

Kwaliteit en Consistentie

Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen

Anne Bamford

september 2007



Woord vooraf

‘De ontbonden fietser’. Zo heet het kunstwerk op de omslag van dit boek. Een meer dan geslaagd voorbeeld van creatieve kunst- en cultuureducatie. Het was de rode draad in het schoolproject Kitsch 2.2 van de buitengewone basisschool *De Horizon* uit Aalst. In uiteenlopende lessen dachten leerlingen en leerkrachten samen na over het ontwerp en de uitvoering. Ze experimenteerden met diverse materialen en technieken, evalueerden en stuurden bij. Voor alle betrokkenen was het een onvergetelijke ervaring. Leerlingen en leerkrachten liepen over van enthousiasme en werkten met hart en ziel mee. Alle leerlingen konden in dit werkstuk ook verwijzingen naar hun diverse culturele achtergrond en hun interesses integreren. Toen ze me hun kunstwerk kwamen overhandigen, hebben ze hun verhaal kunnen doen. Ze hebben ervan genoten om initiatief te mogen nemen, om samen te werken, om een mooi resultaat te kunnen neerzetten. Het kunstwerk staat nu in mijn kantoor in Brussel, waar binnen- en buitenlandse bezoekers het vaak in bewondering gadeslaan.

De manier waarop ze in deze school hebben gewerkt beantwoordt aan zowat alle maatstaven voor degelijke kunsteducatie. Die werden in 2006 door professor Anne Bamford gedistilleerd uit een vergelijkende landenstudie (*The Wow Factor*, 2006, Unesco). In de eerste helft van 2007 fungeerden ze als toetssteen voor een evaluatie van het kunst- en cultuureducatieve aanbod in Vlaanderen, zowel op school als in de vrije tijd.

Deze publicatie is de neerslag van de resultaten van deze analyse. De conclusies zijn soms verrassend, maar ook bemoedigend. Vlaanderen heeft kunst- en cultuureducatieve programma's en projecten van vaak hoge kwaliteit, maar om allerlei redenen kunnen niet alle kinderen en jongeren hiervan genieten. Bamford benadrukt het belang van inclusie: kunst- en cultuureducatie is er voor *alle* kinderen. Ook hier duikt het gelijkheidsverhaal dus weer op.

Dit rijk gestoffeerde onderzoek met theoretische beschouwingen, praktijkvoorbeelden en aanbevelingen vraagt om een grondige verwerking. Daarom zet ik een commissie aan het werk die de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek moet uitwerken

tot concrete beleidsvoorstellen. Die commissie wordt samengesteld uit experts uit de verschillende betrokken sectoren.

Ik hoop dat deze publicatie voor velen een bron van inspiratie zal vormen. Ze zal ongetwijfeld een positieve invloed hebben op de kunst- en cultuureducatie op school en daarbuiten.

Frank Vandenbroucke

Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Hoofdstuk 1: Inleiding en overzicht

1.1 Inleiding

In 2006-07 werd in Vlaanderen een evaluatief onderzoek opgezet naar de aard, draagwijdte en invloed van kunst- en cultuureducatie op kinderen en jongeren. Het onderzoek had als doel een uitgebreide hoeveelheid gegevens te verzamelen over de omvang en kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Meer concreet werd gezocht naar een antwoord op de volgende vragen:

1. Wat gebeurt er in Vlaanderen op het vlak van kunst- en cultuureducatie en hoe wordt het uitgevoerd?
2. Wat is de kwaliteit van de kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen? Dit omvat zowel de kwaliteit van het onderricht als de kwaliteit van het leerproces (wat de kinderen krijgen en wat er gedaan wordt met wat ze krijgen).
3. Wat zijn de actuele en toekomstige uitdagingen? Welke expertise is aanwezig binnen het Vlaamse onderwijs en ruimer in de kunst- en cultuursector?

Om deze vragen te beantwoorden werd zes maanden intensief onderzoekswerk geleverd, waarbij zowel werd gebruik gemaakt van kwalitatieve als van kwantitatieve onderzoeksmethoden.

Het rapport begint met een uiteenzetting van de gangbare terminologie en praktijkvormen. Binnen deze context onderzoekt het rapport de kunst- en cultuureducatie in de klas en de impact ervan op kinderen en jongeren. Het onderzoek analyseert het kader voor de implementatie van kunst- en cultuureducatie en detecteert de factoren die een rol spelen bij de best mogelijk aanpak van kunst- en cultuureducatie.

Het onderzoek richt zich zowel op formele als niet-formele voorzieningen van kunst- en cultuureducatie voor kinderen en jongeren tot de leeftijd van achttien jaar. In de Vlaamse context betekent dit dat de kunst- en cultuureducatie binnen de school aanbod komt alsook het diverse aanbod van buitenschoolse activiteiten. Het onderzoek bekijkt eveneens het aanbod in de kleuterschool en in het buitengewoon onderwijs.

De onderzoeksopzet focust daarnaast ook op het beleid en de problemen in de implementatie ervan, evenals op de lerarenopleiding en de professionele ontwikkeling van leraren en kunstenaars.

Dit onderzoek kunnen we kaderen binnen de internationale evaluatie van de kunsteducatie die in 2006 voor de UNESCO (Bamford, 2006) werd uitgevoerd en de daarop volgende dieptestudies in Denemarken en Nederland. Om benchmarking op internationaal vlak mogelijk te maken, werden voor deze studies verschillende complementaire methoden gehanteerd en werd zowel bij de gegevensverzameling als bij de analyse hetzelfde kader gebruikt.

1.2 Omvang

Dit onderzoek werd geleid door Professor Anne Bamford, Directeur van The Engine Room aan de University of the Arts, Londen. Tijdens het veldwerk werd logistieke ondersteuning verleend door de *CANON Cultuurcel*. Mevrouw Ann Dejaeghere van de afdeling Strategische Beleidsondersteuning van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming trof voorzieningen voor het wegwijs raken in de Vlaamse context, vertalingen en de interpretatie op vlak van beleid en documenten.

Het onderzoek startte in oktober 2006. In mei 2007 waren alle gegevens verzameld. In totaal werden 140 mensen (n = 140) bevraagd, o.a. via interviews en focusgroepen. Daarnaast werden 74 scholen en organisaties geconsulteerd. De deelnemers kwamen uit alle betrokken sectoren en bestonden uit ambtenaren, politici, onderwijsinspecteurs, pedagogische begeleiders, schooldirecties, leerkrachten, ouders, studenten, professoren, lectoren uit de lerarenopleiding, cultuurcoördinatoren, kunstenaars en medewerkers van culturele instellingen, ondernemingen, de kunstensector, musea en de media.

Het veldonderzoek gebeurde over gans Vlaanderen. Aan de hand van een matrix werd ervoor gezorgd dat alle onderwijstypes en -vormen vertegenwoordigd waren.

In het onderzoek werd gebruik gemaakt van een aantal methodologieën, zoals:

- Analyse van documenten en media
- Survey en data tracking van basisgegevens
- Interviews
- Focusgroepen
- Observaties
- Ruimte voor opmerkingen en suggesties via e-mail

Het onderzoek omvatte een ruime steekproef van formele voorzieningen op school voor kinderen en jongeren van drie tot achttien jaar. Ook het niet-formele culturele aanbod, gericht op de specifieke doelgroep, werd opgenomen.

Dit samenvattend rapport is het resultaat van een gedetailleerde analyse van de kunst- en cultuureducatie en gaf aanleiding tot discussies bij het publiek en in de media.

Voor de duur van het project werd een assistent-onderzoekster ter plaatse aangesteld. Terwijl het onderzoek op een onafhankelijke en onbevooroordeelde wijze werd gevoerd, kon op deze manier waardevolle contextuele kennis in de methodologie en de analyse worden opgenomen. Deze assistente zorgde voor relevante vertalingen en waakte erover dat de contextuele kennis en interpretaties in het project verankerd bleven. Zij zorgde ook voor de planning en de nodige toelatingen op locaties, belegde vergaderingen, stelde agenda's en reisroutes samen en zorgde voor logies en bezoeken, inherent aan het onderzoeksplan.

Alle deelnemers aan het onderzoek kregen steeds toegang tot de verzamelde informatie en werden uitgenodigd om het ontwerprapport te becommentariëren.

Alle gegevens blijven beschermd door de internationale wetten inzake gegevensbescherming. Er wordt erkentelijkheid betuigd voor de vele gewaardeerde bijdragen van de deelnemers. Zij worden vermeld, voor zover dit niet strijdig is met hun privacy.

De bedoeling is opvallende, transfereerbare en overkoepelende thema's in de verf te zetten en niet het succes of falen van bepaalde handelwijzen van commentaar te

voorzien. In de mate van het mogelijke zijn bij de getuigenissen de woorden van de ondervraagden als bewijsmateriaal voor de analyse aangehaald, omdat deze verhalen inzicht geven in alle stadia en niveaus van de implementatie, en een staalkaart zijn van de meningen van de betrokkenen.

Elk deel begint met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen over het onderwerp, thema of probleem. Waar bepaalde punten vooral van belang zijn voor basis- of secundaire scholen of gespecialiseerde scholen (zoals DKO of lerarenopleiding), zijn het niveau of het schooltype waarop het commentaar slaat nader omschreven. Indien het type of het niveau van de school niet wordt gepreciseerd, kan worden aangenomen dat dit voor alle scholen geldt, dus zowel voor secundaire scholen als voor basisscholen.

De volgende delen geven een overzicht van de politieke context en van het beleid op het gebied van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Het doel ervan is de opvallende factoren die de praktijk in Vlaanderen hebben gevormd en nog vormen, speciaal te belichten.

1.3 Context

- **Het politieke systeem in Vlaanderen is complex en bestaat uit vele niveaus, wat een directe invloed heeft op het plannen, aanbieden en opvolgen van kunst- en cultuureducatie.**

Vlaanderen maakt deel uit van de federale staat België en telt bijna zes miljoen inwoners. De officiële taal is Nederlands. Brussel is de hoofdstad van Vlaanderen, maar ook van België en Europa. Wil men kunst-, cultuur- en erfgoededucatie in Vlaanderen begrijpen, dan dient men rekening te houden met deze staats- en beleidscontext.

De federalisering van België was een traag proces met talrijke politieke debatten. De verwezenlijking ervan nam haast een kwarteeuw in beslag. Tussen 1970 en 1993 keurde het federale parlement vier staatshervormingen goed (Alen & Rusen, 1993). In

die periode kregen de deelstaten stap voor stap hun eigen regering, hun eigen parlement en hun eigen administratie. De deelstaten kregen systematisch meer bevoegdheden. België is nu verdeeld in drie gemeenschappen.

Het zijn de gemeenschappen die bevoegd zijn voor het onderwijs. Dit is meteen de reden waarom de Vlaamse, Franstalige en Duitssprekende gemeenschap elk hun eigen onderwijssysteem hebben.

Dit onderzoek spitst zich toe op de Vlaamse gemeenschap. Dit komt overeen met het Vlaamse gewest, inclusief het tweetalige gewest Brussel. Vlaanderen heeft een Vlaams parlement en een Vlaamse regering. Deze regering is bevoegd voor gemeenschaps- en gewestelijke materie, waaronder cultuur, onderwijs, gezondheidszorg en samenwerking op het vlak van taal, gewesten en gemeenschappen.

Het Vlaamse gewest bestaat uit vijf provincies, met name de provincies West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen, Antwerpen, Limburg en Vlaams-Brabant. Dit onderzoek omvatte de vijf provincies, die verder onderverdeeld zijn in gemeenten, momenteel 308.

Als onderdeel van de federale staat België geniet Vlaanderen een relatief grote autonomie, vooral op het niveau van onderwijs en cultuur. (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: Departement Onderwijs: *Education in Flanders: A Broad view of the Flemish Educational Landscape*, 2005).

Aangezien de gemeenten, regio's en gemeenschappen elk hun zeg hebben in het beleid en de realisatie van kunst- en cultuureducatie, is de politieke en administratieve structuur in de praktijk uiteraard complex. Om het beeld volledig te maken moet bovenop de politieke en regionale complexiteit, ook rekening gehouden worden met de vrije schoolkeuze, een hoog geprezen democratisch recht dat heeft geleid tot het ontstaan van verschillende onderwijssystemen.

Er bestaan een aantal onderwijsnetten die bijna als autonome instanties optreden. In grote lijnen samengevat, zijn de belangrijkste koepels:

- Het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO);

- Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG);
- Het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV);
- Het Gemeenschapsonderwijs (GO);
- Methodescholen, gebaseerd op een filosofische overtuiging (die elk tot een kleiner onderwijsnet van gelijkaardige methoden of filosofieën behoren).

De *Vlaamse Onderwijswet van 1997* geeft schoolbesturen en/of onderwijsnetten het recht om hun eigen leerplannen (ibid. 12) te bepalen, maar op basis van de vooropgestelde eindtermen.

Het is ook belangrijk te vermelden dat de visie op leren binnen de verschillende onderwijsnetten sterk kan variëren. Zo kunnen scholen binnen het vrije, het stedelijke of het provinciale net een eigen methode of filosofie hanteren om het leerproces te organiseren. Evenzo kunnen methodescholen opteren voor vrij traditionele onderwijsmethodes. Het is belangrijk om rekening te houden met de complexiteit van het Vlaamse systeem, maar om het rapporteren te vergemakkelijken en de samenhang te bevorderen worden de voorgestelde categorieën - hoewel ze een vereenvoudigde zienswijze voorstellen – doorheen het volledige rapport toegepast.

Binnen de Vlaamse regering is de Vlaams minister van Onderwijs en Vorming verantwoordelijk voor bijna elk aspect van het onderwijsbeleid, van kleuterschool tot universiteit (Erk, 2003).

Om de context voor dit onderzoek te verduidelijken, dient te worden aangestipt dat in België ongeveer 12 procent van de bevolking tussen zes en veertien jaar oud is en 6 procent tussen vijftien en negentien jaar (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002). Het vertrouwen in het Vlaamse onderwijssysteem is hoog (volgens de cijfers van de OESO voor 2003 heeft 77,8 procent een hoge graad van vertrouwen in het systeem, p.16) (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002).

Het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media heeft een belangrijke verantwoordelijkheid op het vlak van socio-cultureel werk en deze sector omvat voor een stuk de kunst- en cultuureducatie.

Het is belangrijk om van bij het begin te noteren dat het Vlaamse onderwijssysteem heel ingewikkeld is. In plaats van een gedetailleerd beleidsprofiel te verschaffen, zal dit rapport een algemeen beeld van de organisatie en werking van het Vlaamse onderwijs schetsen.

1.4 Land / Beleid

- **Er dient regelmatig structureel overleg te worden georganiseerd tussen de ministeries die instaan voor kunst- en cultuureducatie om een gemeenschappelijke visie, implementatie en opvolging te verzekeren.**
- **Overleg tussen onderwijs en cultuur is van vitaal belang en de ministers zouden gezamenlijk verklaringen moeten afleggen over kunst- en cultuureducatie.**

Het vertrouwen in het Vlaamse onderwijssysteem is groot en neemt bovendien toe. Volgens de OESO hebben de hogere socio-economische groepen meer vertrouwen in de scholen dan mensen uit lagere socio-economische klassen. Maar over het algemeen is de Vlaming toch zeer tevreden over het onderwijs.

In 2003 publiceerde het Ministerie van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap een reeks *Onderwijsindicatoren*. Het doel van deze indicatoren bestaat erin:

- de voornaamste onderwijsresultaten te signaleren
- de mate waarin bepaalde onderwijsdoelstellingen werden verwezenlijkt te evalueren
- een dialoog mogelijk te maken tussen onderwijs en de ondernemingen enerzijds en de gemeenschap anderzijds
- de impact van het onderwijsbeleid na te gaan

Algemeen wordt aangenomen dat de werkloosheid kan worden ingedijkt door meer aandacht te schenken aan het beroepsonderwijs. Het is vermeldenswaardig dat de huidige minister (die tot de socialistische partij behoort) opkomt voor gelijke kansen voor iedereen. België behaalt goede resultaten in het PISA-onderzoek, maar de kloof

tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen is groot. Er lijkt met andere woorden een discrepantie te bestaan tussen de idealen die men nastreeft en de resultaten in de praktijk.

De ministeries van onderwijs en cultuur werken eerder afzonderlijk en hoewel *CANON Cultuurcel* deze kloof tracht te overbruggen, zijn er in de praktijk weinig voorbeelden van samenwerking.

In 2002 werd een protocol ondertekend tussen de ministeries van cultuur en onderwijs. Dit werd verondersteld nieuwe niveaus van samenwerking te stimuleren, maar in de praktijk waren de resultaten beperkt. De ministeries werken nog steeds grotendeels geïsoleerd. Er bestaan heel wat informele contacten tussen de ambtenaren van de verschillende ministeries, maar deze contacten vinden niet altijd plaats in een vaste structuur en op langere termijn.

Ambtenaren van de verschillende ministeries zouden regelmatig en op structurele wijze overleg moeten plegen. Beslissingen die op vergaderingen werden genomen, werden onvoldoende opgevolgd, waardoor uitvoering uitbleef. Samenwerking is belangrijk om overlappingsen te voorkomen, beschikbare budgetten te maximaliseren en gemeenschappelijke prioriteiten te bewaken. Een dergelijke samenwerking moet op structurele basis worden uitgebouwd, zowel op nationaal als lokaal niveau, en kan niet aan het toeval worden overgelaten of ad hoc gebeuren.

Bij verschillende respondenten heerst het gevoel dat de samenwerking tussen beide ministeries voor een deel door verschillen in opvattingen en budget wordt verhinderd. Zo ziet de culturele sector het Ministerie van Onderwijs als onderhevig aan strikte regels die directe innovatie onmogelijk maken. Op het culturele domein heerst volgens deze respondenten veel meer vrijheid en kan men makkelijker vernieuwingen doorvoeren. Maar deze sector beschikt dan weer over een relatief klein budget en heeft slechts een beperkte invloed.

De cultuursector rapporteert gevoelens van frustratie over het onderwijs, vooral over het gebrek aan flexibiliteit en de beperkte ruimte voor creativiteit. Bij wijze van voorbeeld het commentaar van een senior beleidsmedewerker in de culturele sector

die zijn frustratie uitdrukt over de slechte kwaliteit van de kunsteducatie en de onmogelijkheid om verbeteringen door te voeren:

Wij <in de culturele sector> kunnen niets veranderen. Om een verandering te krijgen, hebben we structurele veranderingen in het onderwijs nodig. We hebben veranderingen in het curriculum nodig. We hebben culturele instellingen nodig die meer bij het proces betrokken zijn. De culturele sectoren dienen ook het onderwijs beter te begrijpen. Maar ik denk dat het probleem alleen maar erger wordt. De budgetten zijn kleiner: de scholen hebben alsmaar minder en minder 'vrije ruimte' en de tijd voor kunstvakken in het onderwijsprogramma wordt elk jaar beperkter.

Ook in een groep van cultuurbeleidsmakers verantwoordelijk voor implementatie op het terrein vielen kritische noten over de slaagkansen bij samenwerking met de onderwijswereld.

“De scholen vertellen ons dat we ons niet moeten mengen: ‘Dit is onze zaak. Geen bemoeienissen.’ De sectoren zijn erg op zichzelf staand. We komen de scholen eigenlijk enkel binnen om workshops te geven of de scholen komen voor één dag naar onze culturele instellingen, maar dat is zowat alles.”

In de cultuursector heerst de perceptie dat een stijgend percentage van de culturele budgetten naar dienstverlening gaat die eigenlijk thuishoort binnen het onderwijs. Kunst- en cultuureducatie zou een onderdeel van het kerncurriculum van het onderwijs moeten uitmaken. In de *Statuten voor Kunsteducatie in het Algemeen Onderwijs* luidt het als volgt: “Alle kinderen en jongeren in Vlaanderen zouden kunsteducatie moeten genieten ... aangezien algemeen onderwijs het enige onderdeel van het onderwijssysteem is, dat alle kinderen en jongeren *bereikt*. Het is verantwoordelijk om het democratisch recht van kinderen op artistieke vorming te verzekeren”.

Deze zienswijze maakt ook deel uit van het officiële beleid dat min of meer expliciet is gefundeerd op het gelijkheidsideaal, in het bijzonder het feit dat **iedereen** recht heeft op kunsteducatie. Dit ideaal steunt op de filosofie dat socialisatie in kunst en cultuur ook leidt tot sociale integratie, wat dan weer een noodzakelijke voorwaarde is om een democratische maatschappij te verkrijgen en te behouden. Dit zijn

lovenswaardige idealen. De vraag is of men deze in de praktijk ook bereikt. Beantwoordt de kunsteducatie in Vlaanderen aan deze idealen?

Volgens één studie beklemtoont het curriculum in Vlaanderen de integratie van de nieuwe media in kunst- en andere vakken. In dit opzicht lijkt België vergelijkbaar met veelgeprezen landen als Finland en Frankrijk (Van der Ploeg 2001, p.22). Deze bevinding berust echter op rapporten van de ambtenaren zelf en is daarom niet noodzakelijk representatief. Globaal gezien zijn er te weinig pogingen om op zich goede ideeën op te volgen en te evalueren. Dit is volgens een studie in het bijzonder van toepassing op België (Van der Ploeg 2001, p.39).

Dit heeft tot enige bezorgdheid geleid bij de mensen op het veld:

De overheid moet duidelijker zijn in haar verwachtingen. Er zijn te veel veranderingen geweest, zowel inhoudelijk als structureel op korte tijd, zonder dat hiervoor de nodige financiële middelen ter beschikking werden gesteld. Het wordt steeds maar moeilijker om aan de erkenningsvoorwaarden te voldoen en tegelijkertijd wordt er in de middelen gesnoeid [Directeur, Muziekconservatorium].

Onlangs is dit gegeven aangepakt. In een rapport van *Cultuurnetwerk* komt België naar voren als een land dat prioriteit heeft gegeven aan de formele meting van de programma's (Cultuurnetwerk: Cultuur en School: Een Overzicht, 2004, Utrecht, p. 73). Ook hier moet echter worden benadrukt dat dit berust op eigen rapportering en dus methodologisch in vraag kan worden gesteld.

Uit beleidsdocumenten en eindtermen blijkt een grote waardering voor het kind dat de wereld rondom zich verkent. Het creatieve proces van kinderen moet worden gestimuleerd door bijvoorbeeld gebruik te maken van bestaande beelden en muziek. De manier waarop dit in de klas wordt geïnterpreteerd, wordt uiteraard beïnvloed door de vertaling van de eindtermen in de leerplannen van het betrokken net en door de manier waarop de individuele leraar deze vertolkt.

De verwezenlijking van het beleidsideaal kan gaan van verwijzingen naar de werken uit de culturele canon, als een vorm van esthetische appreciatie, tot een directe betrokkenheid bij de populaire cultuur en media.

1.5 Financieringspatronen

- **Hoewel de financiële ondersteuning van het onderwijs wijst op een hoge mate van betrokkenheid, is het aandeel van het globale budget dat naar kunst- en cultuureducatie gaat, niet duidelijk.**
- **De structurele kosten om kunst- en cultuureducatie aan te bieden lijken erg hoog. Onderzoek is nodig om de kosten en baten volledig te analyseren.**
- **Gekleurde middelen voor kunst- en cultuureducatie zouden meer structureel en op langere termijn ter beschikking moeten worden gesteld.**
- **De aanvraagprocedures zouden moeten worden vereenvoudigd, de procedures voor opvolging en evaluatie zouden moeten worden verbeterd.**
- **Ouders leveren aanzienlijke financiële bijdragen aan kunst- en cultuureducatie.**
- **De kunsten zouden baat hebben bij een meer gecoördineerde financiering, op basis van algemeen overeengekomen doelstellingen, met minder overlapping en versnippering van de middelen.**

Naar internationale standaarden zijn de budgetten voor onderwijs in Vlaanderen vrij hoog. Vlaanderen spendeert ongeveer 6,1 procent van het BNP aan onderwijs, dit is vrij veel in vergelijking met de buurlanden. Dit geld gaat naar de scholen in de vorm van wedden en werkingsmiddelen, waarbij voor elk kind in het basisonderwijs ongeveer € 3.900 wordt uitgetrokken en voor elke leerling in het secundair onderwijs bijna € 7.000.

Deze cijfers tonen aan dat het onderwijs in Vlaanderen op de nodige budgetten kan rekenen. In vergelijking met andere EU-landen scoort Vlaanderen dan ook goed. De complexiteit van het schoolsysteem kan echter een hogere administratieve kost met zich meebrengen, vooral omdat overlappende inspanningen nodig zijn om onderwijs in de diverse onderwijstypes en -netten te verstrekken. Om de intrinsieke waarde van

het onderwijs dat het kind in de klas ontvangt te vergelijken met de kostprijs zou een meer gedetailleerde analyse moeten worden uitgevoerd.

Het budget voor kunsteducatie komt hoofdzakelijk van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media. De gemeenten dragen ook bij tot de kunsteducatie, evenals de provincies. Organisaties uit de non-profit sector staan in voor een kleine bijdrage en een nog kleiner budget komt van de zakenwereld en ondernemingen.

De financiering van kunsteducatie gebeurt gedeeltelijk uit het globale werkingsbudget van de school en gedeeltelijk uit (kleinere) speciale projectfondsen. Deze worden vooral verstrekt door het Ministerie van Onderwijs, hoewel een aantal andere ministeries ook fondsen voor kunst- en cultuurprojecten voor kinderen en jongeren beschikbaar stelt. Deze fondsen zijn verbonden aan speciale projectaanvragen, meestal voor een duur van maximum twaalf maanden, voor bijzondere initiatieven en prioriteiten. De schooldirectie, het schoolbestuur en de onderwijskoepels zijn verantwoordelijk voor de verdeling van het globale budget. Er is echter onvoldoende zicht op de exacte bedragen (zowel in absolute als relatieve termen) voor kunst- en cultuureducatie. Er zijn ook specifieke middelen voor nascholing van leerkrachten. Een klein percentage hiervan kan naar de artistieke en culturele ontwikkeling gaan. Deze middelen worden vaak toegekend op basis van de prioriteiten van een school. Een pedagogisch adviseur meldde dat “muzische vorming” een gebruikelijke prioriteit is. Scholen die gebruik maken van strategische ontwikkelingsprioriteiten op lange termijn, lijken goede resultaten te boeken. Een pedagogisch adviseur stelt: “We behalen goede resultaten in scholen met langetermijnprojecten. Hierbij kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten van de netten ondersteuning bieden.”

Een ruwe schatting van het bedrag dat in het basisonderwijs per leerling aan kunsteducatie wordt besteed, kan men bekomen door het bedrag waarover men per leerling beschikt te vermenigvuldigen met het aantal lestijden voor kunsteducatie per week gedeeld door het totale aantal lestijden per week.¹ Deze berekening leidt tot een

¹ 3.691,63 * 4/28

Met:

3.691,63 EUR = de gemiddelde kostprijs van een leerling in het gewone lagere onderwijs in 2005

geschat bedrag van ongeveer € 527 per kind. Uit empirisch onderzoek zou men echter kunnen afleiden dat het feitelijke bedrag dat van de schoolbudgetten naar kunsteducatie gaat, behoorlijk lager ligt dan dit geschatte bedrag. Dit zou betekenen dat het geld voor kunsteducatie in de realiteit grotendeels afkomstig is van bijdragen door de ouders.

Terwijl deze extra bijdrage van de ouders niet vanzelfsprekend is in scholen met een groot aantal kansarme leerlingen, loopt dit in scholen met een meer welstellend publiek vaak op tot meer dan € 120 per kind. De gemiddelde ouderbijdrage in de scholen die aan dit onderzoek deelnamen bedraagt iets minder dan € 80 per kind. Dit is een interessant punt aangezien momenteel een debat wordt gevoerd om een ‘plafond’ of uiterste limiet te stellen aan de bijdragen van de ouders², de zogenaamde maximumfactuur.

Hoewel dit bedrag in de schrijffase van dit rapport nog niet vast lag, zou vanuit het onderzoek kunnen worden gesteld dat bedragen onder € 80 (tenzij scholen extra financiële compensatie krijgen) kunnen leiden tot een afslanking van het kunst- en cultuuraanbod. Uit de voorgestelde veranderingen is nog niet duidelijk welke invloed dit zal hebben op de bijdragen die men aan de ouders vraagt. Uit het onderzoek bleek dat scholen het bijwonen van voorstellingen of tentoonstellingen gewoonlijk doorrekenen aan de ouders. Een andere veelgebruikte methode is sponsoring, waarbij via activiteiten geld wordt ingezameld dat in kunsteducatie wordt geïnvesteerd, bijv. in de aankoop van instrumenten of lesmateriaal of om de kosten voor opvoeringen of publicaties te dekken. Indien dit geld ook zou worden meegeteld als onderdeel van de maximumfactuur, zou het effect op kunst- en cultuureducatie weer aanzienlijk zijn.

Ook de *CANON Cultuurcel* ondersteunt kunsteducatie. Het voornaamste initiatief is het *DynaMo*²-project dat € 300.000 voor vakoverschrijdende cultuurprojecten beschikbaar stelt. *CANON Cultuurcel* stelt daarnaast financiële middelen ter

4 = het gemiddelde aantal lestijden dat aan muzische vorming wordt besteed (informatie van de onderwijsinspectie)

28 = het totale aantal lestijden in een normale schoolweek

Deze berekening leidt tot een gemiddeld bedrag van € 527 (afgerond) dat per leerling aan kunsteducatie in het gewone lager onderwijs wordt gespenseerd.

² Het voorstel dat op tafel ligt, bestaat erin om elke school € 45 extra per kind te verlenen en de extra kosten voor de ouders te beperken.

beschikking voor onderzoek en voor de ontwikkeling en verspreiding van les- en leermateriaal.

Momenteel loopt een pilootproject dat de haalbaarheid en toepassingsmogelijkheden van de *Brede School* onderzoekt. Dit project loopt doorheen verschillende sectoren en heeft als doel een grotere samenwerking tussen diverse organisaties die begaan zijn met het leerproces en met de ontwikkeling en het welzijn van kinderen aan te moedigen. Concreet: Brede School biedt een meer uitgebreid schoolprogramma aan binnen een specifiek cultureel en geografisch gebied. Het richt zich vooral op meer gemarginaliseerde, zich ontwikkelende of achtergestelde buurten. Momenteel is bij het Ministerie voor Onderwijs, voor een periode van drie jaar, een budget van € 250.000 per jaar voorzien. Er lijkt voor dit initiatief aanzienlijk wat financiële steun en belangstelling te bestaan, hoewel het in dit stadium te vroeg is om de resultaten en invloed van dit project in te schatten (zie verder in het hoofdstuk over de Brede School).

Naast de initiatieven die werden aangehaald, zijn er nog veel andere financieringsbronnen voor kunsteducatie. Het is bijna onmogelijk om deze allemaal in kaart te brengen. Hierbij dient te worden gezegd dat de kunstsector baat zou vinden bij een meer gecoördineerde financiering, volgens doelstellingen waarover een consensus is bereikt, en met minder dubbele subsidies of versnippering van de financiële ondersteuning. De overvloed aan financiële bronnen is verwarrend voor degenen die onderwijs en cultuur aanbieden en geeft aanleiding tot onnodige versnippering van de fondsen.

Bovendien lijkt de ongelijkheid, inherent aan het systeem, nog te worden versterkt door de manier waarop extra financiering kan worden bekomen: meer 'geprefereerde' scholen zijn in staat om meer fondsen binnen te rijven dan andere minder begunstigde scholen. Het leidt tot een situatie van verspilling, omdat de verschillende geldschieters zelden hun projectplannen met elkaar delen. Het maakt het ook vrijwel onmogelijk om de impact van dergelijke financiering te bepalen of zwakke punten te detecteren.

Het probleem ligt in het feit dat er zowel voorzieningen zijn op school als daarbuiten, bij kunsteducatieve organisaties, jeugdverenigingen, amateurkunsten, professionele kunsten en diverse socio-artistieke projecten. Vermenigvuldigd deze verschillende

soorten financieringsbronnen met het aantal gemeenten, provincies en onderwijsnetten en het aantal potentiële financieringsopties wordt duidelijk.

Hoewel kan worden gesteld dat deze verscheidenheid de kunst- en cultuurmogelijkheden verveelvoudigt, is het in werkelijkheid een verwarrend systeem met te veel lades, en te weinig geld in elke lade.

Schooldirecteurs zeggen dat ze het financieringssysteem verwarrend vinden. Ze hebben de indruk dat de fondsen op een onrechtvaardige manier worden verdeeld, maar dit kan niet concreet worden vastgesteld. Alleen al de administratieve last, verbonden met het grote aantal financieringsbronnen en boekhoudkundige systemen, maakt het voor vele scholen gewoon niet mogelijk of wenselijk financiering aan te vragen.

Bovenop de verkwistende manier waarop het geld wordt verdeeld, leidt het grote aantal financieringsbronnen tot een even verscheiden aantal doelstellingen: de geldschieters hebben immers allemaal duidelijke doelstellingen voor ogen, maar voeren hierover geen onderling overleg. Scholen vinden dan ook dat ze een heleboel doelstellingen moeten verwezenlijken om tegemoet te komen aan hun geldschieters: gaande van projectmatige tot conceptuele doelstellingen, sociale output, artistieke resultaten, geografische profilering en nog veel meer. Dit leidt enerzijds tot een onnodige overlapping en anderzijds tot niet erkende leemten. Bovendien dringen steeds meer verenigingen zonder winstoogmerk en commerciële actoren die markt binnen, waardoor de kans op een duidelijk overzicht van fondsen en respectievelijke doelstellingen nog kleiner wordt.

Hoewel de beschikbare middelen voldoende lijken, stellen in het bijzonder de directeurs van basisscholen vast dat het budget doorgaans binnen het jaar is opgebruikt en nauwkeurig moet worden bijgehouden. Verschillende scholen melden dat beperkingen van het budget het aantal bezoeken aan culturele voorzieningen en voorstellingen beperken. Scholen met een meer uitgesproken actieve interesse in kunst deden vaak en met succes een aanvraag voor projectmatige financiering. Hoewel projectfinanciering positief wordt onthaald, stelt men zich toch vragen bij de tijd die dergelijke aanvragen in beslag nemen en bij de korte termijn en kleinschaligheid van de fondsen. Zo bedragen de meeste fondsen minder dan € 5.000

voor minder dan een jaar, wat de hele aanvraagprocedure erg tijd- en arbeidsintensief maakt.

1.6 Scholen

- **De materiële middelen in scholen lijken aan de vereiste standaard te voldoen om kunsteducatie van een kwalitatief hoog niveau te organiseren.**

De Belgische grondwet voorziet dat iedereen recht op onderwijs heeft, zodat fundamentele rechten en vrijheden worden gerespecteerd. Om dit recht voor alle kinderen veilig te stellen, is er leerplichtonderwijs.

Leerplichtonderwijs vindt plaats in basis- en secundaire scholen. De kinderen beginnen naar school te gaan na de eerste vakantie waarin ze twee en een half jaar zijn geworden. Het kleuteronderwijs vindt doorgaans plaats in dezelfde gebouwen als de lagere school of is nauw verbonden met of geïntegreerd in de lagere school.

Klassen in het lager onderwijs bestaan meestal uit 24 leerlingen per leerkracht, terwijl kleuterklassen vijftien tot twintig leerlingen tellen per leerkracht. De onderwijzer/es heeft een algemene opleiding en geeft in principe de hele dag les aan dezelfde klas, van maandag tot vrijdag, met een halve vrije dag op woensdag.

In de basisschool worden gespecialiseerde leerkrachten voor sport (turnen) en soms voor godsdienst en muziek ingeschakeld. Als er een gespecialiseerde leerkracht in de klas is, kan de klassenleraar vrij nemen om vergaderingen bij te wonen of voorbereidingen te maken. Alle scholen bevestigen dat de leerkrachten regelmatig een heleboel extra werk mee naar huis nemen.

De leerkrachten die in het kader van dit onderzoek werden geïnterviewd, leken geëngageerd. Velen spenderen meer dan het officiële aantal uren op school en blijven ook voor naschoolse activiteiten, bijvoorbeeld voor het schoolkoor. De leerkrachten blijven meestal voor vele jaren aan één school (meer dan 10 jaar is heel gebruikelijk) verbonden. De meeste scholen hebben een mix van meer ervaren leerkrachten en

beginnende leerkrachten. Over het algemeen bestond het korps in de scholen die werden bezocht, voor twee derden uit ervaren en één derde uit onervaren leerkrachten. Sommige scholen - vooral in stedelijke gebieden en binnen grotere steden - hebben een heel hoge multiculturele populatie, terwijl andere bijna volledig Vlaams zijn.

Naar internationale standaarden zijn de scholen goed uitgerust en efficiënt georganiseerd. De bezochte klaslokalen waren aantrekkelijk, licht en goed onderhouden. Computers en andere technologie waren over het algemeen beschikbaar. De meeste scholen beschikken over ruime eetzaal of dergelijke ruimtes. Vele scholen hebben speciale lokalen voor kunstbeoefening, zoals een ruimte met watervoorziening voor schilderen, een muziekrimte of een flexibele projectruimte, maar dat is zeker niet overal het geval. Speciale lokalen voor kunst treft men eerder aan in secundaire scholen. Er werd wel verteld dat in de laatste jaren enkele van die speciale lokalen gewone klaslokalen waren geworden (vooral vroegere muziekl lokalen). Omgekeerd werden in verschillende lagere scholen die we bezochten gewone klaslokalen omgevormd tot gespecialiseerde kunstateliers.

Middelen en materialen om kunst te beoefenen, zoals verf en papier en muziekinstrumenten, lijken probleemloos voorhanden te zijn. In de meeste scholen werd geld gevraagd aan de ouders ter ondersteuning van de kunsteducatieve activiteiten en om extra materiaal aan te kopen.

De meeste scholen hangen de kunstwerken van de leerlingen in het klaslokaal en in openbaar toegankelijke ruimten van de school, maar het niveau van deze tentoonstellingen verschilt aanzienlijk.

Meer innovatieve scholen benutten de mogelijkheden van hun school heel soepel. Denk bijvoorbeeld aan open deuren tussen klaslokalen, het creatief verdelen van een ruimte in 'leerhoeken' of kinderen van verschillende leeftijden laten samenwerken in aangepaste ruimtes. Algemeen zijn leslokalen voor jongere kinderen flexibeler ingericht dan leslokalen voor oudere leerlingen. Er zijn heel traditionele scholen waar de lessenaars in rijen zijn geplaatst en waar de focus op de leraar ligt. Een pedagogisch adviseur noteerde in de bedenkingen bij het rapport: "Het is geen kwestie van meubilair. Creatieve leerkrachten met oog voor educatie op maat van het kind kunnen geweldige dingen doen, onafhankelijk van de materiële middelen van de school. Hoewel materiële middelen belangrijk zijn, wordt kwalitatief hoogstaand

onderwijs waarschijnlijk meer beïnvloed door de professionaliteit van de leraar en de flexibele organisatie van het klaslokaal en de klasgroep.”

Om het contrast duidelijk te maken, worden volgende twee scholen beschreven:

1.6.1 Kaderstuk: Een lagere methodeschool in een middelgrote stad

De klaslokalen zijn aantrekkelijk en goed ingericht. De voornaamste halzaal van de school is open voor het publiek en wordt gedomineerd door twee grote schilderijen van een beroemde Vlaamse kunstenaar. De ruimten, zowel binnen als buiten, worden flexibel gebruikt om in kleine groepen te werken. Alle materiaal is geordend, zodat de kinderen er makkelijk gebruik van kunnen maken.

Een groep jonge kinderen werkt aan een project, terwijl andere kinderen een pizza maken. Er heerst een vlijtige, vastberaden sfeer. De jonge kinderen werken onafhankelijk, maar hanteren zelfzeker messen, borstels, scharen en ander kunstenaarsmateriaal. Andere kinderen zitten dicht bij elkaar op lage sofa's rustig te lezen.

Creatief gebruik van licht zorgt voor een aangename sfeer in het lokaal dan de gebruikelijke tl-verlichting. Het schoolhoofd verwijst naar enkele plaatsen als het 'atelier'. Deze ruimten worden gebruikt om kunstwerken te maken. De kinderen werken er zelfstandig met behulp van schildersezels.

Het materiaal dat de kinderen doorheen het leerproces kunnen gebruiken is overvloedig aanwezig. De omgeving is visueel interessant en inspirerend. De sfeer is levendig, energievool en productief. De kinderen zijn van multiculturele origine. De leerkrachten zijn moeilijk te onderscheiden binnen de school, omringd door overvloedig lesmateriaal en werkend tussen de kinderen.

1.6.2 Kaderstuk: Een confessionele school in een klein dorp

De klaslokalen zijn net en schoon en de school is goed onderhouden. De school is licht, ruim en goed uitgerust. De klassen zijn formeel als een standaard klaslokaal ingericht. De leraar staat vooraan in de klas en de kinderen zitten in rijen aan hun lessenaar. Het bord domineert de muur vooraan en staat volgeschreven met spellingsoefeningen. De kinderen zijn erg rustig en hebben niets op hun lessenaar. Ze schrijven letters mee in de lucht met hun vingers. Een interessante atelierruimte en houten speelgoed bevinden zich in de hoek van de ruimte. Er zijn gefotokopieerde tekeningen tentoongesteld en deze zijn bijna identiek voor elk kind.

1.7 Schoolkeuze

- **Een competitieve schoolcultuur heeft tot gevolg dat er weinig ruimte is om goede onderwijspraktijken met elkaar te delen, vooral tussen verschillende onderwijsnetten.**
- **Financiering van kunst en cultuur zou kunnen worden gebruikt om goede praktijkervaringen met elkaar te delen.**

Ten gevolge van de grondwettelijk verankerde vrijheid van onderwijs hebben alle ouders het recht om hun kinderen naar een school te sturen die beantwoordt aan hun filosofische en religieuze overtuiging. Zoals al eerder is aangetoond, heeft dit geleid tot een complex gamma aan keuzemogelijkheden. Toch is het duidelijk dat de ouders op functioneel niveau voorkeur geven aan scholen waar goede resultaten worden behaald en die een waardevol onderwijsprogramma aanbieden. Ook doeltreffende discipline binnen de school bepaalt de keuze.

In de praktijk blijkt ook een onbedoelde segregatie te bestaan, doordat ouders hun keuze ook laten afhangen van de etnische mix in de school. Omgekeerd streven sommige scholen bewust naar een diverse leerlingenpopulatie door multicultureel onderwijs te promoten als afspiegeling van de diversiteit in de maatschappij. In praktijk volgen enkel de hogere en de middenklasse dit standpunt.

Er bestaat een relatief hoge graad van competitie tussen scholen en de kans is klein dat leraars van verschillende onderwijsnetten contact met elkaar hebben. Schooldirecties van diverse scholen binnen een bepaalde regio ontmoeten elkaar wel meerdere keren per jaar, maar het competitieve streven om de 'beste' school te zijn en populair te zijn bij de ouders blijft een sterkere motivatie dan de wil om samen te werken.

Er zijn enkele uitzonderingen op dit algemene patroon. Een groep van drie scholen in een sociaal en economisch achtergesteld gebied werkt heel nauw samen aan een project om sterkere banden te smeden tussen thuis en school. De samenwerking heeft al geleid tot sterkere banden tussen de basis- en secundaire school en het gezamenlijk opzetten van een evaluatief onderzoeksproject. Ondanks het succes van het project

geven de scholen die aan het project meewerken toe dat de financiële beloningen de belangrijkste doorslag hebben gegeven bij het tot stand komen van de samenwerking. Bovendien is de werklast ongelijk verdeeld omdat één school echt de stuwende kracht voor het initiatief vormt.

De grote diversiteit aan schoolkeuzes heeft een groot aantal scholen met een filosofische strekking in het Vlaamse onderwijssysteem doen ontstaan (waaraan wordt gerefereerd met de term ‘methodescholen’). Deze scholen geven actief vorm aan hun schoolorganisatie op basis van kunstonderricht volgens een specifieke onderwijstheorie. Eén van de tijdens het veldwerk bezochte scholen (geïnspireerd door de *Freinet*³-methode) had het ideaal van Freinet, waarbij kinderen van verschillende leeftijden samenwerken, omgezet in een model dat nauwer aansluit bij het traditionele schoolmodel. De basisprincipes, zoals projecten gestuurd door de creativiteit van leerlingen en het verschaffen van een stimulerende leeromgeving, waren duidelijk aanwezig maar waren aangepast aan de behoeften van een gewone lagere school.

Naast de verschillende netten en onderwijstypes zijn er binnen het secundair onderwijs ook vier richtingen naargelang de onderwijsvorm, gaande van een streng academische en algemeen vormende aanpak (ASO) tot een aantal meer artistieke (KSO), technische (TSO) of beroepsopleidingen (BSO).

De volgende tabel geeft een overzicht van de afkortingen voor de onderwijsnetten en -vormen.

1.7.1 Tabel: Afkortingen van onderwijsnetten en -vormen

| | |
|------|----------------------------------------------------------|
| VSKO | Vlaams Verbond Katholiek Secundair Onderwijs |
| GO | Gemeenschapsonderwijs |
| OVSG | Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten |

³ De Franse schoolhervormer S. Freinet merkte op: “indien vooruitgang betekent dat men aan een snelheid van 10 vooruitgaat, dan haalt de school een 1.” Freinetscholen hebben meestal een geïntegreerde en progressieve onderwijsbenadering, waarbij democratische klaswerking en discussies tussen de studenten worden gestimuleerd.

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------|
| POV | Provinciaal Onderwijs Vlaanderen |
| OKO | Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers ⁴ |
| ASO | Algemeen Secundair Onderwijs |
| TSO | Technisch Secundair Onderwijs |
| BSO | Beroepssecundair Onderwijs |
| KSO | Kunstsecundair Onderwijs |
| DKO | Deeltijds Kunstonderwijs |
| ILBO | Initiële Lerarenopleiding Basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) |
| ILSO1 | Initiële Lerarenopleiding Secundair Onderwijs groep 1 |
| ILSO2 | Initiële Lerarenopleiding Secundair Onderwijs groep 2 |

Deze afkortingen worden verder doorheen het onderzoeksrapport gebruikt.

Zoals de volgende paragrafen zullen schetsen, worden binnen deze onderwijstypes uiteenlopende definities gebruikt voor kunsteducatie en voor de meer recent in gebruik genomen termen ‘cultuureducatie’, ‘erfgoededucatie’ en ‘media-educatie’.

Over het algemeen kan men stellen dat - met uitzondering van de methodescholen – het in de Vlaamse scholen ontbreekt aan een basisfilosofie voor kunsteducatie.

In de lerarenopleiding wordt wel ingegaan op algemene onderwijsfilosofieën maar wordt eerder uitzonderlijk aandacht besteed aan een hedendaagse benadering van

⁴ OKO omvat de Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (FOPEM), de Federatie van Steinerscholen in Vlaanderen, Het Vlaams Onderwijs Overlegplatform (VOOP) en de Raad van Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs vzw (IPCO).

kunsteducatie. De leraars missen een goede basis voor kunsteducatie. Het gevolg is dat ze geneigd zijn meer te vertrouwen op kant en klare lespakketten, vaak met een ‘aanlokkelijk’ eindproduct, dan op leermodellen die meer op onderzoek berusten.

Omgekeerd, in meer creatieve scholen – muzische scholen – en scholen gefundeerd op bepaalde filosofieën, kan men vaststellen dat de kunstlessen probleemoplossend leren centraal stellen, evenals het ontwikkelen van het kritisch denken. Hier werken de kinderen samen met de leraar om interessante en relevante problemen te definiëren. Ze plannen hun leerproces in een kritisch onderzoeksmodel, met activiteiten die men gedurende een week of verschillende maanden organisch laat ontwikkelen. In deze modellen wordt de leraar een mentor die initiatieven op gang brengt en bevordert. Deze benadering is gestructureerd op grond van zinvolle overwegingen, regelmatige planning en vergaderingen waarop de vorderingen worden besproken. Het leerproces is opgebouwd rond reflectie, planning en evaluatie. De leraar neemt hierbij de rol op van zowel mentor als coach. In de klas zorgt het systeem ervoor dat de kinderen verschillende ervaringen opdoen, maar toch op een onafhankelijke en creatieve manier werken.

In de meeste netten vergaderen de schooldirecteurs een paar keer per jaar om over bepaalde onderwerpen te praten, meestal met betrekking tot management of pastorale zorg voor de leerlingen. De schoolhoofden die werden ondervraagd, konden zich geen specifieke programma’s herinneren over de waarde van muzische, cultuur- en kunsteducatie, hoewel men zich programma’s herinnerde over creatief en kritisch denken en over erfgoed- en burgerschapseducatie. De verschillende netten bieden schooldirecteurs nochtans de mogelijkheid zich bij te scholen met betrekking tot kunst- en cultuureducatie. Uit de interviews bleek echter dat van deze mogelijkheden weinig of geen gebruik wordt gemaakt. In systemen die op een filosofische strekking berusten, blijkt het gebruikelijk te zijn dat schoolhoofden regelmatig samenkomen om te discussiëren over benaderingswijzen, pedagogische problemen en schoolleiderschap. Hoewel deze vergaderingen volgens de respondenten nuttig zijn voor het aanpakken van pedagogische problemen, benadrukten de schoolhoofden ook de waarde van meer organische vergaderingen, waar problemen van expressieve en creatieve filosofieën worden bediscussieerd.

1.8 Kunsteducatie

- **Er bestaat een zekere discrepantie tussen de ruime definitie van kunst in het algemeen in Vlaanderen en de enge definitie van kunst in het onderwijs.**

Tijdens een focusgroep van mensen die op professionele wijze in de culturele sector actief zijn, werd gesteld dat de officiële definities van kunst, zoals ze in het ministeriële advies voorkomen, “reductionistisch” zijn en dat de praktijk in Vlaanderen dynamischer en omvattender is dan het beleid zou doen vermoeden. Hierbij werd opgemerkt dat de dynamische definitie van kunst “een belangrijke eigenschap is van kunst” en dat het onmogelijk is om “statische definities te geven, omdat deze verouderd zijn, zodra ze op papier staan”. Deze commentaar wijst op het ongrijpbare aspect van hedendaagse kunstpraktijken en de nood aan een beleid dat rekening houdt met het eeuwig wisselend karakter van de professionele kunsten.

In de meeste landen bestaat een vrij grote eensgezindheid over wat de algemene samenleving als kunst beschouwt en wat in het curriculum is opgenomen. Het voordeel hiervan is dat diverse contextgebonden expressievormen aan bod kunnen komen op school en op deze manier verder ontwikkeld kunnen worden. Zo is in Senegal haartooi een belangrijke kunstvorm en dit is dan ook opgenomen in het curriculum. Men zou evenwel kunnen aanvoeren, dat door het aantal kunstvormen in het curriculum te beperken, het curriculum inhoudelijk scherper wordt. In Colombia bijvoorbeeld, ligt de nadruk sterk op muziek en dit heeft het niveau van het muziekonderwijs in hoge mate verbeterd.

In Vlaanderen is kunsteducatie een belangrijk onderdeel van het curriculum (via de decreten op de eindtermen goedgekeurd door het Vlaams Parlement) van de begin- tot de eindjaren van de schoolloopbaan. Zoals reeds eerder aangegeven, hebben de onderwijsnetten het recht eigen leerplannen op te stellen binnen het kader van de eindtermen. Dit heeft in de praktijk geleid tot een vrij grote diversiteit. In goede omstandigheden kan dit betekenen dat het kind een degelijke vorming in de kunst geniet (in de eerste plaats muziek en beeldende kunst) alsook vorming doorheen de kunst (literatuur, taalonderwijs, burgerzin,...).

Kunst wordt in de Vlaamse samenleving zeer breed gedefinieerd. Het begrip dekt een groot aantal sectoren. In principe zijn er negen disciplines waaronder men in Vlaanderen kunst verstaat. Deze zijn:

- Theater
- Zang
- Muziek (pop, jazz, folk, klassiek enz.)
- Fotografie
- Audiovisuele kunsten, inclusief film en video
- Beeldende kunst
- Schrijfkunst
- Literatuur
- Dans

Men zou kunnen argumenteren dat er een tiende discipline is – namelijk ‘media’⁵ – hoewel dit in de praktijk zelden als een definieerbaar onderdeel van kunst werd beschouwd.

In de praktijk omvat kunsteducatie in Vlaamse scholen doorgaans muziek en beeldende kunst. Drama wordt vooral als methode gebruikt om andere onderwerpen aan te leren en ook dans kan – hoewel het minder algemeen is – deel uitmaken van het leerplan. Literatuur valt ook onder kunst. Nieuwe media, film en heel wat creatieve praktijken kunnen ook als kunst worden beschouwd, maar of ze deel uitmaken van de onderwezen vakken hangt meer af van de interesse van de individuele leraar dan van een systematische inclusie.

De amateurkunsten en professionele kunsten vallen onder aparte regelingen. De amateurkunsten bieden een breed gamma aan ervaringen aan, met als voornaamste

⁵ Het probleem van audiovisuele kunst als onderdeel van het algemene leerplan en ‘media’ als onderdeel van een bredere cultuureducatie is een complex gegeven in het Vlaamse onderwijs. Er bestaat ook een tegenstelling tussen de simplistische definities ‘in de praktijk’ en de voorgestelde definities van experts. Om tot een werkbare definitie te komen, zou men kunnen stellen dat kunsteducatie het volgende omvat: literatuur, dans, theater, dramatische kunst, beeldende kunst en audiovisuele kunst, inclusief film, video enz. Volgens sommige respondenten is media-educatie “geen kunsteducatie”, maar eerder een onderdeel van het algemeen onderwijs. Men moet er dus rekening houden mee houden dat over de definities geen eensgezindheid werd bereikt.

doel amateurkunstenaars de gelegenheid te geven zich creatief uit te drukken, creatieve mensen samen te brengen en talent te ontwikkelen. Daarnaast vormen ze een belangrijk bindend element in de gemeenschap.

Het socio-cultureel werk is historisch gegroeid uit verschillende culturele en sociale emancipatorische bewegingen met een ideologische achtergrond, met als doel de toegang tot de kunstwereld te bevorderen en een niet-elitaire visie op kunst te ontwikkelen. Dit heeft een belangrijke rol gespeeld in de Vlaamse culturele beweging.

De werking van socio-culturele organisaties in Vlaanderen die afhankelijk zijn van overheidssubsidies worden ingedeeld in vier werksoorten: verenigingen, volkshogescholen, landelijke vormingsinstellingen en bewegingen. De wettelijke basis van deze organisaties ligt in het *Decreet betreffende het sociaal cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003*. Verenigingen zijn netwerken van lokale afdelingen of groepen. Momenteel zijn 32 bewegingen in Vlaanderen actief, gespecialiseerd in één of meer thema's zoals vrede, actief burgerschap of mobiliteit.

Er zijn ook heel wat organisaties die zich expliciet op jongeren richten. Hoewel deze zich in hoofdzaak bezighouden met sociale doelen, het milieu of sport, hebben ze ook vaak kunst of activiteiten met een culturele dimensie in hun programma. In heel wat steden en gemeenten bestaan daarnaast jeugdbewegingen die jongeren creatieve mogelijkheden bieden. Het zou waardevol zijn om deze activiteiten in kaart te brengen en vollediger te beschrijven. Dit zou een thema voor een toekomstig onderzoek kunnen zijn.

Hoewel veel van deze organisaties ten dienste staan van jongeren valt de participatie van kinderen en jongeren aan dergelijke initiatieven buiten het bestek van deze studie. Eerdere studies hebben de 'vrijwillige' participatie van kinderen in kunst- en cultuuractiviteiten onderzocht. Een studie die de interactie tussen de formele voorzieningen op school en de 'bredere' voorzieningen door amateurs en de gemeenschap bestudeert, is aanbevolen. Een dergelijk onderzoek zou zich in het bijzonder kunnen toeleggen op de manier waarop de kunstervaringen van het kind via verschillende voorzieningen met elkaar in verband staan. Men zou ook kunnen nagaan hoe de amateurkunstenaars een positieve bijdrage kunnen leveren aan de erkenning van de kunstsector door de gemeenschap en de ouders en omgekeerd hoe het

onderwijs kan bijdragen tot de expansie en ontwikkeling van de amateurkunstensector.

