 uur in de academie, terwijl dat bij de mannen ‘maar’ 4,5 uur is. In de andere leeftijdsgroepen zien we weinig tot geen verschillen tussen gender.

Tabel 71 Aantal lesuren op de academie - naar gender en leeftijd (+13-jarigen)

Aantal lesuren naar gender en leeftijd (+13)		Gemiddelde	n	Std. Deviation
13 tot 21 jaar	Man/jongen	3,3	413	1,7
	Vrouw/meisje	3,5	748	1,5
	Totaal	3,4	1161	1,6
22 tot 50 jaar	Man/jongen	3,2	106	1,9
	Vrouw/meisje	3,5	251	2,2
	Totaal	3,4	357	2,1
50+	Man/jongen	4,5	117	2,9
	Vrouw/meisje	5,3	236	2,9
	Totaal	5,1	353	2,9
Totaal	Man/jongen	3,5	636	2,1
	Vrouw/meisje	3,8	1235	2,1
	Totaal	3,7	1871	2,1

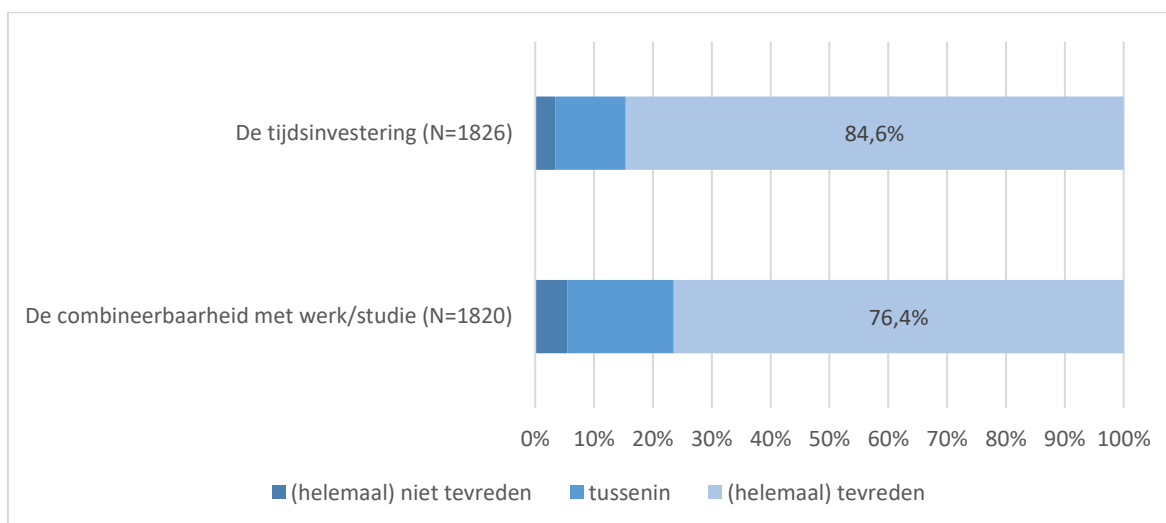
Tabel 72 Aantal lesuren op de academie - naar gender en leeftijd (-13-jarigen)

Aantal lesuren naar gender en leeftijd (-13)		Gemiddelde	n	Std. afwijking
5 tot 8 jaar	Meisje	2,21	89	1,01
	Jongen	2,15	44	0,97
	Totaal	2,19	133	0,99
9 tot 13 jaar	Meisje	2,82	575	1,35
	Jongen	2,97	292	2,42
	Totaal	2,87	867	1,78
Totaal	Meisje	2,74	664	1,32
	Jongen	2,86	336	2,30
	Totaal	2,78	1000	1,71

Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid

Naast het pure cijfermateriaal omtrent de belasting en tijdsinvestering van dko-leerlingen, kijken we ook naar hun tevredenheid hieromtrent. De cijfers leren ons dat 84,6% van de 13-plussers tevreden tot zeer tevreden is met de tijd die ze investeren in hun opleiding in het deeltijds kunstonderwijs. Iets meer dan een op tien antwoordt neutraal op deze stelling en 3,4% is hier (zeer) ontevreden over.

Figuur 53 Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (+13-jarigen)

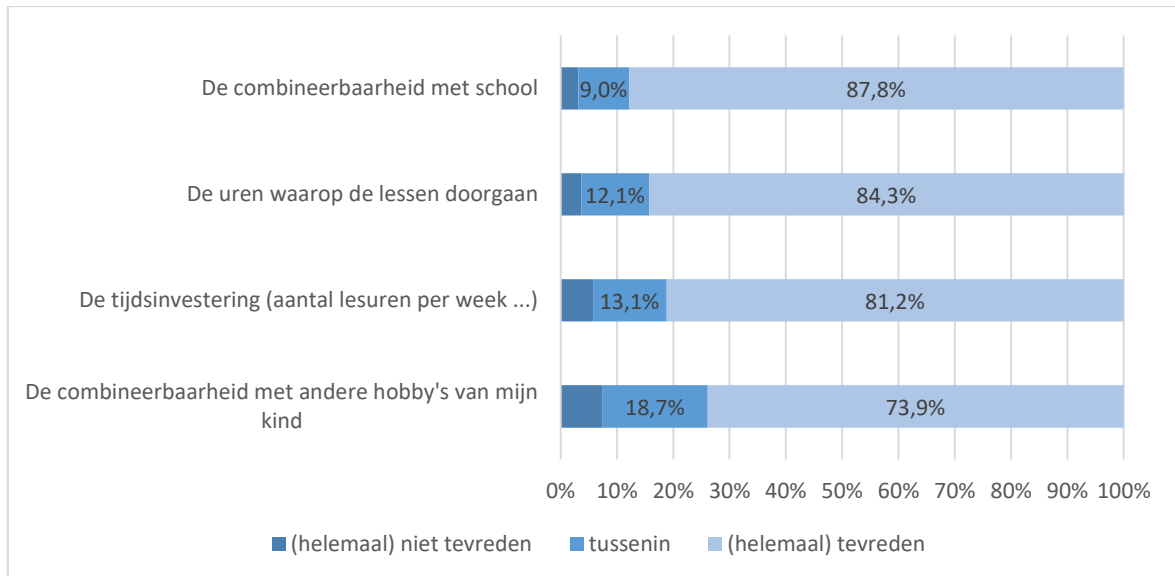


Driekwart van de -13-jarigen (75,5%) is tevreden tot zeer tevreden over de tijd die ze investeren in het dko, bij hen verwoord als: 'het aantal uren les per week'. 16,3% antwoordde 'tussenin' en 8,2% is (helemaal) niet tevreden. Hun ouders zien het iets positiever, zo is 80% van hen tevreden tot zeer tevreden over de tijdsinvestering van hun kind(eren), 14,3% is neutraal en 5,7% (zeer) ontevreden.

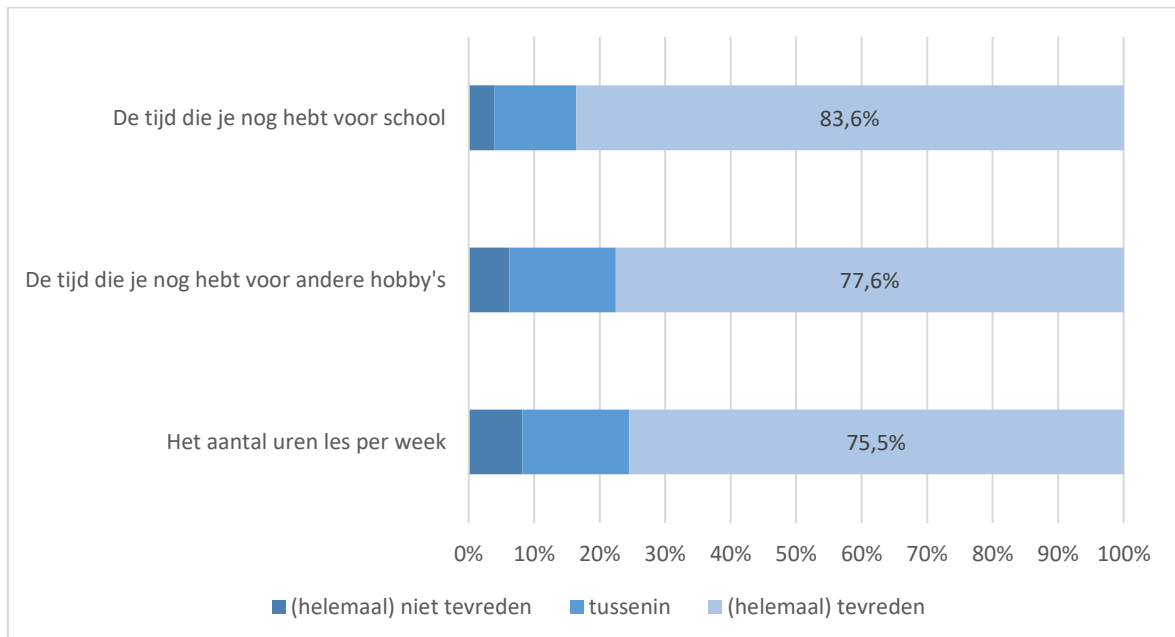
Over de combineerbaarheid van hun dko-opleiding met werk of studies is iets meer dan driekwart van de +13-jarigen tevreden tot zeer tevreden. 18,1% antwoordde neutraal en 5,5% is (zeer) ontevreden.

Bij onze jongste respondenten zijn de meeste ouders (87,3%) en kinderen (83,6%) tevreden tot zeer tevreden over de combineerbaarheid van een dko-opleiding met hun school. Als we kijken naar de tevredenheid omtrent het combineren van hun lessen aan de academie met één of meerdere hobby's, is er duidelijk minder tevredenheid. 77,6% van de kinderen is tevreden, 16,3% is neutraal en 6,2% is ontevreden. Daarnaast is 'slechts' 72,2% van de ouders tevreden over de combineerbaarheid met de andere hobby's van hun kind(eren), 19,2% antwoordt neutraal en bijna één op tien (8,1%) is ontevreden tot zeer ontevreden.

Figuur 54 Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (-13-jarigen, visie ouders, n=883)



Figuur 55 Tevredenheid over tijdsinvestering en combineerbaarheid (-13-jarigen, visie kinderen)



Multivariate analyses

Voor verdere analyses kijken we wederom naar de tevredenheid naargelang persoons- en opleidingskenmerken. Hier zoomen we verder in op de tevredenheid over de tijdsinvestering.

Bij de -13-jarigen zelf zien we in het eerste model een significant negatief effect van alle drie variabelen: leeftijd, gender en de taal die ze thuis spreken (altijd Nederlands versus niet altijd Nederlands). Uit het eerste model kunnen we afleiden dat hoe ouder de kinderen zijn, hoe minder tevreden ze zijn. Ook meisjes blijken minder tevreden dan jongens en kinderen die thuis niet altijd Nederlands spreken, uiten zich ook minder tevreden over de tijd die ze investeren in hun dko-opleiding.

In het tweede model, waar de variabelen over het domein waarin ze les volgen en de tijd die ze investeren worden toegevoegd, blijft enkel het effect van de thuistaal op de tevredenheid omtrent tijdsinvestering significant. Verder zien we dat de studenten muziek minder tevreden zijn dan de studenten beeldende en audiovisuele kunsten en dat hoe meer uren les men volgt, hoe minder tevredenheid men is over de tijdsinvestering.

Tabel 73 Tevredenheid tijdsinvestering, naargelang persoons- en opleidingskenmerken (-13-jarigen, visie kinderen, n=706)

	Model 1			Model 2		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Constante	9,394			9,474		
Leeftijd	-0,100	-0,079	*	-0,050	-0,039	
Gender (ref.= jongen)	-0,362	-0,092	*	-0,148	-0,038	
Anderstalig (ref.= spreken thuis altijd Nederlands)	-0,593	-0,100	**	-0,442	-0,075	*
Domein (ref.= beeldende en audiovisuele kunsten)						
Dans				-0,033	-0,006	
Muziek				-0,818	-0,223	***
Woord en drama				0,129	0,026	
Meerdere domeinen of domeinoverschrijdend				-0,368	-0,027	
Aantal uren/week les				-0,194	-0,116	*
Aantal uren/week thuis bezig met dko				-0,009	-0,006	
R ²		0,024			0,100	

Significantieniveaus: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05.

Veel leerlingen die we interviewden hadden het over de studieduur en vooral de studiebelasting. Het is duidelijk een grote zorg of en hoe ze de academietijd ingepast krijgen in hun al drukke schema van studies, werk, hobby's, gezinsleven, huishouden, enzovoort. Niet enkel de lestijd maar ook de oefentijd thuis. Verschillende leerlingen spreken van een 'intensieve opleiding', ongeacht het traject dat ze volgen. Dat geldt zowel voor jong als voor oud. Maar ook voor jong en oud geldt dat wie erin slaagt de opleiding goed te verwezenlijken, men daar ook erg tevreden over is (cf. bovenstaande tabellen met tevredenheidscijfers). We leren uit de interviews dat zeker volwassen leerlingen wel eens expliciet 'hun moment afwachten' om (terug) naar een academie te gaan doen. De ambitie om kunstonderwijs te volgen was er vaak al even, maar de volwassenen in kwestie wachten wel het juiste moment af om het (terug) op te nemen. En dat juiste moment heeft vooral te maken met het moment dat ze voldoende vrije tijd hebben.

Kristel, een vijftigplusser die vandaag grafische vormgeving volgt, geeft aan dat haar job en kinderen de reden zijn waarom ze soms periodes in haar leven de academie heeft verlaten. Zeker toen de job veel van haar vroeg. Maar, zo besluit ze, ‘nu heb ik wat meer ruimte omdat de kinderen het huis uit zijn.’

64 jaar is Krista. Ook zij heeft op verschillende momenten in haar leven deeltijds kunstonderwijs gevolgd. Ze getuigt dat ze er niet altijd veel van opstak. In haar tienerjaren zat de academie geklemd tussen tal van andere hobby's en schoolwerk. Daardoor had ze het gevoel dat ze niet veel bijleerde en te traag progressie maakte. Dat was anders toen ze op latere leeftijd zich opnieuw inschreef. Ze werkte op dat moment niet meer voltijds. In het interview geeft ze aan dat ze geen academie had kunnen volgen als ze dat wel was blijven doen. Vandaag is ze op pensioen en heeft een man die haar veel steunt en helpt. Nu gaat ze twee keer per week naar de academie voor keramieklessen. Ze vindt ook dat ze twee keer per week moet gaan om voldoende bij te leren en zich te kunnen verdiepen. De getuigenis van Krista toont ook dat tijdsbelasting niet enkel betekenis heeft om deelname haalbaar te maken, maar ook een effect heeft op het gevoel voldoende bij te leren. Haalbaarheid en het gevoel vooruitgang te maken zijn dus betrachtingen die niet noodzakelijk samen sporen.

Tijdsbesteding is wikkelen en wegen. Als je niet oplet ben je nooit thuis’, zo zegt Pedro, die hoewel bij 67 jaar is en gepensioneerd is een erg drukke dagbesteding heeft. Hij geeft aan dat voor hem twee avonden in de week deelnemen best veel is, maar dat het wel lukt. Hij reflecteert ook over het feit dat zijn les tekenkunst telkens een hele avond inneemt. Maar hij begrijpt dat dat moeilijk anders kan, gezien het beeldend werk veel tijd vraagt. Hij besluit: ‘Zo een les is eigenlijk altijd te kort, maar tegelijk toch ook weer lang genoeg.’

Die laatste opmerking van Pedro, over de lengte van de lesavonden, hoorden we ook bij andere geïnterviewden in de beeldende en audiovisuele kunsten. Voor lange lesavonden is het beginuur van 18:00 uur voor nogal wat leerlingen moeilijk te halen.

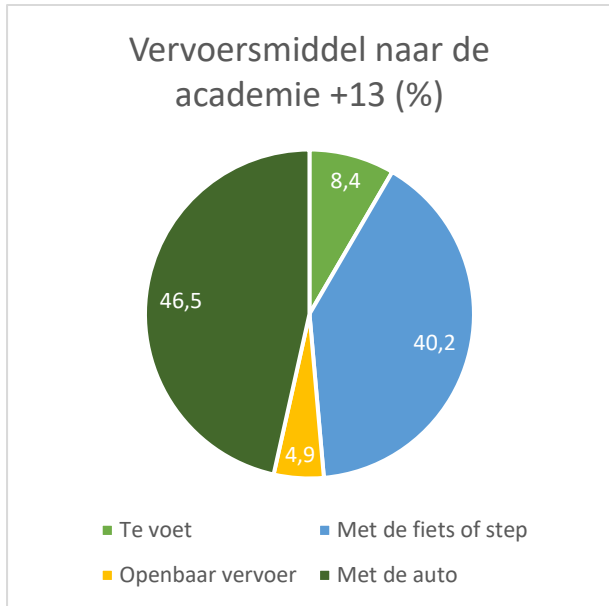
Niet enkel bij volwassenen vraagt de studiebelasting ‘puzzelwerk’, zo leren we uit de interviews. Ook tieners moeten vaak moeite doen om de kunstopleiding ingepast te krijgen in een schoolweek en naast andere hobby's. Soms vraagt zoiets harde beslissingen, zoals bij Stephen (17 jaar, singer-songwriter – gitaar) die zijn tennis en badminton, twee van zijn geliefde sporten, moest opgeven om prioriteit te geven aan muziek. Ook kunstopleidingen komen soms in conflict met elkaar. Emma (14 jaar, harp) stopte bewust met dans. Margaux (17 jaar), die piano, klassieke dans en woord combineert, zegt van zichzelf dat ze ‘nooit een sportkind was’ en dus geen moeite had haar sporthobby's te laten vallen, maar voor haar leidt vooral de combinatie van drie dko-opleidingen soms tot ‘vermoeidheid, twijfel en stress’. Maar ze probeert vooral zo efficiënt mogelijk te studeren om de combinatie toch mogelijk te houden. Ook nog andere levensverhalen, zoals dat van Evelien (24 jaar, tekenkunst) maken de soms moeilijke afwegingen tussen verschillende artistieke passies duidelijk. Regelmatig moet er ‘een’ hobby wijken voor ‘de’ hobby. Maar die afweging gaat duidelijk gepaard met twijfels en gevoel van verlies.

Dat secundaire school of hoger onderwijs combineren met een dko-opleiding niet altijd vanzelfsprekend is, is niet louter een kwestie van pure tijdsdruk. Soms zit het ook in de manier waarop opleidingen georganiseerd zijn. Marlies (25 jaar, schilderkunst) haalt bijvoorbeeld aan dat het academiejaar aan de universiteit licht anders is dan het lesjaar aan de academie. Examenperiodes en andere vakantieperiodes zorgen ervoor dat ze soms noodgedwongen lessen moet missen.

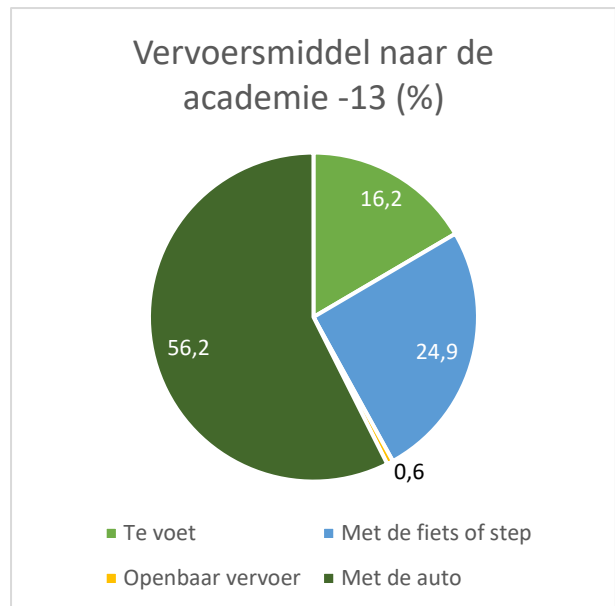
9.3 Bereikbaarheid en mobiliteit

Zowel bij de kinderen als bij de jongeren en volwassenen gaan de meeste leerlingen met de fiets of de auto (of worden ze weggebracht met de auto) naar de academie, maar toch zijn er duidelijke

verschillen tussen de twee leeftijdsgroepen. Zo gaat 40,2% van de 13-plussers met de fiets, waar dat bij de -13-jarigen ‘maar’ 24,9% is. 46,5% van de +13-jarigen gaat met de auto. Bij de jongste kinderen wordt 56,2% met de auto naar de academie gebracht. Anderzijds gaat 16,2% van de -13-jarigen te voet naar de les, en slechts 0,6% met het openbaar vervoer. Bij de leerlingen ouder dan 13 jaar gaat dan weer 4,9% met het openbaar vervoer en slechts 8,4% te voet.



Figuur 57 Vervoersmiddel naar de academie (+13-jarigen) – taartdiagram (n=1980)



Figuur 56 Vervoersmiddel naar de academie (-13-jarigen) – taartdiagram (n=1017)

Aan de -13-jarigen werd eveneens gevraagd hoe ze de academie bereiken indien ze les hebben op een schooldag. Daaruit bleek dat er bij 16,2% van de gevallen een of andere vorm van samenwerking bestaat tussen de school en de academie. Zo wordt 7% van de kinderen door een leerkracht of iemand anders van de school begeleid naar de academie. In 4,9% van de gevallen begeleidt een andere ouder een groep kinderen naar de academie en bij 4,3% van de kinderen komt iemand van de academie hen ophalen op school. Daarnaast wordt 57,4% van de kinderen gewoon naar de academie gebracht door één van beide ouders en gaat 13,6% zelfstandig naar de academie. In 9,3% van de gevallen wordt het kind gebracht door één van de grootouders.

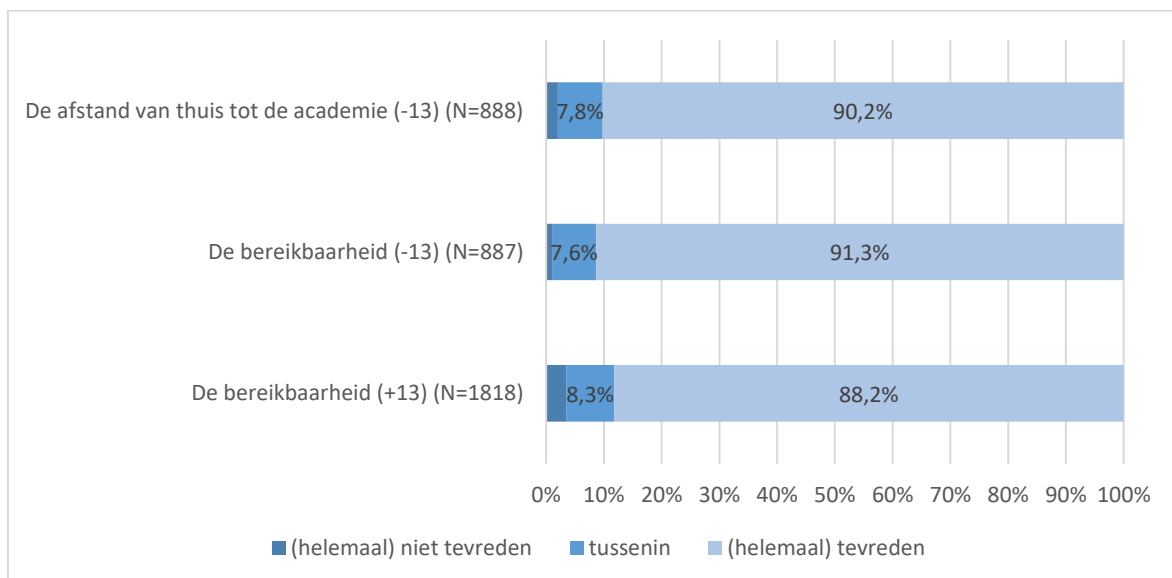
Tabel 74 Vervoersmiddel naar de academie indien les op schooldag (-13-jarigen) (n=728)

Vervoersmiddel naar de academie -13	%
Ik of mijn partner haal mijn kind op school op en breng het naar de academie	57,4
Mijn kind gaat zelfstandig naar de academie (kan ook samen met broers, zussen of vriendjes)	13,6
Een van de grootouders brengt mijn kind weg naar de academie	9,3
Een leerkracht of iemand anders van de school begeleidt de kinderen naar de academie	7
Een andere ouder begeleidt de kinderen naar de academie	4,9
Iemand van de academie komt de kinderen ophalen op school	4,3
Anders	3,5

Ook verschilt de tijd onderweg naar de academie tussen de twee groepen. Zo zijn +13-jarigen gemiddeld 15,7 minuten onderweg naar hun academie (langste reistijd bedraagt 60 minuten), terwijl dat bij -13-jarigen gemiddeld 10,7 minuten is.

Over de bereikbaarheid en afstand tot de academie zijn de meeste leerlingen, ouders en kinderen wel tevreden. Zo zegt 88,2% van de 13-plussers tevreden tot zeer tevreden ze zijn over de bereikbaarheid. Méér dan negen op tien ouders is het daarmee eens (91,4%) en 90,6% is hiernaast ook tevreden over de afstand van thuis tot de academie.

Figuur 58 Tevredenheid over bereikbaarheid van de academie



Multivariate analyses

In het eerste model zien we twee variabelen die een significant effect hebben op de verplaatsingstijd naar de academie. Leerlingen die les volgen in meerdere domeinen of die een domeinoverschrijdende opleiding volgen, zijn minder lang onderweg naar hun academie in vergelijking met leerlingen die les volgen binnen het domein beeldende en audiovisuele kunsten. Het volgen van een specialisatie zorgt dan weer voor een langere verplaatsingstijd in vergelijking met lagere graden of een kortlopende studie.

Ook wanneer we in het tweede model de vervoersmiddelen in rekening brengen, blijven de effecten van het eerste model significant. Hiernaast verschilt de verplaatsingstijd ook significant naargelang het vervoersmiddel dat men gebruikt, met 'te voet' als referentie. Leerlingen die zich met een fiets of scooter verplaatsen naar de les doen er langer over dan zij die te voet gaan. Bij degene die met de auto of moto gaan is dat effect nog groter. De leerlingen die met het openbaar vervoer naar de academie gaan, doen er echter veruit het langst over.

Tabel 75 Verplaatsingstijd naar academie (+13-jarigen; n=1301)

	Model 1			Model 2		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Constante	16,332			10,162		
Domein (ref. = beeldende en audiovisuele kunsten)						
Dans	-2,169	-0,037		-2,162	-0,037	
Muziek	0,224	0,010		-0,358	-0,016	
Woordkunst-drama	-0,701	-0,018		-1,235	-0,031	
Meerdere domeinen of domeinoverschrijdend	-2,505	-0,072	*	-3,109	-0,090	**
Graad (ref.= lagere graden of kortlopend)						
graad 3	-1,323	-0,059		-0,787	-0,035	
graad 4	-0,131	-0,005		0,113	0,005	
specialisatie	4,136	0,111	**	3,359	0,090	**
Vervoer (ref.= te voet)						
Fiets of scooter				4,071	0,179	***
Openbaar vervoer				24,996	0,499	***
Auto of moto				1,838	0,325	***
R ²		0,027			0,219	

Significantieniveaus: *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05.

9.4 Deelname aan meerdere academies

Het niveaudecreet zet ook in op een flexibele manier van omgaan met roosters en de mogelijkheid voor leerlingen om opleidingen te spreiden over meerdere academies. Personen die aangaven van deze mogelijkheid gebruik te maken, kregen enkele vragen hierover voorgelegd. Ten eerste vroegen we naar de redenen voor hun deelname aan een andere academie. Zowel bij de -13-jarigen als de +13-jarigen volgt meer dan de helft, respectievelijk 51,7% en 50,7%, een opleiding aan een andere academie omdat deze niet wordt aangeboden in de academie waarvoor ze deze vragenlijst ontvingen. Daarnaast geeft 26,4% van de +13-jarigen aan dat ze les willen volgen bij een specifieke leerkracht. 2,6% volgt ook les aan een andere academie omdat ze tijdens de week op kot zitten. Bijna een op vijf gaf nog andere redenen op, zoals: dichter bij huis, fijne sfeer in academie, betere uren en een hogere kwaliteit dan in een andere academie.

Tabel 76 Redenen deelname in andere academie

Redenen deelname in andere academie (+13)	% +13 (n=120)	% -13 (n=179)
Om een opleiding te volgen die aan deze academie niet aangeboden wordt	50,7	51,7
Omdat ik tijdens de week op kot zit	2,6	0,5
Omdat ik op twee woonplaatsen woon en de academie te ver verwijderd is van mijn andere woonplaats	0,4	1,1
Om bij een specifieke leraar les te kunnen volgen	26,4	4,3
Andere redenen	19,9	38,2

Bij de -13-jarigen geeft 4,3% als reden dat ze bij een specifieke leerkracht les willen volgen. 1,1% woont op twee woonplaatsen en volgt daarom les aan meerdere academies. Een kleine minderheid (0,5%) zit tijdens de week op kot en geeft dat als reden. Daarnaast geeft 38,2% nog andere redenen aan, zoals: dichterbij huis, beter bereikbaar, beter tijdschema en een gemakkelijkere combinatie met andere hobby's.

Tabel 77 Leskeuze in andere academie

Leskeuze in andere academie (+13)	% +13	% -13
Hetzelfde domein en dezelfde optie	24,4	6,7
Hetzelfde domein maar een andere optie daarbinnen	11,8	5,9
Een ander domein	53,2	81,7
Andere redenen	10,6	5,7

10 | Keuzeprocessen van leerlingen

In de volgende paragrafen zoomen we in op de processen die mee sturen hoe leerlingen de beslissing nemen om naar het deeltijds kunstonderwijs te (blijven) gaan en te opteren voor een specifiek domein en optie/instrument. Wat volgt gaat dus vooral over de afwegingen die voorafgaan aan de feitelijke inschrijving. We bekijken echter niet alleen de keuzeprocessen voor de initiële inschrijving, maar gaan ook na wat ervoor zorgt dat bepaalde leerlingen zich voor een tweede of derde keer inschrijven (achtereenvolgens of cumulatief) en wat hun leerproces gaande houdt.

