

move it kanal

EEN STADSPROJECT
(2015-2021) OVER
CULTUURPARTICIPATIE
VAN JONGEREN
UIT DE BRUSSELSE
KANAALZONE



ONDERZOEK NAAR DE CULTUURBELEVING VAN JONGEREN UIT DE BRUSSELSE KANAALZONE TWEDE ONDERZOEKSFASE

MEI 2017-OKTOBER 2020

Pieter Meurs

La Région et l'Europe investissent dans votre avenir !
Het Gewest en Europa investeren in uw toekomst!



DEEL I: WAT IS CULTUUREDUCATIE, CULTUURPARTICIPATIE EN WAT ZIJN DE DREMPELS VOOR CULTUURPARTICIPATIE? EEN THEORETISCHE OMKADERING

1	WAT IS CULTUUREDUCATIE?	6
	• Wat is cultuur- & kunsteducatie?	6
	• Wat is cultuur-?	8
	• Wat is -educatie?	9
2	WAT IS CULTUURPARTICIPATIE?	12
	• Culturele dominantie vs. cultuur relativisme	12
	• Actieve & receptieve participatie	12
	• Private & publieke participatie	13
3	DREMPELS VOOR CULTUURPARTICIPATIE	15
	• Individuele drempels voor cultuurparticipatie	15
	• Structurele drempels voor cultuurparticipatie	15
4.	VOLWAARDIGE INFORMELE CULTUURPARTICIPATIE?	16

DEEL II: CASESTUDIE LES EXPERTS DU PETIT MANCHESTER 2.0

1.	ALGEMENE DOELSTELLINGEN, PARTNERS EN METHODE VAN LEDPM 2.0	20
	• Algemene doelstellingen	20
	• Partners	20
	• Methode	21
2.	THEORETISCHE UITGANGSPUNTEN	23
	• Theory of change	23
	• Vormen van participatie	24
	• Cultuurparticipatie	26
	• Musea & cultuureducatie	26
3.	HET ONDERZOEK	27
	• Onderzoeksvragen	27
	• Methode	28
	• Analyse	30
4.	RESULTATEN	31
	• Algemene ervaringen	31
	• Trots en eigenaarschap over de buurt en stad	31
	• Aardrijkskundige en geschiedkundige kennis	32
	• Vaardigheden	32
	• Interesse in de stad	35
	BESLUIT	36
	TIPS & TRICKS VOOR PROFESSIONALS	38
	COLOFON	39



Inleiding

Move It Kanal is een tweetalig stadsproject (2015-2021) over cultuurparticipatie van jongeren uit de Brusselse Kanaalzone. Het doel is de cultuurparticipatie van jongeren (12-18) uit de Brusselse Kanaalzone te stimuleren door meer samenwerking tussen organisaties uit diverse sectoren en gemeenschappen. Dit project omvat acht partners: Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Opleiding Sociaal Werk, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl en IHECS.

Move It Kanal is van start gegaan met een onderzoeksluik waar- bij gepeild werd naar de cultuurbeleving bij jongeren uit de Brusselse Kanaalzone. Hun interesses in, noden aan en behoeften voor kunst en cultuur werden in kaart gebracht. Daarnaast worden culturele organisaties, jeugdwerkingen en onderwijsinstellingen die actief zijn in de Kanaalzone, gestimuleerd om elkaar beter te leren kennen en de krachten te bundelen, en dit zowel via netwerking als concrete projecten.

Finaal doel is jongeren en cultuur nog verder te verbinden, cultuurprojecten op te zetten voor en door jongeren en dat alles ondersteund door een breed en duurzaam netwerk van professionals uit de jeugd-, onderwijs- en cultuursector.

NETWERKING

Een breed en duurzaam netwerk van professionals uit de jeugd-, onderwijs- en cultuursector op de been brengen via tal van persoonlijke gesprekken, netwerkbijeenkomsten en vormingsactiviteiten is dé primaire doelstelling van Move It Kanal. De bedoeling is dat het netwerk de band tussen Brusselse jongeren en de cultuursector mee helpt aan te halen.

ONDERZOEK

Metten is weten. In de eerste fase van het onderzoek wordt de cultuurbeleving bij jongeren in de Brusselse Kanaalzone in kaart gebracht. Ook jeugdwerkers, leerkrachten en cultuurwerkers worden bevroegd. Het onderzoek geeft mee richting aan de acties en proefprojecten die binnen Move It Kanal ontwikkeld worden om de band tussen jongeren en cultuur te verstevigen. De uit het onderzoek voortvloeiende projecten en trajecten worden blijvend wetenschappelijk ondersteund door de Erasmushogeschool Brussel Opleiding Sociaal Werk.

PROJECTEN

Vanaf eind 2017 worden er op grond van de bevindingen in het onderzoek en de eerste netwerkgesprekken met verschillende spelers concrete cultuurprojecten en -trajecten opgezet voor én door jongeren uit de Brusselse Kanaalzone.

RAPPORT

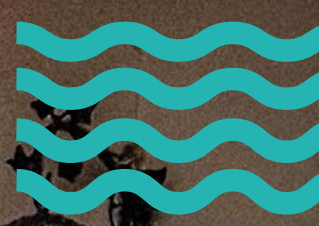
Dit is het tweede onderzoeksrapport dat verschijnt in de context van dit project. Tijdens een eerste onderzoeksfase polste Erasmushogeschool Brussel - Opleiding Sociaal Werk naar de cultuurbeleving bij jongeren in de Brusselse Kanaalzone. De resultaten werden gebundeld in een onderzoeksrapport (2017) van Hanne Stevens en Dr. Bart Claes. Dit rapport is raadpleegbaar in digitale vorm op www.lasso.be.

De aanzet van deze brochure is het onderzoek dat plaatsvond tijdens het cultuureducatieve en -participatieve project Les Experts du Petit Manchester (LEDPM 2.0). In het eerste deel nemen we de ruimte om wat uitgebreider stil te staan bij de concepten cultuureducatie en cultuurparticipatie, de drempels tot cultuurparticipatie en breken we een lans voor het au sérieux nemen van wat omschreven wordt als informele cultuurparticipatie. In het tweede deel wordt de terugkoppeling gemaakt van het project LEDPM 2.0 met de aandacht voor informele cultuurparticipatie.

Alle foto's in deze brochure zijn gemaakt door de leerlingen van l'Institut des Sœurs de Notre-Dame en de École Secondaire Plurielle Karreveld in het kader van het project Les Experts du Petit Manchester 2.0 (LEDPM 2.0).



** Deze brochure is gebaseerd op een uitgebreidere wetenschappelijke rapportering. Dit rapport kan geconsulteerd worden met wetenschappelijke referenties, volledige bibliografie en methodologische bijlagen op aanvraag bij de Erasmushogeschool Brussel.*



**Deel I: Wat is cultuureducatie,
cultuurparticipatie en wat zijn de
drempels voor cultuurparticipatie?**
Een theoretische omkadering



1. Wat is cultuureducatie?

WAT IS CULTUUR- & KUNSTEDUCATIE?

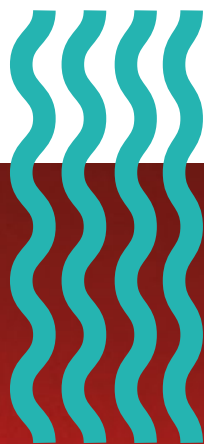
De term cultuureducatie wordt sinds de jaren '90 vaak in één adem genoemd met het begrip kunsteducatie. Ondanks hun leeftijd is het symbiotisch gebruik van deze termen vandaag nog steeds in trek bij beleidsmakers en praktijkwerkers.

Een van de redenen daarvoor is wellicht het geclaimde alomvattende positieve effect die haar praktijken zouden voortbrengen. In tijden waarin innovatie en creativiteit broodnodig zijn voor het heropleven en bestendigen van de economie, worden de kunsten en het cultuureducatieve veld al te makkelijk door het staathuishoudkundige nutsdenken omgeploegd. De beleidsaandacht voor kunst- en cultuureducatie is in tijden van budgettaire waakzaamheid op zich een goede zaak, maar niettemin lonkt het gevaar van politiek-economische instrumentalisering.

Zo wordt kunsteducatie bijvoorbeeld vaak meer en meer aangeprezen omwille van haar vermeende effecten, en niet zozeer omwille van haar object zelf: de kunst(en). Nochtans is dat één van de belangrijkste conclusies van een indrukwekkend onderzoeksrapport dat de OESO in 2013 publiceerde: we moeten kunsteducatie in de eerste plaats waarderen omwille van de kunst en de kunsten zelf – *Art for art's sake* dus. Kunst en cultuur zijn met andere woorden belangrijk vanuit en om niets anders dan om kunst en cultuur zelf. Al hebben kunst en cultuureducatie een instrumenteel belang voor andere vaardigheden die nuttig zijn voor de arbeidsmarkt, toch moet de waarde van kunst en cultuureducatie in de eerste plaats gezien worden vanuit haar innovatieve en creatieve potentieel voor de betekenisgeving binnen en aan de samenleving. Volgens het OESO-rapport speelt kunst en cultuureducatie een cruciale rol in de ontwikkeling van dat potentieel. Het biedt mensen de mogelijkheid om de wereld op een andere manier te begrijpen, om zichzelf uit te drukken, om (individueel en collectief) betekenis te geven aan de samenleving.

De vraag naar de rol en waarde van kunst- en cultuureducatie is bijgevolg ook steeds gekoppeld aan de vraag naar de rol en waarde van kunst en





cultuur voor een samenleving. Die rol en betekenis verwijst naar de aanname dat kunst en cultuur mensen stimuleren om nieuwe betekenissen en interpretaties te ontdekken, om de dingen op een andere manier te leren zien en leren doen.

Desalniettemin worden er vaak andere positieve effecten en implicaties van kunst- en cultuureducatie gekoppeld: veel stemmen in beleid en praktijk benadrukken het belang van kunst- en cultuureducatie door te wijzen op de positieve effecten ervan op de discipline-gebonden competenties (bijvoorbeeld inzicht in kunstvormen, competenties die het mogelijk maken de kunstvorm te waarderen, interpreteren of beoefenen) en nauw aanverwante competenties en houdingen (zoals creativiteit, cultureel bewustzijn, verbeelding, leesvaardigheden, ...) maar tevens ook op minder verwante domeinen.

Het gaat dan al snel over een verbetering van de mentale gezondheid, maatschappelijke weerbaarheid en een versterking van de sociale competenties. Vanuit dat opzicht zou cultuureducatie kunnen bijdragen aan de oplossing van hedendaagse sociale en culturele problemen aangezien het aan de basis ligt voor de creatieve, innovatieve, cognitieve, emotionele, esthetische en sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Volgens UNESCO zou cultuureducatie zelfs sociale verantwoordelijkheid, sociale cohesie en interculturele diversiteit en dialoog bevorderen. Ondanks die verhoopde resultaten, is voorsnog verder onderzoek nodig om ze te kunnen hardmaken en kunnen we nu best vertrekken vanuit de idee dat kunst en cultuureducatie in de eerste plaats de innovatieve en creatieve vaardigheden binnen die kunstdisciplines stimuleert.

De educatieve waarde van kunst en cultuur heeft te maken met de specifieke eigenschappen ervan: ze geven een beeld van wat een samenleving of gemeenschap betekenisvol, belangrijk of waardevol vindt (of vond). Maar deze beeldvorming is niet voor iedereen even duidelijk. Kunst en cultuur dienen geïnterpreteerd te worden. Niet iedereen is vertrouwd met het teken- en betekenisstelsel dat in kunst en cultuur vernieuwend of kritisch gebruikt wordt. Daarom worden kunst en cultuur regelmatig gebruikt als educatief middel. Kunst en cultuur bieden immers geen waarheid. Eerder tonen ze de dubbelzinnigheid



en gelaagdheid van het leven en de wereld. Het gaat hier niet zozeer om het aangeleerd krijgen van ‘juiste’ kennis, maar ook over het leren gebruiken en begrijpen van teken- en betekenisssystemen die zinvol en waardevol kunnen zijn. Er wordt in die zin gesproken van kunsteducatie. Kunst- en cultuureducatie verwijzen met andere woorden naar een specifieke eigenschap van kunst en cultuur:

*“Je kan het leren, je kan er iets mee leren, je kan er iets van leren, je kan er iets over leren”
(Vermeersch in Meurs, 2017).*

Toch is het belangrijk de zaken niet te verwarren. Kunsteducatie en cultuureducatie zijn, ondanks dat ze vaak in een adem worden genoemd, geen synoniemen. Kunsteducatie wordt nogal specifiek gedefinieerd. Het verwijst naar het aparte statuut dat kunst binnen een cultuur geniet en gaat meer over de mogelijkheid om de “talen van de kunstdisciplines”

vloeiend te leren kennen en gebruiken. Kunsteducatie staat met andere woorden eerder voor het onderricht en de ontplooiing in een bepaalde kunstdiscipline. Cultuureducatie wordt daarentegen beschouwd als een soort algemeen moederbegrip: het gaat hier over het ruimere begrip dat gebruikt wordt om alles wat in een cultuur voorkomt te beschrijven. Er lijkt dus wel degelijk een onderscheid te zijn tussen cultuur- en kunsteducatie. In het eindrapport Gedeeld/Verdeeld van de Commissie Onderwijs Cultuur werd dit onderscheid tussen cultuureducatie en kunsteducatie verder gedifferentieerd. Kunsteducatie wordt begrepen als elke vorm van educatie die kunst en/of kunstzinnige middelen als doel of middel inzet. Meer concreet betreft het educatie die kennis, vaardigheden en attitudes aanreikt om actief diverse kunstvormen te ontwikkelen en te beoefenen; de diverse kunstuitingen te leren kennen en ze te kunnen plaatsen in hun culturele context; te reflecteren over de diverse kunstuitingen en hun cultureel kader; te kunnen openstaan voor de affectieve aspecten van kunstbeleving en voor de diversiteit van deze dimensie. Cultuureducatie heet dan: elke vorm van educatie die cultuur als doel of middel inzet. Kunsteducatie gebruikt het specifiekere medium kunst voor het bereiken van haar doelen, cultuureducatie gebruikt het brede medium cultuur

Hier wordt nog een ander onderscheid duidelijk wat vervat zit in cultuureducatie: dat tussen leren door cultuur en leren in cultuur. Leren door cultuur verwijst naar de leermogelijkheden die artistieke expressies, culturele middelen en handelingen leveren. Cultuur wordt met andere woorden gebruikt als middel interdisciplinair om te leren. Het sluit een beetje aan bij de instrumentalisering waar we hierboven naar verwezen. Leren in cultuur is dan weer gericht op inzicht in culturele perspectieven. Cultuureducatie omvat beide omschrijvingen.