Een uniek kenmerk van de Vlaamse kunst en van het culturele landschap is de aanwezigheid van een groot aantal lokale muziekverenigingen. Dit zijn vaak fanfares, waar iedereen van de bevolking zich kan bij aansluiten. In deze groepen kunnen jongeren een instrument leren bespelen en optreden met andere leden van alle leeftijden. Vlamo (*Vlaamse muziekorganisatie voor amateurs*) werd in 2002 gesticht en is de officieel erkende Vlaamse organisatie op dit terrein. Nogmaals, de interactie en uitwisseling tussen de verenigingen en de meer formele muziekscholen (DKO) en gewone scholen is onduidelijk en zou verder moeten worden onderzocht.

De aanwezigheid van andere kunstvormen zoals mode, film of animatie die aan de creatieve industrie gelinkt zijn en kunstvormen als rap, beatbox en hiphop (zgn. urban arts), is in Vlaamse scholen niet gebruikelijk. Gedurende het onderzoek werden een aantal beroepsscholen bezocht, waaronder scholen met een leerplan gericht op mode, verzorging of hout- en metaalbewerking. Bij deze schoolbezoeken kon niet worden vastgesteld of en in hoeverre ook aandacht uitgaat naar de integratie van de kunsten, bijvoorbeeld via design en ontwerp. De manier waarop de kunstvormen verbonden aan de creatieve industrie worden geconcipieerd en aangeleerd, kan sterk verschillen, maar doorgaans is het gericht op de beroepspraktijk.

Zo waren bijvoorbeeld vele modedocenten vroeger leraars snit en naad of textiel. De leerlingen leren kleren op maat maken en krijgen een opleiding op hoog niveau in naaien, patronen maken en tekenen. In andere gevallen is er eerder sprake van een inleidende cursus, waarbij de leerlingen worden klaargestoomd om in de detailhandel te werken en is het onderwijs meer afgestemd op minder begaafde leerlingen. Soms studeren de leerlingen mode en kunnen ze deelnemen aan culturele uitstappen, zoals een bezoek aan het modemuseum, maar in andere gevallen gaat het meer om het verwerven van een aantal eenvoudige basisvaardigheden.

1.9 Cultuureducatie

- **Er dient een onderscheid te worden gemaakt tussen kunsteducatie en cultuureducatie.**
- **De term ‘cultuureducatie’ lijkt de kunsteducatie in scholen en de educatieve rol van cultuur in de maatschappij te hebben vervaagd.**

Cultuur wordt meestal gebruikt als een overkoepelende term om de identiteit van mensen te beschrijven, inclusief taal, kunst, relaties, mensen, eten. Een lid van een groep deskundigen die hierover werd geïnterviewd, beweerde dat cultuur “synoniem is aan gedrag”. Andere leden van de groep stelden dan weer dat in de context van beleid en financiering, het begrip cultuur enger moest worden gedefinieerd. In dat opzicht was er in de groep deskundigen eensgezindheid over de definitie van cultuur als de manier waarop mensen “zich uitdrukken en met het leven omgaan”. Verder werd aangevoerd dat cultuur verbonden is met kunst, maar tegelijkertijd kunst ook overstijgt.

Cultuur is de omvattende omschrijving. Het is niet in de enge zin van het woord gebruikt. Cultuureducatie is geen kunsteducatie. Cultuur bestaat o.a. uit kunsteducatie, maar verschilt ervan. Toch ziet het publiek kunst en cultuur als hetzelfde. Cultuur omvat meer dan enkel de traditionele kunst.

Volgens een focusgroep van kunst- en cultuurbeleidsmakers is cultuur de algemene term, gebruikt om alles wat in een cultuur voorkomt, te beschrijven. Dit omvat twee terreinen: kunst en erfgoed. Kunsteducatie is de educatie in kunsttakken als muziek, dans, beeldende kunst, dramatische kunst en media. Onder erfgoed verstaat men de historische en hedendaagse invloed op cultuur, wat zowel het immateriële erfgoed omvat - zoals verhalen en liederen - als monumenten, archieven en andere materiële aspecten. Verder werd erop gewezen dat ‘cultuur’ een aantal socio-culturele gebeurtenissen omvat, zowel voor volwassenen als voor kinderen.

Volgens de geïnterviewde cultuurbeleidsmakers hebben kunst- en cultuureducatie betrekking op het ontwikkelen van een creatieve manier van denken bij kinderen, de competentie om artistieke uitdrukkingsvormen naar waarde te schatten en deel te nemen aan de cultuur van een maatschappij. Eerder dan kunstenaars voort te brengen, hebben kunst- en cultuureducatie tot doel een affectieve manier van observeren en

reageren tot stand te brengen. Ook werd betoogd dat kunst een unieke manier van denken inhoudt.

De culturele sector was van mening dat kunsteducatie meer gestructureerd in de onderwijsomgeving aanwezig moet zijn en dat zowel als een discipline op zich, maar ook als onderdeel van andere vakken. De inhoudelijke invulling zou zowel op hedendaagse als traditionele praktijken moeten steunen en een hele waaier van disciplines en “urban” toepassingen moeten omvatten als mode, architectuur, straatkunst en andere opkomende disciplines. Er was heel wat discussie in de groep over waar ‘kunsteducatie’ eindigt en waar ‘cultuureducatie’ begint.

Er was een ruime eensgezindheid over de stelling dat de inhoud van kunst- en cultuureducatie relevant moet zijn in de context van de school en rekening moet houden met de ervaringen die kinderen in het leerproces inbrengen. Op deze manier maakt kunst- en cultuureducatie deel uit van het kerncurriculum maar wordt de inhoud vanuit de context samengesteld.

In verband met onderwijs werd gewezen op de noodzaak om onderscheid te maken tussen kunsteducatie en cultuureducatie. Verschillende respondenten hadden de indruk dat scholen in de praktijk de twee vaak vermengen en - daardoor - noch aan kunst noch aan cultuur een volwaardige plaats in het curriculum geven.

De vertegenwoordigers van de kunst- en culturele sector waren ervan overtuigd dat door de termen ‘kunst’ en ‘cultuur’ bijna als synoniem door elkaar te gebruiken het belang van de diverse kunstdisciplines was verkleind. Men had de indruk dat de term ‘cultuureducatie’ door de beleidmakers (vooral door de *CANON Cultuurcel*) aan de scholen werd ‘opgedrongen’ om politieke redenen en dat deze niet de interpretatie van kunst en cultuur op het veld weerspiegelde. Zoals een lokale cultuurcoördinator het stelt: “CANON <*CANON Cultuurcel*> begint altijd met ‘cultuureducatie’ en wij beginnen altijd gewoon met ‘cultuur’. Educatie zit vervat in de betekenis van cultuur.”

In de praktijk betekent dit dat scholen die enkel een aantal ‘zachte’ culturele opties nemen, kunnen beweren dat de kinderen op school kunst- en cultuureducatie krijgen.

Het panel van deskundigen onderstreepte dat kunst - hoewel verwant aan cultuur - als iets afzonderlijks moet worden beschouwd en behandeld.

Het panel benadrukte verder dat het gebruik van de begrippen kunst en cultuur een erg gecontesteerd debatsonderwerp is, waarrond weinig consensus bestaat. In een poging om het onderscheid te verduidelijken, gaf één van de respondenten deze verklaring: “Als je een boek hebt – dat is **kunst**. Als je de regels van een bibliotheek of een huis kent – dat is **cultuur**.”

Met het oog op het vinden van een evenwicht tussen de klemtoon op kunst of op cultuur op school, werden verschillende voorstellen gedaan. Een lid van een deskundigenpanel stelde dat het eigenlijk neerkomt op het gebruiken van verschillende kaders of “brillen” (in de zin van lenzen) om de zaken te bekijken. Zo kan bijvoorbeeld een sculptuur in een lokale dorps tuin door de erfgoedbril worden bekeken waarbij de leraar kan praten over het belang ervan voor de huidige en vroegere gemeenschap. Als de ‘bril’ een culturele bril is, kan de leraar een discussie over beeldhouwkunst in het algemeen aanmoedigen, over het gebruikte materiaal, de nodige vaardigheden of de functie van de sculptuur in het dorp. Als de kunsteducatieve bril wordt opgezet, kan men de sculptuur in een stijlperiode plaatsen, een sculptuur tekenen, een nieuwe sculptuur maken voor de tuin of zich inbeelden dat de sculptuur levend wordt en in staat is om te dansen en te acteren.

In een verdere poging om een onderscheid te maken, werd gesteld dat cultuureducatie een sociale en collectieve activiteit is, terwijl kunsteducatie eerder individueel gericht is. Kunsteducatie vereist creatieve en artistieke vaardigheden die uitmonden in unieke processen of producten, gebaseerd op kunstzinnigheid, vakmanschap en scheppingskracht. Maar waar deze definitie wel opgaat voor vroegere kunstopvattingen (en kunst op deze manier van cultuur kon worden onderscheiden), kan postmoderne kunst niet langer in de definitie van sociaal versus individueel worden ingepast.

Er werd ook gesuggereerd dat kunsteducatie een vloeiend gebruik inhoudt van de “talen van de kunstdisciplines”. Een inwijding in kunsteducatie betekent in dit opzicht een introductie in talen: het optekenen van muzieknoten, mengen van kleuren,

choreografie, podiumtechnieken, ... Het doel bestaat er dan in om zich in deze vaardigheden te bekwamen. Volgens een muzikexpert zou muziekkeducatie aldus een combinatie zijn van de ontwikkeling van vaardigheden en het aanleren van de “culturele bagage” die het kind in staat stellen om “muziek te verstaan en er open voor te staan”. Het werd benadrukt dat de “bagage” zowel “vaardigheden, attitudes als kennis” kan inhouden.

Cultuur wordt gedefinieerd als gedeelde kennis en waarden. Cultuur wordt ontwikkeld door – en is gebaseerd op – interacties. Deze interacties zijn op hun beurt mogelijk door het begrijpen van identiteit, maar cultuur is méér dan identiteit, ze omvat – maar mag er niet toe worden beperkt – creativiteit. Deze gedeelde interactie impliceert een snel begrip van een aantal gemeenschappelijk karakteristieken of een bepaald geheel van regels die op een groep kunnen worden toegepast, zoals in ‘schoolculturen’, ‘bedrijfsculturen’, enz.

Er werd ook geopperd dat op het niveau van het beleid en de publieke opinie ‘cultuur’ lange tijd werd gelijkgesteld aan kunst, maar dat dit zou moeten veranderen. In het Ministerie voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media zijn bijvoorbeeld drie afdelingen: de afdeling Kunst en Erfgoed, de afdeling voor Socio-Cultureel werk voor jongeren en volwassenen en de afdeling Sport. De idee was enerzijds dat cultuur verder moet reiken dan wat doorgaans ‘kunst’ wordt genoemd, maar anderzijds ook dat kunst specifiek is en niet globaal onder cultuur moet worden ondergebracht.

1.10 Erfgoededucatie

- **Erfgoededucatie krijgt relatief weinig aandacht en neemt een marginale plaats in in het curriculum.**
- **Erfgoededucatie wordt niet als een onderdeel van kunsteducatie beschouwd.**

Gezien de linguïstische opsplitsing van België - en de mate waarin dit de laatste jaren de Vlaamse politiek en maatschappij heeft gedomineerd - is het enigszins verrassend dat erfgoededucatie relatief weinig aandacht heeft gekregen en slechts een marginale

plaats in het leerplan inneemt. Erfgoed wordt gedefinieerd als materieel (roerend en onroerend) en als immaterieel erfgoed (de Troyer, 2006).

Erfgoededucatie behoort tot de letterlijk *hoge* cultuur, vaak karakteristiek voor geografische naties of staten (Gelner, 1981). Erfgoededucatie werd in de 19^{de} eeuw veel gedoceed, maar de geleidelijke federalisering heeft geen heropleving van de *Bildungskultur*, typisch voor de *romantische beweging*, voortgebracht. *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs* (het rapport van een recent onderzoeksproject over erfgoededucatie) zet niet de traditionele idealen van een nationale benadering van erfgoededucatie in de verf, maar pleit voor erfgoededucatie in een voortdurende dialoog met de zich ontplooiende globale cultuur.

Het doel van erfgoededucatie bestaat erin om tot een *glocale* (d.w.z. globaal en lokaal) opvatting van erfgoededucatie te komen. Dit doel houdt duidelijk verband met de ontwikkeling van de multiculturele maatschappij met een hoge etnische en culturele diversiteit. Erfgoededucatie helpt een kind te leren “lezen, begrijpen, goed geïnformeerd te zijn over de eigen omgeving, geschiedenis en maatschappij.”

Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog benadrukt dat er te weinig structureel verband is tussen erfgoededucatie en de huidige onderwijspraktijk in Vlaanderen. Dit moet door middel van een betere lerarenopleiding worden aangepakt. Het document maakt ook een onderscheid tussen erfgoededucatie als doel op zich en erfgoededucatie als perspectief op een beter begrip van andere thema's. Het legt verder uit dat de leraars een vrij traditionele visie op erfgoededucatie hebben en dit vrijwel automatisch associëren met musea, monumenten en geschiedenis.

Erfgoed wordt in Vlaanderen op twee manieren gedefinieerd. Allereerst is er *materieel erfgoed*, wat de roerende en onroerende karakteristieken van een landschap, plaatsen of objecten omvat. Ten tweede is er *immaterieel erfgoed*: het gaat hier om liederen, verhalen, tradities, acteurs, instanties en ander erfgoed dat niet aan voorwerpen is gebonden. Uit het volgende commentaar van een onderwijsinspecteur blijkt dat - ondanks het gebrek aan expliciete erfgoededucatie in scholen - het toch als een hoge prioriteit in het beleid wordt beschouwd.

De overheid besteedt momenteel veel aandacht aan erfgoedprojecten. Dus datgene waarin de overheid wenst te investeren is een kwestie van prioriteiten. Scholen hebben ook geld, maar het gaat om prioriteiten en waarin scholen wensen te investeren.

Bij de schoolbezoeken werd een tendens vastgesteld om erfgoed- en cultuureducatie via eenmalige evenementen aan bod te laten komen i.p.v. er structureel aandacht aan te besteden. Erfgoed- en cultuureducatie wordt vaak verbonden met de viering van bepaalde feestdagen of herdenkingsmomenten zoals V-dag op 8 mei. Er is een financiële prikkel om culturele activiteiten op dergelijke dagen te plaatsen, omdat kinderen op die dagen goedkoper of gratis toegang kunnen krijgen tot musea en andere culturele instellingen. Een aantal leerkrachten en directies bevestigen deze tendens:

De laatste tien jaar is er een tendens om de subsidies voor kunst- en cultuureducatie op dagen met speciale gebeurtenissen te gebruiken. Dan kan de minister de gebeurtenis bijwonen en in het centrum van de belangstelling staan. Maar wanneer je het van naderbij bekijkt, kan je zien dat de subsidies zowel voor scholen als culturele instanties zijn verminderd, en dat we meer en meer moeten terugvallen op speciale fondsen en geld van buitenaf om de kinderen van een basisvoorziening te laten genieten.

Of deze perceptie nu klopt of niet, er is een wijdverspreid gevoel dat speciale gebeurtenissen worden gezien als een vervanging voor meer substantiële voorzieningen in scholen. Zoals uit het commentaar van een leraar kan worden afgeleid: “V-dag is enkel een gelegenheid om de minister in de schijnwerpers te plaatsen”.

In sommige gevallen is het de afstand tot culturele centra en voorzieningen die scholen verhindert om van bepaalde culturele initiatieven te kunnen genieten. Zo werd melding gemaakt van een initiatief om museumbezoek te stimuleren, dat beperkt was tot scholen in Brussel, terwijl die scholen sowieso al makkelijker toegang hebben tot musea. In een ander geval was de toegang tot musea gratis maar liep de kostprijs voor de busreis te hoog op (€ 8 per kind).

1.11 Media-educatie

- **Media-educatie staat los van kunsteducatie.**
- **De kennis i.v.m. media-educatie is minimaal.**

Pogingen om media-educatie te integreren op school zijn grotendeels zonder succes gebleven. Ideeën over de rol van media in het onderwijs, zeker op gebied van ‘nieuwe vormen van geletterdheid’, ‘multi-modale geletterdheid’ en de ethiek van communicatietechnologie, hebben weinig empirische impact gehad op scholen. De kennis en praktijk op dit vlak zijn zeer beperkt. Zoals het commentaar van een leraar in de lagere school in een interview duidelijk illustreert, kent het merendeel van de respondenten de term ‘media-educatie’ niet en zijn ze niet in staat om de inhoud of de methodologische focus ervan te omschrijven of het verband te leggen met andere kunsttakken of cultuureducatie.

<Lange pauze> Ik ken die term niet. Betekent dat films? Ik snap het niet.

Ondanks dit feit waren de geïnterviewde leerkrachten ervan overtuigd dat mediavaardigheid iets is waar kinderen goed in zijn en dat het een bekwaamheid is, die ze in de toekomst nog zullen nodig hebben.

Het is leuk, de kinderen zijn er goed in. Het zijn de leraars die niets afweten van media-educatie!

We leven in een wereld met vele mogelijkheden. Kunst is de sleutel om keuzes te maken en om in de toekomst te overleven. We moeten onze scholen openen voor invloeden van buitenaf. Onze scholen zijn musea aan het worden. Het zijn geen plaatsen waar men tot een uitwisseling komt met de ervaringen van het kind. Kunst moet meer worden geïntegreerd en meer met de lokale context in verband worden gebracht. Kunst is onderzoek – geen illustratie. Onze scholen doen hun best om de creativiteit te doden.

Ik zie media-educatie niet als een onderwerp, maar eerder als een ‘verrijking’ die deel zou moeten uitmaken van alle vakken.

Op dit moment zijn onze programma’s erg op beeldende kunsten afgestemd. Ik zou meer willen doen met media-educatie. Vorig jaar hadden we een eenvoudig project met een kunstenaar in een animatie met Sinterklaas. Vier leraren van deze school gingen naar een animatiecursus en maakten gebruik van een digitale camera, dus we deden dit met de kinderen. Het is niet zo

moeilijk, maar we hebben slechts één camera, en dan is het moeilijk om dit in een klaslokaal toe te passen. We hebben heel wat computers, maar slechts één camera.

In meer beroepsgerichte secundaire scholen maakt men vaak gebruik van werkvormen uit de media-educatie voor jongeren die niet zo'n goede resultaten halen. In sommige scholen wordt hiervoor geopteerd, in plaats van het traditionele tekenen, schone kunsten of cultuureducatie. Zoals de leraren verklaren:

Audiovisuele taal is erg nuttig. Kinderen zijn al vertrouwd met heel wat audiovisuele vaardigheden die ze thuis leren. TV heeft ons heel wat geleerd, maar daar speelt het 'Disney'-paradigma. Ze kunnen het appreciëren voor wat het is. Je begint tenslotte in de bioscoop niet te denken als de lichten uitgaan: "Wie heeft deze film gemaakt en hoe hebben ze die gemaakt?" Neen, je geniet alleen van het moment en dat is ook belangrijk.

Hoewel uit het onderzoek weinig vertrouwdheid met het begrip media-educatie blijkt, refereren sommige respondenten wel aan het verband tussen media-educatie en nieuwere vormen van geletterdheid, zoals visuele geletterdheid, auditieve geletterdheid en esthetische geletterdheid. Uit de volgende commentaren spreekt wel bewustzijn over de rol van media-educatie om kinderen voor te bereiden op alle soorten communicatie die in de toekomst nodig zullen zijn.

Media-educatie dient hoofdzakelijk te gaan over het ontwikkelen van sensibiliteit voor moderne communicatie. Het mag niet zo zijn dat de rijkdom aan communicatiemogelijkheden in een mooi leerplan wordt opgesloten als in een doos.

Ik denk niet dat media-educatie op school zal worden gegeven. De leraren weten gewoon niet genoeg over hedendaagse communicatie. De ouders verwachten wel dat de school media-educatie geeft, maar ik denk niet dat je dat van scholen kunt verwachten. Educatie is immers noodzakelijk op het moment dat jongeren het internet gebruiken, TV kijken, naar de bioscoop gaan. En dit gebeurt meestal buiten de schooluren.

De zinsnede "je kunt dit niet van scholen verwachten" uit bovenstaand citaat, maakt duidelijk dat de deskundigheid op het gebied van media-educatie in de scholen erg laag ligt. Hoogstwaarschijnlijk is dit het directe gevolg van de afwezigheid van expertise en vorming in de lerarenopleiding. Verder maakte geen van de respondenten een expliciete of zelfs impliciete link tussen kunsteducatie en media-educatie.

1.12 Voorzieningen op school

- **De grootte van het aanbod en de kwaliteit van de kunst- en cultuureducatie in het basis- en secundair onderwijs varieert aanzienlijk naargelang de deskundigheid die op school aanwezig is.**

Het aanbod op school verschilt naargelang het onderwijsniveau (lager of secundair onderwijs), de onderwijsvorm en het onderwijsnet. Volgens cijfers van 2006 (zie tabel 1.12.1), krijgt het secundaire onderwijs het hoogste percentage fondsen toebedeeld.

1.12.1 Tabel: Percentage van het budget volgens schoolniveau

De onderwijsbudgetten per onderwijsniveau, uitgedrukt in % van het totale onderwijsbudget van 8 384 507 duizend euro - 2006

Kleuter- en lager onderwijs: 32,08 %

Secundair onderwijs: 40,82 %

Niet-universitair onderwijs: 7,68 %

Universitair onderwijs: 9,28 %

DKO: 2,13 %

Andere (volwassenenonderwijs, onderwijs voor sociale promotie,...): 8,01 %

De term ‘muzische vorming’ wordt in het basisonderwijs gebruikt om zowel de expressieve kunsttakken (zoals dramatische kunst, muziek en dans) als de ‘beeldende’ kunsten (o.a. tekenen, schilderen, beeldhouwen en handwerk) aan te duiden. Het aantal muzische vakken dat men op school krijgt, varieert aanzienlijk van school tot school. In het beste geval zijn er regelmatig lessen en praktijk voorzien, zowel voor beeldende kunst als muziekonderwijs. Doorgaans wordt dit verzorgd door de leerkracht zelf. Daarnaast bezoeken scholen enkele keren per jaar het lokale cultuurcentrum om een voorstelling bij te wonen of een tentoonstelling te bekijken. In sommige scholen nemen deze bezoeken de plaats in van de reguliere muzische vorming. In meer afgelegen scholen kan een theatergroep één of twee maal per jaar in

de school zelf optreden. Afgezien van deze projecten en voorstellingen bestaat kunsteducatie uit een aantal projecten.

In het secundair onderwijs bestaat kunst- en cultuureducatie (in de periode tussen verplicht onderwijs in muziek en beeldende kunst en de mogelijkheid om in de hogere jaren van de secundaire school bepaalde vakken te kiezen) uit een programma van vakoverschrijdende thema's. Leerlingen worden op die manier geconfronteerd met de expressieve of creatieve aspecten van de maatschappij. Alle scholen moeten aantonen dat ze zich inspannen om dat te doen, maar aangezien er geen doelstellingen zijn vooropgesteld, varieert het niveau van het aanbod aanzienlijk van school tot school.

Het onderstaande kaderstuk illustreert de werking in een typische secundaire school in een grote kuststad. Aangezien de school de enige secundaire school is binnen een zekere afstand, kan ze worden beschouwd als een doorsnee school met een gemengde studenten- en lerarenpopulatie.

1.12.1 Kaderstuk: Een voorsmaakje van de kunst

Er is weinig tijd voor kunsteducatie in het lessenpakket. Tussen de vakken bestaan er strikte grenzen. Kunst heeft het moeilijk om ernstig te worden genomen. De leerkracht muziek verdeelt zijn aandacht over drie scholen en probeert waardering voor muziek bij te brengen. Naschoolse muziekbeoefening moet ernstiger genomen worden. Op school is er gebrek aan tijd in het lessenpakket, aan leertijd, aan muziekinstrumenten of aan een klaslokaal. Leerlingen krijgen enkel muziek en tekenen in de eerste twee jaar van het middelbaar onderwijs.

Omdat we niet veel tijd aan cultuureducatie kunnen besteden, nemen we de leerlingen mee naar buitenschoolse evenementen. We gaan bijvoorbeeld ongeveer drie keer per jaar naar een show in het casino. De klassen van het vijfde en zesde middelbaar voeren een toneelstuk op. Eens per jaar proberen we naar het filmfestival in Brugge te gaan. Maar zelfs Brugge is ver voor ons. Ongeveer één keer per maand nodigen de leerkrachten de leerlingen 's avonds uit om naar de film of de show van de maand te kijken. Het is vrijwillig en slechts enkele leerlingen dagen op, misschien tien. Met het laatste jaar bezoeken we een galerij. We gaan alleen naar het museum als er een speciale tentoonstelling loopt.

Vervoer is altijd een probleem, waar we ook gaan, het kost altijd tussen vier en tien euro. Ongeveer één vierde van de leerlingen heeft een financieel probleem. De leerkracht geschiedenis geeft ook een beetje kunst- en cultuureducatie, maar slechts drie tot vier uur uit het lessenrooster zijn gerelateerd aan kunst. Toch moet ik zeggen dat ze de lessen waarin we over kunst spreken interessant vinden. Ze

zijn erg kritisch en maatschappelijk betrokken. De leerlingen waarderen kunsteducatie alleen als ze echt iets kunnen maken. We kijken naar schilderijen en zij moeten er één maken. We proberen ook naar films te kijken van over heel de wereld. Tijdens lichamelijke opvoeding leren ze een beetje dansen en tijdens de muzieklessen is er een onderdeel waarbij leerlingen het ritme van de muziek via hun lichaam moeten voelen.

Cultuureducatie komt voor tijdens de lessen Nederlands, Engels, taal en geschiedenis. Het is voornamelijk praten over kunst, maar we geven ook culturele educatie, zoals lessen over de Azteken.

Erfgoededucatie komt eigenlijk pas aan bod in de hogere jaren van het middelbaar onderwijs, bijvoorbeeld bij uitstappen. Het vierde jaar gaat altijd naar Brugge. De leerlingen leren maar een klein beetje, maar ze leren tenminste iets. Ze weten eigenlijk weinig over de de streek waarin ze leven en zijn geschiedenis.

Kunsteducatie neemt slechts één uur per week in. Een paar jaar geleden was het twee uur per week, maar nu is het slechts één uur. Het is zeer praktijkgericht. Het geeft hen een voorsmaakje van de kunst en we doen wat ze graag doen. Als ze voor een extra uur wiskunde kiezen, hebben ze geen kunst. Als ze dus wiskunde of wetenschappen kiezen, krijgen ze geen kunst.

Ik geef les aan de 'lagergeschoolde' leerlingen, dus er is geen echt kunstonderwijs. Je moet met weinig starten. Ik probeer te beginnen met popmuziek of met filmmuziek, en dat kan je traag opbouwen. Er is te weinig tijd om hen over muziek te leren of om hen muziek te laten lezen, maar ik probeer ze toch het vertrouwen te geven om te zingen.

Ik ben een leerkracht geschiedenis en ik denk dat ik kunstgerichter lesgeef dan de gemiddelde leerkracht, gezien mijn persoonlijke passie voor kunst. Ik ben helemaal niet opgeleid om kunstonderwijs te geven, maar ik doe het toch, anders zouden de leerlingen nooit kunst krijgen.

Slechts een klein percentage van de leerlingen volgt naschoolse lessen. Slechts één tot hoogstens vier procent en dan zijn het de kinderen van de meer goeude ouders. De lagere klassen gaan nooit naar een muziek- of tekenles na de schooluren.

1.13 Naschools/Deeltijds kunstonderwijs (DKO)

- **Vlaanderen heeft een uitgebreid systeem van naschoolse kunsteducatie, gesubsidieerd door de overheid.**

- **Hoewel het lesgeld niet hoog ligt, slagen DKO's er niet in om bepaalde doelgroepen aan te trekken.**
- **DKO's hebben meestal geen nauw contact met de gewone scholen.**
- **Het leerlingenaantal van DKO's is relatief laag.**
- **Het lessenpakket van DKO's is meestal gebaseerd op traditionele kunstvormen en benaderingen.**

Vlaanderen heeft een uitgebreid netwerk van naschools kunstonderwijs. Over het hele land verspreid en zelfs in kleine steden en dorpen vind je kunstonderwijs: van de 308 Vlaamse gemeenten hebben er 261 een naschoolse kunstschool (= 79%). Het grootste deel van deze scholen biedt muzikeducatie aan – vooral om een instrument te leren bespelen en musicologie en muziektheorie te studeren.

Hoewel ze minder gebruikelijk zijn, vind je ook scholen voor beeldende kunsten, theaterscholen en dansscholen. De dansscholen zijn meestal privéscholen en krijgen meestal geen directe subsidies van de overheid.

In kunstscholen die door de overheid worden gesubsidieerd, worden de lonen van het personeel door de overheid betaald. De leerkrachten krijgen hetzelfde loon als de leerkrachten in het secundair onderwijs.

Deeltijds kunstonderwijs (DKO) staat open voor kinderen vanaf zes of acht jaar⁶. Voor kinderen biedt het deeltijdse kunstonderwijs een hele waaier aan mogelijkheden tegen een lage prijs. De kostprijs per kind bedraagt ongeveer € 51. Voor dit bedrag kunnen de kinderen verschillende lessen per week volgen. Voor leerlingen met een moeilijke sociale achtergrond en kinderen van hetzelfde gezin bedraagt de kostprijs € 33. Voor volwassenen bedraagt de kostprijs € 166 per jaar, voor volwassenen met een lagere sociale achtergrond en studenten tussen 18 en 24 jaar bedraagt het € 96. (Zie *Cijfers in het Deeltijds Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006*, OVSG, 2006, p.33).

Hoewel de DKO's historisch gezien weinig contact hebben met de gewone scholen, verandert dit patroon en beginnen sommige DKO's nauwer met hen samen te werken.

⁶ Met beeldende kunst en dans kan men in het algemeen starten op de leeftijd van zes jaar, terwijl men met muziek, woord en dramatische kunst doorgaans vanaf acht jaar kan beginnen.

Gewone scholen en naschoolse onderwijsinrichtingen willen samenwerken omdat een nauwere band voordelig is voor beide partijen.

We hebben een goede lokale muziekschool, maar eens de kinderen naar het secundair onderwijs gaan, gaan ze niet meer graag, dus hebben we een partnerschap met hen afgesloten: we gebruiken een gedeelte van het budget van de school om hen te betalen en in onze school te komen les geven, in de schooluren en tijdens de middagpauze. Nu hebben we een jazzband met 70 muzikanten op school. Er is ook een band op lokaal niveau, maar het wordt niet als cool en sexy beschouwd om na school muziekles te volgen en in een band te spelen.

Ik denk dat meer van de buitenschools activiteiten met de school zouden moeten worden verbonden. De kinderen zeggen ons: "Je wil dat we studeren, sporten, cultuur bijwonen, in een band gaan spelen!" Het aanbod is te groot. Het probleem is dat sommige kinderen veel te veel doen en anderen dan weer niets. Het hangt af van de ouders.

Hoewel DKO's traditioneel vooral muziek of beeldende kunsten aanbieden, hebben sommige centra hun aanbod uitgebreid met dramatische kunst en dans. De DKO's die werden bezocht, spitsen zich grotendeels toe op een traditioneel lessenspakket. Het publiek bestond vooral uit kinderen van hoger geschoolde ouders. Zoals een directeur van een DKO opmerkte: "Gewoonlijk zijn het hooggeschoolde ouders die de extra waarde van een naschoolse kunstopleiding inzien."

Wij begonnen als een 'muziekschool' maar nu bieden we dramatische kunst en muziek aan. Hier werken zes leraars dramatische kunst en 50 muziekleraars. Elke week krijgen we meer dan 1.200 leerlingen over de vloer. 80 % hiervan is jonger dan 18 jaar. 60 % is tussen acht en twaalf jaar oud en 40 % tussen twaalf en achttien jaar oud. 40 studenten komen uit het hoger onderwijs. Van onze studenten komt 80 % uit het algemeen onderwijs, 19 % uit het technisch onderwijs en slechts één procent uit het beroepsonderwijs. 7 % is uit een ander land afkomstig. De studenten moeten goed Nederlands kunnen spreken of we aanvaarden ze niet. Slechts 60 % van de studenten blijft komen wanneer ze naar het secundair onderwijs gaan. De meeste kinderen komen drie maal per week lessen volgen voor hun instrument (een uur gedeeld met maximaal één tot drie andere studenten), één uur samenspel en ook één uur muziekcultuur en -theorie. Tekenend voor onze academische status is dat van 400 kinderen er 150 Latijn volgen.

Leerlingen die muziekonderwijs volgen, hebben doorgaans één à twee groepslessen per week om een instrument te leren. Eenmaal per week hebben ze theorieles. Leerlingen worden ook aangemoedigd om hoorcolleges bij te wonen. De meeste scholen benadrukken dat studenten enkel een instrument kunnen leren bespelen op

voorwaarde dat ze ook de theorie⁷ studeren. Klassieke muziek vormt de hoofdmoot in de muzieklessen, hoewel de laatste jaren ook jazz en folk aan bod komen. De meerderheid van de kinderen leert een traditioneel instrument bespelen, zoals piano, viool of andere snaar- of blaasinstrumenten. Gitaar en percussie winnen aan populariteit. De studenten leren (klassieke) muziek uit het verleden spelen (vóór de jaren 1900). Doorgaans worden ze niet aangemoedigd om hun eigen muziek te creëren. Voordracht, woordkunst en acteerkunst worden soms ook als optie aangeboden in muziekkacademies⁸.

In academies voor schone kunsten ligt de klemtoon op het aanleren van technieken en het maken van werken voor tentoonstellingen. De academies bieden een hele reeks opties aan van grafische kunst, tekenen, schilderen en beeldhouwen tot juwelenontwerp en keramiek.

Waar dans wordt gedoceerd, is dit in de eerste plaats klassiek ballet of hedendaagse dans. Sommige scholen hebben geprobeerd om volksdans te introduceren.

In alle centra die werden bezocht, was de praktijk vooral gericht op het ontwikkelen van vaardigheden en was het onderricht vrij traditioneel. Het gebruik van nieuwe technologieën was niet aan de orde, behalve in één goed uitgeruste muziekschool die gebruik maakte van computers om muziektheorie en -compositie aan te leren.

De inhoud van de programma's steunt meestal op het meester-leerlingmodel. Het is niet duidelijk in hoeverre de programma's aan de context van het DKO of aan de diversiteit van een bredere bevolkingslaag worden aangepast.

Het publiek bestaat hoofdzakelijk uit gegoede, blanke, Vlaamse kinderen. Volgens de officiële cijfers volgt gemiddeld 1 op de 7 leerlingen van het leerplichtonderwijs één of andere studierichting aan het DKO. Zowat 18% van de leerlingen komt uit het lager onderwijs, iets meer dan 10% uit het secundair onderwijs (*Zie Cijfers in het Deeltijds*

⁷ De kinderen beginnen met één jaar theorie, notenleer en zang. Pas in het tweede jaar (rond de leeftijd van negen jaar) beginnen ze een instrument te bespelen. Het algemene patroon is dat de leerlingen lessen bijwonen in theorie, notenleer, zang en het bespelen van instrumenten.

⁸ DKO classificeert twee belangrijke schoolsystemen: scholen voor beeldende kunst en muziekscholen, waar ook woordkunst en dans aan bod komen.

Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006, OVSG, 2006, p.36). Alle deeltijdse kunstscholen meldden dat de opkomst snel daalt na de eerste drie jaar. Enkel de leerlingen met een uitzonderlijk talent of deze waarvan de ouders bijzonder plichtbewust zijn, blijven komen. Niettegenstaande subsidies voorhanden zijn om kansarme kinderen de mogelijkheid te bieden onderwijs in het DKO te volgen, waren in de bezochte scholen weinig of geen kinderen met een lagere sociaal-economische of etnisch diverse achtergrond.

Volgens de officiële cijfers bezochten in de periode 2005-2006 161.013 studenten het deeltijdse kunstonderwijs (*Zie Cijfers in het Deeltijds Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006, OVSG, 2006, p.12*). Deze cijfers zijn echter niet indicatief omdat er discrepanties kunnen zijn tussen het aantal ingeschreven cursisten en het aantal leerlingen dat regelmatig de lessen bijwoont. Heel wat leerlingen vallen op jonge leeftijd af: 62% van het totale aantal leerlingen is jonger dan 12 jaar, 38% is tussen 12 en 18 jaar oud. Ongeveer 75% van alle studenten zijn jonger dan achttien, waarvan 48% muziek studeren, 15% theater, 6% dans en 31% beeldende kunsten (*Zie Cijfers in het Deeltijds Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006, OVSG, 2006, p.12-13*). Het is opnieuw moeilijk om uit de cijfers algemene besluiten te trekken, aangezien kind X muziek, dans en theater kan volgen en in de statistieken als drie personen kan verschijnen. Sommige leerlingen nemen enkel deel aan een zomercursus of iets gelijkaardigs, maar worden toch als regelmatige leerling geregistreerd.

Ook de leerkrachten hebben meestal een Vlaamse achtergrond en zijn afkomstig uit de hogere lagen van de maatschappij. De meeste leraren werken halftijds en zien het lesgeven als een manier om hun inkomen uit andere prestaties of optredens aan te vullen. Voor vijftien tot twintig procent van de leraars is het loon voor het lesgeven hun voornaamste bron van inkomen. Desondanks zijn leraars voor populaire instrumenten als gitaar en percussie moeilijk te vinden, zoals het volgende kaderstuk schetst:

1.13.1 Kaderstuk: Proberen om meer creatief te zijn

Het is moeilijk om leerkrachten te vinden voor gitaar- of theaterlessen. De school heeft geïnvesteerd in de laatste nieuwe technologie. We zijn een 'smart' school en gebruiken een elektronisch bordstelsel.

Onze website wordt geregeld bekeken. De leerlingen componeren hun eigen muziek en maken opnames. Ze kunnen werken op pc's met hoofdtelefoons. We zijn heel goed uitgerust met digitale studio's.

We proberen onze school zo toegankelijk mogelijk te maken. Leerlingen kunnen hun instrumenten lenen. Soms zetten we leerlingen van verschillende leeftijden bij elkaar in een groep. We geloven dat we een goed resultaat bereikt hebben als leerlingen beginnen op hun achtste jaar en op hun achttiende nog altijd spelen. We hebben weinig kinderen met een andere etnische achtergrond.

Elk jaar gaan vier of vijf van onze leerlingen naar het conservatorium. We proberen creatiever te zijn. We willen niet dat leerlingen theorie leren. We moeten het doen, maar we proberen hen muziek te laten maken of woorden te laten opschrijven. Om creatief te zijn moet je de theorie kennen en weten wat iets tot goede muziek maakt. We doen jaarlijks een zelfevaluatie. De plaatselijke universiteit helpt ons hierover na te denken en te evalueren. We laten ons ook evalueren door een extern team. We krijgen ook inspectie, maar omdat deze niet in het vak is opgeleid, helpen hun opmerkingen ons weinig verder.

Alle kunstscholen die subsidies krijgen, worden op dezelfde manier geïnspecteerd als gewone scholen in Vlaanderen. Deze inspectie wordt uitgevoerd door inspecteurs die gespecialiseerd zijn in het DKO.

Behalve de meer traditionele muziekscholen en academies voor beeldende kunst bestaan er enkele vernieuwende opties buiten het formele aanbod. Zo heeft bijv. het *KIDS* programma (vzw Kansen in de Stad) een lange termijnvisie om zowel kinderen als de mensen die met kinderen werken te ondersteunen. Het wil jongeren en culturele diensten bij elkaar brengen en een netwerk vormen tussen al wie met educatie en cultuur bezig is. *KIDS* streeft er ook naar om jongeren aan te moedigen om aan kunst en cultuur deel te nemen en culturele instellingen te bezoeken. Via het *Kids-Kanaal-Kunst* programma wil het kansarme kinderen en jongeren artistieke mogelijkheden aanbieden.

De vakantieprogramma's van *Eigen-Aardig* laten kinderen en jongeren hun leefwereld via de kunsten exploreren. Hun artistieke activiteiten richten zich op kinderen met een diverse financiële en culturele afkomst.

1.14 Doelstellingen: waarom kunst?

- **Op het gebied van creativiteit en praktijk is er eenvormigheid tussen het beleid en de doelstellingen.**
- **Cultuur, erfgoed en media zijn slechts minimaal in de vermelde doelstellingen aanwezig.**
- **Er zijn te veel doelstellingen voor kunsteducatie.**

Uit internationaal vergelijkende studies blijken de belangrijkste doelstellingen van kunsteducatie het doorgeven van artistieke vaardigheden en cultureel begrip en het creëren van persoonlijke, sociale en culturele uitingsmogelijkheden.

De doelstellingen van projecten in Vlaanderen zijn daarentegen vaak onduidelijk en slechts zelden wordt het leerproces geëvalueerd. Een respondent noteerde in zijn bedenkingen dat de doelstellingen vaag waren: “Ik moet zelf doelstellingen creëren”. Dit heeft geleid tot een proliferatie van doelstellingen, maar een gebrek aan duidelijkheid erover. Projecten richten zich vooral op creatieve ervaringen. De doelstellingen leggen doorgaans geen verband tussen ideeën en kwaliteit. De kinderen weten dat het “gewoon voor het plezier” is en geen onderdeel van het normale leerproces vormt.

Waarom moet kunst- en cultuureducatie deel uitmaken van de basisopleiding van een kind? De volgende redenen werden geciteerd:

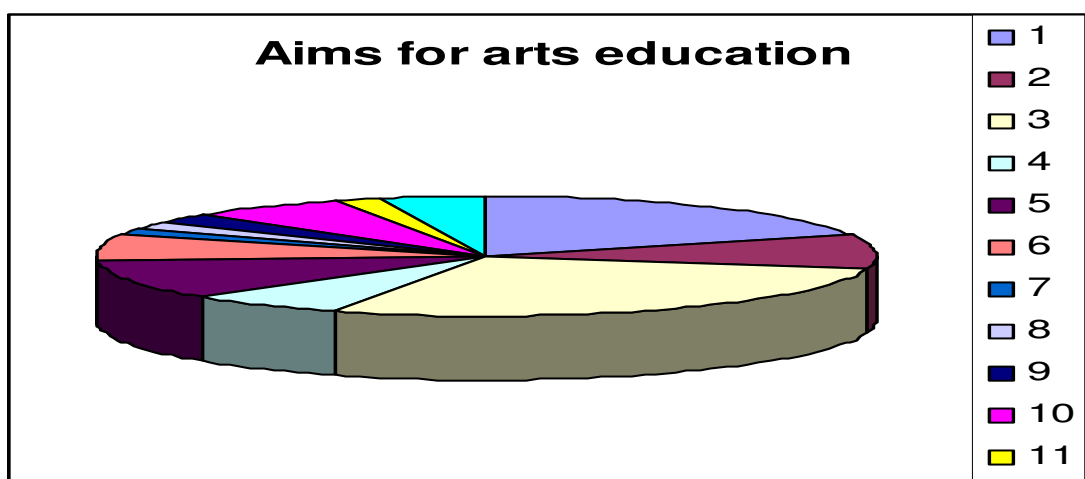
- Om kinderen een gevoel voor kunst mee te geven, om mooie dingen te maken
- Om kinderen de gelegenheid te bieden artistieke dingen uit te proberen en te beleven
- Om een gevoel voor kunst en cultuur te ontwikkelen
- Om te genieten van het inzicht hoe kunstenaars met creativiteit omgaan
- Om te experimenteren en open te staan voor nieuwe ideeën
- Om het vermogen te ontwikkelen iets te creëren; om iets te maken wat voordien niet bestond
- Om te experimenteren
- Om nieuwe dingen te ontdekken
- Om grenzen te overschrijden

- Om een brede reeks activiteiten mee te maken
- Om te begrijpen wat het is om artistiek te zijn
- Om creatieve geesten te ontwikkelen en te laten ontplooiën
- Om een creatieve werkkraft te ontwikkelen
- Om de ontvankelijkheid en gevoeligheid verder te ontplooiën
- Om creatief denken te ontwikkelen
- Om creatieve en originele oplossingen te bedenken en nieuwe denkwijzen te combineren
- Om praktische problemen op te lossen
- Om problemen op te lossen
- Om kinderen te stimuleren
- Kracht geven
- Zelfvertrouwen
- Kritisch denken
- Leren keuzes maken
- Vertrouwen
- Zelfreflectie
- Identiteit
- Om een open geest te hebben
- Om open te staan voor cultuur
- Om het leefmilieu te begrijpen
- Om de wereld van de kinderen te verruimen
- Kinderen expressiemogelijkheden aanreiken
- Het leefklimaat verbeteren
- Andere dingen bieden dan intellectuele
- Als wij het niet aanreiken, zullen ze het nooit leren kennen
- Oog-handcoördinatie
- Spierontwikkeling

Een aantal categorieën van doelstellingen zijn grafisch weergegeven in *Fig. 1.14.1*. Uit de grafiek blijkt duidelijk dat praktijk, creativiteit en het oplossen van problemen de essentie uitmaken van de doelstellingen, maar er daarnaast een lange en

uiteenlopende lijst van aanbevolen doelstellingen voor kunsteducatie bestaat. Dit is enigszins problematisch aangezien er idealiter niet meer dan zes duidelijke doelstellingen mogen zijn. Hoewel ‘het ervaren of beleven van de kunsten’ wel duidelijk aanwezig is in het beleid en de praktijk van de kunsteducatie, is dit veel minder het geval bij de overige doelstellingen (creativiteit en probleemoplossing). Dit wijst op een discrepantie tussen beleid, doelstellingen en praktijk. Interessant is ook dat de drie begeleidende doelstellingen van kunsteducatie, zoals vermeld in beleidsdocumenten (namelijk erfgoed, media en cultuureducatie), nauwelijks worden vermeld. Zo werd erfgoededucatie helemaal niet vermeld. En ook al extrapoleren we die betekenis uit gegevens als ‘identiteit’ en burger trots, ze stellen slechts een klein stukje van de taart voor. Ook cultuur – gestimuleerd en ruimschoots gefinancierd vanuit het beleid – stelt in de totaliteit van de doelstellingen slechts een klein segment voor.

1.14.1 Figuur: Doelstellingen van kunsteducatie



N=47

1. ervaring
2. artistiek
3. creativiteit
4. nemen van risico's
5. problemen oplossen
6. identiteit
7. vertrouwen
8. reflectie
9. cultuur
10. expressie
11. relaxatie

Deze verzoeken moeten echter in hun context worden gezien en het is belangrijk te noteren dat kunst geen universeel wondermiddel is. Zoals een respondent noteerde:

Telkens wanneer er ergens een probleem is, zegt men dat kunst- en cultuureducatie een steentje kunnen bijdragen. Het is echt belangrijk dat we doelgroepen kiezen en dan meer specifiek te werk gaan, bijvoorbeeld om de taalvaardigheid te verbeteren. Het zet geen zoden aan de dijk, te zeggen 'kunst helpt mensen uit diverse groepen'. Je moet meer specifiek zijn. Welke leeftijd? Welke culturele groep? Je moet werken met lokale groepen. Luister naar de wensen van de doelgroep. Luister écht naar hen en stel een specifiek programma op. Er zijn heel wat positieve invloeden die van kunst uitgaan.

Enerzijds wordt kunsteducatie in staat geacht haast alles te realiseren, maar anderzijds krijgt het tegelijkertijd geen centrale plaats of prioriteit in de onderwijsdoelstellingen.

Zoals een schooldirecteur stelde:

Deze school is een zeer gestructureerde school. Onze prioriteiten zijn wiskunde en taal. Kunst leidt te veel af. Ik ben hier nieuw en hou van creatieve dingen en enkele van de jonge leraren wensen kunst in te voeren. Ik probeer te zeggen dat elk vak even belangrijk is, maar de andere leraren zijn het daar niet mee eens. Ik denk niet dat het een goed idee zou zijn een kunstenaar naar deze school te halen. Kunst zou er kunnen voor zorgen dat kinderen zich beter voelen. En je kunt ook zien of een kind talent heeft. Indien de ouders willen dat hun kind kunst beoefent, hebben ze keuze genoeg buiten de school. We hebben grote klassen. De leraars hebben geen interesse voor talent. We hebben 'extra' geld nodig voor kunst. Indien ik in deze school zou opperen geld aan kunst uit te geven, zouden het schoolbestuur en de andere leraren dat idee nooit ondersteunen. Het klopt dat we een globaal budget hebben, maar als alle rekeningen betaald zijn, is er weinig geld over. Ik wou graag boeken over muziekmethodes voor de leraren aankopen maar het zal zes jaar duren om hiervoor het geld te verzamelen. Dan zullen we de boeken hebben, maar niet de instrumenten! De inspecteurs kan het niet schelen of we kunst op school hebben. Ik denk dat er grote structurele veranderingen nodig zijn als men kunst op school wil.

Tijdens gesprekken werd ook gesuggereerd om voor het secundair onderwijs de doelstellingen van kunsteducatie naargelang het niveau te differentiëren. Er werd ook opgemerkt dat bepaalde leerlingen minder open staan voor kunst.

Onze studenten komen naar deze school voor een technische opleiding. Ze zijn als paarden met oogkleppen op. Ze zijn niet cultureel ingesteld en gaan door het leven zonder dat ze de cultuur rond hen opmerken. Ik probeer hen naar het theater te laten gaan. Dat kost al €250 voor de bus en dan zijn we nog nergens. Wij specialiseren ons in lassen en houtbewerking. De studenten

ontwerpen geen dingen voor zichzelf. De leraren ontwerpen en de kinderen leren te vervaardigen. We integreren computers in elke les en maken gebruik van CAD- systemen. Ik zou graag meer creatieve mogelijkheden hebben op deze school.

Het was eveneens verbazingwekkend dat de waarde van kunst als expressievorm zelden als doelstelling naar voren wordt geschoven in de internationale context of in discussies hierover. Hoewel het volgende commentaar de waarde van kunst als een expressieve taal aanduidt, kan men zich niet van de indruk ontdoen dat deze opvatting niet door iedereen wordt gedeeld.

Een universele taal [en] esthetisch bewustzijn helpt kinderen om filosofische vragen te stellen. Kinderen leren de aard van de dingen waarden: zowel het mooie als het lelijke. Kunst verschilt van de andere vakken. Kinderen brengen respect op voor kunst en cultuur. Ze ontwikkelen kunstzinnige vaardigheden. De projecten zijn meestal ervaringsgericht en hebben als voornaamste doel de kinderen te laten proeven van kunstvormen. In vele gevallen is dit maar een klein voorproefje en waarschijnlijk onvoldoende om de honger van adolescenten te stillen.

Over het algemeen lijken ouders een kwaliteitsvol kunstaanbod naar waarde te schatten: het bepaalt in hoge mate mee de keuze voor een bepaalde school. Scholen die hun profiel willen verbeteren, zien het artistieke als een opportuun middel om deze doelstelling te bereiken.

De waardering van kunst is hoog bij de ouders. We zouden dan ook op subtiele wijze de ene school tegen de andere kunnen uitspelen. Als een school geen kunstprojecten organiseert, kijken ze verder naar andere scholen in de buurt. Deze scholen krijgen extra middelen van de ouders, die kunst waarden, en weldra gaan de scholen om steun vragen. Wij proberen dan een aanbod te doen dat ze niet kunnen weigeren!

Het is opmerkelijk dat in het onderzoeksrapport *Erfgoededucatie in het Vlaamse Onderwijs* weinig aandacht wordt besteed aan de impact van erfgoededucatie op kinderen – of liever het gebrek eraan in de lagere en secundaire school. Deze leemte wordt weerspiegeld in de lage score van erfgoededucatie in de hoger genoemde lijst van doelstellingen.

Hoewel de term vaag wordt gedefinieerd, komt creativiteit in de vermelde doelstellingen meer prominent naar voor. Dit bleek ook uit de vermelding van verwante vaardigheden zoals het oplossen van problemen, cultureel begrip en besluitvorming. Creativiteit wordt duidelijk ook geassocieerd met innovatie. Het feit

dat de doelstellingen zich op creativiteit focussen, is op zich een goede zaak, aangezien creativiteit vaak in beleidsverklaringen en in de richtlijnen voor de eindtermen wordt gebruikt.

Er is een wijd verbreid geloof dat uit aandacht voor kunst in het onderwijs “spontaan” creativiteit groeit en dat dit – op zichzelf en vanzelf – zal leiden tot een meer creatieve economie. Hoewel deze veronderstelling zowat universeel wordt aanvaard, bestaat er voorlopig geen empirisch bewijs voor het causaal verband tussen kunst en creativiteit en hun invloed op verbeterde economische prestaties.

Een doel van kunsteducatie bestaat erin om jongeren meer creatief te maken.

Creatief zijn heeft alles te maken met participatie en genieten van kunst. We hebben een gestructureerd platform nodig om de werking tussen deze twee velden te consolideren.

De rol van kunst in het bevorderen van creatief en innovatief denken is niet ten volle erkend. Creativiteit vormt niet de focus in kunsteducatie, op school noch in naschoolse activiteiten. De beleving van kunst en het aanleren van vaardigheden lijken in dit verband belangrijker te zijn.

Terwijl een aantal ontwikkelde landen en ontwikkelingslanden creativiteit beschouwen als de draaischijf voor hun toekomstig succes, erkent het Vlaamse onderwijs de meerwaarde van kunst niet voor de ontwikkeling van creatief denken, ondernemingszin, samenwerkingspraktijken en innovatie. Er zijn bijna geen samenwerkingsverbanden tussen het onderwijs en de creatieve industrie (afgezien van de erkende kunstinstellingen, zoals theaters en galerijen).

Hoofdstuk 2: Wereldstandaarden - Benchmarking

2.1 Inleiding

Opdat de positieve invloed van kunsteducatie merkbaar zou zijn, moeten de leerlingen kunnen genieten van een kwalitatief hoogstaand aanbod. De resultaten van de globale studie van kunsteducatie (Bamford, 2006) suggereren dat in ongeveer één vierde van alle vormen van kunsteducatie de kwaliteit zo laag is dat de artistieke en creatieve ontwikkeling van het kind negatief wordt beïnvloed. Dit in acht genomen, is het noodzakelijk dat de kunsteducatie in Vlaanderen een bepaald kwalitatief niveau bereikt. Dit hoofdstuk omschrijft de basiscomponenten die vereist zijn voor een kwalitatief hoogstaand niveau.

2.2 Wereldstandaarden: een omschrijving van de alfa van kwaliteitsvolle cultuureducatie

Kunsteducatie is – zoals gezondheid – geen fenomeen dat door één enkele oorzaak ontstaan is, maar dat wordt beïnvloed door uiteenlopende factoren die op hetzelfde doel gericht zijn. Statistici hebben hiervoor een model ontwikkeld. De zogenaamde *Cronbach's Alpha* (Bogt, 1993) meet de samenhang tussen factoren in samengestelde fenomenen. Hoe hoger de samenhang tussen de eigenschappen, hoe hoger de *Cronbach Score*. Statistisch komt absolute consistentie overeen met de waarde één en het ontbreken van consistentie met de waarde nul (Bogt, 1993).

Dit betekent echter niet dat een Cronbach score voor de kunsten kan worden bepaald met behulp van criteria en gemiddelden. Onderwijssystemen zijn immers diep ingebed in een bepaalde culturele context die verschillend is van land tot land. Dit geldt zeker voor kunsteducatie. Meer dan elk ander onderwerp, weerspiegelen de kunsten bepaalde unieke culturele omstandigheden. Dit is bijgevolg ook het geval voor kunsteducatie.

Elke *Alpha* die wordt ontwikkeld, moet deze diversiteit dan ook respecteren en aanmoedigen. Judd (Judd et al., 1993) verwijst hierbij naar het *spinnenwebconcept*,

waarbij een aantal abstracte denkbeelden op een samenhangende manier worden gegroepeerd om een enigszins betrouwbaar fenomeen te creëren. Zoals ‘gezondheid’ een verzameling kan zijn van meetbare factoren (zoals een regelmatige hartslag, een laag cholesterolgehalte en een goed metabolisme enz.), omvat welzijn ook een aantal niet-meetbare elementen zoals geluk, tevredenheid, macht, het sociale rollenspel enzovoort.