De afwegingen die voorafgaan aan een inschrijving vormen geen louter individueel proces. Vaak hebben andere personen ook een invloed. Ook dat nemen we onder de loep. We doen dat door in kaart te brengen wie welke invloed heeft op welk vlak. Inzicht krijgen in de patronen van beïnvloeding kunnen praktijk en beleid helpen om communicatiestrategieën (vnl. wervings- en retentiestrategieën) te optimaliseren.

10.1 Inleiding en methode

Zoals eerder in dit rapport aangegeven hebben we voor deze analyse 23 dko-leerlingen geïnterviewd over hun leerloopbaan in het dko. Binnen deze selectie van 23 streefden we – zo maximaal mogelijk – een variatie na op het vlak van domeinen en leeftijdscategorie (minderjarigen, 18- tot-30-jarigen, 31-tot-55-jarigen en +55-jarigen). Hoofdstuk 2 biedt meer gedetailleerde informatie daarover. We vroegen de leerlingen te beschrijven hoe dat traject verliep van inschrijving tot de situatie vandaag (hun ‘customer journey’). Ook aan de periode die voorafging aan de inschrijving werd aandacht besteed in het interview, voornamelijk om de overwegingen die daar speelden in kaart te brengen. De interviewleidraad liet ook voldoende ruimte om de context te schetsen.

We analyseerden de interviews op basis van een ‘event structure analysis’. Dit is een manier van analyseren die vooral rekening houdt met de temporele structuur van een proces of traject. De analyse ontrafelt een bepaald event, breekt het in verschillende onderdelen en maakt een causale interpretatie van wat gebeurd is en waarom iets gebeurd is (Griffin, 2007; Tesch, 1990). Door een langere periode te overschouwen, wordt de sequentiële aard van de keuzes duidelijk. Het laat ook toe bepaalde onderdelen van die keuzeprocessen te linken met relevante derden.

Vanzelfsprekend is 23 interviews niet voldoende om op een kwantitatieve manier te veralgemenen naar de gehele populatie van dko-leerlingen. Wat volgt moet dan ook niet gelezen worden als een analyse ‘in de breedte’ maar eerder ‘in de diepte’. Het is een manier om na te gaan wat allemaal kan spelen op het microniveau van de individuele beslissingen in een dko-traject.

10.2 Leerloopbanen in beeld

In onderstaande tabel brengen we de leerloopbanen in beeld van de 23 personen die we interviewden (in alfabetisch volgorde). Per rij wordt een leerloopbaan gevisualiseerd. Bij elk rij wordt eerst de naam

(pseudoniem) van de leerling vermeld. De groen gekleurde cellen staan vervolgens voor de periodes dat die persoon ingeschreven was in het dko. De meest rechtse kolom vermeldt het aantal jaren dat die persoon tot nu toe een dko-opleiding heeft gevolgd.

Bij het schematisch uitzetten van de leertrajecten in de tabel hebben we een aantal langere periodes aangeduid.

- de fase van de lagere school (leeftijd). Dit stemt overeen met de 1^{ste} en 2^{de} graad van het dko-aanbod dat vaak (deels) beschikbaar is in lokale vestigingsplaatsen. De ouders hebben in deze fase uiteraard een belangrijke invloed;
- de fase van de secundaire school(leeftijd). Dit stemt overeen met de 3^{de} graad voor minderjarigen;
- de (eventuele) fase van de periode van hogere studies;
- de fase waarin het volwassen leven vormt krijgt en zich ontwikkelt. Deze fase kenmerkt zich vaak door de combinatie van werk en (jong) gezin;
- de fase van de middelbare leeftijd waarin de gezins- en/of carrière-druk vaak stilaan afneemt.

Een eerste vaststelling die we kunnen maken is dat de startleeftijd in het dko sterk uiteen loopt, evenals de duur van de - desgevallend meerdere - deelnameperiodes. Dat er slechts weinig leerlingen werden geïnterviewd die maar zeer kort in het dko ingeschreven zijn of waren heeft te maken met het feit dat zij minder kans maakten om in de steekproef te zitten en we bovendien alleen huidige leerlingen interviewden (en dus geen ‘snelle’ afhakers).

10.2.1 Bepalende invloed van startleeftijd

Merk ook op dat bijna alle geïnterviewden onder de 30 jaar ook vóór de leeftijd van 10 jaar zijn begonnen met dko. Gezien de grootte van de steekproef kan dat toeval zijn, al is het natuurlijk ook zo dat steeds meer jongeren het dko steeds vroeger leren kennen. Dat is een gevolg van de groei van het dko alsook door de beleidsmaatregelen (c.q. de jongere instapleeftijd). Uit de interviews maken we op dat de startleeftijd erg bepalend is voor het verdere verloop van de leerloopbaan.

Vroege starters (kinderen en jongeren)

De groep ‘vroeger starters’ is in het dko erg groot, dat bleek al uit de inschrijvingscijfers eerder in dit rapport. Bij zij die op vroege leeftijd in het dko instappen herkennen we verschillende deelgroepen.

- een aantal kinderen voelen op zeer jonge leeftijd al een interesse of zelf begeestering voor een of meerdere kunstvormen. Een voorbeeld is de 35-jarige Heleen. Zij beschrijft in het interview hoe ze op zeer jonge leeftijd al zelf de keuze maakte voor een muziekopleiding. Het spreekt voor zich dat dergelijke profielen zo gepassioneerd en gedecideerd zijn dat ze niet snel afhaken. Sommigen onder hen verwoorden later de ambitie om professioneel kunstenaar te worden;
- voor andere kinderen is het kunstonderwijs maar één van de hobby’s. Zij nemen de kunstopleiding ‘erbij’. Als zij niet afhaken is dat omdat zij de opleiding goed weten te combineren met andere hobby’s en schoolwerk. Alleen de ‘allround goede presteerders’ hebben die capaciteit, zeker op secundaire schoolleeftijd;
- er zijn ook jonge kinderen die verplicht worden tot deelname door de ouders. Sommige daarvan zetten (gezagsgetrouw) door in hun initiële opleiding en anderen heroriënteren na verloop van tijd. Uit de interviews leren we dat de externe verplichting soms kan overgaan in intrinsieke motivatie en zelfs passie voor een kunstvorm. Stephen bijvoorbeeld begon met muzikles omdat zijn ouders dat wilden, hij had niet veel inspraak of interesse. Hij zag het als een extra hobby, maar gaandeweg beviel het hem steeds meer.

Medio starters (volwassenen)

Met het starten op volwassen leeftijd geven de leerlingen hun kunstonderwijs veelal een andere functie. De doorgroei naar hoger kunstonderwijs en kunstenaarschap is voor jongeren op het eind van het secundair onderwijs nog wel een expliciete ambitie maar kort daarna niet meer. Ook verplichting komt niet meer voor. Het verkennen van de eigen creativiteit wordt belangrijker als drijfveer. Ook zijn er volwassenen die gedreven worden door de honger naar nieuwe kennis en nieuwe vaardigheden op het vlak van technieken en materialen. De leerloopbaan is bij deze medio starters wel precair. Dat leidt tot discontinuïteit (cf. verder).

Late starters (medioren en senioren)

De groep mensen die zich pas voor het eerst inschrijven in een academie wanneer ze boven de 50 jaar zijn, lijkt op basis van de interviews die we afnamen ook uit meerdere deelgroepen te bestaan.

- er zijn er die zich voor het eerst inschrijven maar die wel al heel lang met een voorkeur voor een bepaalde artistieke discipline rondlopen. Wat hen tegenhield of deed twijfelen was de schoolse context van een academie (bv. Piet);
- daarnaast zijn er ook leerlingen die hebben gewacht op de juiste of noodzakelijke (thuis)omstandigheden. Leerlingen zoals Pedro bijvoorbeeld geven aan dat deelname vóór de pensioenleeftijd simpelweg niet zou gelukt zijn en dat ze daarom pas de late start hebben genomen;
- tot slot zijn er leerlingen die pas heel laat te weten zijn gekomen dat dko bestaat en dat het ook iets voor hen is.

10.2.2 Discontinuïteit: de keuze om een leerloopbanen te onderbreken

Opvallend is dat ongeveer de helft van de loopbanen die we hierboven uittekenden discontinu is. Dat betekent dat de leerling (of de ouder) op een bepaald moment de inschrijving niet meer voort heeft gezet om die vervolgens later toch opnieuw te beginnen. Vanzelfsprekend is het zo dat hoe ouder de leerling is, hoe groter de kans op een discontinu traject. Wanneer we de trajecten door het dko bestuderen vanuit de bovenvermelde fasen (lager onderwijs, secundair onderwijs, hoger onderwijs, werk en gezien, +50) dan valt op dat een onderbreking van de leerloopbaan het waarschijnlijkst is in de fase van het hoger onderwijs en de fase vóór 50 jaar. Het risico op onderbreking lijkt dus leeftijd- of levensfaseafhankelijk. Zoals we eerder al aangaven, blijkt ook uit de interviews zelf dat de studiebelasting in die twee periodes het zwaarst weegt voor de deelnemers. De combinatie dko en hoger onderwijs valt veel studenten zwaar en de leeftijdsgroep 22-50 jaar ziet tijdsgebrek als een stevige hindernis. Dit zijn dan ook de jaren dat velen kinderen krijgen en tegelijk veel aandacht willen of moeten geven aan hun job. Begrippen als de ‘tropenjaren’ (voor jonge ouders) en ‘spitsuurleeftijd’ (voor dertigers) geven uitdrukking aan die jaren waarin er veel ‘moet’. Maar dat neemt niet weg dat het ook voor tieners en medioren vaak moeilijk is voldoende tijd te kunnen vrijmaken voor hun kunstopleiding. Eerder in dit rapport gaven we al een aantal getuigenissen daarover. Aan dergelijke situationele drempels kan er niet veel veranderen, zeker niet van overheidswege. De discontinuïteit plaatst uiteraard wel druk op het dko als systeem met opbouwende leerlijnen. Toch is het vanuit het perspectief van levenslang leren geruststellend waar te nemen dat wie eenmaal een opleiding heeft gevolgd aan een academie maar daar mee gestopt is, vaak geneigd is om op een latere leeftijd die opleiding te willen voortzetten of een andere opleiding te beginnen. Dat is zeker zo voor leerlingen in de beeldende en audiovisuele kunsten. Het ‘terugkeren’ naar het dko betekent niet dat men zich weer gaat inschrijven in dezelfde academie. Meer dan sporadisch is dat, door verhuisbewegingen of door het met voorkennis gericht zoeken naar een specifiek aanbod, zelfs niet het geval. We kunnen zelfs besluiten dat leerlingen via hun eerste deelname meer nog dan een leerkracht of een academie,

een heel onderwijssysteem leren kennen, waar ze kunnen in- en uitstappen en vervolgens weer instappen.

Marijke (28 jaar) geeft in het interview aan dat ze als tiener gestopt is met deeltijds kunstonderwijs omdat ze het niet gecombineerd kreeg met haar andere hobby's (voornamelijk basketbal) en met de verwachtingen op school. Op haar 24^{ste} hernam ze haar deelname weer, maar deze keer met grote zorg om het ingepast te krijgen in haar dagelijkse bezigheden. Dat is meteen ook de grootste drempel die ze ervoer, de zoektocht naar een aanbod dat inpasbaar was in haar drukke leven. Ze zegt dat voor haar het aanbod toch nog vaak 'te strikt' is, te weinig flexibel om te combineren met haar soms verre verplaatsingen en late uren op het werk. Haar man heeft een zorgberoep met avondpraktijk, ook dat was een element dat voor haar speelde in haar tijdsbesteding.

10.2.3 Heroriëntering: kiezen voor een ander domein, optie of instrument

De heroriënteringen naar andere domeinen of opties of instrumenten zijn een ander aspect van discontinuïteit. Telkens iemand voor een andere (of extra) domein/optie/instrument koos, werd dat in de bovenstaande tabel aangeduid met een X. Merk op dat er slechts 4 geïnterviewden zijn (van de 23) die tot nu toe bij hun initiële opleidingskeuze zijn gebleven. Bij alle anderen vond een switch plaats van domein/optie/instrument of werd een nieuwe opleiding toegevoegd. Hoewel we deze kwalitatieve data niet mogen veralgemenen, kunnen we hier wel uit vermoeden dat een heroriëntering tijdens de dko-leerloopbaan niet uitzonderlijk is. Dat impliceert dus ook dat niet veel dko-leerlingen de hele opleiding van hun eerste keuze (domein, optie, instrument) vervolmaken. Ook ander onderzoek brengt hiervoor evidentie aan (De Backer et al., 2016). Soms vindt er een switch van optie of instrument plaats. In een aantal uitzonderlijke gevallen is er sprake van een heroriëntering naar een andere artistieke discipline. We geven twee voorbeelden.

Marlies (25 jaar, schilderkunst) vertelt in het interview hoe ze als achtjarige door haar ouders werd ingeschreven in de muziekacademie. De ouders deden dat niet omdat Marlies voor die artistieke discipline koos, maar omdat zij grote fan van muziek zijn. Op haar twaalfde mocht Marlies, na aandringen bij haar ouders, ook naar het beeldatelier. Weer drie jaar later stopte ze uiteindelijk met muziek en koos ze definitief voor beeldende kunst.

Katrien (30-55 jaar, keramiek) was tien jaar geleden ook al even teruggekeerd naar de academie voor een dansopleiding. Ze deed dat op het moment dat ook haar kinderen naar de podiumkunstenacademie gingen. Vier jaar geleden heeft ze zich ingeschreven in een andere academie, deze keer voor de optie keramiek. Dat interesseerde haar ook, maar dat ze dat nu doet, heeft ook te maken met haar toenemende leeftijd, waardoor dansen moeilijker wordt.

De redenen voor een heroriëntering kunnen uiteenlopend zijn. Uit de interviews leren we dat dit de meest voorkomende redenen zijn voor het stopzetten van de opleiding binnen een bepaald domein, een optie, of de keuze voor een specifiek instrument om vervolgens (eventueel na een pauze) te opteren voor een ander domein, optie of instrument.

Redenen voor heroriëntering volgens de leerlingen zelf	Bijvoorbeeld
Uitwaaiende of evoluerende interesse	Marijke, Krista, Dennis, Kristel, Els, Heleen, Rozanne
Het gevoel een verkeerde keuze te hebben gemaakt (zelf of ouders)	Marlies
Oriëntatie/suggestie door de academie/leerkracht	Nindra
De kwaliteit van de leerkracht/het aanbod	Tine
Een levensevent/leeftijd	Katrien

Uit de interviews maken we ook op dat een heroriëntering niet noodzakelijk betekent dat men niet gelukkig was met de eerdere keuze. Slechts door een minderheid wordt de initiële keuze als een vergissing gezien of als iets waar men spijt van heeft. Het is veeleer zo dat de leerlingen zich interesseren voor meerdere domeinen, opties of instrumenten. Oriëntering, ook vanuit de academie, kan er bijgevolg moeilijk op gericht zijn iemand ‘de enige juiste keuze’ te helpen maken, omdat er vaak meerdere keuzes zijn die de leerling kunnen liggen.

10.2.4 Startmotieven

Eerder in dit rapport gingen we al in op de redenen waarom leerlingen voor een inschrijving in het dko kiezen. We stelden toen vast dat voor de gehele dko-leerlingenpopulatie dit de belangrijkste motieven zijn voor inschrijving in het deeltijds kunstonderwijs (in volgorde van meer naar minder belangrijk): amusement, beter worden in bepaalde kunstvormen en artistieke vaardigheden, sociale motieven, de doorstroommogelijkheid naar hoger kunstonderwijs of professioneel kunstenaarschap, verplichting. De volgorde van die motieven is *grosse modo* voor alle bevraagde leeftijden in de totale dko-populatie gelijk.

Hoe over die motieven wordt gepraat en hoe ze worden gekaderd is wel afhankelijk van leeftijd en leeftijdsfase. Het belangrijkste motief ‘amusement’ bijvoorbeeld heeft voor de geïnterviewde tieners een andere betekenis dan voor volwassenen en medioren. Voor tieners gaat het erom dat ze iets kunnen doen dat hen aanspreekt. Het is ontspannend en tegelijk inspannend. Volwassenen en zeker medioren zien het amusementsmotief eerder als iets dat ze kunnen doen ter compensatie van de druk op andere gebieden. Het is het moment dat ze even kunnen loslaten. Het is duidelijk iets dat ze ‘voor zichzelf’ beschouwen (sommigen gebruiken daarvoor ook termen als ‘quality-time’ of ‘me-time’ (Katrien, 30-55 jaar, keramiek). Voor een aantal geïnterviewden is het ook een vorm van herbronnen na een ingrijpende levensgebeurtenis.

Uit de analyses van de surveyresultaten bleek dat het belang van competentieontwikkeling als motief toeneemt naarmate men hoger staat op de ‘trap’ van de graden. Ook hier speelt leeftijd een rol. Zo zagen we dat tieners minder worden gedreven door competentieontwikkeling dan volwassenen. Het is hen minder te doen om het versterken van artistieke vaardigheden of om het verwerven van (basis)technieken en methoden, of ze formuleren het niet expliciet zo. Toch leren we uit de interviews dat dit niet betekent dat jongeren op secundaire schoolleeftijd minder interesse hebben in de kunsten zelf. De interesse in de kunsten zelf is een motief dat niet leeftijdsgebonden is. Het woord ‘passie’ viel in veel interviews, bij jong en oud, en is dus voor alle leeftijdsgroepen een belangrijke reden om zich in te schrijven en zich ook te blijven inschrijven. Wat wel evolueert is de manier waarop een interesse in de kunsten zich uit. De jongeren die we interviewden hadden het minder over methoden en technieken, maar meer over hun voorkeuren voor een bepaald oeuvre, genre of stijl. Ze denken niet in termen van het verwerven van competenties, maar eerder in dromen van een bepaald expressieniveau of zelfs een beroep.

10.2.5 Terugkeermotieven en -facilitatoren

De data van de leerlingensurvey gaven een algemene inkijk in de redenen waarom personen zich inschrijven voor een opleiding in het dko., alsook waarom desgevallend stoppen met een opleiding. We konden op basis van de surveyantwoorden niet achterhalen of die motieven anders zijn of veranderen naarmate een leerloopbaan meer discontinu wordt. Anders gezegd: heeft iemand die al eerder dko volgde een ander motief nodig om eerste keer of een tweede keer te herbeginnen? Uit de interviews blijkt dat er een verschil is tussen de eerste initiële inschrijvingen en de herinschrijvingen na een korte dan wel lange pauze. Een aantal onderliggende motieven blijven sowieso spelen, zoals de interesse in de kunsten of het willen verwerven van bepaalde competenties. De nood om zich nog verder te verdiepen in een bepaalde techniek is iets dat vaak pas later aan de oppervlakte komt.

Meer nog dan andere motieven, merkten we in de interviews dat ‘terugkeerders’ vaak gewag maken van facilitatoren die het op een bepaald moment gemakkelijker maken om een bepaalde opleiding te volgen. De meest uitgesproken facilitatoren vinden we bij de volwassenen en medioren: de mogelijkheid om deeltijds te gaan werken of helemaal te stoppen met werken waardoor er ruimte wordt gecreëerd voor een opleiding (Krista, Tine), kinderen die het huis uitgaan (Kristel), de steun en aanmoediging die een partner geeft (Krista, Marcel). In een aantal gesprekken kwam ook de coronacrisis ter sprake. Opvallend genoeg was de coronacrisis voor sommige leerlingen een reden om te beginnen met deeltijds kunstonderwijs of om de opleiding meer serieus te nemen (bv. Stephen) en voor anderen een reden om er (tijdelijk) mee te stoppen (bv. Marlies).

De aangehaalde facilitatoren – zoals minder gaan werken en de kinderen die niet langer thuis wonen – zijn zaken waar een academie of een overheid geen vat op heeft. Het zijn situationele of contextdrempels die wegvallen en (soms plots) inschrijving niet langer in de weg staan. Op meer institutionele drempels hebben een academie en een overheid meer vat. Zo heeft het decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs van 2018 sterk ingezet op flexibilisering. Dit heeft duidelijk een verschil gemaakt voor een aantal leerlingen. Ook de mogelijkheid om artistieke disciplines te combineren, wordt door leerlingen ervaren als een facilitator.

Voor Kristel, de vijftigplusser die vandaag keramiek volgt in het dko, is de combinatie van kunstonderwijs en werk een uitdaging. Zij waardeert wel de flexibiliteit die vandaag meer dan voorheen door het systeem wordt geboden. Ze verwijst naar de tragere trajecten en naar de mogelijkheid om eens van dag te wisselen als dat nodig is. In die optiek vindt ze het zelf ook zeer positief dat haar academie het opleidingspakket uitbreidt en er dus steeds meer lesavonden zijn om uit te kiezen. Ook de 26-jarige Marcel (oriëntatie) vermeldt spontaan het gemak dat de keuze uit meerdere lesavonden hem biedt. Het is voor hem een belangrijke vorm van flexibiliteit.

Tine (65 jaar, glaskunst) is helemaal gebeten door glaskunst. Ze moet haar opleiding nog vervolledigen maar droomt al van verdere specialisatie. In de toekomst wil ze kiezen voor een cross-over omdat ze haar glaskunst wil combineren met een andere discipline, zoals beeldhouwen of lassen. Op die manier wil ze haar artistiek werk uitbreiden en verrijken.

10.3 Beïnvloeding van de keuzeprocessen

Een dko-traject wordt niet alleen gestuurd door de motieven van de leerling zelf. In de interviews vroegen we de leerlingen om uitdrukkelijk aan te geven wie bij de belangrijkste scharniermomenten in de leerloopbaan betrokken was of wie op zijn minst van invloed was. Uit de analyse van alle interviews maken we op dat de impact van andere personen op de leerloopbaankeuzes van dko-

leerlingen groot kan zijn. We merken dat er zes types personen zijn die een dko-traject mee sturen. We omschrijven ze en geven telkens een voorbeeld uit de interviews.

- **informanten** zijn personen, groepen of instanties die informatie geven over het deeltijds kunstonderwijs. Dat kan algemene informatie zijn over het bestaan van het dko of specifieke informatie (doelgroep, inschrijvingsgeld, domeinen, voorwaarden, artistieke ambities, enzovoort).
Maria (62 jaar, schilderkunst) schreef zich, na ruim 30 jaar, opnieuw in in het deeltijds kunstonderwijs. De aanleiding was naar eigen zeggen een impulsief bezoek aan een academie waar ze informatie kreeg en de mogelijkheid kreeg nog diezelfde avond een proefles te volgen. Het secretariaat van de academie speelde dus een belangrijke informatieverstrekende rol in Maria's beslissing;

- **voorbeelden** zijn personen, meestal in de nabije omgeving, die al naar het deeltijds kunstonderwijs gaan en dus als een voorbeeld of voorloper kunnen dienen voor iemand anders. Die personen fungeren meestal niet bewust als rolmodel maar zijn dat wel (vaak via gezinssocialisatie).
Emma (14 jaar, harp) beschrijft in het interview twee personen die voor haar als voorbeelden hebben gewerkt en haar op die manier de weg hebben getoond. Haar vader volgde op het moment dat Emma besliste harp te gaan studeren zelf geen muziekopleiding meer maar was wel een voorbeeld omwille van zijn passie voor muziek. Emma's zus volgde wel al muziekacademie (viool);

- **adviesverstekkers** zijn personen die een specifieke suggestie doen aan (potentiële) dko-leerlingen. Zij kunnen bijvoorbeeld adviseren om te starten of te stoppen met dko of te opteren voor een ander domein/optie/instrument. Het voorleggen en mee helpen afwegen van alternatieven is typisch voor een adviesverstrekker. Hij of zij of hen kan zo ook een klankbord zijn om een opinie te geven over de keuzes die een leerling zelf overweegt.
Kristel (30-55 jaar, grafische vormgeving) spreekt vol lof over haar 'mentor'. Het is een dko-leerkracht die haar op regelmatig feedback geeft over haar artistieke ontwikkeling. Hij is kritisch maar ook stimulerend en durft concrete suggesties te doen, zowel op het vlak van haar concrete werk als over het maken van keuzes in haar dko-traject;

- **supporters** zijn personen die vooral enthousiasmeren. Ze maken iemand warm om een bepaald traject te volgen of geven praktische of emotionele ondersteuning. Supporters gaan niet noodzakelijk zelf naar het dko.
De partner van Krista (64 jaar, keramiek) is heel belangrijk voor haar dko-traject, zo geeft ze aan. Ze hecht er veel waarde aan dat hij haar motiveert, steunt en helpt;

- **compagnons** zijn personen die ook deeltijds kunstonderwijs volgen en letterlijk iemand anders vergezellen in de participatie.
Haar moeder was voor de 28-jarige Marijke (grafisch ontwerp) van erg grote invloed op haar dko-leerloopbaan. Zij was degene die Marijke als kind aanmoedigde om kunstonderwijs te gaan volgen. Vandaag is haar moeder vooral een metgezel. Ze volgen beide op dezelfde avond les aan de academie. Dat betekent dat ze soms samen naar de les gaan. Ze bekijken ook elkaars werk;

- **beslissers** zijn zij die de knoop omtrent inschrijving en participatie doorhakken. In heel vele gevallen is dat de leerling zelf. Alleen bij jonge leerlingen gebeurt het dat de ouders die beslissing nemen.

Mario vroeg al op zevenjarige leeftijd zelf aan zijn ouders of hij naar de 'muziekschool' mocht. Hij wou saxofoon leren spelen, net als zijn broer. Hij was dus zelf de initiator maar berinnert zich wel dat hij zijn ouders toestemming vroeg. Ze stemden toe en namen zo de beslissing.

Wanneer we de interviews analyseren tegen de achtergrond van de interactie met deze zes types, dan merken we een aantal tentatieve trends.

10.3.1 Initiator

Om te beginnen merken we op dat welk type van persoon de meest beïnvloedende rol speelt, nogal kan verschillen van leerling tot leerling. Het is met andere woorden erg persoonlijk. Wel is het zo dat de meeste initiële inschrijvingen gestimuleerd worden door een persoon in de zeer nabije omgeving, zeker bij kinderen en jongeren. Dat is logischerwijze meestal iemand uit het kerngezin: een ouder, broer, zus of vriend(in). In uitzonderlijke gevallen kan dat ook iemand anders zijn, bijvoorbeeld iemand uit de buurt of ruimere familie, zoals in het geval van Dennis zijn peter. Zo een initiator kan echter verschillende rollen opnemen. Meestal gaat het om de rol op van informant, voorbeeld (bv. oudere broer of zus) of supporter. Bij zeer jonge kinderen is de initiator vaak ook de beslisser of bereidt hij de beslissing mee voor, zoals in het verhaal van Mario hierboven. Dat betekent bijvoorbeeld dat de ouder beslist of een kind academie mag/moet volgen, en mogelijk ook welk domein, optie of instrument. Zo begon, zoals we al vermeldden, Stephen (17 jaar, singer-songwriter – piano) aan de muziekacademie omdat hij daartoe werd verplicht door zijn ouders.

Op volwassen leeftijd komt de eerste informatie over het dko ook nog vaak tot bij de toekomstige leerling via een andere persoon, al kan het ook wel zijn dat de initiële informatie wordt gezocht door die leerling zelf, via een website of een lokale krant. Toch lijken onze kwalitatieve data wel te suggereren dat de basisinformatie over het bestaan van het deeltijds kunstonderwijs en het eerste duwtje richting inschrijving ook bij volwassenen in veel gevallen van andere volwassenen komt. Academies kunnen daar lessen uit trekken voor hun wervingsstrategie. Zo kan het aangewezen zijn om de huidige leerlingen in te zetten als ambassadeurs naar nieuwe potentiële leerlingen. Dat kan bijvoorbeeld door voor een bepaalde proefles of presentatiemoment vrienden mee uit te nodigen, in zo een geval is de informant meteen ook een compagnon, iemand die hen kan vergezellen naar de academie. Ook het rechtstreeks informeren van kinderen en jongeren in het leerplichtonderwijs of volwassenen in volwassenenonderwijs is een manier om hierop in te spelen (cf. het eerder in dit rapport aangehaalde voorbeeld van de Stedelijke Kunstacademie Torhout).

10.3.2 Beïnvloeding

Eenmaal een leerling aan een kunstopleiding in het dko is begonnen, blijven relevante anderen een belangrijke rol spelen in de voortzetting van die (of een andere) opleiding. Uit de interviewdata maken we ook op dat supporters van niet te onderschatten belang zijn. Zij zijn niet rechtstreeks betrokken bij het leerproces maar motiveren wel, al dan niet vanop enige afstand. We gaven het voorbeeld van Krista die voor steun kan terugvallen op haar partner. Ook ouders, kinderen en vrienden kunnen natuurlijk een aanmoedigende functie hebben. De 67-jarige Jan (tekenkunst) bijvoorbeeld, toont regelmatig zijn werk aan zijn familie en vrienden en die vragen ook zelf om zijn nieuwe werken te zien. De veelal positieve feedback die hij van hen krijgt werkt voor Jan duidelijk stimulerend. Gaandeweg worden ook medeleerlingen belangrijke supporters. Het is daarom belangrijk dat zij ook de ruimte krijgen om elkaars werk en leerproces te stimuleren en ook om in een gemoedelijke setting

van elkaar te kunnen leren. Met de woorden van leerling Dennis (30-55 jaar, keramiek) kunnen we het 'leren in interactie' noemen.

10.3.3 Beslissing

Een dko-opleiding valt zelden onmiddellijk in zijn definitieve plooi na de beslissing om in te schrijven. Zoals we al aanhaalden, valt in de visualisaties van de dko-leerloopbanen de discontinuïteit op. Leerlingen stappen uit en terug in het leerproces. Maar bij het terug instappen gaan ze lang niet altijd verder in of met hetzelfde domein/optie/instrument. Die (her)beslissing wordt vaak genomen door de leerling zelf, maar opnieuw zijn bij die heroriëntering ook anderen betrokken. Uit de interviews leren we dat leerkrachten hier een elementaire rol spelen. Veel geïnterviewden getuigen over hoe leerkrachten hen zeer waardevolle suggesties deden voor een andere of vervolgopleiding. Dergelijke suggesties kwamen dan terloops ter sprake, tijdens een evaluatiemoment of – het meest frequent – tijdens of na een presentatiemoment.