WAT IS “CULTUUR-?”

De vraag is natuurlijk hoe we ‘cultuur’ moeten interpreteren. Om dit beter te begrijpen, gaan we kort in op de betekenis van cultuur. Het begrip cultuur is het best te begrijpen aan de hand van het woord agricultuur. Cultuur is afkomstig van het Latijnse colere, wat bebouwen, telen of kweken betekent. In de agricultuur beïnvloedt de boer de natuur. Wat breder begrepen, verwijst cultuur dan naar elke ingreep van de mens op de natuur, naar het vormgeven van de natuur. Meer nog dan op de invloed van de mens duidt cultuur dus op de vorm

en kenmerken van die invloed. Cultuur verwijst in die zin naar betekenisgeving, naar het geven van bepaalde waarden en normen aan de natuur. Cultuur kunnen we dus best beschouwen als de tijdelijke en lokale koppeling van zin- en betekenisgeving aan een specifieke setting. Het verwijst naar een proces waarin betekenissen ontstaan om de werkelijkheid te beschrijven, te begrijpen en vorm te geven. Daarnaast bepaalt het ook het gedrag van individuen en gemeenschappen. Het gaat met andere woorden over de praktijk van collectieve betekenisgeving: om dezelfde cultuur te beleven en uit te wisselen, moet je elkaar ontmoeten.

Dat cultuur collectiviteit en collectieve betekenisgeving impliceert, verduidelijkt haar kracht als middel tot educatie: het betekent dat cultuur in wezen toegankelijk zou moeten zijn voor iedereen. Toch is dat niet altijd het geval omwille van verschillende factoren, zoals politieke factoren, sociale context, etnische achtergrond, etc. De cultuureducatieve vooronderstelling is dan ook vervat in de mogelijkheid van collectiviteit en participatie, van emancipatie en empowerment. In die zin wordt de waarde van cultuur vaak afgemeten aan haar sociale impact. Sociaal moet hier op twee manier begrepen worden: enerzijds verwijst het naar een ontmoeting van en tussen mensen. Het sociale zegt dus iets over het menselijke samenleven, maar verwijst eveneens naar de onderlinge, en mogelijks ongelijke, verhoudingen van dat samenleven, waarin niet iedereen volwaardig weet te participeren. Cultuureducatie verwijst met andere woorden vaak in de eerste plaats naar de sociale of emancipatorische kracht die het herbergt. De rol van het culturele wordt daarin vaak niet specifiek belicht: het culturele is meestal mooi meegenomen, maar binnen het educatieve vormingswerk ligt de nadruk maar al te vaak op het sociale aspect. Het onderbelicht laten heeft wellicht te maken met de eerder negatieve connotatie die aan cultuur plakt. Cultuur zou te snel verwijzen naar wat men al eens 'hoge' of elitaire cultuur noemt: wanneer je aan mensen vraagt of ze aan 'cultuur doen', gaat het antwoord al snel de richting uit van hoe vaak ze naar het toneel, naar musea of naar tentoonstellingen gaan. Cultuur wordt al te vaak eenzijdig gekoppeld aan de kunsten, of aan cultuur met een grote C.

We gaven hierboven aan dat cultuur verwijst naar het proces van collectieve betekenisgeving, naar het geheel van normen en waarden dat de mens toeschrijft aan de werkelijkheid. Cultuur verwijst dus ook in haar algemene praxis steeds naar een normatieve waarde. En daar zit de clou: het begrip cultuur wordt ook vandaag nog vaak begrepen vanuit

een zogenaamd verheven normatieve standaard en eerder zelden vanuit haar praxis van alledaagse collectieve betekenisgeving beschouwd (en al even zelden wordt de waarde van kunst vanuit die laatste optiek beschouwd). Het woordje 'gecultiveerd' kan hier als voorbeeld dienen. Het duidt op een zekere onderscheiding, op iemand die 'ontwikkeld' of 'beschaafd' is, alsof dat iets zegt over de waarde van een identiteit. Cultuur wordt in die zin snel gekoppeld aan een bepaalde manier van zijn die meer 'waard', 'beter' of 'echter' is dan een andere. Het laatste geval is niet onproblematisch: hoe bepalen we immers wat 'goed' is? Cultuur geeft daar invulling aan vanuit specifieke wereldbeelden, wetenschap of religie, maar het is maar de vraag hoe het vormingswerk rekening houdt met een dergelijke normatieve invulling van cultuur en hoe het hier zelf positie in inneemt.

WAT IS “-EDUCATIE?”

Deze aandachtspunten nopen ons dieper in te gaan op het tweede deel van de samentrekking cultuureducatie: het concept educatie. Politiek-economisch gezien kan educatie al wel eens ten dienste staan van vooropgestelde maatschappelijke doelen en betekent het niet meer dan het ontwikkelen of aanleren van juiste inzichten en adequate vaardigheden, en als het kan ook nog van zogenaamd kritisch denken. Zo een conceptualisering mag dan



wel gepast zijn in een samenleving van vandaag, maar ze is niet volledig onproblematisch. Enerzijds is het maar de vraag hoe termen als ‘kritisch’, ‘juist’ of ‘adequaat’ geïnterpreteerd of begrepen (moeten) worden. Die begrippen zijn sterk normatief van aard. Welke normen en waarden er aan de grondslag liggen van de educatie? En wie bepaalt wat juist, adequaat of kritisch is? Anderzijds is een dergelijke invulling van educatie erg doelgericht: de focus ligt op het realiseren en bewerkstelligen van een educatief ideaal. Zo een invulling van educatie houdt geen rekening met educatie omwille van de educatie, omwille van het proces van het leren zelf.

Formele & informele educatie

Onderzoek laat zien dat we ook oog moeten hebben voor het feit dat het culturele leren niet steeds doelgericht en doelbewust is. Vaak vindt het culturele leren onbewust, impliciet en procesmatig plaats. Denk bijvoorbeeld aan ouders die hun kinderen meenemen naar musea of theatervoorstellingen, aan ouders die zelf actief met muziek bezig zijn, of aan vrienden die in hun vrije tijd samen muziek maken of dansen. Cultuureducatie is met andere woorden bijzonder breed en incorporeert verschillende vormen en gelaagdheden. Ook voor cultuureducatie kan, net

zoals educatie, een onderscheid gemaakt worden tussen formeel, niet-formeel en informeel leren. Ook al is het onderscheid tussen formeel, niet-formele en informele educatie eerder theoretisch en kunstmatig, toch zegt het iets over de verschillende contexten waarbinnen (cultuur)educatie kan plaatsvinden. Eenvoudigweg gesteld verwijst formele educatie naar traditionele educatieve en schoolse contexten. Het is gestructureerde en diplomagerichte educatie en staat direct of indirect in functie van de loopbaan of de wensen van de arbeidsmarkt. Het is te vergelijken met traditioneel onderwijs of onderricht waarin iemand iets aangeleerd krijgt door iemand anders. Informele educatie bevat daarentegen alle vormen van leren die plaatsvinden in het dagelijks leven. Het verwijst naar spontane leermogelijkheden die iemand ervaart tijdens alledaagse bezigheden. Dat kan in familieverband zijn, met vrienden, in de buurt, tijdens het lezen van een boek, etc. Informeel leren vertrekt en gebeurt met andere woorden vanuit de persoon in kwestie zelf, zonder de noodzakelijke interventie van een leraar of educatieve setting. Niet-formele educatie bevindt zich ergens tussen deze twee uitersten. Het verwijst naar georganiseerde educatieve activiteiten die zich buiten de formele en informele sferen situeren. Ze worden georganiseerd

Cultureel leren	Vrije tijd	School
CULTUUREDUCATIE		
Formeel	DKO, ...	Lessen MO, PO, ...
Minder formeel	Lessen gevolgd in verenigingen, clubs, ...	Workshops georganiseerd op school, culturele uitstappen, ...
Niet-formeel		Gebruik van culturele elementen in de les
CULTURELE SOCIALISATIE		
Informeel	Cultureel klimaat thuis, invloeden van ouders, vrienden, ...	Cultureel klimaat op school (bv. culturele interesse en participatie van leerkrachten)

Figuur 1: vormen van cultuureducatie (Beunen, Siongers en Lievens, 2016)

door instellingen en organisaties zoals de sociaal-culturele verenigingen, volkshogescholen, musea, etc. Er is dus sprake van een educatieve context, maar de focus is geenszins gericht op een welomlijnd en vooropgesteld educatief eindresultaat. Onderstaande tabel geeft een goed overzicht van deze verschillende vormen van cultuureducatie.

Het cultuureducatieve project Les Experts du Petit Manchester dat hier onder besproken wordt, lijkt op het eerste zicht voornamelijk aan te sluiten bij de minder formele vormen van cultuuronderwijs. Het project behelst het organiseren van cultuureducatieve workshops vanuit een schoolse context, vertrekkende vanuit het museum La Fonderie. Over de precieze aanpak van het project kan je in het tweede deel meer lezen.





2. Wat is cultuurparticipatie?

In een eerder intern verschenen Move It Kanal-rapport wordt de definitie van cultuurparticipatie van Poirier (2012) als baseline naar voren geschoven: cultuurparticipatie is het geheel aan artistieke en culturele activiteiten dat wordt gerealiseerd door individuen en groepen voor wat betreft de creatie, productie, verspreiding en bezoek. Vanuit bovenstaande wordt duidelijk waarom de koppeling van cultuureducatie aan cultuurparticipatie snel gemaakt is. Cultuureducatie impliceert participatie en *vice versa*. Het participatieve karakter van cultuur(educatie) wordt ook door andere auteurs aangegeven: cultuurparticipatie betreft het stimuleren van het beleven van de cultuur als het actief participeren aan de vormgeving en ontwikkeling ervan door *zo veel mogelijk* mensen. Cultuur(educatie) bestaat met andere woorden in haar participatie, wanneer het geleefd, beleefd en gedeeld wordt. Cultuur heeft participatie nodig: het is er de noodzakelijke voorwaarde van.

CULTUUR DOMINANTIE VS. CULTUUR RELATIVISME

Aan die voorwaarde wordt helaas niet altijd voldaan: het is immers niet zo dat iedereen altijd op een volwaardige manier kan deelnemen en deelhebben aan cultuur. Ook al verwijst cultuur dus naar het proces van collectieve betekenisgeving, toch lijkt het er niet op dat iedereen evenveel recht van spreken heeft in het collectief. Het is belangrijk kritisch te staan ten opzichte van mechanismen van uitsluiting en onderdrukking die vervat zitten in het normatieve karakter van cultuur waardoor kansgroepen geen evenwaardige toegang hebben tot participatie. Dat is zeker het geval in de superdiverse samenleving van vandaag. Superdiversiteit verwijst naar een toenemende diversiteit binnen de reeds bestaande diversiteit. Socio-culturele, socio-economische verschillen, verschillen in verblijfsstatuten, migratiemotieven en levensbeschouwing zijn belangrijk. Deze verschillen brengen impliciet en ongewild een aantal maatschappelijke ongelijkheden met zich mee waarin niet alle actoren evenwaardige mogelijkheden om te participeren (hier gaan we later dieper op in). Het 'collectief' moet vanuit

cultuurparticipatief perspectief bijgevolg niet simpelweg beschouwd worden als een veelheid van collectieven, maar – gegeven de sociale en politieke context van huidige samenleving – ook aan de hand van mogelijke hiërarchieën of hegemonieën die in die veelheid zijn geslopen.

De mogelijkheid tot evenwaardige cultuurparticipatie is belangrijk. Cultuur is immers die gedeelde vorm van betekenisgeving en de mogelijkheid om hier een stem in te hebben en eigenaarschap te kunnen claimen, lijkt een *sine qua non* voor een volwaardige deelname van mensen (zowel individuen als groepen) aan de samenleving. Zoals daarnet reeds aangegeven, bestaat cultuur pas wanneer het geleefd, beleefd en gedeeld wordt – wanneer er participatie is. Omgekeerd zou gesteld kunnen worden dat ook de mens pas werkelijk in de samenleving bestaat wanneer hij of zij cultuur beleeft en deelt – wat niet noodzakelijk betekent dat cultuur eenheidsworst dient te zijn: delen kan hier ook verwijzen naar een cultuurrelativistische insteek, zijnde de opvatting dat cultuur een veelheid van menselijk processen van betekenisgeving is die steeds in ontwikkeling is en wel eens anders en verschillend van mens tot mens kan verlopen. Het belang van participatie is met andere woorden gelegen in het feit dat mensen volwaardig deel kunnen nemen aan de samenleving, wat tegelijkertijd betekent dat ze die samenleving mee kunnen maken en vormgeven. Cultuurparticipatie gaat bijgevolg over veel meer dan over 'eens naar een museum of theater gaan'. Zoals reeds aangehaald, gaat het over collectiviteit en over sociale cohesie, de betrokkenheid van mensen op elkaar, op maatschappelijke organisaties en op de samenleving als geheel. Het belang van cultuureducatie en -participatie op jonge leeftijd is dan ook gelegen in het feit dat ze de beste garantie bieden op culturele participatie doorheen de latere levensloop.