Met betrekking tot kunsteducatie weten we dat kwaliteitsprogramma’s een aantal meetbare kenmerken gemeenschappelijk hebben, zoals samenwerkingsverbanden, publieke optredens en bepaalde benaderingen van het leerproces. Maar ze hangen ook af van attitudes zoals het nemen van risico’s, samenwerking, samen delen en andere abstracte denkbeelden.

Deze vormen samen de basis *alfa* die moet worden bepaald vooraleer men de impact kan meten.

Het is mogelijk een aantal algemene conclusies te trekken en gemeenschappelijke noemers te vinden die kunnen dienen als een soort van *alfa* voor onderzoek betreffende kunsteducatie. Zoals onderzoekers in de sociale wetenschappen standaarden voor de ‘leefbaarheid’ van de samenleving hebben ontwikkeld, medische onderzoekers indicatoren voor het welzijn van hun patiënten ontwikkelden en het rechtssysteem een beroep doet op precedënten en beschikkingen om oordelen te vellen, kan de kunstgemeenschap nu – waarschijnlijk voor het eerst – een beroep doen op een redelijke *alfa* om de kwaliteit te bepalen, vooraleer de impact te meten.

Uit de resultaten van het internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat bepaalde structuren en leermethodes voor alle kwaliteitsprogramma’s gemeenschappelijk zijn, ongeacht hun context, schaal, draagwijdte of middelen. De vraag is nu of deze structuren aanwezig zijn op nationaal niveau.

2.3 De aard van de kwaliteit

In de context van dit onderzoek wordt kunsteducatie als kwalitatief hoogstaand beschouwd als de hoge waarde wordt erkend van de vaardigheden, attitudes en prestaties die erdoor ontstaan. Volgens Pearsall (1998) impliceert kwaliteit iets dat met succes werd bereikt.

In het geval van kunsteducatie wordt kwaliteit gezien als iets dat prestaties (d.w.z. productie van kwaliteit) kan omvatten, maar ook leertrajecten, partnerschappen en erkenning omvat.

Dewey (1934: 19) beschrijft kwaliteit als “een verhoogde vitaliteit”. Hij stelt verder dat kwaliteit “actieve en alerte omgang met de wereld” betekent, “op zijn hoogste punt impliceert het een totale interpretatie van zichzelf en van de wereld van de objecten en gebeurtenissen.” Als we dit in acht nemen, heeft kwaliteit geen vaste aard, maar is het zoals Kissick (1993: 27) beweert “in de eerste plaats een idee, waarvan de criteria onderhevig zijn aan invloeden vanuit een welbepaalde samenleving”.

Kwaliteitsvolle kunsteducatie is het resultaat van een interactie tussen structuur en methode. We moeten erop wijzen dat *alfa* geen inhoud specificiert. Dit is doelbewust, aangezien inhoud uit de plaatselijke omgeving, cultuur en middelen moet worden afgeleid. Op deze manier kunnen inhoud en context op een onafhankelijke manier van de kwaliteits-*alfa* werken. Tegelijkertijd gelden deze kwaliteitsindicatoren zowel voor onderwijs door de kunsten als voor onderwijs in de kunsten. Voor beide complementaire manieren waarin de kunsten bijdragen tot onderwijs, blijven deze kwaliteitsindicatoren vrij stabiel en consistent.

Deze kwaliteitsindicatoren zijn:

- Actieve samenwerkingsverbanden tussen scholen en kunstorganisaties en tussen leraars, kunstenaars en de gemeenschap
- Gedeelde verantwoordelijkheid bij planning, implementatie, assessment/beoordeling en evaluatie. Voor het onderscheid tussen evaluatie en assessment
- Mogelijkheden voor publieke optredens, tentoonstellingen en/of presentaties

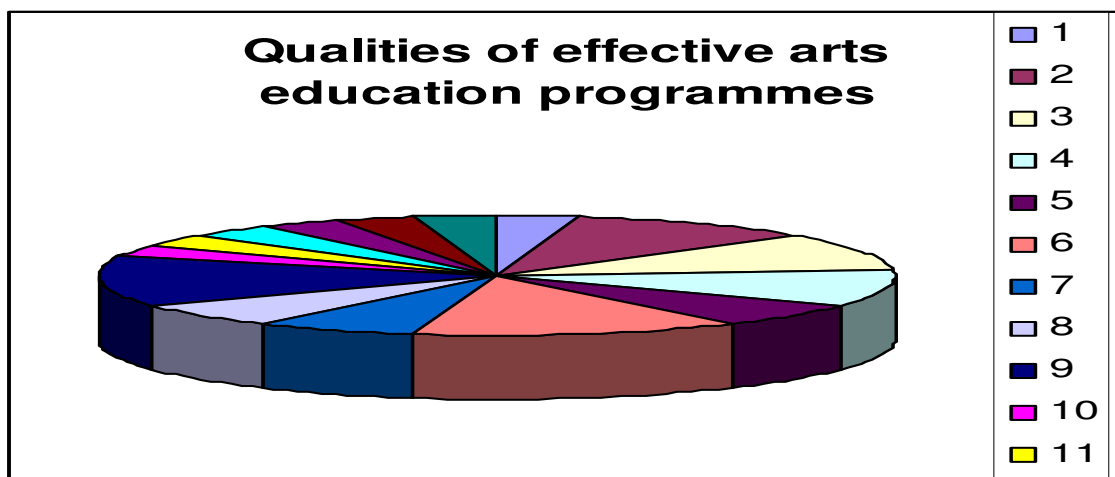
- Een combinatie van ontwikkeling binnen de specifieke kunstvormen (educatie in de kunst) met artistieke en creatieve benaderingen van het leerproces (educatie door de kunst)
- Mogelijkheden tot kritische reflectie, probleemoplossend en risicovol denken
- Nadruk op samenwerking
- Een inclusieve houding met toegang voor alle kinderen
- Gedetailleerde strategieën voor het toetsen en rapporteren over hoe kinderen leren, ervaren en zich ontwikkelen
- Levenslang professioneel leren voor de leerkrachten, de kunstenaars en de gemeenschap
- Flexibele schoolstructuren en doordringbare grenzen tussen scholen en de gemeenschap

Deze alfa's voor effectieve kunsteducatie zullen gebruikt worden als basis van dit rapport. De kwaliteit van de kunsteducatie in Vlaanderen zal besproken worden met verwijzing naar deze wereldstandaard van kwaliteitsalfa's.

2.4 De kwaliteitsindicatoren

Medewerkers aan het onderzoek werd gevraagd op te sommen wat zij als kwaliteitsindicatoren voor kunsteducatie in Vlaanderen zien. Figuur 2.4.1 toont de grafische voorstelling van deze indicatoren.

2.4.1 Figuur: Kwaliteitsvolle kunsteducatie



N=60

1. Verspreiding naar andere gebieden - diversiteit
2. Innovatieve methodes
3. Duidelijke visies en doelstellingen
4. Actief
5. Over identiteit
6. Op lange termijn
7. Flexibele benadering
8. Partnership
9. Verschillende locaties
10. Zowel educatie in als door de kunst
11. Professionele ontwikkeling

De door de respondenten opgegeven kwaliteitsindicatoren blijken heel goed overeen te komen met de internationale indicatoren. De lijst met elf items geeft aan dat zowel de uitvoerders als de beleidsmakers een doordachte visie op kwaliteit hebben. Men kan bijgevolg veronderstellen dat de **kennis** met betrekking tot kwaliteit goed verankerd is, maar dat dit minder het geval is bij **het uitvoeren en het opvolgen**. Dit blijkt uit het volgende commentaar van een beleidsmaker uit de culturele sector:

De beste manier om kwaliteit te beoordelen gebeurt instinctmatig. Je moet kwaliteit herkennen als je ze ziet. Je voelt het als je een school of cultureel programma bezoekt. Het beleidsplan kan goed zijn, maar het is pas wanneer je het in de praktijk ziet, dat je echt weet of de praktijk van goede kwaliteit is. Toch is het moeilijk om kwaliteitsindicatoren te omschrijven. Veel organisaties spelen het spel mee. Ze herhalen het beleid in hun zogezegde resultaten; 'geef hen wat ze willen'. Er is nood aan een gedeeld platform. Een neutrale ruimte waar we niet enkel spreken over het 'beleid' of over technische problemen, maar waar we echt nadenken over methodes en spreken over realistische contexten en problemen.

Hoofdstuk 3: Antwoorden op kwaliteit

3.1 Inleiding – Algemene verklaringen over kwaliteit

Op basis van de aanpak beschreven in het vorige hoofdstuk kan de volgende lijst kwaliteitsindicatoren worden gebruikt als een *alfa* voor kunsteducatie – en zelfs voor kunstprojecten in het algemeen – om een ‘welzijnsindicator’ te bepalen die gebruikt kan worden voor kunsteducatie vooraleer de impact te meten. Het kan ook dienen als een diagnose-instrument om de kwaliteit van kunsteducatieve programma’s te verbeteren.

3.2. Actief partnerschap met creatieve mensen en organisaties via teamwork en samenwerking

- **Er zijn goede praktijkvoorbeelden van partnerschappen tussen scholen en kunstenaars in Vlaanderen.**
- **Deze zouden moeten worden uitgebreid, zowel wat het aantal betrokken scholen als wat de duur van de samenwerking betreft.**
- **Langdurige partnerschappen moeten in het beleid en de praktijk worden verankerd.**
- **Partnerschappen uitbouwen op lange termijn vraagt tijd, betrokkenheid en middelen.**
- **Ook partnerschappen met de industrie en de bredere gemeenschap moeten worden overwogen.**

Actief partnerschap betekent dat culturele en artistieke organisaties rechtstreeks bij het plannen en aanbieden van kunsteducatieve programma’s worden betrokken. De meest effectieve programma’s slagen erin een onafgebroken, langdurige samenwerking op te bouwen met culturele instellingen en industrieën. Actieve samenwerkingsverbanden houden ook in dat er gedeelde verantwoordelijkheid is voor de planning, implementatie en evaluatie van een programma.

De internationaal vergelijkende studie over de impact van kunst ondersteunt het opzetten van partnerschappen tussen de professionele kunstwereld en het onderwijs, in kunst- en cultuureducatie. De in het kader van dit onderzoek geïnterviewde kunstenaars bleken vanuit hun ervaringen echter heel wat reserves tegenover dergelijke constructies te hebben.

De stabiliteit en gedeelde verantwoordelijkheid van partnerschappen vinden we gewoonlijk niet terug in Vlaanderen, waar professionele kunstenaars eerder naar de scholen gaan voor korte ‘speciale projecten’ of voor schoolvoorstellingen.

Kunstenaars (vooral zij die in culturele instellingen werken die veel overheidssubsidies krijgen) zijn verplicht kunsteducatie voor kinderen aan te bieden. Binnen dit aanbod ligt de nadruk sterk op de uitvoerende kunsten, met theater en muziek op kop. Film is ook populair. Andere kunstvormen of de bredere creatieve industrie zijn eerder zeldzaam. In reflecties op het ontwerprapport stelt een pedagogisch adviseur dat dans en choreografie in het bijzonder worden verwaarloosd en dat dit “jammer is omdat het het bewegend lichaam is dat andere creatieve processen, zoals muziek en drama, op gang brengt”.

De creatieve ontmoetingen zijn doorgaans losse ervaringen waarbij één of meerdere professionele kunstenaars voor een eenmalige voorstelling naar de school komen. Toneelgezelschappen komen soms met een bepaalde voorstelling voor enkele dagen tot een week naar een cultuur- of gemeentecentrum, waar de plaatselijke kinderen dan met hun leerkrachten naar het stuk kunnen komen kijken.

De kunstenaars merken op dat, ondanks hun inspanningen om de scholen voor en na de voorstelling extra informatie en materiaal te verstrekken, de voorstellingen vaak van de algemene schoolervaringen losgekoppeld blijven. Dit wordt geïllustreerd door volgende citaten van kunstenaars:

In plaats van de kinderen een goed gevoel te geven over kunst, laten de voorstellingen hen vaak achter met een slecht gevoel. Je kunt onmiddellijk voelen dat de kinderen gedwongen zijn om naar de voorstelling te komen kijken en niet goed zijn voorbereid. De voorstellingen slaan niet aan bij de kinderen en lijken anoniem. De kinderen begrijpen de stukken niet en voor hen is

theater gewoon saai. Dit is ook niet leuk voor de artiesten zelf. Soms luisteren de leerkrachten zelfs niet eens en praten ze tijdens de voorstelling.

Kunst op school is zo onnatuurlijk. Elk stuk duurt 40 minuten zodat het in het lessenrooster kan worden ingepast. Wie gaat er naar een toneelstuk kijken om 10 uur 's morgens? De meeste ervaringen zijn niet relevant voor het leven van de kinderen.

Kinderen zeggen me: "Ik ben naar het theater geweest en het was saai". Natuurlijk is theater saai als kinderen niet de kans krijgen om vaardigheden te ontwikkelen actief toneel te spelen of het nodige aanvoelen te ontwikkelen.

Projecten met kunstenaars staan al te vaak los van de andere lessen. Een aantal van de geïnterviewde kunstenaars benadrukt dat ze - ondanks hun aanzienlijke inspanningen om op voorhand materiaal te sturen en om verbanden met andere leergebieden te leggen - moeten vaststellen dat de meeste kinderen het project met heel weinig ervaring aanvangen. De leerkrachten zien de vrijgekomen tijd dan weer als een mogelijkheid om even aan het lesgeven te ontsnappen en nemen zelden deel aan het project. De meeste kunstenaars verkiezen zelfs dat de leerkrachten niet deelnemen, omdat hun kennis over artistieke methodes zo beperkt is dat ze het leerproces van de kinderen eerder belemmeren dan bevorderen. Eén van de reflecties op het ontwerprapport stelt echter dat kunstenaars zouden moeten erkennen dat, als het over kunst gaat, het vaak "de leerkracht is die de leerling is" en dat leerkrachten zouden moeten worden aangemoedigd om samen met hun klas te leren.

Het algemene aanvoelen is dat jonge kinderen meer open staan voor voorstellingen en minder problemen scheppen dan de oudere leerlingen. Een theaterdirecteur: "Kinderen die ouder zijn dan twaalf jaar vormen het echte probleem". Een andere opmerking geeft aan dat kinderen in hun tienerjaren zelden bezig zijn met kunst en culturele ervaringen: "Ze begrijpen er niets van en het is dan dat je ze voor altijd verliest". Deze commentaar suggereert dat negatieve ervaringen in de tienerjaren mensen voor de rest van hun leven afkeren van kunst en cultuur. Hier moet worden opgemerkt dat het niet enkel de verantwoordelijkheid van de school kan zijn een positieve houding tegenover kunst te ontwikkelen. Ook de ouders en de samenleving zijn essentieel om kinderen hierin te stimuleren. Iemand merkte op: "*Muzisch* zijn is een deel van de cultuur van een kind" en net zoals bij alle andere aspecten van de

ontwikkeling moeten ouders instaan voor de ontwikkeling van de creativiteit van hun kind en het verder stimuleren.

Een veel gehoorde kritiek uit de hoek van de culturele sector en kunstenaars die nauw samenwerken met scholen, is dat leerkrachten niet bereid zijn de nodige tijd te investeren in het voorbereiden, het mee beleven en het evalueren van de impact van kunstprojecten of voorstellingen op school. Op dit vlak wijzen hun commentaren op een duidelijk gebrek aan kennis en expertise bij de leerkrachten. “Veel leerkrachten kennen het gewoonweg niet. Misschien moeten wij <de culturele industrie> meer tijd en energie steken in de leerkrachten om ze te helpen kunst te begrijpen”.

Eén kunstenaar merkt zelfs op dat het voor de kinderen beter zou kunnen zijn om helemaal geen cultuureducatie te krijgen op school omdat de kwaliteit van de ‘schoolkunst’ zo laag is.

Het is moeilijk voor kinderen om iets op te pikken als er slechts een uur interactie is met de school en dan nog allemaal louter receptief. Er is geen actief leerproces.

De kwaliteit van de kunsteducatie is niet zo goed. Misschien moeten we het overlaten aan de ouders om hun kind te laten participeren aan kunsteducatie buiten de school.

Deze opmerking bevestigt de conclusie uit het internationaal vergelijkend onderzoek dat het niveau van de kunsteducatie vaak zodanig laag is, dat kinderen er beter niet mee worden geconfronteerd. Eén pedagogische begeleider omschrijft dit als het “animatieniveau” dat onvermijdelijk het educatieproces binnensluipt. Mensen uit de kunst- en culturele industrie vinden dat contact met scholen vaak gespannen verloopt. Deze spanning wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het gebrek aan wederzijds begrip en de uiteenlopende uitgangspunten die aan de basis van de samenwerking liggen.

Je voelt de spanning tussen kunst en cultuur enerzijds en onderwijs anderzijds. Veel kunstinstellingen willen scholen bereiken. Grote instellingen verwachten dat de scholen aanvaarden wat ze hen voorstellen - een soort “one-size-fits-all” benadering. De echt goede projecten vinden vaak plaats in kleine instellingen waar mensen uit de kunst- en cultuursector en het onderwijs allemaal betrokken zijn. In veel culturele instellingen geven ze ideeën en voorstellen aan maar staat de deur niet echt open. Hun relaties met scholen hebben enkel de vorm van speciale projecten. Er zijn geen structurele relaties tussen scholen en de culturele instellingen. De culturele instellingen en kunstenaars begrijpen het onderwijs niet en dit leidt tot spanning.

Ook werd beweerd dat het belangrijkste motief van de kunstensector om met onderwijs in contact te komen, de noodzaak is om extra geld te genereren of een toekomstig publiek op te bouwen. Voorstellingen en contacten met scholen worden gezien als een winstgevende markt die ‘aangeboord’ moet worden om de afnemende overheidssubsidies te compenseren. Tegelijkertijd worden jongeren als een ‘toekomstige markt’ beschouwd:

Mensen willen dat er dingen gebeuren, maar alleen als ze denken er extra geld uit te kunnen halen. Er leeft een opvatting in de kunstsector dat jongeren enkel belangrijk zijn als klanten en consumenten. De school wordt daarbij gezien als rekruteringsmiddel. Ik wil weten hoe we dit kunnen vermijden.

Schoolvoorstellingen zijn een markt op zich geworden. Er is echt een overaanbod aan artiesten op deze markt.

De focusgroep van kunstenaars benadrukt dat een nauwere relatie tussen scholen en culturele instellingen essentieel is om succesvollere partnerschappen te ontwikkelen:

Het heeft geen zin dat culturele instellingen gewoon een product ontwikkelen en het dan proberen te verkopen aan de scholen. Scholen zullen niet actief worden op die manier. Communicatie is echt belangrijk. Er moet eerst worden geluisterd en echt nauw worden samengewerkt met scholen en leerkrachten – om de behoeften op elkaar af te stemmen. Dat is in zekere zin marketing, maar het is tenminste nuttig.

Scholen en instellingen komen niet samen om gemeenschappelijke doelstellingen te bespreken. Wat zijn de doelstellingen van de school en hoe sluiten ze aan bij de doelstellingen van de instellingen? Dit is een klacht die beide partijen gemeen hebben (dat de doelstellingen van de school en die van de instelling verschillend zijn).

We hebben veel meer communicatie en gezamenlijke planning nodig. Dat zou echt goed zijn. Maar vaak is er enkel invloed van de marketingmensen binnen de culturele instellingen en geen enkele invloed van de kunstenaar of onderwijs. Ja, het zou goed zijn als er meer communicatie was. Mensen doen de dingen gewoon op de manier waarop ze deze altijd al gedaan hebben.

De manier van dingen doen is niet dezelfde. We hebben geen gemeenschappelijke goede praktijk. De goodwill van zowel educatie als cultuur is nodig als we willen communiceren. Er zijn geen structurele samenwerkingsverbanden. Er is ook geen echt beleid op dat vlak. Zolang dit fundamentele probleem niet is opgelost, zal de spanning tussen kunst en onderwijs blijven bestaan.

Sommige bedrijven maken programma's speciaal voor scholen. Er komen steeds meer productgebaseerde spin-offvoorstellingen verbonden aan televisieprogramma's voor kinderen.

Landen met een effectieve kunst- en cultuureducatie hebben gewoonlijk actieve partnerschappen tussen sectoren, disciplines en organisaties. Een actief partnerschap impliceert rechtstreekse betrokkenheid van culturele en artistieke organisaties bij alle aspecten van de planning en uitvoering. De beste voorbeelden hebben een continue, langdurige en wederzijdse samenwerking en omvatten een gedeelde verantwoordelijkheid voor planning, implementatie en evaluatie van programma's.

Hoewel internationaal gezien de meeste partnerschappen enkel worden afgesloten tussen de culturele sector en het onderwijs, wordt in een aantal landen kunsteducatie ook ondersteund door andere organisaties, zoals ondernemingen, de gemeente, vakbonden of privépersonen. Deze samenwerkingsverbanden moedigen de concentratie van financiële middelen, human resources en expertise aan voor de productie van degelijke kunsteducatieve programma's.

Er zijn heel weinig voorbeelden van partnerschappen tussen de industrie en het onderwijs in Vlaanderen. Het Ministerie van Onderwijs financiert momenteel een pilootproject om de rol van samenwerkingsverbanden met andere sectoren in het onderwijs te onderzoeken (in vijftien scholen).

Het pilootproject (dat over drie jaar loopt) probeert de impact van partnerschappen op het leerproces te evalueren en vertrekt van de vaststelling dat kenniscreatie in scholen soms de medewerking van buitenschoolse instellingen nodig heeft. Aangezien dit project slechts in 2006 gestart is, is het te vroeg om de resultaten te evalueren (zie verder: de Brede School).

Er worden heel wat redenen aangehaald om uit te leggen waarom er relatief weinig partnerschappen in Vlaamse scholen zijn. De meest genoemde redenen zijn het gebrek aan flexibiliteit bij zowel onderwijs als de culturele instellingen en het gebrek aan communicatie en samenwerking tussen de verschillende netten en sectoren. Er wordt opgemerkt dat er meer mogelijkheden voor professionele ontwikkeling zouden

moeten zijn **tussen** professionele adviseurs, inspecteurs, schooldirecteurs, leerkrachten en de kunstwereld, gezien deze sectoren nogal sterk op zichzelf zijn gericht.

Andere vermelde redenen zijn: een gebrek aan bewustzijn bij de leerkrachten en kunstenaars over mogelijke verbanden, een gebrek aan duurzame betrokkenheid van de culturele sector bij kunsteducatie en de extra tijd voor het opzetten van dergelijke samenwerkingsverbanden. Ook geografische isolatie en de kosten worden genoemd, zoals blijkt uit deze commentaar:

Hoewel het doorgaans mogelijk is om plaatselijke locaties gratis te bezoeken, lopen de kosten - als het kind er niet naartoe kan wandelen - al snel op en dit kan een beperking vormen. Dit is vooral het geval voor scholen in de afgelegen Westhoek, waar de reisafstand een grote belemmering kan zijn om culturele voorzieningen te bezoeken.

Eén geïnterviewde student lerarenopleiding was bijvoorbeeld nog nooit naar een museum geweest voor ze aan haar opleiding begon, omdat ze in een ver afgelegen deel van het land woont.

Hoewel het niet expliciet werd vermeld, zijn sommige scholen vermoedelijk frequente en actieve bezoekers van musea, voorstellingen en galerijen. In de meest succesvolle voorbeelden werken scholen nauw samen met plaatselijke culturele providers. Ze brengen maandelijks een bezoek aan de bibliotheek, maken efficiënt gebruik van musea en wonen professionele voorstellingen bij. Deze activiteiten kunnen idealiter binnen wandelafstand van de scholen plaatsvinden, maar het is niet ongebruikelijk dat scholen ook culturele faciliteiten in andere delen van het land of zelfs in het buitenland bezoeken.

Er wordt ook opgemerkt dat het uitbouwen van partnerschappen aanzienlijk wat tijd en inspanning vergt.

We ontwikkelen eigenlijk projecten op vrijwillige basis. Dit vraagt veel inspanning. We moeten helemaal van nul beginnen en het duurt zolang om een project uit te werken. We botsen ook op veel sociale problemen. We hebben een groepje opgericht waar leerkrachten, studenten en sommige musici van de muziekschool in spelen. Dat werkt goed. Maar het duurt vele jaren om dat vertrouwensniveau op te bouwen. Je moet heel diplomatisch zijn. Het is gebaseerd op vertrouwen op elk niveau.

In andere scholen is de samenwerking met culturele partners eerder marginaal. Men suggereert dat het lokaal cultureel beleid hiervoor verantwoordelijk zou zijn, maar gesprekken met de lokale autoriteiten brengen eerder andere oorzaken aan het licht. De school bezoekt een tentoonstelling, doet een workshop of gaat kijken naar een voorstelling, maar deze worden beschouwd als “eenmalige” ervaringen en maken geen deel uit van de algemene kunst- en culturele programma’s van de scholen. Ook in deze omstandigheden is het noodzakelijk dat zowel de culturele instellingen als de leerkrachten enige inspanning leveren om de leerlingen voor te bereiden op de ervaring en deze ervaring achteraf ook bespreken. Dit wordt duidelijk in dit voorbeeld:

De muzikleraar heeft ooit een cd-opname in een muziekstudio gemaakt. We zoeken naar mogelijkheden. Er zijn nooit kunstenaars voor meer dan twee dagen op school geweest. We wilden een project maken en een stuk in elkaar steken. We vonden een directeur die ons kon helpen, maar hij werd hoofd van een ander bedrijf en nu kan hij niet meer met ons werken. Maar we zullen het misschien volgend jaar nog ‘s proberen. De lokale toneelkring biedt allerlei culturele activiteiten dus is het niet moeilijk om gekwalificeerde mensen te vinden. Het draait alleen om geld en tijd.

Hoewel veel van de beschreven en geobserveerde projecten van een hoge kwaliteit zijn, is er toch een algemeen gebrek aan continuïteit en consistentie. De projecten zijn gewoonlijk heel kort - vaak een dag of minder - en missen een link of opvolging binnen de kunst of andere disciplines.

De vaakst gehoorde kritiek is dat de organisatie van deze projecten veel werk vraagt en dat vaak lange procedures moeten worden doorlopen om fondsen aan te vragen. De aanvraagprocedure duurt vaak langer dan het project zelf.

Opvallend is dat er geen duidelijke leerlijn doorheen de projecten loopt. Dat maakt het zowel voor de leerkrachten als voor de kinderen moeilijk om deze ervaringen op een onderbouwde manier met elkaar in verband te brengen om betekenisvolle conceptuele ontwikkelingen te maken.

Verder vinden de projecten doorgaans plaats buiten de gewone dagstructuur van de school: er is dus geen vaste plaats voor kunst binnen de school. Dit wordt in deze commentaar van een schooldirecteur bevestigd: “Vrijwel alle kunst- en

cultuureducatie heeft te maken met korte, eenmalige projecten. Het is moeilijk om iets consistent te doen.”

Een andere schooldirecteur merkt op:

Omdat ik echt wil dat deze school vooruit gaat, probeer ik voor zoveel mogelijk speciale projecten aanvragen te doen. Maar ik wil twee dingen zeggen: er zijn zoveel verschillende projecten, het is heel verwarrend. Er is te veel energie nodig om een project binnen te halen. De extra tijd voor het papierwerk is enorm. We zijn slechts een kleine school, dus valt deze last vaak op mijn schouders. Dat komt allemaal bovenop mijn ander werk. Als je dan subsidies krijgt, is het alsof je een prijs hebt gewonnen of een aalmoes krijgt. Het zou niet zo mogen zijn. Voor andere vakken moet je dat niet doen. Kunst- en cultuureducatie heeft een budget op lange termijn nodig en het geld moet hier specifiek voor bestemd zijn .

3.3 Flexibele organisatorische structuren en doorlaatbare grenzen

- **Scholen en culturele instellingen hebben innovatieve manieren ontwikkeld om makkelijker doordringbare grenzen en meer flexibiliteit te stimuleren.**
- **Bureaucratie en starre opvattingen kunnen de organisatorische flexibiliteit belemmeren.**

Algemeen wordt erkend dat kunst kinderen waardevolle mogelijkheden biedt om creatiever te zijn en hun horizons te verruimen. Hoewel lippendienst aan deze idealen wordt bewezen, is de realisatie ervan minder geslaagd. De volgende commentaar gaat over de noodzaak om de ‘enge’ focus van scholen te verruimen:

Ouders en de gemeenschap zien enkel de Wow factor en niet de voordelen op lange termijn. Onderwijs heeft momenteel een vrij enge visie op de impact, maar we moeten deze visie verruimen.

Zelfs in zeer creatieve scholen worden bureaucratie en een aantal gezondheids- en veiligheidskwesties bij het nemen van artistieke risico's als belemmerende factoren ervaren. Maar ook het gebrek aan vaardigheden wordt vermeld: leerlingen zouden onvoldoende bedreven zijn in de artistieke talen om hun ervaring uit te breiden en zelf risico's te kunnen nemen. De aanwezigheid van kunstenaars binnen de school zou de

kans op het nemen van risico's verhogen, zoals blijkt uit deze opmerking van een schooldirecteur:

De kunstenaars ondergaan veranderingen in de loop van het proces. Dit komt niet enkel de school en de kinderen ten goede, maar ook de buurt en de ouders, zowel op sociaal als op economisch vlak. De voordelen reiken veel verder dan de school. Het verandert de manier waarop onderwijs werkt met ouders. Het brengt mensen van verschillende generaties samen. Jong en oud. Ouders en leerkrachten. Kunst is een echte "win-win" geweest voor deze school. De school is niet langer een eiland, maar eerder een netwerk. Het gaat erom de school in een bepaalde richting te duwen en het dan te laten lopen.

Hier heeft de grotere betrokkenheid van de ouders en de gemeenschap de school een meer centrale rol gegeven in de stad: de school werd voor haar innovatieve praktijk erkend.

De naschoolse voorzieningen lijken voor creatieve expressie en het nemen van risico's weinig gelegenheid te bieden. In sommige gevallen worden leerlingen wel uitgedaagd of aangemoedigd om hun grenzen te overschrijden, maar dit blijkt gepaard te gaan met hoge drop-outpercentages. Veel leerlingen geven er de brui aan, juist op het moment waarop hun persoonlijke kunstuiting wordt verruimd, verbreed of uitgedaagd.

Kwalitatieve kunstprogramma's boeken succes in situaties waar er ruimte is voor organisatorische flexibiliteit, zoals in dit voorbeeld wordt getoond:

Als je om 5 uur 's namiddags naar onze school komt, gebeuren er veel dingen. Soms moet ik zeggen: "Ga naar huis!" Aan het einde van de dag willen de kinderen blijven en blijven leren en de leerkrachten zijn ook tevreden. Op dat moment is er een aangename sfeer omdat de ouders ook met de kinderen willen meedoen en iedereen werkt samen.

Het verhogen van de doordringbaarheid tussen kunst, cultuur en onderwijs blijkt al deze organisaties ten goede te komen. Zowel scholen als kunst- en cultuurorganisaties moeten bereid zijn hun grenzen open te stellen voor de invloeden van de gemeenschap waarbinnen ze zijn gevestigd. In dergelijke gevallen zorgen flexibele organisatorische structuren en doordringbare grenzen voor een optimaal leerproces – ermee rekening houdend dat dit proces niet altijd makkelijk is. Desondanks zijn scholen en culturele

instellingen erin geslaagd zeer innovatieve manieren te ontwikkelen om flexibiliteit te stimuleren.

Het is moeilijk om ouders te betrekken omdat de meeste ouders werken en elke dag pas om 5-6 uur 's avonds thuiskomen. We hebben vastgesteld dat als we de ouders kunnen bereiken, dit vaak slechts één ouder is. Dus zijn we gestart met 'schoolwandelingen'. We doen dit tijdens het weekend. Leerkrachten, ouders en kinderen komen allemaal samen en gaan op het platteland of in het bos wandelen. Tijdens de wandeling praten we en genieten we van een picknick. Op deze manier kan je de hele familie bereiken, zowel de moeders als de vaders. De kinderen kunnen ook meer open zijn.

In verschillende van de bezochte scholen heerst een sterk gevoel van verbondenheid. Dit wordt gebruikt als een strategie om het leerproces te bevorderen en meerdere doelstellingen met dezelfde input te bereiken.

Er is een enorm verschil in de manier waarop Vlaamse scholen het leerproces organiseren. Zo heb je uiterst traditionele scholen waar de kinderen in rijen zitten en het leerproces in een heel traditionele en onflexibele structuur van lessenroosters en leermethodes is georganiseerd. Aan de andere kant van het spectrum vind je scholen met een heel flexibele aanpak die de recentste educatieve denkprocessen weerspiegelen en innovatieve leermethodes uitproberen. Aangezien ouders zelf de school voor hun kinderen kunnen kiezen – hoewel het in de praktijk moeilijk is om je kinderen in te schrijven in de meer populaire scholen – is het voor scholen mogelijk om relatief autonoom in hun aanbod te zijn. Ouders kunnen een school kiezen met een aanpak die zij aanhangen of verlangen. In de reflectie bij het ontwerprapport wordt wel gesteld dat niet alle ouders dit selectieproces maken, maar vooral de sociaal “betere” klasse.

Buiten de grote steden en dorpen is het aantal opties waarschijnlijk kleiner. Het is ook duidelijk dat hoger geschoolde gezinnen en gezinnen uit de middenklasse (in alle etnische groepen) vaak beter toegang hebben tot nuttige informatie voor een doordachte keuze. Groepen die economisch of op vlak van onderwijs benadeeld zijn, hebben vaak enkel nog keuze uit de overblijvende plaatsen.

Het volgende kaderstuk beschrijft een school in een middelgrote regionale stad en getuigt van een hoge mate van flexibiliteit.

3.3.1 Kaderstuk: Verschillende plaatsen om te leren

We werken met gemengde klassen met verschillende leeftijden. Gewoonlijk worden twee klassen samen gezet, maar het kunnen er ook drie zijn. We hebben geen vast uurrooster. De tijdsindeling is heel flexibel. Behalve voor wiskunde hebben de kinderen een lijst van de verschillende gebieden waarvan wij denken dat ze die moeten behandelen en ze beslissen zelf over het leerproces. Het volledige leerproces is op een thema gebaseerd. In de lagere klassen kan de leerkracht dit kiezen in samenspraak met de kinderen, maar in de hogere klassen beslissen de leerlingen zelf waarop ze zich willen concentreren. De kinderen gebruiken hun tijd zoals ze dat willen. Ze kunnen ook zoveel ruimte gebruiken als ze voor hun leerproces nodig hebben. Er zijn verschillende plaatsen waar ze kunnen leren – aan een lessenaar, een tafel, op de vloer, in speciale kunststudio's, computerlokalen, in de zetels – echt waar ze maar willen. Sommigen gaan zelfs voor of na schooltijd met het project verder. De kinderen zijn onafhankelijk. Ze kunnen bijvoorbeeld kiezen om iets te ontwerpen in verband met een verhaal of een toneelstuk te maken rond Egypte. Ze kunnen koken, kunst maken en discussiëren, om het even wat relevant is voor wat ze proberen te leren. We hebben vastgesteld dat de kinderen heel enthousiast zijn, dus gaan ze verder met hun leerproces buiten de schooluren – ze brengen dingen mee van thuis, gaan naar de bibliotheek of zoeken op het internet. We moedigen ze aan om leermateriaal te verzamelen uit verschillende bronnen en een synthese te maken en hun leerproces aan te passen en dan aan de anderen voor te stellen wat ze nu precies hebben geleerd.

Zelfs bij de scholen met een flexibele structuur zijn weinig of geen voorbeelden te vinden van flexibele grenzen tussen het basis- en secundair onderwijs of tussen scholen van verschillende netten of systemen. Zelfs wanneer deze scholen geografisch dicht bij elkaar liggen – soms zelfs op dezelfde plaats – is er slechts heel beperkt contact. Dit heeft tot gevolg dat goede praktijken zelden met anderen worden gedeeld en dat het leerproces een gebrek aan continuïteit kan vertonen.

Eén bezochte (overigens uitstekende) basisschool heeft bijvoorbeeld geen contact met de secundaire scholen waarop ze de leerlingen voorbereidt. Volgens de directeur wordt het leerproces van de basisschool in de secundaire school niet erkend. Ondanks de hoge vaardigheden die de kinderen bijvoorbeeld in schilderen verwerven, wordt daar in de secundaire school niet op verder gebouwd.

Zo ook komen gemeenschapsscholen, vrije scholen en stadsscholen die geografisch gezien dicht bij elkaar gelegen zijn, zelden met elkaar in contact. De kans dat ze praktijken delen of samenwerken is daar nog kleiner. Eigenlijk is er vaak competitie tussen naburige scholen en worden daardoor goede praktijken niet gedeeld.

Toch zijn Vlaamse scholen over het algemeen echter heel open. Voor het onderzoeksteam was het vrij eenvoudig om toegang te krijgen. We werden hartelijk ontvangen en kregen toegang tot de leerkrachten en klaslokalen. Ook ouders zijn doorgaans heel welkom in de scholen.

Scholen staan niet bekend om hun flexibiliteit. Maar eigenlijk kan hetzelfde gezegd worden over galerijen, musea en culturele instellingen. Aangezien veel van deze instellingen een eerder elitaire achtergrond en geprivilegieerde positie binnen de samenleving hebben, is het niet verwonderlijk dat ze flexibeler trachten te maken een uitdaging blijkt. Zoals een educatief medewerker van een culturele instelling het stelt:

In veel culturele instellingen is de goodwill er wel maar ontbreekt de structuur voor integratie met onderwijs. Ik denk dat deze grenzen zelfs nog strikter zijn in grote steden.

Er is vooral kritiek op de grote ‘buitenschoolse sector’ (DKO’s) die instaat voor de organisatie van een hele reeks kunsteducatieve voorzieningen, vooral op het vlak van muziek en beeldende kunsten. Deze DKO’s hebben een lange en illustere geschiedenis, eerder gebouwd op traditie dan op aanpassingsvermogen. Gezien de samenleving en het onderwijs veranderen, staat de culturele sector voor de uitdaging zich aan deze veranderingen aan te passen. Onderstaande commentaar van de dirigent van een klassiek orkest bevestigt deze uitdaging:

Mijn kinderen gaan niet naar de muziekschool. Muziekscholen zijn te restrictief. In plaats daarvan huur ik een studio die muzikanten tegen een lage prijs kunnen huren in ruil voor het geven van muzieklessen. Mijn jongste is dertien jaar oud en hij gaat daar nu al twee jaar naartoe. Hij ontmoet topmensen uit de muziekindustrie en komt zo mensen tegen. Zoveel muziekscholen smoren de liefde van een kind voor muziek eigenlijk in de kiem. Ze werken nog altijd grotendeels volgens het strenge meester-leerlingregime. Ze zijn kleine keizers van kleine keizerrijken. Er is een gebrek aan flexibiliteit en te veel nadruk op theorie. Als kinderen in de muziekschool starten, worden ze met 30 andere kinderen in klassen gestopt en geleerd muziek te appreciëren. Stel je voor dat je zwemlessen volgt en niet in het zwembad mag springen! De toegevoegde waarde van dit type muziekonderwijs is nul. We hebben een nieuw curriculum voor het algemene onderwijs nodig. Er is geen overlapping tussen wat op school en wat buiten de schoolpoorten gebeurt. De grenzen van het onderwijs zijn te strak gedefinieerd en worden te strikt aangehouden.

Een bijzonder aspect van deze permeabiliteit is de manier waarop onderwijs en cultuur zich kunnen aanpassen aan de behoeften van mensen met een verschillende achtergrond. Het volgende deel onderzoekt de mate van toegankelijkheid binnen het Vlaamse kunst- en cultuureducatieve aanbod.

3.4. Toegankelijkheid voor iedereen

- **Toegankelijkheid voor iedereen staat hoog aangeschreven in het Vlaamse onderwijs, maar in realiteit is de kunst- en cultuureducatie vooral toegankelijk voor de welvarende en hooggeschoolde elite van Vlaanderen.**

Kunst- en cultuureducatie is verplicht op alle basisscholen binnen het domein muzische vorming. Dit zou ongeveer één vijfde van de schoolervaring van de kinderen in het basisonderwijs moeten uitmaken. In realiteit is het doorgaans iets meer dan een vijfde bij de jongste kinderen en veel minder dan één vijfde in de hogere klassen.

In de eerste graad van het secundair onderwijs krijgen de leerlingen gemiddeld één tot twee uur muzikale opvoeding per week en evenveel beeldende kunst of handvaardigheid. Daarna kan dit aantal aanzienlijk variëren. Wat de algemene toegankelijkheid betreft, zijn er dus structurele mogelijkheden tot de leeftijd van veertien jaar. Maar als men toegankelijkheid bekijkt in termen van authentiek leren en het leggen van verbanden, wordt het plaatje minder evident. Ondanks de toenemende multiculturele aard van veel scholen, weerspiegelt het curriculum voor kunst nog steeds toepassingen die al jaren worden gebruikt. Zelfs pas afgestudeerde leerkrachten grijpen snel terug naar lang bestaande praktijkvormen, bijvoorbeeld op vlak van ambachtelijk handwerk.

Kwaliteitsprogramma's steunen op inclusie. Alle mensen hebben recht op hoogstaande educatie in de verschillende kunstvormen – via creatieve en artistieke methodes. Dit is vooral belangrijk voor initiatieven die meer gemarginaliseerde groepen trachten te bereiken. In principe is het Vlaamse onderwijs voor iedereen

toegankelijk. Er bestaat sinds lang een traditie om kunst- en cultuureducatie zo betaalbaar en toegankelijk mogelijk te maken, zoals blijkt uit deze commentaar:

De Fransen waren een bourgeois volk. Toegang tot kunst was voorbehouden aan de welstellende en hogere klasse. Het toegankelijker maken van kunst werd bijgevolg een onderdeel van het streven naar een Vlaamse identiteit. In Vlaanderen gaat het kunst- en cultuurbeleid dan ook over sociale emancipatie, het opbouwen van een gemeenschap, empowerment, toegang en gelijkheid. De kernactiviteit van het ministerie is emancipatie, participatie en het opbouwen van een gemeenschap. Er zijn bewuste pogingen om kunst minder bourgeois en elitair te maken. Maar de realiteit leert ons dat, hoewel kunst deel uitmaakt van het leven van de meeste mensen, het kunst is zonder een hoofdletter 'K'. Het ministerie houdt zich echter hoofdzakelijk met kunst bezig.

In termen van toegankelijkheid zijn er een aantal groepen binnen het Vlaamse onderwijs die bijzondere aandacht verdienen: kinderen met speciale onderwijsbehoeften, kinderen met gedragsproblemen en kinderen uit lagere socio-economische klassen. De toegankelijkheid voor allochtone kinderen is ook belangrijk, maar wordt in het volgende deel meer in detail besproken.

Voor kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften varieert de toegankelijkheid met betrekking tot kunsteducatie van school tot school. Specifieke opleidingen in kunsteducatie voor kinderen met bijzondere behoeften zijn eerder zeldzaam.

Studenten die zich specialiseren in onderwijs voor kinderen met speciale behoeften studeren een jaar extra, maar ik denk niet dat er enige aandacht is voor kunst in dat extra jaar.

Niettemin hebben een aantal instellingen grote inspanningen geleverd om kinderen met speciale behoeften aangepaste kunst- en cultuureducatie te kunnen bieden. Bovendien integreren verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs kunst in innovatieve programma's om het leerproces van leerlingen te bevorderen, zoals blijkt uit het volgende kaderstuk.

3.4.1 Kaderstuk: Het eerste waaraan ik heb gewerkt, is ze doen lachen

Toen ik hier vijf jaar geleden begon te werken, lag er weinig nadruk op kunst en de leerkrachten vroegen er ook niet naar. Ze zeiden: "We hebben genoeg problemen". Er is een evolutie aan de gang in de volledige onderwijssector, dus als schooldirecteur moest ik een beetje aandringen en het personeel de waarde ervan laten inzien. Enkele jaren geleden hebben wij een beetje geld gekregen van

de overheid omdat we een laagpresterende school zijn. Ik heb dit geld gebruikt om een kunstleerkracht aan te werven. De eerste leraar was te veel bezig met vaardigheden en kon zich niet aanpassen aan de kinderen. Het was een hele uitdaging. Maar we hebben nu een andere leerkracht en we gebruiken de kunstspecialist om samen met de andere leerkrachten les te geven. Ze is fantastisch en we zijn nu langzaam bruggen aan het bouwen met andere scholen en de culturele faciliteiten in de stad. De leerkrachten kijken naar wat ze doet en hoe ze ideeën ontwikkelt en ze leren en doen ideeën op en proberen ze uit in hun klas. Ze werkt veel samen met de leerkrachten en geeft hen ideeën. Mitsy <kunstenaar> is heel goed. Als ik het kon betalen om haar iedere dag te hebben en te werken met alle leerkrachten, zou je deze school binnen twaalf maanden niet meer herkennen!

We leren de kinderen hun ideeën uit te drukken en hun mening te delen met de anderen. De kinderen hebben een heel lage zelfwaarde, dus het eerste waaraan ik heb gewerkt, is hen aan het lachen brengen. Geluk is heel belangrijk. Je kunt niets leren als je niet gelukkig bent.

We proberen naar musea te gaan, maar zelfs één euro is een probleem in deze school. Het grootste probleem voor ons is het vervoer. De kinderen hebben speciale behoeften en dit betekent dat wij speciale begeleiders en personeel nodig hebben. Dit maakt het heel duur. Als we er naartoe kunnen stappen, is het OK, maar sommige van onze leerlingen hebben mobiliteitsproblemen. Als we naar het theater willen gaan bijvoorbeeld, is het een probleem omdat het begin- en het einduur van het toneelstuk niet met onze schooldag overeenkomen. Veel van onze leerlingen moeten naar huis met de minibus voorzien door de overheid, maar als we zo laat terug zijn op school, is dit een groot probleem. Als we niet met de kinderen naar musea kunnen gaan, proberen we de leerkrachten mee te krijgen. We zijn voor een workshop naar het Museum voor Schone Kunsten geweest. Het helpt de leerkrachten echt en ze moeten evenveel leren als de leerlingen. Een keer per jaar proberen we ook met de leerlingen te gaan. Het is echter moeilijk, omdat het museum personeel niet weet hoe ze hun programma's moeten aanpassen aan kinderen met speciale behoeften. Ze vinden het moeilijk om het taalniveau aan te passen.

Er is te weinig aandacht voor kunst voor kinderen met speciale behoeften. De leerkrachten vallen gemakkelijk terug op dingen die ze altijd al deden, zoals een kaart maken voor Pasen. Kunst zou moeten beginnen met kleine culturele momenten van de achtergrond van de kinderen en daarop verder bouwen. Ik denk dat het beleid te traditioneel is. Het is niet creatief genoeg en het slaat niet aan bij onze kinderen.

De leerkrachten zijn heel bang om een risico te nemen. Dit is veel meer het geval in het buitengewoon onderwijs. We hebben specifieke cursussen nodig om leerkrachten die werken in het buitengewoon onderwijs te helpen effectieve leerkrachten kunsteducatie te zijn.

Kunst is ook al gebruikt om jongeren die een misdaad gepleegd hebben of als 'risicovol' worden omschreven, opnieuw op het rechte pad te helpen. Deze kinderen

gaan naar een speciale instelling waar een multidisciplinair team van zorgverleners, leerkrachten, medisch personeel, adviseurs en sociale werkers samenwerken om probleemjongeren een nieuw perspectief op het leven te bieden en hun re-integratie in hun familie en de samenleving te stimuleren. De sociale dimensie van kunst dient hier om de jongeren een doel te geven, hun talenten te ontwikkelen en sociale resultaten te bereiken.

Hoewel kunst hoofdzakelijk toegankelijk is voor de meer welvarende en hoger opgeleide groepen van de Vlaamse samenleving, leveren sommige scholen en culturele instellingen heel wat inspanningen om hun kunsteducatieve programma's ook voor andere groepen toegankelijk te maken:

Elk programma in ons museum is gemaakt op maat van de behoeften van de school. Desondanks stellen we toch vast dat het hoofdzakelijk de meer welstellende scholen zijn die komen. De scholen met veel kansarme leerlingen komen niet naar het museum. Ze hebben financiële problemen. Ze kunnen geen rekening meegeven aan de kinderen, terwijl de rijkere scholen veel geld vragen aan de ouders. We organiseren ook naschoolse activiteiten en weekendklassen, maar ook hier zijn het de meer welvarende kinderen die komen. We proberen het betaalbaar te houden en vragen aan de scholen slechts de helft van de reële kostprijs.

In het volgende deel wordt de vraag van toegankelijkheid rechtstreeks aan culturele diversiteit gerelateerd.

3.5 Culturele Diversiteit

- **Scholen en culturele instellingen zijn zich bewust van de nood aan meer culturele diversiteit, maar in de praktijk komen kunst- en cultuureducatie vooral aan leerlingen uit de hogere klassen van de Vlaamse samenleving ten goede.**
- **Er zijn enkele goede praktijkvoorbeelden van culturele diversiteit op vlak van kunst- en cultuureducatie.**
- **Pogingen om de culturele diversiteit in scholen en culturele instellingen te bevorderen zijn tot op heden weinig succesvol.**

Ondanks het principe dat alle leerlingen die naar een bepaalde school willen gaan ook moeten worden aanvaard, is het in de praktijk moeilijk om een plaatsje in de meer

populaire scholen te veroveren. Deze zijn voorbehouden aan de hoger geschoolde gezinnen uit de midden- en hogere klasse. Sommige populaire scholen hebben geprobeerd dit te herstellen door een ad hoc ‘quota’-systeem toe te passen waarbij leerlingen van diverse etnische achtergrond voorrang krijgen. Deze scholen beschouwen multiculturaliteit als “goed voor het onderwijs” en proberen zo de etnische verhoudingen in de samenleving te weerspiegelen. Hoewel dit een meer evenwichtige leerlingenpopulatie oplevert, blijft de etnische diversiteit in de praktijk beperkt tot de midden- en hogere klasse van de bevolking.

We willen dat onze school een weerspiegeling is van de samenleving buiten de schoolmuren, maar ik moet zeggen dat dit niet werkt, hoe hard we ook proberen. We hebben zelfs speciale plaatsen voor minder bevoorrechte kinderen, maar zelfs dan krijgen we enkel de kinderen van de meer geschoolde en ambitieuze ouders. Er zijn ouders die kamperen aan de schoolpoort om hun kinderen te kunnen inschrijven! We hebben geprobeerd om minder bevoorrechte gezinnen de mogelijkheid te geven zich een maand vroeger dan andere mensen te laten inschrijven, maar zoals ik zei, we krijgen toch nog altijd enkel de kinderen van de best geïnformeerde en ambitieuze ouders. We hebben een beleid inzake inclusiviteit en we hebben een speciaal aanbod voor kinderen met bijzondere behoeften. De kinderen zijn gekomen, maar er is geen ondersteuning voor hen, dus dat is een probleem. De realiteit is dat we vooral kinderen hebben van de meest economisch bevoorrechte klasse in deze school. De toplaag van elke populatie is hier vertegenwoordigd.

Een ander voorbeeld beschrijft een school in het centrum van een minder welvend socio-economisch gebied. De school maakte van kunsteducatie een belangrijk element van haar toegankelijkheidsstrategie. De school is een school uit het vrije net, maar 100 procent van de kinderen zijn arme Turkse immigranten, waarvan de overgrote meerderheid moslim is. De school heeft een grote verandering ondergaan door kunst in de kijker te stellen. Dit is hun verhaal:

3.5.1 Kaderstuk: In een mozaïek is elk stukje mooi

De directeur van de school wilde de school echt verbeteren. Indien je deze school 10 jaar geleden bezocht had, zou je gezegd hebben dat het geen goede plaats was. We wilden allemaal iets doen aan het imago van de school. We wisten dat we de school niet konden verbeteren zonder de buurt te verbeteren. We wilden ook contacten met de andere scholen in onze buurt opbouwen.

We veranderden de naam van de school in “Mozaïek” om de culturele diversiteit in de school te weerspiegelen. We stelden onszelf de vraag wat goed onderwijs was. We beslisten te vertrekken van de

context van de kinderen. We wilden weg van een focus op resultaten en prestaties, om ons meer te kunnen concentreren op het leerproces.

We willen dat elk kind zijn/haar potentieel zo ver mogelijk ontwikkelt. We zeggen dat elk stukje in een mozaïek mooi is, maar samen maken ze iets dat zelfs beter is. We keken naar onderzoek en namen van veel verschillende benaderingen die aspecten over waarvan we dachten dat ze zouden werken. Dan begonnen we echt aandacht voor de leerlingen te krijgen.

We bezochten elk van hen thuis. Je kan het kind niet van zijn achtergrond geïsoleerd zien. We spreken over brugfiguren – mensen die de brug slaan tussen de thuissituatie en de school. We namen mensen aan uit de gemeenschap om deze rol op zich te nemen. We hebben ook projectgeld aangevraagd en hebben dit gebruikt om onze programma's aan te vullen, zoals om een kunstenaar in de school te brengen. Het gaat niet om workshops, maar het gaat om de integratie van de kunstenaar in onze gemeenschap.

De kunstenaar was uitdagend. Hij stelde moeilijke vragen, maar dat was goed voor de ontwikkeling van onze school. Het belangrijkste is de communicatie tussen de school en de gemeenschap. We zeggen: “Je komt niet naar school om iets te doen. Je komt naar school om deel uit te maken van iets.” We plannen samen. De leerkrachten, kunstenaars, kinderen en ouders hebben allemaal vaardigheden en verantwoordelijkheden.

Leren gebeurt het best door interactie. Projecten zijn volledig geïntegreerd en verbonden met de wereld. We focussen op communicatievaardigheden, vertrouwen, competentie en zelfwaarde. Het is heel moeilijk voor onze kinderen. We hebben veel kinderen uit de Roma gemeenschap. Ze hebben geen papieren, dus technisch gezien kunnen ze niet naar school gaan. Er is ook spanning tussen de Turkse kinderen en de Roma kinderen.

We hebben geen geld in deze school behalve het geld dat we krijgen door de projecten. Als schooldirecteur heb ik autonomie, zo kan ik beslissingen nemen en heb ik de handen vrij als ik het budget verdeel. Ik houd veel verslagen bij en moedig mijn personeel aan risico's te nemen.

Sommige ‘concentratiescholen’ (d.w.z. scholen met een hoog aantal allochtone leerlingen, doorgaans minder populaire scholen) hebben via een kunstgerichte focus getracht meer “witte” leerlingen uit de middenklasse aan te trekken. Er zijn uitstekende voorbeelden te vinden van onderwijs waarin de kunst een prominente rol spelen. Onderzoek in deze instellingen toont aan dat een sterke focus op kunst er niet alleen voor zorgt dat de leerlingen beter presteren, maar belangrijker nog dat het het beeld van de buurt op de school verandert.

De reputatie van één van de bezochte scholen had bijvoorbeeld op een bepaald moment een flinke deuk gekregen en de school dreigde bij gebrek aan nieuwe inschrijvingen de deuren te moeten sluiten. De school consulteerde daarop de buurt en besliste een sterke nadruk op kunst te gaan leggen. Die verandering was heel succesvol en het aantal inschrijvingen steeg van minder dan 60 leerlingen naar meer dan 500. Het verbeterde ook de relatie tussen de school en de gemeenschap en de houding van ouders en kinderen ten opzichte van onderwijs aanzienlijk, zoals blijkt uit dit kaderstuk:

3.5.2 Kaderstuk: De kinderen openen echt hun hart

Elk jaar organiseren wij op school een kunstproject waarbij de hele school betrokken is. Eén van onze ouders is een artistiek directeur van een kunstorganisatie. De ouder is zo vriendelijk om kunstwerken van haar organisatie naar onze school te brengen. Ze vertelt de leerkrachten over de kunstenaars en technieken. De schooldirecteur leidt het volledige project. We organiseren deze projecten nu al drie jaar. Het eerste jaar namen we het thema 'identiteit' op; het volgende jaar 'diversiteit' en nu werken we aan het thema 'Ik in de diversiteit van mijn omgeving'. We leiden workshops voor verschillende leeftijden. Het is zo inspirerend om te zien hoe de grote en de kleine kinderen kunnen samenwerken. Aan het einde van het project organiseren we een tentoonstelling. We hebben ook met mensen met een mentale handicap gewerkt. Deze volwassenen hebben een fantastisch effect op de kinderen. De kinderen openen echt hun hart voor deze mensen. We hebben geprobeerd de resultaten van dit project zo professioneel mogelijk te maken, maar voor ons lag het echte leren in het proces zelf. Op school worden er veel verschillende talen gesproken en soms leggen de kinderen thuis niet uit wat er op school gebeurt, maar tijdens deze kunstprojecten komen de ouders naar school omdat hun kinderen optreden en zo kunnen we onze boodschap doorgeven. De kinderen schreven de uitnodigingsbrieven voor de ouders. We hebben zelfs het papier voor de uitnodigingen zelf gemaakt!