De 62-jarige Piet volgt nu Singer-songwriter – piano. Hij was onzeker over zijn zangstem, maar zijn leerkracht stimuleerde hem om ook zang te volgen. Hij had daar twijfels bij maar deed het toch en is er nu zeer enthousiast over. De 17-jarige Stephen die eveneens Singer-songwriter volgt, koos die optie net op aanraden van zijn pianoleerkracht.

Uit de interviewgegevens leren we ook dat beslissingen niet worden genomen net voor de inschrijving zelf. Ze worden gewoonlijk lange tijd voorbereid en afgewogen. Daarom is het belangrijk dat academies niet enkel volop inzetten op de advisering en oriëntering van (toekomstige) leerlingen net voor de inschrijvingsperiode.

11 | Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek namen we het deeltijds kunstonderwijs onder de loep. In dit laatste hoofdstuk presenteren we de opvallendste conclusies. We doen dat aan de hand van de onderzoeksvragen die we in het begin van dit rapport presenteerden. Waar zinvol koppelen we aan de conclusies ook aanbevelingen voor beleid en praktijk.

11.1 Plaats en geografische spreiding van het aanbod (OV 1)

Wat zijn de actuele bewegingen in de hernieuwing, herschikking, stopzetting van het dko-aanbod? (OV 1.1)

Met het decreet betreffende het dko (2018) wou de Vlaamse overheid het kunstonderwijsaanbod beter afstemmen op de behoeften van een breder publiek, onder meer door middel van een uitbreiding van dat aanbod. Het decreet introduceerde daarvoor een nieuwe regeling met specifieke advies- en beslissingsprocedures.

We stelden in dit onderzoek vast dat deze nieuwe regeling ook effectief tot een grote aanvraag en de organisatie van nieuw dko-aanbod heeft geleid. De opheffing van de programmatiestop die vóór 2018 van kracht was, komt dus duidelijk tegemoet aan een nood die in de sector leefde. We leren uit de studie ook dat het kunnen realiseren van een eigen academie-DNA en het kunnen uitdragen van het maatschappelijk belang van het kunstonderwijs de krachtigste stimulansen zijn voor directies om nieuw aanbod te creëren. Het is echter niet zo dat alle academies bij de invoering van het decreet (onmiddellijk) nieuw aanbod hebben aangevraagd. Sommigen voelden onvoldoende vraag hiertoe in de lokale context of hadden niet de nodige capaciteit (bv. leerkrachten, infrastructuur). Een aantal academies gaf en geeft bewust de voorkeur aan een voorzichtige en afwachtende benadering. De coronacrisis zindert bij een aantal nog na en maakt hen voorzichtig in de ambitie om hun aanbod verder uit te breiden. Academies willen geen aanbod introduceren dat ze kort daarna weer moeten stopzetten. Uit onze geografische analyses blijkt overigens dat er in Vlaanderen heel weinig dko-lesplaatsen zijn verdwenen sinds 2015. Het aanbod dat wordt gelanceerd blijkt dus wel stabiel.

Als we spreken over de uitbreiding van het dko-aanbod, dan gaat het in vele gevallen om de oprichting van nieuwe structuuronderdelen. In een aantal gevallen werden door academies ook nieuwe domeinen aangevraagd, hetgeen voor een academie een meer omvangrijke ingreep is. Wat de procedure voor nieuw aanbod betreft, geven de directies in onze studie over het algemeen blijk van tevredenheid. Ze stellen dat de drempel voor nieuwe aanvragen laag is, maar ook dat de procedure nog kan worden geoptimaliseerd. De directies pleiten ook voor meer transparantie in de advies- en beslissingsprocedures, vooral omdat de goedkeuringsgraad van de aanvragen voor onderwijsbevoegdheid in de periode 2018-2019 tot 2021-2022 aanzienlijk afnam (van 86,6% in 2018-2019 naar 45,7% in 2022-2023). De laatste twee schooljaren werd zelfs geen enkele aanvraag voor de programmatie van een nieuw domein goedgekeurd.

Domeinoverschrijdende initiatieopleidingen werden geïnitieerd via het decreet van 2018. Van de 94 aanvragen voor dit nieuwe type van deze initiatieopleidingen voor de allerkleinsten werden er de afgelopen jaren 83 (88%) goedgekeurd, verspreid over alle provincies. Limburg kent een goede spreiding. Andere regio's hebben minder domeinoverschrijdend initiatie-aanbod. Bij de domeinoverschrijdende opleidingen stellen we vast dat het percentage leerlingen dat aantikt op de buurtindicator (d.w.z. buurten met een hoog percentage schoolse vertraging) even hoog ligt als bij de niet-dko-leerlingen, hetgeen de toegankelijkheid van dat aanbod onderstreept.

Aanbevelingen

- Een academie kan enkel structuuronderdelen organiseren waarvoor een aanvraag werd goedgekeurd. De **aanvraagdrempel is laag en dat wordt door academiecties goed bevonden. We bevelen de overheid dus aan om de procedure niet drastisch te veranderen.**
- Het is ook **van belang om het aantal overbodige aanvragen voor structuuronderdelen en programmatie te verminderen.** Overbodige aanvragen kunnen vermeden worden door van overheidswege de academies goed te informeren over wanneer een aanvraag voor onderwijsbevoegdheid nodig is. Een *two-step*-applicatie kan hierbij helpen, zodat een feitelijk aanvraag pas gebeurt na een check over de grond van de aanvraag. Eveneens bevelen we de Vlaamse overheid aan regelmatig na te gaan of academies al 'aanvraag-voldaan' zijn om voorspellingen voor de toekomst mogelijk te maken, zodat het overall budget eventueel tijdig kan worden aangepast.
- Het **nastreven van transparantie in de adviezen en beslissingen**, en bij deze ook in de goedkeuringsratio kan ervoor zorgen dat de bereidheid voor nieuwe aanvragen aan de kant van de academies niet afneemt.

Hoe evolueert het aanbod in verhouding tot ontbrekend aanbod en bestaand aanbod binnen en buiten het dko? (OV 1.2)

In functie van een rationeel kunstonderwijsaanbod is een goede geografische spreiding belangrijk. Dat draagt bij aan de aantrekkelijkheid en toegankelijkheid van dat aanbod voor de (potentiële) leerlingen. Ons onderzoek stelt vast dat vandaag het dko al een sterke geografische spreiding kent in Vlaanderen en Brussel. 88,1% van de in het totaal 319 gemeenten in Vlaanderen en Brussel heeft een aanbod deeltijds kunstonderwijs. Dat betekent dus dat er in Vlaanderen en Brussel relatief weinig plaatsen zijn waar elk dko-aanbod ontbreekt ('blinde vlekken'). Sinds het decreet van 2018 is er ook een uitbreiding van het aanbod vast te stellen. Hiermee bedoelen we dat er aanzienlijk wat lesplaatsen zijn bijgekomen, vooral in regio's waar voorheen wel blinde vlekken waren. Er is op het vlak van geografische dekking dus duidelijk een inhaalbeweging geïnitieerd door het decreet. De enige blinde vlekken die er vandaag nog op de dko-kaart zijn, zijn een aantal aangrenzende gemeenten in het noorden van Oost-Vlaanderen en het westen van West-Vlaanderen. Die blinde vlekken zijn problematisch omdat de participatiegraad (het aantal dko-leerlingen per aantal inwoners) in die regio's ook erg laag is, en dat voor wat betreft alle domeinen. Het wijst erop dat de pendelafstand en pendeltijd vanuit die gemeenten zonder dko-aanbod naar een gemeente mét dko-aanbod demotiverend werkt en echt als een drempel fungeert.

In tegenstelling tot het beperkte aantal 'blinde vlekken', zijn er in Vlaanderen vrij veel 'semi-blinde vlekken': plaatsen waar wel dko-aanbod is maar waar bepaalde domeinen en/of graden in een opleiding ontbreken. Dit is het meest opvallend voor het 'kleinste' domein van de dans. Wanneer we bovendien de rij-afstand tot het dichtstbijzijnde dko-aanbod bekijken, dan stellen we vast dat nogal

wat potentiële leerlingen meer dan 20 kilometer moeten afleggen, zeker voor dans. Voor de jongere leeftijdsgroepen kan dit een grote drempel vormen.

Aanbevelingen

- Hoewel er vooruitgang is geboekt op het vlak van het verder spreiden van het aanbod van het deeltijds kunstonderwijs over verschillende regio's in Vlaanderen en Brussel, blijven er nog blinde vlekken bestaan (voornamelijk in Oost- en West-Vlaanderen). Vanuit het principe dat (rij)afstand een belangrijke participatiedrempel kan vormen, blijft het aangewezen in die regio's een actief maar incrementeel uitbreidingsbeleid te voeren. Het aanknopen van gesprekken tussen de Vlaamse overheid, de lokale overheden en de lokale aanbieders is een eerste stap om deze **blinde vlekken aan te pakken. We pleiten voor een doordacht én incrementeel beleid** omdat het organiseren van nieuw dko-aanbod en nieuwe lesplaatsen ook een effect kunnen hebben op het niet-formeel en commercieel kunsteducatief aanbod dat zich al in een regio bevindt. Een goede contextanalyse is daarom steeds wenselijk. Zo een contextanalyse kan het best door een lokaal bestuur gebeuren die vervolgens op basis daarvan de gesprekken aanvat. Het decreet betreffende de buitenschoolse opvang en activiteiten (BOA) legt de regie voor het aanbod dat in de vrije tijd plaats vindt ook bij de lokale besturen.
- Dit geldt ook voor het **wegwerken van semi-blinde vlekken**. Ook daar is het logisch dat de academie(s) zelf de eerste stappen zetten om na te gaan of een semi-blinde vlek wel moet worden weggewerkt.

Hoe wordt het aanbod van de academies onderling afgestemd en geregisseerd? (OV 1.3)

Academies starten of herschikken niet zomaar hun aanbod. Ze doen dat vaak in samenspel en samenspraak met elkaar. Ons onderzoek stelt vast dat dat op velerlei manier verloopt. Er is dus niet één maar een veelheid aan vaak historisch en contextueel gegroeide vormen waarin academies zich tot elkaar verhouden. De afstemming van het aanbod tussen academies gebeurt soms op een informele manier, maar vaak ook op meer vaste platformen. Zo spelen directeursverenigingen en stedelijke netwerken nogal eens een rol in de regionale afstemming en regie tussen de academies. We stelden in het onderzoek geen roep vast om de regie tussen academies verder te standaardiseren of te reglementeren vanuit de Vlaamse overheid.

Samenwerking en afstemming binnen het dko kan ook tussen de artistieke domeinen. De mogelijkheden die het decreet van 2018 schiep voor samenwerking met andere domeinen wordt door de meerderheid van de ondervraagde directies beaamd en gewaardeerd.

Hoe wordt het aanbod van de academies afgestemd op het aanbod en tendensen van buiten het dko? (OV 1.4)

Het deeltijds kunstonderwijs is geen eiland. Samenwerking met instanties buiten de dko-sector wordt vandaag zelfs als essentieel beschouwd voor de verdere groei en ontwikkeling van het dko-aanbod. Het decreet van 2018 biedt ook meer mogelijkheden tot samenwerking. De academies appreciëren dat en geven ook aan hier de vruchten van te plukken. Veel academies zetten een brede waaier aan samenwerkingen op. Er wordt door academies samengewerkt met stadsdiensten, kunstorganisaties, jongerenwerkingen, ziekenhuisscholen, musea, lokale handelaars, residentiële instellingen, buurthuizen, verenigingen waar armen het woord nemen, enz. Enkele van deze samenwerkingen

werden ook aangehaald in de casestudies in dit onderzoeksrapport. De casestudies tonen ook aan dat het antwoord op de vraag wie met welke actor samenwerkt lokaal invulling krijgt.

De samenwerking met leerplechtsscholen is bij het merendeel van de academies structureel ingebed. Twee derde van de bevroagde directies zegt tijdens de voorbije vijf jaar een Kunstkuur-samenwerking te hebben gehad. Meestal gaat het om een samenwerking met het gewoon basisonderwijs. Echter niet alle directies zijn ervan overtuigd dat de Kunstkuur-samenwerking waaraan zij deelnamen, geleid heeft tot een stijging van de instroom van leerlingen uit kansengroepen (bv. leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen uit lagere SES-gezinnen). Het gegeven dat ruim een kwart van de directies met Kunstkuur-ervaringen wel een redelijk tot sterke positieve invloed percipieert, geeft evenwel aan dat Kunstkuur-samenwerkingen de potentie in zich hebben om verbredend te werken. Uit de casestudies leren we dat een Kunstkuur-samenwerking voor de academies vooral een manier is om kinderen en jongeren voor het eerst van het dko te laten proeven. Kunstkuur-samenwerkingen zijn soms ook aanleiding om nieuwe, permanente dko-lesplaatsen te laten ontstaan, en ondersteunen op die manier ook de (rationele) spreiding van het aanbod.

Nog een groter aandeel van de academies (80%) geeft aan de voorgaande vijf jaar te hebben samengewerkt met lokale kunstenaars en/of kunstgezelschappen. Dat kunnen zowel professionele als amateurkunstenaars en -gezelschappen zijn. Zeker bij podiumkunstenacademies zijn dergelijke samenwerkingen de regel. Samenwerkingen met lokale kunstenaars of kunstgezelschappen vinden er vaak plaats in het kader van de ‘alternatieve leercontext’ of in het kader van gemeenschappelijke concerten.

11.2 Structuur en organisatie van het aanbod (OV 2)

Hoe verloopt de implementatie van het nieuwe opleidingsdesign en tot welke ervaringen leidt dat? (OV 2.1)

Het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen heeft zich de voorbije jaren verder aangepast aan de evoluerende behoeften van de doelgroep(en), de evoluties in het (amateur)kunstenveld en onderwijsveld, en de toegenomen diversiteit in de samenleving. Deze aanpassing wordt weerspiegeld in verschillende aspecten van het opleidingsdesign en de werking van de academies.

Een belangrijk streven van de decreetgever was het vergroten van de flexibiliteit binnen het systeem. De in onze studie bevroagde directies geven aan die toegenomen flexibiliteit in het geheel van opleidingen zeker te hebben ervaren en ze maken er ook gericht gebruik van. Vooral de mogelijkheid om verschillende trajectsnelheden in te voeren, wordt vandaag omarmd door de academies. De academies zien vooral het inbouwen van tragere trajecten als een manier om de drempels voor bepaalde leeftijdsgroepen te slechten, al is de omkadering van dergelijke trajecten voor hen niet altijd optimaal. Andere aspecten van flexibiliteit die worden gewaardeerd zijn de mogelijkheden om inhoudelijk meer te differentiëren door bijvoorbeeld buiten-curriculaire opties te creëren en de kans tot inhoudelijke samenwerking met andere organisaties.

De implementatie van het nieuwe, meer flexibele opleidingsdesign is echter ook een uitdaging. De gevolgen van organisatorische veranderingen in de academie worden door leerkrachten op een verschillende wijze ervaren. De impact van de toegenomen flexibilisering is niet altijd voor elke leerkracht dezelfde. Simpel voorbeeld: leerkrachten die werken in Kunstkuur-klassen of leerkrachten die werken in wijkateliers in achtergestelde buurten worden geconfronteerd met andere uitdagingen en verantwoordelijkheden dan leerkrachten met een vaste klas in een hoofdvestigingsplaats.

Aanbevelingen

- Het is belangrijk om het werk werkbaar te houden voor dko-leerkrachten. De implementatie van het decreet, o.m. de organisatie van meer flexibele trajecten, stelt academies en hun lerarenteams immers voor heel wat uitdagingen en aanpassingen en confronteert hen zo met extra werkdruk (bv. door de gelimiteerde omkadering).
- Daarnaast worden leerkrachten die werken met kansengroepen en leerlingengroepen die extra ondersteuning nodig hebben ook geconfronteerd met extra werkdruk.
- Het voorzien van voldoende middelen voor het **aanstellen van een middenkader, zoals zorgcoördinatoren, kan helpen bij het ondersteunen van leerkrachten**. Een dergelijk middenkader kan ook expertise op het vlak van leren en ontwikkelen stimuleren. Het initiatief hiertoe dient bij de Vlaamse overheid te liggen, zodat alle academies in hetzelfde tempo en met dezelfde middelen een middenkader kunnen uitbouwen. Verder onderzoek kan meer concrete richtlijnen bieden voor de uitbouw van een dergelijk middenkader.
- **Ook kan een bredere set aan lokale actoren aangesproken worden**. Daarbij kan gedacht worden aan het inschakelen van actoren uit het leerplichtonderwijs of brugfiguren die de link kunnen leggen met kansengroepen (cf. Casestudie Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst Gent) om dko-leerkrachten, en vooral deze die werken met kansengroepen, te ondersteunen. Dit kan zowel op vrijwillige als op structurele basis georganiseerd worden, al naargelang de lokale mogelijkheden. Het aantrekken van deze actoren mag echter geen argument zijn om leerkrachten te vervangen (hun opdracht dient aanvullend te zijn op wat pedagogisch gebeurt) of extra te belasten. Ook inzake het aantrekken en managen van lokale actoren en vrijwilligers is een middenkader wenselijk, zodat de coördinatie en opvolging hiervan niet op de schouders van lerarenteam komen. Ook hier is onderzoek wenselijk om lokale regiemogelijkheden verder te bestuderen.

Welke strategieën hanteren academies voor het aantrekken en houden van nieuwe leerlingen en wat maakt deze al dan niet succesvol? (OV 2.2)

Het dko-leerlingenbestand is de voorbije jaren blijven groeien en is op het moment van de publicatie van deze studie zelfs groter dan vóór de coronacrisis. Het grote succes van dit onderwijstype is mede te danken aan de inspanningen van academies om een breed publiek aan te spreken én tegelijk de drempels naar het aanbod zo laag mogelijk te houden. Het is een streven dat, zo leren we uit onze bevragingen, voorkomt uit een democratisch ideaal maar ook uit het gevoel dat het simpelweg een noodzaak is om als onderwijsinstelling voor kunstonderwijs te blijven aansluiten bij een samenleving die op vele vlakken – demografie, diversiteit, vrijetijdsbesteding, enzovoort – sterk aan het veranderen is.

De academies gebruiken duidelijk een breed palet aan wervingsstrategieën om voortdurend nieuwe leerlingen aan te trekken. Veel aandacht gaat daarbij naar communicatie-initiatieven, vooral via sociale media en via scholen. Zo hopen academies zeker jongere doelgroepen aan te spreken. Extra communicatie-inspanningen voor mensen met uitdagingen op het vlak van taalvaardigheid en geletterdheid (bv. anderstalige brochures, werken met eenvoudige taal/pictogrammen in de communicatie) blijven dan weer wel uitzonderlijk.

Structurele en ad hoc samenwerkingen met leerplichtscholen (bv. de begeleiding de leerlingen van de leerplichtschool naar de academie) en met sociale organisaties in de buurt worden door veel academies als succesvolle strategieën gezien om hun publiek te verruimen. Om goed zichtbaar te zijn

voor wie de academie nog niet kent, worden vaak ook toonmomenten buiten de muren van de academies georganiseerd (bv. in bibliotheken, buurthuizen, raamexpo's).

Voorts leren we ook dat het nemen van financiële maatregelen zoals betalingsregelingen en tussenkomst in kosten wijdverspreid zijn het dko.

Aanbevelingen

Zie aanbevelingen OV 2.3

Welke concrete wervings- en retentiestrategieën gebruiken academies voor het aantrekken van ondervertegenwoordigde doelgroepen en wat maakt deze al dan niet succesvol? (OV 2.3)

Ook al richt het deeltijds kunstonderwijs zich tot iedereen boven de zes jaar en wordt de inschrijvingskost doorgaans als laag ervaren, toch is het aanbod niet even toegankelijk en aantrekkelijk voor iedereen. Vroeger onderzoek toonde het al aan en ook dit onderzoek bevestigt dat bepaalde bevolkingsgroepen stelselmatig minder vertegenwoordigd zijn in het dko (cf. verder). Academies zijn zich hier duidelijk bewust van. De ruime meerderheid doet bijzondere inspanningen om de publieken die vandaag ondervertegenwoordigd zijn toch aan te trekken. In de casestudies in dit onderzoek namen we een aantal van die academies onder de loep.

Iemand die niet weet dat een aanbod bestaat, kan en zal zich ook niet inschrijven voor dat aanbod. Voor die persoon vormt het aanbod een mentale blinde vlek. Een belangrijke eerste stap in het werven van ondervertegenwoordigde groepen is daarom het sterker verspreiden van basisinformatie over het aanbod. De casestudies uit dit onderzoek illustreren dat academies op verschillende manieren de informatiedrempel voor deze groepen kunnen slechten. Vooral persoonlijke netwerken gebruiken blijkt heel effectief. Naast het voor meer mensen duidelijk maken dat het dko bestaat, is het vooral zaak hen het gevoel te geven 'dat is iets voor mij'. Hiervoor is niet alleen duidelijke informatie over het aanbod nodig maar ook een persoonlijke 'klik' met dat aanbod. Dat kan door het aanbod zo dicht mogelijk bij hun leefwereld te brengen en door het installeren van vertrouwen in wie 'de academie' is, in wat haar aanbod is en in hoe ze werkt. Het is belangrijk dat academies hun directie, leerkrachten én leerlingen hiervoor inzetten. Zij kunnen zich richten naar zij die ondervertegenwoordigd zijn, hen leren kennen en ervoor zorgen dat zij als groep geen mentale blinde vlek voor de academie zijn.

Het aantrekken van ondervertegenwoordigde groepen heeft duidelijk ook een meer praktische kant zoals het bieden van hulp bij het online inschrijven, het aandacht hebben voor klare taal, het zorgen voor haalbare financiële afspraken (verminderd inschrijvingsgeld, afbetalingsplannen, ...). Uit de casestudies leren we dat er geen 'gouden formules' bestaan die voor alle ondervertegenwoordigde groepen even goed werken. Nieuwe groepen aantrekken vergt duurzame inspanningen aan de kant van de academie, vaak in samenwerking met sociale organisaties in de buurt en met het lokaal bestuur.

Dat geldt ook voor het behouden van ondervertegenwoordigde groepen. Uit ons onderzoek blijkt dat het bewaken van betrokkenheid, het bieden van zorg en ondersteuning, het creëren van een inclusief klasklimaat, en het betrekken van ouders daarvoor de belangrijkste werkende principes zijn.

Dat alles neemt niet weg dat het wegwerken van socio-economische ongelijkheden in het dko-leerlingenbestand een uitdaging zal blijven, overigens niet alleen voor de aanbodzijde van de academies, want ook de motieven, verwachtingen, smaken, ... aan de vraagzijde zijn bepalend en

evolueren doorheen de tijd. Zoals het theoretisch kader aan het begin van deze studie (zie de vele studies verder bouwend op Bourdieu, 1984 in paragraaf 1.4) aangaf en wat tevens wordt bevestigd in de survey, is cultureel kapitaal en daarmee ook interesse in cultuur ongelijk verdeeld, wat impliceert dat de interesse voor kunst(onderwijs) zich logischerwijze vooral concentreert in bevolkingsgroepen die nu al oververtegenwoordigd zijn in het deeltijds kunstonderwijs.

Aanbevelingen

- **Het is cruciaal om de structuur en ambities van het deeltijds kunstonderwijs duidelijk uit te leggen aan het brede publiek.** Dit is een taak voor de academies afzonderlijk en samen, en mogelijk ook een taak voor de Vlaamse overheid (bv. een uitgebreide overkoepelende website die zich richt naar verschillende publieken). De informatie die wordt verspreid, is best adaptief, dat betekent afgestemd op de verschillende behoeften van verschillende doelgroepen.
- Het is voorts **aangewezen dat academies voldoende voeling krijgen met hun buurt en hun wervingsstrategieën afstemmen op de specifieke doelgroepen die zich daar bevinden.**
- **In functie van werving is het vergroten van de publieke kennis over het deeltijds kunstonderwijs van groot belang.** Dit kan worden bereikt door het creëren van meer ‘informanten’ die met verschillende communicatiekanalen werken en via het leerplichtonderwijs en lokale instanties en verenigingen basisinformatie over het dko verspreiden. Dat informatie wordt verspreid via meerdere communicatiekanalen is belangrijk. Strategieën die op het vlak van informatieverbreiding al succesvol bleken, zijn onder meer:
 - o Het rechtstreekse contacteren van ouders via oudercontacten en infomomenten op basis- en secundaire scholen.
 - o Via het leerplichtonderwijs leerlingen meenemen naar proefsessies van academies kan wervend zijn.
 - o Ook het breder uitrollen van de Kunstkuur-ondersteuning door de Vlaamse overheid verdient aanbeveling (cf. Van Herreweghe & Vermeersch, 2022). Hiermee bedoelen we het verder bekend maken van de ondersteuning van Kunstkuur-samenwerkingen bij het leerplicht- en hoger onderwijs en daarbij meer middelen vrijmaken om nog meer samenwerkingen te ondersteunen. We bevelen ook aan andere gemeentelijke instanties te (blijven) betrekken: bv. OCMW’s, lokale partners (buurthuizen), jeugddiensten, lokale verenigingen zoals verenigingen waar mensen in armoede het woord nemen, ...
 - o Naast aandacht voor strategieën op vlak van informatieverbreiding, die minimaal de keuze om al of niet deel te nemen aan het dko mogelijk maken en maximaal tot een positieve keuze leiden, dient ook aandacht te gaan **naar flankerende initiatieven die de verdere stappen in het wervings- en retentieproces ondersteunen.** Het gaat onder meer om initiatieven die van effectieve deelname een administratief en financieel haalbare kaart voor iedereen maken. Deze taak ligt deels bij de Vlaamse overheid, onder meer wanneer het de vereenvoudiging van het online inschrijvingssysteem en de verruiming van de betaaltermijn voor het inschrijvingsgeld betreft. Daarnaast kunnen ook academies in en met de eigen lokale context actie ondernemen, zoals bijvoorbeeld door het bieden van hulp bij inschrijving, het gebruik van de UiTPAS met kansentarif en het voorzien van gratis oefenruimtes. We nodigen de academies uit om hierover te reflecteren vertrekkende van de vele voorbeelden in het onderzoek, en om in en met de eigen lokale context hun acties op dit vlak creatief te verruimen.

Wat zijn de belangrijkste evoluties in de algemene in- en uitstroomcijfers? (OV 3.1)

We gaven het hierboven al aan: het deeltijds kunstonderwijs (dco) in Vlaanderen kenmerkt zich door een brede participatie. Academies spreken een divers publiek aan in termen van leeftijd, talent, verwachtingen en ambities.

Sociale achtergrond blijft echter een bepalende factor in de deelname aan het deeltijds kunstonderwijs. Zowel de administratieve als surveygegevens in onze studie wijzen op de sterke ondervertegenwoordiging van personen die beschikken over minder cultureel, economisch en sociaal kapitaal. Op basis van de onderwijskansarmoede-indicatoren (OKI's) stellen we vast dat jongeren die opgroeien in maatschappelijk kwetsbare buurten, jongeren die opgroeien in een gezin met minder financiële mogelijkheden, jongeren met een lager opgeleide moeder en jongeren waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, slechts in beperkte mate hun weg vinden naar het deeltijds kunstonderwijs. Bij dans blijkt de drempel wel iets lager voor deze groepen (mogelijk omdat deze opleiding minder taalgebonden is of omdat dans meer cultuuroverstijgend is). Bovendien stellen we hierin geen evoluties vast die we kunnen toeschrijven aan de invoering van het decreet. De veranderingen die we waarnemen op het vlak van de onderwijskansarmoede-indicatoren, stellen we ook vast in de ruimere schoolpopulatie en kunnen bijgevolg niet toegeschreven worden aan de beleidsverandering in het dco. Ons onderzoek maakt ook duidelijk dat jongeren die deelnemen aan deeltijds kunstonderwijs, vaak uit zeer cultuuractieve gezinnen komen en gezinnen waar ouders ook een verleden in het kunstonderwijs hebben. De drempels en motieven die in breder onderzoek naar cultuurparticipatie gevonden worden, nemen we dus ook waar bij de deelname aan dit type van kunstonderwijs.

Los van de sociale achtergrond van de (potentiële) leerlingen zien we ook voor de vier domeinen in het dco (muziek, woordkunst-drama, dans, beeldende en audiovisuele kunsten) vrij grote verschillen in deelnamekansen. Anders gezegd: niet alle domeinen trekken in absolute cijfers even veel leerlingen aan. Het hoogst aantal inschrijvingen tellen we binnen het domein muziek (+/-85.000 inschrijvingen per schooljaar). Het domein beeldende en audiovisuele kunsten volgt op de voet (+/-70.000 inschrijvingen per schooljaar). Woordkunst-drama en dans volgen (respectievelijk +/- 20.000 en +/- 12.000 inschrijvingen per schooljaar). Over de jaren heen zien we, met uitzondering van de coronacrisis, een stijging van het aantal inschrijvingen in muziek en beeldende en audiovisuele kunsten. Voor woordkunst en drama en voor dans zien we deze stijging niet, al zijn over een langere termijn ook voor deze domeinen duidelijke stijgingen te zien. Het dco trekt dus steeds meer leerlingen, maar de kans blijft groter dat een leerling een muziekopleiding zal volgen dan dat het een dansopleiding zal volgen. De verschillen in aantal inschrijvingen tussen de domeinen zijn het meest markant voor de jongste leeftijden, net omdat zij – gemiddeld gezien – de hoogste participatiegraad hebben.

Aanbevelingen

- Zie aanbevelingen OV 2.3
- Vroeger en huidig onderzoek maakt duidelijk dat het dco-leerlingenbestand geen afspiegeling vormt van de bevolking. Om hier een betere kijk op te krijgen **is onderzoek nodig bij een representatief staal van de bevolking, ouders van jonge kinderen of bij kinderen en jongeren zelf**. Dergelijk onderzoek zou ook zicht kunnen bieden op de interesses voor de verschillende artistieke disciplines bij een representatief staal van de bevolking. Voor verdere toelichting van deze onderzoeksvraag zie OV 3.3.
- Er kan gedacht worden aan het werken met dco-ambassadeurs (zie OV3.3)

Hoe ervaren leerlingen het nieuwe opleidingsdesign? (OV 3.2)

Zij die de weg naar het dko hebben gevonden, zijn voor het overgrote deel erg tevreden over het onderwijs dat ze er krijgen. Personen met een migratieachtergrond en leerlingen die dko volgen vanuit een sterke gemotiveerdheid om artistieke competenties te verwerven of versterken of om anderen te ontmoeten of vanuit een sterke intrinsieke gemotiveerdheid en sterke interesse voor de discipline zijn nog meer tevreden over de opleiding dan anderen.