ACTIEVE & RECEPTIEVE CULTUURPARTICIPATIE

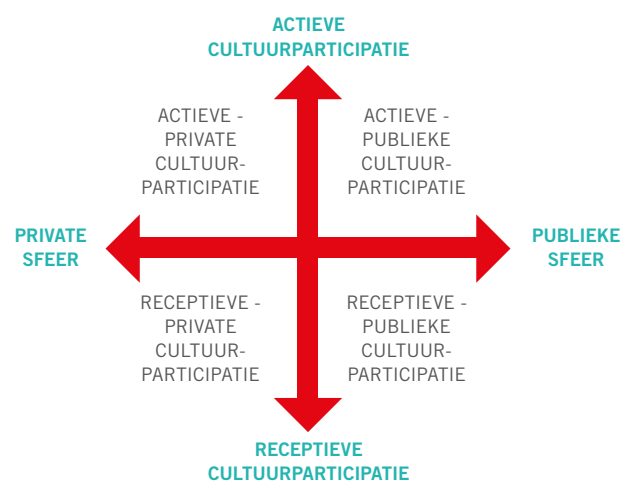
Voor wat cultuurparticipatie betreft, is het verder belangrijk een onderscheid te maken tussen twee

vormen en twee dimensies van cultuurparticipatie. Beunen, van Steen, Siongers, Smits en Lievens (2014) maken een onderscheid tussen actieve en receptieve cultuurparticipatie en tussen private en publieke cultuurparticipatie. **Actieve cultuurparticipatie** verwijst naar alle vormen van het actief beoefenen en artistiek ontwikkelen van, of betrokken zijn bij cultuur. Het gaat hier bijvoorbeeld over het beoefenen van amateurkunsten, zoals het bespelen van een muziekinstrument of dansen. **Receptieve cultuurparticipatie** omvat het bezoeken, beschouwen of ervaren van cultuur: bijvoorbeeld het beluisteren van muziek of het bijwonen van een theatervoorstelling.

gebeuren in de publieke sfeer. Dit kan gaan om het bekijken van een film in de bioscoop, het bijwonen van een concert of het bezoeken van musea. Vreemd genoeg wordt het onderscheid tussen private en publieke participatie door Beunen, van Steen, Siongers, Smits en Lievens enkel gemaakt bij de receptieve cultuurparticipatie. Voor de context ter hand zou ook een opdeling tussen het private en publieke in de actieve cultuurparticipatie immers een interessante vierdeling op kunnen leveren. Als gevolg zouden we twee continua tegenover elkaar kunnen plaatsen respectievelijk actief versus receptief en privaat versus publiek). We zouden deze dan kunnen voorstellen aan de hand van volgende figuur:

PRIVATE & PUBLIEKE CULTUURPARTICIPATIE

Daarnaast kan nog een onderscheid gemaakt worden tussen private en publieke cultuurparticipatie. **Private participatie** verwijst naar activiteiten die individueel beleefd worden en in de privé sfeer gebeuren, bijvoorbeeld het beluisteren van muziek of het lezen van een boek, het bespelen van een instrument thuis. **Publieke participatie** omvat activiteiten die buitenshuis worden beleefd en die



Het culturele en kunstenlandschap is bijzonder divers. Het includeert verschillende disciplines (gaande van muziek over film, podiumkunsten, literatuur, tot musea, expo's en erfgoed) en een verscheidenheid aan sectoren (kunsthuisen en -collectieven, theatergezelschappen, bibliotheken, cultuurcentra, sociaal-culturele vormingsorganisaties, ...). Cultuurparticipatie zou aan de hand van bovenstaande figuur kunnen worden ingedeeld. Echter wordt cultuurparticipatie in internationaal onderzoek vaak enkel omschreven als de consumptie van deze (eerder klassieke) cultuursectoren en -disciplines (Poirier, 2012). Hierdoor blijft de actieve participatie wel eens onderbelicht.

Onderzoek naar cultuurparticipatie wordt met andere woorden vaak afgemeten aan de hand van deze geïdentificeerde disciplines en deelsectoren (zie bvb de participatiesurveys van de Vlaamse Overheid). Die opdeling biedt op zich een handige heuristiek om te meten wie aan welke vorm van cultuur participeert. Het is tegelijkertijd echter ook een reductie van cultuurparticipatie. De vraag is immers maar wat participatie is, of wat er van de participant wordt verlangd: is dat enkel een formatieve of formele deelname aan cultuur? En hoe zit het met de mogelijkheden hiertoe? Heeft iedereen dezelfde mogelijkheid om te participeren aan cultuur?



3. Drempels voor cultuurparticipatie

Zoals hierboven reeds kort aangegeven, heeft niet iedereen evenwaardige mogelijkheden om te participeren in cultuur. De redenen hiervoor kunnen individuele beweegredenen zijn, maar ook maatschappelijk-structurele.

INDIVIDUELE DREMPELS VOOR CULTUURPARTICIPATIE

In een eerder onderzoek van het *Move It Kanal*-project werd een oplistening gemaakt van de meest aangehaalde individuele drempels. Het is echter belangrijk voor ogen te houden dat deze drempels vaak onderzocht worden ten aanzien van cultuurparticipatie in de publieke en eerder formele sferen. Dat vooronderstelt ook dat onderzoek niet altijd rekening houdt met cultuurparticipatie die zich afspeelt in de informele en private sferen.

De belangrijkste individuele drempels voor publieke cultuurparticipatie zijn:

1. **Tijd:** de uren passen niet, of de combinatie met andere vrijetijdsactiviteiten of met schoolwerk is moeilijk;
2. **Motivatie:** jongeren, meer dan andere groepen, nemen vaak deel aan culturele activiteiten, anderzijds is de desinteresse bij jongeren voor deelname aan culturele activiteiten bijzonder groot. Bij de ondervraagde groep in Brussel gaven jongeren enerzijds aan niet geïnteresseerd te zijn in actieve cultuurparticipatie (al zou bijvoorbeeld de incorporatie van het bovengenoemde onderscheid tussen privaat en publiek hier wel eens een ander licht op kunnen doen schijnen), anderzijds niet bereid te zijn op langere termijn te investeren;
3. **Informatie:** jongeren geven aan dat ze niet altijd een even duidelijk of juist beeld hebben van bepaalde activiteiten, waardoor de interesse niet gewekt wordt of het aanbod niet geschikt lijkt;
4. **Sociale drempels:** jongeren haken af wanneer ze voelen dat de sfeer niet goed zit of wanneer

ze zich niet op hun gemak voelen. Gender en etniciteit lijken hier een grote rol te spelen.

5. **Financiële drempels:** hoewel sommige activiteiten al te duur worden ervaren, geven jongeren ook aan dat het financiële geen belangrijke drempel is.
6. **Ligging:** de afstand tot een bepaalde activiteit speelt een belangrijke rol in de mate waarin jongeren geneigd zijn te participeren in activiteiten.

STRUCTURELE DREMPELS VOOR CULTUURPARTICIPATIE

Wellicht nog sprekender dan deze individuele drempels, zijn de **structurele drempels** die in de samenleving vervat zitten. Factoren als gender, leeftijd, etniciteit, woonplaats, gezinscontext, spelen een belangrijke rol. Verschillende onderzoeken tonen aan dat jongeren met een migratieachtergrond, en meer specifiek zij die in maatschappelijk kwetsbare omstandigheden leven, minder participeren in publieke sociale en culturele activiteiten dan jongeren die niet tot een minderheid behoren. Deze resultaten sluiten aan bij de sociale stratificatie en differentiatie in culturele participatie die we ook bij volwassenen terugvinden, waarbij volwassenen uit de middenklasse, hoger opgeleid en met een hoger inkomen vaker en sneller zullen deelnemen aan culturele activiteiten. Een belangrijke factor in participatie is met andere woorden de sociale klasse waartoe jongeren behoren.

Deze structurele drempels zijn belangrijk, gegeven de context van het *Move It Kanal*-project. Het is immers een van de doelstellingen om aan de slag te gaan met jongeren uit de kanaalzone in Brussel. Die zone wordt gekenmerkt door een overwicht aan maatschappelijk kwetsbare jongeren. In die zin is het interessant kort stil te staan bij enkele structurele feitelijkheden:

- het Brussels Hoofdstedelijk Gewest telde in 2019 meer dan 1,2 miljoen inwoners. De

gemiddelde leeftijd van Brusselse inwoners is 37,5 jaar en daarmee heeft het gewest de jongste bevolking. Desalniettemin bestaan er grote leeftijdsverschillen tussen de verschillende regio's: de Brusselse randgemeenten kennen een hogere bevolkingsleeftijd.

- Brussels (Nederlandstalig) onderwijs kent vele uitdagingen, waaronder schoolachterstand en vroegtijdig schoolverlaten. Er heerst daarnaast een opmerkelijk segregatie in opleidingsniveau: het technisch en beroeps secundair onderwijs wordt voornamelijk bevolkt door jongeren met een migratieachtergrond. Bovendien is een soortgelijke verdeling op te maken in zogenaamde 'probleemscholen' en elitescholen.

Het onderwijssysteem lijkt met andere woorden de bestaande sociale ongelijkheden eerder in stand te houden dan teniet te doen. Uit de JOP-monitor (2013) blijkt bovendien een verband tussen onderwijsniveau en participatiegraad: 17% van de ASO-jongeren participeert regelmatig aan publieke culturele activiteiten, voor jongeren uit TSO en BSO is dat slecht 11%.

- In het jeugdwerk is een soortgelijke segregatie merkbaar. Brusselse jongeren met een maatschappelijk kwetsbare achtergrond vertonen een lagere participatiegraad ten opzichte van Brusselse jongeren met een minder kwetsbare socio-demografische achtergrond.

4. Volwaardige informele cultuurparticipatie?

Vanuit bovenstaande theoretische inzichten is het mogelijk tot een aantal belangrijke aandachtspunten te komen. De voornaamste daarvan is de synthese van het onderscheid tussen formele, niet-formele en informele cultuureducatie enerzijds, en het onderscheid tussen receptieve/actieve en private/publieke cultuurparticipatie anderzijds. De grondvraag daarbij blijft op welke manier cultuureducatie en -participatie omschreven worden. Deze vraag laat zich tegelijkertijd vertalen in de manier waarop cultuureducatie en -participatie geoperationaliseerd en gemeten wordt, maar ook welke normatieve uitgangspunten worden ingenomen om het begrip cultuurparticipatie invulling te geven (*welke vorm moet cultuurparticipatie hebben? Wat 'telt' als cultuurparticipatie? Wat niet?*).

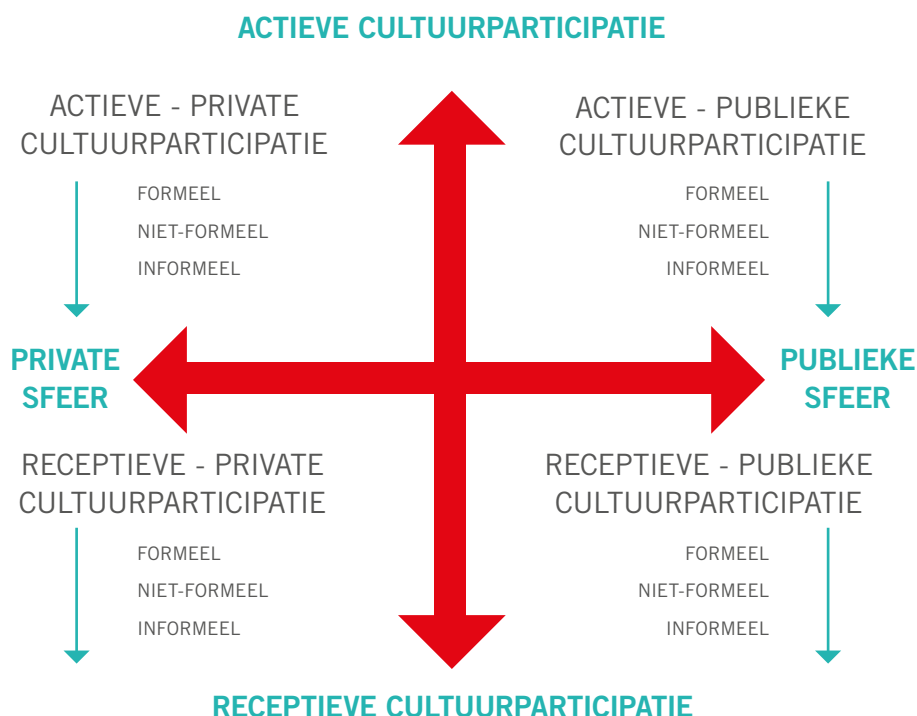
In bovenstaande werd cultuurparticipatie in de eerste plaats beschreven aan de hand van haar dimensies (actief versus receptief, en privaat versus publiek). Steeds gaat het daar om een 'formele' participatie-act, een handeling die formeel erkend kan worden als participatief. Dit impliceert een reductie ten aanzien van de betekenis en operationalisering van participatie. Interessanter lijkt het, wanneer ook het onderscheid tussen formeel, niet-formeel en informeel mee in rekening gebracht wordt. Zo kan participatie enerzijds geconfronteerd worden met de (leer)effecten die een activiteit met zich meebrengt. Anderzijds wordt op die manier een al te formele conceptie van cultuurparticipatie gecounterd, en

wordt er ruimte gegenereerd voor cultuurparticipatie die formeel misschien weinig erkend wordt, maar informeel van grote waarde is. Iemand kan bijvoorbeeld naar een theatervoorstelling gaan, maar slechts weinig opsteken/meenemen/onthouden van de voorstelling. De vraag is dan maar wat die participatie 'waard' is. Anderzijds kan het zijn dat iemand in een informele sfeer samen muziek luistert/maakt met een vriend(in) en een blijvende impact ervan ondervindt, waardoor de participatieve waarde erg sterk is, zij het weinig of niet formeel erkend. Door het onderscheid tussen formeel, niet-formeel en informeel te introduceren in cultuurparticipatie, kan cultuurparticipatie in de eerste plaats gedefinieerd worden vanuit de beleving en context van degene die participeert. Dit in tegenstelling tot de definiëring van cultuurparticipatie vanuit de formele deelname aan culturele activiteiten (onderverdeeld aan de hand van disciplines en sectoren).