Hoewel er pogingen zijn om diversiteit binnen kunst- en cultuureducatie op school te stimuleren, blijft diversiteit in de onderwijssector als geheel (vooral in de conservatoria en DKO's) eerder beperkt.

De meerderheid van de studenten in conservatoria en DKO's is afkomstig uit de hogere en middenklasse. Slechts een beperkt aantal van de studenten is immigrant, vluchteling of heeft een etnisch verschillende achtergrond. Eén academie maakte melding van één student met een handicap, maar dit had door de moeilijke toegankelijkheid van de gebouwen problemen opgeleverd. Als antwoord op de vraag naar diversiteit reageert één academie voor schone kunsten als volgt: "Ze zijn gewoon

studenten. We zijn niet geïnteresseerd in hun culturele achtergrond. We houden hierover geen gegevens bij. Onze studenten zijn heel internationaal en er zijn een aantal internationale beursstudenten. We hebben geen zwarte studenten.”

Ondanks een beleid dat diversiteit en toegankelijkheid stimuleert, toont de realiteit nog steeds een vrij elitair systeem. Dit is duidelijk in de DKO's waar de lage kostprijs van de lessen niet tot een grotere participatie van bepaalde doelgroepen heeft geleid. De lage kostprijs lijkt vooral de meer welvarende studenten te subsidiëren. Het volgende kaderstuk van een directeur van een DKO benadrukt de complexiteit van deze kwesties:

3.5.3 Kaderstuk: Ik zou durven zeggen dat 90 procent afkomstig is van de hogere klasse

Onze leerlingen zijn tussen 6 en 92 jaar oud. De gemiddelde leeftijd is 37 jaar. Enkele jaren geleden was dat nog 45 jaar, maar de gemiddelde leerling wordt jonger. We hebben een heel klassieke aanpak. Ik zou zeggen dat ongeveer een derde van onze studenten beter wordt in kunst. Dat is iets heel persoonlijks. We bevinden ons zowat halfweg tussen professionele kunsten en amateurkunsten. Dat is een heel positieve sfeer.

Het gebouw vraagt veel onderhoud en we hebben problemen met de elektriciteit. Onze studenten organiseren een keer per jaar een grote tentoonstelling.

Elke student heeft een waarde, dus moeten we veel inschrijvingen hebben. Ze betalen €50 per jaar. Het interesseert ons niet of ze komen en gaan omdat het de inschrijvingen zijn die belangrijk zijn. Er is een afsluitingsdatum. Zolang we hun inschrijving krijgen voor oktober, krijgen we geld. Het maakt niet uit hoeveel er nog bijkomen in februari. Onze subsidies zijn gebaseerd op hoeveel leerlingen we het vorige jaar hadden, niet hoeveel we er dit jaar hebben, dus als we er te veel hebben dit jaar, krijgen we geen geld voor hen. Onze school is vrij populair bij studenten van het vijfde en zesde leerjaar, maar zodra ze veertien of vijftien jaar oud worden, is het moeilijk om ze te houden. Je ziet ook dat een kind kunst, muziek, toneel, alles doet.

We hebben in het totaal ongeveer 250 leerlingen, maar slechts vijf daarvan hebben een andere achtergrond; het zijn vooral vrouwen uit het buitenland wiens man werkt in Brussel. Je kan je enkel inschrijven voor onze lessen als je voldoende Nederlands spreekt. Ik zou durven zeggen dat 90 procent afkomstig is van de hogere klasse. Ongeveer tien procent heeft een moeilijkere achtergrond. We bezoeken veel studio's en hebben veel leerkrachten.

Alle leerkrachten zijn kunstenaars die hun kunst in de praktijk beoefenen en ze werken ongeveer twintig uur per week. Ze hebben ook zeven uur per week vergaderingen en zeven uur per week houden ze zich bezig met hun professionele praktijk. Sommige van de leerkrachten zijn uitstekend, maar anderen weten niet hoe ze kunst aan kinderen moeten bijbrengen. Sommigen werken hier al 30 jaar lang en het is echt moeilijk om van hen af te raken. Het is onmogelijk deze leerkrachten weg te sturen en ze hebben een heel ouderwetse opvatting over kunst.

Je merkt het op een woensdag. Het zijn altijd de grootouders die de kinderen brengen. We zijn gewoon goedkope kinderopvang. Op zaterdag brengen de ouders de kinderen, zodat zij in alle rust weg kunnen gaan en boodschappen kunnen doen.

Het is echt verschrikkelijk; dezelfde kinderen krijgen alle aandacht. We vissen allemaal in dezelfde vijver, we proberen hetzelfde type kinderen aan te trekken. In de school waar mijn dochter naartoe gaat, is er geen kunsteducatie en geen muziekeducatie. Wat is de waarde van wat wordt gegeven? Bieden wij de grote tafel of enkel het brood? Er is voor gehandicapten geen toegang tot dit gebouw. Ik zou graag meer samenwerken met de scholen, maar hier is het elk voor zich, in scholen zouden we les geven aan 30 kinderen. Onze leerkrachten zouden het niet aankunnen. Er zouden meer onderzoeksstudies zoals deze moeten zijn. Er is nog steeds een elitaire en koloniale opvatting over kunst in de DKO's. Ik wil weten hoe we dit kunnen veranderen en verbeteren.

Het volgende voorbeeld van een secundaire school toont de grote uitdaging waarvoor kunst- en cultuureducatie op school kunnen staan. De betrokken school is een grote school in het centrum van een stad. De school heeft aanzienlijke veranderingen ondergaan in de laatste 30 jaar. Vroeger was het een 'meisjesschool', een Vlaamse katholieke school die meisjes voorbereidde op het leven van koken en naaien. Maar 30 jaar later telt diezelfde school 560 leerlingen, waaronder nog steeds 80 procent meisjes, maar het aantal jongens neemt toe. Er zijn meer dan 35 nationaliteiten en slechts vier procent van de schoolpopulatie is Vlaams. Armoede is een probleem in de school, met 93 procent van de leerlingen uit kansarme gezinnen. Deze gezinnen zijn niet enkel arm in de financiële zin van het woord, maar ook arm wat taalvaardigheid betreft, in termen van sociale status en van culturele bagage die ze in het leerproces kunnen inbrengen. Kunst- en cultuureducatie naar deze omgeving brengen is een uitdaging, zoals de directeur uitlegt:

3.5.4 Kaderstuk: Armoede is een probleem in de school

Onze leerlingen hebben een heel beperkte culturele bagage. Hun families zijn heel strikt. Ze laten de meisjes nergens naartoe gaan. We moeten altijd heel voorzichtig zijn met de veiligheid van onze

leerlingen. Zelfs als we tijdens de dag in de stad naar de galerij of het theater gaan, houden sommige ouders hun kind thuis. We introduceren niet enkel een nieuwe cultuur bij deze kinderen, we leren ze cultuur in het algemeen.

De ouders van veel van onze leerlingen zijn afkomstig uit de bergen van Marokko of Turkije. Ze zijn in oorsprong kleine boeren. Ze hebben heel weinig ervaring met cultuur in het algemeen. Het is dus niet enkel een kwestie van etnische diversiteit, het is ook een kwestie van sociale klasse en openheid voor cultuur. Voor deze ouders is het dus allemaal nieuw. En voor de meisjes ook. We moeten het allemaal heel langzaam doen. Niets te shockerend! Als we het een beetje uitdagend zouden maken, zullen de leerlingen de volgende keer niet meer komen. Dus proberen we en brengen we kunst en cultuur via de andere vakken aan. We doen dat bijvoorbeeld in de vakken Nederlands, Engels, godsdienst en modestudies.

We moeten onthouden dat wat we op school doen, waarschijnlijk de enige culturele educatie is die de kinderen krijgen. We proberen een beetje aan toneel te doen, maar dat is moeilijk. Als we 's avonds een schooltoneelstuk zouden willen opvoeren, dan zou niemand komen. We hebben enkele projecten geprobeerd: digitale fotografie, percussie, dingen maken van recyclage materialen, maar dat was drie of vier jaar geleden. We hebben ze terug gevraagd om meer projecten te doen, maar nu is het veel te duur.

We zijn aan het onderzoeken om een brede school te worden met extra lessen na schooltijd. Er zijn leerlingen die echt talent voor muziek en toneel hebben, maar ze doen er niets mee. We proberen nu te tonen dat er meer dingen zijn op school dan enkel studeren.

Hoewel deze kaderstukken aantonen dat er aanzienlijke uitdagingen liggen in het scheppen van culturele diversiteit en toegankelijkheid, zijn er ook goede praktijkvoorbeelden waar geprobeerd is minder te focussen op 'overdracht' en meer verband met diverse problemen wordt gelegd. Deze voorbeelden worden gekenmerkt door een sterkere leerlinggerichte aanpak.

Ik denk dat we proberen meer gericht te zijn op de leerlingen. Creatief leren neemt veel meer ruimte in - zowel fysiek als in termen van tijd en ruimte - overdag om te denken en dingen te maken. Als je creatiever les wil geven, moet je het leerproces meer individualiseren. Het verschil in leerlingen onderscheiden en verbanden leggen tussen wat je aanleert en wat je de kinderen wil leren en wat hun eigen gedachten, ideeën en ervaringen zijn.

*Er is altijd een dansvoorstelling aan het einde van het jaar. Dit maakt deel uit van het jaarplan en iedereen wordt erbij betrokken. De culturele diversiteit impliceert dat dans een echte gemeenschappelijke taal is. Dans is heel populair bij de kinderen. Het is ook een goede gelegenheid voor alle locaties van de school om dichterbij elkaar toe te groeien. **Deelnemen***

is het echte doel. Het is belangrijk dat alle kinderen deelnemen en dat dans en performance toegankelijk zijn voor iedereen. Kinderen hebben niet het gevoel dat ze uitstekend moeten zijn om te kunnen deelnemen.

3.6 Voortdurende professionele ontwikkeling

- **Het vertrouwen en de expertise van leerkrachten om kunst- en cultuureducatie te geven is in het basisonderwijs bijzonder laag.**
- **Professionele ontwikkeling is duur, van korte termijn en biedt geen leerlijnen voor leerkrachten.**
- **Nascholing is meestal niet toegankelijk voor leerkrachten die voltijds werken.**
- **Er is meer contact nodig tussen de verschillende initiatieven voor bijscholing.**
- **Hoewel de professionele ontwikkeling van leerkrachten van essentieel belang is, is ook de professionele ontwikkeling van kunstenaars belangrijk.**
- **Lerarenopleiding en onderzoeksexpertise in kunsteducatie moeten worden ontwikkeld.**
- **Er is nascholing voor schooldirecties nodig om kunst- en cultuureducatie naar waarde te schatten.**

Kunsteducatie maakt een verplicht onderdeel uit van het takenpakket van een leerkracht in het basisonderwijs sinds het Koninkrijk Besluit van 15 juli 1997. Hoewel dit dus al tien jaar het geval is, lijkt het vertrouwen om kunst aan te leren af te nemen en wordt zowat overal een gebrek aan vaardigheden, ervaring en expertise gerapporteerd. Volgens dit KB moeten leerkrachten in het basisonderwijs voor elk van de kunstdisciplines (beeldende kunsten, muziek, dramatische kunst, beweging/dans, media en muziek) een bepaald expertiseniveau hebben. Er wordt verwacht dat de leerkracht met de leerlingen *muzische* processen start. Ze worden niet verondersteld gespecialiseerde leerkrachten kunst te zijn of bijzondere artistieke talenten te bezitten. Leerkrachten zouden als onderdeel van hun professionele verantwoordelijkheid “goede processen” in de kunst moeten kunnen organiseren, zonder zelf bijzonder artistiek of creatief te zijn.

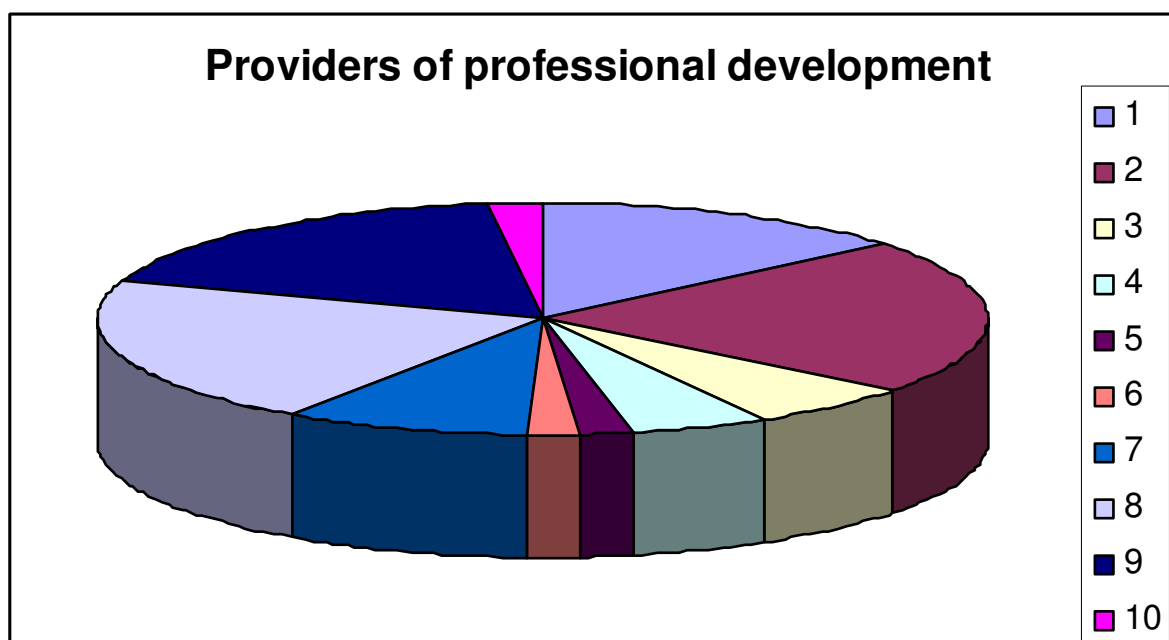
In de praktijk hebben vooral leerkrachten in het basisonderwijs weinig kennis of vaardigheden op dat vlak en ontbreekt het hen aan visie op de doelstellingen en structuur van kunsteducatie. De beleidsdocumenten geven aan dat “organisaties voor kunsteducatie kunnen bijdragen tot initiatieven voor kinderen en jongeren in alle kunstdisciplines en cultureel erfgoed”. Het beleid stelt verder dat “organisaties ook een rol kunnen spelen als tussenschakel tussen onderwijs en de kunst- en culturele organisaties” (Beleidsnota, 2004-2009, p 78). Volgens de beleidsnota moeten ze als “volwaardige partners” worden beschouwd. In realiteit is deze relatie eerder projectmatig.

Het gebrek aan artistieke vaardigheden van de leerkrachten (of studenten in de lerarenopleiding) wordt veelvuldig vermeld. Men is weinig vertrouwd met het creatieve of artistieke proces en amper bewust van de doelstellingen of voordelen van kunsteducatie. Er is ook geen enkele notie van een theoretische fundering of filosofische basis met betrekking tot kunsteducatie. Opmerkelijk is dat leerkrachten van methodescholen zoals *Montessori*⁹ of Freinet beter uitdrukking kunnen geven aan de doelstellingen en de filosofische fundering.

Programma's voor professionele ontwikkeling op vlak van kunsteducatie zijn niet talrijk, maar kunnen niettemin ondergebracht worden in een aantal types, die als volgt kunnen worden veralgemeend:

⁹ De Montessorimethode werd ontwikkeld op basis van het werk van Dr. Maria Montessori en stimuleert zelfexpressie en spontaneïteit. Elk kind leert op zijn eigen tempo, begeleid door een pedagoog die individueel initiatief en creativiteit aanmoedigt.

3.6.1 Tabel: Aanbod aan professionele ontwikkeling



1. Stad of gemeente

2. Onderwijsnetten

3. Lokale culturele aanbieders of organisaties

4. De CANON Cultuurcel

5. Lerarenverenigingen (beperkt aanbod voor het basisonderwijs)

6. Onderwijstijdschriften of andere workshops op basis van publicaties

7. Dienstverlening van de lerarenopleiding

8. Pedagogische begeleidingsdiensten

9. Private aanbieders

10. DKO

n= 101

Deze cijfers zijn afgeleid uit de gesprekken met focusgroepen over het aantal bijgewoonde cursussen (niet het aantal aangeboden cursussen). Alle types bijscholing die de respondenten beschrijven, zijn kortetermijn cursussen en vooral ervaringsgericht. Sommige scholen hebben implementatiedoelstellingen op lange termijn ontwikkeld en werken met de pedagogische begeleiders en de schooldirectie nauw samen aan een goed onderbouwd bijscholingsprogramma. Maar er werd vermeld dat dit sterkt afhangt van het enthousiasme op school.

In één voorbeeld was het programma heel uitgebreid, gespreid over 44 zaterdagen gedurende twee jaar. Jammer genoeg is er een gebrek aan mogelijkheden en zelfs leerkrachten die uitgebreide opleidingen volgen, krijgen hiervoor geen credits of lesbevoegdheid in een hoger niveau. Zelfs al was dat wel het geval, dan zouden ze nog altijd minder verdienen dat hun collega's in het hoger secundair onderwijs, zelfs met dezelfde graad en ervaring. Bovendien zijn de subsidies voor kunsteducatieve cursussen teruggeschroefd zodat de weinige voorzieningen die er waren nog in aantal zijn verminderd.

Een eerste voorbeeld uit het aanbod is de innovatieve aanpak die in de *Muzische klassen Het Veen* wordt gehanteerd. Met de steun van het lokale gemeentebestuur werd in 2004-2005 een centrum voor degelijke kunsteducatie voor kinderen uit de derde graad van het basisonderwijs en hun leerkrachten opgericht. Het programma omvat zowel receptieve kunstervaringen, zoals bezoeken aan galerijen en musea, als het actief kunst maken. Leerlingen en hun leerkrachten worden een volledige week in de kunst ondergedompeld. 's Avonds wordt er met de leerkrachten een nabespreking gehouden en wordt er overlegd hoe de praktijk in de scholen verder kan worden gezet. Het centrum legt zich ook toe op artistieke disciplines die nog niet in de scholen aan bod komen: een school waar geen danslessen worden gegeven, kan bijvoorbeeld tijdens deze week een dansprogramma volgen.

Zo ook biedt de *Zomeracademie* bijscholing aan voor mensen die actief zijn op het vlak van kunsteducatie – zowel uit scholen als culturele instellingen. Mensen die professioneel met kunsteducatie bezig zijn, kunnen er terecht om via reflectieve methodes een bredere visie en ruimere competenties te verwerven.

Er worden ook *zomercursussen* georganiseerd voor opleiders actief in kunsteducatie. Tijdens de workshops worden de deelnemers met de laatste onderzoeken in hun vakgebied geconfronteerd om zo een bredere kijk op kunst te krijgen. Het is ook een uitstekende gelegenheid om te netwerken omdat de groep bestaat uit mensen uit de onderwijs-, kunst-, jeugdwerk- en museumsector.

Sommige hogescholen bieden masteropleidingen in specifieke takken van de kunsteducatie aan en organiseren doorheen het jaar een beperkt aantal workshops.

Recent zijn deze opties echter gereduceerd en de organisatie van deze opleidingen laat meestal niet toe dat werkende leerkrachten ze met hun job combineren. Vooral voor leerkrachten uit het basisonderwijs zijn de mogelijkheden heel beperkt.

Binnen de sector van het jeugdwerk bestaan verschillende opleidingsprogramma's om de kennis en vaardigheden van jeugdwerkers in kunsteducatie te verbeteren. Ze zijn over het algemeen vrij uitgebreid, maar momenteel niet beschikbaar voor leerkrachten. Men zou kunnen onderzoeken of ze ook kunnen worden opengesteld voor leerkrachten en of ze eigenlijk niet aan officiële masteropleidingen kunnen worden gelinkt.

Het is heel moeilijk om veralgemeende uitspraken te doen over de bijscholingsmogelijkheden van leerkrachten omdat de budgetten voor professionele ontwikkeling grotendeels op schoolniveau worden verdeeld. De situatie verschilt ook tussen de steden en binnen de verschillende systemen. De steden Antwerpen en Gent blijken bijvoorbeeld een aantal kwalitatief hoogstaande mogelijkheden te hebben. Bepaalde onderwijsnetten, in het bijzonder de methodescholen, bieden ook kwalitatieve initiatieven waaronder peer-to-peer learning..

In verschillende steden in Vlaanderen zijn ook de pedagogische begeleidingsdiensten heel actief op het vlak van kunst- en cultuureducatie. Deze centra treden op als adviseurs voor scholen en culturele instellingen en als tussenschakel. Vaak hebben ze rechtstreekse contacten met recreatieve en culturele centra en bieden ze diverse activiteiten en verdere opleiding aan. Ze blijken binnen de verschillende sectoren efficiënt te kunnen werken en hebben een structurele manier ontwikkeld om meer eenheid tussen diensten te creëren.

De netgebonden *Pedagogische Begeleidingsdiensten* bieden pedagogische en methodologische ondersteuning aan leerkrachten en schooldirecties. Binnen deze diensten zijn er veel mogelijkheden voor kunsteducatie. Deze variëren van bijscholingen tot programma's op maat van de school. Hoewel deze diensten vroeger gratis of goedkoop waren, worden ze de laatste jaren steeds meer betalend. De kwaliteit van de gegeven ondersteuning blijkt te variëren van net tot net en is zelfs afhankelijk van de persoonlijke kwaliteiten van de lesgever in kwestie. De commentaren bij de geïnterviewde leerkrachten liepen uiteen van zeer positief tot

‘tijdsverlies’ en ‘onvoldoende’. Een vaak gehoorde kritiek is dat er heel weinig personeel is en dat ondersteuning bijgevolg moeilijk of onvoldoende te verkrijgen is. Leerkrachten van scholen in meer afgelegen regio’s beweren dat ze bijzonder weinig van deze diensten gebruik kunnen maken hoewel deze scholen technisch gezien dezelfde ondersteuning **zouden moeten** kunnen krijgen als hun collega’s in de stad.

Sommige netten bieden zeer uitgebreide programma’s voor professionele ontwikkeling aan. Hoewel dit nog grotendeels eendaagse of korte projecten zijn, bestrijken ze toch een gamma aan thema’s. Naast de cursussen kunnen leerkrachten van een reeks online opties gebruik maken. Eén van de netten heeft bijvoorbeeld een uitgebreide website met een aantal uitstekende artikels en leerbronnen voor het basisonderwijs op het vlak van kunst. Dezelfde site biedt ook leerlijnen aan op basis van het curriculum en een programma voor kinderen in de kleuterklas en het basisonderwijs.

Ook een aantal kunst- en culturele instellingen bieden een reeks korte tot iets langere programma’s aan. Hoewel de toegang tot deze programma’s en de omvang van het aanbod binnen Vlaanderen sterk variëren, zijn er goede voorzieningen voor professionele ontwikkeling. Desondanks blijft de kennis van leerkrachten op het vlak van dit aanbod beperkt. Omdat ze niet leiden tot betere kwalificaties of een hoger loon wordt er ook weinig gebruik van gemaakt. Verschillende van de bezochte scholen geven toe dat ze hun nascholingsbudget niet volledig hebben gebruikt. De belangrijkste redenen die ze hiervoor opgeven, zijn het gebrek aan interessante opties en het gebrek aan interesse bij de leerkrachten.

Een van de doelstellingen van *CANON Cultuurcel* is het aanbieden van professionele ontwikkeling om de kloof tussen onderwijs en cultuur te dichten. Ze werken hieraan via de ontwikkeling van educatief materiaal, het delen van onderzoeksgegevens, het bieden van directe ondersteuning, netwerking en dialoog. Ze organiseren bijvoorbeeld een aantal eendaagse evenementen en discussiesessies. Deze zijn gratis of zeer goedkoop en zowel de onderwijs- als de cultuursector kan deelnemen. Ook brengen ze studenten en docenten in de lerarenopleiding in contact met musea en galerijen om zo nieuwe methodes voor kunst- en cultuureducatie te stimuleren. Daarnaast ontwikkelen ze educatief materiaal met goede praktijkmodellen en praktische mogelijkheden om kunst en cultuur te integreren in het curriculum. Ze publiceren boeken, rapporten en

materiaal om leerkrachten te ondersteunen en om onderzoek op het terrein samen te vatten. *CANON Cultuurcel* publiceert ook artikels in het leerkrachtenmagazine *Klasse* en werkt actief samen met de verschillende netten.

In maart 2004 kreeg elke secundaire school en lerarenopleiding de aanbeveling een culturele coördinator te selecteren en op te leiden om in te staan voor de culturele voorzieningen voor de hele school. Om dit proces te begeleiden moest ‘een inventaris van goede praktijken voor kunsteducatie’ worden opgesteld. Die inventaris bleek niet eenduidig uit het empirisch onderzoek wat er op wijst dat deze praktijken binnen de scholen niet algemeen worden toegepast. Er bestaat bovendien geen eensgezindheid over de voor- en nadelen van de aanwezigheid van coördinatoren op de scholen zelf.

Buiten bovenstaande voorbeelden variëren de mogelijkheden aanzienlijk. Gemiddeld krijgen leerkrachten een of twee dagen per jaar. Soms zijn er activiteiten voor de hele school, zoals op het vlak van leerlingenwelzijn en ICT, in andere gevallen kunnen de leerkrachten vrij kiezen. De kostprijs varieert ook opvallend. Een bezochte basisschool spendeerde bijvoorbeeld € 1500 aan een workshop van twee uur voor twee leerkrachten, terwijl andere voorbeelden minder dan € 20 per persoon kostten of zelfs gratis waren. Het gebrek aan geld voor professionele ontwikkeling lijkt een beperkende factor te zijn.

We hebben een reeks van eenmalige workshops voor leerkrachten georganiseerd. We deden het uit goodwill en werden er niet voor betaald. Leerkrachten moeten leren door het te doen. Het was een heel grote groep, maar iedereen zei dat het heel nuttig was. <Leerkrachten in ILBO's>

De waarde van nascholingen is heel onbetrouwbaar in termen van zowel inhoud als organisatie. In tegenstelling tot het reguliere onderwijs, krijgt het DKO geen financiële steun voor nascholingen. Dit is echt een probleem.

Door gebrek aan middelen, organiseren we professionele ontwikkeling voor gewone leerkrachten in muzische vorming.

Doorgaans betaalt de school de inschrijving. Leerkrachten kunnen soms tijdens de schooltijd gaan, in andere gevallen moeten zij in hun ‘vrije tijd’ deelnemen, hetzij op woensdagnamiddag hetzij op zaterdag. Meestal worden ook de verplaatsingskosten door de school terugbetaald, maar de meeste geïnterviewde leerkrachten vroegen dit niet aan omdat er te veel papierwerk mee gepaard ging, zoals blijkt uit deze

commentaar: “Mijn vervoer kon worden terugbetaald, maar ik moest vier formulieren invullen om een terugbetaling te krijgen.” Deze remmende factoren - in combinatie met de hoge kostprijs en de beperkte relevantie en beschikbaarheid - maken de nascholingsmogelijkheden weinig toegankelijk voor leerkrachten:

We organiseren workshops voor kunsten. We vragen € 500 voor drie uur. We hebben tijdens de vakantie ook programma's van een halve dag en dit kost € 35 per leerkracht.

Voorals mensen uit het katholiek onderwijs schrijven zich in. We hebben een handboek gekregen van CANON <CANON Cultuurcel – we krijgen een ongeopend boek te zien dat 12 maanden oud is>, maar we hebben er nog niet naar gekeken. Misschien moet ik <Schooldirecteur> een personeelsvergadering organiseren om ernaar te kijken <Het boek wordt dan in een kast gelegd bij ander ongeopend materiaal>.

Leerkrachten vragen ons <docenten in ILBO's> om nascholingscursussen te organiseren, maar we zijn met zo weinig en we moeten alles doen dus hebben we geen tijd om cursussen te geven in de scholen. We moeten 15-20 uur les geven per week, met de voorbereiding is dat alles wat we kunnen doen. We krijgen geen technische ondersteuning en we moeten al ons materiaal zelf voorbereiden.

Deze commentaren wijzen ook op het feit dat de mensen die deze workshops leiden het gevoel hebben dat ze overwerkt zijn en niet vinden dat de professionele ontwikkeling hun prioriteit of opdracht is.

Leerkrachten staan over het algemeen vrij kritisch tegenover de kwaliteit van de aangeboden nascholing. Enkele kritieken luiden als volgt: “Ik was lang onderweg en het was het niet waard.” “Ik ging naar een cursus over cultuur en het kostte € 150 en dat was het zeker niet waard.”

Nascholingscursussen zijn doorgaans geïsoleerde gebeurtenissen van een halve of een volledige dag zonder link met verdere leertrajecten. Leerkrachten klagen dat ze niet altijd mogen kiezen welke cursus ze willen volgen en indien dat wel het geval is, worden ze overstelpt met opties, maar slechts een paar daarvan hebben met kunst te maken. Andere kritieken zijn dat de cursussen geen praktische toepassing bieden of dat de lesgevers geen voeling met de klasrealiteit hebben. De selectie van het aanbod gebeurt vaak heel ad hoc: leerkrachten kiezen uit menu's zonder stil te staan bij strategische behoeftes of doelen.

Elk jaar stel ik een folder samen met het nascholingsaanbod en dan kunnen leerkrachten daaruit kiezen. Ze hebben een voorkeur voor muziek en uitvoerende kunsten, maar ik probeer ze aan te moedigen om avontuurlijk te zijn in hun keuzes.

Bepaalde verenigingen voor leerkrachten bieden hoogwaardige nascholing aan met gastsprekers die waardevolle extra input geven. Ze zijn doorgaans niet duur en de verenigingen proberen de ontmoetingen in verschillende gemeentes te organiseren om verspreiding naar verder afgelegen gebieden te verzekeren. Het onderstaande voorbeeld met betrekking tot cultuur- en erfgoededucatie werd door de vereniging van geschiedenisleerkrachten georganiseerd en werd door een geschiedenisleerkracht in een secundaire school in West-Vlaanderen beschreven:

Ik ben blij dat ik een geschiedenisleerkracht ben omdat ik vind dat we de beste lerarenvereniging hebben. De andere leerkrachten zeggen me dat hun verenigingen niet veel doen. De vereniging organiseert een conferentie en een aantal evenementen tijdens het jaar. Ongeveer 100 mensen komen naar de conferentie, en je moet heel snel reserveren omdat ze vrij snel zijn volgeboekt. Ze hebben ook een tijdschrift en een website en houden me op de hoogte van veranderingen in het curriculum. De website heeft een plaats waar je programma's kunt uitwisselen en dat is echt praktisch hoewel ik enkel dingen uitwissel met mensen waarvan ik weet dat ze me dingen teruggeven. Het lidmaatschap bedraagt maar ongeveer 20 euro per persoon per jaar. Ik moet dat betalen. De school betaalt niet. Ik denk dat het beter zou zijn als de school zich ook lid zou maken.

Een kunstleraar beschreef een recent opgerichte organisatie:

Er is een nieuwe organisatie opgericht voor leerkrachten in kunsteducatie. Ik weet niet zeker hoe lang ze al bestaat. Ze heeft jonge leden. Ze organiseert vier evenementen per jaar en ik ben een paar keer geweest. Ze waren van een zeer goede kwaliteit en praktisch. Ik denk dat er geen gecentraliseerde organisatiestructuur is, maar dat elke regio tijdens het jaar dingen organiseert. Ze hebben een website en daar zijn enkele lessen op te vinden, maar geen uitwisseling van lessen. Er zijn enkele ideeën voor projecten van kunstenaars, maar ik denk dat de mensen hun ideeën willen beschermen. Maar ze organiseren projecten over heel België. Ik ga meestal naar de projecten die het dichtst bij mij in de buurt worden georganiseerd.

Voor leerkrachten in het basisonderwijs is er heel weinig ondersteuning.

Er zijn bijna geen netwerken van leerkrachten in het basisonderwijs. Er zijn enkele informele vergaderingen, maar leerkrachten komen nooit op een gestructureerde manier samen. Het gebeurt gewoon niet. We gaan naar vergaderingen over regelgeving en het katholieke net, maar komen nooit samen met de leerkrachten van de andere netten. Als je een techniek aanleert,

kopiëren de leerkrachten de techniek gewoon. De kinderen leren enkel die techniek en het is heel gestuurd.

Er lijken te veel verenigingen te zijn die met elkaar concurreren in plaats van samen te werken aan een goede dienstverlening. De onderwijsvakbonden houden zich meer bezig met verloning en werkomstandigheden dan met nascholing. In de meeste scholen zijn er weinig vakbondsleden. De vakbonden zijn politiek gekleurd en het lidmaatschap is vaak verbonden aan de bestaande onderwijssystemen, bijvoorbeeld de *Christelijke vakbond, de Socialistische vakbond* of de *Liberale vakbond*.

Een directeur van een basisschool zei: “We stellen vast dat het vooral onze leerkrachten van middelbare leeftijd zijn die echt voor nieuwe ideeën openstaan en niet, zoals je zou denken, de jonge leerkrachten die pas zijn afgestudeerd.”

Ik wil mijn personeel echt aanmoedigen om zich professioneel in de kunsten bij te scholen. Elk jaar hebben we een grote map over nascholingen. Leerkrachten kunnen vrij kiezen volgens individuele behoefte, maar ik organiseer ook gelegenheden voor het voltallige personeel om als team samen te werken en pedagogische methodes te ontwikkelen. Ik heb gemerkt dat, sinds we meer de nadruk leggen op de kunst, het personeel meer naar kunst- en culturele nascholing vraagt, maar het aanbod is klein. Ik heb iemand uitgenodigd om voor muzische vorming opleiding te geven. Het was iemand die met de plaatselijke lerarenopleiding verbonden was. Het was vrij duur - €900 voor anderhalf uur. Dat was ongeveer €30 per leerkracht.

Opnieuw blijkt de grote verscheidenheid in het nascholingsaanbod. In grotere steden zijn er verschillende mogelijkheden voor leerkrachten om vaardigheden en visie te ontwikkelen op het vlak van kunst. Leerkrachten blijken grote bereidheid te tonen om gebruik te maken van dergelijke mogelijkheden.

In het basisonderwijs worden kunst- en cultuureducatie meestal verzorgd door de klasleerkracht. Deze hebben doorgaans een driejarige opleiding doorlopen. In de eerste graad van het secundair onderwijs wordt kunsteducatie (hoofdzakelijk muziek en beeldende kunsten) gewoonlijk door een gespecialiseerde leerkracht gegeven. Cultuureducatie (als dit al wordt gegeven) kan daarentegen worden gegeven door verschillende leerkrachten, waaronder leerkrachten godsdienst, geschiedenis en Nederlands. In de hogere graden kan cultuureducatie als vakoverschrijdend thema de verantwoordelijkheid zijn van een reeks leerkrachten van verschillende vakken. Het is

vaak zo dat geschiedenis-, taal- of godsdienstleerkrachten dit voor hun rekening nemen, zonder dat ze een degelijke kunstopleiding hebben gevolgd. Dit gebrek aan opleiding onderstreept nog eens de behoefte aan een degelijke professionele ontwikkeling. Dit is vooral belangrijk omdat in Vlaanderen partnerschappen tussen kunstenaars of culturele instellingen en het onderwijs - constructies die in heel wat andere landen voor dergelijke ondersteuning zorgen - ongebruikelijk zijn. Het is daarom van essentieel belang dat hoogwaardige professionele ontwikkeling wordt voorzien. De uitdaging ligt hier in het ontwikkelen over de verschillende onderwijsnetten en systemen heen (zes in het totaal), grotendeels concurrenten van elkaar of in elk geval niet geneigd om leerervaringen uit te wisselen.

Volgens de onderwijsinspectie bepaalt vooral de passie en het enthousiasme van de schooldirectie de aandacht voor kunsteducatie op school. Bij de bezochte scholen blijkt de interesse van de schooldirecteur in kunst en cultuur zeker een rechtstreekse invloed te hebben op de hoeveelheid en kwaliteit van de kunsten op school. Daarom is het belangrijk om ook de professionele ontwikkeling van schooldirecties in overweging te nemen. Schooldirecteurs solliciteren doorgaans rechtstreeks voor deze functie en naast een reeks voorbereidende cursussen in financieel management en gedragsmanagement krijgen ze geen specifieke opleiding. Verschillende directeurs merken ook op dat het extra salaris heel klein is en de motivatie om deze functie aan te nemen dus zeker niet op financieel vlak ligt.

Voortdurende professionele ontwikkeling stimuleert leerkrachten en andere kunsteducatoren en geeft hen vertrouwen, creativiteit en plezier. Kunst helpt om leerkrachten opnieuw te stimuleren in hun job en verhoogt de kwaliteit van hun algemene pedagogie. Voor kunstenaars is werken binnen het onderwijs stimulerend, inspirerend en het verhoogt hun inkomen en professionele status.

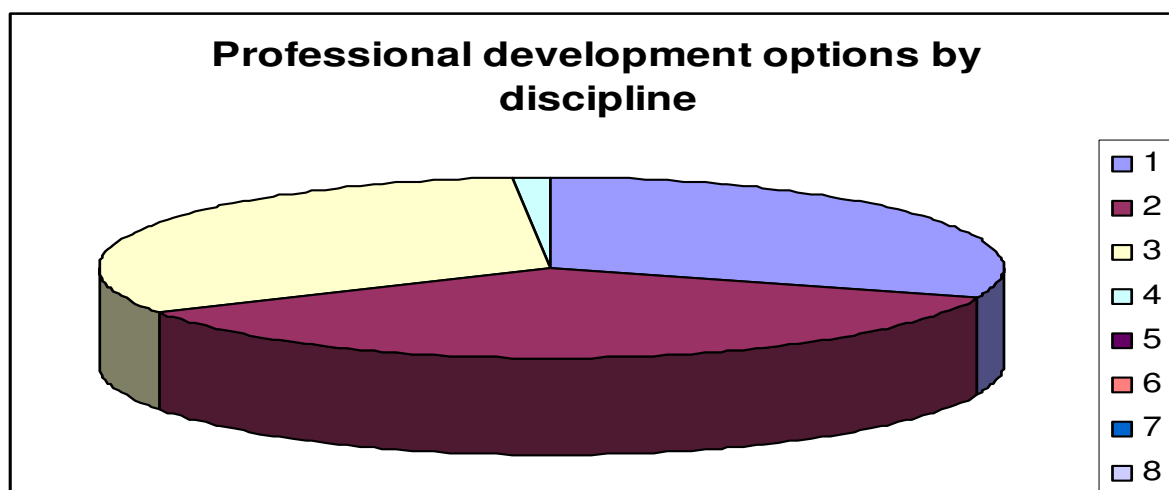
In Vlaanderen zijn er verschillende organisaties die nascholingen geven. Uit het nascholingsrepertorium op de onderwijswebsite blijkt dat er daarvan ongeveer tien zijn die zich specialiseren in kunst- en cultuureducatie. Het is onduidelijk hoe vaak ze cursussen aanbieden.

De budgetten voor nascholing worden berekend op basis van het aantal voltijds equivalent leerkrachten per school. In 2005 bedroeg het totale budget voor nascholing in het basisonderwijs € 4,3 miljoen en in het secundair onderwijs € 6 miljoen. Er wordt ook aan de verschillende onderwijsnetten geld gegeven om professionele ontwikkeling te bieden, ten belope van € 1,5 miljoen in 2005.

Sommige ILBO's bieden gratis of goedkope opties net zoals culturele instellingen, musea, bibliotheken en uitgeverijen van onderwijspublicaties.

De geografische spreiding van instanties die nascholing bieden, is goed: de meeste zijn beschikbaar in elk van de Vlaamse regio's. Het grootste nascholingsaanbod blijkt voor muziek te bestaan. Nascholingsmogelijkheden in beeldende kunst zijn heel beperkt en er zijn geen gespecificeerde opties voor dans of dramatische kunst. Evenmin zijn er opties voor mediastudies of erfgoededucatie, maar deze kunnen in de andere categorieën opgenomen zijn. Het onderstaande taartdiagram toont de spreiding van het aanbod:

3.6.2 Tabel: Indeling in disciplines van de aangeboden cursussen



1. muziek
2. kunst en esthetica
3. cultuureducatie
4. beeldende kunst
5. dans
6. theater

7. media-educatie¹⁰

8. erfgoededucatie

N= 69

Sinds de reorganisatie van de hogescholen in 1994 zijn een aantal kleinere kunsthogescholen gefusioneerd. Bij deze reorganisatie werd de nadruk gelegd op de reorganisatie van het leerproces. In de meeste kunsthogescholen werden ook de leercycli en -niveaus gereorganiseerd om deze meer te doen overeenstemmen met het Bologna-systeem¹¹ van master- en bacheloropleidingen. Alle cursussen in Vlaanderen moeten in overeenstemming met het Bologna-systeem tegen 2012 geaccrediteerd zijn. Een focusgroep van programmadirecteurs van kunstgerelateerde cursussen vreest dat “geen van de kunstopleidingen de accreditatie zal krijgen”.

Het concept van praktijkgebaseerde diploma's voor mensen in het onderwijs, de kunsten of culturele industrieën begint zich in Vlaanderen nog maar te ontwikkelen. In Vlaanderen zijn alle masteropleidingen per definitie academisch en dit wordt gezien als tegengesteld aan ‘praktisch’ (de professionele of beroepsgerichte opleidingen). Over het algemeen zijn de hogescholen aan de praktijk gelinkt, terwijl de universiteit met onderzoek wordt verbonden. Er zijn onlangs associaties ontstaan tussen de twee. Zoals een academicus en lesgever in een hogeschool voor de kunsten betreurde: “Waar plaatsen we kunst? Is het praktisch of academisch?”

Er zijn gelijkaardige problemen met het opleidingsniveau van de docenten in de ILBO's en de onderzoekers in kunsteducatie: “Er zijn geen doctoraten in kunsteducatie voor zover ik weet. De meeste docenten lerarenopleiding hebben een masterdiploma. Ze zijn naar het muziekconservatorium of de kunstacademie geweest en hebben daarna een jaar lerarenopleiding gevolgd”.

Sommige instellingen, verbonden met universiteiten en conservatoria, promoten praktijkonderzoek in de kunst. Hoewel zij uitstekende programma's bieden en

¹⁰ Specifieke opties in ‘audiovisuele kunst’ werden niet geïdentificeerd, maar opties die meer algemeen verband houden met media-educatie werden onderzocht.

¹¹ Het doel van het Bologna-proces is een systeem van normen op het gebied van academische opleidingen en kwaliteitszorg te creëren die meer vergelijkbaar en compatibel zijn in heel Europa. Het proces begon in 1999, maar is ruimer verspreid in Europa sinds Berlijn 2003. Voor Vlaanderen heeft dit geleid tot een aanzienlijke herziening van de opleidingsstructuren om te proberen ze meer in overeenstemming te brengen met de algemene Europese normen.

kwalitatief hoogstaande congressen, seminaries en workshops organiseren, zijn ze niet echt geschikt voor kunsteducatie bij leerkrachten. Het is meestal gericht op professionele kunstenaars en doorgaans niet toegankelijk voor leerkrachten. Veel van de behandelde thema's zouden gemakkelijk deel kunnen uitmaken van nascholingsprogramma's, zoals onderzoeken op gebied van kunst, het opzetten van voorstellingen en tentoonstellingen of het uitbreiden van vaardigheden. De meeste opleidingen postgraduaat zijn voltijds en vinden tijdens de schooluren plaats. Ze zijn bijgevolg niet toegankelijk voor leerkrachten die fulltime les geven.

3.7 Gedetailleerde assessment-, reflectie- en evaluatiemethodes

- **Er zijn weinig methodes voor assessment en evaluatie in kunst- en cultuureducatie.**
- **Professionele ontwikkeling op dit vlak is nodig zodat leraars het leerproces van de leerlingen kunnen opvolgen en de kwaliteit van programma's kunnen controleren.**

Formele en informele beschouwingen stimuleren mensen om hun werk kritischer te bekijken. Het opmaken van verslagen is gebruikelijk in kwalitatieve kunstprogramma's. In andere gevallen zijn de reflectieve processen minder geformaliseerd en worden ze op gang gebracht door gesprekken, beelden en activiteiten.

We vragen de leerlingen om na te denken en te schrijven. Ze bepalen zelf hun doelstellingen zowel voor hun instrument als voor de theorie. De ouders ondertekenen deze elke week. We hebben ook regelmatig voorstellingen. Er zijn veel gelegenheden voor voorstellingen en we organiseren speciale speelclubs voor de vakantie. De klas is altijd open en we moedigen kinderen aan om te komen oefenen zelfs als er geen leerkrachten zijn.

De onderwijsinspectie maakt bij haar evaluaties gebruik van het CIPO-model, waarbij prestaties gemeten worden ten opzichte van Context, Input, Proces en Output. Men erkent (p.3) dat bepaalde onderwijsdoelstellingen moeilijk te beschrijven zijn door middel van kwantitatieve en kwalitatieve meetindicatoren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2002).

Tijdens het onderzoek werden vragen over evaluatie of assessment doorgaans met stilte beantwoord. Kwaliteit was in deze context soms ver te zoeken:

We hebben de naam een goed onderwijssysteem te hebben, maar dat was tien jaar geleden. Toen lag de nadruk op kennis, maar nu op creativiteit. We hebben ons de vraag gesteld: 'Wat is de nieuwe basiskennis?' Als je naar Microsoft kijkt, zijn alle topmensen creatief. De wereld van de kinderen is groter geworden, maar het onderwijs is niet gevolgd. We leven nu in een andere wereld.

<heel onzeker> We krijgen hen zover de kunstenaars te bedanken. Ze geven een verrassingsgeschenk. Dat ze kunst ervaren hebben, dat is eigenlijk alles wat we weten. Ik denk dat ze het twee weken later al vergeten zijn <vraag: Maken ze een verslag?> Nee. Geen verslag en geen tests in kunst. We laten de leerlingen alleen kijken. Enkele jaren geleden kwam een kunstenaar een muurschildering maken in de school. Het hielp om de school te decoreren.

Uit de bevraging van kunstenaars konden volgende vragen en methodes worden afgeleid om de lessen over kunst te evalueren:

- *De kinderen confronteren met een onverwachte ervaring waar ze artistiek op moeten reageren*
- *Artistieke vaardigheden toepassen in een nieuw verband*
- *Kinderen kunnen hun leerproces plannen en organiseren*
- *Staan de leerlingen open voor het onbekende?*
- *Kunnen de leerlingen initiatief nemen en inbreng tonen?*
- *Het gaat niet enkel over de verandering in het resultaat, het zou meer moeten gaan over de verandering in het proces.*

Onderzoek uitgevoerd in 2002 (Elias, 2002) geeft aan dat kunsteducatie in methodescholen over het algemeen kwalitatief beter is dan in meer traditionele scholen. Hoewel het empirisch bewijs in deze studie deze opvatting lijkt te bevestigen, moet ook worden opgemerkt dat deze scholen kinderen van hoger opgeleide en cultureel actievere ouders aantrekken. Het is daarom niet gemakkelijk enig causaal verband te leggen.

De gemiddelde ASO-school biedt bijvoorbeeld ook betere kunsteducatie dan de gemiddelde beroeps- of technische secundaire school. Ook hier moet met de achtergrond van de ouders rekening worden gehouden. Zowel in methodescholen als meer 'academisch' gerichte scholen, is de participatie aan buitenschoolse kunstinitiatieven (zoals het DKO) hoger. Dit betekent dat er niet direct een causaal

verband tussen bepaalde onderwijsfilosofieën en de kwaliteit van kunsteducatie kan worden vastgesteld. Het empirisch onderzoek geeft wel aan dat alternatieve scholen over het algemeen grondigere en uitgebreidere evaluatiesystemen hebben, naast sterke banden met de gemeenschap en een flexibelere organisatie – gegevens die op zich belangrijk zijn binnen de alfa van kwalitatieve kunsteducatie.

In de bedenkingen op het ontwerprapport kon in dit verband volgend commentaar worden teruggevonden: “Sommige traditionele scholen gebruiken subtiele mechanismen om kinderen van de midden- en hogere klasse aan te trekken en <tegelijktijd> de andere kinderen (uit sociaal lagere klassen) met leerproblemen buiten te houden. Deze kinderen komen dan vaak in methodescholen terecht.”

Er zijn enkele uitstekende voorbeelden van scholen die innovatieve manieren hebben ontwikkeld om zowel het leerproces bij de kinderen inzake kunst te beoordelen als dit leerproces aan de ouders te rapporteren. Eén van de bezochte scholen houdt bijvoorbeeld gedetailleerd verslag bij in een ‘vrije tekstschrift’. Dit start wanneer het kind begint op school (op de leeftijd van twee en een half jaar) en wordt gedurende de hele schoolcarrière bijgehouden en geüpdatet. Kinderen kiezen welke leerprocessen ze willen in het portfolio tonen en elk werkje houdt een reflectieve analyse in. Aanvankelijk wordt het door het kind gedictéerd en door de leerkracht geschreven, maar in latere jaren wordt het volledig door het kind geschreven. Deze portfolio’s zijn gemakkelijk toegankelijk in de klas. Vier keer per jaar worden ze naar huis gestuurd opdat de ouders ze zouden bekijken en met hun kinderen bespreken.

Deze portfolio’s bieden een heel mooi en gedetailleerd verslag van de groei van het kind als leerling en zijn leerprestaties, en tonen op een bijzonder efficiënte manier de progressie op kunstgebied. Om de portfolio’s aan te vullen heeft de school een heel uitgebreid rapporteringprogramma dat samen met de kinderen is opgesteld. Elk kwartaal gebeurt een gedetailleerde zelfbeoordeling, een beoordeling door de leerkracht en reflectie van de ouders. In plaats van beoordeeld te worden ten opzichte van normen (d.w.z. ten opzichte van gemiddelden) rapporteert de school de individuele groei aan de hand van vooraf bepaalde leercriteria en met behulp van een systeem gebaseerd op emoticons (b.v. smileys).

Dergelijke modellen kunnen als goede praktijkvoorbeelden ruimer op kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen worden toegepast.

3.7.1 Kaderstuk: We maken een portfolio van het leerproces

We hebben een aantal methodes die we gebruiken voor evaluatie. We maken een portfolio van het leerproces. We ontwikkelen ook tests en geven deze aan de kinderen. We doen ook de externe tests en zorgen ervoor dat de kinderen in deze school voldoen aan de eindtermen. Het portfolio biedt een nuttige manier om te praten met de ouders. De kinderen maken hun portfolio's als een deel van hun Nederlandse lessen. We moedigen ze aan in een aantal genres te schrijven (zoals beschrijving, reflectie, evaluatie enzovoort). Op deze manier kunnen de leerlingen betere taalvaardigheden ontwikkelen. Elk jaar werken de leerlingen aan een groot project. De voorstelling is even belangrijk als de inhoud ervan. We houden ook wekelijks vergaderingen waar de leerkrachten nadenken en om de veertien dagen hebben we een soort schoolraad met ouders, leerkrachten, oudere leerlingen en ook enkele externe leden. Dit is waar we richtingen kunnen bespreken. Het aspect dat ik graag zou verbeteren, is longitudinale tracking. We willen zien wat er gebeurt als de kinderen afstuderen van onze school. Ik zou ook graag enkele leerlingen volgen die onze school verlaten om naar een andere school te gaan.

We beslisten een onderzoeksinterview te doen met leerlingen die de school twee jaar geleden verlaten hadden. We evalueren hun succes op de secundaire school. Er is geen geld voor evaluatie en onderzoek, maar we proberen het te doen met onze eigen middelen. We leerden deze techniek van een school waarmee we samenwerken. We doen ook de test van de katholieke scholen. We hebben het profiel van de kinderen verbeterd. We hadden een goede score in spelling en leesvaardigheid is aan het verbeteren. Maar deze test is heel beperkt. Het behandelt geen leervaardigheden, vertrouwen, sociale vaardigheden of probleemoplossing en dit zijn belangrijke aspecten van ons leerprofiel.

In de gesubsidieerde culturele sector (die ongeveer twaalf procent van de totale sector uitmaakt) wordt het publiek als deelnemer aan het proces gezien. In de meer commerciële sector wordt het publiek louter als consument beschouwd. De uitdaging voor de culturele sector ligt in het dilemma om artistieke én educatieve kwaliteit te bieden. Men heeft het gevoel dat de kwaliteitscontrole hoger lag toen de sector meer werd gesubsidieerd en dat de verschuiving naar een vrijere markt de kwaliteit heeft aangetast. Gezelschappen concentreren zich bijvoorbeeld meer op het aantrekken van schoolpubliek dan op het verbeteren van de kwaliteit.

Er is geen kwaliteitscontrole van bibliotheken, erfgoed- en gemeenschapssectoren. Kwaliteitsnormen of kwaliteitscontrole ontbreken. Sommige bibliotheken nodigen een clown uit om domme dingen te doen en dan vinken ze het vakje 'onderwijs' aan, maar er is geen kwaliteit.

Er zijn geen normen, geen kwaliteitscriteria, geen regelgeving voor de sector en geen referentiekaders om kwaliteit te onderscheiden van rommel.

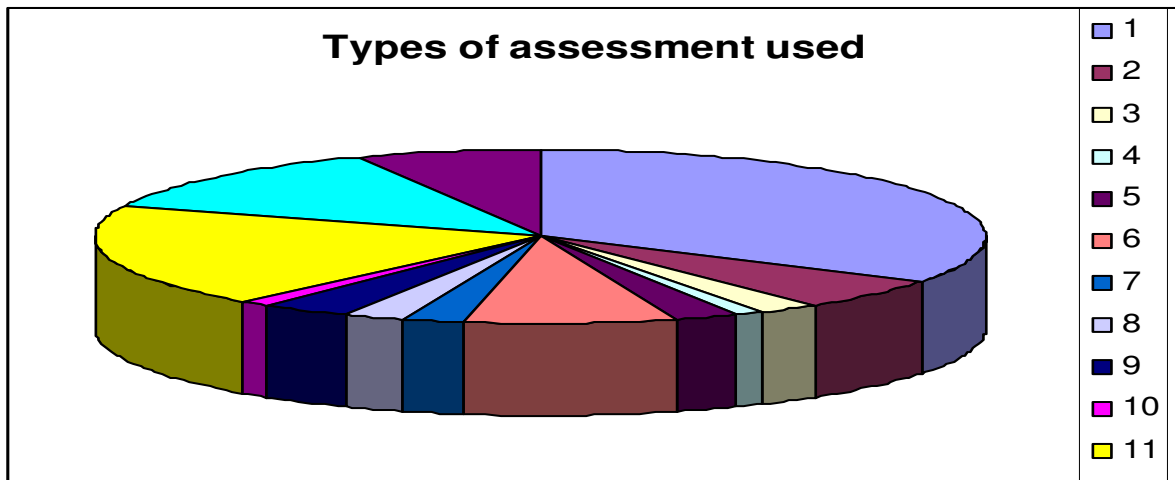
Het idee van kwaliteit moet zowel top-down als bottom-up bestaan. Kwaliteit is een levend idee in de organisatie.