Waarover gaat deze tevredenheid precies? De leerlingen die we bevroegen zijn vooral zeer opgetogen over de kwaliteit van de leerkrachten, het niveau van de opleiding zelf, de mogelijkheid tot creatieve expressie en presentatie, en – zij het al iets minder – de artistieke materialen die ze kunnen gebruiken. Uit de data maken we wel op dat de tevredenheid over de infrastructuur van het dko lager is, al lijkt dat voor weinig leerlingen een breekpunt te zijn. Meer een weerstand dan een punt van ontevredenheid is die tegenover het schoolse karakter van het dko. Voor bepaalde jonge leerlingen – weliswaar een minderheid - is het schoolse karakter van de opleiding (te) groot en om diezelfde reden merkten we dat bepaalde volwassenen hun kunstopleiding lang hebben uitgesteld of op een bepaald moment onderbroken hebben.

Ondanks de grote algemene tevredenheid zijn discontinue leerloopbanen in het dko erg courant. Dat betekent dat de leerling (of de ouder) op een bepaald moment de inschrijving niet meer voort heeft gezet om op een later moment wel weer te hernemen. De redenen voor dat soort tijdelijk afhaken kunnen even divers zijn als de motieven om deel te nemen. Uit de ervaringen van leerlingen die op een later moment zich wel opnieuw hebben ingeschreven in het dko leren we dat school- of werkgerelateerde redenen, de concurrentie van andere hobby's en het nastreven van andere persoonlijke doelen belangrijke verklaringen zijn voor tijdelijk afhaakgedrag. De belangrijkste scharniermomenten zijn voor jongeren de overgang van lager naar secundair onderwijs en die van secundair naar hoger onderwijs. Druk, stress, de vrees dat het te veel zal worden, de toenemende autonomie en concurrentie van andere vrijetijd domeinen ... kunnen dan leiden tot (tijdelijk) stoppen. Tijdens de tropenjaren en de daaropvolgende spitsuurleeftijd wordt de agenda van veel volwassenen vooral door het gezin bepaald en holt men zichzelf voortdurend voorbij. Er rest de (potentiële) leerlingen van pakweg 22 tot 50 jaar dan nog amper tijd voor zichzelf en eigen interesses en vrijetijdsbestedingen. Ook dat leidt dus vaak tot (tijdelijk) afhaken. Deze tendens lijkt wel weer wat te kantelen bij medioren en senioren. Daar zien we een aantal deelnamebevorderende ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld burn-out-ervaringen, het veranderen van arbeidsregime en pensionering. Toch zeggen ook leerlingen van 50 jaar en ouder dat het voor hen 'puzzelwerk' blijft de opleiding in te passen in een drukke agenda.

Afhaken hoeft niet per se als problematisch te worden beschouwd. We stelden in deze studie namelijk vast dat wie eenmaal een opleiding heeft gevolgd aan een academie maar daar mee gestopt is, vaak geneigd is om op een latere leeftijd die opleiding te willen voortzetten of een andere opleiding te beginnen. Dat is zeker zo voor leerlingen in de beeldende en audiovisuele kunsten. Afhaken is dus niet per se definitief. Het tijdelijk stoppen vormt zelfs vaak onderdeel van de dko-leerloopbaan. Wat wel geproblematiseerd mag worden, is het afhaken omwille van negatieve ervaringen (bv. mismatch met domein/optie/instrument, klachten over een leerkracht, een duidelijke mismatch qua verwachtingen, ...).

Tot slot willen we nog wijzen op een opvallende spanning in de interpretatie en beleving van het deeltijds kunstonderwijs (dko) door verschillende belanghebbenden. Vanuit het perspectief van het Vlaamse beleid wordt het dko duidelijk en expliciet beschouwd als een vorm van formeel onderwijs, gekenmerkt door o.a. inschrijvingen, langlopende trajecten, doelgerichte opleidingen en certificering.

Echter, voor veel leerlingen wordt het dko veeleer beleefd als een vrijetijdsbesteding, een hobby naast andere vrijetijdsactiviteiten, al dan niet tijdelijk of vrijblijvend. Deze twee perspectieven komen samen in de academies en worden daar duidelijk gevoeld. De perspectieven conflicteren echter niet per se en ze worden door de belanghebbenden die we in dit onderzoek spraken (leerlingen, directies, enz.) ook niet gezien als reden om de huidige regelgeving of het beleidsperspectief te veranderen, ook al vertonen zeker bepaalde leerlingen wel duidelijk weerstand tegenover het schoolse karakter van het dko.

Aanbevelingen

- **Dko-leerlingen en in het bijzonder deze uit kansengroepen kunnen ingezet worden als dko-ambassadeurs waarbij ze optreden als informant, voorbeeld en supporter.** Zij kunnen hun ervaringen delen en zo anderen inspireren om deel te nemen. We zien immers dat leerlingen met een migratieachtergrond, welke ondervertegenwoordigd zijn in het dko, zeer tevreden zijn (zelfs nog meer dan andere leerlingen) over hun deelname aan het dko. Op die manier kan zowel ingespeeld worden op informatiedrempels (het niet of onvoldoende vertrouwd zijn met de werking van het dko) als op mentale drempels (het gevoel hebben dat het niets voor hen is).
- Veel leerlingen doorlopen **een** meanderend en discontinu dko-parcours. Ondanks alle inspanningen die al gebeuren, zouden **academies van de betrokken overheden meer tijd en middelen moeten krijgen voor het begeleiden van leerlingen bij het maken van de juiste keuzes binnen het curriculum.** Uit de gesprekken met leerlingen leren we dat directe contacten met leerkrachten, zoals opendeurdagen en proefsessies, een belangrijke rol spelen in dit proces, vooral voor ondervertegenwoordigde groepen. Dergelijke vormen van oriëntatie en leerlingenbegeleiding helpen niet alleen om de juiste keuzes te maken in het gehele curriculum (domein, opties, enz.). Ze helpen ook mee in de totstandkoming van een persoonlijke ‘klik’ met de leerkracht. Dit kan tijdelijk of permanent afhaken of voortdurend heroriënteren afremmen.
- We raden academies aan **meer ‘exitgesprekken’ te houden met vertrekkende leerlingen om de redenen voor het afhaken te begrijpen en waar mogelijk te voorkomen.** Het is belangrijk om te achterhalen of het afhaken gerelateerd is aan aspecten waar de academie invloed op heeft, zoals de manier van evalueren of de didactische **stijl** van de leerkracht, of aan externe factoren zoals tijdsdruk of andere hobby’s. Dergelijke gesprekken moeten uiteraard goed methodisch worden voorbereid zodat niet louter sociaal wenselijk wordt geantwoord door de vertrekkende leerlingen. Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen daarin een rol spelen.
- De belangrijkste scharnierenmomenten vormen voor jongeren de overgang van lager naar secundair onderwijs en de overgang van secundair naar hoger onderwijs. Jongeren haken vaak af op **deze** momenten. Uit de surveys blijkt dat dit vaak is omdat men vreest dat de combinatie met school moeilijker wordt. Een eenvoudige stap die hierin gezet kan worden is het **ruimer bekend maken van de flexibele trajecten bij jongeren.** Daarnaast kan ook gedacht worden aan het **beter afstemmen van de schoolkalender van de academie op deze van het leerplichtonderwijs en hoger onderwijs.** Proeven en toonmomenten vallen nu vaak samen met de examenperiodes in het regulier onderwijs. Voorts zou de Vlaamse overheid ook **verdiepend onderzoek kunnen initiëren naar de oorzaken van afhaken op deze scharnierenmomenten** zodat concrete acties kunnen worden ondernomen.

Wat zijn de drempels en motieven die leerlingen ervaren? (OV 3.3)

We gaven het al aan: niet voor iedereen is deelnemen aan het dko even vanzelfsprekend. Als we nagaan hoe dat komt, dan stellen we vast dat er verschillende deelnamedrempels spelen. De focus van beleidsinitiatieven lag in het verleden vaak op het slechten van financiële en institutionele drempels. Die focus is echter te beperkt. Ons onderzoek biedt weliswaar geen inzicht in de drempels die spelen bij personen die nooit deelnamen aan het dko (de ‘niet-deelnemers’), maar wanneer we kijken naar de redenen die speelden voor het (tijdelijk) stopzetten van dko-opleidingen dan zijn zeker financiële redenen slechts zelden expliciet van belang. Veel belangrijker, en in lijn met representatief bevolkingsonderzoek naar cultuurparticipatie en met dko-specifiek onderzoek in het verleden, zijn de interesse- en tijdsdrempels. Die eerste speelt vooral bij jonge dko-leerlingen, de tweede meer bij volwassenen. Het dko moet vaak concurreren met andere hobby’s, werk en gezin, en wint die concurrentiestrijd niet altijd. Wanneer leerlingen hun dko-opleiding niet kunnen afstemmen op die andere levensdomeinen wordt het pad van dko gemakkelijk verlaten. Interesse vormt daarbij de richtingaanwijzer.

Een andere participatiedrempel die we in deze studie ook onder de loep namen is die van de afstand (verplaatsingstijd). Onze studie bevestigt dat naarmate de afstand van de woonplaats tot de lesplaats groter wordt, de geneigdheid tot participatie daalt. Dat is zo ongeacht de leeftijd van de (potentiële) leerling. Leerlingen vinden dichtbij kunnen deelnemen dus altijd belangrijk. De aanwezigheid van een dko-aanbod in de gemeente van de woonplaats is een bijkomende deelnameversterkende factor.

Bovenstaande beschrijving van drempels benadrukt al het belang van levensfasen, die nauw verbonden zijn met leeftijd. De levensfasen zijn tevens van belang voor een beter begrip van de motieven voor deelname aan het deeltijds kunstonderwijs. Om die reden hebben we een onderscheid gemaakt tussen levensfase-gebonden en niet-levensfase-gebonden motieven.

Bij niet-levensfase-gebonden motieven speelt de functie die kunst en creativiteit hebben binnen iemands leven een cruciale rol. Voor sommigen is het kunstonderwijs niet slechts een hobby, maar een passie of voorbereiding op een professionele activiteit. Kunstonderwijs brengt dus afhankelijk van de leerling uiteenlopende verwachtingen met zich mee. Het dko-curriculum, dat vandaag meer dan vóór 2018 flexibel is met buiten-curriculaire opties en linken naar de amateurkunsten biedt de leerlingen de mogelijkheid om verschillende paden te bewandelen. Uit ons onderzoek kunnen we opmaken dat die toegenomen flexibiliteit in de trajecten duidelijk wordt geapprecieerd door jong en oud. De mogelijkheid tot cross-overs tussen disciplines en zeker de variatie in studieduur (verschillende trajectnelheden voor eenzelfde studieomvang) krijgen lof. Ze verhogen, vanuit het perspectief van de leerlingen, duidelijk de doelmatigheid van het aanbod. Een ander motiverend aspect dat los staat van de leeftijd van de leerling is de invloed van de dko-leerkracht. De leerkracht kan een participatiedrempel vormen maar vaak is het ook een motiverende kracht die adviseert (over andere heroriëntatie of aansluitings- en vervolgmogelijkheden) en enthousiasmeert. Veel leerlingen worden bijvoorbeeld aangespoord tot inschrijving door een inspirerende leerkracht. Voor sommigen is de mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen onder begeleiding van geschoolde docenten op zich al een motief voor dko-deelname. Tot slot vermelden we ook nog het motief van ‘amusement’ (zich kunnen ontspannen, plezier beleven, ...) als een belangrijke en niet levens-fase-gebonden drijfveer voor inschrijving in het dko. Ongeacht de leeftijd zoeken leerlingen in hun deelname de ontspanning die een goede vrijetijdsbesteding brengt. De redenen voor die zoektocht worden door volwassenen wel wat anders ingekleurd dan door kinderen en jongeren. Zo wordt duidelijk dat volwassenen hun kunstopleiding vaak als een ‘tegengewicht’ zien voor de druk en stress die zij op andere levensdomeinen ervaren.

Zo komen we tot de meer levensfase-gebonden motieven. Duidelijk een levensfase-gebonden reden voor deelname is de voorbereiding op of doorstroom naar hoger kunstonderwijs. Zeker in de interviews met jongeren kwam het vooruitzicht op een job in de kunsten als motief ter sprake. De surveycijfers verduidelijken dat dit motief bij de domeinen dans en muziek minder prominent lijkt te zijn dan in de beeldende en audiovisuele kunsten. Tegelijk tonen de surveygegevens aan dat leeftijd op zichzelf daarin niet van doorslaggevend belang is, maar vooral de graad waarin men zich bevindt. Deelnemersmotieven variëren namelijk niet enkel volgens domein maar ook afhankelijk van de graad. Relatief gezien is het aandeel leerlingen dat kunstonderwijs volgt met het oog op een hogere studie in de kunsten of met het oog op professioneel kunstenaarschap wel nog steeds klein, en bij jongeren met een kwetsbare socio-economische achtergrond nog kleiner dan bij anderen. Dat neemt niet weg dat goed is dat het deeltijds kunstonderwijs anno 2024 voor deze groep voldoende uitdagende en gespecialiseerde trajecten voorziet.

Aanbevelingen

- Vroeger en huidig onderzoek maakt duidelijk dat het dko-leerlingenbestand geen afspiegeling vormt van de bevolking. Deze studie biedt echter geen inzicht in de drempels die spelen bij personen die niet of nooit deelnamen aan het dko. Om hier een betere kijk op te krijgen is **onderzoek nodig bij een representatief staal van de bevolking, ouders van jonge kinderen of bij kinderen en jongeren zelf**. Via dergelijk onderzoek kan een diepgaand beeld verkregen worden van welke percepties, ideeën, ... leven bij de algemene bevolking over dko, welke drempels worden aangegeven, wat de link (of niet) is met deelname aan andersoortig aanbod buiten dko en met bredere vrijetijdsbesteding.
- Deze leerlingen vormen heterogene groepen met betrekking tot de motivatie om dko te volgen. Die heterogeniteit vormt de eigenheid van het dko, maar betekent ook een uitdaging voor de academies. De motieven van een leerling hebben namelijk een invloed op de leervraag. Verschillende leervragen leiden vaak tot een gedifferentieerde aanpak en kan een invloed hebben op de onderwijskwaliteit. Inzicht hebben in de motieven van leerlingen vormt dan ook een belangrijke competentie waarover dko-leerkrachten zouden moeten beschikken. De onderwijskwaliteit vormt niet de focus van dit onderzoek, maar vormt wel een belangrijk aandachtspunt voor het dko. **De precieze relatie tussen motieven (en drempels), leervragen en onderwijskwaliteit is dan ook een relevant onderwerp voor verder onderzoek.**

Door welke keuzeprocessen wordt een deelname aan het dko gestuurd en wie stuurt die keuzeprocessen? (OV 3.4)

Een dko-leerloopbaan bevat vele keuzeprocessen en –momenten. Uit onze studie blijkt dat deze processen en momenten doorgaans sterk beïnvloed worden door anderen. Vaak zijn dat personen uit de onmiddellijke omgeving, zeker bij kinderen en jongeren. We identificeerden zes typen personen die een rol spelen in het sturen van een dko-traject: informanten, voorbeelden of rolmodellen, adviesverstrekkers, supporters, compagnons en beslissers. In de aanloop naar de initiële inschrijving spelen informanten, voorbeelden (bv. broers of zussen die al ingeschreven zijn) en supporters een belangrijke rol. De informanten zorgen dat iemand te weten komt dat het deeltijds kunstonderwijs bestaat en geven mee wat het precies inhoudt. Dat is natuurlijk cruciaal voor werving van nieuwe leerlingen. Voor academies is het belangrijk dat er veel informanten zijn en dat die goed verspreid werken binnen de brede doelgroep van het dko. Het geven van basisinformatie over dko kan best al zo vroeg mogelijk. Onze casestudies toonden aan dat leerkrachten en directeurs vaak zelf die

informantenrol opnemen. Beslissingen over de dko-leerloopbaan worden meestal lang voor de inschrijving voorbereid en afgewogen, wat impliceert dat informatieverspreiding niet alleen net voorafgaand aan de inschrijvingsperiode moet gebeuren. Ook de huidige leerlingen kunnen als ambassadeurs (informanten én voorbeelden tegelijk) worden ingezet. Eenmaal begonnen met een kunstopleiding in het dko, blijven relevante anderen een belangrijke rol spelen, ook in functie van retentie. Als adviesverstrekkers spelen opnieuw leerkrachten een elementaire rol bij (her)oriëntering en bij het geven van suggesties voor vervolgopleidingen. Ook supporters blijven belangrijk, zowel voor kinderen, jongeren als volwassenen. Het creëren van een enthousiasmerende setting is daarom ook een belangrijke taak voor academies.

Aanbevelingen

Het is belangrijk dat academies zich bewust zijn van de invloed van andere personen op de inschrijving en participatie van leerlingen in het dko. Ook de **academies zelf kunnen een of meerdere rollen vervullen in het sturen van een dko-traject**, zoals het tijdig verstrekken van de juiste informatie (informantenrol), het mee nadenken over de juiste oriëntering binnen het curriculum (adviesverstrekkende rol), het creëren van een setting waarin leerlingen elkaars supporters zijn (supportersrol).

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Agenda focusgroepen

AGENDA

Welkom en inleiding

Voorstellingsronde

Discussierondes

1. De groei en geografische spreiding van het aanbod sinds het nieuwe decreet

- We reflecteren samen over enkele vaststellingen over heel Vlaanderen.
 - De vele aanvragen in 2018-2019.
 - De grote afname van aanvragen sinds 2019-2020.
 - De daling van de goedkeuringsratio.
 - Het aanhoudend voorkomen van 'geografisch blinde vlekken'.

2. Stimulansen en belemmeringen om nieuw aanbod te ontwikkelen

- Invullen checklist mogelijke stimulansen en belemmeringen.
- Bespreking van deze stimulansen en belemmeringen.

3. Eigen visie op de decretale aanpak en organisatie van nieuw aanbod

- De mogelijkheden om nieuw aanbod te ontwikkelen.
- De financiering/ subsidiëringsmodaliteiten.
- De solidariteitsfactor.
- Alternatieve leertrajecten.

Korte pauze

4. Eigen ervaring met de feitelijke aanvraagprocedures voor nieuw aanbod

- Mate van duidelijkheid over wat wel en wat niet moet worden aangevraagd.
- Mate van complexiteit van de procedure zelf.
- De verplichte motivering bij een onderwijsbevoegdheidsaanvraag.
- De advisering (ambtelijke commissie + VLOR-commissie/ Brussels samenwerkingsforum).
- De beslissing door de minister.
- Effecten van goed- en afkeuring: aanvraagmoeheid of aanvraagvoldaanheid.

5. Eigen ervaring met lokale afstemming en regie

- Met niet-dko-aanbod.
- Met de lokale politiek/ intergemeentelijke afstemming.

6. Onderbenutte mogelijkheden, suggesties en verbetervoorstellen voor de toekomst

Afronding

Broodjeslunch

bijlage 2 Invulschema focusgroepen

Naam academie en gemeente:

In mijn academie spelen <i>sinds het nieuwe decreet</i> volgende stimulansen en belemmeringen een rol om al of niet nieuw aanbod te creëren. (Duid aan en vul aan.)			
Stimulansen		Belemmeringen	
Oprichting kunstacademie door oprichting nieuw domein		Gedaald aantal leerlingen door coronacrisis	
Mogelijkheid 'unieke optie'		Te strenge rationalisatienormen	
Behoud omkadering		Prefinanciering eerste jaar	
Mogelijkheden domein-overschrijdende initiatieven		Complexe of onduidelijke procedure	
Ambitie om te groeien		Verplichte motivering: geen (goede) data om potentieel aantal leerlingen te staven	
Vraag naar aanbod van de doelgroep		Gebrek aan (midden)kader	
Eigen gedetecteerde leemte in lokale context		Stijgende kosten infrastructuur	
Mogelijkheden door lokale middelen		Geen geschikte infrastructuur	
Vraag naar aanbod van bepaalde wijk of gemeente		Afwachten in functie van gemeentelijke fusies	
Vraag overname eigen initiatief van een gemeente		Tegenwerking lokale politieke context in <i>eigen</i> gemeente	
Aanwezigheid jonge kinderen		Tegenwerking lokale politieke context in <i>omliggende</i> gemeente(n)	
Aanwezigheid Kunstkuur		Tegenwerking andere lokale actoren	
Stimulering door lokale politieke context		Eerdere afkeuring(en) / ontmoedigd	
Stimulering door andere lokale actoren		Verzadiging 'eigen' werkingsgebied / voldaan	
Andere: ...		Prioriteit = verdieping, niet: uitbreiding	
Andere: ...		Pedagogische visie: zo snel mogelijk specifiek opleiden, geen interesse in domein-overschrijdende initiatieven	
		Lerarentekort	
		Andere: ...	
		Andere: ...	

bijlage 3 Bijkomende tabellen hoofdstuk 4

Tabel b3.1 Beslissing programmatie-aanvragen per domein (zowel aanvragen voor nieuwe domeinen als aanvragen voor nieuwe structuuronderdelen, enkel niet-overbodige aanvragen – aantallen en kolompercentages)

	Beslissing			Totaal
	Afgekeurd	Goedgekeurd	Overbodig	
1ste graad Beeldende en audiovisuele kunsten	10	9	2	21
1ste graad Dans	16	2	2	20
1ste graad Muziek	0	97	7	104
1ste graad Woordkunst-drama	1	67	4	72
Totaal 1 ^{ste} graad	27	175	15	217
2de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	10	8	2	20
2de graad Dans	16	2	2	20
2de graad Muziek - jongeren	0	0	4	4
2de graad Muziek - volwassenen	0	1	4	5
2de graad Woordkunst-drama	0	1	3	4
Totaal 2 ^{de} graad	26	12	15	53
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	0	5	2	7
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten - jongeren	3	2	5	10
3de graad Beeldende en audiovisuele kunsten - volwassenen	4	9	2	15
3de graad Dans	2	5	2	9
3de graad Muziek	0	1	12	13
3de graad woordkunst-drama	0	2	3	5
Totaal 3 ^{de} graad	9	24	26	59
4de graad Beeldende en audiovisuele kunsten	5	9	7	21
4de graad Dans	2	7	2	11
4de graad Muziek	0	1	9	10
4de graad Woordkunst - drama	0	2	4	6
Totaal 4 ^{de} graad	7	19	22	48
Domeinoverschrijdende initiatie	29	111	7	147
	29	111	7	147
Kortlopende studierichting Beeldende en audiovisuele cultuur	2	4	0	6
Kortlopende studierichting danscultuur	1	0	1	2
Kortlopende studierichting Muziekcultuur	0	2	0	2
Kortlopende studierichting Muziekgeschiedenis	5	4	0	9
Kortlopende studierichting schrijver	7	17	2	26
Kortlopende studierichting woordkunst-dramacultuur	3	1	0	4
Totaal kortlopende studierichtingen	29	111	7	147

	Beslissing			Totaal
	Afgekeurd	Goedgekeurd	Overbodig	
Specialisatie beeldende en audiovisuele kunsten	1	25	2	28
Specialisatie dans	6	46	3	55
Specialisatie muziek	4	100	8	112
Specialisatie woordkunst-drama	6	95	2	103
Totaal specialisaties	17	266	15	298
Niet van toepassing (domeinaanvragen)	12	12	5	29
Totaal	127	619	105	851

bijlage 4 Aantal financierbare inschrijvingen 2021-2022

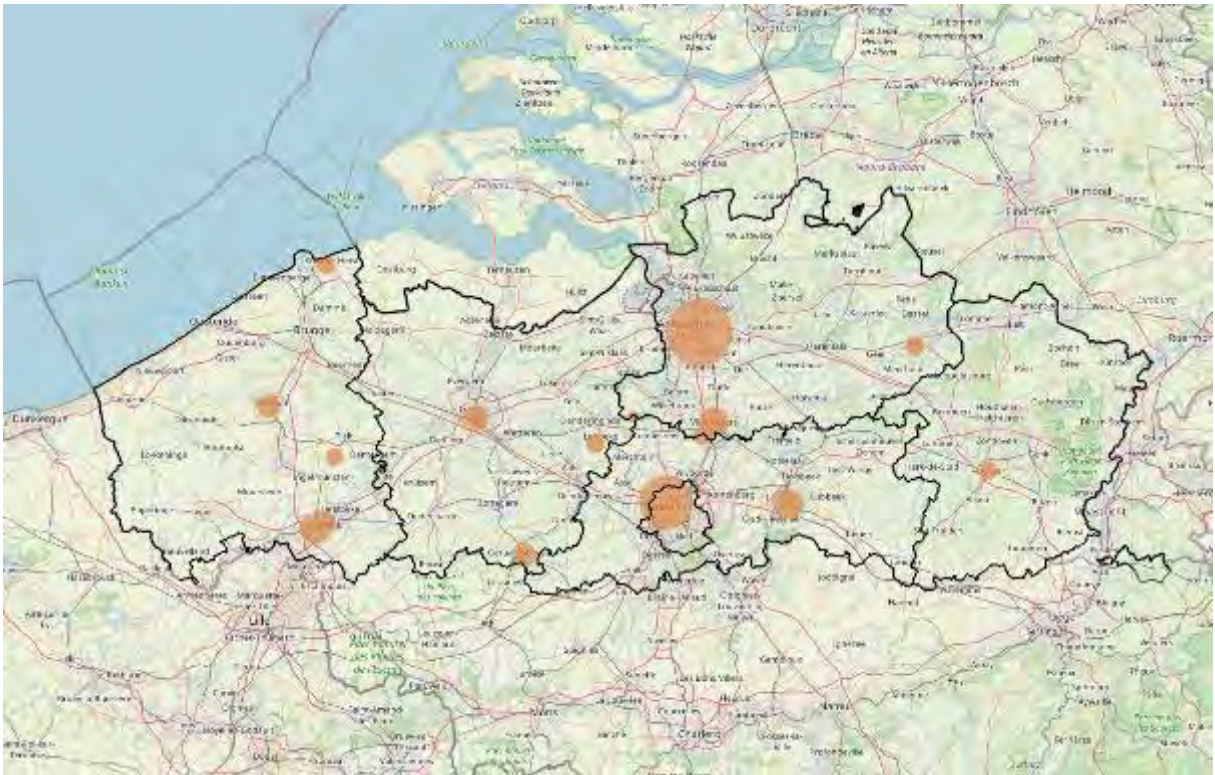
Voor het aantal financierbare inschrijvingen en ingeschreven leerlingen waren nog geen gegevens beschikbaar voor 2022-2023. Deze analyses gebeurden daarom op de gegevens van 2021-2022. We rapporteren hieronder de analyses op basis van het aantal financierbare inschrijvingen.