Waar het op neer komt is een intense koppeling van cultuureducatie en participatie. Zoals hierboven reeds aangegeven, impliceren de twee begrippen elkaar en kunnen ze niet uit elkaar getrokken worden. Aan iets deelnemen is onmogelijk wanneer je niet goed weet wat het is, iets bijleren impliceert dat je deelneemt. Die informele connotatie van educatie in de participatie is belangrijk en wordt maar al te vaak over het hoofd gezien binnen onderzoek en projecten gericht op cultuurparticipatie.

Het informele aspect van cultuur en cultuurparticipatie is met andere woorden enorm belangrijk en maakt het mogelijk niet vast te moeten houden aan de operationalisering of heuristiek van formele disciplines of sectoren die binnen onderzoek naar cultuurparticipatie vaak onderscheiden worden. Vanuit een nadruk op het informele karakter van cultuurparticipatie neemt iedereen steeds al deel aan cultuur, zonder dat hij of zij hiervoor naar een culturele activiteit moet gaan. De aandacht voor het informele breekt met andere woorden cultuur in enge zin weer open naar haar brede betekenis, in plaats van vast te houden aan een operationalisering in disciplines en sectoren. Cultuurparticipatie moet dan niet gemeten worden aan de hand van een deelname aan een eerder formele of publieke culturele activiteit, maar aan de manier waarop opnieuw en vernieuwd betekenis gegeven kan worden aan de werkelijkheid.

Het onderscheid maken tussen formeel, niet-formeel en informeel biedt een verbredende kijk en verdiepend inzicht op (de meting van) cultuurparticipatie. Dit kan grafisch voorgesteld worden in volgende figuur:



Het informele niveau noemt met *culturele socialisatie*. Die term heeft, zoals hierboven reeds aangegeven, een ietwat pejoratieve bijklank, aangezien het het minderwaardige aanhangsel van volwaardige cultuureducatie lijkt te zijn. Toch lijkt dit niveau binnen cultuurparticipatie net cruciaal en fundamenteel (letterlijk: het fundament waarop gebouwd kan worden). Het hierboven gemaakte onderscheid tussen leren *in* en leren *door* cultuur valt op dit niveau immers weg. Daardoor ontdoe je cultuurparticipatie of cultuureducatie van een strikte instrumentalisering en formalisering. Bovendien, als er al iets zou ontbreken in die basale of fundamentele socialisering, heeft een verdere kennismaking met een complex cultureel betekenis- en tekensysteem weinig zin. De fundamentele waarde van het informele is zeker belangrijk voor de context van het *Move It Kanal*-project, waar een focus ligt op cultuurparticipatie van jongeren met een maatschappelijk kwetsbare achtergrond. De formalisering die een traditioneel begrip van cultuurparticipatie impliceert vooronderstelt, lijkt al makkelijk



een brug te ver voor mensen die de grootste drempels tot cultuurparticipatie ervaren. Informele cultuurparticipatie lijkt met andere woorden net de meest fundamentele vorm van participatie te zijn voor individuen en groepen die omwille van socio-demografische redenen al minder snel en makkelijk deelnemen aan cultuur.

Samenvattend gesteld, komt het erop neer het informele niveau van cultuureducatie en -participatie als volwaardig te zien, en hier ook op durven in te zetten bij elke poging de cultuurparticipatie te bevorderen.



**Deel II:
casestudie Les Experts du
Petit Manchester 2.0**



la fonderie

Het project *Les Experts du Petit Manchester 2.0* (LEDPM 2.0) is een cultuureducatief en participatief project. Het is een samenwerking tussen Lasso vzw, Erasmushogeschool Brussel, en La Fonderie – Brussels Museum voor Arbeid en Industrie, École Secondaire Plurielle Karreveld en het Institut des Soeurs de Notre-Dame. De École Secondaire Plurielle Karreveld en het Institut des Soeurs de Notre-Dame zijn twee secundaire scholen gelegen in de Kanaalzone in Brussel.

Het project, waarbij twee klassen (één uit elke school) elk een individueel traject en ook deels samen een creatief traject met *La Fonderie* volgden, liep van het najaar 2018 tot in het voorjaar 2019. Het gezamenlijke creatieproces wat werd aangevat doorliep verschillende fases met de bedoeling de industriële geschiedenis van de stad te ontdekken, en bruggen te slaan tussen het verleden en het heden. Om dit te bereiken werden er bezoeken gepland aan *La Fonderie* en *MoMuse* en stonden er thematische en sociologische wandelingen in Molenbeek op het programma.

1. Algemene doelstellingen, partners en methode van LEDPM 2.0

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

De algemene doelstelling van het project is de creatie van mentale en fysieke ruimte voor een jong publiek, aan de hand van cultuurparticipatieve en innovatieve methodieken. Algemeen gesteld wil het project cultuurparticipatie en -educatie bevorderen aan de hand van een duidelijk meetbaar kader door jongeren een rol aan te bieden in het museum en door een fysieke en mentale experimenteerruimte te creëren. Meer specifiek is het de bedoeling is om aan de hand van een cultuurparticipatieve en cultuureducatieve opzet positieve effecten te genereren bij jongeren over hun kennis van en ervaring met het museum La Fonderie, de nabije buurt en de stad.

De sleutelwoorden zijn **participatie**, **innovatie** en **toe-eigening**.

PARTNERS

Het project LEDPM 2.0 bouwt verder op eerder opgedane inzichten van het project *Les Experts Du Petit Manchester* en *Enchantée Molenbeek* van La Fonderie (2016-2017). La Fonderie deed in dat voortraject veel bruikbare ervaring op voor wat

betreft pedagogische werking en ondersteuning. Met *Les Experts du Petit Manchester 2.0* wil La Fonderie een jong publiek, specifiek vanuit de wijk rondom het museum, maar ook algemeen van Brussel, meer betrekken bij hun werking. Voor het project doet La Fonderie beroep op twee culturele partners: MoMuse (gemeentelijke museum van Molenbeek) en fotografe Johanna de Tessières.

Lasso vzw, het Brussels platform voor cultuurparticipatie is ook partner in het project. Ze geeft regelmatig feedback op niveau van doelen en vooruitgang, maakt evaluaties en analyses van het project, met oog voor de stem van de jongeren. Daarnaast zorgt Lasso vzw voor de disseminatie van ervaringen en leermomenten ten aanzien van andere spelers. Erasmushogeschool Brussel staat vanuit de opleiding Sociaal Werk in voor de wetenschappelijke onderbouwing van het project. De leerlingen en begeleiders van het eerste en het tweede jaar van zowel de École Secondaire Plurielle Karreveld als van het Institut des Soeurs de Notre-Dame worden aangetrokken als samenwerkingspartners. De École Secondaire Plurielle Karreveld is een school die werkt volgens de principes van de actieve pedagogie, de leerlingen van het eerste jaar zijn 12-13 jaar oud en hebben bijgevolg ervaring met projectmatig werken. De principes van de actieve pedagogie impliceren een actieve en participatieve rol van de leerling,



zodat de traditionele leerkracht-leerling verhouding en kennisoverdracht ten dele doorbroken wordt. Het Institut des Soeurs de Notre-Dame gebruikt een traditionele pedagogie, de leerlingen van het tweede jaar zijn 14-15 jaar en dubbelen hun jaar.

METHODE

De doelstelling om jongeren hun kennis over en ervaring met de (school)buurt en het museum La Fonderie te stimuleren aan de hand van een cultuureducatieve en -participatieve aanpak, wordt verder geconcretiseerd via wetenschappelijke inzichten met betrekking tot impactevaluatie en veranderingstheorieën. Hieronder sommen we de belangrijkste stappen op.

Operationele doelstellingen

Het gebruik van een theory of change (zie hieronder) laat toe om in het kader van LEDPM 2.0 de doelstellingen van het project te operationaliseren. Als gevolg worden doelstellingen op korte, middellange en lange termijn bepaald.

Op korte termijn worden de volgende doelstellingen geformuleerd:

1. De leerlingen maken kennis met La Fonderie en haar werking,
2. Het verhogen van de historische en aardrijkskundige kennis van de leerlingen op vlak van huisvesting, urbanisatie en economie,
3. Het verhogen van de vaardigheden van de leerlingen op vlak van lezen, schrijven, praten, luisteren en samenwerken,
4. Het verhogen van kennis, nieuwsgierigheid en kritische geest bij de leerlingen ten aanzien van hun (school)buurt en de stad,
5. Het verhogen van het gevoel van trots en / of eigenaarschap bij de leerlingen ten aanzien van hun (school)buurt en de stad.

Op middellange termijn worden de volgende doelstellingen geformuleerd:

1. De leerlingen blijven nieuwsgierig en geïnteresseerd in de aangebrachte thematieken,
2. De leerlingen ontwikkelen kritische geest over stedelijk beleid.

Op lange termijn worden de volgende doelstellingen geformuleerd:

1. De leerlingen zetten zich actief in voor de wijk,
2. De leerlingen worden kritische, solidaire, actieve burgers,
3. De leerlingen hebben een positieve impact op het samenleven in de stad
4. De leerlingen hanteren geschiedkundige kennis over hun stad om te bouwen aan de toekomst volgens het principe van de actieve geschiedenis: geschiedenis is geen voltooid verleden, maar is steeds in beweging.

Uitwerking van het project LEDPM 2.0

Door de partners werd beslist om het project LEDPM 2.0 te laten verlopen aan de hand van 11 cultuureducatieve ateliers of vormingsactiviteiten. De 11 activiteiten worden opgedeeld in 3 grote fases:

1. Ontdekkingsateliers. Tijdens deze eerste fase van het project wordt aan de leerlingen gevraagd om deel te nemen aan vooraf geprogrammeerde activiteiten die werden ingebed in het lessenpakket op school.
2. Creatieateliers. In de tweede fase wordt een meer actieve opstelling van de leerlingen gevraagd: ze worden geconsulteerd over het verder verloop en bepalen mee hoe fase 3 vorm krijgt.
3. Realisatie van een eindproduct. De finaliteit ligt nog niet vast bij aanvang van het project en de leerlingen krijgen hierin een beslissende rol. De leerlingen krijgen in deze fase de mogelijkheid om zelf een project op te zetten (binnen een afgebakend kader) en beslissen mee over essentiële kwesties binnen de praktijk.

In de 11 cumulatieve cultuureducatieve ateliers/vormingsactiviteiten wordt gewerkt met diverse methoden en werkvormen: klasgesprekken, gegidste rondleidingen, spelvormen, kaartlezen, verkenningstochten, aanleren van ambachtstechnieken, coaching (praten voor een groep, of andere in functie van het eindproject), interscholair ontmoetingen, ... De ateliers en de fases worden zo ingericht dat ze garant staan voor het behalen van de projectdoelstellingen. De ateliers kunnen voldoende op zichzelf staan, maar er wordt chronologisch cumulatief gewerkt, waardoor steeds verder gewerkt wordt op de voorgaande ervaringen. Binnen elk van deze fasen wordt het draagvlak steeds zo groot mogelijk gemaakt voor alle stakeholders om een gedragen, wederzijdse aanpak te stimuleren.





2.Theoretische uitgangspunten

Bij de ontwikkeling van het project wordt rekening gehouden met een aantal theoretische uitgangspunten. In Deel I zijn we reeds ingegaan op een aantal belangrijke theoretische aandachtspunten. Hier bespreken we aanvullend de specifieke theorieën die gebruikt zijn in de ontwikkeling van LEDPM 2.0.

THEORY OF CHANGE

Zoals hierboven reeds werd aangegeven, wordt er binnen het LEDPM 2.0-project gewerkt met een *theory of change* naar het model van Taplin en Clark (2012) om de algemene projectdoelstellingen verder te concretiseren en zo duidelijk mogelijk te operationaliseren. Een *theory of change* of veranderingstheorie is een participatieve methode die toelaat om projectdoelstellingen, -planning en -evaluatie op elkaar af te stemmen. Het algemene doel van een *theory of change* is de structurele en geplande realisatie van een gewenste maatschappelijke verandering.