Er is geen referentiekader of gestructureerde basis voor kwaliteit. Als je als kunstenaar met scholen werkt, is er geen manier om jezelf te beoordelen in termen van kwaliteit. We voeren een klein online onderzoek bij 25 procent van de ouders. We stellen vragen over de ervaringen van hun kind in onze school. Zoals je kunt zien, ga ik altijd even in de klas om te zien of de kinderen gelukkig zijn. We volgen de resultaten van de kinderen, nadat ze de school hebben verlaten, als ze naar het conservatorium gaan. Studenten moeten willen komen. Ik denk dat we interessantere leermethodes moeten ontwikkelen.

Er werd gepleit voor de ontwikkeling van een lokaal cultuurbeleid dat moet helpen om de praktijk los te koppelen van de kwantiteit en meer te richten op kwaliteit. De respondenten beweren dat er wel meer aandacht is voor kwaliteit, maar dat de instrumenten om dit te testen nog ontbreken. In dit verband wordt beklemtoond dat kwaliteitsmetingen zowel educatieve als artistieke aspecten moeten omvatten en dat deze twee elementen in evenwicht moeten zijn.

Zowel het Ministerie van Onderwijs als het Ministerie van Cultuur moeten volgens de geïnterviewden een inspanning leveren om samen goede evaluatiemethodes uit te werken. Dat zou een dynamisch proces moeten zijn, gekoppeld aan doelstellingen en gekaderd in het lokale onderwijs- en cultuurbeleid. Men is wel bezorgd dat kwaliteitscontrole zou kunnen dienen om traditionele kunstvormen te bestendigen, waardoor nieuwe of opkomende kunstvormen het moeilijker hebben om erkend te worden. Dit mag niet de bedoeling zijn. Zo kunnen popmuziek, etnische muziek of klassieke muziek allemaal kwalitatief gelijkwaardig zijn.

Het volgende diagram toont de meest gebruikte methodes om het leerproces van leerlingen te beoordelen:



1. Discussies
 2. Formatief en summatief toetsen
 3. Duurzaamheid
 4. Veranderingen bij de kunstenaars
 5. Aanwezigheidspercentage bij culturele evenementen of locaties
 6. Voorstelling of tentoonstelling
 7. Concentratie
 8. Relaties
 9. Zelfevaluatie
 10. Commentaar van de leerkracht
 11. Portfolio
 12. Test
- n=89

Blijkbaar ontbreekt het leerkrachten aan vaardigheden en opleiding om binnen kunst- en cultuureducatie beoordelingen te maken en de ontwikkeling en prestaties van een kind op te volgen. Algemener is er een gebrek aan structurele capaciteit – op alle niveaus – om adequaat de doeltreffendheid van kunst- en cultuureducatie te beoordelen, zoals beschreven wordt in het volgende kaderstuk van een docent uit een universitaire lerarenopleiding.

3.7.3. Kaderstuk: Je hebt een gevoelige snaar geraakt

We bedoelen kunsteducatie, NIET cultuureducatie. Kunsteducatie is heel verschillend van cultuureducatie. Het gaat om beeldende kunsten, muziek, dans en dramatische kunst. Lerarenopleiding heeft een heel enge aanpak en concentreert zich niet op kunsteducatie in de strikte zin van het woord. We kijken meer naar esthetica en kunstgeschiedenis.

Leerkrachten met een universitaire opleiding hebben zich gespecialiseerd in kunstgeschiedenis of culturele studies. Ze hebben een specifiek onderwerp binnen hun terrein bestudeerd, maar je kan niet

zeggen dat ze een opleiding kunsteducatie gekregen hebben. Ze kunnen tegelijk met hun laatste jaar ook de lerarenopleiding volgen.

In dat ene jaar lerarenopleiding bestuderen ze pedagogische structuren en theorieën. Ze krijgen vakken over hoe ze moeten lesgeven, culturele studies en nog wat kunstdidactiek, waaronder de studie van het curriculum.

De opleiding is net geherstructureerd en zal in oktober volgens het nieuwe model van start gaan. De studenten moeten meer leren over procesonderzoek. Ze leren niet evalueren. Evaluatie is op dit moment een discussiepunt in Vlaanderen. We moeten een beter evenwicht vinden tussen kennis en vaardigheden. Er zijn geen vaardigheden zonder kennis. Tijdens een programma van een jaar is het moeilijk om te leren hoe je moet evalueren. We zijn ons bewust dat dit een probleem is. Met uw vraag hebt u een gevoelige snaar geraakt. Het is moeilijk om studenten al bewust te maken van het probleem.

De lerarenopleiders zelf voelen zich vrij ongemakkelijk bij vragen over assessment en evaluatie, zoals blijkt uit deze commentaar:

Het is een moeilijk gegeven, zelfs voor ons. We stellen vragen als: 'Wat denk je over...?'

Het is een heel delicate zaak en de studenten houden er niet van. Het belangrijkste is dat ze iets leren. Het proces is belangrijker dan het product. Kinderen kunnen een portfolio hebben. Je moet kennis, praktijk en opvattingen combineren.

Volgens een directeur van een basisschool:

Er wordt niet opgevolgd wat de kinderen leren op het vlak van kunst. We vragen de leerkrachten plannen te maken voor wiskunde en Nederlands, maar er zijn geen leerplannen voor kunst. We proberen de leerkrachten te doen plannen, maar ze weten niet goed waar ze moeten beginnen. Soms zeggen de kinderen: "Dat hebben we vorig jaar gedaan". Er is geen lijn in het leerproces en kinderen kunnen een ding elk jaar opnieuw doen. Kunst maakt wel deel uit van ons rapporteringssysteem voor de ouders. We geven de kinderen nu nog een cijfer, maar volgend jaar zullen we enkel een commentaar geven. Ik heb er geen idee van hoe de leerkrachten weten welk cijfer ze aan de kinderen moeten geven. Er is ook een deel in het rapport voorzien voor socio-emotionele groei en sommige leerkrachten linken dit met kunst.

Een leerkracht in het basisonderwijs met passie en interesse voor kunst probeerde wel de ontwikkeling van de kinderen te beoordelen:

Telkens ik een les in beeldende kunst geef, is er een evaluatiemoment – met respect. Ik stel vragen. Ik vraag de kinderen naar de ideeën uit de les en wat zij als het belangrijkste punt eruit beschouwen. Ik hou kinderen tegen en vraag ze om uit te leggen wat ze zien of hoe iets werd gemaakt of bereikt. Ik volg geen bepaald thema en ik beperk de lessen niet enkel tot 'academische kunst'. Zelfs met jonge kinderen kunnen we bijvoorbeeld praten over surrealisme

en dada. Voor de kinderen is het inspirerend om vragen te stellen en hun ideeën in vraag te stellen. Ze kunnen zien dat kunst over bijna alles kan gaan.

In eenvoudige discussies met jonge kinderen moedigt deze leraar de kinderen aan om kritisch na te denken over hun leerproces. Deze reflecties kunnen de basis vormen van een assessment in de kunst.

3.8 Bibliotheken

- **Bibliotheken vormen een waardevolle link tussen scholen en de culturele en gemeenschapssector, maar dit potentieel wordt zwaar onderbenut.**

In internationale overzichten worden bibliotheken doorgaans niet opgenomen als een onderdeel van kunst- en cultuureducatie. In tegenstelling tot muziek, dans, dramatische kunst en beeldende kunsten wordt ‘literatuur’ minder als een kunstvorm beschouwd. Nochtans spelen bibliotheken een unieke rol in het aanbieden van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Ze zijn een centrale ‘bemiddelaar’ voor de onderwijs- en cultuursector en hebben sterke banden met de gemeenschap.

Over het algemeen neemt elk kind in het basisonderwijs in Vlaanderen deel aan georganiseerde bezoeken aan de bibliotheek met de school. De vertegenwoordigers van bibliotheken zijn echter ontgoocheld door het gebrek aan interesse vanuit de scholen, zoals blijkt uit deze commentaren van bibliothecarissen:

Elke maand komen de kinderen naar de bibliotheek. Ze kunnen boeken lenen, maar dat is het ongeveer. Het bezoek aan de bibliotheek is gewoon voor veel scholen routine geworden en een manier om de tijd te vullen. Het stimuleert de leesgewoonten niet en doet afbreuk aan het leesplezier. We proberen interessante dingen te doen tijdens de vakantie, maar kinderen worden gewoon in de bibliotheek gedumpt en zijn niet geïnteresseerd. Te veel van de tijd <wanneer kinderen naar de bibliotheek komen> wordt gependend aan leervaardigheden. Het gaat er niet over de belangstelling van kinderen voor literatuur te stimuleren.

We proberen nauwer samen te werken met de scholen en de leerkrachten, maar in realiteit gebeurt dit niet ... Ik stel mezelf de vraag hoe ik de leerkrachten kan begeleiden om zoveel mogelijk uit de bibliotheek en onze dienstverlening te halen, zodat zijzelf en hun klas beter zijn voorbereid als ze met de kinderen naar de bibliotheek komen, maar in werkelijkheid gebeurt er heel weinig voorbereiding.

In elke gemeente is er een bibliotheek, maar niet elke gemeente heeft een cultureel centrum. Bibliotheken en scholen moeten samen rond de tafel zitten en de planning bespreken. Ze moeten samen een programma opstellen. Het is allemaal gratis. De bibliotheek betaalt voor de dienst. We doen het allemaal uit goodwill. We proberen de interesse te stimuleren via websites. We proberen een katalysator te zijn om meer structurele banden met scholen te ontwikkelen.

In de lagere school gaan kinderen regelmatig naar de plaatselijke bibliotheek, gemiddeld één keer per maand. Op de secundaire school daalt de frequentie van de bezoeken opmerkelijk tot minder dan drie keer per jaar. Sommige bibliotheken verklaren deze daling door het feit dat de oudere kinderen buiten de schooluren zelf naar de bibliotheek kunnen gaan. De scholen duiden de structuur van het lessenrooster als remmende factor aan.

Tijdens de kinderboekenweek organiseert de plaatselijke bibliotheek gewoonlijk een kort bezoek van een auteur aan de school. De auteurs komen één tot vier uur naar de school en spreken met de kinderen over boeken, schrijven en illustraties. Ze kunnen ook een verhaal voorlezen of vertellen aan de kinderen. Sommige auteurs hebben veel succes bij de kinderen, maar anderen worden saai bevonden en kunnen de interesse van de kinderen (vooral de oudere) niet opwekken. Bibliotheken proberen contacten te leggen met auteurs van verschillende achtergronden en trachten auteurs te sturen die aansluiting kunnen vinden bij de demografische samenstelling van de school. Om financiële redenen gaat een auteur meestal naar verschillende scholen op één dag. Het potentieel van de bibliotheek wordt duidelijk ingezien.

Kinderen moeten tot de literatuur worden geïntroduceerd. We hebben enkel fictieboeken in de schoolbibliotheek. We motiveren de studenten om te lezen en ze komen drie keer per week naar de schoolbibliotheek. Elke maand gaan we naar de plaatselijke bibliotheek om bibliotheeklessen te geven.

De scholen gaan elke week naar de bibliotheek en we organiseren speciale activiteiten voor kinderen. We hebben een sterk participatiebeleid. De bibliotheek fungeert als een katalysator om plaatselijke diensten met elkaar in contact te brengen. Ik denk dat we de bibliotheken niet optimaal exploiteren. Veel mensen kennen de diensten die gemakkelijk beschikbaar zijn in hun plaatselijke gemeentes zelfs niet.

De meeste gemeenten in Vlaanderen hebben een bibliotheek van zeer hoge kwaliteit. Deze bibliotheken fungeren als een knooppunt voor culturele activiteiten in de regio en zijn ook waardevolle contactpunten voor scholen – in het bijzonder basisscholen. Kinderen gaan regelmatig naar de bibliotheek. Leerkrachten worden aangemoedigd om materiaal uit te lenen om hun leeractiviteiten uit te breiden. De jeugdboekenweek (eigenlijk twee weken of langer!) biedt gelegenheden voor schrijvers en boekillustrators om scholen te bezoeken. Omgekeerd kunnen scholen met de kinderen naar de bibliotheek gaan voor diverse activiteiten. Kinderen worden aangemoedigd om actief deel te nemen aan literatuur door schrijfwedstrijden, interviews van auteurs en tentoonstellingen. De bibliotheek is een centrale plaats waar de scholen van verschillende netten allemaal samenkomen. Hoewel de meeste bibliotheken zich enkel op literatuur concentreren, staan sommige open voor kunstontwikkeling in de ruimere zin. Ze beschouwen zichzelf meer als een culturele bron die scholen uit de ruimere omgeving samenbrengt. Het volgende kaderstuk toont de actieve betrokkenheid tussen onderwijs en cultuur, maar evenzeer het ontbreken van een gestructureerde samenwerking.

3.8.1 Kaderstuk: We hebben fantastische faciliteiten voor jongeren

We laten regelmatig acteurs komen vertellen op woensdagnamiddag. We contacteren de directeurs van de scholen en vertellen hen over onze programma's en proberen hen aan te moedigen om te komen, als school, maar ook tijdens de vrije tijd van de kinderen. Er is geen structurele samenwerking met het onderwijs, maar we proberen de kinderen aan te moedigen om actief in lezen en bibliotheken geïnteresseerd te worden. We hebben boeken in andere talen en zijn gestart met een Turkse afdeling om culturele diversiteit onder de bibliotheekbezoekers te stimuleren. Regelmatig organiseren we tentoonstellingen en er is ook een kinderfilmfestival. We hebben veel geluk want de plaatselijke overheid steunt ons heel erg en we hebben fantastische faciliteiten voor jongeren. Leerkrachten kunnen gebruik maken van onze ruimtes als ze met hun leerlingen langskomen. We doen veel tijdens de kinderboekenweek. We hebben ook ruimtes ingericht waar kinderen, wier ouders hen niet kunnen helpen, hun huiswerk kunnen maken. We proberen ook meer te doen met ICT.

Ook buiten de specifieke context van de bibliotheek wordt het gebrek aan structurele samenwerkingsverbanden regelmatig aangehaald. Hoewel er goede projecten en ervaringen zijn, worden ze op basis van persoonlijke relaties, individuele interesses en projectfondsen gevormd. Ze hebben geen regelmatige plaats in het beleid, de planning

of het budget van onderwijsinstellingen of culturele organisaties, zoals blijkt uit deze commentaren:

Hoewel je overal voorbeelden kan vinden van goede projecten, hebben we echt veel sterkere structurele veranderingen nodig opdat het niet bij eenmalige voorbeelden zou blijven, maar echt deel gaat uitmaken van de kern van onderwijs. We hebben meer structuur nodig in:

- *het curriculum*
- *financiële steun*
- *algemene budgetten*
- *reflectie- en evaluatiemethodes*
- *samenwerkingsverbanden*
- *beschikbare tijd*
- *uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden*
- *kwaliteitszorg*
- *managementprocessen*
- *training voor culturele instellingen en scholen*

Er is een communicatieprobleem tussen scholen en culturele instellingen: er is niet genoeg communicatie. Contacten tussen leerkrachten en kunstenaars zijn echt belangrijk. De onderwijsnetten zullen niet samenwerken.

3.9 Culturele Centra en Instellingen

- **Culturele centra hebben een groot aanbod voor kinderen.**
- **Er is een algemeen gebrek aan fondsen, interesse en expertise in kunst- en cultuureducatie binnen deze centra.**
- **Er zijn enkele goede praktijkvoorbeelden, hoofdzakelijk in de kleinere centra van ‘categorie C’.**

Een regeringsbeleid met betrekking tot culturele centra en gemeenschapscentra maakt al verschillende jaren deel uit van het decreet lokaal cultuurbeleid. Het belangrijkste punt in dit decreet is de bundeling van de culturele actoren in de gemeente: bibliotheken, culturele centra en plaatselijke initiatieven. Samen moeten ze de culturele koers in de gemeente bepalen:

In Vlaanderen spelen 61 culturele centra een belangrijke rol in het aanbod voor kinderen. Culturele centra hebben 3 belangrijke functies:

- Culturele participatie stimuleren

- De professionele en amateurkunsten bekendmaken bij het publiek
- De kwaliteit en cohesie van de gemeente bevorderen

Elke stad en vele gemeenten hebben een cultureel centrum. De centra zijn onderverdeeld in 3 categorieën volgens de grootte van de stad of gemeente: categorie A (grote steden) krijgt het meeste geld, B (kleinere steden) het gemiddelde bedrag en C (kleine gemeentes) het minst.

Er zijn 11 culturele centra van niveau A, 19 centra van niveau B en 31 culturele centra van niveau C. De culturele centra in Brussel, Antwerpen en Gent vallen onder een afzonderlijke regeling. De basissubsidie die de centra krijgen, bedraagt jaarlijks:

- Categorie A: € 280 000 (te verhogen tot € 325 000)
- Categorie B: € 135 000 (te verhogen tot € 190 000)
- Categorie C: € 60 000 (te verhogen tot € 110 000)

De culturele centra werken met een beleidsplan op lange termijn, in synergie met de beleidsplannen van andere culturele actoren in de gemeenschap. Dit beleidsplan moet worden geconcretiseerd en – indien nodig – in een jaarlijks actieplan worden geadapteerd.

In de 61 culturele centra werden in 2003 op het vlak van professionele kunst voor 1 887 110 bezoekers 9 991 activiteiten georganiseerd. Daarnaast werden er dat jaar 499 artistieke tentoonstellingen georganiseerd.

Gemiddeld brengen ze per jaar 35 tot 40 voorstellingen voor kinderen. Ze krijgen een aanzienlijk bedrag van de overheid dat gedeeltelijk aan educatie moet worden besteed. Desondanks was er een gebrek aan interesse van culturele centra om deel te nemen aan dit onderzoek. Slechts een klein aantal centra stuurden een vertegenwoordiger om deel uit te maken van de focusgroep voor culturele centra (ongeveer 10% van de centra was aanwezig, bijna 20% reageerde).

Het personeel in de culturele centra wordt betaald door het Vlaams Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media. Ze krijgen ook geld van de stad, gemeente of provincie. De derde bron van geld bestaat uit heffingen op bepaalde diensten. Momenteel zijn er plannen voor een verzamelpunt voor alle culturele centra om te

leren samenwerken: “We zullen mensen uitnodigen om ons te stimuleren en te inspireren!”

In de meeste centra maken de activiteiten voor kinderen meer dan 50% van alle activiteiten uit. Interessant was de vaststelling dat gezins- en kinderactiviteiten de meest winstgevende zijn, maar dat daarvoor niet voldoende personeel voorzien is: “Activiteiten voor jongeren maken meer dan 50% uit van onze opdracht, maar voor educatie is slechts 5% van het personeel beschikbaar”. Er werd ook gezegd dat “het geld afkomstig van de activiteiten voor kinderen helpt om het avondprogramma voor volwassenen te ondersteunen.”

Geldproblemen zijn er vooral in de centra van categorie C in gemeenten met minder dan 40 000 inwoners. Deze centra krijgen heel weinig geld en moeten dus een beroep doen op een aantal gemeentelijke subsidies om hun jaarprogramma's te financieren. In deze centra zijn activiteiten zoals workshops en voorstellingen voor kinderen van wezenlijk belang voor de financiële stabiliteit.

Desondanks is er onvoldoende personeel. In een centrum van categorie C moest bijvoorbeeld één deeltijds educatief medewerker activiteiten organiseren voor meer dan 100 scholen in een jaar tijd. Het zware tijdstekort betekent dat de samenwerking met scholen eerder symbolisch en van korte duur is, omdat er onvoldoende tijd en human resources voor meer diepgaande programma's zijn. Centra kunnen extra geld krijgen als ze zich tot diverse of moeilijkere groepen richten of als ze naar meer regionale en landelijke gebieden uitbreiden.

Er bestaat een Vereniging voor Culturele Centra en er werd erkend dat, aangezien 2008 het Europese Jaar voor Culturele Educatie wordt, het belang van de culturele centra waarschijnlijk zal toenemen. Culturele centra zouden in beleidsplanning voor vrijetijdsbesteding in een stad een grote rol kunnen spelen.

De centra brengen het hele jaar door activiteiten. Desondanks voelen ze zich ondergewaardeerd door de scholen, zoals blijkt uit deze commentaren:

Leerkrachten zien de workshops gewoon als tijd om eens weg te zijn en een koffietje te drinken.

De meeste leerkrachten staan niet open voor de hele ervaring.

Scholen komen gewoon naar het cultureel centrum om een voorstelling te zien en zijn dan weer weg.

Men voelt aan dat deze situatie verbeterd kan worden door “meer structurele samenwerking met de scholen.” Er werd ook gesuggereerd dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het aanbod van culturele centra zou kunnen worden opgenomen. In het interview zeiden de vertegenwoordigers van deze centra zich zorgen te maken over pilootfinanciering voor samenwerking:

Ze startten een project om creatieve partnerschappen uit te bouwen. Maar de aanvraagperiode was slechts 2 maanden. In die tijd kan je geen partnerschap uitbouwen!

Hoewel alle culturele centra een grote rol spelen in het aanbieden van kunsteducatie, ontbreekt bij sommige centra veel interesse. Je zou kunnen stellen dat het organiseren van hun aanbod in sommige gevallen zo geïnstitutionaliseerd is geraakt dat er een zekere apathie is ontstaan.

3.10 Culturele bemiddelaars (Mediatoren)

- **Culturele bemiddelaars bieden kwalitatieve, wezenlijke lokale ondersteuning voor kunst- en cultuureducatie.**
- **Intersectorale instellingen dragen bij tot de verwezenlijking van een kunsteducatief beleid door samenwerkingsverbanden tussen en binnen de instellingen uit te bouwen.**
- **Culturele bemiddelaars bieden over de netten heen waardevolle ondersteuning.**

Lokale samenwerking schept kansen voor een stabiele (projectmatige) financiering van kunst- en cultuureducatie en voor de ontwikkeling van een duidelijker leertraject tussen en over de projecten heen. Deze stads- of regionale bemiddelingscentra hebben het extra voordeel dat ze grenzen tussen de netten kunnen overschrijden en zowel scholen als culturele instellingen kunnen steunen.

Door lokale integratie kan het centrum een langdurige relatie opbouwen met belangrijke spelers in de sector, op de hoogte blijven van de context en behoeften

binnen elke school en connecties leggen met andere instanties, zoals kindweldzijn en jeugdwerk. Het strekt tot aanbeveling dat lokale bemiddelingsdiensten voor kunst, cultuur en educatie een rendabel en efficiënt kanaal zijn om de projectmatige financiering inzake kunsteducatie binnen te concentreren. Het volgende kaderstuk toont aan op welke manier deze culturele tussenpersonen praktische ondersteuning kunnen bieden voor zowel educatie als kunst en cultuur.

3.10.1 Kaderstuk: We bestaan en we zijn in alle netten aanwezig

We hebben ons meer dan twintig jaar lang geëngageerd om samen met scholen projecten op te zetten . We hebben gewerkt met zowel het departement onderwijs als het departement cultuur van de gemeente, maar nu zijn we een onafhankelijke organisatie met ons eigen budget. Dit laat ons toe meer proactief te werken.

We werken met een aantal veldwerkers. We coördineren projecten met musea. We zijn eigenlijk hoofdzakelijk dezelfde gebleven, maar nu zijn onze activiteiten ruimer en breder. Onze langdurige financiering betekent dat we jarenlang hebben kunnen werken en langer de tijd gehad hebben om te leren. We kunnen alles wat we weten aanwenden.

We bestaan en we zijn in alle netten aanwezig. We kunnen met de verschillende sectoren communiceren. De musea kennen bijvoorbeeld niet altijd de nieuwe educatiemethodes. We brieven hen over de einddoelstellingen, huidige filosofieën en we wisselen vragen van op het werkterrein uit. De projecten worden gewoonlijk door de scholen gestart, maar hoewel ze in theorie door de school worden ontwikkeld, zijn de kunstenaars gewoonlijk verbonden met de scholen en komen ze op voor het proces. Elk jaar helpen de kunstenaars de scholen om een project op te zetten rond een bepaald thema. Een audiovisueel project of thema zoals 'Wonen in de stad' bijvoorbeeld.

We kunnen 'kant-en-klare' pakketten bieden of bepaalde pakketten op vraag produceren. De beste projecten starten altijd met een discussie rond de tafel. Alle partners zijn er vanaf het begin bij en we discussiëren over het proces. We zoeken geschikte partners op basis van hun visie en dankzij onze ervaring weten we wie goed zal samenwerken.

Intersectorale instellingen dragen bij aan de verwezenlijking van een kunsteducatief beleid door samenwerkingsverbanden uit te bouwen tussen en binnen de instellingen en door continuïteit van dienstverlening toe te laten, waaronder de kunsteducatie voor kinderen en jongeren in scholen en meer algemeen binnen de gemeente. Verder kunnen er schaalvoordelen zijn, waardoor geld van een aantal instanties kan worden bij elkaar gelegd tot een substantiëler bedrag. Kunst en educatie ondersteunen

bijvoorbeeld allebei kunsteducatieve voorzieningen, maar een aantal andere instanties als jeugdwerk, gezondheid, justitie enz. steunen ook kunstgerelateerde initiatieven.

Deze fondsen kunnen naargelang het doel, de verkrijgers ervan of de gewenste impact worden gebundeld. Een eventueel negatief aspect van deze mogelijkheid is dat het moeilijk kan zijn voor de verschillende sectoren om het eens te worden over doel, draagwijdte of context. In de kunstsector bijvoorbeeld bestaat het doel er vaak in om vaardigheden en kennis op te bouwen, terwijl de educatieve sector eerder de algemene educatieve waarde van deelname aan diverse kunstvormen beoogt. Omgekeerd kan een jongerenorganisatie toegankelijkheid boven kwaliteit verkiezen, terwijl een dienst welzijn dan weer het algemeen welzijn als maatstaf voor succes kiest. Dergelijke doelstellingen sluiten elkaar niet uit, maar als men verschillende projecten wil consolideren moet men dus ook begrip voor de verschillende eisen opbrengen.

Er is kritiek dat het beleid op het gebied van kunst- en cultuureducatie te veel een ‘jachtgeweer’-benadering is met snel veranderende focussen. Het resultaat is dat leerkrachten zich overstelpt en gedesoriënteerd voelen en dat doelstellingen en structuren vaag blijven. Vaak ijverden leerkrachten tijdens het onderzoek voor minder prioriteiten, duidelijk gedefinieerd én op langere termijn. Dit zou meer stabiliteit creëren en de planning voor de school vergemakkelijken. *CANON Cultuurcel* kreeg kritiek omdat ze te veel richtingen uitgaan, te veel beïnvloed zijn door ‘mode en politiek’ en te snel de koers verleggen. Zoals een leerkracht zei:

Het is moeilijk om de directeur te doen inzien dat kunst en cultuur belangrijk zijn als de boodschap van het ministerie steeds maar verandert. We weten niet of we ons moeten concentreren op zang of media of erfgoed ofwel naar het theater moeten gaan. Dus doen we een beetje van alles en dat doen we niet echt goed.

Hoewel wordt erkend dat organisaties zoals *CANON Cultuurcel* en ondersteuning vanuit het net hebben meegeholpen om de basis van cultuureducatie te verbreden, is er een probleem met de draagwijdte en omvang van de boodschap en de moeilijkheid om dergelijke expansieve visie te resourceren.

Artikel Vier van het “Protocol voor Samenwerking Cultuur en Onderwijs” stipuleert dat het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media op structurele wijze horen samen te werken. Hoewel *CANON Cultuurcel* in

theorie van deze samenwerking deel uitmaakt, zorgen verschillen in prioriteiten, doelstellingen en politieke instelling binnen de twee ministeries er in de praktijk voor dat de huidige samenwerking en het delen van de verantwoordelijkheid – op alle niveaus – vooralsnog onvolledig is gerealiseerd.

CANON Cultuurcel zou nochtans een vitale rol kunnen spelen in de coördinatie van het werk van lokale culturele bemiddelaars. Tijdens het onderzoek werden een aantal succesvolle voorbeelden van plaatselijke cultuurcoördinatoren geobserveerd. De volgende case study beschrijft de aanpak en strategieën van een stedelijke instelling om in kwaliteitsvolle kunsteducatie te worden betrokken.

3.10.2 Kaderstuk: Ervoor zorgen dat niemand door de mazen van het net glipt

Onze organisatie werd dankzij het stadsbestuur opgericht. Ze voeren een beleid met visie. Onze fondsen komen zowel van onderwijs als van cultuur. Omdat we nu vijftien lopende projecten hebben, kunnen we ook effectief geld van andere bronnen vragen.

We werken met alle scholen, van alle netten en we gaan ook naar scholen voor buitengewoon onderwijs. We onderzoeken en documenteren onze projecten. Momenteel zijn we bijvoorbeeld bezig met een project om filosofie aan autistische kinderen te doceren. Het is een kunstproject dat onderzoekt hoe iemand met autisme de wereld bekijkt.

Een ander project is meer aan erfgoed gerelateerd waarbij grote doelstellingen in algemene educatie met architectuur worden verbonden.

Op dit gebied heeft één op de vier scholen te maken met gedragsproblemen, dus richten onze projecten zich op sociale resultaten. We proberen ervoor te zorgen dat niemand door de mazen van het net glipt en dat alle kinderen de kans krijgen van hoogwaardige kunsteducatie te genieten.

De lokale overheden in Vlaanderen investeren enorm veel in kunst- en cultuureducatie. Dit gebeurt door rechtstreekse subsidies, speciale programma's, ondersteuning van de infrastructuur, salarissen aan kunstenaars en culturele bemiddelaars. De herziening van de grondwet van 1998 (de Rynck & Dezeure, 2006) gaf aan de gemeenten meer zeggenschap over het onderwijs. Een efficiënt model van meer gemeentelijke betrokkenheid bij onderwijs kan gebaseerd zijn op de planning en verwezenlijkingen van de culturele mediators. Ze moeten dus ondersteuning krijgen.

3.11 Informatie uit projecten en onderzoek

- **Het Vlaams onderwijs ondersteunt onderzoek en studie naar educatie en cultuur.**
- **Alle projecten zouden moeten worden gestimuleerd om praktijkonderzoek in hun proces op te nemen.**
- **Verantwoordelijken voor het aanbieden van kunst- en cultuureducatie en kinderen in informatieverwerving moeten worden getraind.**

Een flexibele, onderzoeksgerichte aanpak, gecombineerd met projectmatige methodes, stimuleert een educatief klimaat waar leerkrachten, kunstenaars en kinderen deelnemen aan leergesprekken en hun ideeën uittesten. Een op studie gebaseerde aanpak laat toe een spontane situatie op te pikken als interessant en betekenisvol leermoment.

Blijkbaar steunt het Vlaams onderwijs principieel onderzoek en studie naar educatie en cultuur. Vooral *CANON Cultuurcel* geeft opdracht tot uitgebreid, hoogwaardig onderzoek op het vlak van kunst- en cultuureducatie. Er is duidelijk bewijs dat het groeiend aantal onderzoeksresultaten absoluut wordt gebruikt om kunst- en educatieve voorzieningen voor kinderen uit te bouwen en te verbeteren.

Ook in het veld was er brede ondersteuning voor dit onderzoek. Ondervraagden uit onderwijs en de culturele sector apprecieerden de gelegenheid die door dit onderzoek werd geboden om sommige van de vraagstukken rond kunsteducatie te bespreken. Ze klaagden over het gebrek aan onderzoek en prezen de manier waarop dit onderzoek toeliet de mensen op het veld te horen. Ze drukten hun bezorgdheid uit over het feit dat gebrek aan tijd en expertise hen verhindert om zich meer op het onderzoeksveld te begeven en er was brede erkenning voor de vele goede interventies op lokaal niveau.

Niettegenstaande hun engagement om een praktijk op basis van onderzoek op te bouwen, hebben vele organisaties geen geld om zelfs maar het allerkleinste onderzoek uit te voeren. Onderzoek is niet gemakkelijk. Veel organisaties zijn kleine non-profit verenigingen. Ze staan in voor alle coördinatie en het lesgeven. Het is gewoon niet mogelijk voor hen om ook nog aan onderzoek te doen. Veel scholen organiseren

activiteiten, maar ze kennen de impact van hun werk niet. Dit bleek vooral het geval te zijn in erfgoededucatie, waar veel scholen en kinderen interessante onderzoeken gestart waren, maar zich niet expliciet bewust waren van de aard van hun werk. Zoals werd opgemerkt:

Beleidsmakers verdedigen hun beleid en activiteiten. Dus is het onderzoek belangrijk omdat het onafhankelijk is. Scholen en cultuur trekken allebei geld aan. We hebben niet echt onderzoek om te weten wat er echt gebeurt. Beleid is één ding, maar wat er eigenlijk gebeurt, is nog iets anders. Zowel scholen als culturele instellingen zullen zeggen dat ze goed werk verrichten omdat ze meer geld willen krijgen, maar de werkelijkheid is vaak anders.

3.12 Geconcentreerd rond actieve creatie, voorstelling en tentoonstelling

- **Het is belangrijk dat projecten en leerlijnen culmineren in een hoogwaardige presentatie van het leerproces.**
- **Proces en product moeten duidelijk verbonden zijn met elkaar.**
- **Passieve kunst- en cultuureducatie (zoals gaan kijken naar een voorstelling) zijn waardevol, maar mogen niet worden gebruikt als vervangmiddel voor actieve creatieve processen of verhinderen dat kinderen zelf toneelspelers en kunstenaars zijn.**

Betrokkenheid in actieve kunstcreatie en -presentatie leidt tot bijzondere leerresultaten en prestaties. De voordelen van presentaties en tentoonstellingen zijn evident in kwaliteitsvolle kunstprogramma's. Tentoonstellingen en presentaties leveren de deelnemers eer en schouderklopjes op en promoten het goede van kunst bij het grotere publiek.

Als de kunst in het middelpunt staat, kun je aan kunst doen, maar als scholen zich niet op kunst concentreren, dan verdwijnt ze. De culturele sector moet proactiever zijn. Er is geen duidelijk beleid. Maar beleid is slechts één ding. We moeten echt weten wat er gebeurt in de klas. We weten niet wat er daar gebeurt. De mensen die in de culturele sector werken, hebben geen idee van wat er in de klas gebeurt. Dit onderzoek is een echt goede indicator.

Hoewel een aantal scholen voorstellingen laten samenvallen met festivals, de religieuze kalender of events zoals de *boekenweek* en *dag van de grootouders*, is het belangrijk dat projecten en leerlijnen culmineren in een hoogwaardige presentatie van

het leerproces. In sommige scholen is dit evident. De kunstwerken van de kinderen worden er goed gepresenteerd: gelabeld en gekaderd zodat het kind voorgesteld wordt als een kunstenaar. In de podiumkunsten hadden verschillende bezochte scholen regelmatig gelegenheid om leerlingen in een professionele of gemeentelijke omgeving te laten optreden. Optredens en tentoonstellingen als onderdeel van een hoogwaardig kunstprogramma geven het kind meer vertrouwen, toewijding en betrokkenheid bij kunst en zijn – voor de meeste leerlingen – memorabele hoogtepunten in hun schoolcarrière.

Het is ook belangrijk dat leerlingen, na deze presentaties, de gelegenheid krijgen om te reflecteren over wat ze geleerd hebben, dit uit te drukken, te evalueren en projecten voor de toekomst voor te stellen. Dit proces is significant en er mag niet worden vanuit gegaan dat kinderen dit zullen doen zonder dat ze daarbij worden geholpen. Leren op kunstvlak moet expliciet worden gemaakt voor kinderen en worden afgeleid van hun ervaringen uit de eerste hand. Zo vinden leerlingen heel concreet aansluiting bij hun leerproces.

De leerprocessen van het kunst- en cultuurcurriculum zijn gespecificeerd in de leerplannen. Hoewel dit op de verschillende niveaus anders wordt geformuleerd, wordt verwacht dat kinderen de gelegenheid krijgen om:

- artistieke producten te observeren (zoals kunstwerken, toneelstukken, films bekijken)
- actief kunstwerken te maken (zoals zingen, toneelspelen, tekenen, schilderen)
- hun ervaringen uit te drukken en te communiceren met behulp van verschillende talen, die kunstvormen nu eenmaal zijn
- een kritische houding tegenover kunst te ontwikkelen

Deze processen staan op één lijn met de kwaliteitsindicatoren afgeleid uit de studie van goede praktijkvoorbeelden in kunst- en cultuureducatie in de hele wereld (Bamford, 2006). De processen beschreven in de Vlaamse eindtermen ondersteunen meer bepaald de kwaliteitsindicatoren door:

- actieve kunstbeoefening in het programma op te nemen
- kinderen te stimuleren om de talen van de disciplines te ontwikkelen

- de contextuele focus op lokaal niveau te houden
- kritische reflectie op te nemen als het belangrijkste deel van kunsteducatie

Op het eenvoudigste niveau houdt dit de manier in waarop de kinderen als kunstenaar worden behandeld. In doeltreffende scholen is het duidelijk dat kunstbeoefening en toneelspelen door de kinderen binnen een context van professionele kunstenaars wordt geplaatst.

Schilderijen van kinderen worden bijvoorbeeld ondertekend en gedateerd door de leerling, professioneel gemonteerd en ingekaderd en op een aantrekkelijke manier in de klas tentoongesteld en gelabeld. Scholen met een rijke kunsteducatie vervangen regelmatig de getoonde werken en er ligt een algemeen gevoel van levendigheid en zorg in de manier waarop de kunstwerken van de kinderen behandeld worden.

In sommige van de beste praktijkvoorbeelden werden kinderen aangemoedigd om hun werk voor te stellen en het werk van de anderen te bekritisieren. De volgende beschrijving toont dit proces:

De kinderen in het zesde leerjaar zitten comfortabel in zetels in de hoek van een klas. De leerkracht zit tussen de leerlingen. Drie leerlingen staan voor de groep en stellen hun werk voor. Het zijn kunstwerken die verband houden met een themastudie over de Incacultuur. Sommige werken zijn voorgesteld op karton. Andere werken worden getoond op een computerscherm. De makers beschrijven hun doelstellingen en processen. De kinderen in de zetels letten op en zijn geconcentreerd. Er worden een reeks vragen gesteld en af en toe voegt de leerkracht daar vragen aan toe die gericht zijn op de algemene doelstelling van het project.

Hoewel de meeste scholen in Vlaanderen met de kinderen naar voorstellingen gaan of de acteurs naar de school laten komen, zijn dergelijke ervaringen – hoewel ze waardevol zijn op andere niveaus – niet gelijk te schakelen met het actieve proces van een kind dat zijn werk creëert en voorstelt.

De uitdaging om proces en product in evenwicht te brengen leeft niet enkel binnen de educatieve sfeer. Toneelgezelschappen die beslist hadden zich te concentreren op een meer sociaal billijke en toegankelijke praktijk, kregen bijvoorbeeld eerder schommelende verwachtingen van de voorstelling. Een bezochte toneelgroep kreeg vroeger bijvoorbeeld geld uit het kunst- en cultuurbudget. Maar hun werk

concentreerde zich steeds meer op educatie en welzijn (vooral met kansarme jongeren). Hun werk was zich vooral gaan focussen op het proces en op de ontwikkeling van talenten van mensen met een mentale stoornis of psychologische problemen. Sindsdien daalde de ‘hoge kunstnorm’ van hun voorstellingen echter en nu dreigen ze de subsidies te verliezen.

3.13 De talen van de kunst

- **Kunst en cultuur zijn vitale talen voor het begrip van de wereld, maar dit aspect van kunst is in Vlaanderen nog niet duidelijk.**

Het leren van de talen die eigen zijn aan de kunst laat mensen toe om op doelgerichte wijze over hun kunstervaringen te praten en hun gevoelens uit te drukken. Kunst is een krachtige vorm van communicatie.

De ontwikkeling van taalvaardigheden bleek centraal te staan in het ontwerp en de implementatie van kunstgerichte educatie. Hier moeten twee aspecten worden overwogen. Tenzij een kind vloeiend de taal van kunstdisciplines spreekt – zoals de taal van kleur, beweging, gebaren enz. – wordt de bekwaamheid van een kind om zichzelf uit te drukken in deze talen sterk belemmerd. Het tweede aspect is dat zelfs als de leerlingen zich in hun latere leven niet actief via kunst willen uitdrukken, ze manieren moeten ontwikkelen om over kunst en cultuur te praten om actief te kunnen deelnemen aan het cultuurleven van hun gemeente en land. Taal speelt een belangrijke rol om leerlingen te laten spreken over hun kunstwerk, een voorstelling of het werk van kunstenaars.

Kinderen zullen deze woordenschat ontwikkelen dankzij interessante vragen van de leerkracht of kunstenaar of door met elkaar te praten over hun kunstervaringen. Tegelijkertijd biedt de mogelijkheid om zichzelf uit te drukken door artistieke middelen én om te praten en te schrijven over die artistieke beleving het kind meer mogelijkheden om zijn gevoelens uit te drukken. In dat opzicht is kunst een krachtige vorm van communicatie.

Kunst reikt de samenleving een taal aan die toelaat cultureel erfgoed aan jongeren door te geven. Heel belangrijk is, dat het jongeren ook toelaat hun eigen artistieke taal te creëren en bijdraagt tot hun algemene ontwikkeling (emotioneel en cognitief). Op deze manier stelt het jongeren in staat het cultureel erfgoed van de toekomst te ontwikkelen.

Kunst is symbolische communicatie die fungeert als een culturele drijfkracht die de rol van kunst in sociale actie, sociale reconstructie en de rol van cultuur in de samenleving accentueert. Voor dit doel alleen al is er veel reden om de noodzaak aan een systematische ontwikkeling van artistieke talen op de voorgrond te plaatsen. Echte kunsteducatie combineert de ontwikkeling in de specifieke talen van de kunst met creatieve benaderingen van leren.

Desondanks komt het idee dat kunst een vorm van taal is weinig terug in het beleid of in de praktijk in Vlaanderen. Hetzelfde kan worden gezegd van de opvatting dat ‘geletterdheid’ in de kunst vitaal is voor de huidige en toekomstige samenleving – vooral in het licht van de snelle veranderingen op het vlak van communicatietechnologieën. Er is weinig notie van beeldende geletterdheid, esthetische geletterdheid, geletterdheid inzake geluid enz. Samen met media-educatie, blijkt dit gebied te weinig aan bod te komen in debatten en in de praktijk in de klas.

3.14 Risico's nemen

- **Fondsen zouden het nemen van risico's en experimenteren moeten stimuleren.**

Kwaliteitsvolle kunstprogramma's stimuleren mensen om risico's te nemen en laten hen toe fouten te maken. Het 'loslaten' van de controle en fouten mogen maken, is een belangrijk deel van het creatief proces. Onzekerheid omringt een kwaliteitsvolle kunstpraktijk en dit moet aangemoedigd worden.

In Vlaanderen zijn er goede praktijkvoorbeelden van projecten die exploratie aanmoedigen en leerlingen, leerkrachten en kunstenaars uitdagen om verder te gaan

dan hun waargenomen reikwijdte en capaciteit. De algemene indruk is echter dat dit ‘speciale gevallen’ zijn en dat het basis- en secundair onderwijs het bij de status quo houden: innovatie en het nemen van risico’s worden niet aangemoedigd.

Zo zou je ook verwachten dat de naschoolse sector (DKO) minder beperkt is door curriculum en lessenroosters, over meer expertise en kleine klassen beschikt en dus beter geplaatst is om meer baanbrekende praktijken te stimuleren en risico’s te nemen. Maar dit onderzoek heeft echter aangetoond dat in de meerderheid van de gevallen het omgekeerde waar is. Een opmerking was:

In het DKO is er een opvallende discrepantie tussen de opportuniteiten inherent aan dit soort schoolsysteem enerzijds, en de leerkrachten anderzijds die geen gebruik maken van deze opportuniteiten om traditionele praktijken om te vormen tot meer coherente en artistiek relevante methodes.

Het nemen van risico’s lijkt het meest courant te zijn bij de kleine, vrijwillige en onafhankelijke initiatieven in de kunst- en culturele sector. Er werd opgemerkt door grote culturele instellingen (vooral in het theater) dat het nemen van risico’s eigenlijk wordt ontmoedigd en dat bij enkele gezelschappen die een meer experimentele aanpak met meer avant-garde deelnemers of een marginaler publiek hadden uitgetoetst, er in de subsidies was gesnoeid. De kleinere culturele centra rapporteerden dat ze tegenwoordig minder ‘risico’ nemen, omdat ze steeds meer hun aanbod volledig zelf moesten bekostigen, dus wordt er meer geïnvesteerd in workshops en stukken ‘die het altijd doen’ dan in meer experimentele stukken die misschien de kassa niet zouden doen rinkelen.

In deze optiek zijn het creatieve proces, het nemen van risico en het experimenteren belangrijker dan een aantrekkelijk of ‘verkoopbaar’ eindproduct. Verder zou een te grote afhankelijkheid van een hoogwaardig eindproduct nadelig kunnen zijn voor de kinderen die betrokken zijn in verkennende en risicogerichte processen. Ondanks deze protesten zijn voorstelling, tentoonstelling en publiek belangrijk in het artistiek proces (zie deel 3.12) en strekken ze de school tot eer (zie deel 3.15).

3.15 De school profileren

- **Kunsteducatie verbetert het beeld van de school bij de leerlingen, ouders en de gemeenschap.**
- **Scholen en culturele instellingen betrokken bij kunst- en cultuureducatie, kunnen - met assistentie - communicatieplannen opstellen en hun ervaringen in de media voorstellen.**

Er is aanzienlijke competitie tussen scholen in België en scholen willen zichzelf ‘profileren’ door belangrijke aspecten te benadrukken. Het is vrij gebruikelijk voor scholen om kunst en cultuur te kiezen als middel om zich te profileren. De meeste scholen verspreiden gedetailleerde informatiebrochures over de activiteiten in de school: ze variëren van goedkope zwart-witverslagen tot zeer uitgebreide ‘glossy’ magazines. In alle voorstellingen ligt de nadruk op kunst en cultuur omdat scholen dat zien als een positief marketing- en profileringmiddel, zoals blijkt uit dit kaderstuk van een schooldirecteur.

3.15.1 Kaderstuk: We proberen de boodschap voor kunst echt te verkopen

Deze school is heel multicultureel en gewoonlijk willen de ouders hun kinderen daar niet naartoe sturen. Toen ik drie jaar geleden naar deze school kwam, hadden we maar 157 leerlingen en was de school niet populair. Dankzij de plaats die aan kunst wordt toegekend, is onze school nu vol. Zelfs ouders buiten de regio brengen hun kinderen naar onze school. We hebben nu 305 leerlingen en we hebben zeven nieuwe klassen, startend in de kleuterschool! We spelen toneel in elke klas. Onze kinderen maken films die ze aan hun ouders laten zien. De leerlingen hebben posters gemaakt over het thema “Kunst is ...” We proberen echt de kunstboodschap te verkopen aan de ouders en dit heeft zeker gewerkt om het profiel van deze school te veranderen. Twee jaar geleden was de enige creatieve activiteit in deze school inkleuren en je kon in een klas binnenwandelen en 22 dezelfde tekeningen zien! Nu ontwikkelt elk kind de kunstenaar in zichzelf! Ze komen graag naar school en dit blijkt uit hun resultaten. Vroeger was het een komen en gaan, maar nu gaan de kinderen die hier starten in de kleuterschool niet meer weg! Zelfs als hun familie verhuist, blijven de ouders de kinderen naar deze school brengen.

In het volgende voorbeeld is een school er eveneens in geslaagd zichzelf succesvol te profileren door een sterke betrokkenheid met kunst. In deze basisschool is kunst

gebruikt om de schoolgemeenschap uit te bouwen en banden te scheppen tussen diverse leerlingengroepen. Sterke connecties met plaatselijke culturele providers heeft ook gewerkt om de goede reputatie van de school te verspreiden en te ontwikkelen. De school is een voorbeeld van een hoogstaande leeromgeving.

3.15.2 Kaderstuk: Kunst als een belangrijke manier om de school te profileren

Deze school wordt steeds populairder door haar beleid om kinderen met problemen te aanvaarden. Veel van de kinderen in deze school zijn naar deze school gekomen na onsuccesvolle ervaringen op andere scholen. De school ligt in het centrum van de stad en meer dan 70 procent van de kinderen is van vreemde afkomst. De school heeft verschillende locaties en biedt verschillende programma's op elke plek. Een locatie heeft bijvoorbeeld gemengde klassen met verschillende leeftijden, terwijl een andere een meer traditioneel curriculum biedt voor klassen met dezelfde leeftijden. De school heeft verschillende gespecialiseerde leerkrachten in het basisonderwijs waaronder een gespecialiseerde turnleraar, ICT-leraar, taalleraar (omdat het Nederlands niet de eerste taal is van een groot percentage van de kinderen) en een gespecialiseerde muziekleraar. De muziekleraar komt wekelijks. Ze is een algemene leerkracht in het basisonderwijs die van muziek houdt en dus heeft de school de klassen gereorganiseerd om haar toe te laten muzieklessen te geven als een specialiste in de hele school.

Het muziekprogramma is goed gestructureerd waardoor de kinderen een evenwichtig programma van zangvaardigheid, muzikaal begrip en muziek- en bewegingsappreciatie krijgen. De school neemt ook deel aan een aantal extra muzikale initiatieven. Ze neemt bijvoorbeeld deel aan een Europees programma waar traditionele instrumenten uitgewisseld worden en de kinderen componeren en muziek spelen met de 'nieuwe' en ongewone instrumenten. Dit wordt dan op video opgenomen en naar een school in het land van oorsprong van de instrumenten gestuurd.

De muziekleraar werkt ook met de ICT-leraar samen om muziek te componeren.

Voor buitenschoolse muzieklessen hebben ze woensdagnamiddag genomen en ze moedigen alle kinderen actief aan om zich in te schrijven. Momenteel volgt ongeveer 80 procent van de kinderen deze lessen. Het doel is om elk kind zover te krijgen een instrument te bespelen en op te treden. Voor we met het programma startten, ging slechts ongeveer 20-25 procent van de kinderen naar de muziekschool. Ze startten gewoonlijk in het derde leerjaar, maar stopten ermee in het vijfde leerjaar.

De schooldirecteur zei: "De gespecialiseerde muziekleraar heeft het verschil gemaakt. Ik weet dat alle leerkrachten in het basisonderwijs muziek moeten kunnen aanleren, maar zonder mijn collega's te bekritisseren moet ik zeggen dat sommige klassen muziek krijgen en anderen nooit. Ik moet me nu geen

zorgen meer maken omdat ik weet dat alle kinderen ten minste een kwalitatief goede muziekattractie krijgen.”

De schooldirecteur zag kunst als een belangrijke manier om de school te profileren en hij is ervan overtuigd dat het groeiende succes van de school te danken is aan de nadruk op de kunst. “Kunst en cultuur worden steeds belangrijker in onze samenleving. Wij hebben ons ingezet om kunst in onze school te profileren. We bevinden ons in een buurt gekend als “de Museum Mijl” en dus durven we beweren dat onze kinderen tot uitstekende culturele bronnen toegang hebben. We proberen onze leerprocessen met musea in verband te brengen. Het was grappig want we zijn hier altijd geweest en de musea zijn altijd vlak bij de deur geweest, maar het is pas recent dat we echt aan een samenwerking zijn begonnen.

De stad organiseerde een project voor scholen om te werken met culturele instellingen en bood een speciale dienst om samen te werken met musea. Daar is het allemaal mee begonnen. Toen het project afgelopen was, zijn we gewoon verdergegaan. De kinderen maken bijvoorbeeld hun eigen audiogidsen voor de musea. Toen we werkten met het museum, boden zij gespecialiseerd personeel en materiaal. Het was schitterend en het kostte maar € 100 voor de hele klas.

Er is een speciale cel in de culturele afdeling die “vel tegen vel” genoemd wordt. Het bestond uit leerkrachten met een speciale opleiding op artistiek en historisch vlak en ze werkten nauw samen met ons. IT had een katalysatoreffect en het personeel werd meer geïnteresseerd in kunst en begon kunsteducatie te integreren.

We proberen altijd tentoonstellingen te houden van wat we doen en stellen deze open voor de ouders. We doen dit allemaal op een professionele manier. De kinderen maken bijvoorbeeld kunstcatalogi. De hele school is betrokken.

Met het oog op de behoefte van de scholen om zich positief te profileren, is het ook belangrijk dat ze hun kunstprogramma's werkelijk doorspelen aan de kinderen, het schoolpersoneel, de ouders en de buurt. Dit kan gebeuren door belangrijke evenementen, nieuwsbrieven en door gebruikmaking van de media, zoals blijkt uit de volgende voorbeelden:

We proberen veel lokale media te betrekken. We hebben hier niet echt een budget voor. We hebben vastgesteld dat de media meer geïnteresseerd zijn als er een evenement is. Over het algemeen zien de media echter weinig om verslag over uit te brengen in kunst en cultuur.

We proberen een evenement op te zetten om kunst- en cultuurinstellingen en scholen waar kunst hoog op de agenda staat, te begeleiden om communicatie- en mediavaardigheden te ontwikkelen.

Er zijn enkele publicaties, zoals 'CultuurNet Vlaanderen'.

Scholen en culturele organisaties zouden ook voordeel hebben bij meer gedetailleerde communicatieplannen. *CANON Cultuurcel*, of gelijkaardige instanties, zouden scholen, musea en kunstopvoeders kunnen helpen hun communicatievaardigheden te ontwikkelen.

We zouden echt baat hebben bij wat hulp om een communicatieplan te op te stellen. We hebben hulp nodig om een verhaal aantrekkelijk te maken voor de televisie en verhalen creatief voor te stellen. Kleine organisaties hebben gewoon geen budget voor media en communicatie. Als ik de keuze moet maken tussen ofwel een extra project voor kinderen aanbieden ofwel communicatie ontwikkelen, zal ik altijd gaan voor het project.

3.16 Educatie in en door kunst

- **Er is een verschil tussen *educatie in kunst* (b.v. schone kunsten, muziek, dramatische kunst, handwerk, enz.) en *educatie door kunst* (b.v. kunst als pedagogisch instrument in andere vakken, zoals wiskunde, geletterdheid en technologie).**
- **Scholen hebben sterke kunstprogramma's nodig EN artistieke en creatieve manieren om op een geïntegreerde manier doorheen het volledige curriculum te leren.**

Er zijn zeer hoogkwalitatieve voorbeelden van scholen die flexibele methodes hebben toegepast om een curriculum aan te bieden. Door betekenisvol thematisch leren toe te passen, brengen ze ten minste drie van de grote leergebieden in verband met een bepaald thema. In de vroege schooljaren kunnen deze thema's over één tot twee weken gespreid zijn, terwijl ze in de hogere jaren tot een maand of langer kunnen duren.

Zo kan het thema in de lagere jaren door de leerkracht worden gekozen, maar in de hogere jaren kunnen de leerlingen zelf kiezen en kan het thema van een onderwerp voor de hele klas tot een individueel thema of onderzoek in kleine groepjes evolueren. Met uitzondering van wiskunde en lichamelijke opvoeding konden alle vakken van het curriculum wel in verband met het thema worden gebracht.

Er was een duidelijk bewijs dat bijvoorbeeld spelling, begrijpend lezen, burgerzin en kunst allemaal rechtstreeks met het thema waren verbonden. In het beste voorbeeld was dit kenmerkend voor zowel kwalitatief leren in kunst (d.w.z. de ontwikkeling van bepaalde beeldende kunsten, muziek en dramatische kunst of dansvaardigheden) als extensief leren door kunst (d.w.z. het hoogwaardig gebruik van kunst om alle aspecten van het leerproces te verrijken).

Er waren ook veel mooie voorbeelden waarbij kunst werd geïntegreerd doorheen de algemene gang van zaken in de klas. In een school zongen de kinderen bijvoorbeeld twee liedjes om de klas schoon te maken voordat ze naar huis gingen.