Domeinoverschrijdende initiatieopleiding

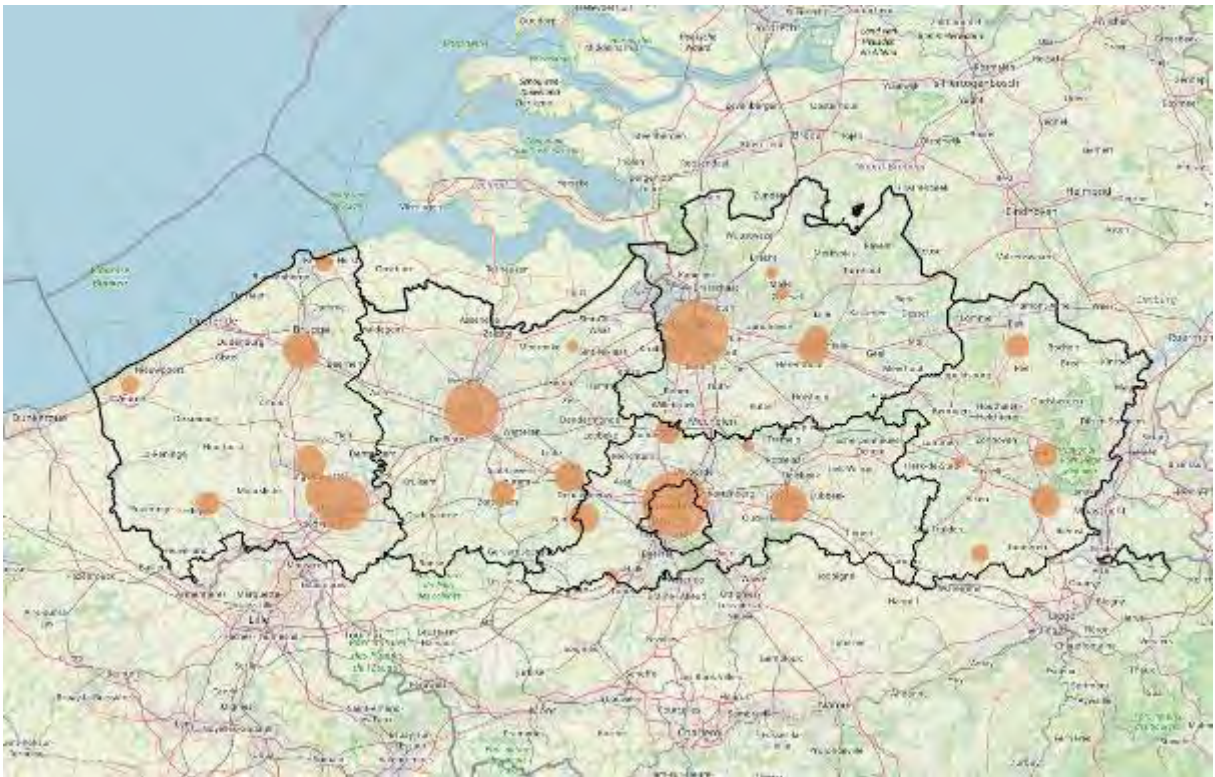


Kaart 73 Het aanbod domeinoverschrijdende initiatieopleidingen naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

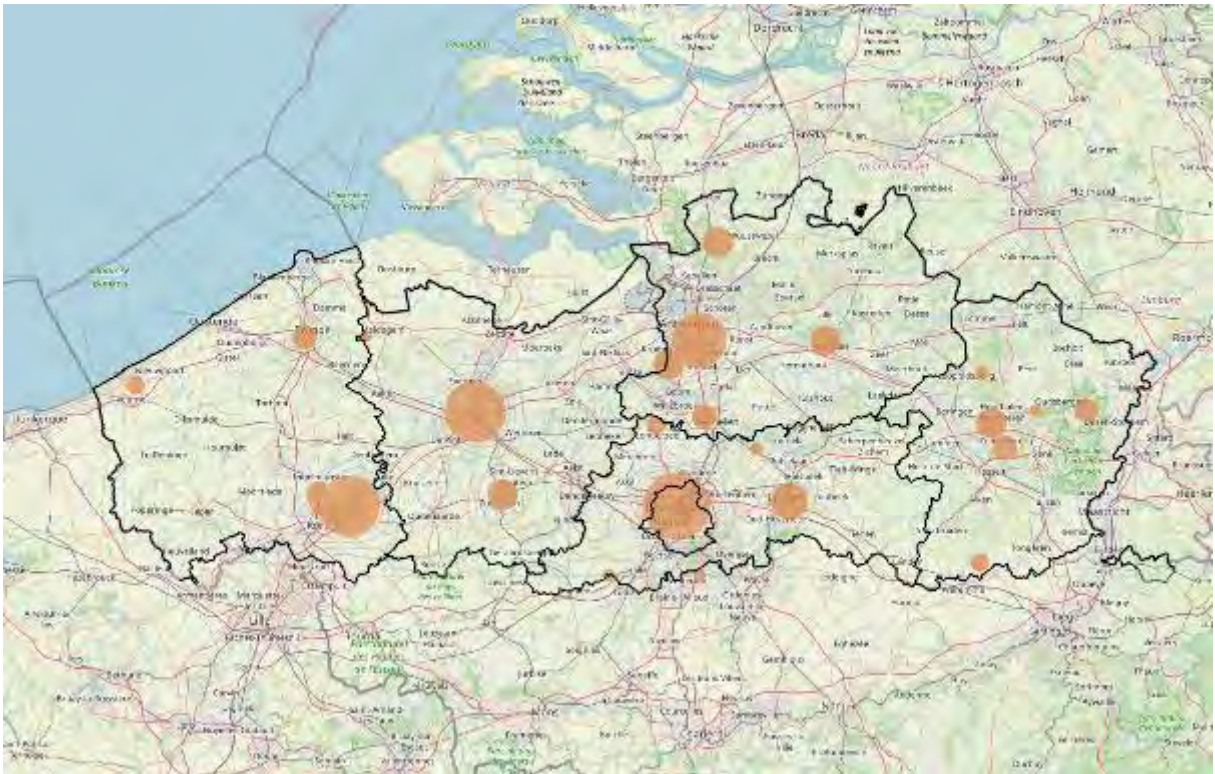
Muziek



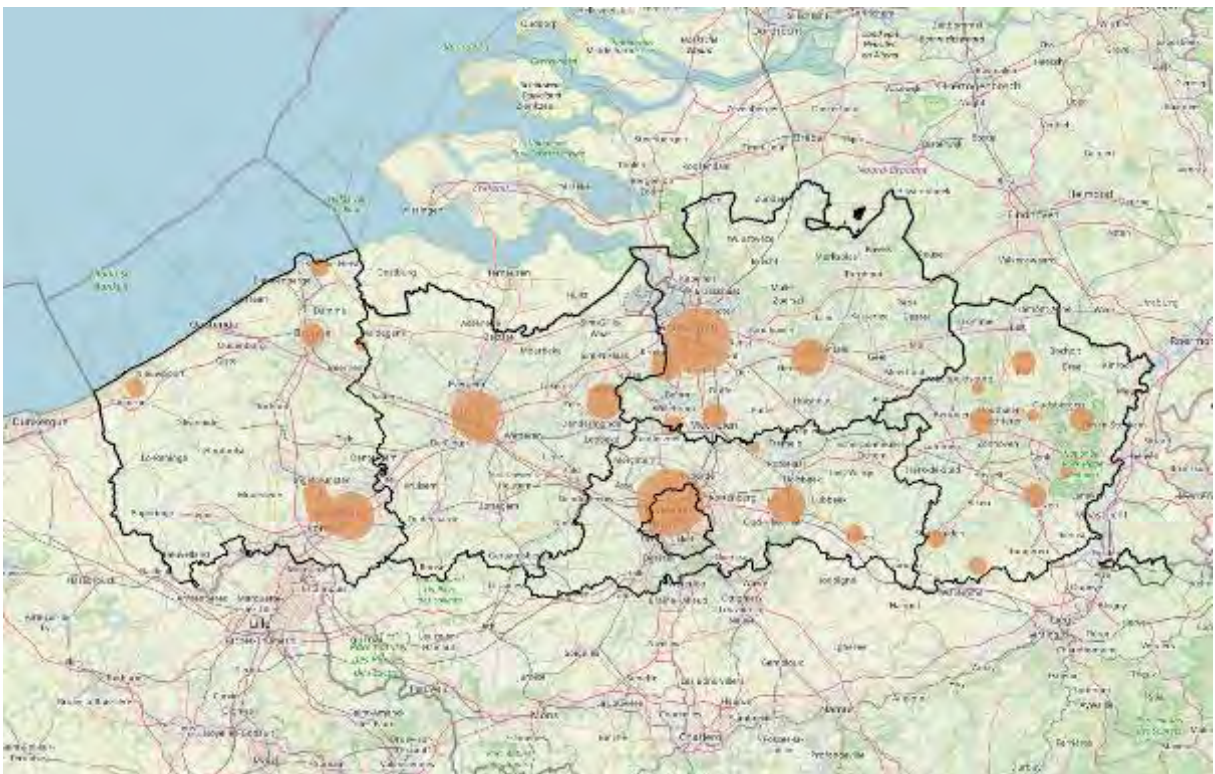
Kaart 74 Het aanbod eerste graad Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 75 Het aanbod tweede graad Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 76 Het aanbod derde graad Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 77 Het aanbod vierde graad Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

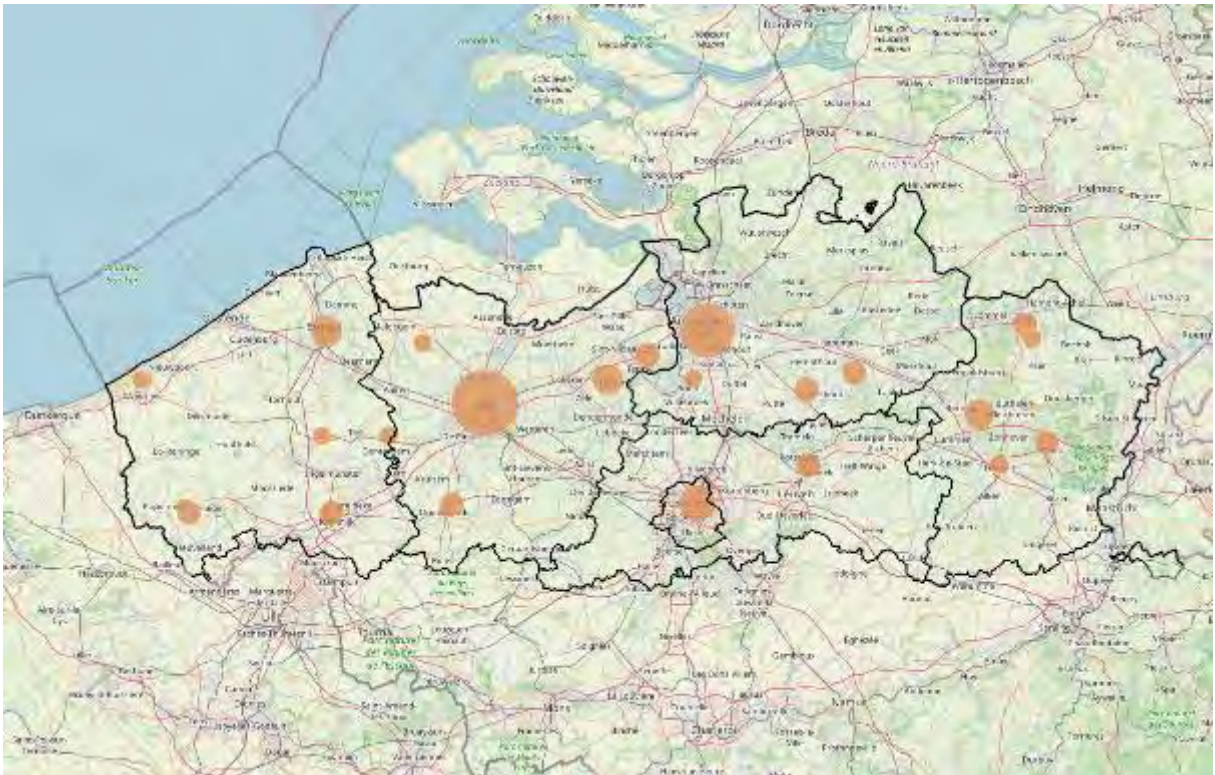


Kaart 78 Het aanbod specialisatie Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 79 Het aanbod kortlopende studierichtingen Muziek naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

Beeldende en audiovisuele kunsten



Kaart 80 Het aanbod eerste graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 81 Het aanbod tweede graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 82 Het aanbod derde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 83 Het aanbod vierde graad Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 84 Het aanbod specialisaties binnen de Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 85 Het aanbod kortlopende studierichtingen binnen de Beeldende en Audiovisuele Kunsten naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

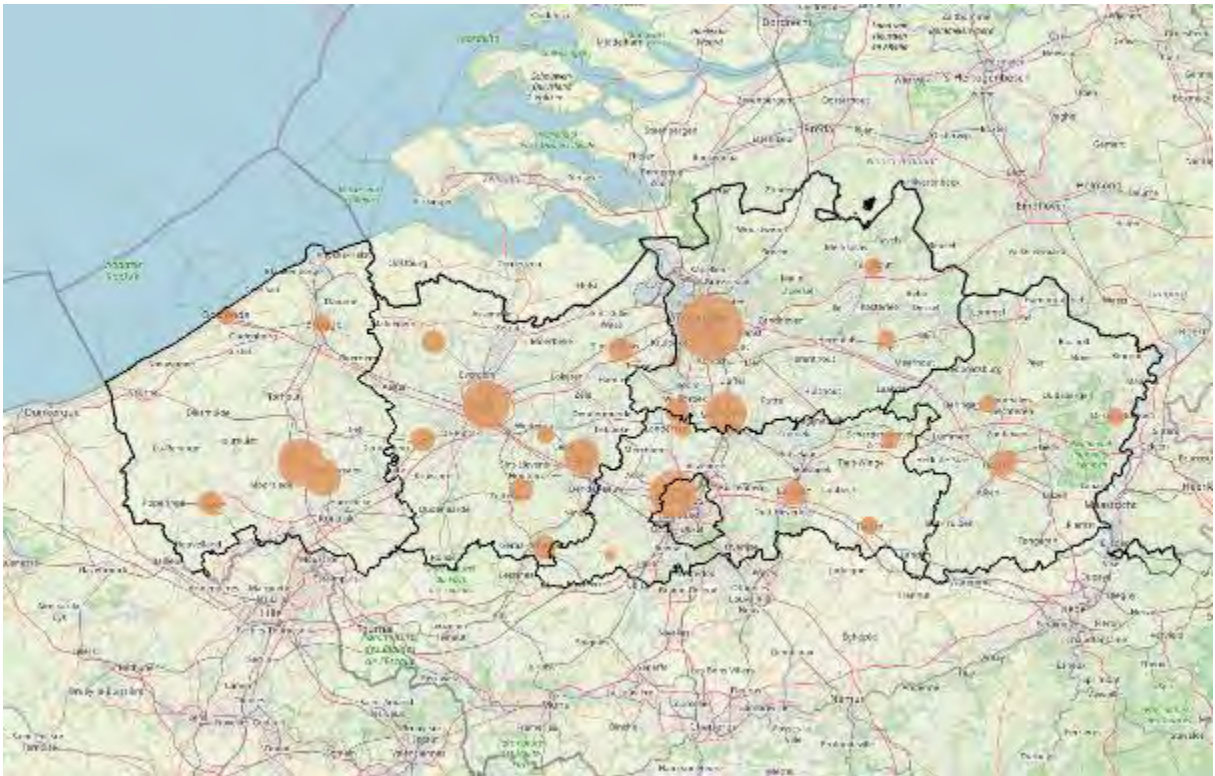
Woordkunst-drama



Kaart 86 Het aanbod eerste graad Woordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 87 Het aanbod tweede graad Woordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 88 Het aanbod derde graad Wordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 89 Het aanbod vierde graad Wordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

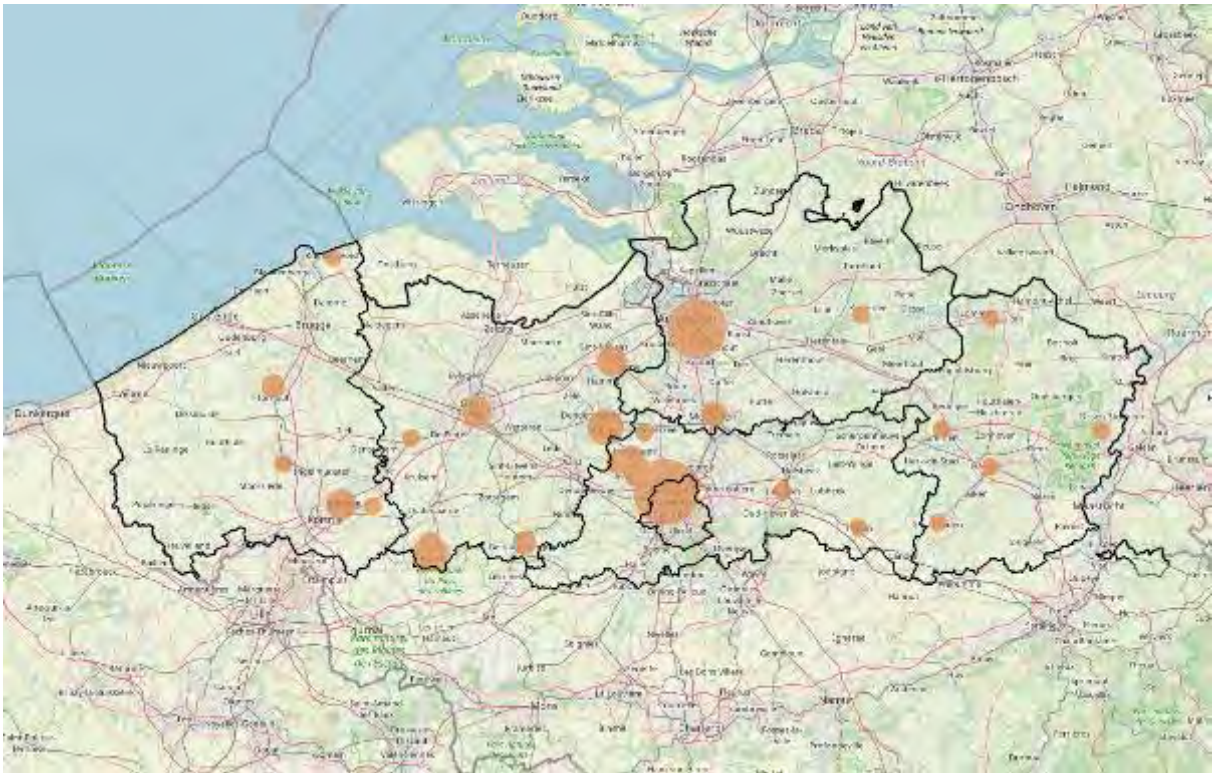


Kaart 90 Het aanbod specialisaties binnen Wordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 91 Het aanbod kortlopende studierichtingen binnen Wordkunst-Drama naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

Dans



Kaart 92 Het aanbod eerste graad Dans naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 93 Het aanbod tweede graad Dans naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 94 Het aanbod derde graad Dans naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)



Kaart 95 Het aanbod vierde graad Dans naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

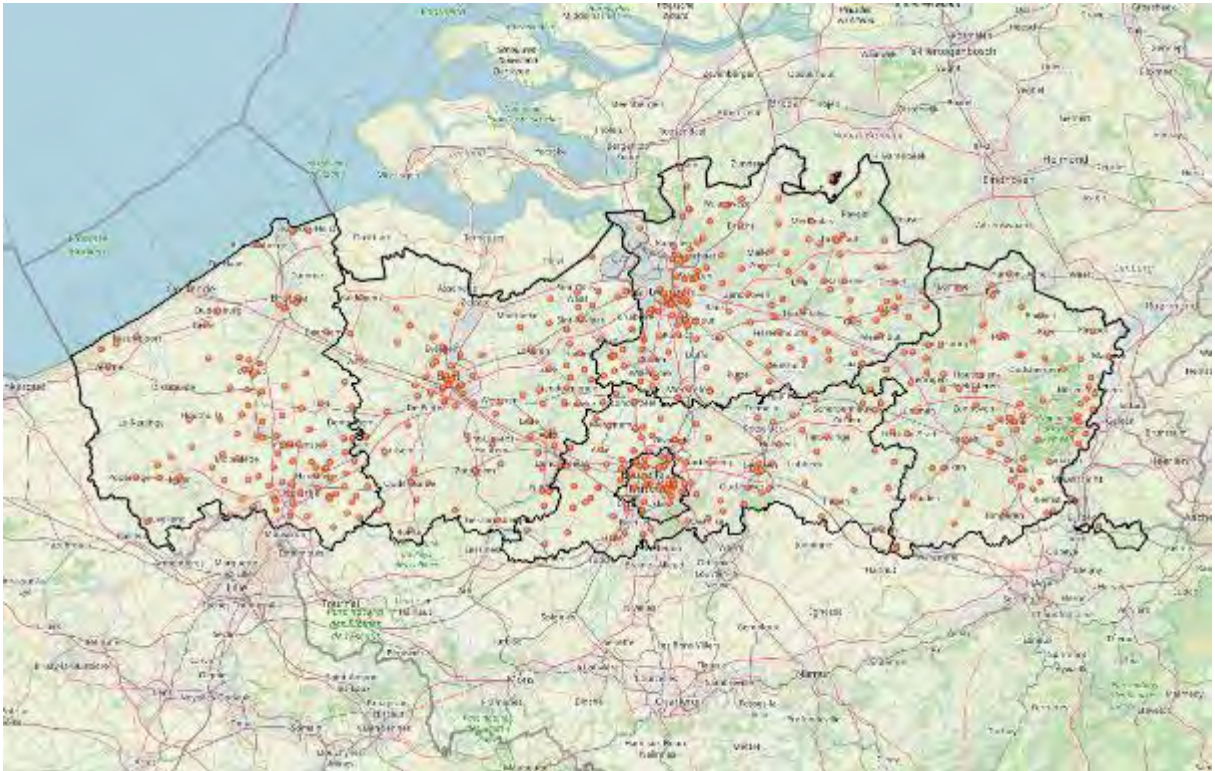


Kaart 96 Het aanbod specialisatie Dans naar aantal financierbare inschrijvingen (2021-2022)

Voor de kortlopende opleidingen in dans werd deze kaart niet gemaakt omdat in 2021-2022 slechts een vestigingsplaats (Duffel) dit aanbod.

bijlage 5 Deeltijds kunstonderwijs in 2015-2016

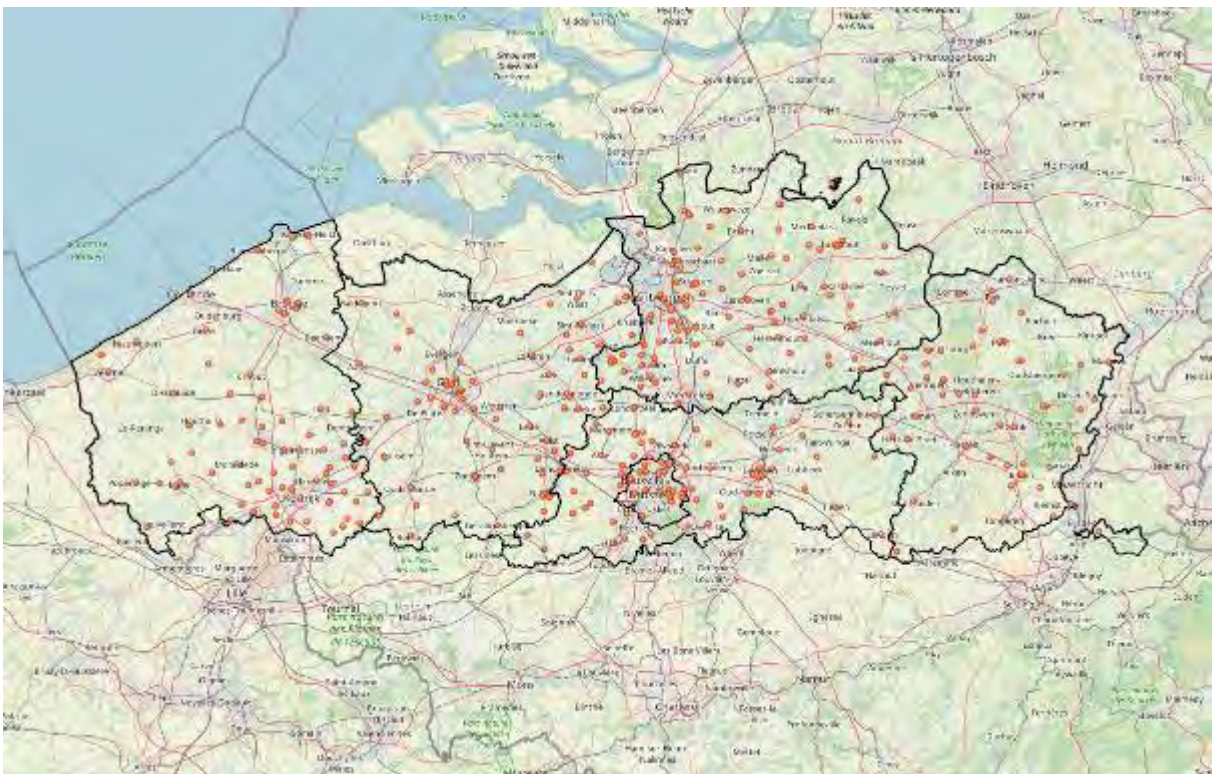
Muziek



Kaart 97 Vestigingsplaatsen muziek - lagere graad (2015-2016)



Kaart 98 Het aanbod lagere graad muziek naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)



Kaart 99 Vestigingsplaatsen muziek - middelbare graad (2015-2016)



Kaart 100 Het aanbod middelbare graad muziek naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

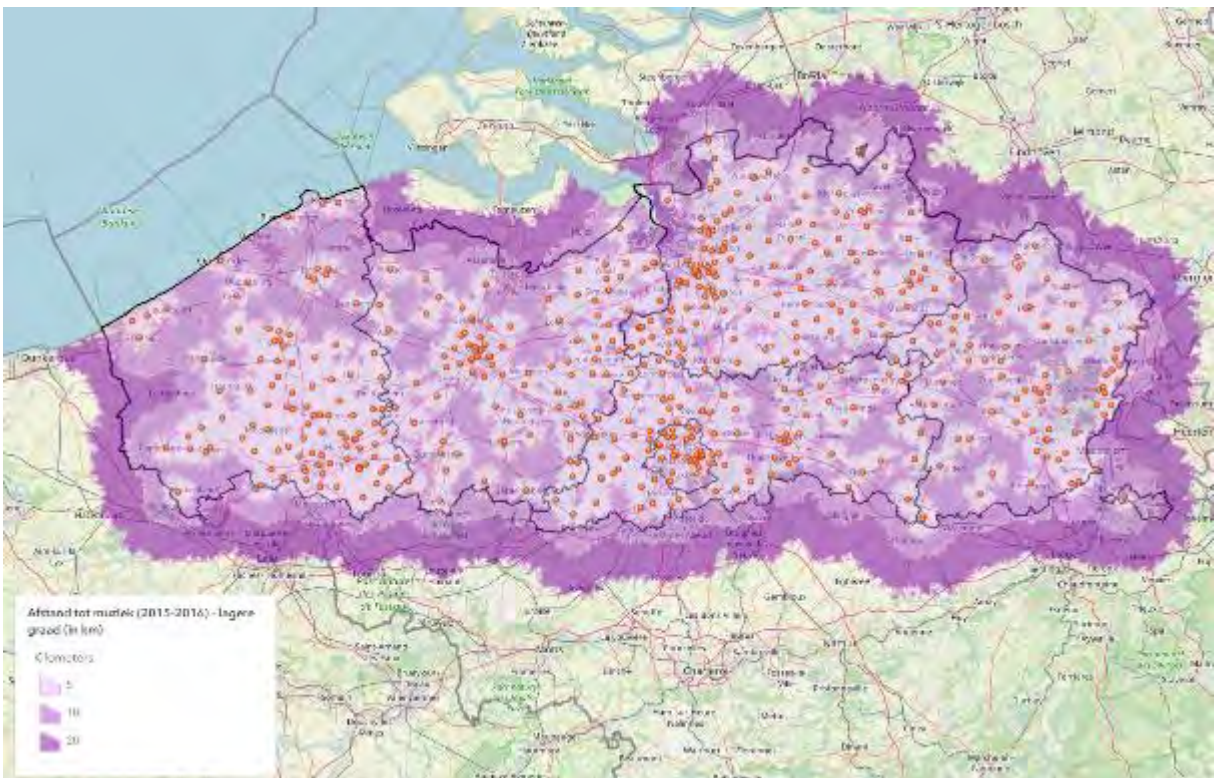


Kaart 101 Vestigingsplaatsen muziek - hogere graad (2015-2016)

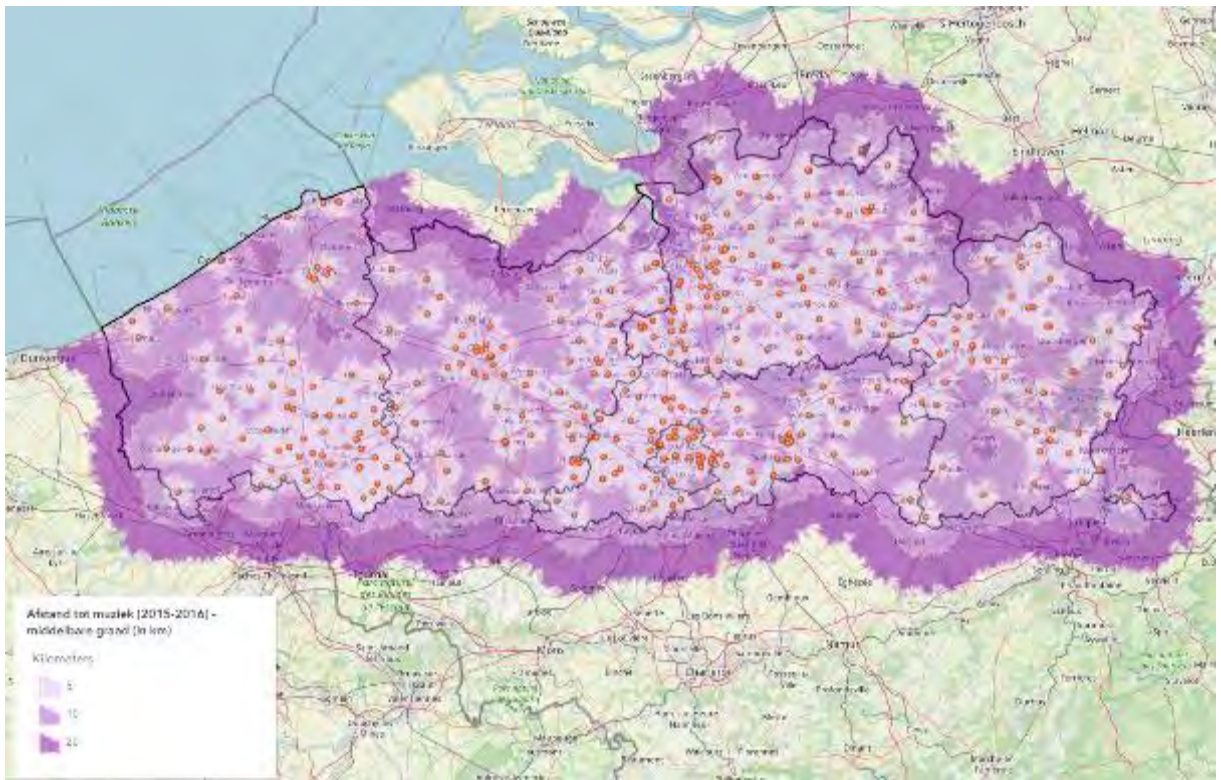


Kaart 102 Het aanbod hogere graad muziek naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