Als dusdanig vooronderstelt een *theory of change* een procesmatige participatieve aanpak waarin groepen en stakeholders hun korte, middellange en lange termijn doelstellingen kunnen articuleren en de omstandigheden en voorwaarden identificeren waarbinnen die doelstellingen gerealiseerd moeten worden.

De doelstellingen en voorwaarden worden beschouwd als geplande resultaten en worden gezamenlijk omschreven in een werkdokument. De *theory of change* werkt als een instrument voor planning, monitoring en evaluatie, aangezien doelstellingen gekoppeld worden aan specifieke interventies en indicatoren. Het biedt een zicht op wat er onderzocht kan worden en het identificeert elementen die zeker aan bod moeten komen bij een evaluatie. Zo kunnen keuzes in verband met een methode en de evaluatieprioriteiten op een meer doordachte manier gebeuren.

In een theory of change worden de volgende stappen uitgewerkt:

- Identificeren van doelstellingen en de vooronderstellingen die in de doelstellingen schuilen,
- In kaart brengen van de noodzakelijke voorwaarden en benodigdheden voor de doelstellingen,
- Articuleren van de oorzakelijke verbanden tussen voorwaarden en doelstellingen om een succesvol verloop te plannen,
- Selecteren van de meest strategische interventies,
- Ontwikkelen van indicatoren om de vooruitgang ten aanzien van de doelstellingen en resultaten te meten,
- Nagaan of de gebruikte *theory of change* voldoende plausibel, haalbaar en testbaar is.

* In het kader van LEDPM 2.0 werd een theory of change opgesteld, deze kan je opvragen aan Erasmushogeschool Brussel (Zie bijlage 4 van het wetenschappelijk rapport).

VORMEN VAN PARTICIPATIE

Ruwweg kunnen we twee verschillende vormen van participatie onderscheiden. Op een eerste niveau beperkt de participatie zich tot het **'deelnemen of aanwezig zijn'**. Op een tweede niveau is er sprake van een **'veranderende machtsrelatie'** waarbij de gezichtspunten van alle deelnemers een daadwerkelijke invloed hebben op de besluitvorming.

In dit verband kan verwezen worden naar de **participatieladder van Arnstein** (1969). Het is

een van de meest voorkomende instrumenten om een gradatie van participatie te visualiseren en te analyseren. Arnstein zelf gaf al aan dat de participatieladder een simplificatie was van de werkelijkheid, maar dat het wel het nodige inzicht geeft in de betekenis van en groeiende vraag naar participatie. De participatieladder van Arnstein heeft acht sporten: hoe hoger je gaat, hoe groter de graad van participatie. De onderste twee sporten (*manipulatie* en *opvoeden*) beschrijven vormen van non-participatie: het werkelijke doel is niet om mensen te activeren voor het plannen en uitvoeren van programma's, maar om machthebbers de mogelijkheid te geven deelnemers 'op te voeden' of te 'genezen'. Burgers hebben hier geen stem in het debat en evenmin beslissingsrecht.

De volgende twee sporten (*informer* en *consulteren*) illustreren hoe burgers reeds een stem hebben en dus kunnen horen en gehoord worden in de besluitvorming. Ze kunnen echter nog geen aanspraak maken op beslissingsmacht en hebben dus geen garantie om veranderingen door te voeren. Ook de volgende sport (*inspraak*) sluit hierbij aan: inspraak impliceert nog steeds geen beslissingsrecht of -macht. In die zin omschrijft Arnstein deze vormen van participatie als schijnparticipatie: er zijn tekens van participatie, maar de voorwaarden zijn niet vervuld om van werkelijke participatie te spreken. Pas bij de laatste drie sporten hebben deze voorwaarden vervuld: burgers hebben een stem in het debat én hebben beslissingsmacht.

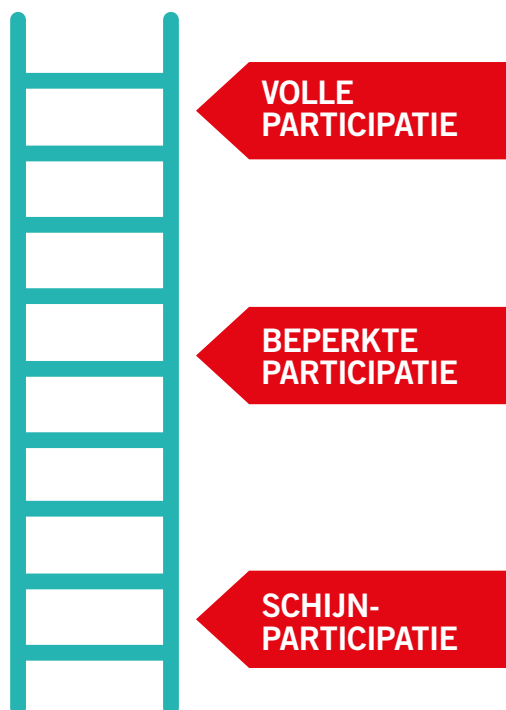
De zesde sport (*samenwerking*) geeft weer hoe burgers de mogelijkheid hebben betrokken te onderhandelen met de machthebbers. In de bovenste twee sporten (*gedelegeerde macht* en *burgercontrole*) zijn de burgers effectief aan de macht. Volgens Arnstein kon de participatieladder als instrument gebruikt worden in overheidsoefeningen, maar evenzeer in organisaties of in het gemeenschapsleven: de onderliggende kwesties zijn essentieel gelijkaardig – op verschillende vlakken wil 'niemand' 'iemand' worden met voldoende kracht om instellingen ontvankelijk te maken voor zijn of haar inzichten, aspiraties en behoeften.

Ondanks de leeftijd (de ladder dateert al van 1969), blijft het een veelgebruikt model om beter inzicht te verkrijgen in participatie. Het is een model dat veelvuldig gekopieerd is – al dan niet met kleine aanpassingen. Dat hoeft op zich niet te verbazen, aangezien het model wijst op de problematische non-participatie en schijnparticipatie van het democratische proces.



De **kinderparticipatieladder van Hart** (1992) is in dit verband ook interessant (zie onderstaande figuur). Hart baseert zich op de ladder van Arnstein om aan te geven hoe jongeren kunnen betrokken worden in (beleids)keuzes. Hart maakt in zijn zogenaamde participatieladder ook een onderscheid tussen 8 treden, gaande van non-participatie, over beperkte, tot volledige participatie. Zijn participatieladder illustreert de verschillende niveaus van initiatief en van samenwerking die kinderen en jongeren kunnen hebben in projecten met volwassenen.

Dit model richt zich met andere woorden specifiek op de relatie van kinderen en jongeren ten aanzien van volwassenen bij participatieve processen. Op de laagste drie treden is er sprake van non-participatie: (1) kinderen worden gemanipuleerd, (2) kinderen worden gebruikt als decoratie, (3) er is sprake van schijnparticipatie; op de middelste treden is er in beperkte mate sprake van participatie: (4) kinderen worden geïnformeerd, (5) kinderen worden geconsulteerd, (6) het initiatief ligt bij volwassenen, maar deze delen beslissingen met kinderen; op de twee hoogste treden komt de participatie tot haar volle wasdom: (7) het initiatief ligt bij de kinderen en leiden het project, (8) kinderen en volwassenen nemen samen beslissingen.



Het is echter ook belangrijk kritisch te kijken naar de participatieladder. Dit is in eerste plaats een theoretisch model. De participatieladder verwijst in



die zin dan ook naar het ideaal en summum van participatie. Ondanks het feit dat het toelaat de praktijk te evalueren, is het onmiddellijk vertalen in een praktijk niet altijd even makkelijk. Bovendien is maar de vraag in welke mate voor elke praktijk het streven naar het summum opgaat.

Binnen het LEDPM 2.0-project is de uitdrukkelijke bedoeling geweest om jongeren op een participatieve manier te betrekken bij alle fasen van het project. Dit gebeurde door middel van verschillende methodieken zoals bijvoorbeeld werkgroepen, klasgesprekken, artistieke interventies in de wijk, het bijwonen van artistieke activiteiten binnen en buiten de wijk, feedbackmomenten en evaluaties. De garantie voor werkelijke participatie zat tevens vervat in de driefasigheid van het project.

Het lijkt erop dat in de activiteiten van het LEDPM 2.0-project het participatieniveau schommelde tussen beperkte en volle participatie. Leerlingen hadden een groot beslissingsaandeel in de concrete en verdere vormgeving van de ateliers. Tegelijkertijd is het belangrijk kritisch te kijken naar de aanvang en conceptualisering van het project. Daarin werden de leerlingen weinig tot niet betrokken, aangezien het project initieel vanuit La Fonderie vertrok.

Hoewel de *theory of change* toeliet om met de partners tot een gedragen en participatief project te komen, kwam de volle inspraak van de leerlingen pas nadat het aanvankelijke kader reeds was uitgewerkt.

CULTUURPARTICIPATIE

In het eerste deel verwezen we reeds naar de verschillende vormen van cultuureducatie en cultuurparticipatie. Gegeven deze verschillende vormen, kunnen we stellen dat voor wat cultuureducatie betreft, het LEDPM 2.0-project eerder aansluit bij de 'formele' en 'minder formele' vormen van cultuureducatie (zie Figuur 1: vormen van cultuureducatie). Het project vertrekt immers vanuit de samenwerking tussen het formele onderwijs en de culturele sector. De activiteiten worden georganiseerd binnen het kader van de lessen en krijgen vorm als workshops en culturele uitstappen.

Het cultuurparticipatieve aspect van het LEDPM 2.0-project schommelt tussen receptieve en actieve vormen in de publieke sfeer. Leerlingen worden uitgedaagd om mee na te denken en zich creatief op te stellen in de loop van het traject, maar de projectvorm is niet in eerste plaats gericht op het actief beoefenen of artistiek ontwikkelen van een van de kunstdisciplines van de deelsectoren.

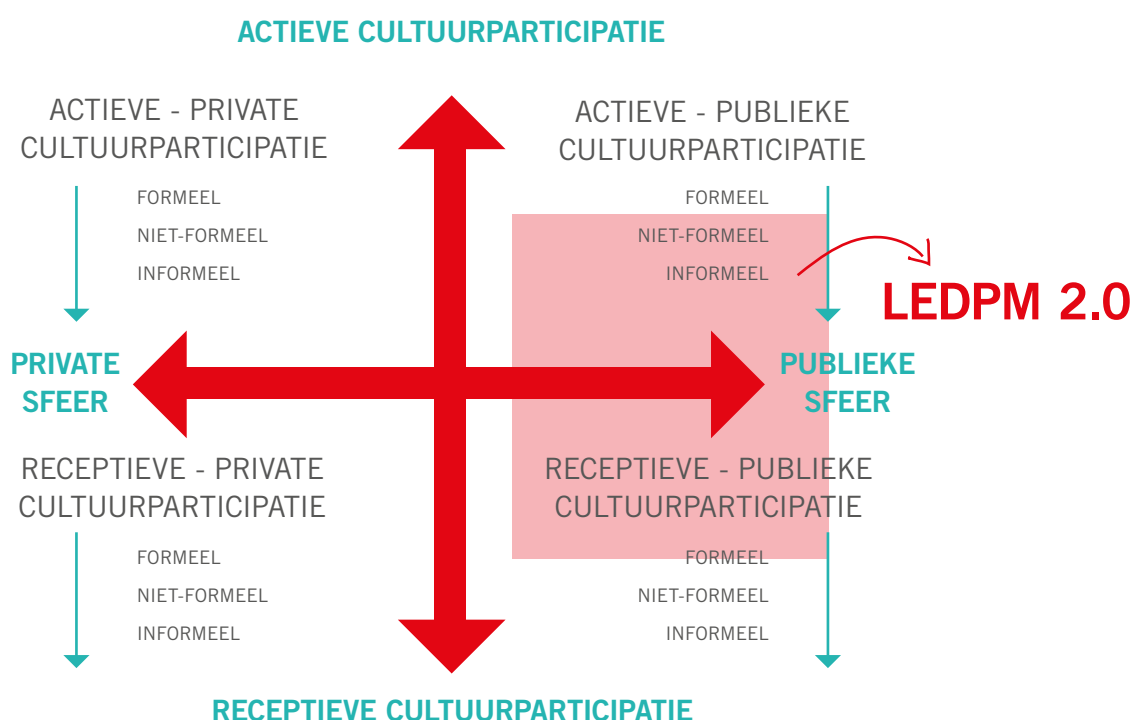
Wanneer we het project van LEDPM 2.0 op de continua van actief-receptief en privaat-publiek plaatsen en het onderscheid tussen formele, niet-formele en informele educatie incorporeren, dan kunnen we concluderen dat LEDPM 2.0 gecategoriseerd kan worden als een publiek

cultuurparticipatief project met een eerder formele tot niet-formele inslag. Het is gericht op de receptieve cultuurparticipatie, maar met duidelijke aandacht voor het eigenaarschap en creatorschap van de participerende leerlingen.

MUSEA & CULTUUREDUCATIE

Aangezien het LEDPM 2.0-project vertrekt vanuit La Fonderie, is het interessant ook kort stil te staan bij de manieren waarop musea de laatste jaren omgaan met cultuureducatie en participatie. Hierin wordt al snel de actualiteit van LEDPM 2.0 voor La Fonderie duidelijk. Vanuit hun functie zetten meer en meer musea in op een interactieve band met hun bezoekers. Meer zelfs, er bestaan tegenwoordig gespecialiseerde educatieve organisaties (zoals bijvoorbeeld Rasa en De Veerman) die inzetten op participatie en op de interactie met een jong publiek. Ondanks deze goede intenties, blijft de democratisering van musea een uitdagende kwestie en wordt participatie bovendien vaak verward met publieksbereik.