Hoofdstuk 4: En verder? De langetermijnvisie

4.1 Inleiding

Na de diagnose volgt het medicijn! Zelfs zonder deze klinische metafoor op de spits te willen drijven, is het nodig de uitdagingen waar kunst- en cultuureducatie voor staan - en de reden hiervan - te begrijpen vooraleer een remedie voor te stellen. Het onderzoek heeft uitgewezen dat er een tegenspraak bestaat tussen aangenomen theorieën enerzijds en hun uitvoering anderzijds. Doorgaans hebben Vlaamse scholen een hoog niveau en staat onderwijs in hoog aanzien. Bovendien zijn er kiemen van toonaangevende toepassingen in de kunst- en cultuureducatie. Dat is een goede start. Maar zelfs aan het beste systeem kan worden gesleuteld. De uitdaging bestaat erin om de kennis en knowhow van deze voortreffelijke kiemen over te dragen op de rest. In dit hoofdstuk onderzoeken we enkele sleutelgebieden voor ontwikkeling en ook de pogingen die ondernomen worden om een kwaliteitsvolle opleiding aan te pakken.

4.2 Continuïteit – De impact van kunsten en leerlijnen

- **De leerkrachten zijn onduidelijk over de doelstellingen en het specifieke leerproces van kunsteducatie.**
- **Leren wordt door een reeks grotendeels onsamenhangende projecten en ervaringen gekarakteriseerd.**
- **Verbanden zijn niet expliciet, voor het kind noch de leerkracht.**
- **Continuïteit is van wezenlijk belang, indien kunsteducatie impact wil hebben.**

Een uitgebreide studie uitgevoerd in 2004 (Devos, 2004) deed een dringende oproep aan scholen en de globale educatieve sector om kunsteducatie op jonge leeftijd aan te vatten en ervoor te zorgen dat er een continue ontwikkeling was van creatieve en culturele vaardigheden doorheen het volledige schoolprogramma. Het rapport waarschuwt ten eerste dat “een participatiebeleid voor vijftien- tot vijftientwintigjarigen schromelijk te laat is” (p.2) en dat “binnen het hele onderwijs traject het begrip creativiteit centraal moet staan” (p.2).

Hoewel deze studie intussen meer dan drie jaar oud is, zijn er nauwelijks aanwijzingen op het terrein dat er een doorlopend en uitgewerkt programma vanaf de kleuterklas tot het hoger onderwijs is ontwikkeld.

De ervaringen van kunsteducatie in de kleuterklas (in het algemeen beter dan in de latere opleiding) wijzen op wisselende kwaliteit en onderdrukken eerder de creativiteit dan ze te stimuleren. De ervaringen van het kind met kunst- en cultuureducatie in het basisonderwijs zijn veelal fragmentarisch, met een kwalitatief goede ervaring voor het kind dat een enthousiaste leerkracht heeft en met een gebrek of een minder goede ervaring voor kinderen wiens leerkracht geen interesse heeft voor kunst. Op de middelbare school zullen de meeste kinderen wel wat muziekeducatie en beeldende kunsten krijgen, maar de kwaliteit ervan kan schommelen van uitstekend tot hopeloos. Dit gebrek aan samenhang en kwaliteit kwam voortdurend ter sprake in de focusgroepen en in interviews zoals de volgende voorbeelden bewijzen:

Er is meer continuïteit nodig voor kunsteducatie in scholen. Er is gebrek aan continuïteit. Projecten betekenen niet noodzakelijk continuïteit.

We trachten het gebrek aan continuïteit in te vullen. In ons geval trekken kunstenaars naar scholen en blijven er. We hebben een akkoord met het stedenfonds in Leuven i.v.m. een langdurige financiering. Dit niveau van structuur en continuïteit werkt beter.

Continuïteit van programma's is belangrijk maar wie wil ze financieren? Continuïteit is altijd het resultaat van samenwerking. Projecten kennen succes, maar ineens lopen ze ten einde. Continuïteit is het belangrijkste agendapunt. Vele goede projecten trachten hun diensten te verkopen aan het onderwijs. Er zijn meer fondsen nodig die aangewend kunnen worden om continuïteit te verzekeren en voor een structuur die gekoppeld is aan culturele instellingen.

Hoewel Artikel Eén van de *Algemene Bepalingen voor Samenwerking op gebied van Cultuur en Onderwijs* verplichte culturele educatie stipuleert, wordt dit niet gesteund door een specifieke, ononderbroken en bij wet geregelde tijdsduur. Het onnauwkeurige gebruik van de term 'ononderbroken/continu' betekent in de praktijk dat de tijd voorzien voor cultuureducatie op scholen zeer beperkt en gebrekkig omschreven is. Bovendien betekent de klemtoon die op voorzieningen in 'vrije tijd' wordt gelegd dat er ongelijkheid en verschillen bestaan in de cultuureducatie die een kind krijgt. Die komen grotendeels overeen met hun economische en onderwijsstatus. Zo krijgen kinderen uit de lagere socio-economische klasse en uit een lager onderwijsniveau het minst, terwijl het tegenovergestelde zich voordoet voor hogere

klassen en onderwijsniveaus. Kunsteducatie in de vrije tijd is uiteraard vrijwillig en kan niet worden beschouwd als een geïncorporeerd onderdeel van basisrechten.

In sommige scholen is het leerproces eigenlijk over het gehele schoolgebeuren en in specifieke schooljaren gepland. Voortdurende en ononderbroken ervaringen zijn essentieel als een kind ten volle zijn artistieke talen wil ontwikkelen. In het volgende kaderstuk plukken de kinderen blijkbaar de vruchten van een school die kunst- en cultuureducatie hoog in het vaandel draagt en die op een actieve manier het leerproces over alle studie jaren heen op school heeft ontwikkeld.

4.2.1 Kaderstuk: Kunst is erg belangrijk

Wij verwachten dat er het hele jaar door activiteiten zijn. Kunst is erg belangrijk. Kinderen zijn goed in verschillende dingen, dus moeten we in het jaarprogramma diverse mogelijkheden aanbieden. Sommige kinderen zijn goed in drama, anderen in beeldende kunst. Men kan geen gemiddelde nemen en vergelijken. De kinderen ontdekken zichzelf wel. Ze beseffen het als ze een sterk werk afleveren. We stellen vast dat de kinderen hier beter in staat zijn om samen te werken en dat ze over grote communicatieve vaardigheden beschikken. We vergelijken hen met kinderen uit andere scholen en we stellen vast dat vele andere kinderen niet weten waar te beginnen met kunst. Andere kinderen zijn nerveus maar onze kinderen willen eigen ervaringen opdoen en uitleggen wat ze willen bereiken. Ze zijn bereid de traditionele wegen te bewandelen, maar ze beseffen ook dat men de zaken anders kan benaderen. In de klas is het soms moeilijk om vast te stellen wie eigenlijk de leraar is en als hij de klas verlaat, blijven de kinderen gewoon verder werken aan hun projecten.

4.3 De Brede School en de sociale gevolgen

- **Momenteel worden nieuwe initiatieven zoals de Brede School getest en geëvalueerd.**
- **Structureel partnerschap tussen de verschillende kunst- en culturele (en sport) instanties moet worden aangemoedigd.**

De laatste jaren loopt in Vlaanderen een experiment om een opvoedingsmodel te bestuderen waarbij de school ook buiten de schooluren een rol opneemt, om zo een culturele bron voor de gemeenschap te vormen. Drijfveren achter het 'Brede School'-programma zijn het inzicht dat levenslang leren waardevol is en het stimuleren van ruimere partnerships inzake onderwijs binnen de gemeenschap. Hoewel het de keuze

is van de school om al dan niet een Brede School te worden, kunnen scholen aanzienlijke financiële aanmoedigingen krijgen als ze het Brede School-model integreren in hun onderwijspraktijk.

Dit model spoort de school eigenlijk aan om een onafgebroken partnerschap te vormen met lokale kunst-, sport- en culturele aanbieders en spoort andere scholen aan om programma's buiten de normale schooluren aan te bieden. Vele van deze programma's concentreren zich op kunst en cultuur. Het is de bedoeling dat formele en informele kunst- en cultuuraanbieders (met inbegrip van kookkunst en sport) extra diensten kunnen aanbieden aan de Brede Scholen. De Brede Scholen willen ook de betrokkenheid van ouders en van de buurt bij de school vergroten.

De laatste jaren is er steeds meer sociale druk op de scholen. Men verwacht dat scholen een alsmaar grotere rol spelen in de gemeenschap en deelt hen voortdurend meer sociale taken toe. Vroeger had de school enkel de taak kinderen te leren lezen en schrijven. In de huidige context wordt de school gezien als een kracht om een omgeving nieuw leven in te blazen en problemen zoals etnische diversiteit, sociale cohesie, werkloosheid, vorming van de ouders, gezondheidszorg en drugmisbruik aan te pakken. Dit moet allemaal in de rol passen die een school binnen een gemeenschap opneemt. Deze steeds toenemende sociale perspectieven van de school liggen aan de basis van de Brede Scholen. De Brede Scholen hebben tot doel de culturele ervaringen van kinderen uit verschillende sociale klassen op een zelfde lijn te stellen. Leerlingen uit lagere sociale klassen nemen minder deel aan cultuur en sport. De Brede School wil die kinderen deze kansen bieden en ze aanmoedigen om deel te nemen aan kunst- en cultuurprogramma's.

Naast de initiatieven van de Brede School, onderzoeken een aantal educatieve organisaties en instellingen de manier waarop kunst- en cultuureducatie de sociale samenhang kan bevorderen. Internationaal wijzen de resultaten (Bamford, 2006) er op dat kunst, vanuit sociaal perspectief, bevorderend is voor de relaties op school en binnen de gemeenschap. Bij jongeren kunnen we stellen dat kunst bijdraagt tot de vorming van de identiteit, eigenwaarde en vertrouwen en dat deze eigenschappen – samen met verhoogde samenwerking – resulteren in meer sociale samenhang. Kunst mag evenwel niet als een wondermiddel voor sociale kwalen op school worden

beschouwd en moet eerst en vooral worden erkend omwille van haar intrinsieke artistieke waarde, hoe lovenswaardig de sociale gevolgen ook zijn.

4.3.1 Kaderstuk: Scholen zijn geïsoleerde eilanden

Er zijn problemen op middelbare scholen. De leerkrachten hebben geen inzicht in de leerlingen. Ze begrijpen hun erfgoed niet. Ze begrijpen hun muziek niet. Er bestaat geen enkel verband tussen wat in de klas gebeurt en alle andere ervaringen die het kind daarbuiten opdoet.

Het is alsof scholen geïsoleerde eilanden zijn. Zowel scholen als culturele instellingen blijven steken in hun eigen wereldje dat steeds verder af staat van de échte wereld van de jongeren. Brussel bestaat uit alle soorten mensen. Gevoelens en waarden zitten vanbinnen.

Momenteel loopt er een project over monumenten en erfgoed in een beroepsschool. Omdat de kans bestond dat het erg saai en zonder interesse van de leerlingen zou verlopen, zochten we een uitgangspunt. We begonnen te onderzoeken welke betekenis erfgoed voor de studenten zelf had. We gingen aan tafel zitten met de leerkrachten en trachtten praktische en flexibele manieren te vinden om het onderwerp aan te snijden. Er kwamen vele ideeën en mogelijkheden naar voren en indirecte links naar plaatselijke instanties. Aanvankelijk vonden de leerkrachten het te riskant.

Grensoverschrijdend samenwerken en je klas openstellen voor anderen kan ertoe leiden dat iedereen zich kwetsbaar voelt. Leerkrachten zijn niet opgeleid om alle mogelijke kansen op het gebied van kunst en cultuur te benutten en kunstenaars zijn niet opgeleid in opvoeding. Heel wat sociale problemen die aan de basis kunnen liggen van creatieve en artistieke activiteit worden binnen de opvoeding onderdrukt. Zowel leerkrachten als kunstenaars hebben dikwijls erg strakke ideeën en het ganse systeem is ver van open.

4.4 Musea

- **Musea en galerijen kunnen uitstekende educatieve toepassingen voorleggen.**
- **Deze toepassingen worden vaak ondergewaardeerd in vergelijking met andere aspecten van de functies van het museum.**

In Vlaanderen zijn de musea behoorlijk gesubsidieerd. Ze zijn allemaal sterk op educatie gericht en bieden zowel lopende vaste collecties als tijdelijke tentoonstellingen aan. Deze musea hebben heel wat expertise in huis en ontwikkelen kwalitatieve programma's zowel voor scholen als voor de bredere gemeenschap. Ze

ontwikkelen nascholing en voorzien in introducties en verrijkende informatie voor leerkrachten. Sommige musea spelen een actieve rol in de ontwikkeling van leermaterialen. De volgende voorbeelden illustreren de manier waarop musea actief bijdragen tot de kunsteducatie in Vlaanderen.

Er loopt een project met het MuHKA in Antwerpen. Het is een gezamenlijk project. Ze kwamen met uitgewerkte plannen die aangaven wat ze precies al deden, maar toen gingen we rond de tafel zitten om samen plannen op te stellen. Het was eigenlijk de leerkracht die dit proces leidde. We zitten hier op wandelafstand van het museum, dus we kunnen gaan wanneer we willen. Ze staan zeer open voor bezoeken.

We krijgen jaarlijks 75 000 jongeren over de vloer. Meer van lagere dan van middelbare scholen. De kostprijs bedraagt € 5 per leerling, inclusief een gids. Voor een workshop betalen ze € 7. We werken ook actief samen met scholen en andere afdelingen om educatief materiaal te ontwikkelen.

Bovendien speelt de museumsector een belangrijke rol om leerkrachten aan te sporen – vooral leerkrachten in opleiding – om het museum te zien als een leermiddel. Dit verband met lerarenopleiding wordt duidelijk in de volgende commentaren:

We ondervinden dat als studenten uit de lerarenopleiding naar onze opleidingsdagen voor leerkrachten komen, gewoonlijk niemand of slechts één op de vijftien studenten ooit zelf in een galerij is geweest. Veel studenten staan afwijzend tegenover kunst, dus moeten we starten met basisactiviteiten en hen trachten over de brug te krijgen. Het is niet altijd gemakkelijk om de initiële lerarenopleidingen basisonderwijs te boeien voor culturele educatie.

We hebben getracht om op regelmatige basis met de leerkrachten te vergaderen maar dit was echt moeilijk. Er is een probleem. Er bestaat niet zoiets als een netwerk van leerkrachten met wie we contact kunnen nemen. Er bestaat geen structuur waarbinnen we kunnen werken. We kunnen speciale projecten voorzien maar enkel op onregelmatige basis. We organiseren gratis evenementen zoals speciale voorvertoningen voor leerkrachten 's avonds. We nodigen een 'mystery guest' uit en maken er echt een bijzondere avond van voor de leerkrachten. Er komen zo'n 200-250 leerkrachten naar deze evenementen. We organiseren dit bij het begin van het schooljaar. Leerkrachten uit alle onderwijsnetten zijn uitgenodigd. Maar het blijft een éénmalig iets.

Hoewel musea ondersteuning van kunst- en cultuureducatie aanbieden, hebben ze meestal te weinig middelen en worden deze diensten te weinig benut. Dikwijls is het maar een klein aantal personeelsleden dat instaat voor grote educatieve programma's, die slechts een fractie van het totale budget van het museum uitmaken. Evenzo zien

scholen het museum als een onbeduidend hulpmiddel binnen hun algemeen leerprogramma. Bovendien zouden de musea moeten worden beschouwd als een onderdeel van de hulpmiddelen voor de bredere kunst- en cultuureducatie, met inbegrip van DKO's (deeltijds kunstonderwijs) en andere naschoolse voorzieningen.

4.5 Buitenschoolse voorzieningen

- **Er bestaat een extensief netwerk van buitenschoolse activiteiten voor kunst en cultuur.**
- **DKO's zijn sterk gesubsidieerd maar trekken vooral leerlingen uit de economische, culturele en educatieve beter gesitueerde klassen aan.**

Er zijn twee belangrijke types buitenschoolse voorzieningen. De eerste zijn officiële instellingen deeltijds kunstonderwijs (DKO's) die een degelijke kunstopleiding bieden, vooral in muziek. Er bestaat ook een kleiner aantal scholen voor beeldende kunsten, toneel, dans, woord, poëzie en andere kunstvormen. Deze opleidingen worden rechtstreeks en aanzienlijk door het Ministerie van Onderwijs gesubsidieerd. Gemiddeld betalen de ouders €51 per jaar per kind. De ouders kopen ook materiaal of muziekinstrumenten aan maar ouders met een lager inkomen kunnen dit ook huren of ontlenen.

Het tweede type is de 'informele sector'¹²: dit is een algemene term voor diensten en voorzieningen zoals of geleverd door kerkgroeperingen, jeugdbewegingen, het gemeenschapsleven en de lokale overheden. Ook binnen deze groepen ontstaan soms interessante initiatieven die uitgaan van de jongeren zelf of van plaatselijke vrijwilligers.

Bovendien is er een netwerk van ongeveer 60 jeugdmuziekateliers waar muziekonderricht op een minder formele manier wordt onderwezen. De leerkrachten hebben ook niet het salaris van leerkrachten uit de DKO's. Dit zijn privé initiatieven maar ze krijgen wel een kleine subsidie.

¹² Soms ook 'niet-formele' sector genoemd.

In Vlaanderen zijn er 167 hoofdinstituten DKO op 1131 verschillende locaties. De kinderen kunnen er vanaf acht jaar¹³ les volgen en in het kader van levenslang leren kunnen ze er tot hun oude dag blijven, hoewel een groot aantal leerlingen de school verlaat als ze veertien zijn.

Een studie uit 2005 over culturele participatie in Vlaanderen (Claeys et al., 2005) toonde aan dat ongeveer 86 procent van de volwassenen nooit een klassieke voorstelling zoals opera, ballet of dans had bijgewoond. Er waren aanwijzingen dat dit aantal de laatste jaren zelfs nog was gedaald. Volgens dezelfde trend liggen de inschrijvingen voor de DKO's (waar vooral klassieke programma's aan bod komen) even laag. Er is ook een gebrek aan diversiteit bij de studenten die zich inschrijven in een DKO. Een DKO-directeur geeft een mogelijke verklaring:

Ik wil mijn mening geven i.v.m. uw opmerkingen over het gebrek aan diversiteit bij de studenten in een DKO. Men kan jongeren op twee manieren benaderen bij het aanleren van een instrument:

1) Speel het eerst voor en laat de student dit dan naspelen; of:

2) leg de nadruk op vaardigheden zodat de leerling uiteindelijk onafhankelijk kan werken.

In een DKO kiest men meestal voor de 2de benadering. Het leidt niet onmiddellijk tot resultaat (wat wel het geval is bij de eerste optie) en het vraagt meer inzet. Persoonlijk denk ik dat kinderen en jongeren in het BSO eerder voor de eerste optie zouden kiezen omdat het sneller resultaat oplevert. Ze vinden het dikwijls moeilijk om de discipline op te brengen die voor de tweede optie vereist is. Ik denk dus ook niet dat het DKO-systeem volledig moet veranderen. Vaardigheden zijn erg belangrijk! Anderzijds zijn openheid, luisterbereidheid en flexibiliteit belangrijke kwaliteiten voor de DKO leerkracht.

Gemiddeld liggen de participatiecijfers voor kinderen uit de lagere school op achttien procent en voor kinderen uit het middelbare onderwijs op tien procent (Zie *Cijfers in het Deeltijds Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006*, OVSG, 2006, p.36).

Het empirisch onderzoek doet echter lagere cijfers vermoeden. Het feit dat heel wat studenten ondanks hun inschrijving de lessen niet bijwonen en het feit dat de financiering van DKO's gebaseerd is op het aantal inschrijvingen, zou kunnen

¹³ Muziek en woord beginnen meestal op achtjarige leeftijd, maar dans en beeldende kunst al op zesjarige leeftijd.

verklaren waarom het aantal initiële inschrijvingen niet noodzakelijk overeenstemt met de reële participatiegraad.

Tegelijk blijkt dat een student zich voor meerdere activiteiten kan inschrijven, bijvoorbeeld woord, muziek én dans. Deze student wordt als drie verschillende personen in de cijfers opgenomen. Op basis van deze indicatoren lijkt een betrekkelijk groot percentage (> 25 %) van het geld van het Ministerie van Onderwijs voor kunst- en cultuuronderwijs naar een heel klein percentage van de jongeren te gaan (één op zeven)¹⁴. Het onderwijsleerpakket lijkt niet te stroken met de interesse en de culturele participatie van de doorsnee Vlaming.

De kostprijs voor dit pakket aan diensten ligt erg hoog. Gemiddeld kost een student in het DKO € 1.498,32 voor muziek, € 747,11 voor woord, € 621,72 voor dans en € 790,83 voor beeldende kunsten. Omgerekend bedraagt dit per uur € 12,65 voor muziek, € 11,05 voor woord, € 8,40 voor dans en € 3,78 voor beeldende kunst. Ter vergelijking: de gemiddelde kost per leerling in het gewone lagere onderwijs bedraagt € 3.881,52 of € 3,47 per uur. De gemiddelde kost per student in het middelbaar onderwijs bedraagt € 7.157,19 of € 5,60 per uur (Zie *Cijfers in het Deeltijds Kunstonderwijs XII, Toestand op basis van de leerlingentelling van 1 februari 2006*, OVSG, 2006, p.35). Bovendien zijn het net de kinderen uit de meer welvarende klasse die van deze overheidssubsidies genieten. De praktische uitwerking hiervan wordt samengevat in het volgende kaderstuk met een interview met een DKO-directeur.

4.5.1 Kaderstuk: De impact is moeilijk aan te tonen

De kinderen die hier komen zijn een weerspiegeling van hun ouders. Ze zijn hoog opgeleid en presteren sterk. Ze zijn dikwijls ingeschreven voor woord, muziek en dans maar ook voor beeldende kunsten.

De meeste van onze volwassen studenten zijn ouder dan 45 jaar en hebben pas nu de tijd om lessen te volgen. We hebben niet veel jongeren. We trachten wel manieren te vinden om hen aan te trekken, maar niets werkt echt.

Ik ben de mening toegedaan dat we meer kunnen halen uit lerarenopleiding, vooral als we met onderwijzers werken. We nemen deel aan een pilootproject waarbij we van plaats wisselen met onderwijzers. We doen dit zo'n 60 uur per jaar. Er zijn ongeveer 35 leerkrachten bij dit project

¹⁴ Opmerking: het aantal studenten is de laatste vijf jaar gestegen.

betrokken. Eigenlijk kost dit project € 100 per uur en ik heb het gevoel dat het niet werkt. Maar de echte resultaten kennen we pas over twee tot drie jaar. Elke vrijdagmiddag zijn we op school en de directeurs willen voornamelijk dat we de kinderen in toom houden. We hebben niet genoeg personeel. Er is een gebrek aan coherentie en volgens mij werkt het project niet. Slechts één of twee van onze studenten studeren verder in het hoger kunstonderwijs. Het is heel moeilijk om de impact van dit type opleiding aan te tonen. Misschien zou het op een of andere manier mogelijk moeten zijn om een soort diploma te behalen.

4.6 De creatieve industrie

- **Hoewel de creatieve industrie een belangrijk en steeds toenemend onderdeel vormt van de Vlaamse economie, vinden we dit gegeven niet terug in de verschillende onderwijsniveaus, ook niet op het niveau van het beroepsonderwijs.**

In algemene bewoordingen omvat de culturele en creatieve industrie iedereen die beroepsactief is binnen de creatieve activiteiten van het ruime economische bestel.

De Verenigde Naties hebben berekend dat de creatieve industrie in de meeste ontwikkelde landen ongeveer zeven procent van het totale BBP uitmaakt en dat deze sector per jaar met tien procent groeit, wat meer is dan het dubbele van de algemene economische groei. Bovendien zullen democratische trends zoals de hogere scholingsgraad, langere levensduur en stijgende consumptie voortaan wellicht voor een groei van de culturele en vrijetijdsactiviteiten blijven zorgen.

Vlaanderen is een van de creatiefste regio's in de wereld. In 2004 heeft de Vlaamse regering de associatie 'Flanders District of Creativity' opgericht om het netwerken en het besef van de waarde van de creatieve industrie uit te breiden. Zo werd o.a. een internationaal forum over creativiteit georganiseerd. In theorie maakt de associatie promotie voor de creatieve economie als pijler voor toekomstige economische groei en duurzaamheid.

In een onderzoek benadrukt het Flanders District of Creativity (Maenhout et al., 2006) de meerwaarde van een sterke creatieve oriëntatie. Vooral in Vlaanderen wijst dit op de groei van 'kern' creatieve activiteiten (zoals op het vlak van mode en design), groei

in de culturele industrie (zoals musea en theater) en de klantgerichte industrie die steunt op creatieve input (zoals publiciteit, kleinhandel en reclame).

Het Flanders District of Creativity voert onderzoek uit, biedt opleidingen op het vlak van innovatie, ondernemerschap en creativiteit en bouwt aan internationale samenwerking. Het wil het bewustzijn aanwakkeren dat de creatieve industrie waardevol is en dat ontwikkeling van het nodige talent voor creatieve ondernemingen noodzakelijk is.

Het Flanders District of Creativity stelt dat de creatieve sector het volste vertrouwen heeft in de input van creativiteit. Het is dé manier om een economie uit te bouwen waar kennis ruimte maakt voor de toegevoegde waarde van creatieve inbreng. Ze zien dit vooral gebeuren op aan kunst gerelateerde terreinen zoals muziek, beeldende kunsten, architectuur, de media, design en performance.

Volgens de associatie stelt de creatieve industrie meer dan 55.000 mensen te werk. Dit komt overeen met twee procent van de economie en een groeipercentage van 1,51 procent tegenover een gemiddelde economische groei van 0,95 procent. De algemene economische groei in België ligt lager dan in de landen waar een grotere groei van de creatieve industrie - tot acht procent - waarneembaar is. (Higgs, 2006).

Naast het economische effect wijst het Flanders District of Creativity op de aanzienlijke sociale gevolgen zoals een aantrekkingspool voor toerisme, bezielende innovatie, betere producten en stedelijke ontwikkeling, aantrekkingskracht en leefbaarheid.

Hoewel dit allemaal lovenswaardige bedoelingen zijn en er een duidelijk engagement vanwege de overheid voor creatieve ontwikkeling uit spreekt, is het onderzoek gebaseerd op oppervlakkig bewijsmateriaal en vertoont het een gebrek aan duidelijke en uitvoerige gegevens.

Er is ook geen openlijke erkenning van de rol van onderwijs, opleiding en ontwikkeling in de expansie en de duidelijke verbetering van de creatieve industrie. Zo zijn er ook niet voldoende gesprekken geweest tussen leden van de creatieve industrie en de educatieve en culturele gemeenschap, ook al is dit een thema in de programma's op school.

Gedurende dit onderzoek was zelfs een zekere vorm van vijandigheid tussen de creatieve industrie en het onderwijs voelbaar. Er bestaat maar een beperkt engagement om een band te smeden tussen deze twee domeinen. Zo stelde bijvoorbeeld het Vlaams netwerk van ondernemingen VOKA met betrekking tot deelname aan dit onderzoek dat “ze het nut van hun aanwezigheid niet inzagen gezien hun geringe affiniteit met cultuur”. Op de uitnodiging werd creativiteit nochtans als uitgangspunt van de meeting vermeld, maar dit heeft hun beslissing niet beïnvloed.

Ondanks alles effenen een aantal ondernemingen toch het pad om kunst een belangrijke plaats te geven. Deze organisaties en firma's steunen de kunsten en erkennen de waarde van kunst voor de economische expansie van Vlaanderen.

Zo komt UNIZO bijvoorbeeld op voor de kleine ondernemingen. Ze stelt een groei vast van nieuwe ondernemingen die gebaseerd zijn op creativiteit. Een ander voorbeeld is het Vlaams Radio Orkest, dat een pakket voor beroepsontwikkeling in creatieve ondernemingen aanbiedt. Het VRO is actief bezig artistieke waarden in managementmethodes te integreren en zo organisaties creatiever te maken. Dit heeft niet alleen een meer gevulde agenda maar ook mogelijkheden voor het orkest opgeleverd.

Het orkest is een metafoor voor het bedrijfsleven. Wij geven cursussen in bedrijfsontwikkeling. Wij concentreren ons op het aantrekken van talent en creatieve mensen. Dit project heet “De kunst van dirigeren”. Er worden hoofdzakelijk vijf aspecten belicht:

- *talent herkennen;*
- *talent om in team te werken;*
- *inspirerend leiderschap;*
- *organiseren van zakelijk leiderschap;*
- *uitvoering, dan volgt een concert.*

Een andere interessante case study was een klein textielbedrijf dat nauwelijks het hoofd boven water kon houden. Het bedrijf was er in geslaagd om het tij te doen keren door zich te concentreren op creatieve input - op basis van kunst en design - via het geavanceerde gebruik van digitale printtechnieken. Dit familiebedrijf had op de rand van de afgrond gestaan, maar een creatieve en artistieke aanpak voor de fabricage maakte er een bedrijf van dat nu wereldleider is geworden en nog steeds groeit. Ze namen bovendien zelf kunstenaars en designers in dienst.

We zijn een familiebedrijf. We hebben enkel kunnen overleven door voortdurend onze producten en onze aanpak in vraag te stellen. Dankzij creativiteit en een zoektocht naar nichemarkten zijn we geslaagd. We laten ons leiden door ideeën, niet door productie. Dat is de toekomst voor de industrie in Vlaanderen.

Ondanks deze succesverhalen wordt het expliciete verband tussen hoogwaardige kunsteducatie en economische en commerciële ontwikkeling eigenlijk niet uitgesproken door de zakenwereld, het onderwijs of het cultuurbeleid.

Omgekeerd erkent het kunstonderwijs (vooral in het hoger onderwijs) wél het belang van kunst- en cultuureducatie voor de industrie. Zo vermeldde iemand bijvoorbeeld: “Ongeveer 80 procent van de afgestudeerden van onze kunstacademie zal een carrière beginnen in de creatieve industrie”.

Hoewel er steeds meer vraag is naar creatieve werknemers, blijft het twijfelachtig of afgestudeerden van de gespecialiseerde kunsteducatie deze leemte zullen vullen. Zo ligt bijvoorbeeld het percentage schoolverlaters in kunstacademies (DKO's) of hoger kunstonderwijs tussen 50 en 60 procent. Interessant om weten is dat slechts 35 procent van de studenten die rechtstreeks na hun schooltijd naar de kunstacademie komen erin slaagt hun studies af te maken. Van de studenten die daarentegen onrechtstreeks naar kunstacademies komen (dus niet direct na hun schooltijd) slagen er 59 procent.

De industrie wordt geconfronteerd met een groot probleem in Vlaanderen. Er is immers een verschuiving van fabricage en handenarbeid naar een industrie gebaseerd op kennis en creativiteit. We hebben nu mensen met een specifieke begaafdheid i.p.v. arbeiders nodig. De manager van de toekomst zal creatief moeten zijn. De uitdaging is een groep creatieve mensen bijeen te krijgen en ze als een team te doen werken.

Het is moeilijk om jonge designers aan te trekken. Iedereen is wel vertrouwd met Adobe software maar ze weten niet hoe een designer denkt. Ze kunnen geen vorm geven aan een idee. De beste designers hebben een goede algemene kunsteducatie genoten.

Het onderzoek in Vlaanderen heeft aangetoond dat mensen wel creatief zijn maar niet op zakelijk vlak. Hun vermogen om een creatieve taal te beheersen en te spreken is beperkt. De creatieve industrie heeft een duidelijke invloed op de economie. Er worden steeds meer mensen tewerkgesteld in deze sector en er gebeuren ook meer overnames in deze sector. Momenteel is er een gebrek aan dialoog tussen de zakelijke en de culturele sector. We hebben een rijk cultureel netwerk maar het is een eiland op zichzelf.

Producten hebben een steeds kortere levensduur. We hebben nood aan strategische en flexibele denkers: mensen die producten en diensten opnieuw kunnen bekijken. Er is een groot onderscheid tussen kunstenaars en creatieve mensen. We hebben ze allebei nodig. In Vlaanderen is een opleiding volgen niet hetzelfde als opgeleid zijn! Ons systeem is teveel gefocust op pre-productie, niet op productie. Een opleiding moet mensen vormen zodat ze in staat zijn om ook 'outside the box' te denken.

Het verband tussen de evolutie van de creatieve industrie en de kunst- en culturele sector is in Vlaanderen niet heel duidelijk. Partnerschap tussen onderwijs en de creatieve industrie verdient aanmoediging.

Vlaanderen begint nu pas de nood aan creatieve ondernemingen in te zien. Het onderwijs houdt geen gelijke tred met het soort vaardigheden dat we in de toekomst nodig hebben. Er ligt bijvoorbeeld erg veel nadruk op wiskunde. Maar bedrijven vragen niet aan werknemers: "Ben jij goed in wiskunde?" De belangrijkste boodschap is dat bedrijven creatieve mensen nodig hebben met een sterk esthetisch inzicht. Maar in het onderwijs komt dit niet aan bod. Men stimuleert jongeren niet om deze talenten te ontwikkelen. Jongeren zijn erg creatief maar met de leeftijd daalt deze creativiteit. Ze leren om vragen te beantwoorden i.p.v. zelf te denken.

4.6. Onderzoek en uitwisseling

- **Vlaanderen moedigt onderzoek in kunst- en culturele educatie aan.**
- **Er is geen cultuur van uitwisseling tussen scholen en culturele instellingen.**
- **Goede praktijkvoorbeelden zouden moeten worden uitgewisseld.**

Er zou gerichte financiële steun moeten bestaan voor uitwisseling op de volgende gebieden:

- Leiderschap
- Conferenties
- Ontwikkeling van de media
- Structuren voor samenwerking
- Strategieën voor visibiliteit
- Engagement buiten de sector
- Vergroten van het organisatorisch vermogen

- Leren uit vergissingen/fouten
- Overdracht van kennis en overleg

In Vlaanderen gaat een sterk competitieve houding hand in hand met een schaarse uitwisseling van goede praktijkvoorbeelden. Het competitieve financieringssysteem verergerd deze toestand nog. Organisaties en scholen die collega's zouden moeten zijn, moeten actief wedijveren voor middelen, financieringen en aantal deelnemers/klanten/leerlingen. De kansen op uitwisseling en overleg moeten toenemen zoals gesteld in het volgende commentaar.

Er is geen cultuur voor gemeenschappelijk overleg en uitwisseling. Er is daarentegen een competitieve cultuur omdat we elkaar bevechten voor geld uit dezelfde pot.

Er is nood aan een forum voor gemeenschappelijk overleg en uitwisseling. Er moet meer overdracht van kennis zijn. We kunnen leren van elkaar.

Een conferentie over 'de goede en de juiste aanpak' zou echt waardevol zijn. Misschien één of twee keer per jaar. Het wordt tijd dat kunstenaars en leerkrachten hun kennis kunnen uitwisselen.

Dit commentaar van een dienst ter ondersteuning van educatie en cultuur in de stad toont aan dat de goede en juiste aanpak er is en dat er pogingen worden ondernomen om deze activiteiten te stimuleren. Maar uit volgend commentaar blijkt ook duidelijk dat er nood is aan een beter gestructureerde uitwisseling van informatie en inzichten.

4.6.1 Kaderstuk: We brengen niet echt alles bij elkaar

We doen echt veel te weinig om ons naar buiten te profileren. Binnen elk project zal er wel eens een moment zijn – zoals een voorstelling, een tentoonstelling, een televisiereportage en andere mogelijkheden. Maar we benutten deze kansen dikwijls niet écht volledig. We hebben boeken geschreven, websites ontworpen en een presentatie gedaan op de Dag van de Cultuureducatie in Brussel. We hebben een heel archief met dvd's van al onze vertoningen en tentoonstellingen. Dit jaar is er een infosessie gepland. Wat ons betreft is dit het jaar van de leerkrachten en van de leerkrachtenopleiding. Al deze positieve zaken gebeuren maar we brengen dit allemaal niet echt bij elkaar en we delen het niet volop met de onderwijs- en bredere gemeenschap.

Onderzoek en publicatie zijn natuurlijk één manier om het algemeen niveau van vaardigheden en kennis te doen stijgen. *CANON Cultuurcel* heeft een belangrijke rol

gespeeld in het uitschrijven van opdrachten voor een aantal studies over en in kunsteducatie. In het hoger kunstonderwijs ligt de klemtoon ook meer en meer op praktijkgericht onderzoek. Zoals één conservatorium het stelt: “Nu zijn er doelgerichte fondsen voor onderzoek. Er is ook meer geld voor gezamenlijk onderzoek met de universiteit”. Er werd nochtans opgemerkt dat, hoewel de interesse en de fondsen voor praktijkgericht onderzoek in Vlaanderen stegen, onderzoek nog altijd moet gebeuren volgens de universitaire modellen die de fondsen voor onderzoek in handen hebben. Dit beperkt de soorten onderzoek die kunnen gebeuren. Maar over het algemeen, zoals blijkt uit de commentaren, heeft het onderwijs in het geheel geen voordeel gehad bij de samenwerking met de conservatoria. “Er is geen partnerschap met scholen”.

Hoofdstuk 5: Belemmeringen

5.1 Inleiding

Er zijn een aantal factoren vastgesteld die de kunst- en cultuureducatie belemmeren. Deze factoren verschillen naargelang de omstandigheden, maar kunnen worden samengevat onder de volgende kernbegrippen.

5.2 Tijd

- **Hoewel er aanbevelingen bestaan voor het aantal uren kunst- en cultuureducatie, worden deze in de praktijk zelden opgevolgd. In de meeste gevallen krijgen kinderen veel minder uren dan aanbevolen.**
- **De toegewezen tijd voor kunst- en cultuureducatie is niet gelijk over de schooljaren verdeeld.**
- **Kunst- en cultuureducatie zou elk schooljaar een verplicht en gewaardeerd onderdeel moeten zijn binnen.**
- **Kunst- en cultuureducatie moet in alle jaren van de middelbare school op het programma staan. In deze periode worden leerlingen zich immers bewust van hun kritische zin, de performatieve taal van de kunsten en de impact van kunst.**

Ondanks de aanbevelingen over het aantal uren kunst- en cultuureducatie op school, verschilt de eigenlijke tijd die er aan wordt besteed sterk. Volgens een schoolinspecteur zijn deze verschillen te wijten aan de verschillende manieren waarop kunst wordt gedefinieerd. De ene school kan bijvoorbeeld kunst- en culturele activiteiten incorporeren in een taal- of een godsdienstles en dit beschouwen als het naleven van deze verplichting, terwijl een andere school vier uren specifieke kunsteducatie in haar lessenrooster opneemt. Het verschil in tijd wordt door deze opmerkingen bewezen:

Bij de laatstejaars hebben we besloten om de kunsten zo te programmeren dat alle studenten één uur per week esthetische opvoeding krijgen. De leerkracht geschiedenis en de leerkracht Nederlands geven dit vak samen. We trachten dit met andere onderwerpen in verband te brengen maar het uurrooster is erg krap en het is dus niet gemakkelijk. Iedereen krijgt wekelijks

één uur muziekonderricht gedurende drie jaar. We hebben ook besloten om wekelijks één uur praktijkgericht kunstonderricht te geven maar het uurrooster zit erg vol. Voor de leerlingen in de vierde, vijfde en zesde klas organiseren we ook een grote muzikale productie om de twee jaar waarbij iedereen wel ergens betrokken is. Voor deze productie werken we samen met twee andere scholen in de stad. De leerlingen vinden dit super.

We hebben een nieuw systeem uitgetest dat bij de laatstejaars van de middelbare school zeer goed loopt. We hebben in het lessenrooster vrije tijd ingelast. Het gaat om een extra les van 50 minuten, één keer per week, bovenop onze cultuurles. Studenten met een bijzondere interesse of talent kunnen dit uur benutten om aan praktische projecten te werken of eraan mee te werken. Ze kunnen vrij kiezen, voor wetenschap of iets anders, maar we ondervinden dat ze vaak kunst kiezen. Het is projectgebonden tijd. Ze kunnen op dat ogenblik ook naar het museum gaan of naar het atelier.

Er zijn aanbevelingen i.v.m. het aantal uren kunstonderricht in de lagere school (vier uren per week) en in de eerste twee jaren van de secundaire school (twee uren per week). Dit betekent ongeveer één achtste deel van de week voor de lagere school en één zestiende voor de middelbare school. Dit zijn enkel indicatieve cijfers, scholen hebben de autonomie om van deze richtlijn af te wijken. Er zijn ook aanbevelingen voor een creatieve, geïntegreerde kunst- en cultuureducatie in de kleuterscholen. Ook al staat hun leerprogramma open voor de introductie van kunst, ook hier beslist elke kleuterschool afzonderlijk hoeveel tijd ze eraan willen besteden.

Kleuteronderwijs

Over het algemeen is de kunsteducatie in het kleuteronderwijs beter dan in de meeste lagere scholen die we bezochten. In een aantal gevallen zijn kleuterscholen verbonden met lagere scholen. Ze hebben vaak dezelfde locatie en bieden voor kinderen vanaf 2,5 jaar programma's aan die kunnen verschillen in duur.

De meeste scholen werken volgens een zelfde tijdsindeling. De kleuterscholen werken veelal met een weekthema zoals sneeuw, lente, dieren op de boerderij en zo verder. De dag is opgedeeld in blokken van vrije keuzeactiviteiten in een ingerichte leerhoek of tafeltjes in de klas (zoals een handwerktafeltje, een schrijftafel, een bouwtafel, een tafeltje voor een rollenspel) en meer gestructureerde activiteiten zoals knutselen, samenzang en turnen.

In de beste voorbeelden was de omgeving levendig en stimulerend met een actieve betrokkenheid van lerende kinderen. In een Freinetschool had men bijvoorbeeld de verlichting gebruikt om verschillende stemmingen te creëren om zo specifieke hersenfuncties te stimuleren. In alle bezochte plaatsen waren de lokalen goed uitgerust, hoewel in sommige gevallen de omgeving te weinig stimuli bood en overgestructureerd was.

Het aantal uren voor kunst in de kleuterscholen schommelt tussen 3 en 18 uur van de 25 uur totaal per week. Alle vormen van kunst zijn vertegenwoordigd, zoals toneel, dans, beeldende vorming, handwerk en muziek. Meestal zijn er geen kunstenaars bij betrokken, hoewel de kinderen soms bij hen op bezoek gaan en voorstellingen zien op school.

De optimale aanpak in kleuterscholen bevat:

- een creatieve en vindingrijke klasindeling
- opdrachten voor begeleide zelfstudie
- eigen activiteiten door de kinderen (ook de zorg voor het materiaal)
- gevarieerd en aantrekkelijk materiaal

Bij minder goede voorbeelden leverden de kinderen volgens een strak patroon identieke kunstwerkjes af. De leerkracht koos de materialen en de taken waren overdreven geregeld. Al jaren werden dezelfde opdrachten gebruikt en het materiaal was ‘clean’ om geen rommel te veroorzaken in de klas. Een model was vooraf klaargemaakt en de jonge kinderen maakten allemaal hetzelfde – in die mate zelfs dat leerkrachten hun werkjes ‘bijwerkten’ indien ze niet aan het verwachte patroon beantwoordden. De kinderen konden hun activiteiten en de tijd die ze eraan besteedden niet kiezen en de leerkrachten regelden alles.

Lager onderwijs

In de lagere school zijn er vijf leergebieden – taal, wiskunde, wereldoriëntatie, lichamelijke opvoeding en muzische vorming. Ze komen overeen met de leergebieden in de kleuterscholen. Er zijn richtlijnen over de tijdsverdeling voor elk van deze vijf

terreinen maar het is, eens te meer, de keuze van de school hoe ze met deze richtlijnen omgaan. Sommige scholen leggen een regelmaat vast in het lessenrooster, terwijl andere kiezen voor intensieve projecten met kunst- en cultuurervaringen.

De flexibiliteit van het studiepakket maakt het mogelijk om kunstonderricht geïntegreerd aan te pakken of een aparte plaats te geven. In de meeste gevallen is het de klasleraar die kunstonderricht geeft, maar in sommige scholen is er gedeeld kunstonderricht (d.w.z. een leraar 'ruilt' met een andere leraar voor kunstonderricht als bijvoorbeeld die leerkracht meer muzikaal talent heeft), of wordt het kunstonderricht in samenspraak met een externe organisatie gegeven of door een in dienst genomen kunstleerkracht (zoals een muziekleraar die op school komt).

Kunsteducatie integreren in andere leerdomeinen (andere dan de muzische vorming), wordt in het curriculum gestimuleerd. Zo zijn er bijvoorbeeld voor lichamelijke opvoeding specifieke aanbevelingen voor 'ritmische en expressieve' bewegingen. Voor wereldoriëntatie wordt aanbevolen om culturele opvoeding, vooral met betrekking tot racisme, migranten en culturele identiteit in te bouwen. Hoewel kunst uiteraard een onderdeel van de taallessen kan zijn (en er zijn goede voorbeelden die dit suggereren, zoals het gebruik van drama bij taalonderricht en literatuur bij lezen en spellen), is dit niet precies omschreven. Het is ook niet duidelijk hoe wiskunde verband zou kunnen houden met kunst- en cultuureducatie.

In de interviews vertelt een schoolinspecteur dat men een school wel kan begeleiden of aanmoedigen om meer kunsteducatie te geven, maar dat men ze moeilijk kan 'pushen'.

Secundair onderwijs

In de eerste jaren van het secundair onderwijs zijn de uren voor kunst- en cultuureducatie vastgelegd. Meestal zijn dat één of twee lessen per week in de eerste graad. In de tweede en derde graad zijn geen uren bepaald, maar wordt kunsteducatie dan als keuzevak aangeboden. In die hogere jaren blijkt er een gebrek aan toegewezen tijd te zijn voor kunsteducatie. Het is dus gebruikelijk dat het artistieke en culturele leerproces van een kind stopt na de eerste graad. In de tweede en derde graad hoort muzisch-creatieve vorming tot de vakoverschrijdende eindtermen. Scholen kunnen

zelf bepalen hoe ze deze vakoverschrijdende thema's toepassen (via de leervakken, projecten, allerlei activiteiten...). Deze eindtermen zijn richtlijnen die moeten worden nagestreefd maar niet behaald. De inspectie evalueert enkel of scholen voldoende inspanningen leveren om deze vakoverschrijdende eindtermen te behalen, maar controleert de verworvenheden van de leerlingen niet. Sommige scholen zetten culturele projecten op om dit tekort te compenseren, maar door het geringe gewicht in het leerplan wordt er ook weinig tijd en middelen aan besteed.

We hebben het in de eerste drie jaar van de middelbare school verplicht gemaakt om vakoverschrijdende teams te vormen, maar waar is de expertise in de school voor deze teams? Elke school moet een plan opmaken en beantwoorden aan de doelstellingen van vakoverschrijdende eindtermen. Er is een verplichting tot samenwerking en toch is er per school slechts één persoon die de opdracht krijgt om cultuureducatie te geven. De meeste scholen geven één uur per week. Dat is 1/32 van het lestijdenpakket voor kunst en cultuur en levert niet veel resultaat! De scholen worden verondersteld aan de inspectie aan te tonen in welke mate ze beantwoorden aan de doelstellingen van de vakoverschrijdende eindtermen, maar momenteel ligt de klemtoon op het welzijn en de gezondheid van de student. Daardoor worden er over kunst- en cultuureducatie geen vragen gesteld.

Over het algemeen wordt kunst- en cultuureducatie beschouwd als een extraatje en niet als essentieel onderdeel van de opleiding, vooral in de hogere jaren. Daardoor hebben leraars het gevoel dat ze 'kostbare' tijd gebruiken die beter aan iets anders zou worden besteed. Een ondervraagde legt uit:

Dit probleem wordt nog beklemtoond door het algemeen verspreide deeltijdse programma (DKO's). Hoewel dit programma op zichzelf een waardevolle aanvulling is, loopt het toch na de schooluren en de ouders hebben de indruk dat hun kinderen hun kunsteducatie buiten de school krijgen en dat daarom de schooluren niet door kunst moeten worden ingevuld.

Veel kunsteducatie valt buiten het normale lessenrooster omdat het in speciale projecten wordt geconcentreerd. Het is dikwijls afgestemd op een speciaal evenement zoals een eindejaarsconcert. De klemtoon ligt daardoor vaak op intensieve repetities en de ontwikkeling van vaardigheden om een goed eindresultaat te bereiken. Het gaat in dit geval dus niet om de ontplooiing van een artistieke manier van denken, kritische ingesteldheid of hoogstaande academische vaardigheden. Het lijkt eerder een symbolisch gebaar en daardoor wordt de waarde ervan binnen het standaard lestijdenpakket nog meer in vraag gesteld.

5.3 Financiën

- **Financiering moet structureel en op lange termijn zijn.**
- **Subsidies moeten specifiek voor kunst- en cultuureducatie bestemd worden (gekleurde middelen).**
- **Subsidies uit een globaal budget die symbolisch aan kunst- en cultuureducatie zijn toegewezen, worden hier meestal niet voor gebruikt.**
- **De invoering van de maximumfactuur voor de bijdrage door de ouders zal wellicht een negatieve invloed hebben op de kunst- en cultuureducatie.**
- **Specifieke subsidies voor scholen die leerlingen met speciale noden hebben zijn nodig.**
- **De subsidies zouden rechtstreeks via lokale culturele instellingen verdeeld moeten worden om verspillingen en overlappingsen tegen te gaan.**
- **De aanvragen voor projectondersteuning zouden moeten versoepelen, maar er zou meer evaluatie en controle moeten komen.**

Het subsidiesysteem voor scholen in Vlaanderen is erg gedecentraliseerd. Scholen ontvangen de subsidies voor het overgrote deel als een globaal budget. De uitzondering hierop zijn de lonen van de leerkrachten die centraal worden betaald. Maar ook op dit vlak beschikt het schoolhoofd over de mogelijkheid medewerkers aan te duiden of in te zetten (in verhouding tot het leerlingenaantal) in overeenstemming met de noden.

Hoewel het gebrek aan financiële middelen dikwijls werd aangehaald als oorzaak voor het gebrek aan kunsteducatie, moet deze kwestie omzichtig worden geïnterpreteerd. De aard van deze discussie is immers zeer specifiek. Een puur financiële oplossing als een verhoging van de beschikbare middelen zou de dieper liggende problemen niet oplossen.

Over het algemeen zijn scholen zeer goed onderhouden en uitgerust voor kunsteducatie. Alle bezochte scholen hadden een zaal of een overdekte ruimte die kon dienen voor opvoeringen of tentoonstellingen. Vele scholen hadden speciaal ingerichte lokalen voor kunst, waarbij het merendeel een aparte muziekklas en een kunstatelier had. De kunstklassen waren goed uitgerust met muziekinstrumenten en

allerlei materialen. Vele scholen hadden zelfs professioneel materiaal als drukpersen, computerklassen, podia voor toneelopvoeringen, pottenbakkersovens enz. De voorziene middelen doen vermoeden dat een kwaliteitsvolle kunsteducatie verzekerd is, maar deze leerkracht nuanceert:

Het is niet enkel een kwestie van geld, maar van expertise. We hebben gewoon niet voldoende deskundige leerkrachten.

Bovenop de basisfinanciering hebben vele scholen toegang tot projectsubsidies vanuit een aantal bronnen binnen de kunstsector. Dit maakt speciale initiatieven mogelijk, zoals het inschakelen van kunstenaars, en is zeker waardevol maar blijkt vaak te kortstondig. Het probleem van het gebrek aan ononderbroken subsidies is tweeledig. In de eerste plaats wordt te veel energie besteed aan de aanvragen voor subsidie en aan de verslaggeving over het project. Het tweede probleem is dat financiering op korte termijn, ondanks zijn katalyserende rol, nog meer het beeld bevestigt dat kunst over een 'evenement' gaat of 'iets speciaals' is en geen volwaardig onderdeel is van een volledig leerpakket. Om dit te vermijden en om een dynamiek op gang te brengen zou men kunnen werken met gekleurde middelen, zoals dat ook voor ICT-toelages gebeurt. Deze moeten dan onderdeel zijn van de vaste financiering en op langere termijn worden gegarandeerd. Een ander voorstel is grootschaliger te werken en de budgetten te gebruiken van de bestaande lokale en cultuurraden (samengesteld uit educatief en cultureel personeel) voor ruimere sectoroverschrijdende projecten binnen een bepaalde regio of gemeente.

Er lopen momenteel een aantal betoelagde projecten in kunst- en cultuureducatie. Het Brede School project van het Ministerie van Onderwijs krijgt jaarlijks € 250.000, gedurende drie jaar. Zeventien scholen zijn hierbij betrokken. Het Brede School project van het Ministerie van Cultuur kreeg € 200.000 voor 2007. Er zijn ook kleinere projecten, met toelages van meestal minder dan € 2.000.

In Vlaanderen genereren zowel de ouders als de gemeenschap veel middelen voor de kunsteducatie. Hoewel de omvang van deze bijdragen moeilijk is in te schatten, kan je zeker stellen dat het om een aanzienlijk bedrag gaat. Ouders betalen voor opvoeringen of evenementen, de aankoop van instrumenten, kostuums en materiaal, het gratis vervoer van de kinderen naar kunstevenementen, de aankoop van kunstboeken en

praktische hulp bij de opbouw van podia, het naaien van kostuums, het opstellen van tentoonstellingen en zo meer. Vele scholen kunnen ook terecht bij lokale besturen of organisaties. Dit gaat vooral over het transport van de leerlingen, steun voor minder bevoorrechte kinderen, de sponsoring van voorstellingen en de steun aan festivals en organisaties die met de scholen samenwerken. Het probleem wordt duidelijk in dit voorbeeld van een multiculturele middelbare school in een arm stadsgedeelte:

Geld is een groot probleem. We kunnen onze ouders niet om geld vragen. Zelfs één euro is teveel. We moeten ons altijd de vraag stellen: "Wat kost dit?" We ontvangen wel wat extra geld uit een toelage voor gelijke kansen, maar dat gaat alleen over extra uren voor meer leerkrachten zodat we kleinere klassen kunnen vormen. We hebben dus zelfs niet de keuze om dit aan de kunsten te besteden. Er is sprake van dat de minister dit zou veranderen. Het zou beter zijn mochten we dit geld per leerling ontvangen, want pas dan zou er een permanente structurele subsidie zijn voor kunsteducatie. Een uur is een uur en daar is niets aan te veranderen. Flexibelere fondsen zouden meer geld vrijmaken voor kunst- en culturele activiteiten.

De ouders in meer welvarende scholen hebben altijd aanzienlijke bijdragen geleverd maar het ziet ernaar uit dat dit in de nabije toekomst zal worden geplafonneerd. Er heerst bezorgdheid dat de kunstprojecten in scholen hierdoor worden gelimiteerd. Minder gefortuneerde scholen hebben meestal niet die extra inkomsten via de ouders, maar ze kunnen meer leerkrachten per aantal leerlingen hebben. Dit geeft een lagere leerkracht-kindverhouding, maar tenzij de schooldirecteur beslist om enkele leerkrachten voor kunsteducatie aan te duiden, heeft het feit van meer leerkrachten te hebben zelden een invloed op de kunsteducatie. Men vraagt zich intussen af hoe een maximumfactuur de kunst- en culturele educatie zal beïnvloeden. Volgende commentaren illustreren het belang van de ouders voor de kunsteducatie in scholen:

We hebben een specifiek fonds nodig voor cultuur. Als we de ouders om geld vragen begrijpen ze dit niet. Ze hebben enkel geld over voor 'belangrijke zaken'. Als we zeggen dat we geld nodig hebben om naar de moskee te gaan, vragen ze zich af waarom we moeten gaan. Als we zeggen geld nodig te hebben voor een theatervoorstelling dan vragen ze waarom ze geld zouden betalen voor hun kinderen om plezier te maken. De ouders zijn niet vatbaar voor cultuur. Voor hen is kunst- en cultuureducatie weggegooid geld omdat het hun kinderen niet aan een job helpt. Er is dus nog veel werk weggelegd om de ouders van de waarde van cultuur te overtuigen vooraleer we de kinderen hier over aanspreken.

Drie tot vier keer per jaar komen er kunstenaars op school om een aantal weken met de kinderen te werken. Dit kost ongeveer € 50 per kind per jaar. We leggen hen uit waar het geld naar toe gaat. De ouders zijn akkoord en betalen.