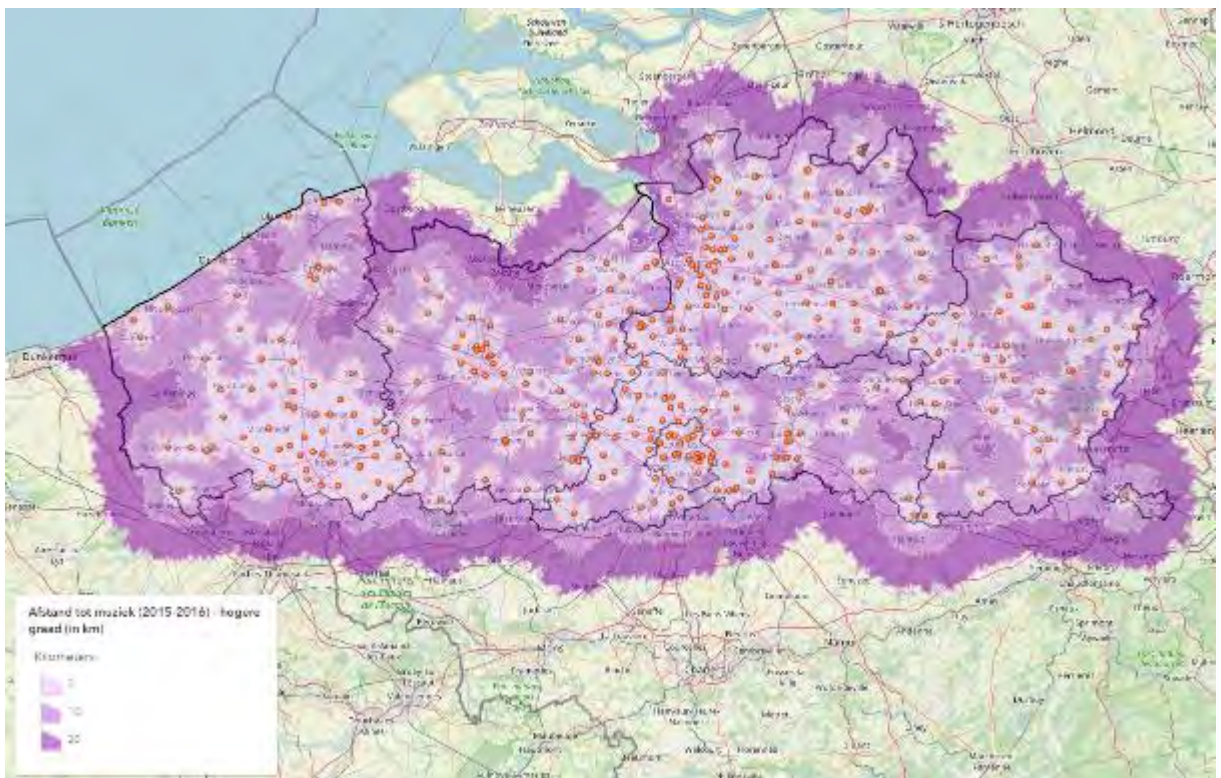
Afstand tot aanbod



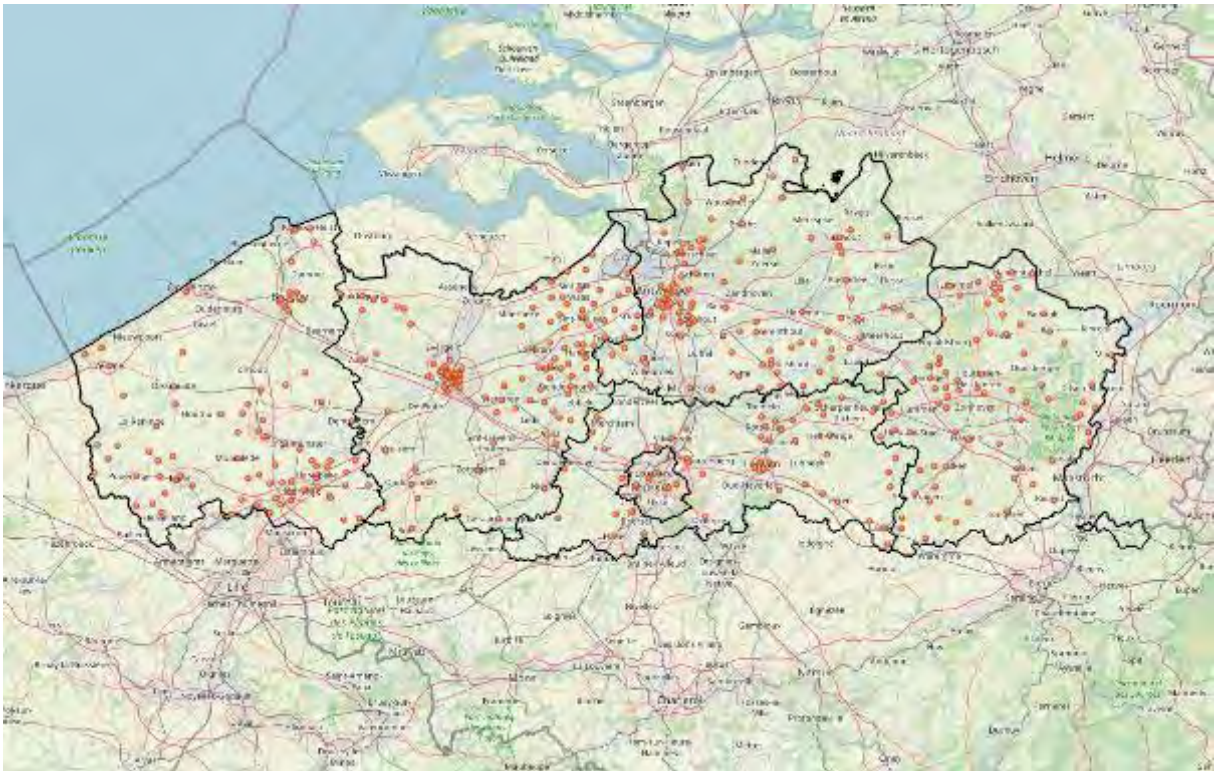
Kaart 103 De rij-afstand tot een lagere graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 104 De rij-afstand tot een middelbare graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 105 De rij-afstand tot een hogere graad muziek (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 106 Vestigingsplaatsen beeldende en audiovisuele kunsten - lagere graad (2015-2016)



Kaart 107 Het aanbod lagere graad beeldende en audiovisuele kunsten naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)



Kaart 108 Vestigingsplaatsen beeldende en audiovisuele kunsten - middelbare graad (2015-2016)



Kaart 109 Het aanbod middelbare graad beeldende en audiovisuele kunsten naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)



Kaart 110 Vestigingsplaatsen beeldende en audiovisuele kunsten - hogere graad (2015-2016)



Kaart 111 Het aanbod hogere graad beeldende en audiovisuele kunsten naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

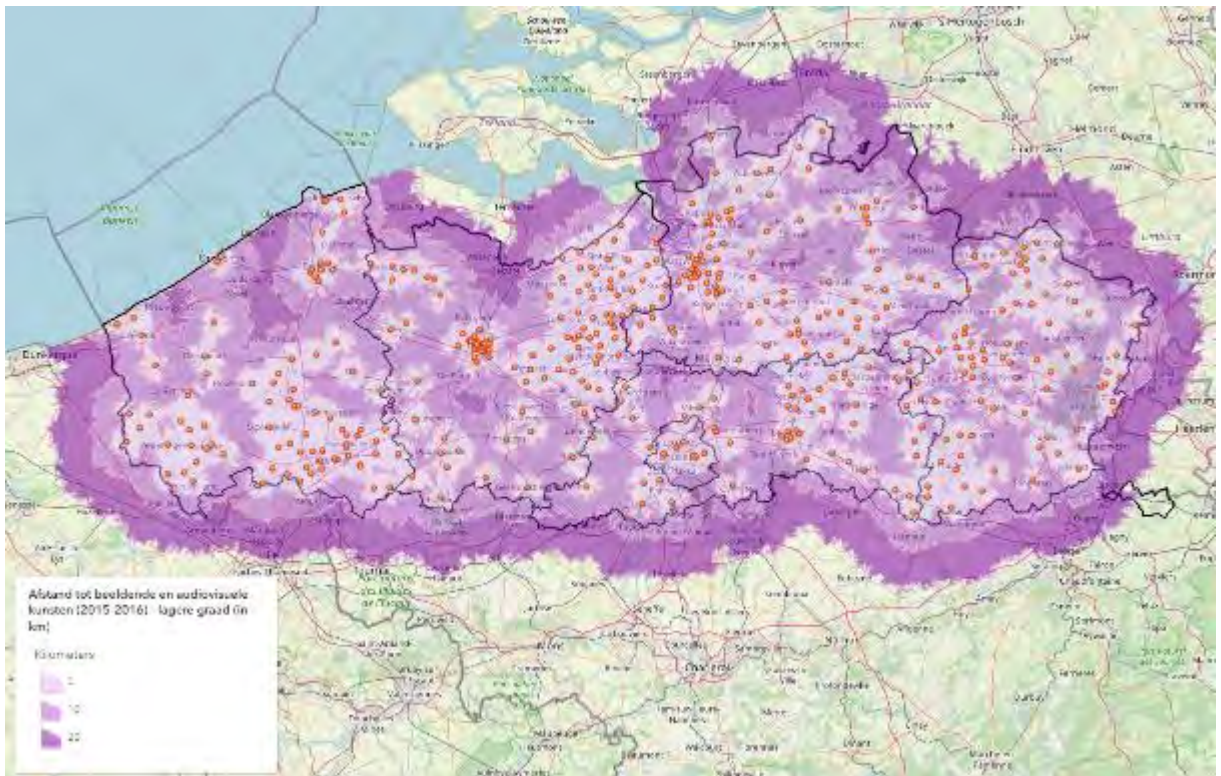


Kaart 112 Vestigingsplaatsen beeldende en audiovisuele kunsten - specialisaties (2015-2016)

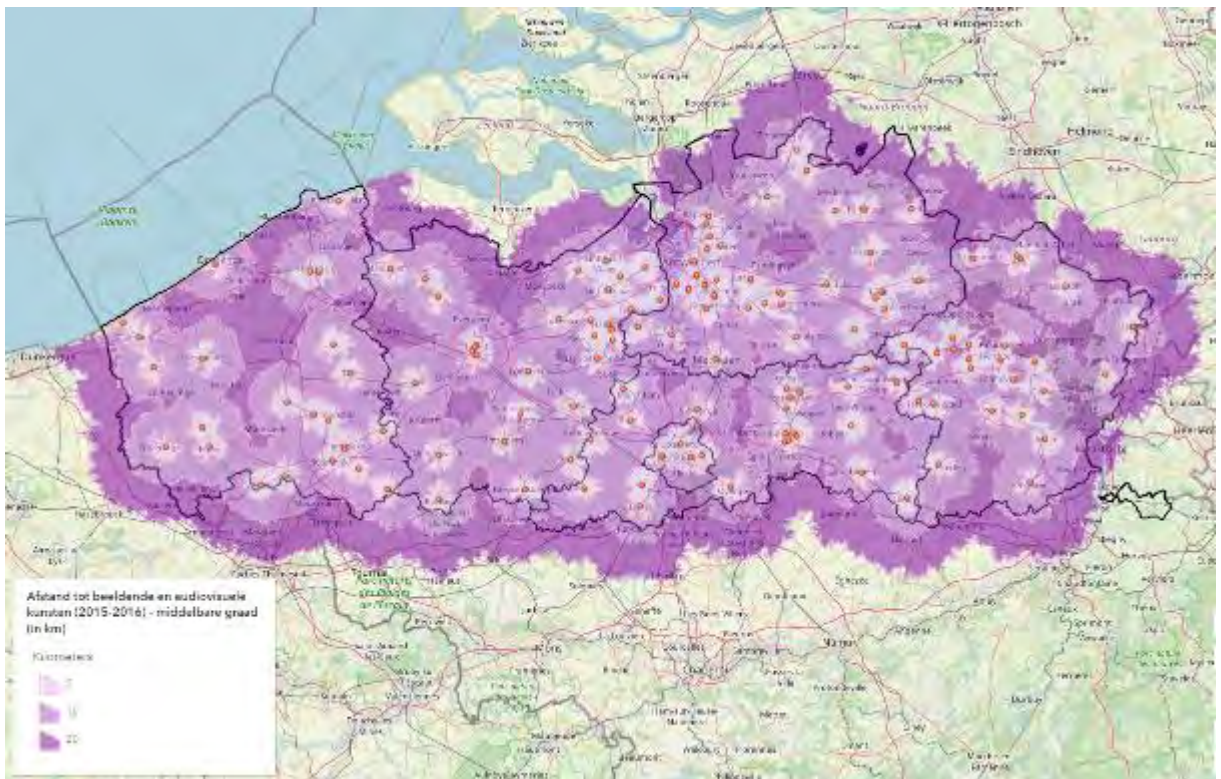


Kaart 113 Het aanbod specialisaties binnen de beeldende en audiovisuele kunsten naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

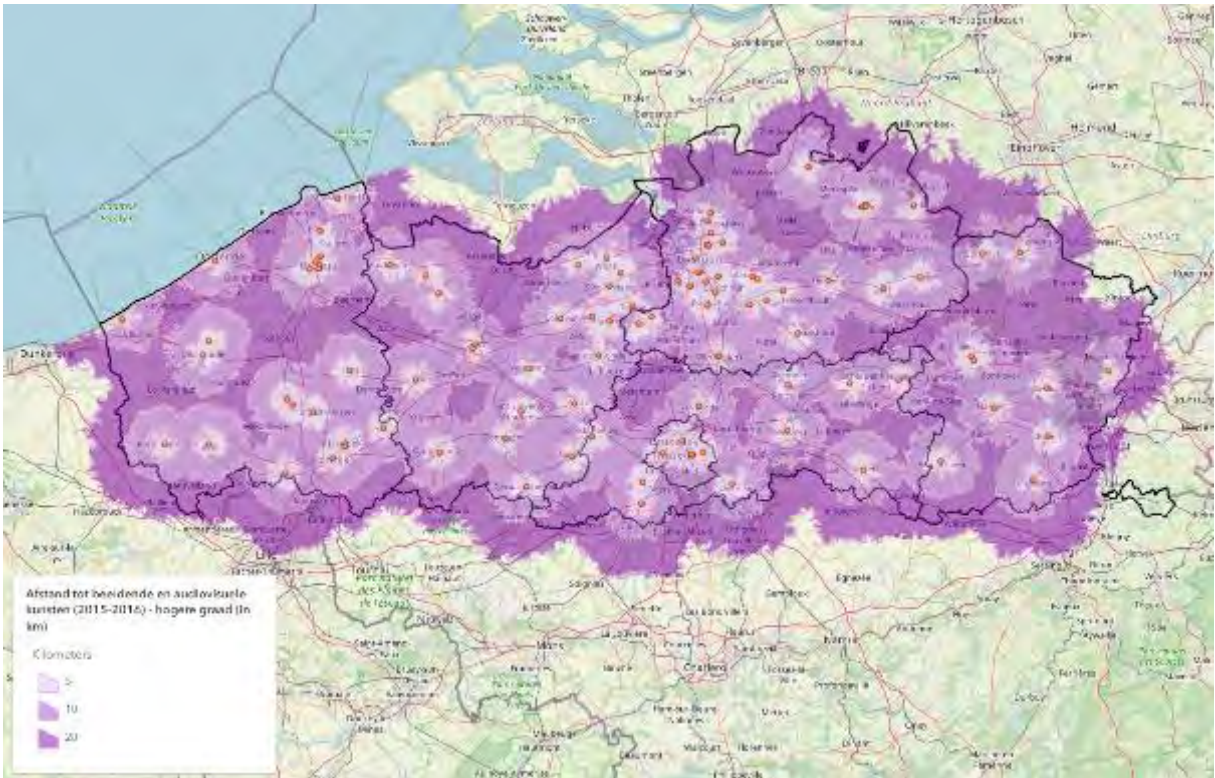
Afstand tot aanbod



Kaart 114 De rij-afstand tot een lagere graad beeldende en audiovisuele kunsten (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 115 De rij-afstand tot een middelbare graad beeldende en audiovisuele kunsten (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)

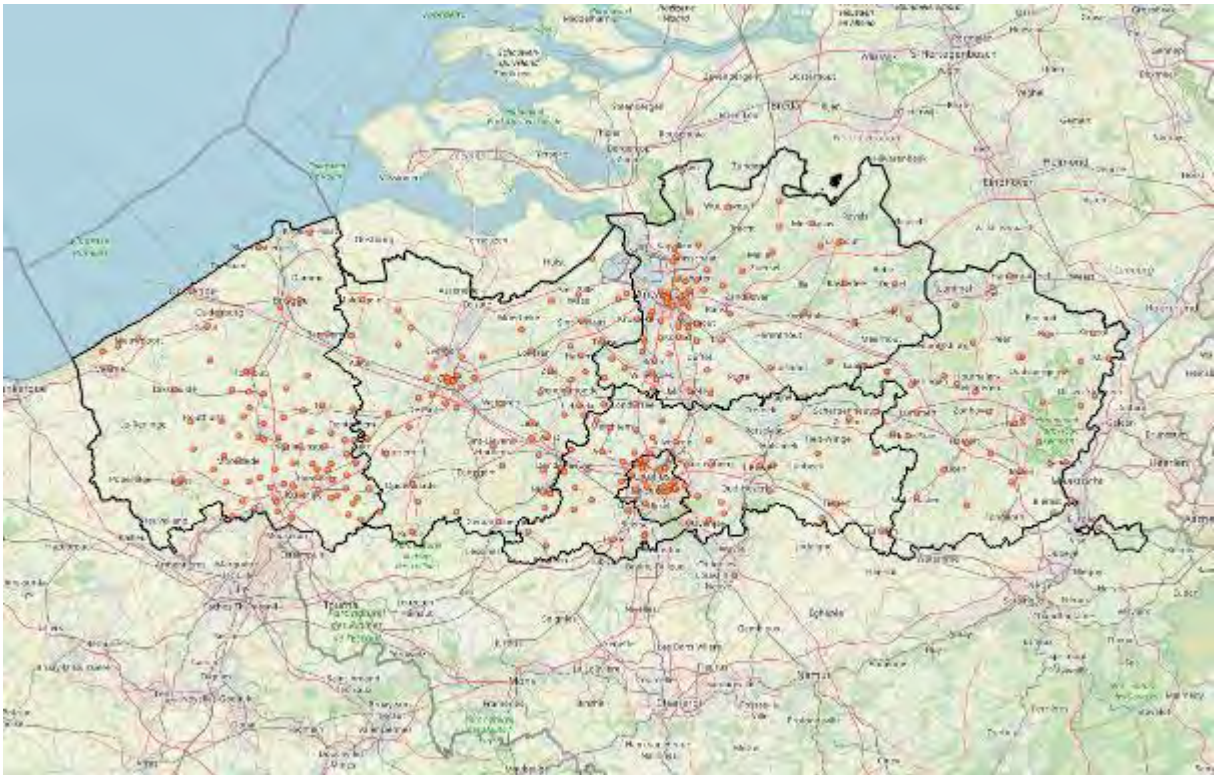


Kaart 116 De rij-afstand tot een hogere graad beeldende en audiovisuele kunsten (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 117 De rij-afstand tot een specialisatiegraad binnen de beeldende en audiovisuele kunsten (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)

Woordkunst-Drama



Kaart 118 Vestigingsplaatsen woordkunst-drama - lagere graad (2015-2016)



Kaart 119 Het aanbod lagere graad woordkunst-drama naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)



Kaart 120 Vestigingsplaatsen woordkunst-drama - middelbare graad (2015-2016)



Kaart 121 Het aanbod middelbare graad woordkunst-drama naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

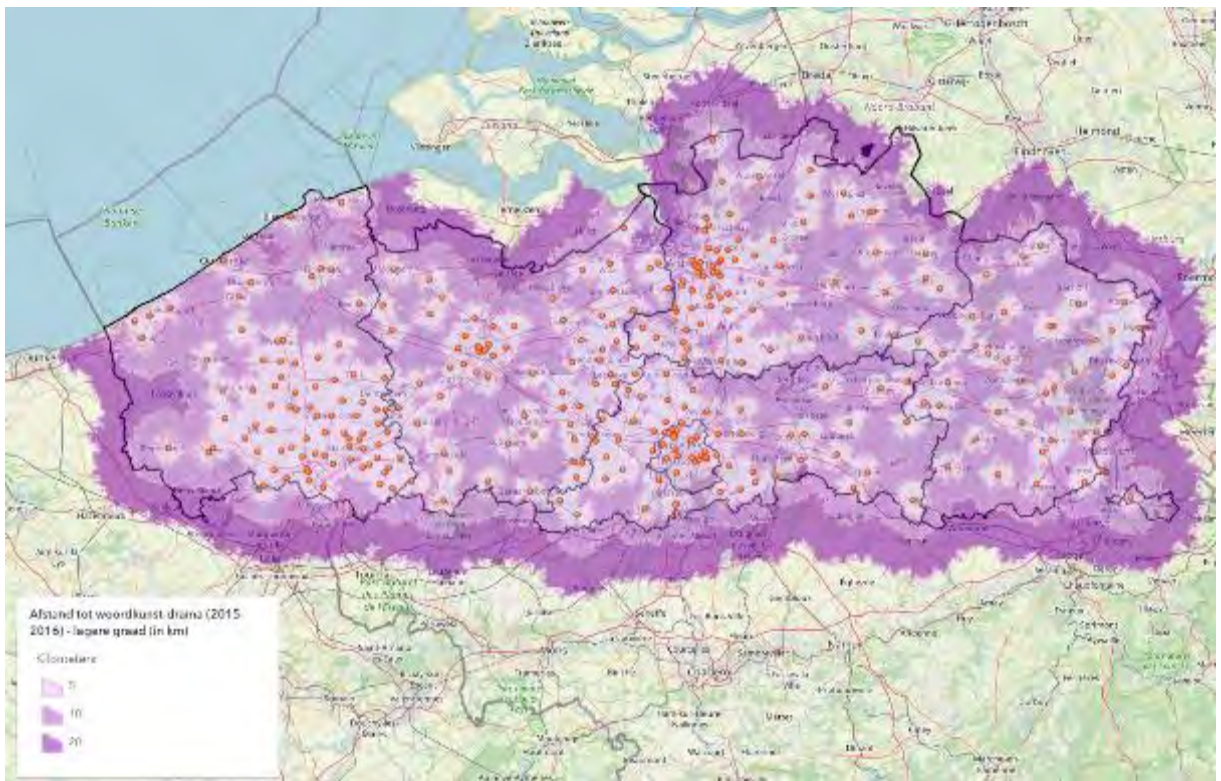


Kaart 122 Vestigingsplaatsen woordkunst-drama - hogere graad (2015-2016)

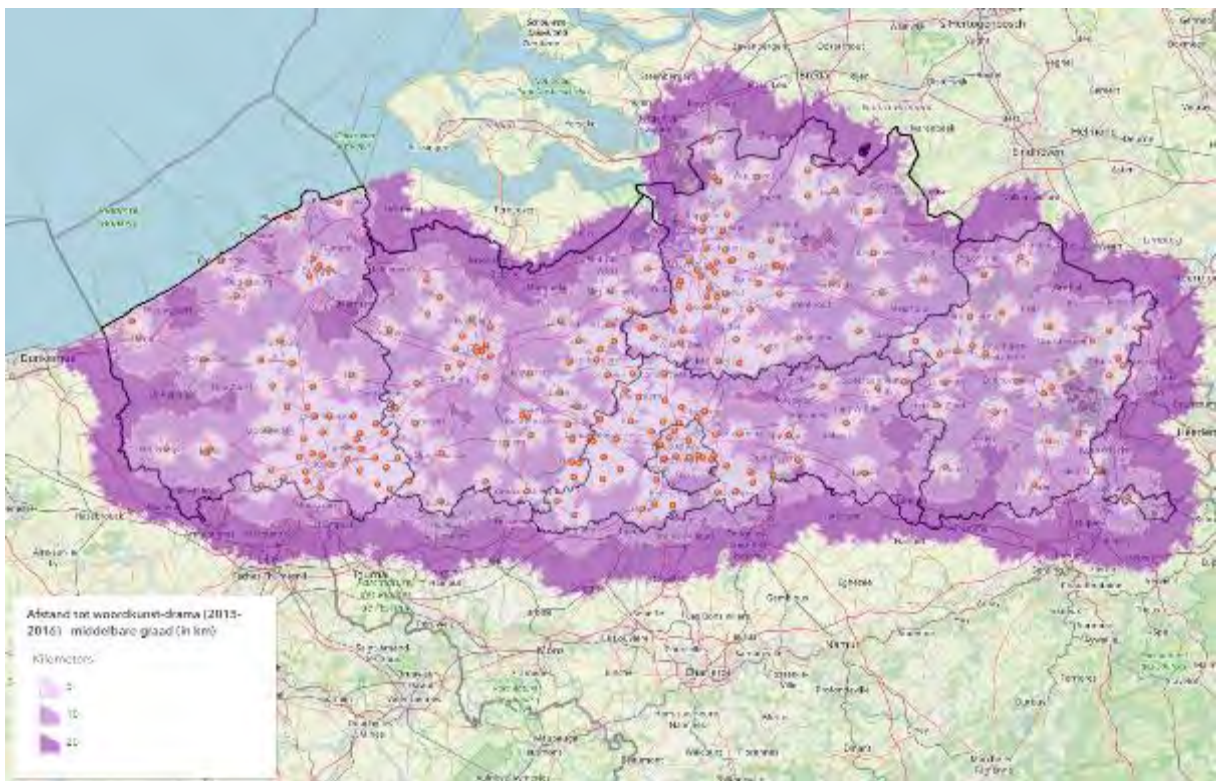


Kaart 123 Het aanbod hogere graad woordkunst-drama naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

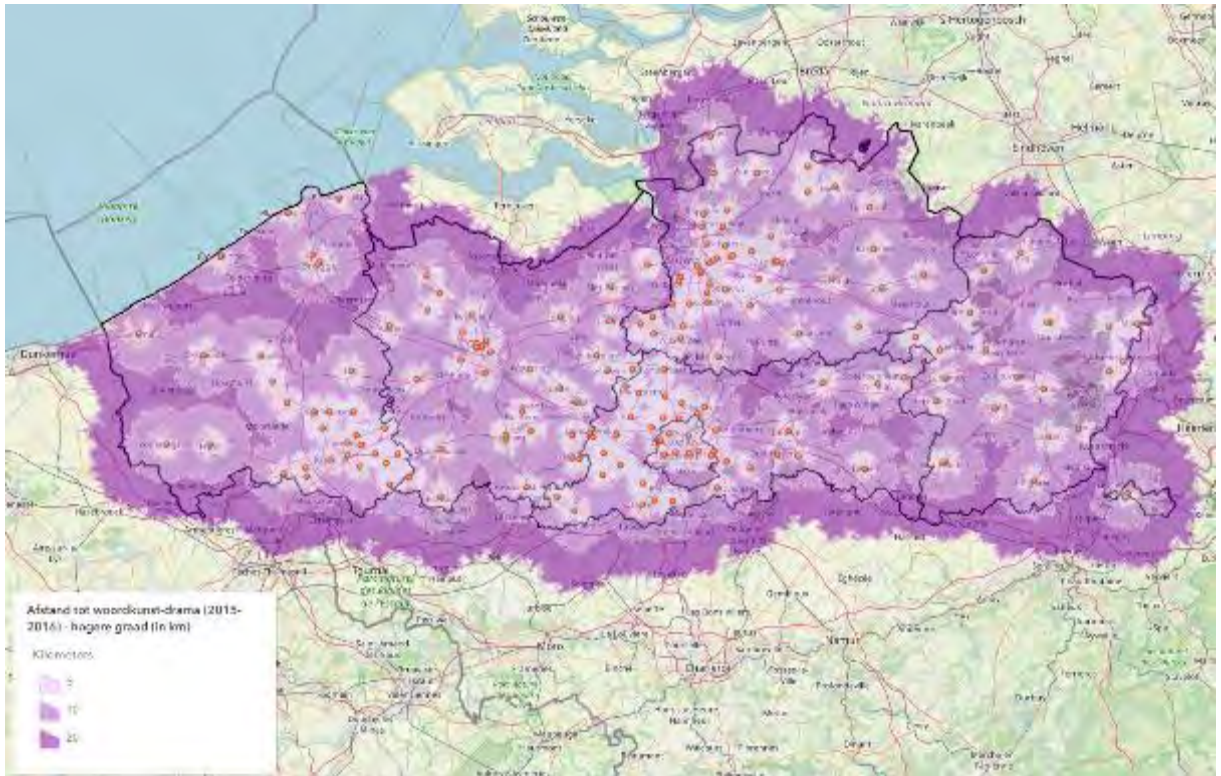
Afstand tot aanbod



Kaart 124 De rij-afstand tot een lagere graad woordkunst-drama (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 125 De rij-afstand tot een middelbare graad woordkunst-drama (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



Kaart 126 De rij-afstand tot een hogere graad woordkunst-drama (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)

Dans



Kaart 127 Vestigingsplaatsen dans - lagere graad (2015-2016)



Kaart 128 Het aanbod lagere graad dans naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)



Kaart 129 Vestigingsplaatsen dans - middelbare graad (2015-2016)



Kaart 130 Het aanbod middelbare graad dans naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

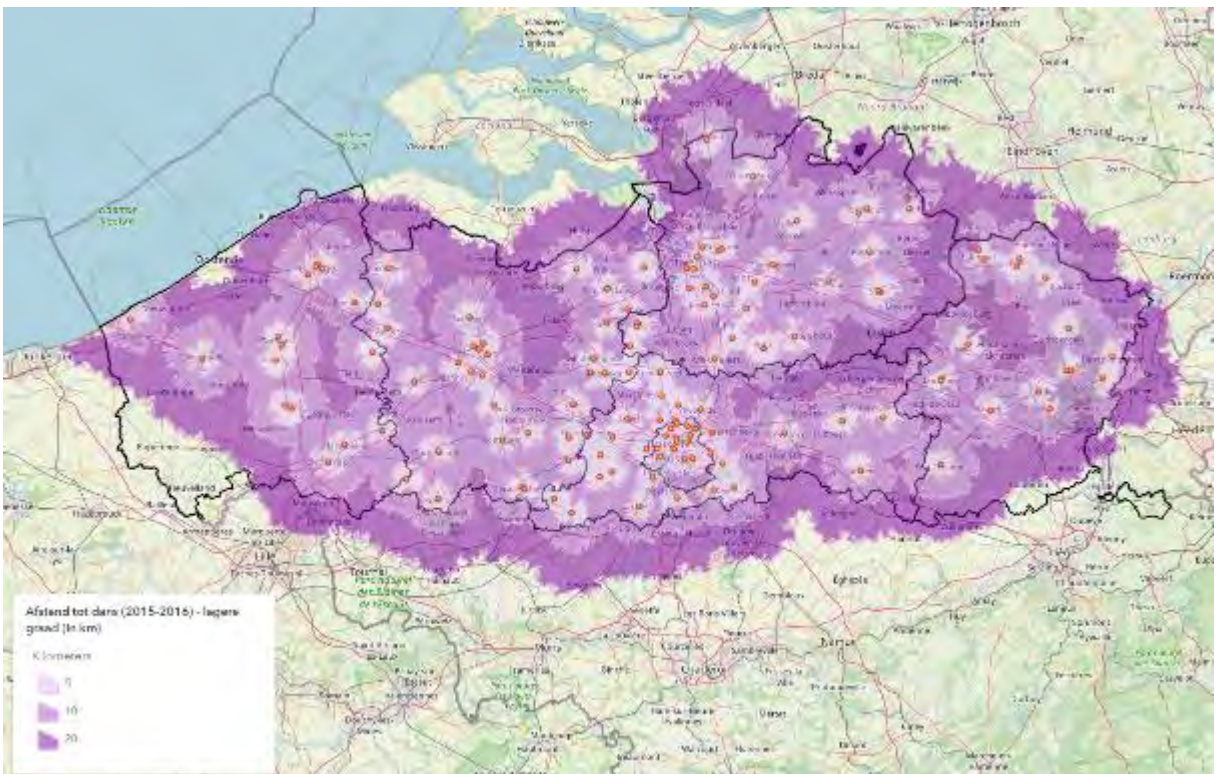


Kaart 131 Vestigingsplaatsen dans - hogere graad (2015-2016)