Musea moeten zich met andere woorden heruitvinden. Dat blijken ze te doen, zowel in vorm als in inhoud. In de laatste jaren zijn de doelstellingen en waarden



" Je suis née dans cette maison en 1929. Avant, il y avait des Fêtes, des courses de vélo mais plus maintenant le travail c'est la santé "

Liliane
rue Joseph Diongre

28 mars 2019

van musea in de mate veranderd tot op het punt dat het lijkt dat de collecties een eerder secundaire rol lijken te spelen. Vandaag wordt er sterk ingezet op maatschappelijke waarden zoals inclusie, participatie en sociale rechtvaardigheid: niet het tonen van de collectie, maar de leerervaringen van de bezoeker staat op de voorgrond. Dit brengt ook een andere verantwoordelijkheden voor de museumgids of -werker met zich mee, de gids fungeert niet meer als expert, maar als bruggenbouwer tussen de toeschouwers en het cultureel erfgoed, waarbij de toeschouwers worden gestimuleerd om op hun eigen manier betekenisgeving te genereren.

Bezoekers worden vandaag de dag meer uitgedaagd om actief te participeren en een museum heeft een steeds toenemende maatschappelijke rol.

LEDPM 2.0 is een project waarbij het museum La Fonderie haar sociale rol optimaal wil uitspelen en wil inzetten op participatie. Hoewel de praktische grens tussen publieksbereik en participatie niet zo duidelijk is als de theorie kan aangeven, lijkt La Fonderie zich in het project niet op te werpen als de loutere bewaar- en expositieplaats van een geschiedenis of van artefacten, maar gaat het co-creatief en participatief aan de slag met de leerlingen. Het museum daagde de leerlingen uit om actief mee te denken over de betekenis van de geschiedenis en de buurt en stimuleerde hen in hun kennis en ervaringen.

3. Het onderzoek

ONDERZOEKSVRAGEN

Op basis van de theory of change werden de volgende onderzoeksvragen afgeleid:

De hoofdvraag werd als volgt gedefinieerd:

Welke zijn de effecten van het project LEDPM 2.0 voor de betrokken leerlingen?

Deze hoofdvraag werd verder geoperationaliseerd in volgende subvragen:

Subvraag 1: *hebben leerlingen na het volgen van dit project meer fierheid, trots en eigenaarschap over hun wijk/gemeente?*

Subvraag 2: *hebben leerlingen na het volgen van dit project meer aardrijkskundige en geschiedkundige kennis over hun wijk/gemeente?*

Subvraag 3: *zijn leerlingen na het volgen van dit*

project vaardiger geworden op vlak van lezen, schrijven, luisteren, spreken en samenwerken?

Subvraag 4: *hebben de leerlingen kennis gemaakt met La Fonderie en haar werking?*

Subvraag 5: *hebben de leerlingen meer interesse, nieuwsgierigheid en kritische geest ontwikkeld met betrekking tot de wijk/gemeente of stad. Kijken de leerlingen als gevolg van het project met een andere bril naar hun wijk/gemeente of stad?*

Bijkomend aan de onderzoeksvragen wordt een analyse gemaakt van de informatie nood aan de hand waarvan de resultaten van onderzoeksvragen kunnen worden afgetoetst. De tabel hieronder geeft weer welke specifieke informatie nood er is voor de verschillende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag 1: Welke zijn de effecten van het project LEDPM 2.0 voor de betrokken leerlingen?

SPECIFIEKE SUBVRAGEN	SPECIFIEKE INFORMATIENOOD
Hebben leerlingen na het volgen van dit project meer fierheid over hun wijk/gemeente?	Specifieke en concrete informatie betreffende de houding van de leerlingen tegenover hun wijk: voorbeelden, quotes, verhalen, illustraties, getuigenissen, ...
Hebben leerlingen na het volgen van dit project meer aardrijkskundige en geschiedkundige kennis over hun wijk/gemeente?	Door de leerlingen verworven kennis op vlak van geschiedenis en aardrijkskunde (specifiek mbt de wijk/gemeente).
Zijn leerlingen na het volgen van dit project vaardiger geworden op vlak van lezen, schrijven, luisteren, spreken?	Door de leerlingen verworven vaardigheden op vlak van lezen, schrijven, luisteren, spreken (specifiek binnen het kader van het project LEDPM 2.0)
Hebben de leerlingen de opgedane kennis (geschiedkundig, aardrijkskundig), vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken) en methoden voor analyse toegepast in hun dagelijks leven	Specifieke en concrete informatie over de manier waarop de verschillende vaardigheden en methoden worden toegepast door de leerlingen: voorbeelden, quotes, verhalen, illustraties, getuigenissen, ...
Hebben de leerlingen meer interesse, nieuwsgierigheid en kritische geest ontwikkeld mbt de wijk/gemeente of stad. Kijken de leerlingen als gevolg van het project met een andere bril naar hun wijk/gemeente of stad?	Specifieke en concrete informatie waaruit blijkt dat lln. nieuwsgieriger zijn en een kritische geest hebben ontwikkeld tgv het project: voorbeelden, quotes, illustraties, verhalen, getuigenissen, ...



METHODE

De onderzoeksmatige aanpak voor LEDPM 2.0 zit structureel vevat in het hele project, gaande van het gebruik van een theory of change tot het verzamelen van kwalitatieve data over het project. Gedurende de loop van het project, werden op regelmatige tijdstippen interviews afgenomen met de leerlingen. Tijdens deze interviews werden bovenstaande onderzoeksvragen en onderzoeksdoelstellingen bevraagd. Ook werden logboeken bijgehouden door de begeleiders (zowel leerkrachten, museum-medewerkers, als medewerkers van Lasso). In de logboeken werden de voornaamste aandachtspunten van de activiteiten opgeschreven.

Het onderzoeksdesign werd opgesteld op basis van de oorspronkelijk voorziene activiteiten, maar het onderstaande overzicht werd gaandeweg aangepast aan de noden en interesses van de leerkrachten en leerlingen. De volgende tabel is hier een overzicht van. Het is een weergave van de manier waarop de data werden verzameld.

Atelier / Vormingsactiviteit	Verloop	Onderzoeksinterventie
Fase 1: Ontdekkingsateliers		
Eerste ontmoeting	Ijsbrekers, kennismaking	Kennismaking onderzoek en onderzoeker
Gegidst bezoek MoMuse en school	Gegidst bezoek	Individuele interviews met leerling - logboek leerkrachten/begeleiders
“Huisvesting voor iedereen”	Rollenspel, analyse, debriefing	Individuele interviews met leerlingen - logboek leerkrachten/begeleiders
“Verstedelijking van een Brusselse gemeente”	Rollenspel, analyse, debriefing	Individuele interviews met leerlingen - logboek leerkrachten/begeleiders
“Economie en de stad: industrie, handel en diensten”	Rollenspel, analyse, productie	Individuele interviews met leerlingen - logboek leerkrachten/begeleiders
Fase 2: Workshops fotografie		
Interscholaire activiteit	Interactieve kennismaking, begeleide wandeling en keuze van het artistiek project	Individuele interviews met leerlingen - logboek leerkrachten/begeleiders
Workshop I – ISND	Ontmoeting fotograaf, intro over fotoreportages, foto's nemen in de schoolwijk met interviews van de bewoners (Anderlecht)	Individuele interviews met leerlingen
Interscholaire workshop II – ISND & ESPK	Foto's nemen in de schoolwijk met interviews van de bewoners (site Abattoirs, Anderlecht)	Individuele interviews met leerlingen
Workshop III - ESPK	foto's nemen in de schoolwijk met interviews van de bewoners (Molenbeek)	Individuele interviews met leerlingen
Fase 3: Realisatie van eindproduct		
Slotevenement	Atelier voor selectie foto's voor foto-expo in de school (ISND en ESPK apart)	Individuele interviews met leerlingen - logboek leerkrachten/begeleiders
Na fase 3:		Slotgesprek via socratische dialoog met de leerlingen (1x per klas), individuele interviews met leerkrachten/begeleiders

De individuele interviews met leerlingen zijn **semigestructureerde interviews**. Een semigestructureerd interview is een kwalitatieve datavergatheringsstrategie waarin de respondenten bevestigd worden aan de hand van een aantal vooraf bepaalde open vragen. Het laat de respondent toe om een beschrijving te geven van zijn leefwereld en maakt het mogelijk een directe betekenisanalyse van die beschrijving te maken. Kwalitatieve interviews maken het niet enkel mogelijk om respondenten hun standpunten te bevestigen, maar ook de betekenis en het begrip dat zij aan die standpunten koppelen.

Een semigestructureerd interview vertrekt van een aantal in een interviewschema vooropgestelde topics of vragen. Hoewel deze leidraad slechts indicatief van aard is, behoudt ze de focus van het onderzoeksonderwerp. Hij garandeert dat dezelfde thematische aanpak behouden wordt doorheen de interviews. Het semigestructureerde interview is een flexibele, verstaanbare en toegankelijke manier van bevestigen en heeft als grootste voordeel de mogelijkheid om belangrijke en soms verborgen informatie te ontsluiten. In totaal werden er 13 semigestructureerde individuele interviews met leerlingen afgenomen in de periode tussen september 2018 en april 2019 (gedetailleerde interviewschema's zijn consulteerbaar in de wetenschappelijke rapportering van Erasmushogeschool Brussel: [LINK naar website](#)).

De leerlingen zijn leerlingen van het 1ste en 2de middelbaar van de École Secondaire Plurielle Karreveld of van het Institut des Soeurs de Notre-Dame en zijn allemaal tussen de 12 en 15 jaar oud. Bijna alle leerlingen wonen in Brussel, en veel van hen wonen in de kanaalzone (meer specifiek voornamelijk in de gemeentes Molenbeek en Anderlecht). De interviews werden afgenomen na de ateliers/vormingsactiviteiten. Er werden ook 2 semigestructureerde individuele interviews afgenomen met leerkrachten.

De **logboeken** zijn een gestructureerde manier van dataverzameling over de acties, resultaten en gedachten. De begeleiders en leerkrachten werden uitgenodigd om een gestructureerd logboek bij te houden bij elke activiteit. In totaal werden er 21 logboeken verzameld die door begeleiders en leerkrachten werden opgesteld.

Het slotgesprek wordt georganiseerd aan de hand van de methode van de **socratische dialoog**. De socratische dialoog is een techniek waarmee mensen betrokken bevestigd kunnen worden aan de hand van niet-gestructureerde vragen, gericht op de kennis en

ervaring die ze hebben over een bepaalde thema, onderwerp of activiteit. Het groepsinterview is niet gestructureerd, maar vertrekt vanuit de gezamenlijk geformuleerde vraag. Als onderzoeksmethode zorgt de socratische dialoog voor het uitlokken van informatie omtrent gedeelde ervaringen en denkprocessen. In totaal vonden er twee klassikale socratische dialooggesprekken plaats op het einde van het project (mei 2019). Bij de gesprekken deden respectievelijk 16 en 24 leerlingen mee.

ANALYSE

Dit exploratieve onderzoek wil nagaan in welke mate de vooropgestelde doelstellingen zoals beschreven in de *theory of change* behaald werden. Daartoe werden de verschillende datavergatheringsresultaten naast elkaar gelegd en geanalyseerd. De opgenomen interviews en socratische dialogen werden letterlijk uitgetypt.

De transcripties werden samen met de logboeken meermaals bestudeerd om kennis te maken met de data. Aantekeningen werden gemaakt van initiële impressies en opmerkingen. Daarna werd een gestructureerde en thematische analyse uitgevoerd op basis van de onderzoeksvragen. Aangezien de *theory of change* het mogelijk maakt onmiddellijk in te gaan op de realisatie van de doelstellingen, leveren de onderzoeksvragen een goede leidraad voor de analyse. De data werd verder geanalyseerd aan de hand van een interpretatieve fenomenologische analyse om na te gaan welke andere resultaten er bekomen kunnen worden uit de resultaten.

Het doel van een **interpretatieve fenomenologische analyse** is om in detail te onderzoeken hoe respondenten betekenis geven aan hun persoonlijke en sociale context. Deze *idiografische* manier van bevestigen streeft ernaar om concrete, zichtbare betekenisgehele in beeld te brengen. Uit deze betekenisgehele worden vervolgens meer algemene, abstracte kenmerken gedistilleerd. De bedoeling is om de inhoud en complexiteit van de betekenissen te begrijpen en te interpreteren – en dus niet om de frequentie ervan te meten.

4. Resultaten

ALGEMENE ERVARINGEN

Algemeen kan worden gesteld dat de leerlingen het project LEDPM 2.0 een leuke en zinvolle manier vonden om dingen bij te leren. De leerlingen geven aan steeds met plezier naar de bijeenkomsten te gaan. Ze drukken zich ook positief uit over de begeleiders. Het feit dat dit project buiten de formele schoolse context werd georganiseerd is een absolute meerwaarde: het zorgde voor een andere kijk en een andere, minder saaie manier van leren. De leerlingen geven aan dat ze de concreetheid van het actieve leren erg appreciëren. Ook valt het verschil in de schoolpedagogiek op: het zijn de leerlingen van Institut des Soeurs de Notre-Dame die deze actieve aanpak vernieuwend en interessant vinden.

TROTS EN EIGENAARSCHAP OVER DE BUURT EN STAD

“Ik ben fier om Brusselaar te zijn, want we hebben goeie zaken, vergeleken met andere steden...”