Alle scholen in Vlaanderen krijgen een globaal werkingsbudget. De overheidsuitgaven per leerling variëren volgens het niveau en het type opleiding. In 2005 kostte een leerling in het gewone basisonderwijs gemiddeld € 3.691,63. In het buitengewoon basisonderwijs bedroeg dit per leerling € 11.133,22. Een student in het gewone secundair onderwijs kostte de overheid gemiddeld € 6.988,75. In het buitengewoon secundair onderwijs was dit € 14.859,04¹⁵. Scholen kunnen nog extra fondsen krijgen van provincies, de onderwijsnetten of de gemeenschap. De financiering door de Vlaamse overheid komt grotendeels bij de scholen terecht onder de vorm van een globaal werkingsbudget (d.w.z. een bedrag dat kan uitgegeven worden volgens de wensen en de plannen van de directeur en in overleg met het schoolbestuur). De lokale of provinciale middelen bestaan eerder uit vastgelegde subsidies of gekleurde toelages voor speciale doeleinden. Het volgende commentaar waarschuwt ervoor dat een ‘globaal’ systeem van financiering weinig kans van slagen zou hebben en dat gekleurde middelen een betere optie zijn.

Het is ook belangrijk te weten dat de kost voor kunsteducatie relatief hoog is en dat de karige middelen binnen het schoolbudget relatief laag zijn.

Of we meer speciaal toegewezen geld voor kunst- en cultuureducatie nodig hebben is een moeilijk debat. Scholen zouden eigenlijk meer verantwoordelijkheidsgevoel moeten hebben. Schooldirecteurs zouden moeten nadenken hoe ze het geld best besteden.

Het proces voor de verdeling van de gelden verschilde aanzienlijk: gaande van een top-down aanpak tot een meer democratische verdeling onder de leerkrachten. De beste aanpak voor kunst op school werd bekomen als leerkrachten autonoom konden beslissen over de aankoop van materiaal of gebruiksvoorwerpen voor de klas. Dit neemt niet weg dat er ook middelen worden verspild aan inferieure materialen of initiatieven.

Er is ook algemene kritiek op de logge procedure voor de verdeling van projectfondsen, die te lang duurt en van de scholen teveel administratie eist. Dit was vooral een probleem voor kleinere scholen of scholen in achtergestelde gebieden.

¹⁵ Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief, editie 2005.

Daar is immers minder administratief personeel om de aanvragen te behandelen. In een aantal gevallen hadden de scholen zelfs geen aanvraag ingediend omdat het te omslachtig was. Er was zelfs een school die geen leerkracht kon sturen naar de infodag over subsidies:

Er is veel te veel papierwerk. Er zijn dagen nodig om het plan op te stellen en alles in te vullen en uiteindelijk krijg je van CANON Cultuurcel een bedrag om een koffie mee te kopen! Het is een klucht. CANON organiseerde een vakvergadering en ik hoopte er iets te leren maar al wat ik bijleerde was hoe de documenten in te vullen. En het kostte nog geld ook. De school moest een vervanger betalen en ik leerde enkel wat ik moest doen om zo goed als niets te krijgen. Toen dacht ik: "Waarom de moeite doen?" In plaats daarvan dacht ik na over een manier om geld in te zamelen van de ouders en van de gemeenschap. Het probleem met CANON is dat het teveel papierwerk vraagt. Alles moet tot in detail worden gepland. Niets is spontaan. Het systeem moet flexibel en dynamisch zijn. Vergeet de hele papierwinkel en ga voor rechtstreekse samenwerking met plaatselijke kunstenaars. Ik bel hen en ik mag met de klas gratis een bezoek brengen aan hun studio.

5.4 Beperkte toegankelijkheid

- **Ondanks een gelijkekansenbeleid en goede voornemens is kunst- en cultuureducatie in en buiten de school voor minder bevoorrechte leerlingen doorgaans weinig toegankelijk.**

Uit het internationaal onderzoek (Bamford, 2006) bleek jammer genoeg dat, terwijl de verwezenlijking van kunsteducatie in scholen over het algemeen al zeer laag is, de voorzieningen voor de minst bevoorrechte en gemarginaliseerde leerlingen het slechtst zijn. Immigrantenkinderen en kinderen met speciale educatieve noden krijgen ofwel zeer slechte, onaangepaste of helemaal geen kunsteducatie. Ook op internationaal vlak is het duidelijk dat kinderen die economisch, sociaal of educatief benadeeld zijn het minst kans maken op een hoogstaande kunst- en cultuureducatie. Kinderen van ouders uit de welopgevoede, rijke en betere klasse daarentegen kregen de beste kwaliteit.

Het is bedroevend te zien dat in Vlaanderen – waar op alle niveaus een gelijke kansenbeleid wordt gestimuleerd – blijkt dat de realiteit niet anders is. Bijzonder verontrustend is het gebrek aan toegang voor allochtone leerlingen tot naschoolse

voorzieningen. Kinderen uit kansarme milieus genieten ook zelden kwalitatieve kunsteducatie in Vlaanderen.

Scholen uit het buitengewoon onderwijs vonden het moeilijk om leerkrachten aan te trekken met expertise in kunst. Er is ook onvoldoende gespecialiseerde opleiding voor kunstleerkrachten om te werken met kinderen met speciale noden. Sommige cultuurverstrekkers ontvangen deze doelgroep ook liever niet. De extra kosten om kinderen met speciale noden te betrekken bij kunstactiviteiten (vooral de aangepaste voorzieningen en extra transportkosten) hebben als gevolg dat deze kinderen zelden gelijke kansen krijgen voor kunsteducatie in de gemeenschap. Daarenboven stellen ouders - en soms leerkrachten - de waarde van kunst- en cultuurervaringen voor deze kinderen nog in vraag. Al met al was het beeld dat we kregen over kunsteducatie voor kinderen met speciale noden teleurstellend.

Ondanks dit alles waren er ook uitstekende voorbeelden van vernieuwende en moedige programma's, zowel in scholen als in culturele centra, die inspelen op de vereisten van kinderen met speciale noden. De leerkracht kunsteducatie op een gespecialiseerde school voor jongeren met een mentale handicap geeft ons meer inzicht in deze problematiek.

5.4.1 Kaderstuk: Kijk hoe ze stralen

Op onze school zullen de ouders nooit betalen voor de culturele ervaringen voor hun kinderen. Hun prioriteiten liggen op een ander vlak. Ze geven wel geld voor rommel uit een winkelcentrum, maar niet voor een museum- of theaterbezoek.

We hebben een vrijwilliger die met de kinderen werkt. Het grootste deel van het jaar werkt hij in Tunesië. Daar begeleidt hij 20 kunstenaars. Hij is Belg en gedurende zijn vakantieperiodes komt hij op school met de kinderen werken. We noemen hem de artistieke directeur. Het vraagt veel van onze kinderen om op de voorgrond te durven treden. Ze moeten durven op het podium staan.

Maar kijk hoe ze stralen als ze applaus krijgen. Ze krijgen een groter gevoel van eigenwaarde. Het is een fantastische ervaring en de leerlingen blijven zingen en dansen zelfs na de repetities.

Ik zou het willen klaarspelen om kunstenaars naar de school te krijgen. Er stond meer op het programma maar er is veel afgevoerd. Het nieuwste argument om de kunsteducatie aan te vallen is dat het te kostelijk is! Maar eigenlijk denk ik dat er eerder een trend is om leerlingen op te leiden tot

vaklui, dus waarom moeten ze creatief zijn en nadenken? We krijgen slechts twee uur per week, een erg klein atelier en geen geld voor materiaal. Momenteel creëren we kunst met papier. Dat is alles wat we hebben.

5.5 Implementatie

- **Het grote aantal ministeries met invloed op kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen brengt wel een heleboel deskundigheid met zich mee, maar maakt de implementatie van beleid moeilijk.**
- **Er is verwarring over het beleid tussen de verschillende ministeries en een gebrek aan structurele implementatie en controle.**
- **Het beleid en de vernieuwingen zijn van korte duur en wijzigen snel.**

Er zijn een aantal ministeries die een invloed hebben op kunst- en cultuureducatie.

Deze zijn:

- Ministerie van Onderwijs en Vorming
- Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media
- Ministerie voor Binnenlands bestuur, Wonen en Inburgering
- Ministerie voor Leefmilieu, Natuur en Energie
- Ministerie voor Welzijn, Volksgezondheid en Gezin

Er bestaat een akkoord tussen het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media en het Ministerie van Onderwijs en Vorming voor nauwere samenwerking. Maar onderliggende verschillen tussen de beleidsrichtlijnen van deze ministeries belemmeren de uitvoer ervan, zoals blijkt uit onderstaand voorbeeld i.v.m. multiculturaliteit:

Er is een verschil in opvattingen over multiculturaliteit tussen de verschillende ministeries. Wat de Minister van Cultuur betreft ligt de klemtoon op respect voor de identiteit en de rijke culturele uitwisseling. De Minister voor Integratie schuift een visie naar voor die meer gericht is op het feit dat zij meer over ons moeten weten en voor de Minister van Onderwijs gaat het over culturen die elkaar ontmoeten. In het onderwijs heerst de mening dat immigranten Nederlands moeten kunnen om te kunnen leren, maar dat er ook respect moet zijn voor alle culturen.

Ook de discussie over de noodzaak van een Vlaamse culturele canon is complex en verdeeld.

Voor ons is kunsteducatie de perfecte manier om culturen samen te brengen. De canon is een complexe materie. Moeten we de verschillende culturen zelf hun canon laten kiezen? Het resultaat is dan misschien dat de scholen zowel met een Russische, een Chinese als een Arabische canon enz. zitten. Veeleer dan te beginnen met een canon, is steeds mijn eerste vraag: “Wie zijn de kinderen in mijn klas? Welke culturele ervaringen brengen ze mee?”

De verscheidenheid aan opvattingen m.b.t. kunst is geen exclusief probleem van Vlaanderen. Een Franse studie leverde méér dan 260 definities op over creativiteit op scholen! De internationale studie geeft ook aan dat deze diversiteit een typisch fenomeen is voor alles wat met kunst te maken heeft en dus moet worden aangemoedigd. Dit is vooral van toepassing als we kunsten willen in verband brengen met de lokale context. In Vlaanderen erkent men dat dit een ingewikkelde discussie is die nog lang niet is opgelost.

Ik denk dat er nood is aan een centraal referentiekader voor kunst en cultuur, maar dit kader moet aan elke leersituatie kunnen worden aangepast. Ik weet dat dit voorstel een zware discussie uitlokt. Er zijn twee aspecten aan verbonden: enerzijds wat elk kind in Vlaanderen zou moeten weten en anderzijds wat wij over elk kind in onze klas zouden moeten weten. We moeten elkaars tradities en opvattingen kennen. Het is tweerichtingsverkeer.

Cultuur is nog steeds erg tribaal, dus is er meer interculturele studie tussen deze ‘stammen’ nodig.

Er bestaan ook een aantal beleidsondersteunende organen. Voor een deel weerspiegelt het beleidsmanagement de complexe structuur weer van de onderwijsnetten.

Op nationaal vlak waren er in 2002 drie adviesraden en één stuurgroep voor zowel kunst en cultuur als onderwijs. Hoewel dit de officiële structuur was, is de werking van deze beheersstructuur in de praktijk minder duidelijk. Vergaderingen gingen niet door en sommige groepen werden ontbonden.

Scholen beslissen grotendeels autonoom over het leerprogramma. Ze staan onder het toezicht van het schoolbestuur, de onderwijsnetten en koepels, lokale of regionale ondersteunende instellingen en het nationale beleid. Men past in de algemene trend naar decentralisatie in Vlaanderen in de laatste jaren (de Rynck, 2005).

Op de werkvloer van het Vlaamse onderwijs zijn twee tegengestelde krachten actief. Aan de ene kant vinden de scholen dat het moeilijk is om vernieuwingen in te voeren, maar anderzijds vinden ze dat beleidswijzigingen snel gebeuren. Dat laatste maakt het in de praktijk moeilijk om veranderingen door te voeren vermits vele innovaties maar voor korte duur zijn. In sommige gevallen negeert men nieuwe richtlijnen dan maar helemaal omdat ze zo moeilijk uitvoerbaar zijn. Men gaat er vanuit dat de vernieuwingen wel zullen ‘passeren’ zonder dat er energie is in gestoken. Deze aanpak wordt duidelijk in de volgende commentaren:

Het nieuwe leerplan voor esthetica staat sinds drie jaar op punt, maar we zijn nog steeds in de experimentele fase om de puntjes op de ‘i’ te zetten. Ik zie het als mijn taak om deuren te openen voor de leerlingen. We leggen het verband met taalstudie en geschiedenis. Het is moeilijk om vernieuwingen in te voeren. Er zijn zoveel regels en voorwaarden. Dit is dodelijk voor de dynamiek en voor de vernieuwing.

Het is moeilijk om in initiatieven te investeren als men niet weet hoe lang ze zullen duren. Er is veel onzekerheid. Er is meer onderzoek nodig over de rol van de kunsteducatie om een einde te maken aan sociale problemen.

Vele vernieuwingen worden ook niet uitgevoerd door de vrije keuze die inherent is aan het Vlaamse systeem: er is immers geen verplichting om de vernieuwing te aanvaarden. De mechanismen om op te volgen in hoeverre vernieuwingen worden opgepikt zijn ontoereikend. Vernieuwingen worden ingevoerd als ‘ideeën’ of ‘suggesties’, zonder structurele ondersteuning binnen de scholen of manieren om het leerproces van de kinderen volgens de nieuwe methode te beoordelen. Er werd bijvoorbeeld aangeraden kunst- en cultuureducatie op te nemen in het leerprogramma van het hoger secundair onderwijs. Maar bij gebrek aan bepalingen is er ook geen leerkracht rechtstreeks verantwoordelijk voor de toepassing ervan en verschilt de tijdsbesteding aan het vak sterk van school tot school. In sommige scholen kunnen de studenten opteren voor keuzevakken in muziek of beeldende vorming, maar de beschikbaarheid van deze keuzevakken hangt af van de grootte van de school en haar visie. Andere middelbare scholen leggen een klemtoon op kunstopleiding en spenderen er dan ook veel tijd aan. Gezien deze eerder lukrake patronen is het niet gemakkelijk om vast te stellen of het beleid al dan niet wordt uitgevoerd in Vlaamse scholen.

MUZES (vakvereniging voor leerkrachten artistieke vorming) stelde een aantal moeilijkheden voor de uitvoering van kunsteducatie vast. Deze zijn:

- Weinig consistentie, met een gebrek aan consequente inroosting van de kunsteducatie in het gemeenschapsonderwijs, vooral in de lagere school
- Beperkt in tijd (in de praktijk hebben de meeste scholen minder dan één uur per week)
- Weinig materiaal en slecht uitgeruste klassen
- Beperkte visie voor kunsteducatie
- Ouderwetse structuren
- Hokjesmentaliteit
- Oppervlakkige culturele educatie
- Gebrek aan opgeleide leerkrachten
- Gebrek aan enthousiasme

De bedenking werd gemaakt dat een gebrek aan enthousiasme niet enkel een probleem is dat voorkomt bij leerkrachten, maar evenzeer bij schoolhoofden en bewindvoerders.

De democratische aard van het Vlaamse onderwijssysteem en de hoge graad van systemische autonomie betekenen dat rechtstreekse implementatie (en dus ook het proces om deze implementatie op te volgen en te controleren) uitdagingen genereert. Het feit dat lokale gebieden, scholen en de leerkrachten veel macht hebben om beslissingen te nemen over het leerplan en de organisatie maakt alles nog ingewikkelder. Het Vlaamse systeem geeft het kind ook een stem, dus het is ook aannemelijk dat leerlingen én ouders een erg grote rol spelen bij de beslissingen over wat al dan niet in de les aan bod komt en over de schoolkeuze. Ze hebben een uitgesproken stem in de besluitvorming binnen het onderwijs.

De complexiteit van het implementatieproces hoeft echter geen negatieve invloed te hebben op de kwaliteit van de kunsteducatie. Het zou zelfs andersom kunnen zijn. Er zijn zelfs aanwijzingen dat flexibele organisatiestructuren, welomschreven besluitvorming en een nauwere band tussen de personen die het leerplan opstellen en zij die het overbrengen eerder bevorderlijk is. Rekening houden met de mening van de

kinderen bij het ontwerpen van het leerprogramma bevordert de betrokkenheid en slaat een duidelijke brug met diverse culturen en lokale verbanden.

Bij het in kaart brengen van de belangrijkste kanalen voor de implementatie van kunst- en cultuureducatie in het Vlaamse onderwijs kunnen we het proces omkeren en vanuit de leerkracht vertrekken. De activiteiten van de leerkrachten worden vooral bepaald door hun persoonlijke interesse, hun opleiding (zie hoofdstuk 6 voor meer details) en de begeleiding en autoriteit van de schooldirecteur. De directeur op zijn beurt werkt ook vanuit zijn persoonlijke interesses en passie voor kunst- en cultuureducatie maar moet ook verantwoording aan de school, de koepel of de inspectie afleggen. De schoolinspecteurs hebben dan weer een rits van verantwoordelijkheden t.o.v. het Ministerie van Onderwijs.

5.6 Schoolleiding / Directeurs

- **Kunst- en cultuureducatie in scholen heeft de steun nodig van een vastberaden, gepassioneerd en inspirerend schoolhoofd.**

Vernieuwende, creatieve en inspirerende schoolhoofden stimuleren en bevorderen het kunstonderricht. Voor deze studie interviewden we een aantal gepassioneerde en toegewijde directeurs. Telkens straalde hun vastberadenheid en betrokkenheid op het personeel af. Dit resulteerde niet alleen in een beter schoolprofiel maar ook in meer enthousiasme, collegialiteit en professionele aanpak bij de leerkrachten.

Deze uitstekende directeurs zijn moedig en vastberaden en koesteren de individuele talenten en collectieve wijsheid van hun personeel.

We willen dat deze school gekend wordt voor de kunstopleiding, maar eerlijk gezegd, het is nog niet perfect. Je kan je eigen leerkrachten niet kiezen. Ik wil ze vooral steunen en ze doen inzien dat ik een kunstopleiding belangrijk vind. Ik tracht hen ook te overtuigen: “Je kunt zelf niet in alles goed zijn. Kijk wie binnen het team goed is in schilderen, tekenen, dans en muziek en werk dan samen”. Ik moedig het personeel aan om dat flexibel te regelen. Eén enkele leerkracht kan niet in alles onderlegd zijn. We moeten alle talenten die binnen het team aanwezig zijn gebruiken. Ik stimuleer ook publieke optredens en tentoonstellingen. Het is belangrijk om kunstvormen te allen tijde in de belangstelling te plaatsen: hou ze actueel en moedig ze aan.

Hoewel het gedecentraliseerde systeem in Vlaanderen de implementatie en de controle niet makkelijk maakt, biedt het anderzijds schoolhoofden veel autonomie en vrijheid. Bezielende leiders bloeien open in deze context en kunnen zo heel wat ideeën uittesten om het leren op school intenser te maken.

Elke school kan dingen ondernemen als ze wil.

Als er geen goede leidinggevende krachten in de scholen zijn, zal er niet veel gebeuren.

Vernieuwing moet structureel zijn en niet individueel, want anders maakt die geen kans. Als een programma enkel bestaat dankzij de passie en gedrevenheid van één enkele leerkracht of schoolhoofd, zal deze vernieuwing wellicht geen lang leven beschoren zijn. Beleidstheorieën stellen dat vernieuwingen die enkel door autonome individuen worden doorgevoerd zelden de tand des tijds doorstaan. De vernieuwer zal – tenzij hij anderen kan warm maken – gedemotiveerd raken of in het andere geval veel succes boeken en al snel zijn idee ergens anders gaan doorvoeren.

Volharding is het moeilijkste. Scholen en projecten hebben een sterk team nodig en een bekwame schooldirecteur. Ik denk dat elke school ook input moet krijgen van buitenaf – een katalysator. Ik benadruk dit met klem. Dan heb je ook nog een getalenteerde en alerte schooldirecteur nodig – een vlotte communicatie zowel binnen de school als met de partners.

De volgende getuigenis is van een directeur van een middelbare school die gespecialiseerd is in kunsteducatie. Dit kaderstuk geeft een inzicht in de uitdagingen voor de schoolhoofden en de moed die ze moeten opbrengen om het systeem te wijzigen, vooral omdat onderwijs zo nauw verbonden is met traditie en historie.

5.6.1 Kaderstuk: Een soort ivoren toren

We zijn een kleine school. We staan bekend voor muziek maar we hebben 35 studenten met als hoofdvak muziek en 25 met als hoofdvak dans. We hebben studenten tussen de veertien en de achttien jaar. Het is een voltijdse studie. De studenten kiezen een hoofdvak in de kunstvorm die hun voorkeur wegdraagt maar volgen ook alle normale lessen. We staan in nauw contact met het conservatorium.

De leerlingen geven drie belangrijke concerten per jaar. Men moet auditie doen om aanvaard te worden, maar in realiteit kunnen we onder het Vlaamse systeem geen leerlingen weigeren. Maar als iemand echt geen talent heeft, praten we zeker met de leerling en diens ouders en stellen we een andere oplossing voor. Maar uiteindelijk kan ik ze niet weigeren. Daarom krijgen we nogal wat leerlingen die slechte resultaten halen op andere scholen en dan hier belanden.

Als muziekschool (KSO) hebben we een lange traditie, maar ik wil de school in een nieuwe richting sturen. Vijf jaar geleden beleefden we een crisis omdat er zo weinig leerlingen waren. Vermits 60 leerlingen niet voldoende is om het nodige administratieve personeel, technische personeel en ICT-ondersteuning te krijgen, verkeert de school in crisis. Met één voltijdse kracht op het secretariaat en 19 uur schoonmaken per week is het moeilijk om te overleven. Ik vrees dat in een naschoolse muziekopleiding (DKO) kinderen enkel een afkeer krijgen van muziek. Soms zijn ze in de grote AMC-klassen gedwongen door hun ouders. We hebben een lange traditie als muziekschool gespecialiseerd in klassieke muziek. Toen ik hier directeur werd, leerden de kinderen enkel 18^{de} eeuwse muziek van Duitse componisten! Met alle respect, maar dat is geen aantrekkelijk aanbod voor jongeren. Een school kan onmogelijk bevolkt worden op basis van een uitsluitend klassiek kunstconcept. Luisteraars van Radio Klara maken ongeveer 2,5 % uit van het radiopubliek. Hoeveel veertienjarigen luisteren naar Klara? Diversificatie is dus een must.

Ik heb folkmuziek, wereldmuziek en dans ingevoerd. De studenten hebben zes tot acht uur klassieke dans per week en zes tot acht uur moderne dans.

Het zijn hoofdzakelijk Vlaamse leerlingen. Ik zou de school willen openstellen voor buitenlanders en immigranten, want nu hebben we enkel blanke kinderen. Maar ik probeer toch diversiteit te promoten.

Ik tracht ook de hele sfeer van de muziekschool te veranderen. Ik heb de elektrische gitaar ingevoerd (wat in andere scholen al jaren zo was) en ik heb de leerlingen gemengd zodat verschillende leeftijdsgroepen en verschillende instrumenten nu samen spelen. In plaats van het bestaande meester-leerlingmodel tracht ik de kinderen keuzes aan te bieden – we forceren niets.

Toen ik hier de nieuwe directeur werd, heb ik de eerste zes maanden gezwegen. Ik heb enkel geobserveerd. Muziekeducatie is té klassiek gericht. Het zijn allemaal 18^{de} eeuwse Duitse en 19^{de} eeuwse Engelse componisten. Als je dan ziet welke muzikale voorkeur de kinderen hebben als ze zelf mogen kiezen! Dan is het verband totaal zoek. Ze hebben zelfs studio's in hun garage. Ze componeren zelf en maken muziek met hun vrienden, maar als ze dan naar de muziekschool gaan is hun liefde voor muziek verdwenen. Hier trachten we van de studenten uit te gaan en hen dingen bij te leren volgens hun eigen noden. De twee benaderingen moeten worden gecombineerd, maar vele beroemde en succesrijke muzikanten kunnen geen muziek lezen! Het is niet strikt noodzakelijk. Maar om elektrische gitaar te spelen is het wel een voordeel om harmonie en wat theorie te kennen.

Toen ik de hervormingen trachtte door te voeren was er heel wat verzet. Ik ben er echter in geslaagd een ommekeer teweeg te brengen en ik begin het vertrouwen te winnen van de dertien- en veertienjarigen. Dit vereist tijd en doorzettingsvermogen. De scholen moeten de hand reiken en profiteren van de muziek die in garages en slaapkamers leeft. Ik heb ook 'aansluitingsklassen' ingevoerd. Dit geeft leerlingen die nog nooit naschoolse muziekles volgden maar wel actieve muzikanten zijn de kans om op een hedendaagse manier hun achterstand op vlak van theorie in te lopen. Het gaat om studenten die zingen en gitaar of drum spelen. Ik tracht binnen te dringen in

armere buurten en migrantenwijken en contact te leggen met de ouders om verborgen talent te ontdekken. Het conservatorium is echt zo CONSERVATIEF! Het woord alleen al!

Ik heb ook de vakken opengesteld. Momenteel ontdekken de leerlingen Arabische en Balkanmuziek. Nu is de aanpak erg praktisch gericht. Ik ben van mening dat kinderen eerst moeten spelen en dan schrijven. De school tracht een pionier te worden op gebied van wereldmuziek, maar dat is moeilijk want het is ons niet toegestaan de juiste leerkrachten in dienst te nemen. Deze leraar bijvoorbeeld <we zitten in een studio vol kinderen die werken met een jonge bekende gitarist> is niet echt bevoegd om les te geven. Waarom? Om les te geven is een diploma van het conservatorium vereist en daarna nog een getuigschrift pedagogische bekwaamheid van een tweejarige D-cursus. Mensen die bezig zijn met alternatieve muziek volgen een andere weg! Deze persoon is wereldberoemd en toch moet ik hem minder betalen dan een heel gewone leraar die ik wel kan aanstellen omdat hij officieel bevoegd is. Hetzelfde geldt voor dans <we gaan naar de dansstudio>. De regeling i.v.m. onderwijsdiploma's zou veel flexibeler moeten zijn in dit milieu van specialisten. Leerkrachten zouden bijvoorbeeld in team moeten kunnen lesgeven – een evenwicht tussen lesgever en performer. Eigenlijk zijn zeven jaar accreditatie nodig om te kunnen lesgeven in muziek. Bono zou hier zelfs niet eens les mogen geven.

Het is mijn droom om Turkse lesgevers aan te trekken. Ze hebben niet de mogelijkheid om hun muzikaal talent te ontwikkelen in dit land. Voor een kind van Turkse afkomst zijn er geen educatieve mogelijkheden in het kunstonderwijs. Ik zou willen samenwerken met het talent dat aanwezig is in de gemeenschap en specialiseren in wereldmuziek. We zijn gelegen in een buurt die een ongelooflijk multiculturele microkosmos is. Buiten is zoveel talent aanwezig maar deze grote poorten <wijst naar de enorme schoolpoorten> houden dat talent buiten. Ik wil een heel ander soort leerlingen binnenbrengen. De muziekscholen zijn een soort ivoren toren geworden. Ze staan erg ver af van de hedendaagse muziekpraktijk. De toestand is nog verslechterd. De mensen aan de top luisteren niet naar de jongeren of naar de muzikelaars. Er zijn leerkrachten die hun leerlingen kennen en respect krijgen maar die mensen hebben niet altijd het vereiste papier in handen. Volgens de regels van het Ministerie van Onderwijs moeten leerkrachten die zijn aangeduid voor een aantal lessen per week alle vakken geven waarvoor ze wettelijk bevoegd zijn. Zo kan bijvoorbeeld een vioolleraar die is aangesteld voor vijftien uur per week niet weigeren om ook kunstinitiatie, kunstgeschiedenis en zomeer te geven. Dit is in geval er niet genoeg studenten zijn ingeschreven voor viool. Zelfs al heeft de leerkracht nooit kunstgeschiedenis gegeven en heeft hij die kennis twintig jaar geleden opgedaan, dan nog kan hij niet weigeren om met deze beperkte achtergrond voor de klas te gaan staan. Het aantal vakken dat verband houdt met een conservatoriumdiploma wordt erg ruim geïnterpreteerd. Leerkrachten worden als 'homo universalis' verondersteld de bevoegdheid (of in dit geval de plicht) te hebben om ongeveer elk vak te doceren. Ik ben het eens met het feit dat een leerkracht met een academisch getuigschrift moet in staat zijn om een groot aantal vakken te geven, maar niet zonder een herscholing. Het ministerie zou moeten voorzien in een sabbatverlof voor leerkrachten in die situatie zodat ze een nieuwe opleiding kunnen volgen aan de universiteit of aan het conservatorium.

Ik heb de indruk dat de mythe van de 'homo universalis' om economische redenen wordt misbruikt. Ongeacht hun vakkundigheid zouden benoemde leerkrachten om het even welk vak moeten geven in plaats van te worden betaald om niets te doen. Iemand die is benoemd om saxofoon te geven is wettelijk verplicht ook klarinet te geven als er niet voldoende interesse is voor saxofoon en zomeer. Het feit dat deze leerkracht nooit een klarinet in handen heeft gehad is geen overweging in de regelgeving. Dit zijn rampzalige toestanden voor de kwaliteit van preprofessionele muziekeducatie waar een bepaald niveau van specialisatie vereist is. De algemene zienswijze van het ministerie is onverenigbaar met het soort gespecialiseerd onderwijs waarin wij voorzien.

Anderzijds is een conservatoriumdiploma geen garantie voor een carrière als muzikant die kan leven van zijn optredens of royalty's. Vlaanderen is te klein voor te veel would-be sterren. Vele muzikanten geven les om economische redenen hoewel ze dromen van het podium of het studiowerk. Lesgeven is dan tweede keuze omdat het voor velen onder hen eigenlijk niet is wat ze wilden en ze vinden niet genoeg aansluiting met de jongeren die ze onder hun hoede hebben.

Kunsteducatie kost handenvol geld. Op onze school hebben we een leerling-leerkrachtratio van 3,9 nodig en een leerkracht-leerlingratio van 4,9 uur. In de praktijk betekent dit dat er één voltijdse leerkracht is per 4-5 leerlingen. Instrumentale lessen zijn meestal individueel gedurende twee uur per week. Dit is pedagogisch gezien een unieke situatie omdat het kinderen die het moeilijk zouden hebben binnen grotere klassen erg veel kansen geeft. Ik ben me van het kostenplaatje bewust maar het is het geld waard. Waar ik me niet zo gelukkig bij voel is dat in de meeste 'moeilijke, bruine scholen met leerlingen uit de arbeidersklasse' (BSO) – laten we zeggen in een moeilijke buurt in de voorsteden van Antwerpen of Brussel – de leerkracht-leerlingratio maar de helft is. Die kinderen verdienen beter. Maar ik bedoel niet dat kunsteducatie minder verdient!

Hoewel we genoeg leerkrachten hebben voor de leerlingen hier, hebben we te weinig middelen voor onderhoud van het gebouw en uitrusting. De meeste computers zijn te oud om recente muzieksoftware te kunnen draaien. Ik krijg wekelijks 30 minuten ICT-ondersteuning, dus als er iets vastloopt, blijft het zo. Het gebouw is zeer oud en heeft dringende herstellingen nodig. De dakgoten lekken, de verwarming werkt niet, in de kelder staat water en de schilderwerken dateren van twintig jaar geleden. De inspectie van het ministerie bracht negatief verslag uit voor veiligheid en hygiëne. Ik ben het daarmee eens maar ik beschik slechts over € 2000 per jaar om alles te herstellen. Dus moet ik bij de scholengemeenschap smeken, met wisselend succes omdat ze ook maar over beperkte fondsen beschikken. De zogezegde 'autonomie van scholen en scholengemeenschappen' is in feite een zelfbestuur van armoede.

De meeste leerkrachten hier zijn deeltijds. Dit is onvermijdelijk in een kleine sterk gespecialiseerde school. Ze zijn actief op deze school, geven les in DKO's en zijn verbonden aan orkesten of aan de opera. Men kan ook niet verwachten dat een leerkracht die slechts vier tot vijf uur per week betaald is naar alle vergaderingen komt, naar oudercontacten, werkgroepen, vakoverschrijdend teamwerk enz... wat eigenlijk wel vereist is volgens het moderne schoolbeleid. Ik geef toe dat er bij zijn die iets teveel

goochelen met hun waaier aan activiteiten en dit als excuus gebruiken. Maar voor zover ik begrijp hebben de meesten onder hen geen tijd. Ze komen binnen, geven de les en haasten zich naar de volgende school of orkest vele kilometers verder.

We hebben geen leerlingen met een handicap. In dit oude gebouw zou dit trouwens een probleem zijn, maar ik zou dit willen veranderen.

Schooldirecteuren werken meestal vrij autonoom maar het bestuur van de onderwijsnetten en de schoolbesturen spelen ook een sleutelrol in de opvoeding, hoewel hun interesse in kunst en cultuureducatie slechts miniem kan zijn.

5.7 Schoolbesturen

- **Schoolbesturen moeten over de waarde van kunst worden voorgelicht.**
- **Ondersteunende schoolbesturen stimuleren kunst- en cultuureducatie op school.**

Hoewel dit niet vaak aan bod komt in interviews in Vlaanderen, toont onderzoek in Denemarken en in Nederland aan dat de ondersteuning en de aansporing door het schoolbestuur een belangrijke factor is om scholen te doen beseffen dat kunst een waardevol onderdeel is van onderwijs. Daarom zou het zinnig zijn om het standpunt van schoolbesturen in Vlaanderen t.o.v. kunst- en cultuureducatie in kaart te brengen en, waar nodig, een pleidooi te houden voor het belang ervan. Een goede voorzitter kan het verschil maken zoals duidelijk wordt in deze toelichting:

Binnen ons net hebben we een sterk ondersteunende voorzitter van het schoolbestuur. Hij heeft echt feeling voor onderwijs en is vertrouwd met verschillende manieren van aanpakken. Hij geeft ondersteuning en zijn beslissingen zijn altijd gemakkelijk te begrijpen. Dit betekent ook dat we een goede verstandhouding hebben met het gemeentebestuur en goede contacten onderhouden met de politici. Dit biedt veel ondersteuning en is democratisch.

5.8 Inspecteurs en pedagogische begeleiders / adviseurs

- **Schoolinspecteurs moeten een vitale rol spelen in het opvolgen van de implementatie van kunst- en cultuureducatie.**

- **De inspectie zoekt naar opleiding in evaluatiemethodes voor kunst- en cultuureducatie.**
- **De inspecteurs beschouwen de kunst als een vitaal onderdeel van het onderwijs voor alle leerlingen en voor vernieuwende scholen in de toekomst.**

Van scholen wordt verwacht dat ze jaarlijkse rapporten schrijven en zichzelf evalueren. Bovendien bezoekt een team van twee tot vier inspecteurs de school elke zes jaar. Zij moeten bijdragen aan de ontwikkeling en de verbetering van de school en er voor zorgen dat aan alle vakoverschrijdende doelstellingen is voldaan. De inspecteurs zijn een onderdeel van het team voor kwaliteitswaarborg van het ministerie.

De rol van de inspectie is de scholen advies en ervaring te verstrekken. De inspecteurs zelf vormen denkgroepen die de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs bespreken. Hoewel kunst- en cultuureducatie historisch gezien in deze gesprekken geen belangrijke rol heeft gespeeld, lijkt het er de laatste jaren op dat - dankzij de gedrevenheid van een aantal sleutelfiguren - engagement is ontstaan om de introductie van kunst- en cultuureducatie bij kinderen te ondersteunen. En men wil meer middelen beschikbaar stellen om kwaliteit te brengen op dit vlak. Er wordt vooral gezocht naar manieren om eenvoudig te kunnen evalueren of doelstellingen zijn bereikt.

Elk onderwijsnet of -systeem heeft ook een team pedagogische adviseurs. Ze leveren advies en vakkennis aan de school. De grootte van dit team en hun rol verschilt van net tot net. De adviseurs zien hun rol grotendeels als “de visie van het ministerie in praktijk brengen”.

In een focusgroep drukten de inspecteurs hun bezorgdheid uit over de mate waarin scholen gelijke tred houden met maatschappelijke veranderingen. Ook het niveau van evaluatief en reflectief denken van de schoolleiding baart hen zorgen.

Scholen drijven steeds verder af van de noden van de maatschappij. Er ontstaat een toenemende kloof tussen de school en de realiteit. De scholen krijgen van buitenaf geen feedback. De enige feedback die er is komt van nog meer pedagogen in het systeem. Ze hebben niet langer voeling

met de hedendaagse maatschappelijke waarheden. Ouders hebben geen verwachtingen. Ze zeggen: “Dat is goed. Dat is wat ik deed”. Ik moet vechten om het onderwerp ‘kunst’ te berde te brengen in mijn gesprekken met de schoolleiding. Vele scholen hadden nooit kunsteducatie op het programma dus ouders weten niet wat ze missen.

Over het algemeen vonden de ondervraagde inspecteurs dat kunst- en cultuureducatie in Vlaamse scholen niet voldoende naar waarde wordt geschat.

Als een school zich aan ouders wil voorstellen verwijzen ze naar de kunstopleiding. Maar het maakt echt wel een verschil of die kunstopleiding daadwerkelijk tot het leerprogramma behoort of enkel show is.

Ik denk dat de kunsten tien jaar lang vergeten zijn. We zeggen het beste opvoedingssysteem in Europa te hebben. We hebben zeker goed onderwijs maar kijk toch maar eens naar Finland!

Er werd beweerd dat een zekere zelfgenoegzaamheid i.v.m. kunst- en cultuureducatie (en algemener de kwaliteit van het onderwijs) in het denkpatroon van de scholen is binnengeslopen. De indicatoren van kwaliteit en welzijn, die aangeven dat Vlaamse scholen tot de beste ter wereld behoren, zouden tot de veronderstelling kunnen leiden dat een status-quo voldoende is. Dus waarom iets veranderen? Verder werd gesuggereerd dat ook de media een rol spelen om deze zelfvoldane mythe in stand te houden: “De media verkondigen altijd dat de scholen goed zijn”.

De inspecteurs gaven toe dat de kunsten ondergewaardeerd worden op scholen en dus niet als een essentieel onderdeel van het onderwijs worden beschouwd.

Kunst op school zou geen geïsoleerd project mogen zijn. Het kan niet dat je kunstenaars één namiddag een luttele drie uur langs laat komen en dan beweert: “Voilà, we hebben aan kunsteducatie gedaan!”

Het grootste probleem is dat leerkrachten niet geloven in impliciet onderwijs, hoewel dit veel belangrijker is dan expliciet leren.

Hoewel men zowel de leerkrachten als de school met de vinger kan wijzen, geldt dit ook voor de inspecteurs. Ze zijn op zijn minst gedeeltelijk medeschuldig voor deze situatie omdat ze tijdens inspecties stevast andere prioriteiten stelden en zo de kunstvormen onderwaardeerden.

Ik was lange tijd inspecteur en ik kan zeggen dat wij de zaken op school in deze volgorde bekijken: 1) wiskunde, 2) Nederlands, 3) wereldoriëntatie, 4) buitenschoolse activiteiten en 5) Frans. Er is nooit sprake van expressie.

Expressie is moeilijk objectief te interpreteren dus kijken sommige inspecteurs liever niet terwijl ik hen juist aanmoedig om wél te kijken. Expressie beheerst tenslotte voor drie vierde ons leven.

Expressie is belangrijk voor jonge kinderen. Iemand moet het verhaal over de expressie komen vertellen.

De inspecteurs erkenden ook dat het hun taak is er voor te zorgen dat de school haar verplichtingen nakomt en dat kunst- en cultuureducatie maar zelden de opgelegde normen en voorwaarden haalt.

In het basisonderwijs zou één vijfde van een schooldag aan kunst moeten worden besteed. Dit komt neer op één dag per week, maar dat is nu zeker niet het geval. Kunstvormen worden niet op gelijke voet behandeld als de andere vier gebieden in het basisonderwijs.

Ik moedig het team inspecteurs aan de kunsteducatie op te trekken, maar ik voel me soms de inspecteur van de slechte resultaten. De problemen op school zijn complex en kunst lijkt wel het laatste van hun zorgen.

De regering hecht meer belang aan wiskunde en taal. Er is het programma en er zijn de eindtermen. Toen ik na mijn opleiding op deze school kwam lesgeven, gebeurde hier haast niets creatiefs.

De klemtoon van inspectie ligt op de basisdoelstellingen.

De inspectie stelt veel belang in de ontwikkeling van een input-output instrument om de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in de scholen te bepalen. Men wil zelfs ook de invloed van een kunstopleiding in kansarme buurten in kaart brengen.

Inspecteurs volgen bijscholing en nemen deel aan workshops. We zouden graag een eenvoudige manier uitwerken om de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie te evalueren. We hebben beschrijvende criteria nodig die vastleggen wat goede cultuureducatie is. We willen kwaliteit stimuleren en ze kunnen beoordelen.

Men zoekt ook steeds verder naar bijscholingsmogelijkheden voor de inspectie om de evaluatie van de kunst- en cultuureducatie professioneler te kunnen uitvoeren. Men gaf toe dat de inspectie op dit vlak een gebrek aan diepgaande expertise heeft.

Momenteel is er slechts één inspecteur met enige specialisatie op het gebied van kunst en één op het gebied van muziek. Er zijn vier inspecteurs voor het DKO. We zijn ons bewust van dit probleem. De minister heeft een nieuw decreet uitgevaardigd dat stipuleert dat er meer inspecteurs met expertise op verschillende terreinen moeten worden aangeworven..

Sommige inspectieleden stelden zich ook vragen bij de expertise van leerkrachten en de norm bij de opleiding van leerkrachten op het gebied van kunst- en cultuureducatie.

De lerarenopleiding gebeurt niet grondig. Ze mist diepgang en keuzemogelijkheden.

We vragen niet dat leerkrachten kunstenaars zouden zijn, maar ze zouden na hun opleiding tenminste een basiskennis van muzisch onderwijs moeten hebben.

Maar zelfs al worden tijdens de lerarenopleiding prima kunstleerkrachten gevormd, dan nog vrezen de inspecteurs dat de schoolcultuur al snel elke vorm van kunstopleiding zou wegvlakken.

Jonge leerkrachten beweren dat als ze op school starten ze meer expressief willen bezig zijn maar al snel gedemotiveerd raken door de houding van de collega's en de directeur.

Kunsteducatie gaat teveel over techniek en niet genoeg over expressie. Leerlingen worden niet geacht creatief te zijn, ze moeten enkel kopiëren en herhalen wat er al is. In muziek ben je er enkel om dingen te reproduceren.

Volgens de inspectie is de enige optie gespecialiseerde kunstleerkrachten voor de lagere school aan te werven: “Ik denk dat de enige oplossing erin bestaat om specialisten in kunst op de lagere school te introduceren”.

De andere uitdaging voor de inspectie bestaat erin om de kunst toegankelijk te maken voor alle kinderen. Men voelt aan dat het niveau van kunst- en cultuureducatie het laagst is in de armere scholen en in scholen met een groot aantal leerlingen van verschillende etnische achtergrond.

Het echte gevaar is dat kunsteducatie enkel voor de elite zal zijn. De kunsten ook openstellen voor een diversiteit aan mensen vraagt tijd en inzet die er momenteel niet zijn. Neem nu voetbal. Daar is wel veel diversiteit in de naschoolse voetbalclubs. Beweren dat mensen met een verschillende etnische achtergrond hun kinderen niet naar naschoolse activiteiten brengen, klopt dus niet. In de sportactiviteiten voor de jeugd zijn erg veel verschillende groepen vertegenwoordigd. We kunnen enkel trachten om diverse leerlingen naar naschoolse

kunsteducatie te krijgen, maar dat lukt niet omdat dit elitaire scholen zijn en er erg grote structurele problemen zijn.

Omgekeerd sprak de inspectie in lovende bewoordingen over scholen die de kwaliteit en het profiel van de school hadden doen ‘keren’ door te opteren voor meer kunstvriendelijke pedagogiek en promotie van kunst.

Sommige cultureel diverse scholen hebben met succes kunst gebruikt om het profiel van de school op te poetsen en meer verschillende leerlingen aan te trekken. Mijn eigen kind gaat ook naar zo'n school.

Als antwoord op de vraag naar de grootste remmende factoren voor scholen om meer kunst op het leerprogramma te plaatsen vond de inspectie dat de professionele kunstorganisaties en culturele instellingen op een té individuele basis zijn tewerk gegaan in hun aanpak en geen daadwerkelijke campagne hebben gevoerd om kunst inclusief te maken: “Eén van de problemen is dat er geen eenduidige stem is van de kunstwereld.” Het totale gebrek aan artistieke leerlijnen, vooral tussen de lagere en de middelbare school, werd ook beschouwd als een groot gebrek: er bestaat geen enkel verband tussen de lagere en de middelbare school en ook niet tussen de naschoolse kunstopleidingen en wat er gebeurt – of niet gebeurt – met kunsteducatie op school.

Cruciaal is wel dat de inspectie de kunsteducatie als een vitaal onderdeel voor scholen in de 21^{ste} eeuw beschouwt. Men stimuleert scholen tot een vernieuwende aanpak van hun creatieve curriculum.

Scholen moeten veranderen in de toekomst. Nee, ze moeten eigenlijk NU veranderen! De expressieve kunstvormen kunnen hiertoe bijdragen. We moeten kinderen op andere manieren onderrichten. Er is nood aan verandering.

5.9 Kwaliteitsgarantie

➤ **Het is van wezenlijk belang dat kunsteducatie op een hoog niveau staat.**

Als we de geslaagde projecten onder de loep nemen, stellen we vast dat het schoolteam samenwerkt om een uitstekende kunst- en cultuureducatie op het leerprogramma te zetten. Dit gebeurt soms ook in samenwerking met culturele

instellingen. Er zijn ook voorbeelden waar de kwaliteit aanzienlijk lager ligt en in sommige gevallen gebeurt omzeggens niets.

Hoewel de flexibiliteit die kunsteducatie geniet binnen het curriculum van het secundair onderwijs voordelen kan bieden, komt het er in de praktijk op neer dat het gebrek aan gespecialiseerde leerkrachten tot grote kwaliteitsverschillen leidt. In vele gevallen worden één of twee leerkrachten aangeduid om de vakoverschrijdende thema's uit te bouwen en in praktijk te brengen. Het betreft hier leerkrachten die geschiedenis, godsdienst, maatschappijleer of talen geven. Ze hebben slechts weinig interesse of kennis van kunst- en cultuureducatie. Andere leerkrachten uit deze disciplines vertoonden misschien meer voeling met kunst en cultuur en interesse om deze vakken te geven maar konden dit niet omwille van hun diploma. Het is best mogelijk dat er goede programma's voortkomen uit deze gang van zaken, maar het kan evengoed dat een leerkracht verplicht is deze taak op zich te nemen op basis van lessenroosters of 'vrije' lessen, en dus niet op basis van vakbekwaamheid of engagement. Een leerkracht stelde het zo¹⁶:

Ik denk dat de slechte kwaliteit van de kunsteducatie veel te maken heeft met de vorming van leerkrachten. Het klinkt wellicht hard maar 30 jaar geleden kozen de meest intelligente jongeren voor het onderwijs terwijl het nu de zwakste studenten zijn die een lerarenopleiding volgen. Velen komen uit het beroepsopleiding.

Kwaliteitsproblemen liggen aan de basis van dit rapport. Het is van wezenlijk belang op te merken dat slechte kunsteducatie niet alleen een negatieve impact heeft maar zelfs nefast kan zijn voor de artistieke ontwikkeling en opleiding. (Bamford, 2006).

Eén van de meest doorslaggevende factoren voor kwaliteit is de expertise en het enthousiasme van de leerkrachten. Hoofdstuk 6 onderzoekt grondig de lerarenopleiding in kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen.

¹⁶ Over deze getuigenis werd opgemerkt dat "dit een bemerking is van één leerkracht" en dat het "beledigend is voor jonge leerkrachten" en "niet correct". Hoewel het belangrijk is deze commentaar te erkennen en te benadrukken in het verslag, moet ook worden gezegd dat de getuigenis kenmerkend is voor vele gelijkaardige uitspraken en een – correcte of incorrecte – alom verspreide waarneming weergeeft.

Hoofdstuk 6 Lerarenopleiding

6.1 Inleiding

Het zijn vooral de kwaliteit, het enthousiasme en de vakbekwaamheid van een goede leerkracht die de kern vormen voor een succesvol kunstprogramma. Vele van deze toegewijde leerkrachten hebben veel tijd, energie en ervaring in dit onderzoek gestoken. Goede leerkrachten zijn een sterke, onaantastbare bron voor kwaliteit bij de kunsteducatie voor kinderen. Hoe dan ook rezen er toch vragen over de algemene kwaliteit van leerkrachten en werd de lerarenopleiding als een belangrijke uitdaging gezien.

6.2 Goede leerkrachten in kunsteducatie

- **Voor een kunsteducatie op hoog niveau zijn er vernieuwende, gepassioneerde en toegewijde leerkrachten nodig.**
- **Er is grote eensgezindheid over wat een goede kunsteducator moet kennen en kunnen.**
- **Hoewel men zich zorgen maakt over de algemene kwaliteit van leerkrachten, zijn er vele voorbeelden van hoogwaardige opleidingen in Vlaanderen.**

Bij de selectie van leerkrachten waren scholen met sterk uitgebouwde kunstprogramma's geneigd om meer te focussen op persoonlijkheid dan op een bijzondere vaardigheid. Een directeur van een methodeschool bijvoorbeeld beweerde dat ze kon 'aanvoelen' of een leerkracht al dan niet creatief was. Ze vond dit aspect belangrijker want ze kon de nieuwe leerkracht samenbrengen met een collega die als mentor de nodige vaardigheden en training wel zou overbrengen. Even belangrijk was het voor haar dat leerkrachten al doende bijleren en dat het nemen van risico's en het element mislukking onderdeel zijn van het leerproces.

Zoals bij andere aspecten observeerden we een ruim spectrum aan methodologische aanpak in kunsteducatie. Aan de ene kant waren er hoogst originele, creatieve taken als uitstekend voorbeeld van een onderzoeksgerichte aanpak. Aan de andere kant

waren er de klaslokalen met 30 identieke ingekleurde tekeningen aan de muur en van zeer leerkrachtgestuurde en geregelde activiteiten.

Volgens de leerlingen is een goede leerkracht kunsteducatie iemand die:

- Persoonlijke interesse voor kunst heeft
- Enthousiasme voor spelen kan opbrengen
- Met studenten kan communiceren
- Graag les geeft

Gedurende ons onderzoek stotten we telkens weer op het feit dat de lerarenopleiding een cruciale rol speelt in het gebrek aan kwaliteit van kunst- en cultuureducatie. Er was veel kritiek en die was doelgericht. Samengevat komt het er op neer dat de normen bij de lerarenopleiding steeds lager liggen. Er wordt in de initiële opleiding minder tijd gespendeerd aan en minder nadruk gelegd op kunst- en cultuureducatie. Vooral bij de onderwijzers ontbreken de basisvaardigheden om kunstonderricht te geven. Deze problemen worden verder toegelicht.

6.3 Onderzoek van de lerarenopleiding

- **Er zijn een aantal studies gevoerd - of in uitvoering - over de lerarenopleiding in Vlaanderen.**
- **Men moet gevolg geven aan de resultaten van deze studies met betrekking tot kunsteducatie.**

In 2000 zei de toenmalige Vlaams Minister voor Onderwijs dat de lerarenopleiding moest worden herbekeken om leerkrachten in alle vakgebieden voor te bereiden op kunst- en cultuureducatie als onderdeel van hun algemene onderwijs- en leermethodes (Ghijs, 2000). Jammer genoeg is er zeven jaar later niets dat laat vermoeden dat dit ook daadwerkelijk is gebeurd. In 2000 waarschuwde het rapport dat “de volledige integratie van cultuur in het onderwijs enkel mogelijk was als de lerarenopleidingen het belang ervan zouden benadrukken en hun studenten op een correcte manier zouden voorbereiden” (Ghijs, 2000, 153).

Het is maar al te eenvoudig om enkel de initiële lerarenopleiding te bekritisieren. Dit zou impliceren dat door een verbeterde initiële lerarenopleiding de structurele beperkingen van het systeem zouden verdwijnen. Deze denkplaatje gaat ook voorbij aan het feit dat een nascholing van leerkrachten die al les geven (vooral in de middelste periode van hun loopbaan) mogelijk een betere oplossing biedt om het potentieel binnen de scholen te ontsluiten. Het UNESCO-rapport laat uitschijnen dat, hoewel een initiële lerarenopleiding heilzaam is, de impact groter is als men de opvattingen en structuren op school aanpakt door te focussen op leerkrachten die halfweg hun carrière zitten (Bamford, 2006, p.74).

Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog komt tot de conclusie – op basis van een bevraging van leerkrachten erfgoededucatie - dat minder dan tien procent zijn kennis uit nascholing heeft verworven. In alle gevallen, behalve de kunstscholen, verwierven ze hun belangrijkste kwalificaties via persoonlijk interesse (p.126). Er bestaat een algemene consensus onder de leerkrachten dat erfgoededucatie te duur is en dat er te weinig contact met de culturele sector is (p.121).

Een algemeen probleem dat in vergelijkende literatuur wordt aangehaald is dat landen voortdurend bezig zijn met een ‘inhaalmanoeuvre’ telkens er nieuwe media opduiken (Van der Ploeg 2001, p.29). Er zijn geen gespecialiseerde lessen en men heeft constant het gevoel dat zelfs de meest recente cursussen achterhaald zijn (ibid.).

Dat het meest voorkomende antwoord op de vragen in *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog* ‘geen mening’ is [*niet ingevuld*], is misschien nog het meest veelzeggende feit. Het spreekt boekdelen in alle betekenissen van het woord dat meer dan 40 procent van de scholen ‘geen mening’ opgeven op vragen over de kwaliteit van het gebruikte materiaal (p.118). Deze cijfers stijgen zelfs tot meer dan 50 procent van de ondervraagden in gespecialiseerde kunstscholen. Het zagezegde gebrek aan een mening voorspelt weinig goeds over het enthousiasme bij de leerkrachten. Zoals reeds gezegd: “Sommige scholen hebben al geopteerd om kunst helemaal te integreren in hun leerproces. Bij andere scholen blijft het bij opsmuk. Een detail in de marge van ‘echte’ opleiding” (Ghijs, 2000, 11).

Op het ogenblik van dit onderzoek liep er een studie die zich specifiek bezig hield met kunstopleiding binnen de lerarenopleiding. Daarom is het belangrijk dat elke conclusie in dit verslag nog in het licht van de gedetailleerde studie wordt geïnterpreteerd en als antwoord op voorafgaande studies over de lerarenopleiding in Vlaanderen wordt opgevat. Hoewel er engagement is voor onderzoek op beleidsniveau, zijn er veel minder onderzoeksactiviteiten vanuit de sector van de lerarenopleiding zelf. Binnen de instellingen voor lerarenopleiding voor de basisschool en de eerste jaren van het middelbaar onderwijs krijgt onderzoek weinig prioriteit. De meeste geïnterviewde leraars hadden een master of bachelor diploma. Geen enkele had een doctoraatstitel.

6.4 Vereisten voor onderwijsopleidingen

- **Hoewel er nauwkeurig omschreven en verplichte vereisten zijn voor kunst- en cultuureducatie in de lerarenopleiding, wordt er in de praktijk geen gevolg aan gegeven.**
- **Er is een gebrek aan kwaliteitscontrole op de lerarenopleiding in kunsteducatie.**

De laatste jaren is een onderwijsopleiding - en een bepaald niveau van kennis Nederlands - verplicht voor iedereen die in het onderwijs werkt en door het Ministerie van Onderwijs wordt betaald. Hoewel dit in theorie wenselijk is, bleek het wel een probleem voor wie na de schooluren met kunst bezig was en voor kunstspecialisten in middelbare scholen. Door deze situatie zijn vele sterk gemotiveerde, ervaren en betrokken kunstleerkrachten hun job kwijt geraakt, omdat ze niet beantwoorden aan de basisvereisten in termen van onderwijsopleiding. Voor velen is het immers moeilijk om tegelijk met hun lesopdracht het vereiste diploma te behalen omdat ze ingeschakeld worden voor voltijdse blokken practicum of lesonderdelen.