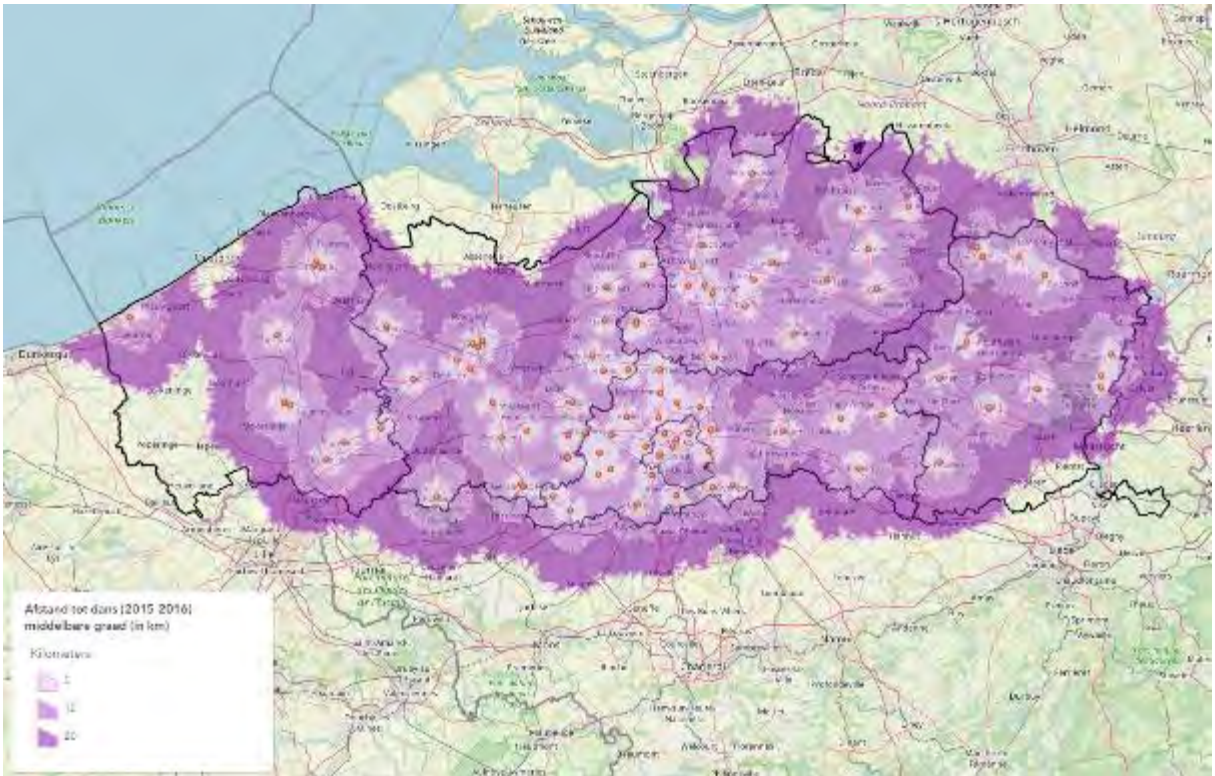


Kaart 132 Het aanbod hogere graad dans naar financierbare inschrijvingen (2015-2016)

Afstand tot aanbod



Kaart 133 De rij-afstand tot een lagere graad dans (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



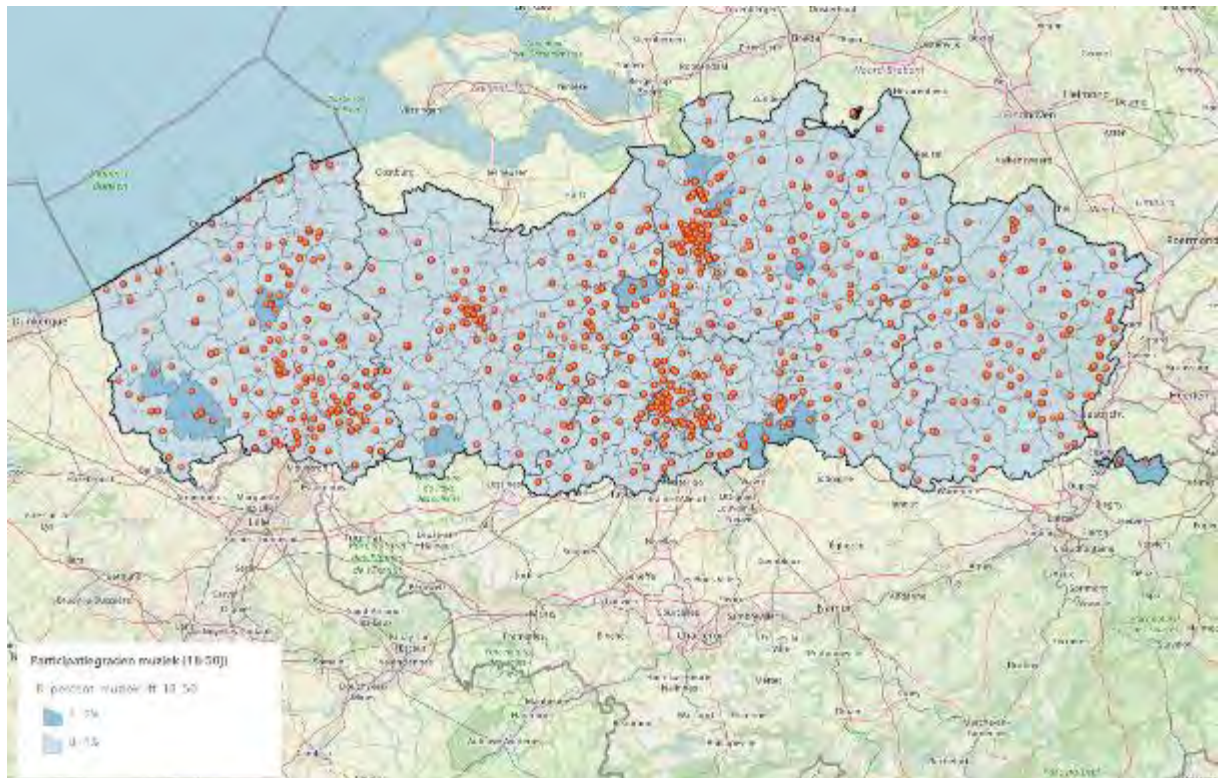
Kaart 134 De rij-afstand tot een middelbare graad dans (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)



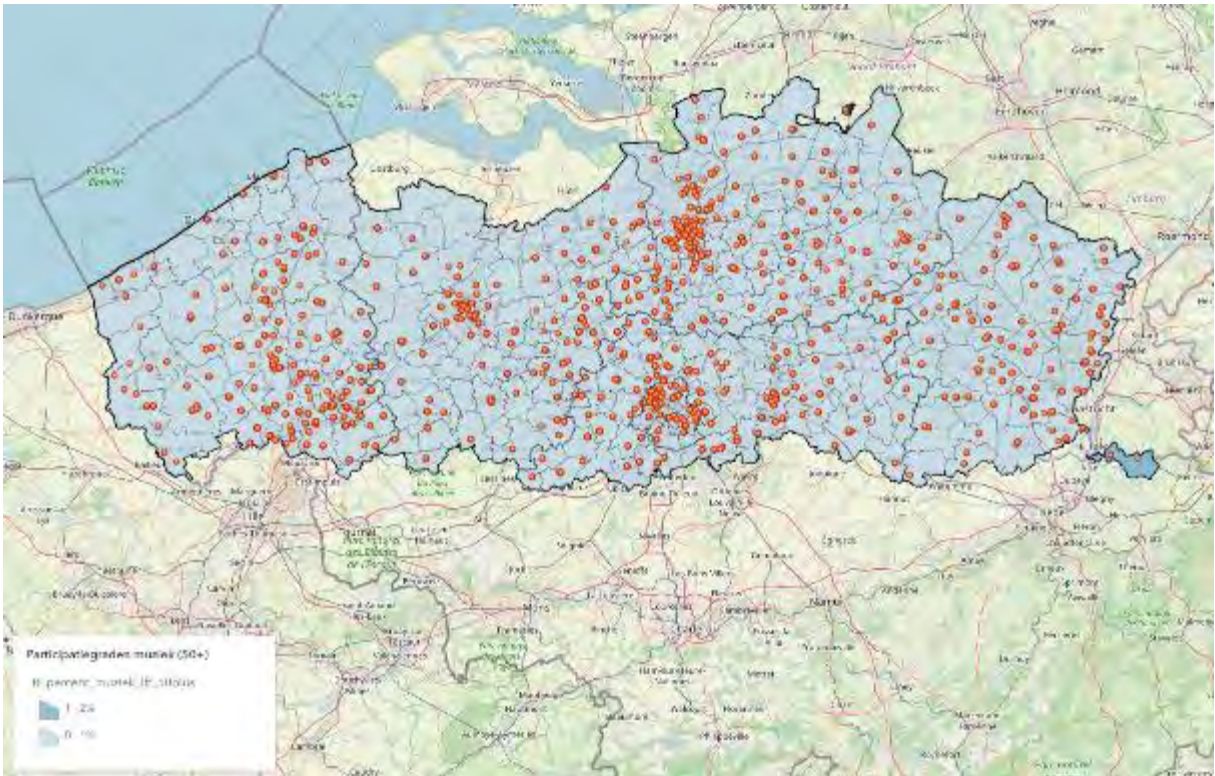
Kaart 135 De rij-afstand tot een hogere graad dans (in intervallen van 5-10-20 km) (2015-2016)

bijlage 6 Participatiegraden volwassenen 2021-2022

Muziek

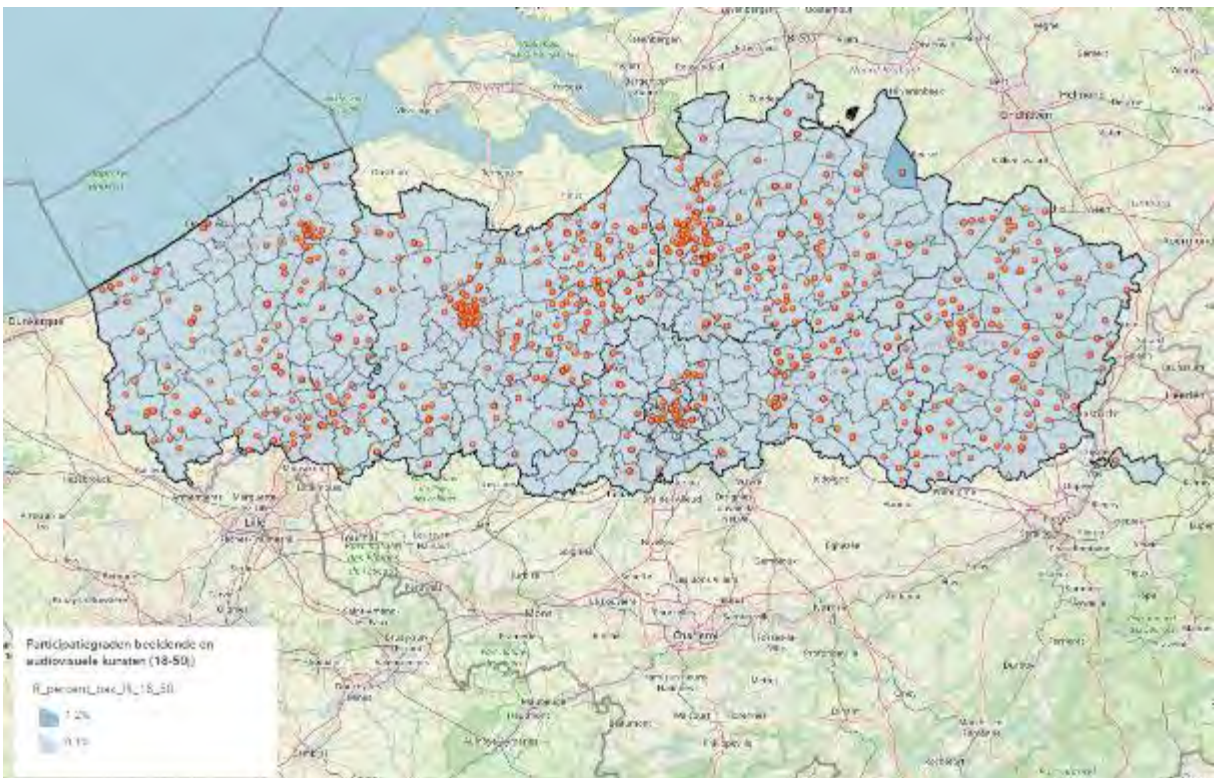


Kaart 136 De participatiegraden muziek voor 18- tot 50-jarigen

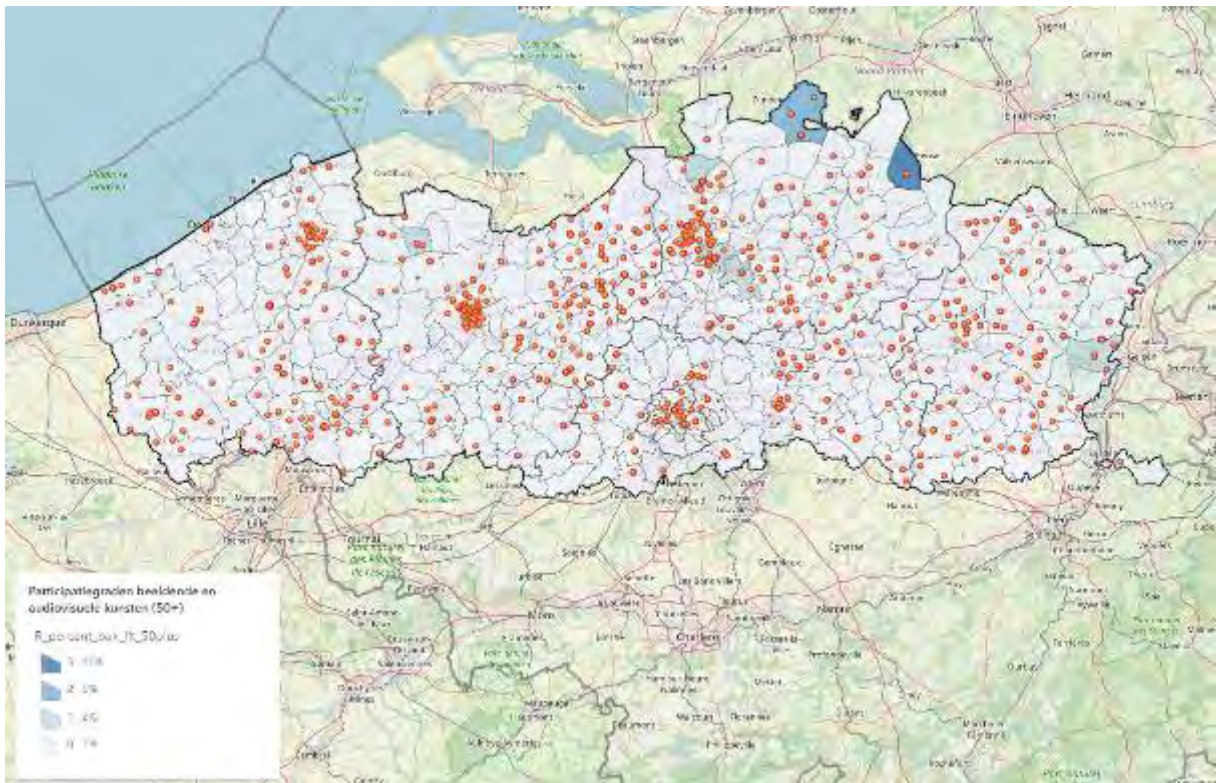


Kaart 137 De participatiegraden muziek voor 50-plussers

Beeldende en Audiovisuele kunsten

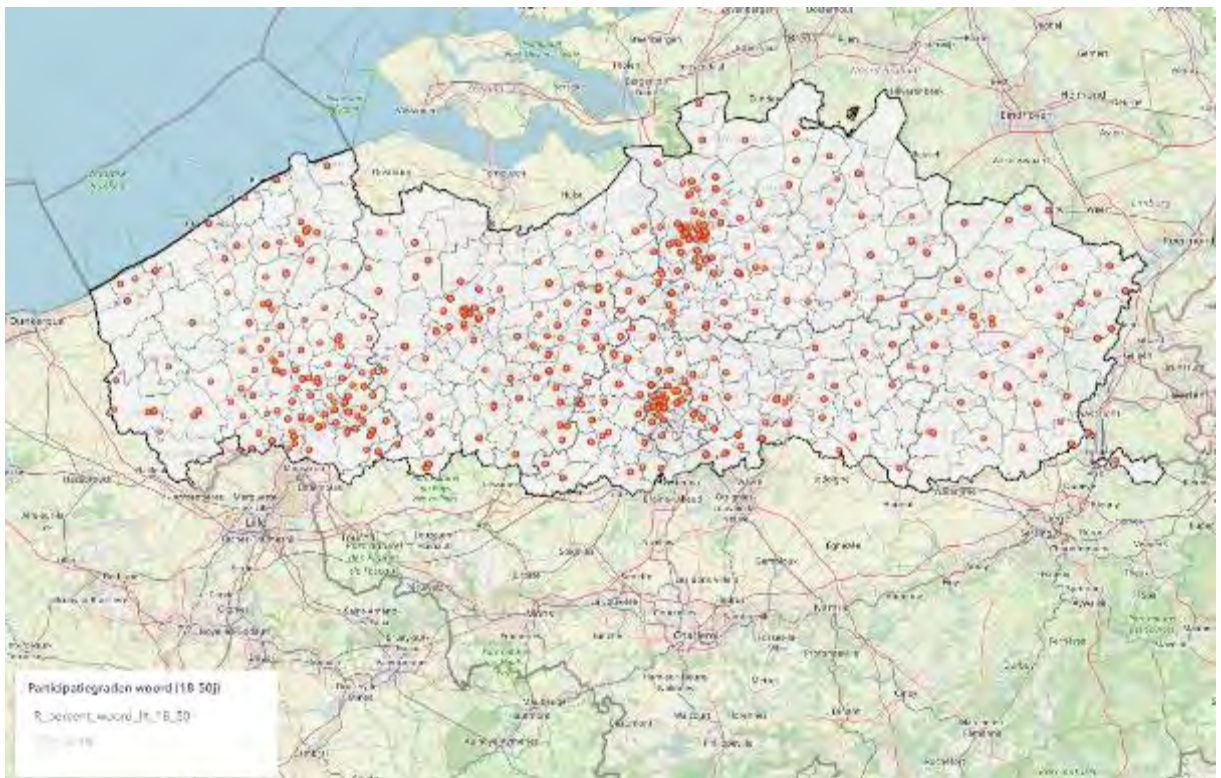


Kaart 138 De participatiegraden Beeldende en Audiovisuele Kunsten voor 18- tot 50-jarigen

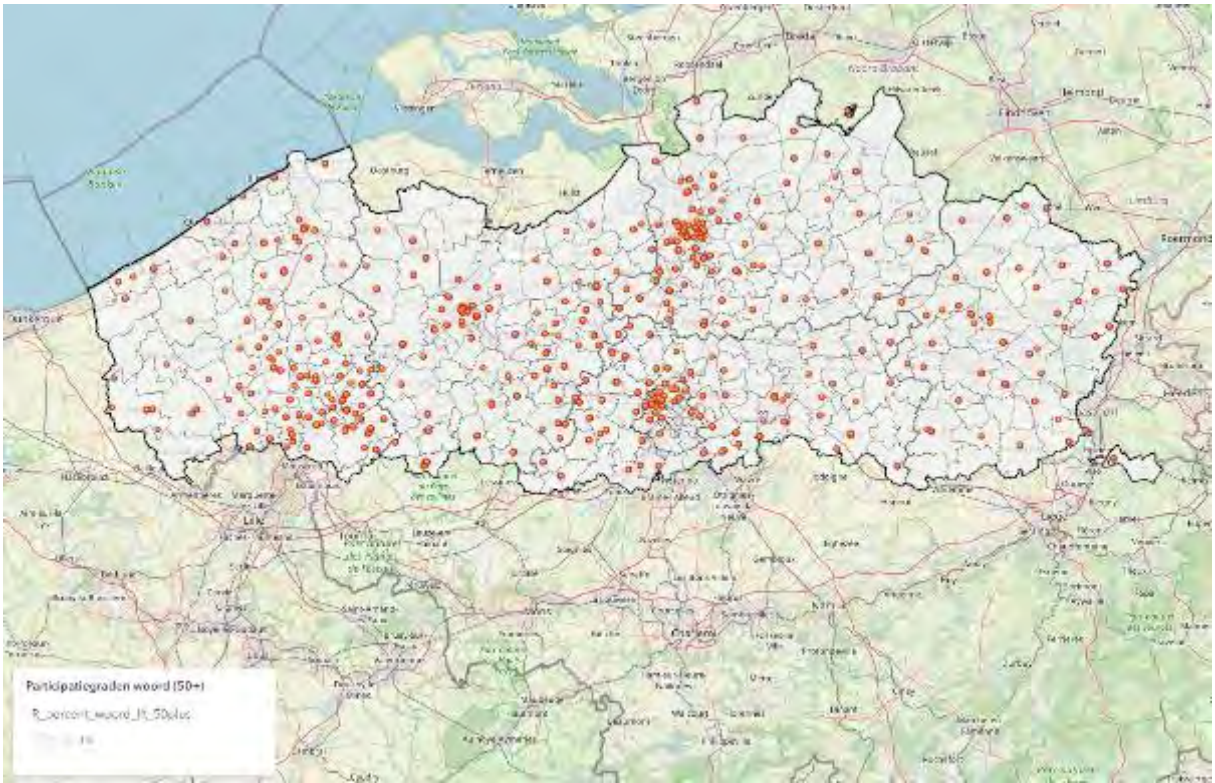


Kaart 139 De participatiegraden Beeldende en Audiovisuele Kunsten voor 50-plussers

Woordkunst-drama

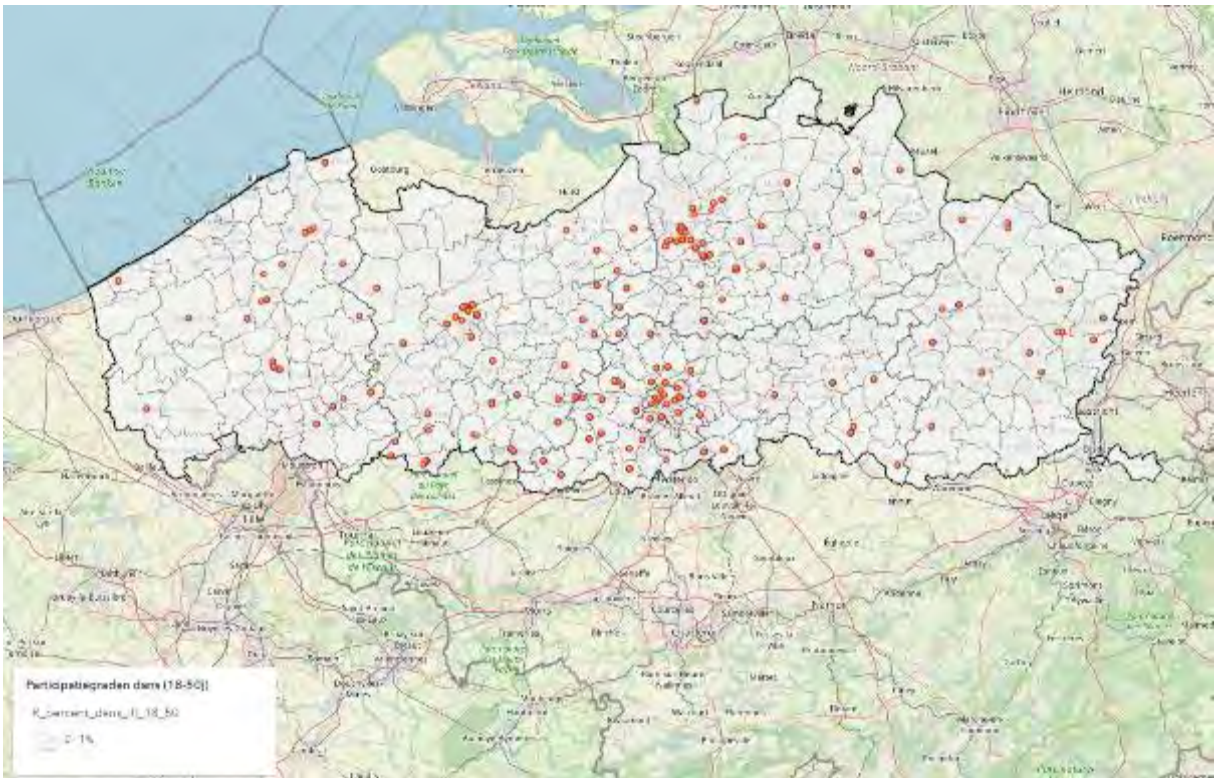


Kaart 140 De participatiegraden Woordkunst-Drama voor 18- tot 50-jarigen

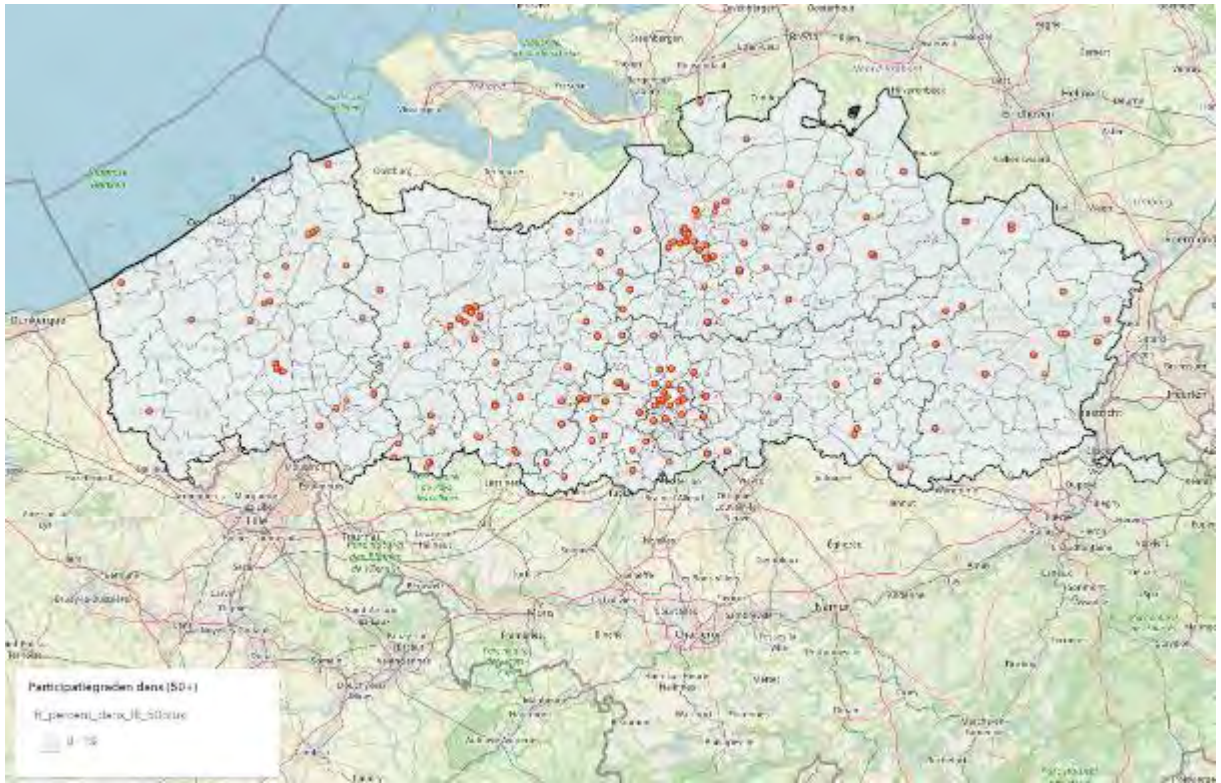


Kaart 141 De participatiegraden Wordkunst-Drama voor 50-plussers

Dans



Kaart 142 De participatiegraden Dans voor 18- tot 50-jarigen



Kaart 143 De participatiegraden Dans voor 50-plussers

bijlage 7 Brief aan ouders van minderjarigen

Onderzoek bij leerlingen deeltijds kunstonderwijs

Beste ouder,

Momenteel voeren wij vanuit de Universiteit Gent en het HIVA-KU Leuven een onderzoek bij leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko). Met dit onderzoek willen we een beeld krijgen van de leerlingen, hun verwachtingen ten aanzien van de opleiding en hun ervaringen en tevredenheid.

Dit onderzoek vormt een belangrijke informatiebron voor de Vlaamse Overheid en de academies zodat deze hun inspanningen beter kunnen afstemmen op de verwachtingen van hun leerlingen.