Wanneer ze gevraagd worden hoe ze hun eigen buurt of stad ervaren, antwoordt het merendeel van de leerlingen eerder positief. Ze geven aan dat ze graag in hun buurt wonen, aangezien het een *“kalmte, fijne en rustige buurt”* is. De meesten erkennen geen werkelijk gevoel van trots op de buurt en de stad, maar voelen wel een soort van betrokkenheid. Bovendien geven ze aan dat hun buurt vaak te negatief in het nieuws komt, waardoor de schoonheid vaak verloren gaat.

“... Dat is enkel omdat ze zeggen dat er alleen maar terroristen zijn. Maar als de journalisten niet met de mensen praten, dan zal men nooit de waarheid kennen. Want je moet echt met de mensen praten. Écht kijken wat mooi is in Molenbeek.”



De leerlingen geven aan dat ze door LEDPM 2.0 hun buurt en haar geschiedenis beter hebben leren kennen en koppelen dit aan een zekere betrokkenheid ten aanzien van de evolutie van de buurt. Ze geven aan dat het project hen de schoonheid en de rijkdom van de buurt beter heeft leren kennen en dat het hun stimuleert de buurt nog beter te willen leren kennen. Sommige leerlingen geven aan dat er een aantal dingen zijn die ze zouden willen veranderen aan hun wijk. De leerkrachten zijn verdeeld over het gevoel van trots dat de leerlingen hebben ontwikkeld ten aanzien van de buurt of de stad. Volgens een van de twee is het niet het geval, de andere leerkracht merkt op dat de leerlingen de buurt opnieuw hebben leren zien.

AARDRIJKSKUNDIGE EN GESCHIEDKUNDIGE KENNIS

Alle leerlingen geven aan dat het project hen heeft geholpen om de geschiedenis van Molenbeek beter te begrijpen. Ze hebben meer geleerd over de context van de gemeente en over de evolutie van de wijk. De wandeling in de buurt wordt aangehaald om aan te geven dat ze een beter zicht hebben gekregen op de buurt, haar straten en haar plaatsen, haar gebouwen, machines en geschiedenis.

“... we hadden een klein plannetje. Dan moesten we op het plan kijken en een traject volgen. En dan hebben we naar de gebouwen gekeken.”

“... we hebben geleerd dat er vele straten veranderd zijn. In feite, voorheen waren er minder straten. Maar er zijn er meer en meer gekomen. Er zijn nu veel meer straten dan voordien.”

De meeste leerlingen verwijzen naar de architecturale evolutie van de wijk, maar vermelden ook de maatschappelijke en sociale evoluties. Het historische bestaan van armoede, kinderarbeid en sociale ongelijkheid worden vaak vermeld. De

leerlingen geven aan dat ze het erg appreciëren dat theoretische kennis concreet wordt.

“Op school is er de leraar die de dingen uitlegt en de dingen op het bord schrijft. Als men het in het echt bezoekt, heeft men meer ervaring. Men kan het voorwerp zien in het echt of het aanraken. En je bent op de plek zelf. Je kan de evoluties zien, hoe dat gebeurd is. Bijvoorbeeld: we stappen op de plekken die we ook op de kaart gezien hebben. Zie je wat ik bedoel? Anders blijft dat altijd hetzelfde. Dat is minder gemakkelijk, en het is nu gemakkelijker om te onthouden.”

Ook de creatieve leermethoden (gebruik van kaarten, foto's, bezoeken, ...) worden door de leerlingen positief gewaardeerd. Ze geven dat het leuker is om op deze manier te leren. Sommigen vermelden dat hun interesse ten aanzien van historische en aardrijkskundige kennis is aangewakkerd. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen inderdaad aardrijkskundige en geschiedkundige kennis hebben opgedaan, maar dat ze vragen hebben bij de reikwijdte, diepgang en duurzaamheid van die kennis.

VAARDIGHEDEN

De leerlingen geven aan dat ze aan verschillende competenties gewerkt hebben: enkele voorbeelden zijn het schrijven van een legende bij een zelfgenomen foto, het in gesprek gaan met buurtbewoners en het met elkaar overleggen. Zeker het laatste punt wordt door veel leerlingen aangehaald.

“We leren meer over elkaars ideeën en die kunnen van elkaar verschillen.”

Leerlingen geven aan dat ze doorheen het project elkaar en de leerlingen van de andere klas beter



hebben leren kennen. Het merendeel van de leerlingen vertelt dat het voor het project belangrijk was dat ze leerden luisteren naar elkaar: ze moesten samenwerken en dat betekent ook leren luisteren en leren omgaan met elkaar.

“Ik heb geleerd wat anderen ervan vonden. Omdat sommigen hun mening gaven. We hebben ook kunnen zien welke competenties de anderen hebben. En we hebben het verschil kunnen maken. De zaken kunnen afstemmen.”

Enkele leerlingen geven aan dat ze beter geleerd hebben hoe ze zich moeten uitdrukken in de samenwerkingen met hun medeleerlingen. De leerlingen gaven aan dat activiteiten in kleine groepjes erg belangrijk waren. Op die manier hadden ze de mogelijkheid om elkaar beter te begrijpen en beter te leren kennen.

“In de kleine groepen zijn er veel minder kinderen dan in de klas.”

De kinderen die meer verlegen zijn in de klas participeren meer in de kleine groepjes. We praten dan enkel met een klein deel.”

Bijna alle leerlingen geven aan dat de andere manier van leren erg leuk en stimulerend is. Door de andere omgeving, en de actieve werkvorm worden ze getriggerd om kennis op een andere manier te leren en onthouden. De leerlingen geven aan dat ze het hands-on-leren via het project prefereren:

“... met een project is veel beter. Bijvoorbeeld, in de klas zullen ze foto's tonen enzovoort. Maar als we projecten doen, in het algemeen, dan bewegen we en dan gaan we in het echt zien hoe dingen gebeurd zijn. Dat gaat ons meer interesseren. En we begrijpen het ook beter.”

“Bij La Fonderie verplaatsen we ons en we ontdekken werkelijk de

stad en de mensen. Zoals ze leven enzo. En op school zien we dat enkel op een scherm of we horen erover praten, maar we zien het niet echt.”

KENNISMAKING MET LA FONDERIE

De leerlingen geven stuk voor stuk aan beter te begrijpen wat La Fonderie is en welke haar belangrijkste werking is. Op een leerlinge na heeft nog geen van de leerlingen voor de start van LEDPM 2.0 gehoord van het bestaan van La Fonderie. Voor de meeste leerlingen is La Fonderie een aangename ontdekking.

“... met dit project, dat geeft zin om te participeren.”

De leerlingen slagen er tevens in om in algemene termen te vertellen over de werking van het museum. Ze kunnen La Fonderie en de werking ervan correct

situëren in de geschiedenis en geven aan dat La Fonderie inzicht biedt in de geschiedenis en in de ontwikkeling van de industrie en van (industriële) machines.

“Le Petit Manchester dat gaat over bijvoorbeeld de industriële revolutie. Men praat over Manchester omdat de industrie begonnen is in Engeland. Wij zijn het kleine Manchester omdat we leerlingen zijn. We zijn op school. Dus ... We gaan naar La Fonderie om te leren over hoe het er ginder aan toe ging”

Het valt op dat er vaak bepaalde details of anekdotes onthouden worden. Zo verwijst een van de leerlingen naar het feit dat de omheining van de New Yorkse Central Park Zoo in La Fonderie werd gegoten. De leerlingen geven aan dat het een leuke manier is om





een museum te leren kennen, aangezien ze musea doorgaans met saai connoteren. Enkelen geven aan hierdoor zin gekregen hebben ook andere musea te ontdekken.

INTERESSE IN DE STAD

Alle leerlingen geven aan dat ze hun buurt en/of gemeente beter hebben leren kennen. Ze leerden ook andere buurten een beetje kennen. Ook al woonden ze reeds lang in de buurt of gingen ze er reeds lang naar school.

“Ik begrijp nu beter hoe de stad gevormd werd. Ik kan vertellen hoe dat gebeurd is. Want hier wonen en niets kennen over de stad, dat is ... tja...”

“We hebben deze keer een andere tour gemaakt. Dat was heel dicht bij onze buurt, waar de buurt gesitueerd is. En eigenlijk moesten we naar de mensen toe gaan en net zoals de andere keer moesten we ook foto's maken van de gebouwen. Waarvan we hielden of waarvan we niet hielden.

En deze keer hebben we veel mensen geïnterviewd. We hebben gevraagd hoe ze wonen, waarvan ze houden. Er zijn er twee die zeiden dat ze niet echt van hun buurt houden. En er zijn er drie die gezegd hebben dat ze wel van hun buurt houden. Die zeiden dat ze er goed leven.”

“Het gaat over Molenbeek ontdekken. Het gaat echt over wat de stad is en wat ze inhoudt. Dat kende ik niet voordien. En het gaat echt om het ontdekken van Molenbeek.”

Sommige leerlingen geven aan dat ze nieuwsgieriger zijn geworden: dankzij dit project willen ze graag nieuwe buurten en gebouwen ontdekken. Leerlingen vertellen dat ze ook op een andere manier naar hun buurt of gemeente zijn gaan kijken dan voor het project. Ze zijn zich bijvoorbeeld meer bewust van de geschiedenis. Bijna alle leerlingen verwijzen naar het historische bestaan van ongelijkheid, kinderarbeid en armoede en het verschil met vandaag.

Besluit

Als welomlijnd pilootproject lijkt LEDPM 2.0 in de eerste plaats een geslaagd project. De aanpak is een mooi voorbeeld van onderwijsvernieuwing, waarbij niet-formele educatieve praktijken binnengebracht werden in een formele onderwijscontext. Het project laat echter ook een aantal hiaten zien die toekomstig onderzoek zou kunnen opvangen. Zoals aangegeven is het vanuit onderwijsvernieuwingcontext een interessante koppeling tussen formele schoolse educatie en niet-formele cultuureducatie. Echter, om het aspect cultuureducatie in belang te laten toenemen, is onderzoek naar de informele en niet-formele vorm erg aan te raden, onderzoek dat effectief start van de (informele) cultuurparticipatie van jongeren zelf. Dat zou in de eerste plaats impliceren dat niet vanuit een schoolse context vertrokken wordt, maar vanuit de vrijetijdscontext van de jongeren. Dit impliceert geenszins dat scholen geen rol kunnen spelen in cultuurparticipatieve projecten, maar wel dat het aangeraden is niet-formele organisaties (jeugdorganisaties, vrijetijdsorganisaties) meer te betrekken bij de opzet en uitwerking van een dergelijk project.

Elk onderzoek heeft beperkingen. Die beperkingen kunnen van verschillende aard zijn, en verwijzen naar de gebruikte onderzoeksaanpak of naar het verloop en omstandigheden van het onderzoek zelf. Wellicht is de belangrijkste beperking van dit onderzoek het feit dat er enkele personeelwissels waren in de loop van dit onderzoek. Dit impliceerde dat de onderzoeksaanpak en opzet niet altijd even optimaal waren, en misschien dat er mogelijk informatie verloren is gegaan tijdens het proces. Dit rapport is dan ook een samenbrengen van het belangrijkste materiaal wat voor het onderzoek verzameld is.

Een andere beperking betreft de gekozen opzet en methode. Deze leek zeer adequaat voor het meten van een deel van de vooropgestelde doelstellingen, maar bleek tekort te schieten voor de analyse en evaluatie van de andere (met name doelstelling 5). Een meer gestructureerde onderzoeksaanpak, met meerdere momenten en manieren voor datavergaring hadden wellicht enkele van deze euvels kunnen verhelpen. Zo zou de kwalitatieve bevraging van de jongeren meer gestructureerd en diepgravender kunnen zijn. De koppeling van individuele interviews aan gestructureerde focusgroepgesprekken met de leerlingen zou een meerwaarde zijn. Ook de bevraging

van de begeleiders en projectmedewerkers had meer geïntegreerd kunnen verlopen door te kiezen voor collectieve diepte-interviews voor, tijdens en na het project.

Ook zou er meer aandacht kunnen liggen op actieve vormen van cultuurparticipatie, en dan vooral deze die hun kiem vinden in private context. Jongeren zijn altijd bezig met cultuurcreatie, zij het niet altijd binnen de traditionele en georganiseerde deelsectoren van cultuur (muziek, podiumkunsten, film, literatuur, beeldende kunst, amateurkunst of creatieve participatie). Het komt erop aan die private acties en activiteiten te capteren en deze te ondersteunen en stimuleren. Op die manier worden jongeren vanuit hun intrinsieke motivaties en persoonlijke ervaringen en belevingen bevraagd en gestimuleerd met betrekking tot cultuurparticipatie. Hierbij kunnen actieve en participatieve onderzoeksmethoden gebruikt worden om een beter inzicht te krijgen in de leefwereld van jongeren. Deze bottom-up aanpak lijkt noodzakelijk om lessen te kunnen trekken over hoe het hedendaags cultuuraanbod beter kan aansluiten op de beleving en ervaring van jongeren. Met de huidige onderzoeks- en projectopzet werd immers voornamelijk de omgekeerde relatie onderzocht. Vanuit die optiek kan ook meer en radicaler worden ingezet op het onderzoek naar de cultuurbeleving en -participatie van jongeren met een maatschappelijk kwetsbare achtergrond. Voor die jongeren is het informele immers van groot belang. De eerder formele aanpak waar dit project van uitging, kan immers snel een brug te ver zijn voor jongeren die reeds de grootste drempels tot cultuurparticipatie ervaren. Culturele socialisatie lijkt voor deze doelgroep dan ook cruciaal en fundamenteel en hoeft zo helemaal niet een minderwaardige vorm van cultuureducatie te zijn.

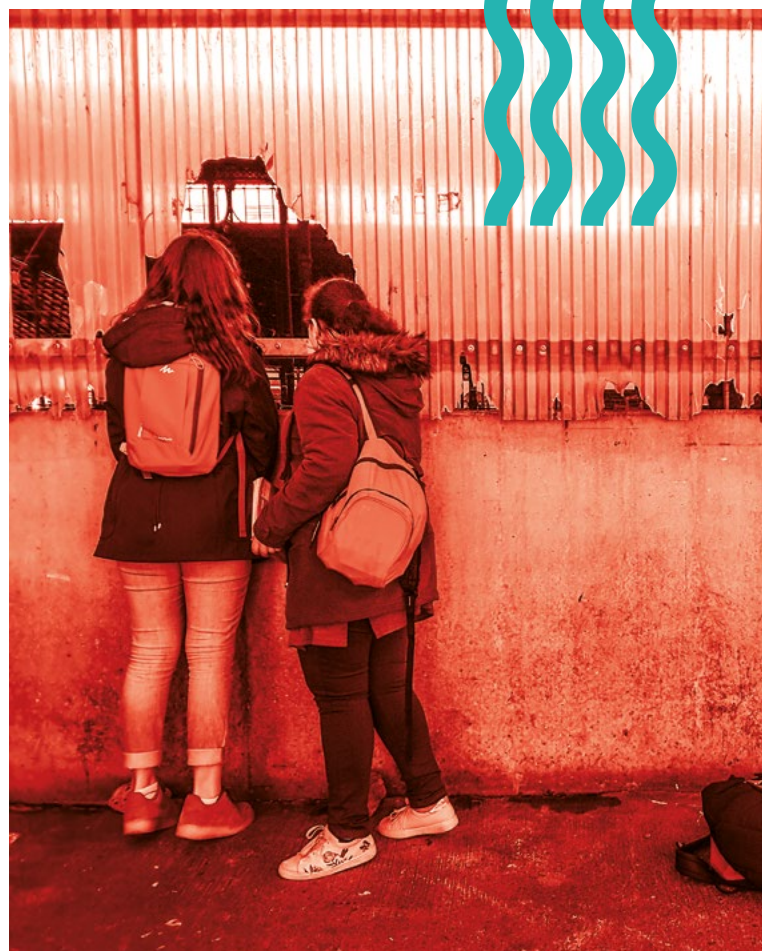
Wat daarbij onmiddellijk opvalt, is de gekozen opzet van het project. LEDPM 2.0 was in de uitwerking een samenwerking van het museum La Fonderie en 2 secundaire scholen. Het was met andere woorden een koppeling vanuit cultuureducatieve overwegingen met formeel schools onderwijs. De vooropgestelde doelen kregen dan ook volledig vorm aan de hand van deze koppeling. Het duidelijk realiseren van een aantal van de doelstellingen kan als een gevolg beschouwd worden van deze opzet. Tegelijkertijd moet opgemerkt worden dat een dergelijke aanpak voor de participanten een aantal implicaties heeft. Het project was voor de participanten niet zozeer vrijwillig, spontaan, intrinsiek gemotiveerd en ongedwongen. Bovendien kan vanuit het oogpunt van



de participanten de vraag gesteld worden in welke mate het project non-evaluatief was, aangezien onduidelijk was of hun deelname en inzet ook impact had op hun quoterings in de lessen achteraf (gegeven de terugkoppeling van het thema in de lessen met de leerkrachten). Ondanks de intentie en pogingen van een participatieve aanpak, en het niet-formele kader van de cultuureducatieve ateliers en vormingsactiviteiten, kan dan ook gesteld worden dat een werkelijke participatieve aanpak wellicht geleden heeft onder de context van een eerder formele educatieve aanpak.

Op zich hoeft dat uiteraard geen probleem te zijn, zolang we het LEDPM 2.0-project dan ook in de eerste plaats begrijpen als een eerder traditionele samenwerking tussen het formele onderwijs en de culturele sector, waar cultuur voornamelijk als een medium gebruikt wordt. Op deze manier wordt er geleerd door cultuur en wordt cultuur gebruikt als instrument om te leren. Cultuur wordt dan geïnstrumentaliseerd via disciplines en sectoren om leerinhouden van andere vakken over te brengen. Toch verliest het project daarmee niet haar cultuurparticipatieve waarde. Hiervoor kan opnieuw verwezen worden naar het niet-formele karakter van de cultuureducatieve ateliers, waarin de participanten uitgedaagd werden om opnieuw betekenis te geven aan de geschiedenis en de buurt, samen op onderzoek te gaan om verhalen te capteren en nieuwe dingen te ontdekken. Ook is het belangrijk aan te geven dat het project een mooi voorbeeld is van onderwijsvernieuwing, door het binnentrekken van niet-formele (cultuur) educatieve praktijken binnen een formele setting. In deze context lijkt LEDPM 2.0 een meer dan geslaagd experiment.

Wanneer we cultuurparticipatie willen onderzoeken in een setting waarbij die instrumentalisering tot een minimum wordt beperkt, dienen we voornamelijk te vertrekken vanuit de rechtstreekse cultuurbeleving van de participanten en vanuit het informele en niet-formele niveau van cultuurparticipatie en -educatie. Op dat niveau gaat het onderscheid tussen leren in en leren door cultuur in elkaar op. Het voordeel van zo een benadering is dat ze maximaal aansluiting probeert te vinden bij de leefwereld van de participanten. Vertrekkend vanuit die leefwereld en fundamenteel praktijkgericht, gaat een dergelijke benadering voorbij aan formele kaders waarin extrinsieke motivatie, verplichting en een eerder gedwongen sfeer vaak aanwezig zijn. Het vertrekt vanuit de noden en behoeften, maar ook vanuit de sterktes, kennis en mogelijkheden van de gemeenschap of mensen zelf om hen



een actieve rol toe te kennen in een participatief veranderingsproces. Het betekent enerzijds dat er gewerkt wordt met het potentieel dat reeds aanwezig is, en anderzijds dat mensen zelf als actieve partner of deelhebber betrokken worden in het proces. De participatie kan op die manier verheven worden tot werkelijke of volwaardige participatie (Arnstein, 1969 en Hart, 1992). Zo een aanpak vooronderstelt een zekere mate van zelfsturing of zelfregulering en gaat uit van de mogelijkheid van activering (Donkers, 2014). Zo een aanpak gaat uit van het idee van cultuurparticipatie op het informele en niet-formele niveau. Concreet betekent dit het belang (of beter: de noodzaak) van aansluiting of aanvang te vinden bij de vrijetijdscontext van jongeren. Dat kan via straathoek- en opbouwwerk, via jeugdorganisaties of via vrijetijdsorganisaties. Zo een buitenschoolse context kan een kader genereren waarbinnen jongeren vanuit hun eigen interesses en motivaties kunnen ontdekken. Door samenwerking met culturele partners kunnen jongeren verder ondersteund en gestimuleerd worden in hun cultuurparticipatie en mogelijks aansluiting vinden met meer formele initiatieven. Vanuit deze optiek lijken jeugdorganisaties en vrijetijdsorganisaties dus meer aangewezen partners dan het formele onderwijs.



Tips & tricks voor professionals

Uit het project en de studie vallen een aantal lessen te trekken die direct van toepassing kunnen zijn op de praktijk en interessant zijn voor de professionals die cultureel aan de slag willen gaan met jongeren. We lijsten ze even op:

Experimenteer met actieve leervormen

In dit project, apprecieerden de leerlingen de participatieve aanpak. Ze vonden het een grote meerwaarde dat ze zelf inhoud konden geven aan een deel van het project. Daarenboven leidde dit tot een zeer concreet resultaat: een fototentoonstelling. De leerlingen gaven duidelijk aan dat ze trots zijn op hun foto's en op de tentoonstelling. Sommige leerlingen lieten weten dat deze workshops verder aanleiding geven tot "actieve" en "passieve" cultuurparticipatie. Dit betekent dat ze in de toekomst bijvoorbeeld zelf nog foto's zullen nemen of musea zullen bezoeken. In die zin kan het project LEDPM 2.0 ander onderzoek bevestigen dat stelt dat het belang van cultuureducatie en -participatie op jonge leeftijd gelegen is in het feit dat ze de beste garantie bieden op culturele participatie doorheen de latere levensloop.

Hou je projecten concreet en aanschouwelijk

Leerlingen appreciëren het enorm dat ze alles concreet kunnen zien, voelen en ervaren. Zelf geven de leerlingen aan dat ze de kennis op die manier beter op te nemen en dat de relatie tussen de kennis en hun eigen leefwereld meer geconcretiseerd wordt.

Hecht vooral belang aan interesse wekken meer dan diepgaande kennisverwerving

Dit project toonde aan dat de opgedane kennis bij de leerlingen vrij algemeen bleef. Wanneer er dieper ingegaan wordt in details, blijven de leerlingen meestal het antwoord schuldig. Ondanks de participatie en actieve manier van werken, blijft de kennis(making) vaak oppervlakkig. Ook de leerkrachten waarschuwen hiervoor. Anderzijds is maar de vraag in welke mate een dergelijk cultuureducatief traject een diepgaande kennisverwerving als doelstelling op

zich moet hebben. Belangrijker is wellicht het feit dat de interesse van de leerlingen ten aanzien van historische en aardrijkskundige kennis en hun enthousiasme ten aanzien van het museum zeker aangewakkerd werd dankzij dit project.

Hou je activiteiten kleinschalig

De activiteiten in kleinere groepen bleken zeer belangrijk: de intimiteit die daarin gecreëerd wordt, stimuleert zowel het luisteren als het zelf spreken. Dit bleek een belangrijk onderscheid te zijn met de formele schoolse setting, waarin meestal in grote groep gewerkt wordt. Daarbij aansluitend kan ook verwezen worden naar de aangehaalde participatieladder. Door in kleinere groepen participatief en (inter)actief te werken, wordt het verantwoordelijkheidsgevoel en het eigenaarschap van de leerlingen gestimuleerd.

Neem de prestatiedrang weg door informele activiteiten toe te voegen

Een cruciale algemene opmerking is de specifieke educatieve context van het project. Leerlingen maken een duidelijk onderscheid: enerzijds is er de formele schoolse context waarbij de leerlingen participeren aan het project vanuit hun school. Anderzijds is er de niet-formele cultuureducatieve context van het project: de mogelijkheid om buitenschools, niet leerkracht gestuurd en zonder evaluatie/rapport aan de slag te gaan met betekenis en kennis. Wellicht speelt dit erg mee in de ervaring en 'quoting' van de leerlingen over het project.





CONTEXT

Move It Kanal is een tweetalig stadsproject (2015-2021) over cultuurparticipatie van jongeren uit de Brusselse Kanaalzone. Het doel is de cultuurparticipatie van jongeren (12-18) uit de Brusselse Kanaalzone te stimuleren door meer samenwerking tussen organisaties uit diverse sectoren en gemeenschappen. Dit project omvat acht partners: Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Opleiding Sociaal Werk, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl en IHECS.

Het project Move It Kanal is opgezet in het kader van het operationele programma van het EFRO van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. In dit kader is bijna 2,1 miljoen euro in het project geïnvesteerd, waarvan 50% door de Europese overheid en 50% door het Gewest wordt gedragen. De doelstelling van de EFRO-programmering is om de culturele participatie van jongeren in het kanaalgebied te versterken.

EFRO (Europees Fonds voor Regionale Ontwikkeling) is een instrument voor het Europese regionale beleid dat nieuwe mogelijkheden wil bieden aan Europese burgers en dat de kloof tussen de levensstandaard in de verschillende regio's wil dichten. Het vormt een investerings- en solidariteitsmechanisme van de EU dat dankzij Europese en regionale investeringen ons dagelijkse leven beïnvloedt.

Het project wordt ondersteund in cofinanciering met de VGC.

Colofon

Datum publicatie: 2021

Copyright foto's: © de leerlingen van/ les élèves de l'Ecole Secondaire Plurielle de Karreveld & L'Institut des Sœurs de Notre Dame | © Lies Vanhauwere | © Luiza Mitrache

Onderzoek: Wim De Pauw en Pieter Meurs

Redactie: Pieter Meurs

Eindredactie: Ayla Joncheere (Erasmushogeschool Brussel), Lies Vanhauwere en Ine Vos (Lasso)

Vormgeving: Cousto

Meer info: www.move-it-kanal.be

Contactpersoon onderzoek:

[Erasmushogeschool Brussel, Opleiding Sociaal Werk, gerard.huysmans@ehb.be](mailto:gerard.huysmans@ehb.be)

Contactpersoon project Move It Kanal:

[Lasso, Brussels platform voor cultuurparticipatie, ine.vos@lasso.be.](mailto:ine.vos@lasso.be)

Met dank aan: het team van La Fonderie en het pedagogisch team van Institut des Sœurs de Notre-Dame et l'Ecole Secondaire Plurielle Karreveld, de docenten Carol Etienne en Jérôme Dehay, de animatoren Alessandra Chillaron en Georges Van Hoorickx, fotograaf Johanna de Tessières, en videograaf Rémi Desmots.





www.move-it-kanal.be

Move It Kanal is een tweetalig stadsproject (2015-2021) over cultuurparticipatie van jongeren uit de Brusselse Kanaalzone. Dit project omvat acht partners: Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Opleiding Sociaal Werk, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl en IHECS. Het project is opgezet in het kader van het operationele programma van het EFRO van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