De academie waarin je kind les volgt is een van de 40 academies die op geselecteerd werden om deel te nemen aan dit onderzoek. Het is belangrijk dat in deze academies zo veel mogelijk leerlingen deelnemen aan het onderzoek om een betrouwbare en juiste kijk te krijgen op de noden, verwachtingen en ervaringen van dko-leerlingen.

Voor dit onderzoek werden twee vragenlijsten opgesteld:

- 1) Een vragenlijst voor jongeren die dit jaar minstens 13 worden (dus voor 2011 geboren zijn) en volwassenen
- 2) Een vragenlijst voor kinderen jonger dan 13 jaar. Deze vragenlijst omvat:
 - a. Een deel dat door een van de ouders dient ingevuld te worden. Dit deel kan voor meerdere kinderen ingevuld worden (met een maximum van 3 kinderen)
 - b. Een korter deel dat door de kinderen – al dan niet zelfstandig, afhankelijk van de leeftijd – kan ingevuld worden (ook hier kunnen tot 3 kinderen de vragenlijst invullen)

Alle antwoorden die jullie geven zijn strikt vertrouwelijk en worden volledig anoniem verwerkt, conform de Wet op Bescherming van de Persoonlijke Levenssfeer. Wij bewaren geen identificatiegegevens en de antwoorden van alle deelnemers aan deze studie worden later samen in tabellen verwerkt zodat niemand kan weten wie wat geantwoord heeft. Deelnemen is niet verplicht, niet meewerken heeft voor jou of je kind geen nadelige gevolgen. Jullie hoeven ook niet op alle vragen te antwoorden.

Deelnemen kan via de bovenstaande linken of onderstaande QR-codes. De vragenlijst kan zowel via laptop, tablet als smartphone ingevuld worden.

Vragenlijst voor leerlingen jonger dan 13 jaar en hun ouders	Vragen voor leerlingen vanaf 13 jaar
	

Indien je nog vragen hebt over dit onderzoek, aarzel dan niet om contact op te nemen met Fien De Corte (fien.decorte@ugent.be).

Met vriendelijke groeten,
Het onderzoeksteam

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers & Prof. Dr. John Lievens (UGent)
Katrien Steenssens, Dr. Lode Vermeersch (HIVA-KU Leuven)

bijlage 8 Flyer voor academies

**KIEZEN
VOOR
KUNST**

Waarom kies jij?

+13 jarigen



-13 jarigen



Universiteit Gent en KULeuven voeren een onderzoek naar de deelname en ervaring van leerlingen binnen het deeltijds kunstonderwijs.

Deel jouw ervaring en vul de vragenlijst in via de QR-code!

UNIVERSITEIT GENT EN KU LEUVEN

bijlage 9 Informatie voor leerkrachten

Beste leerkracht,

Momenteel voeren de Universiteit Gent en de KU Leuven een **grootschalig onderzoek uit bij leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko)**. Onze academie werd geselecteerd om mee te werken aan dit onderzoek. Gezien het belang van deze studie werken we hier graag aan mee en het zou fijn zijn mochten jullie de leerlingen tijdens de lessen oproepen om deel te nemen aan dit onderzoek. Leerlingen en de ouders van minderjarige leerlingen krijgen alle informatie via het digitaal leerplatform, maar we bezorgen jullie hieronder ook nog even alle informatie zodat jullie ook volledig op de hoogte zijn.

Waarover gaat de studie?

Via deze studie willen de onderzoekers onder meer volgende vragen beantwoorden:

- Wie neemt er deel aan het Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel?
- Welke verwachtingen hebben leerlingen ten aanzien van hun opleiding en hun academie?
- Wat zijn hun ervaringen en hoe tevreden zijn ze over het aanbod in hun academie?
- ...

Waarom deelnemen?

De resultaten van deze studie vormen een belangrijke bron voor informatie voor academies en beleidsmakers in Vlaanderen en Brussel. De onderzoekers zullen tevens, indien er voldoende respons is in onze school, kerncijfers voor onze academie bezorgen.

Een hoge deelname is dan ook belangrijk, zowel voor onze academie als voor de algemene cijfergegevens. Enkel als er voldoende personen meewerken, zullen de resultaten van het onderzoek betrouwbaar zijn en kunnen de onderzoekers het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel juist in beeld brengen en verbeterpunten detecteren.



Praktisch

Leerlingen kunnen de vragenlijst invullen in het **Nederlands, Frans en Engels**.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten maar kan altijd onderbroken worden en later verder ingevuld worden (antwoorden worden direct opgeslagen)

Er zijn twee vragenlijsten

- leerlingen geboren in 2010 (wordt 13 in 2023) of vroeger, kunnen zelf de vragenlijst invullen door **NAAR DE VRAGENLIJST VOOR 13-plussers** te gaan of de onderstaande QR-code te scannen via een smartphone.
- Voor leerlingen geboren na 2010 (zij die dit jaar nog niet de leeftijd van 13 bereiken), worden ouders gevraagd een eerste deel van de vragenlijst in te vullen. Hun kind/kinderen kunnen het tweede (kortere deel) invullen en op het einde ook een tekening, foto van favoriete instrument, ... opladen. Zij doen dit door via volgende link naar **DE VRAGENLIJST -13-JARIGEN EN OUDERS** te gaan of de onderstaande QR-code te scannen via een smartphone:

Vragenlijst 13+ (geboren voor 2011)	Vragenlijst -13-jarigen en ouders
	

Privacy

Alle antwoorden worden **volledig anoniem** verzameld en verwerkt. Medewerking is vrijblijvend, niet meewerken heeft geen nadelige gevolgen en men hoeft ook niet op alle vragen te antwoorden.

Ten slotte

Gelieve deze vragenlijst niet zelf in te vullen. Mocht je interesse hebben in de inhoud van de vragenlijst of met andere vragen zitten, neem dan contact op met Fien De Corte (fien.decorte@Ugent.be)

bijlage 10 Mailinhoud voor leerlingen in het Nederlands, Engels en Frans

(NL) Een warme oproep tot deelname aan het onderzoek “Kiezen voor Kunst”

Beste leerling,

Momenteel voeren de Universiteit Gent en de KU Leuven een **grootschalig onderzoek uit bij leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko)**. Onze academie, *naam academie*, werd geselecteerd om mee te werken aan dit onderzoek. Gezien het belang van deze studie werken we hier graag aan mee en willen we jullie warm aanbevelen deel te nemen.

Waarover gaat de studie?

Via deze studie willen de onderzoekers onder meer volgende vragen beantwoorden:

- Wie neemt er deel aan het Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel?
- Welke verwachtingen hebben leerlingen ten aanzien van hun opleiding en hun academie?
- Wat zijn hun ervaringen en hoe tevreden zijn ze over het aanbod in hun academie?
- ...

Waarom?

De resultaten van deze studie vormen een belangrijke bron voor informatie voor academies en beleidsmakers in Vlaanderen en Brussel. **Jouw stem is dus belangrijk!**

Ook voor ons is je deelname aan dit onderzoek zeer belangrijk. Enkel als er voldoende personen meewerken, zullen de resultaten van het onderzoek betrouwbaar zijn en kunnen de onderzoekers het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel correct in beeld brengen en verbeterpunten detecteren.



Praktisch

Je kan de vragenlijst invullen in het **Nederlands, Frans en Engels**.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten maar kan altijd onderbroken worden en later verder ingevuld worden (jouw antwoorden worden direct opgeslagen).

Net als ons overtuigd?

- Ben je geboren in 2010 (je wordt 13 in 2023) of vroeger: **GA HIER NAAR DE VRAGENLIJST VOOR 13+** of scan hieronder de QR-code met jouw smartphone:
- Ben je geboren na 2010 (dus je wordt nog geen 13 dit jaar), vraag dan je ouders om de vragenlijst voor leerlingen onder de 13 in te vullen, na het deel van je ouders kan je zelf een deel invullen en een tekening opladen: **GA HIER NAAR DE VRAGENLIJST -13-jarigen EN OUDERS** of scan hieronder de QR-code met jouw smartphone.

Vragenlijst 13+ (geboren voor 2011)	Vragenlijst -13-jarigen en ouders
	

Privacy

Jouw antwoorden worden **volledig anoniem** verwerkt. Je medewerking is uiteraard vrijblijvend, niet meewerken heeft voor jou geen nadelige gevolgen. Je hoeft ook niet op alle vragen te antwoorden.

Indien je nog vragen hebt over dit onderzoek, kan je steeds contact opnemen met fien.decorte@ugent.be.

Alvast veel dank voor jouw deelname!

Namens *naam academie*

Namens de onderzoekers,

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers en Prof. Dr. John Lievens

Katrien Steenssens en Dr. Lode Vermeersch

(EN) A warm call to participate in the study “Choosing Art”

Dear student,

Ghent University and KU Leuven are currently conducting a **large-scale study among students in part-time art education (dko)** . Our academy, *naam academy*, was selected to participate in this research. Given the importance of this study, we are happy to participate in this and we warmly recommend that you participate.

What is the study about?

Through this study, the researchers aim to answer the following questions:

- Who participates in part-time art education in Flanders and Brussels?
- What expectations do students have regarding their education and their academy?
- What are their experiences and how satisfied are they with the offer in their academy?
- ...

Why?

The results of this study are an important source of information for academies and policy makers in Flanders and Brussels. **So your voice is important!**

Your participation in this study is also very important to us. The results of the research will only be reliable if enough people cooperate and the researchers can correctly visualize part-time art education in Flanders and Brussels and detect areas for improvement.



Practical

You can complete the questionnaire in **Dutch, French and English**.

Completing the questionnaire takes about 20 minutes but can always be interrupted and completed later (your answers will be saved immediately).

Convinced like us?

- Were you born in 2010 (you will be 13 in 2023) or earlier: **GO HERE TO THE QUESTIONNAIRE FOR 13+** or scan the QR code below with your smartphone:
- If you were born before 2010 (so you will not be 13 this year), ask your parents to fill in the questionnaire for students under 13, after your parents' part you can fill in a part yourself and upload a drawing: **GA HERE TO THE QUESTIONNAIRE -13 YEARS AND PARENTS** or scan the QR code below with your smartphone.

Questionnaire 13+ (born before 2011)	Questionnaire -13 year olds and parents
	

Privacy

Your answers will be processed **completely anonymously** . Your cooperation is of course non-compulsory , non-cooperation has no adverse consequences for you. You also don't have to answer all the questions.

If you have any questions about this research, you can always contact fien.decorte@ugent.be.

Many thanks in advance for your participation!

On behalf of the *academy name*

On behalf of the researchers,

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers and Prof. Dr. John Lievens

Katrien Steenssens and Dr. Lode Vermeersch

(FR) Un appel chaleureux à participer à l'étude "Choisir l'art"

Cher étudiant,

L'Université de Gand et la KU Leuven mènent actuellement une **étude à grande échelle auprès des étudiants en formation artistique à temps partiel (dko)**. Notre académie, *nom de l'académie*, a été sélectionnée pour participer à cette recherche. Compte tenu de l'importance de cette étude, nous sommes heureux d'y participer et nous vous recommandons chaleureusement d'y participer.

De quoi parle l'étude ?

A travers cette étude, les chercheurs visent à répondre aux questions suivantes :

- Qui participe à l'enseignement artistique à temps partiel en Flandre et à Bruxelles ?
- Quelles sont les attentes des étudiants vis-à-vis de leur formation et de leur académie ?
- Quelles sont leurs expériences et sont-ils satisfaits de l'offre de leur académie ?
- ...

Pourquoi?

Les résultats de cette étude sont une source d'information importante pour les académies et les décideurs politiques en Flandre et à Bruxelles. **Votre voix est donc important !**

Votre participation à cette étude est également très importante pour nous. Les résultats de la recherche ne seront fiables que si suffisamment de personnes coopèrent et si les chercheurs peuvent visualiser correctement l'enseignement artistique à temps partiel en Flandre et à Bruxelles et détecter les domaines à améliorer.



Pratique

Vous pouvez remplir le questionnaire en **néerlandais, français et anglais**.

Remplir le questionnaire prend environ 20 minutes mais peut toujours être interrompu et complété plus tard (vos réponses seront enregistrées immédiatement).

Convaincu comme nous ?

- Êtes-vous né en 2010 (vous aurez 13 ans en 2023) ou avant : **RENDEZ-VOUS ICI AU QUESTIONNAIRE POUR LES 13+** ou scannez le code QR ci-dessous avec votre smartphone :
- Si tu es né avant 2010 (donc tu n'auras pas 13 ans cette année), demande à tes parents de remplir le questionnaire pour les élèves de moins de 13 ans, après la partie de tes parents tu peux remplir une partie toi-même et télécharger un dessin : **ALLER ICI LE QUESTIONNAIRE -13 ANS ET PARENTS** ou scannez le QR code ci-dessous avec votre smartphone.

Questionnaire 13+ (né avant 2011)	Questionnaire -13 ans et parents
	

Confidentialité

Vos réponses seront traitées **de manière totalement anonyme** . Votre coopération est bien sûr sans engagement , la non-coopération n'a pas de conséquences néfastes pour vous. Vous n'êtes pas non plus obligé de répondre à toutes les questions.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez toujours contacter fien.decorte@ugent.be.

Un grand merci d'avance pour votre participation !

Au nom du *nom de l'académie*

Au nom des chercheurs,

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers et Pr. Dr. John Lievens

Katrien Steenssens et Dr. Lode Vermeersch

bijlage 11 Mailinhoud voor ouders van minderjarige leerlingen in het Nederlands, Engels en Frans

(NL) Een warme oproep tot deelname aan het onderzoek “Kiezen voor Kunst”

Beste ouder,

Momenteel voeren de Universiteit Gent en de KU Leuven een **grootschalig onderzoek uit bij leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko)**. Onze academie, *naam academie*, werd geselecteerd om mee te werken aan dit onderzoek. Gezien het belang van deze studie werken we hier graag aan mee en willen we jullie warm aanbevelen deel te nemen.

Waarover gaat de studie?

Via deze studie willen de onderzoekers onder meer volgende vragen beantwoorden:

- Wie neemt er deel aan het Deeltijds Kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel?
- Welke verwachtingen hebben leerlingen ten aanzien van hun opleiding en hun academie?
- Wat zijn hun ervaringen en hoe tevreden zijn ze over het aanbod in hun academie?
- ...

Waarom?

De resultaten van deze studie vormen een belangrijke bron voor informatie voor academies en beleidsmakers in Vlaanderen en Brussel. **Jouw stem is dus belangrijk!**

Jouw deelname aan dit onderzoek is voor ons erg belangrijk. Enkel als er voldoende personen meewerken, zullen de resultaten van het onderzoek betrouwbaar zijn en kunnen de onderzoekers het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen en Brussel juist in beeld brengen en verbeterpunten detecteren.



Praktisch

Je kan de vragenlijst invullen in het **Nederlands, Frans en Engels**.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten maar kan altijd onderbroken worden en later verder ingevuld worden (jouw antwoorden worden direct opgeslagen)

Net als ons overtuigd?

- Is je kind geboren in 2010 (wordt 13 in 2023) of vroeger, dan kan je kind zelf de vragenlijst invullen door **HIER NAAR DE VRAGENLIJST VOOR 13-plussers** te gaan of hieronder de QR-code te scannen via een smartphone:
- Is je kind geboren na 2010 (wordt nog geen 13 dit jaar), dan kan u als ouder het eerste deel invullen en kan je kind/kinderen het tweede (kortere deel) invullen en op het einde ook een tekening, foto van favoriete instrument, ... opladen: Je kan **HIER NAAR DE VRAGENLIJST -13-JARIGEN EN OUDERS** gaan of hieronder de QR-code scannen via een smartphone:

Vragenlijst 13+ (geboren voor 2011)	Vragenlijst -13-jarigen en ouders
	

Privacy

Jouw antwoorden en die van je kind worden **volledig anoniem** verwerkt. Je medewerking is uiteraard vrijblijvend, niet meewerken heeft voor jou of je kind geen nadelige gevolgen. Je hoeft ook niet op alle vragen te antwoorden.

Indien je nog vragen hebt over dit onderzoek, kan je steeds contact opnemen met fien.decorte@ugent.be

Alvast veel dank voor jouw deelname!
Namens naam academie

Namens de onderzoekers,
Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers en Prof. Dr. John Lievens
Katrien Steenssens en Dr. Lode Vermeersch

(EN) A warm call to participate in the study “Choosing Art”

Dear parent,

Ghent University and KU Leuven are currently conducting a **large - scale study among students in part - time art education (dko)** . Our academy, *name academy*, was selected to participate in this research. Given the importance of this study, we are happy to participate in this and we warmly recommend that you participate.

What is the study about?

Through this study, the researchers aim to answer the following questions:

- Who participates in part-time art education in Flanders and Brussels?
- What expectations do students have regarding their education and their academy?
- What are their experiences and how satisfied are they with the offer in their academy?
- ...

Why?

The results of this study are an important source of information for academies and policy makers in Flanders and Brussels. **So your voice is important!**

Your participation in this research is very important to us. Only if enough people cooperate the results of the research will be reliable and the researchers will be able to properly map out part-time arts education in Flanders and Brussels and detect areas for improvement.



Practical

You can complete the questionnaire in **Dutch, French and English.**

Completing the questionnaire takes about 20 minutes but can always be interrupted and completed later (your answers will be saved immediately)

Convinced like us?

- If your child was born in 2010 (turns 13 in 2023) or earlier, your child can complete the questionnaire by **CLICKING HERE TO GO TO THE QUESTIONNAIRE FOR 13+** or scan the QR code below using a smartphone:
- If your child was born after 2010 (will not yet turn 13 this year), you as a parent can fill in the first part and your child/children can fill in the second (shorter) part and can at the end also upload a drawing, photo of favorite instrument, ...: You can **GO HERE TO THE QUESTIONNAIRE T - 13- YEARS AND PARENTS** or scan the QR code below via a smartphone:

Questionnaire 13+ (born before 2011)	Questionnaire -13 year olds and parents
	

Privacy

Your answers and those of your child will be processed **completely anonymously** . Your cooperation is of course not obliged, non-cooperation has no adverse consequences for you or your child. You also don't have to answer all the questions.

If you have any questions about this research, you can always contact fien.decorte@ugent.be

Many thanks in advance for your participation!

On behalf of *(the academy name)*

On behalf of the researchers,

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers and Prof. Dr. John Lievens

Katrien Steenssens and Dr. Lode Vermeersch

(FR) Un appel chaleureux à participer à l'étude "Choisir l'art"

Cher parent,

L'Université de Gand et la KU Leuven mènent actuellement une **étude à grande échelle parmi les étudiants en formation artistique à temps partiel (dko)**. Notre académie, *nom de l'académie*, a été sélectionnée pour participer à cette recherche. Compte tenu de l'importance de cette étude, nous sommes heureux d'y participer et nous vous recommandons chaleureusement d'y participer.

De quoi parle l'étude ?

A travers cette étude, les chercheurs visent à répondre aux questions suivantes :

- Qui participe à l'enseignement artistique à temps partiel en Flandre et à Bruxelles ?
- Quelles sont les attentes des étudiants vis-à-vis de leur formation et de leur académie ?
- Quelles sont leurs expériences et sont-ils satisfaits de l'offre de leur académie ?

- ...

Pourquoi?

Les résultats de cette étude sont une source d'information importante pour les académies et les décideurs politiques en Flandre et à Bruxelles. **Votre voix est donc important !**

Votre participation à cette recherche est très importante pour nous. Les résultats de la recherche ne seront fiables que si suffisamment de personnes coopèrent et si les chercheurs peuvent visualiser correctement l'enseignement artistique à temps partiel en Flandre et à Bruxelles et détecter les domaines à améliorer.



Pratique

Vous pouvez remplir le questionnaire en **néerlandais, français et anglais**.

Remplir le questionnaire prend environ 20 minutes mais peut toujours être interrompu et complété plus tard (vos réponses seront enregistrées immédiatement)

Convaincu comme nous ?

- Si votre enfant est né en 2010 (il aura 13 ans en 2023) ou avant, votre enfant peut remplir le questionnaire en **H ICI POUR ACCÉDER AU QUESTIONNAIRE POUR LES 13+** ou scanner le QR code ci-dessous à l'aide d'un smartphone :
- Si votre enfant est né après 2010 (il n'aura pas encore 13 ans cette année), vous, en tant que parent, pouvez remplir la première partie et votre enfant/vos enfants peuvent remplir la seconde (partie plus courte) et à la fin inclure également un dessin, photo de l'instrument préféré, ... chargement : Vous pouvez **RENDEZ- VOUS ICI AU QUESTIONNAIRE T - 13- ANS ET PARENTS** ou scannez le QR code ci-dessous via un smartphone :

Questionnaire 13+ (né avant 2011)	Questionnaire -13 ans et parents
	

Confidentialité

Vos réponses et celles de votre enfant seront traitées **de manière totalement anonyme** . Votre coopération est bien entendu sans engagement , ne pas coopérer n'a aucune conséquence néfaste pour vous ou votre enfant. Vous n'êtes pas non plus obligé de répondre à toutes les questions.

Si vous avez des questions sur cette recherche, vous pouvez toujours contacter fien.decorte@ugent.be

Un grand merci d'avance pour votre participation !

Au nom du (*nom de l'académie*)

Au nom des chercheurs,

Fien De Corte, Dr. Jessy Siongers et Pr. Dr. John Lievens

Katrien Steenssens et Dr. Lode Vermeersch

Referenties

- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of leisure research*, 15(3), 219-228.
- Bedding, S., & Sadlo, G. (2008). Retired people's experience of participation in art classes. *British Journal of Occupational Therapy*, 71(9), 371-8.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. Gent: Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS Universiteit Gent.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258): Greenwood Press.
- Chan, W. T., & Goldthorpe, J. H. (2007). The social stratification of cultural consumption: Some policy implications of a research project. *Cultural Trends*, 16(4), 373-384.
- De Backer, F., Groenez, S., Vermeersch, L., & Lombaerts, K. (2016). *Is kiezen een koud kunstje? Studie van determinanten van leerloopbanen van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs*. Leuven-Brussel: HIVA-KU Leuven – VUB.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2011). *Too Far to Go? Does Distance Determine Study Choices?* Discussion Paper no. 5712. Bonn: IZA.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. W. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in social stratification and mobility*, 14, 167-199.
- Erickson, B. H. (1996). Culture, class and connections. *American Journal of Sociology*, 102(1), 217-251.
- Griffin L. J. (2007). Historical sociology, narrative and event-structure analysis: Fifteen years later. *Sociologica: International Journal for Sociological Debate*, 1(3).
- Falch, T., Lujala, P., & Strom, B. (2011). *Geographical constraints and educational attainment*. Working paper series nr. 9. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Falk, M., & Katz-Gerro, T. (2016). Cultural participation in Europe: Can we identify common determinants? *Journal of Cultural Economics*, 40(2), 127-162.
- Ferwerda, J., Siongers, J., Willekens, M., & Lievens, J. (2020). *Culturele praktijken in Historisch Molenbeek, Weststation, Havenwijk, Oud-laken Oost en Noordwijk becijferd en besproken. Een onderzoek uitgevoerd door de Universiteit Gent in opdracht van Perspective*. Brussels. Gent: Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS UGent.
- Ferwerda, J., Willekens, M., Siongers, J., Willemyns, M., & Lievens, J. (2021) *Loont passie? Bevraging 2021*. Gent: Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS, UGent
- Gillespie, R., & Hamann, D. L. (1999). Career choice among string music education students in American colleges and universities. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 266-278.
- Glass, D. and Donovan, L. (2017). Chapter 3: Using Curriculum Design Frameworks for Arts Integration. In Mckenna, M. and Diaz, G. (Eds.) *Preparing Educators for Arts Integration: Placing Creativity at the Center of Learning*. Teachers College Press.
- Guthrie, K. L., Navarro, C. D., Weng, J., & Priest, K. L. (2021). Interrogating leadership education: Why? For what? For whom? In J. Chung, M. Gleason, K. L. Guthrie, C. D. Navarro, K. L. Priest, D. E. Pierre, M. C. Steele, & J. Weng (Eds.). *New Directions for Student Leadership. Leadership education through complex transitions* (pp. 45–52). Wiley.
- Haanstra, F., Baltzer, J., & van Oijen, L. (1984). *Beleid en praktijk in creativiteitscentra: een vergelijking van twee casestudies*. (SCO-rapport 40). Amsterdam: SCO.
- Kane, D. (2004). A network approach to the puzzle of women's cultural participation. *Poetics*, 32(2), 105-127.

- Katz-Gerro, T. (2004). Cultural consumption research: Review of methodology, theory and consequences. *International Review of Sociology*, 14(1), 11-29.
- Kjellström, C., & Regné, H. (1999). The Effects of Geographical Distance on the Decision to Enroll in University Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 335-348.
- Kraaykamp, G., Notten, N., & Bekhuis, H. (2014). Cultuurparticipatie van Turken en Marokkanen in Nederland-Toetsing van een identificatie-en sociale netwerkverklaring. *Mens & Maatschappij*, 89(2), 201-220.
- Nagel, I., & Ganzeboom, H. B. G. (2002). Participation in Legitimate culture: Family and school effects from adolescence tot adulthood. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 102-120.
- Nelson, N. M., Foley, E., O'Gorman, D. J., Moyna, N. M., & Woods, C. B. (2008). Active commuting to school: How far is too far? *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-9.
- Oberrauch, A., Mayr, H., Nikitin, I., Bügler, T., Kosler, T., & Vollmer, C. (2021). 'I Wanted a Profession That Makes a Difference'—An Online Survey of First-Year Students' Study Choice Motives and Sustainability-Related Attributes. *Sustainability*, 13(15), 8273.
- Obiols-Suari, Núria. 2019. Non-formal Arts Education: A Dynamic Reality of Dance, Music, and Dramatic Art. *The International Journal of Arts Education*, 14 (4): 21-43.
- Packer, J. (2004). *Motivational Factors and the Experience of Learning in Educational Leisure Settings (Unpublished doctoral thesis)*. Queensland University of Technology, Australia.
- Packer, J., & Ballantyne, R. (2002). Motivational factors and the visitor experience: A comparison of three sites. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 183-198.
- Rekenhof (2021). *Deeltijds kunstonderwijs. Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Rekenhof.
- Relish, M. (1997). It's not all education: network measures as sources of cultural competency. *Poetics*, 25, 121-139.
- Sermant, N.L., & Siongers, J. (2021). Cultuurparticipatie voor allen... of toch niet? Een studie naar drempels voor cultuurparticipatie bij jongeren met en zonder migratieachtergrond in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten*, 44-72.
- Sinek, S. (2011). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. London: Penguin Random House.
- Siongers, J., Beunen, S., Van Steen, A., Willekens, M., & Lievens, J. (2015). Met ouders op stap: een blik op de cultuurparticipatie van ouders met hun kinderen *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2014* (pp. 429-452): Acco.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Van der Eecken, A., Derluyn, I., & Bradt, L. (2015). Ouderlijke opvattingen over de vrijetijdsbesteding van hun kind (eren) *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2014* (pp. 407-423): Acco.
- van Eijck, K. (1997). The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: A sibling analysis. *Poetics*, 25, 195-224.
- van Hek, M., & Kraaykamp, G. (2015). How do parents affect cultural participation of their children?: Testing hypotheses on the importance of parental example and active parental guidance. *Poetics*, 52, 124-138.
- Vanherwegen, D., & Lievens, J. (2014). The Mechanisms Influencing Active Arts Participation: An Analysis of the Visual Arts, Music, and the Performing Arts. *Sociological Inquiry*, n/a-n/a.
- Vanherwegen, D., Siongers, J., & Lievens, J. (2015). *Snapshot amateurkunsten* Gent: Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS UGent.
- Vanherwegen, D., Siongers, J., Smits, W., Vangoidsenhoven, G., Lievens, J., & Elchardus, M. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. Gent: Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS UGent.
- Van Herreweghe, D., & Vermeersch, L. (2022). *Beleidsvaluatie Kunstkuur 2019-2022*. Leuven: HIVA-KU Leuven.
- Vermeersch, L. (2013). Kunsteducatie: het dubbele van de helft. *Rekto: Verso, tijdschrift voor cultuur en kritiek* (57).
- Vermeersch, L., & Groenez, S. (2015). Young People in Out-of-School Arts Education: The Influence of the Proximity of the Provision on Their Participation Decision. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 63-77.
- Vermeersch, L., Capéau, B., Van Itterbeeck, K., & Groenez, S. (2011). *Wie speelt de eerste viool? Gedifferentieerde inschrijvingsgelden en participatie aan het deeltijds kunstonderwijs*. Leuven: HIVA-KU Leuven.

- Vermeersch, L., Pissens, L., Havermans, N., Siongers, J., Lievens, J. & Groenez, S. (2017). *Jong Geleerd, jong gedaan! Onderzoek naar cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar)*. Leuven – Gent: HIVA-KU Leuven/Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep CuDOS UGent.
- Vlegels, J., & Lievens, J. (2011). Louter een kwestie van voorkeur en goesting? Over kunsten-en erfgoedparticipatie, bekeken door een cultuursociologische bril. *Participatie in Vlaanderen 2: eerste analyses van de participatiesurvey 2009*, 235-272.
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98-113.
- Willekens, M., & Lievens, J. (2016). Who participates and how much? Explaining non-attendance and the frequency of attending arts and heritage activities. *Poetics*, 56, 50-63.
- Willekens, M., Van Hevele, E., De Baere, M., Siongers, J., & Lievens, J. (2020). *Bevolkingsonderzoek amateurkunsten*. Gent: Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep CuDOS Universiteit Gent.
- Willekens, M., Van Hevele, E., De Baere, M., Siongers, J., & Lievens, J. (2020). *Ledenonderzoek amateurkunsten*. Gent: Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep CuDOS Universiteit Gent.
- Wu, K., Holmes, K. & Tribe, J. (2010) 'Where do you want to go today?' An analysis of family group decisions to visit museums. *Journal of Marketing Management*, 26(7-8), 706-726.
- Yaish, M., & Katz-Gerro, T. (2012). Disentangling 'Cultural Capital': The Consequences of Cultural and Economic Resources for Taste and Participation. *European Sociological Review*, 28(2), 169-185.