Het bleek zelfs dat leraren ontslag moesten nemen of afzagen van hun loon om aan de vereisten te voldoen. Veel actieve kunstenaars die ook les gaven, konden geen tijd vrijmaken om de lerarenopleiding af te maken en als ze dat toch deden zou dat nadelig zijn voor hun artistiek werk. Dit probleem werd er niet eenvoudiger op omdat deze

leraars, vooral muzikleraars, vaak al in meerdere scholen moeten lesgeven om voldoende te verdienen en het bleek onmogelijk om vrijgesteld te worden van de onderwijsopleiding.

Veel van de ervaren leerkrachten in kunsteducatie zonder een formele onderwijsopleiding hadden wel het gevoel dat de opleiding veelal irrelevant was.

Reacties:

We hebben nood aan een gespecialiseerde opleiding in onze kunstvorm, maar lesgeven komt van binnenuit. Ik geef nu twintig jaar les en ik heb geen blaadje papier nodig dat me zegt of ik al dan niet kan lesgeven. Ik zie het aan mijn studenten als ze positieve ervaringen hebben – dan blijkt immers dat ze onafhankelijk kunnen werken.

In gespecialiseerde naschoolse opleidingen of middelbare scholen heerst ook het algemene gevoel dat leerkrachten met teveel onderwijsopleiding minder creatief zijn en kunsteducatie voor jongeren saaier maken.

Ook heerst de opvatting dat, gezien iedereen verplicht wordt een onderwijsopleiding te volgen, de mogelijkheid wordt beperkt om kwaliteitsvolle kunstenaars aan te werven. Een directeur van een middelbare school die zich specialiseert in muziek en dans gaf hierover de volgende uitleg:

We hebben een schitterende muzikant die met de studenten rond wereldmuziek werkt. Hij is erg beroemd en heeft de gave om jongeren te inspireren en studenten van allerlei pluimage naar de muziekschool te lokken. We kunnen hem echter niet betalen als leerkracht omdat hij geen lerarendiploma heeft. Hij krijgt dus zo'n €900 per maand. Dat is belachelijk. Bovendien moet er een gediplomeerde leerkracht in de klas aanwezig zijn, wat de kosten nog opdrijft. Zelfs al kwam Bono van U2 in hoogsteigen persoon, hij zou geen les mogen geven! Dit betekent dus ook dat alle leerkrachten via de klassieke weg binnenkomen. Ze zijn naar hetzelfde conservatorium geweest, zijn dus hetzelfde type mensen en hun lessen lijken ook sterk op elkaar. Een aantal van de beroemdste muzikanten zijn in hun garage begonnen en hebben niet de vereiste eindexamen's, maar deze wetgeving houdt daar geen rekening mee. Zo hadden we bijvoorbeeld een geweldige dansleraar van het Russische ballet. Hij was een echte expert en gaf hier tien jaar les. Toen hij zijn taalexamen Nederlands moest afleggen, was hij niet geslaagd. Nu kan men zeggen dat iemand na tien jaar wel in staat moet zijn om Nederlands te spreken, maar zijn taal was die van het ballet, de lichaamstaal. Dat telde dus niet en ik moest hem ontslaan omdat ik hem niet als leerkracht kon betalen.

Een interessante vaststelling is wel dat leerkrachten in de kunsteducatie in het hoger onderwijs (hetzij hogeschool of universiteit) geen lerarendiploma nodig hebben. Ze worden wel op jaarlijkse basis geëvalueerd, ook door hun studenten.

6.5 Leerkrachten in opleiding

- **Lesgeven wordt meestal niet als een aantrekkelijk beroep beschouwd.**
- **Het niveau van studenten die een lerarenopleiding lager onderwijs of kunsten volgen, ligt blijkbaar steeds lager.**

De aspirant-leerkracht is niet meer dezelfde als vroeger. Een aantal studenten en lectoren gaf hierover hun mening. Samengevat wordt beweerd dat de huidige groep kandidaat-leerkrachten niet dezelfde culturele en artistieke ervaring heeft als hun voorgangers. Het ontbreekt hen aan engagement en ervaring in de kunsten, meer bepaald in de **hoge** kunst. Hoewel ze wel ontvankelijk lijken voor kunst, is de tijd die in de initiële lerarenopleiding gependeed wordt om hun bekwaamheid te ontwikkelen onvoldoende om hen voor te bereiden op hun toekomstige taak in de kunsteducatie:

Er is een algemeen gebrek aan kennis onder deze studenten. De meesten hebben nooit kunst- of muziekonderricht gehad. Ze leren snel maar de meesten zijn nog nooit naar een museum of theater geweest. Ze kunnen geen muziek lezen. En eigenlijk lezen ze ook geen boeken. Het is nochtans niet moeilijk om hun interesse te wekken. Het zou interessant zijn om een groepje van deze studenten te volgen en te ontdekken wat er met hen gebeurt op het einde van hun studie na een confrontatie met cultuur. Slechts 30 procent van alle studenten behaalt het diploma. Ze hebben te weinig capaciteiten.

Over het algemeen hebben de studenten weinig vaardigheden. Het niveau van hun intellectuele en andere vaardigheden gaat nog omlaag. Na een grondige analyse kwamen we tot de ontdekking dat vele studenten de laatste twee jaar niet eens een boek had gelezen! Zou de kwaliteit van aspirant-leerkrachten in de middelbare school beter zijn dan die in de lagere school?

De academische achtergrond van studenten is ook sterk gewijzigd. Vroeger kon men beginnen lesgeven vanuit een wereldvisie. Dit is niet langer zo. Het is ook moeilijk om goede mensen aan te trekken voor het onderwijs als het salaris te laag is.

Studenten die kozen voor het onderwijs kwamen meestal uit het ASO. Nu komen ze vooral uit het TSO en de minderheid uit het ASO en BSO. Ze hebben niet voldoende theoretische achtergrond.

Vroeger kwamen de meeste kandidaat-leerkrachten uit het ASO en een minderheid uit het TSO. Nu komen ze vooral uit het TSO en een minderheid uit het ASO. Er zijn er zelfs uit het BSO. Niet alle studenten zijn voorbereid op hoger onderwijs.

De aspirant-leerkracht geeft zelf toe dat het moeilijk is om te voldoen aan de eisen voor kunsteducatie:

Muziek was moeilijk. Ik moest noten lezen en had dat nooit gedaan.

Ik was nog nooit naar musea, concerten of iets van die aard geweest.

Ik had enkel wat muziek en kunstonderricht in het eerste jaar van de middelbare school. Dat dan allemaal op je achttiende nog moeten leren kwam wel als een schok.

De leerkrachten zelf werden ook gevraagd naar hun ervaringen met stagiairs uit de lerarenopleiding. Ze vonden net als de lectoren ook dat ze minder talent en kennis hadden maar dat de creativiteit en de kennis van technologie verbeterd was (hoewel sommigen vonden dat de creativiteit gedaald was). Omgekeerd was het algemene niveau en het professionalisme gedaald.

Ze hebben minder kennis maar de creativiteit ligt hoger.

De studenten zijn nu minder creatief. Ze zijn niet trots op hun cultureel erfgoed. Velen gingen nooit naar het theater of naar een concert. Het is de internet- en Coca Cola-generatie.

De stagiairs zijn niet zo professioneel. De mate van respect is compleet veranderd bijvoorbeeld. Ik tracht mijn collega's interesse voor kunst bij te brengen maar ik heb het bijna opgegeven. Als ik helemaal wanhopig word, denk ik aan de blik in de ogen van de kinderen die met kunst worden geconfronteerd en dat is de reden waarom ik blijf doorgaan. De stagiairs zeggen me: "We moeten wiskunde geven. We moeten goede resultaten halen. We moeten meer leeslessen organiseren. We moeten. We moeten. We moeten." Al snel hebben al die 'musts' het overgenomen en is er geen kunst meer. Het jammerlijke is dat de inspecteurs hetzelfde lijstje 'musts' hebben en er nooit een 'must' overblijft voor kunsteducatie.

Een directeur van een lagere school zei:

De aspirant-leerkracht is minder gemotiveerd. Hij/zij staat niet open voor experimenten. Ze willen alles netjes afgelijnd. Ik moedig hen altijd aan om eens een risico te nemen en om creatief

te zijn, maar daar zijn ze bang voor. Ik maak me zorgen over de toekomst als de meeste leerkrachten met pensioen gaan en door nieuwe jonge leraars moeten worden vervangen.

Het was de algemene indruk dat de normen voor de aspirant-leerkracht dalen en dat de kunst- en cultuureducatie een indicatie is voor een trend van verminderde status en aantrekkingskracht van het onderwijs. Het is niet de carrière van 'de eerste keuze' en wordt gezien als een slecht betaalde job met veel stress en weinig maatschappelijke erkenning.

Leerkrachten staan van alle kanten onder druk. Vele studenten die bij ons een opleiding komen volgen hebben geen enkele kunstachtergrond.

Ik zou eerder zeggen dat jongeren die ons programma volgen eigenlijk meer dan ooit kansen hebben gehad om met kunst en cultuur in contact te komen en dus begrijp ik niet waarom onze studenten steeds minder inzicht in cultuur hebben.

Van de meeste studenten die hier over de vloer komen, stellen we vast dat 'onderwijs' hun tweede of derde keuze was. De meesten zijn tussen de 20 en de 25. Ze zijn dikwijls eerst aan universitaire studies begonnen die op niets zijn uitgedraaid en eindigen in het onderwijs.

6.6 Visie, reikwijdte en werkwijze van de lerarenopleiding

- **Het doel en de visie van de lerarenopleiding is onduidelijk en verwarrend.**
- **Er wordt in de lerarenopleiding onvoldoende tijd besteed aan kunst- en cultuureducatie.**
- **Vele studenten komen uit een lerarenopleiding zonder de vaardigheden en kennis die nodig zijn om een goede leraar kunsteducatie te zijn.**
- **Er zijn nu meer mogelijkheden voor samenwerkend leren.**
- **Er is een gebrek aan kennis en evaluatiemethodes, onderzoek en reflectie.**

De visie en doelstellingen van de opleiding voor leerkrachten basisonderwijs op vlak van kunsteducatie mikken vooral op het stimuleren van plezier beleven aan kunst en cultuurervaring opdoen.

We streven er naar dat de studenten genieten van kunst. We doen eenvoudige dingen die leuk zijn. Het is interessant want ik probeer ze echt alleen maar te doen zingen.. Ze zijn eigenlijk vrij muzikaal als ze de kans krijgen, ze hebben alleen geen vaardigheden.

In de lagere school hebben we drie uur per week verplichte muziekopleiding en drie uur per week verplichte kunsteducatie. De studenten volgen ook de verplichte turnles en daar is wat dans in verwerkt. Toneel geven we niet.

Basisvaardigheden opdoen is ook belangrijk, net zoals ‘succesgerichte’ activiteiten waarin de aspirant-leerkracht vertrouwen kan opdoen.

We richten ons hoofdzakelijk op technieken, eenvoudige zaken zoals schilderen voor kinderen. .

We zorgen er voor dat de opdracht met succes kan voltooid worden op om het even welk niveau of graad van ervaring. Dat is belangrijk. Het eerste jaar concentreren we ons echt op vakbekwaamheid. In het tweede jaar ligt de klemtoon op samenwerking en groepswork. In het derde jaar werken de studenten in groep om een spel rond kunsteducatie te ontwikkelen. Er zijn tien lessen, gespreid over het hele jaar.

Het grootste deel van de lerarenopleiding basisonderwijs m.b.t. kunsteducatie is erg praktisch gericht. Studenten krijgen weinig theorie en leren weinig over onderzoek of benadering van kunst- en cultuureducatie. Omgekeerd krijgen studenten in de academische lerarenopleiding voor secundair onderwijs hoofdzakelijk een theoretische opleiding met beperkte of helemaal geen praktische toepassingen.

Je krijgt een theoretische achtergrond maar je kunt die niet toepassen. Nergens doe je genoeg ervaring op.

Anderzijds vonden de studenten in een andere lerarenopleiding voor basisonderwijs, dat de klemtoon teveel ligt op ervaring. Het is echter niet duidelijk waarom ze bepaalde activiteiten doen of wat de doelstellingen zijn voor kunsteducatie.

Mijn opleiding was sterk geschoeid op praktijkervaring. Het was alsof we kinderen waren. Ze behandelden ons ook zo. We woonden een voorbeeldes bij en moesten er dan iets over schrijven. We moesten een tekening maken van een beeldhouwwerk. We maakten een handpop en moesten poppenspel spelen. We moesten een dier maken met wegwerpmateriaal.

Een andere aspirant-leerkracht vond dat er erg weinig ‘kunst’ aan bod kwam in de les en vertrouwde meer op de vaardigheden die ze zelf had ontwikkeld in naschoolse muzieklessen en via haar creatieve familie.

Ik volgde een kunstopleiding op school omdat mijn moeder interesse had voor kunst. Ik volgde na school ook muzieklessen. Jonge kinderen houden van 'artistiekeerigheid'. Er staat een heel oude piano op school, dus misschien kan ik er op spelen. Ik had geluk omdat ik zelf kunst gedaan had. We doen niets in het hoger onderwijs. Je moet alles zelf doen. Ik zou meer willen doen, maar ik moet voorzichtig zijn omdat ik student ben en de andere leerkrachten hier dat misschien niet leuk vinden.

In vergelijking met internationale normen wordt er nog relatief veel tijd besteed aan kunsteducatie in de initiële lerarenopleiding. Het is betreurenswaardig, maar internationaal onderzoek geeft aan dat de meeste leerkrachten tussen nul en drie maanden kunsteducatie krijgen (Bamford, 2006). Bij Vlaamse aspirant-leerkrachten werd er wel veel tijd besteed in de opleiding voor kleuteronderwijzer, waar het element 'kunst' tenminste één derde van het totale lessenpakket inneemt. Maar toch zijn er duidelijke verschillen tussen de instellingen, zoals voor vele kunst- en cultuurvoorzieningen in Vlaanderen, zoals deze antwoorden illustreren:

Kunst wordt niet ernstig genomen. De aspirant-leerkracht wordt er in het laatste jaar slechts 6 weken in ondergedompeld.

We hebben één uur blokfluit en één uur tekenen. We leren hoofdzakelijk technische vaardigheden.

We hebben anderhalf uur per week muziek in het eerste en tweede jaar. De studenten leren zingen en blokfluit spelen. Er is geen tijd voor andere zaken. We trachten wat erkenning te vinden voor musical en volksdansen en bewegen op muziek..

We hebben gedurende één jaar één uur per week. In die tijd kunnen we enkel een overzicht zien van de basiskennis. Ik tracht kunstenaars te betrekken bij mijn werk en met afval en ander beschikbaar materiaal te werken. Ik wil ideeën en creativiteit aanwakkeren.

In het derde jaar is er een vak over geïntegreerde kunst. De studenten ontwikkelen culturele educatieve projecten.

Hoewel de toegemeten tijd en het aanbod aan activiteiten merkbaar verschilt van de ene lerarenopleiding tot de andere, is er toch eensgezindheid over het feit dat de toestand van de kunst- en cultuureducatie binnen de gehele opleiding verslechtert. Dit is vooral zorgwekkend voor de lectoren, omdat deze slechtere toestand samenvalt met

het lagere niveau van de instroom tot de opleiding en de mening dat de aspirant-leerkracht onvoldoende basiservaring heeft op artistiek en cultureel vlak.

De lerarenopleiding gaat bergaf. De studenten die naar het practicum komen in onze school kennen zelfs de basisbegrippen van de kunsteducatie niet.

Ik ben een leerkracht die kunsteducatie geeft. Ik had ooit een voltijdse opdracht maar nu geef ik drie uur en dat betekent slechts één uur voor drie groepen in het eerste jaar. Toen jullie <het onderzoeksteam> op bezoek kwamen was onze directie ook aanwezig. Mijn collega's en ik vinden dat er vele zaken verkeerd lopen maar dat konden we dus niet zeggen. De directeurs lieten uitschijnen dat er geen andere optie bestaat dan dit soort opleiding waarmee u geconfronteerd werd toen u de school bezocht. Maar ik weet dat dit niet klopt. Het is pas zes jaar geleden dat er 24 uur per week kunst en creativiteit werd onderwezen. De grote vraag blijft: hoe kunnen we dit op een school als de onze gedaan krijgen? Zowel onze directie als de stad hebben geen interesse voor kunst en cultuur.

De beperkingen in tijd en activiteit voor kunst- en cultuureducatie binnen de algemene lerarenopleiding hebben ervoor gezorgd dat de instellingen voor lerarenopleiding een meer gerichte focus moeten ontwikkelen voor hun lessenspakket. Hoewel deze focus sterk verschilt van instelling tot instelling, trachten ze allemaal een pakket ervaring mee te geven om vaardigheden te kunnen ontwikkelen.

Het is onze taak om hun bekwaamheden te ontwikkelen. Maar er is niet genoeg tijd voor en volgend jaar wordt het nog slechter. De praktische vakken zullen sneuvelen. Zelfs de voorzieningen en installaties zullen verdwijnen. Het is belangrijk dat de lectoren geen kunstexperts zijn maar veeleer onderwijservaring hebben.

Minder tijd houdt in dat geïntegreerde kunstprojecten nog een kans op inhoud bieden – zij het oppervlakkig – op de meest tijdsbesparende manier. Maar helaas tonen deze commentaren aan dat door het tijdsgebrek veel essentiële inhoud bij de aspirant-leerkrachten zelfs niet aan bod komt.

Ik tracht wat inhoud toe te voegen over de aanpak voor kinderen met speciale noden, maar eigenlijk komt dit helemaal niet aan bod.

Ik wou echt dat onze studenten een instrument konden bespelen. Ik geef hun alle informatie over de gesubsidieerde muziekscholen en zeg hun ook dat ze best een instrument zouden leren spelen. Ik wou dat ik 'moeten' kon zeggen, maar dat kan ik niet. 95 procent leert toch al blokfluit spelen. We geven ook enkele lessen stemoefening.

Ondanks de beperkingen zijn er toch voorbeelden uit de praktijk waar men tracht aspirant-leerkrachten de basisvaardigheden mee te geven voor onderricht in kunst- en cultuureducatie.

We zeggen de studenten dat ze duidelijke doelstellingen moeten hebben i.v.m. kunsteducatie en dat hun lessen zowel technische als esthetische facetten moeten bevatten. We geven hen ook mee dat kinderen absoluut niet zouden mogen kopiëren, we suggereren opdrachten die steunen op fantasie en originele ideeën. Creativiteit is erg belangrijk dus moeten we kinderen aanmoedigen om hun verbeelding te gebruiken.

We ontwikkelen nieuwe basiscompetenties voor leerkrachten. Cultuureducatie is er daar één van. Kunst neemt 20 procent in van het basis studiepakket, dus zou dit ook 20 procent van de opleiding van leerkrachten moeten uitmaken. Volgens de nieuwe minimumdoelen die dateren van 1998, moest cultuur één vijfde van de tijd in beslag nemen, maar de lerarenopleiding heeft hier geen gevolg aan gegeven.

In de muziekopleiding willen we dat de studenten eerst 'feeling' krijgen. Dan oefenen we hun stem en hun gehoor. We voorzien enkel in een basis muzikale vaardigheid en een beetje theorie. Al onze studenten moeten blokfluit leren spelen. We krijgen de studenten aan het zingen en bewegen op muziek.

Ik vergelijk mezelf met een ijsbreker. Als de studenten bij me komen, zijn ze erg bang om voor een groep te staan. Ze zeggen dat ze niet goed genoeg zijn om de aandacht te trekken.

Oefeningen in groep, samenwerking, integratie en aansluiting met musea en culturele centra worden steeds meer gangbaar. In dit voorbeeld leidt dit tot praktische gebruikskits voor de lagere school.

We hebben een project 'cultuur op school'. De studenten werken in groep, kiezen een stad of een dorp, bezoeken culture instellingen en theaters en ontwikkelen manieren om dit over te brengen naar kinderen. Ze maken een kit voor de scholen en geven die aan een lokale school.

6.7 Gespecialiseerde lerarenopleiding

- **Gespecialiseerde kunsteducatie wil zich toespitsen op vaardigheden en theorie, niet op de pedagogie van kunsteducatie of op lopend onderzoek op het terrein.**
- **Gespecialiseerde kunsteducatie leidt niet tot een kritische en op onderzoek gebaseerde kijk op creatief onderwijs.**

Een gespecialiseerde lerarenopleiding verschilt sterk van de opleiding van leraars voor de algemene lagere school en het kleuteronderwijs. Het gebruikelijke patroon voor de aspirant-leerkracht is dat binnen de eerste twee tot drie jaar van een graad in kunsteducatie, studenten de neiging hebben een mix te kiezen van algemene, kritische, historische of praktische vakken of technische studies. In sommige instellingen voor hoger onderwijs kunnen studenten binnenkomen als specialist in één of twee kunstvormen of kunstgenres, maar in de meeste vakken waar lerarenopleiding geïntegreerd is, is de focus breder.

Studenten die een kunstopleiding hebben afgewerkt (of in het laatste jaar zitten) in het HOLT, kunnen een cursus lerarenopleiding van twee jaar volgen om op de middelbare school les te geven, of in het naschoolse kunstonderwijs of het volwassenenonderwijs. In de meeste gevallen is het mogelijk voor de studenten om deze studie gelijktijdig af te werken met hun hoofdopleiding.

Aan de muziekconservatoria maken de meeste studenten de lerarenopleiding samen met de muziekstudie¹⁷ af, terwijl er in andere kunstvakken zoals beeldende vorming en dans aanzienlijk minder studenten zijn die deze opleiding voltooien. In de veelomvattende opleidingen beeldende vorming en media bijvoorbeeld begint slechts 1,1 procent van alle studenten aan een lerarenopleiding binnen hun studie (of op het einde van hun studie). Dit staat tegenover 86 procent van de studenten in een gelijkaardige hogeschool gespecialiseerd in muziek. Die lerarenopleiding omvat zowel didactiek als pedagogische studie. Om leerkracht in het DKO te worden omvat het programma ook een stage o.l.v. een mentor en een eindwerk.

Een aantal van de bevraagde conservatoria stelde dat er hierdoor meer samenwerking was tussen de kunstacademies en de didactische instellingen en dat deze modellen van samenwerking “moeten gebruikt worden als een model voor onderzoek en samenwerking in de toekomst”.

Modellen voor lerarenopleiding zijn, enkele uitzonderingen niet te na gesproken, vooral gebaseerd op bestaande praktijken. Men neemt aan dat de meeste

¹⁷ Hoewel het gebruikelijk is dat studenten hun lerarenopleiding samen met de andere opleiding doen, zijn er ook velen die hiervoor een extra jaar inlassen. Studenten vonden het “te zwaar” om hun hoofdopleiding te combineren met een lerarenopleiding.

muziekleraars in de DKO's of in middelbare scholen zullen lesgeven. In de meeste gevallen is dit een correcte veronderstelling, vermits er een tekort is aan muziekleraars, vooral voor populaire instrumenten zoals gitaar. Deze leerkrachten hebben maar te kiezen waar ze willen lesgeven en opteren dus voor de rijkste scholen die bovendien op educatief vlak nog bevoordeeld zijn. De omstandigheden voor leerkrachten kunst op deze scholen zijn meestal beter dan de condities in het lagere middelbaar onderwijs en in beroepsscholen.

In kleinere scholen wordt de muziek- en tekenleraar soms gedeeld met drie tot zes andere scholen. Hoewel ze niet zijn opgeleid om op de middenschool les te geven, maakt dit toch het grootste gedeelte van hun job uit. De opleiding van muziekleraars richt zich vooral op hun deskundigheid bij het spelen van hun instrument en hun zangopleiding.

Naast kunsteducatie verwacht men ook nog eens van deze leraars dat ze cultuur- en erfgoededucatie geven. Op dit vlak zijn er erg weinig specifieke vakken. Bij sommige opleidingen voor kunstpedagogen is cultuureducatie een keuzevak. Zo kunnen bijvoorbeeld studenten in het hoger onderwijs vakken kiezen zoals gemeenschapskunst en voortdurend deelnemen aan culturele projecten.

De kunstleraar wordt meer en meer gevraagd om cultuureducatie te onderwijzen en te coördineren. Er was wat bezorgdheid over de deskundigheid van leerkrachten om kunst- en cultuureducatie te geven. Eveneens werd de geschiktheid van kunstenaars of van mensen die initieel werden opgeleid als kunstenaars voor de functie van kunstleerkracht in vraag gesteld. Voor ongeveer 80 procent van de afgestudeerden in de muziekopleiding is het onderwijs hun belangrijkste bron van inkomsten, hoewel lesgeven niet wordt gewaardeerd binnen de opleiding of zelfs niet binnen het beroep zelf. Er werd gesteld dat kunstenaars op een conservatieve manier zijn opgeleid en maar een beperkte onderwijservaring en kennis van de aanpak, filosofie en pedagogie van de kunsteducatie hebben.

Muziekleraars zijn klassiek opgeleid¹⁸ en hun carrières zijn erg gelijklopend.

¹⁸ Men merkte wel op dat er leraars zijn voor DKO's die afstuderen in jazz of lichte muziek.

Op een manier geef ik de voorkeur aan studenten die nooit muziekonderwijs hadden. De studenten uit de naschoolse opleiding zijn soms nog de slechtste. Ze hebben theorie opgedaan, waren verplicht naar de lessen te gaan en dan komen ze bij mij met een afkeer voor muziek. Ik moet hen dus eerst terugwinnen, hun het belang van muziek voor kinderen uitleggen en hun leren er enig plezier in te vinden. Deze kinderen hebben inderdaad het voordeel van een aantal vaardigheden en een theoretische kennis maar de manier waarop ze muziek studeerden was niet plezierig.

Binnen het beroep bestaat de opvatting dat kunstenaars die lesgeven dit enkel doen omdat ze “niet goed genoeg zijn om te leven van hun kunst”. Op een wat minachtende manier werd zelfs gezegd dat muziekleraars niet de beste leerlingen waren omdat de beste muzikanten beroepsentertainers worden, terwijl de minder goede leraar worden: “De muziekleraars zijn eerder vaklui, niet zozeer entertainers”.

De wijzigende aard van het beroep van kunstleraar en het type afgestudeerden is duidelijk omschreven in dit kaderstuk van een gespecialiseerde academie:

6.7.1 Kaderstuk: Zij beschouwen muziek als een job, wij zagen kunst als ons leven.

Vroeger kwamen studenten beslagen naar de muziekschool voor een opleiding. Maar nu ligt het niveau op gebied van vaardigheden en kennis een stuk lager. Ik ben de mening toegedaan dat muziekscholen minder doelgericht te werk gaan dan vroeger. Er is steeds minder theoretische opleiding en gehoortraining gebeurt maar tot twaalf jaar. Dus hebben onze studenten geen ‘gehoor’ meer.

Vroeger was er enkel klassieke dans, maar nu is er een verscheidenheid aan dansstijlen en dat is een goede zaak. Zowel voor muziek als dans geldt dat bepaalde studenten technisch erg goed zijn. Anderen zijn eerder creatief.

Een andere vaststelling is dat ze een aantal interesses hebben die niets met ‘kunst’ te maken hebben en dat ze dikwijls in hun vrije tijd totaal niet met ‘kunst’ bezig zijn. Toen ik student was, leefde en ademde ik dans. Als ik niet op de dansschool was, ging ik naar voorstellingen of stond ik zelf op het podium. Maar nu willen ze muziekleraar worden maar ze gaan niet naar concerten en ze spelen niet in een orkest. Ze beschouwen muziek als een job terwijl voor ons kunst ons leven was!

De cursus muziek is vrij traditioneel hoewel ze ook voor jazz kunnen kiezen. Dans is dan weer meer hedendaags. Er komt een professionele bachelor en master structuur en we mogen eerdere danservaring erkennen zoals op vele plaatsen in Europa. We noemen dit ‘bijzondere

toelatingsvoorwaarden'. Voor toneel en muziek ligt de klemtoon nog op academische ervaring en is de kans kleiner op erkenning als professionele opleiding. In 2008 start een nieuw masterprogramma voor kunsteducatie.

Als faculteit zou ik graag meer zien gebeuren op het vlak van onderzoek, vooral praktijkgericht onderzoek.

Er is een gebrek aan goede leerkrachten, vooral in dans. We trachten in onze opleiding zo praktisch mogelijk te werk te gaan. We doen ook ons best om studenten een beter inzicht te geven in de historiek en in de hele context van kunst.

We werken met de studenten ook rond kritiek. Maar als ik eerlijk ben, moet ik toegeven dat het maar om de basistraining gaat. Er zijn enkele lessen over evaluatie, maar dit is vrij theoretisch en gebaseerd op reglementering en niet op studie. Er zijn bijvoorbeeld oefeningen rond jurering op basis van formele muziekcriteria. Maar dit geeft geen inzicht in hoeveel de kinderen bijleerden. Heb ik als leerkracht mijn doelstellingen bereikt?

De leerkrachten die hier afstuderen, zullen uiteindelijk in een DKO lesgeven. Het is erg moeilijk voor hen om een job te krijgen in een school, hoewel een klein percentage er toch in slaagt.

6.8 Lerarenopleiding en nascholing van leraren

- **De verstrekkers van lerarenopleiding kunnen een erg belangrijke rol spelen in de mogelijkheid tot levenslange nascholing van leerkrachten.**
- **Naar het schijnt zijn er steeds minder in plaats van meer initiatieven op dit vlak.**

Zoals reeds vermeld in vorige hoofdstukken is de voortdurende professionele ontwikkeling van leerkrachten van wezenlijk belang voor een hoogstaande kunst- en cultuureducatie. In een aantal paragrafen gaven we aan dat de huidige kansen voor Vlaamse leraars meestal duur, beperkt en onpraktisch zijn, met een gebrek aan levenslange studiemogelijkheden. Om dit tegen te gaan zou de lerarenopleiding een belangrijke rol kunnen spelen in de professionele ontplooiing. Maar terwijl dit een focuspunt zou moeten zijn met nood aan duidelijke uitbreiding, stellen we in feite een inkrimping vast van beschikbare mogelijkheden op alle gebied met uitzondering van cultuureducatie.

Enkele jaren geleden gaven we nascholing. We willen dit opnieuw doen omdat er echt nood aan is. Vooral lagere scholen smeken hierom maar we hebben niet de mogelijkheid om dit te doen. Zes jaar geleden deden we dit voor leerkrachten lager onderwijs op zaterdagmorgen. Dat had veel succes en was een grote hulp voor leerkrachten. Maar geen geld, geen cursussen. Momenteel staan we als het ware op een weegschaal. We slaan over naar één kant en dan moeten we een tegengewicht zoeken zodat er weer evenwicht komt. Het ene moment is er teveel theorie en niet voldoende praktijk en dan is het weer andersom. Integratie van de academische en de onderwijswereld met de wereld van de artistieke praktijk ligt moeilijk. Er zijn ook de financiën. De regering betaalt enkel voor een voltooide onderwijsopleiding en dan gaat het om slechts 1.300 euro, wat veel, veel minder is dan de ware kost van een diploma. Het beleid neemt dus geen enkel engagement. Het kost de universiteit geld om leerkrachten op te leiden! Het jammere is dat het ministerie een reorganisatie heeft gedaan van de lerarenopleiding en dat dans volledig uit het oog werd verloren, alsof we niet eens bestonden. We werden steeds vergeten!

Wij, lectoren, kunnen niet meer opleiding volgen. Ik zou graag doctoreren maar dan zou ik moeten ontslag nemen, want die opleiding is enkel mogelijk via een voltijdse cursus.

Ondanks het gebrek aan expertise, vooral in de lagere school, leggen weinig van de bezochte initiële lerarenopleidingen lager onderwijs een rechtstreeks verband met de scholen en ze geven ook geen werkervaring door.

Ooit was dit gebruikelijk. Nu is het moeilijk om mensen warm te maken voor het kunstonderwijs. We hebben noch de vakbekwaamheid in huis, noch het nodige materiaal. Nu gebeurt er enkel iets op opendeurdagen en op de dag van de grootouders. We hebben één uur per week één muziekleraar. Om de twee jaar organiseert de zesde graad een voorstelling in juni.

Helaas beantwoordt de kunstopleiding binnen de lerarenopleiding niet aan de noden en de verwachtingen van de studenten en ze bereidt hen ook niet voor om op een creatieve manier kunstactiviteiten te ontwikkelen of onderwijs transparant te maken voor kinderen die een artistieke en culturele taal willen leren, zoals blijkt uit het volgende kaderstuk.

6.8.1 Kaderstuk: Dit is public relations. Geen kunst.

De studenten hebben in het tweede jaar een gezamenlijk project met toneel, beeldende kunsten en muziek. Ze komen op woensdagmorgen samen van negen tot twaalf om het project uit te werken. We willen dat ze naar musea gaan en voorstellingen bijwonen. We organiseren ook workshops met vakmensen. De studenten trachten in groep een voorstelling op poten te zetten. Het thema is 'Mijn gevoel over de wereld' en het moet tenminste 2 kunstvormen bevatten.

<Commentaar studenten> “Ik vond dat het interessant was” - “Maar dat was het niet” - “en ik deed muziek en beweging. We gebruikten blacklights en een wit doek. We werkten in groepjes van vijf en het was moeilijk om iedereen te laten samenwerken.” - “Het was moeilijk te organiseren maar het was een goede ervaring”.

<Commentaar andere spreker> We waren erg teleurgesteld. Het was allemaal zoals vanouds en men onderschatte de mogelijkheden van kinderen. Het was: “Maak allemaal dezelfde boom. Maak allemaal dezelfde wolk”. Er wordt de studenten geleerd om eenmalige ideeën in praktijk te brengen. Ze weten niet waarom ze dingen doen en het wordt hen ook niet geleerd om zich heen te kijken.

<Commentaar leerkracht> Het hangt echt van de school af. Het is zo moeilijk voor een jonge leerkracht. Als de andere leraars en de ouders iets moois verwachten achter in de zaal, wordt dit de motivatie. Niet wat de kinderen aanleren, maar hoe het er uit ziet. Als één van onze afgestudeerden kunsteducatie gaat geven, hangt het echt af van de graad van zijn/haar persoonlijke ervaring en interesse.

Scholen zullen zeggen dat ze projecten ‘ontwikkelen’ i.v.m. expressieve kunst, maar er is geen inzicht in dat proces. Het draait allemaal om het product. Die arme kinderen moeten 100 keer hetzelfde dansje doen. We spreken van ‘expressieve kunst’ maar kijk naar ons! De expressie is ver te zoeken. Het gaat erom een mooie show op te voeren voor publiek, niet om het proces op zich. Scholen organiseren een opvoering voor de dag van de grootouders.

Dit is public relations, geen kunst. De opvoering is vals. Er gaat geen enkel proces aan vooraf. De kinderen voeren enkel een taak uit voor de ouders... soms is het zelfs de ouder die de taak uitvoert – zoals het kostuum naaien of het liedje leren! Het gaat om competitie tussen scholen, niet om onderwijs. De meeste kinderen brengen twaalf tot veertien uur door op onze scholen en maken nooit een kunstwerkje dat groter is dan één A4. Mijn eigen kind heeft nooit geschilderd, maakte nooit iets in 3D. Mijn dochter spendeerde zes jaar in een traditionele school en heeft nooit iets anders aangeraakt dan een potlood. Nu gaat ze naar een Freinetschool en het is totaal anders. Mijn besluit om haar van school te veranderen werd ingegeven door de kunst. Freinet is goed in beeldende kunst, maar niet zo goed in muziek. Het hangt af van de leraar.

6.9 Werken rond een probleem

- **De lerarenopleiding is zich bewust van haar beperkingen en tekortkomingen om leraren voor te bereiden op kunst- en cultuureducatie.**
- **Men vermeldt vooral dat initiële kunsteducatie een zorg is.**

De lectoren in de lerarenopleiding hebben het gevoel dat er weinig kans op verbetering is in de lerarenopleiding. De voornaamste redenen: geldgebrek, gebrek aan duidelijke strategische doelstellingen en tijdgebrek. Hoewel er een aantal studies voorhanden zijn, zag men ook in dat er niets zou veranderen omdat er teveel onenigheid is tussen de verschillende verenigingen en belanghebbenden. Een verborgen machtsstrijd zou de slagkracht van de pleitbezorgers en druk verminderen om de positie van kunst binnen de lerarenopleiding te versterken en er een wezenlijk structureel onderdeel van te maken.

Vermits een verandering dus onwaarschijnlijk is, opperden de lectoren twee ideeën om toch de kwaliteit van kunsteducatie te verbeteren. Het eerste voorstel is om gespecialiseerde kunstleerkrachten in de lagere school in dienst te nemen.

Ik denk dat we echt mensen die gespecialiseerd zijn in kunst moeten aantrekken in de lagere school.

Het tweede deel is misschien goedkoper en slaat op een soort ‘talent sharing’ in scholen, waar onderwijzers met belangstelling voor een of meer kunstvormen structureel over de school zouden ‘gespreid’ worden en waarbij een andere leraar een ander aspect van het leerprogramma voor zijn rekening zou nemen in de klas van de ‘kunst’leraar.

Het is mijn wens om de kunstleraar te zijn voor de hele school. Dan zou elke klas drie uur per week kunsteducatie krijgen. Ik hou echt van kunst en mijn talent zou kunnen worden aangewend. Ik zou de zolder ombouwen tot een atelier!

Bij de tien nieuwe domeinen van bevoegdheid van leerkrachten, behoort het domein ‘de leraar als cultureel ambassadeur’. Leraren moeten bewijzen dat ze met hun tijd mee zijn. Ze moeten op de hoogte zijn van cultuur en er ook aan deelnemen. Ze moeten blijk geven van een cultureel bewustzijn. Dit is een verplichting sinds 1996, maar ik weet dat dit in de praktijk niet zo is.

Het werd ook zo aangevoeld dat stage doen in een school met een meer artistieke filosofie meer vakbekwaamheid en vertrouwen oplevert om kunst te onderwijzen. Deze opties lijken aan te slaan bij de studenten.

Studenten kunnen een stage doen in scholen met een filosofie zoals Dalton¹⁹, Montessori²⁰, Freinet²¹ of Steiner²².

¹⁹ Het Daltonplan (1919), ontwikkeld in Dalton, Massachusetts, is een filosofie van lesgeven en leren. Het splitst het traditionele leerplan op in opdrachten die de student afwerkt binnen een bepaalde tijd.

Er is ook meer onderzoek nodig naar oplossingen voor het gebrek aan ervaren leerkrachten en de leegloop binnen het beroep.

Er is grondig onderzoek nodig naar lerarenopleiding m.b.t. kunsteducatie. We hebben nood aan ontvankelijke leerkrachten die kinderen liefde voor kunst kunnen bijbrengen. Leraars moeten een artistieke opvatting hebben. Ik ben bang dat als ze dat initieel niet in zich hebben als ze hier beginnen, ze moeilijk te overtuigen zijn om die mentaliteit tot de hunne te maken. Zoveel in de kunsteducatie hangt af van de ingesteldheid van de leerkracht.

Bij de lerarenopleiding beseft men dat hun rol complex en uitdagend is. Vrij regelmatig hebben universiteiten en conservatoria deze problemen aangekaart op een eerlijke en vernieuwende manier. Deze voorstellen droegen een toekomstvisie in zich maar ook het gevoel dat beperkingen, zoals tijd en geld, deze visie dwarsbomen.

We geven les aan postgraduele kunststudenten. We zijn ook betrokken bij het extra jaar vervolgopleiding voor een graad. We starten een nieuwe afdeling op voor 'community arts' en live projects. We hebben een bepaalde visie op de zaken die we willen realiseren. We krijgen nog altijd fondsen, maar ik denk dat we in de toekomst enkel geld krijgen via projecten. De regering laat de markt beslissen.

Evenzo erkent men dat er een grote kloof is tussen beleid en onderzoek enerzijds en de eigenlijke praktijk op de school anderzijds – en dat de lerarenopleiding verantwoordelijkheid op zich moet nemen voor deze steeds grotere kloof.

Het beleid wil één vijfde van de week voor kunst en cultuur reserveren in de lagere school, maar de leerkrachten zijn hier niet voor opgeleid! Praktijk wordt niet ernstig genomen. Er is geen verband tussen beleid en onderzoek enerzijds en praktijk anderzijds. De onderzoekers en de beleidsmakers moeten meer naar de scholen gaan. Hoevelen hebben onlangs nog een les kunst gegeven?

Er bestaat evengoed een kloof tussen de opvoedkundige en de artistieke ontwikkeling van studenten. Er is een conflict voelbaar in de lerarenopleiding: er is de rol van de

Deze periodes van individueel werk en omgang met elkaar zijn een belangrijk aspect van de daltonaanpak.

²⁰ Zie hoger.

²¹ Zie hoger.

²² In de Steineropleiding ligt de klemtoon op het fysieke en morele welzijn maar ook op de academische ontwikkeling. Men benadrukt sterk de sociale vaardigheden en sociale inclusie is fundamenteel voor de motivatie. Een Steineropvoeding erkent de kinderjaren en geeft ruimte voor de ontplooiing van een kind. Men concentreert zich op de ontwikkeling van de creativiteit, het initiatief en een sterk moreel besef van verantwoordelijkheid.

lerarenopleiding om de student te introduceren in kunst en hem positieve ervaringen en processen te laten doorlopen én er is de nood om bekwame kunstpedagogen op te leiden met voldoende bagage om kinderen te onderwijzen.

In de lerarenopleiding is er een bijna voortdurend conflict tussen het artistieke en pedagogische aspect van de opleiding en ook tussen een gedachtegang die gebaseerd is op het product zelf en op het proces.

De focus lag tot heden op de voorbereiding van leerkrachten op onderricht in het basis- en secundair onderwijs, maar conservatoria vormen ook de toekomstige kunstenaars, de acteurs, de dansers, de musici en de creatieve mensen. Een onderzoek naar lerarenopleiding is niet mogelijk zonder tenminste ten dele deze rol van de conservatoria te ontleden vermits in vele gevallen – vooral in muziek – een groot aantal van de afgestudeerden rechtstreeks of onrechtstreeks kunstpedagogen zullen worden.

Vermits de klemtoon van dit onderzoek op kunsteducatie voor jongeren onder de 18 jaar ligt, ligt het buiten het bereik van deze studie om nauwkeurig het hoger onderwijs en de professionele kunsteducatie te onderzoeken. Er wordt dus niet gedetailleerd ingegaan op de manier waarop het de creatieve en culturele vernieuwers die nodig zijn voor de toekomstige ontwikkeling van de Vlaamse economie voorbereidt. De volgende paragrafen met betrekking op de conservatoria hebben dus niet de bedoeling om dit hele terrein in kaart te brengen, maar enkel aspecten te belichten die relevant zijn voor de kunsteducatie voor jongeren en hun leerkrachten.

6.10 Conservatoria²³

- **Conservatoria zijn zich niet ten volle bewust van het feit dat ze ook leerkrachten vormen.**
- **Conservatoria handhaven onopzettelijk het sociale en opvoedkundige onevenwicht in de Vlaamse kunsteducatie.**

²³ De term *conservatorium* wijst op hoger kunstonderwijs in muziek, dans, toneel. Daarnaast is er ook nog hoger onderwijs in de beeldende kunsten, die we hier ook onder deze term zullen vatten. In de praktijk wordt de Engelse term *conservatory* enkel gebruikt voor muziekopvoeding en de term *academies* slaat eerder op schone kunsten, dans en toneel. Maar in Vlaanderen impliceert de term *academies* DKO's, dus is voor alle duidelijkheid de term *conservatorium* gebruikt voor alle gespecialiseerde kunstopleidingen in het hoger onderwijs.

➤ **Conservatoria voor dans en toneel bieden meer progressieve kunsteducatie en kunstzinnige projecten dan de conservatoria voor muziek en beeldende vorming.**

Hoewel het niet ongebruikelijk is dat kunstconservatoria samenwerken met universiteiten, bleek het niet evident om kunstconservatoria te vinden met nauwe banden – vooral onderzoeksbanden – met de cultuur- of educatieve sector. In sommige gevallen waren er geen formele banden in hun vakgebied tussen de kunstacademie (DKO) en de culturele instellingen rond de academie. Verder werd uit de interviews duidelijk dat studenten uit een kunstopleiding verrassend weinig persoonlijk contact hebben met de professionele kunstgemeenschap.

Een belangrijke academie voor Schone Kunsten in Brussel stelt vast dat vele van haar studenten (die allemaal een opleiding beeldende kunst of aanverwante vakken volgen) vóór hun opleiding nooit naar een museum zijn geweest en ook niet actief of onafhankelijk het initiatief nemen om naar een tentoonstelling te gaan. Ook hadden de meeste studenten die zich inschreven in een regionale muziek- en dansacademie (DKO) voordien nooit een voorstelling bijgewoond.

Maar meer en meer willen de conservatoria hun activiteiten buiten hun eigen muren uitdragen naar een bredere gemeenschap. Projecten zoals “kunst in openbare ruimten” stimuleren groepen studenten om samen te werken en aansluiting te vinden met mensen uit de culturele en educatieve instellingen. Er zijn ook verschillende pogingen ondernomen om studenten uit verschillende conservatoria en verschillende disciplines samen te brengen, bijvoorbeeld een richting dans die samenwerkt met beeldende vorming of muziek.

Dit zijn voor alle betrokkenen positieve ervaringen maar het gaat hier eerder om geïsoleerde gevallen dan om gestructureerde initiatieven. Met het Leonardo-programma zoeken de conservatoria in Vlaanderen naar mogelijkheden tot internationale samenwerking.

In interviews werd de werknemers van conservatoria gevraagd welk type middelbare schoolopleiding de beste potentiële studenten voor de opleiding oplevert. Ze waren

het er allemaal over eens dat studenten met een 'academische' opleiding de beste slaagkansen hebben.

In muziekconservatoria gaf men de voorkeur aan studenten die hetzij een middelbare school met specialisatie muziek hadden gevolgd (KSO), hetzij naschoolse muziekklassen. In dansconservatoria ging de voorkeur ook uit naar studenten met veel naschoolse ervaring in dans, hoewel studenten met een aangeboren talent ook worden toegelaten.

Omgekeerd ging voor beeldende vorming en toneel de voorkeur van de conservatoria uit naar studenten die NIET naar een middelbare school met kunst als specialisatie waren geweest (KSO) en NIET naar naschoolse kunstactiviteiten. Men vond dat dit in beide gevallen voor potentiële studenten eerder een nadeel was en dat ze moesten worden 'afgeleerd' vooraleer het echte leren kon starten.

Hierna volgt een lijst met commentaar op studenten die zich na kunstlessen in middelbare school en/of naschoolse kunstklassen inschreven op de kunstacademies. Men vond dat de jongeren:

- niet voldoende intellectuele mogelijkheden hadden
- verwend waren door teveel positief commentaar
- gebrek hadden aan contextuele en culturele kennis
- weinig esthetisch inzicht hadden
- beschadigd waren en niet meer te herstellen

Voor muziek viel vooral op dat er minder theoretische kennis was en een verminderde 'gehoor'ontwikkeling. De wijzigende doelstellingen en mindere gestrengheid van de DKO's zouden de oorzaak zijn van deze achteruitgang.

De laatste jaren is er geen verschil in vakbekwaamheid m.b.t. instrumenten, maar de algemene kennis en vaardigheden van de studenten zijn zeker gedaald. Dit heeft betrekking met algemene theoretische muziekkennis en 'gehoor', maar meer algemeen ook met het cultureel bewustzijn.

Interessant is ook dat muziekscholen liever leerlingen aantrekken uit het hoogste academische niveau, die ook een DKO opleiding hebben. Dit bewijst nog maar eens de ongelijkheid in kunst- en cultuurvoorzieningen tussen de onderwijsselite en de rest

van Vlaanderen. Onwillekeurig droeg deze selectiepraktijk bij tot deze kloof en tot een verdere ongelijkheid in kunsteducatie in scholen en in DKO's.

De meeste studenten die zich inschrijven voor een gespecialiseerde muziekgraad komen uit het ASO (59 procent), dan het KSO (27 procent) en vervolgens uit het TSO (8 procent). De meesten hadden ook een deeltijdse kunsteducatie achter de rug (DKO).

We hebben vooral studenten uit sociale klassen aangetrokken waar cultuur op zich al een belangrijk punt is. Dit betekent vooral de hogere middenklasse.

De sociale disproportie is verankerd en cyclisch vermits: “De meeste studenten <van een muziekacademie> gaan les geven in het ASO, TSO of BSO. Een klein aantal geeft les in DKO's.”

Alle docenten in de conservatoria hebben een onderwijsdiploma nodig. De meesten zijn zelfstandige uitvoerende kunstenaars en actief gelieerd aan de creatieve industrie en gemeenschap. Voltijdse leerkrachten in conservatoria spenderen zo'n 60 procent van hun tijd aan lesgeven en de andere 40 procent aan hun praktijk, aan vergaderingen en aan professionele studie.

Ze hebben gewoonlijk geen recht op een sabbatjaar om te studeren, aan onderzoek te doen of internationale ervaring op te doen, hoewel ze in de meeste gevallen één tot vijf jaar onbetaald verlof kunnen nemen. Er zijn ook een aantal vergelijkende programma's van ondersteuning voor de ontwikkeling van de professionele of onderzoeksstatus van de kunstenaar.

Hoofdstuk 7 Aanbevelingen

7.1 Inleiding

De uitnodiging om dit onderzoek uit te voeren weerspiegelt de openheid van het Vlaamse systeem. Gedurende het hele onderzoek waren we overal bij de ondervraagden op alle niveaus welkom. Ze waren eerlijk in hun antwoorden en hebben erg veel motivatie betoond om er voor te zorgen dat alle kinderen in Vlaanderen de best mogelijke voorbereiding zouden krijgen in alle mogelijke ‘talen’ van de kunsteducatie.

Hopelijk vertolkt dit verslag een authentiek beeld van deze meningen en kunnen collega’s die zich bezig houden met kunst en educatie tijdens het lezen een sterke affiniteit voelen met de sterktes, uitdagingen en adviezen die naar voor worden gebracht.

Dit hoofdstuk vat kort de belangrijkste aanbevelingen in het verslag samen.

7.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft geleid tot acht belangrijke aanbevelingen:

1. Beleid en implementatie

1.1 Het traject van planning tot uitvoering en opvolging van kunst- en cultuureducatie moet voor iedereen eenvoudiger en duidelijker worden gemaakt.

1.2 Samenwerking tussen het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media en het Ministerie van Onderwijs en Vorming moet worden gestructureerd en moet een wettelijke context krijgen.

1.3 Er zou een stuurgroep moeten worden opgericht om interministeriële samenwerking in kunst- en cultuureducatie voor kinderen en jongeren op te volgen en uit te voeren.

1.4 Er moet een onderscheid worden gemaakt tussen kunsteducatie en cultuureducatie.

1.5 Media-educatie dient verder te worden uitgebouwd.

1.6 Er moeten duidelijke leerlijnen voor kunsteducatie komen om de hele opleiding van het kind te omvatten.

1.7 De tijd die expliciet is voorzien voor kunsteducatie (zowel binnen de bestaande lessen muziek en beeldende vorming als in extra lessen voor drama en dans) moet worden gepreciseerd.

1.8 De ‘opgelegde tijd’ voor kunsteducatie moet tot tenminste 16 jaar worden verlengd.

1.9 Kwaliteit moet regelmatig worden gecontroleerd.

2. Budgetten en financiën

2.1 Er moet een commissie komen ter vereenvoudiging van het financieringsproces in alle sectoren en niveaus. Deze commissie moet ook de structurele kosten afbouwen om meer fondsen vrij te maken voor de basisprojecten en de kwaliteitsverbetering in de kunsteducatie.

2.2 Procedures voor subsidies moeten eenvoudiger.

2.3 Financiering moet beter ingebouwd en op lange termijn zijn, maar duidelijk gemarkeerd blijven als geld voor de kunsteducatie.

2.4 Financiering moet meer gefocust zijn op langetermijndoelstellingen om de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie te verbeteren.

3. Samenwerking en communicatie

3.1 Fondsen moeten duidelijk gepaard gaan met het delen van goede praktijk(voorbeelden).

3.2 Er zijn uitstekende voorbeelden van samenwerking tussen educatieve en culturele instellingen, maar deze samenwerkingsverbanden moeten prioritair zijn en hun duur, financiering en frequentie moet worden uitgebreid.

3.3 Er moeten steviger partnerships met de creatieve industrie komen.

3.4 Plaatselijke culturele instellingen verlenen efficiënte en kostenbesparende ondersteuning voor kunsteducatie en hun rol moet toenemen en uitbreiden.

4. Deeltijdse kunsteducatie (DKO)

4.1 Er moet een onafhankelijke commissie komen om de rol en de invloed te onderzoeken van de DKO's en om specifieke aanbevelingen te doen voor

veranderingen aangezien het huidige systeem per kind duur uitvalt en er niet in slaagt diverse studenten aan te trekken.

5. Toegankelijkheid

5.1 Hoewel gelijke kansen erg belangrijk zijn voor de kunsteducatie in Vlaanderen, wordt dit meestal niet bereikt. Een commissie moet worden opgericht met als specifieke taak diversiteit aan te moedigen en toezicht te houden op de problemen van toegankelijkheid.

5.2 Culturele instellingen, met inbegrip van DKO's, moeten zich meer richten op kinderen met speciale noden.

6. Professionele ontwikkeling en lerarenopleiding

6.1 Financiering moet vooral doelgericht zijn en voortdurende professionele ontwikkeling voorzien in kunst- en cultuureducatie voor leerkrachten die halfweg hun carrière staan.

6.2 Het is het geschikte moment om een groep experts aan te stellen die een mechanisme uitbouwen om professionele ontwikkelingscursussen te koppelen aan leertrajecten binnen de 'postacademische' opleiding voor leraars.

7. Beoordeling en evaluatie

7.1 De aanpak voor beoordeling en evaluatie is erg beperkt binnen de kunst- en cultuureducatie. Hier is meer onderzoek en verdere uitwerking nodig.

7.2 Eenvoudige modellen om de kwaliteit van kunsteducatie te bepalen moeten worden uitgebouwd en toegepast.

8. Lerarenopleiding

8.1 Er is een monitoring van de lerarenopleiding aan de gang op vlak van kunst- en cultuureducatie. De resultaten van dit en ander onderzoek moeten dringend worden opgevolgd om de lerarenopleiding m.b.t. kunst te verbeteren.

8.2 Er is nood aan nauwere opvolging van de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie binnen de initiële lerarenopleiding.

7.3 Gebieden die meer onderzoek vereisen

Hoewel de vorige lijst aanbevelingen gebaseerd is op gedetailleerd evaluatief onderzoek, zijn er gebieden die meer onderzoek vragen. Dit zijn:

- Lerarenopleiding
- De toegankelijkheid vaststellen
- Ontwikkeling van methodes voor beoordeling
- In kaart brengen van leerlijnen in de kunsten
- Eenvoudige instrumenten ontwikkelen voor kwaliteitsmeting

Daarnaast moet de band met de creatieve industrie en de gedetailleerde beschrijving van doelstellingen verder worden onderzocht

Het is gepast om een parallelle studie te ontwikkelen over leertrajecten voor de kunsten in de naschoolse context, vooral in termen van ontwikkeling van innovatie en expertise die nodig zijn voor de expansie van de creatieve industrie in Vlaanderen.

Er moet een commissie komen om toezicht te houden op antwoorden op de aanbevelingen. Acties die voortspruiten uit deze antwoorden moeten worden geëvalueerd, willen ze slagen.

7.4 Conclusies / Toekomstige richtlijnen

Kwalitatieve kunsteducatieve programma's hebben een invloed op het kind, op de onderwijs- en leeromgeving en op de gemeenschap – maar deze invloed is er slechts als er kwalitatieve programma's zijn uitgewerkt. Slechte kwaliteit en inadequate programma's dragen weinig bij om het opvoedkundige potentieel van het kind te verhogen of om eersterangs scholen te bouwen. Een ondermaats programma is nadelig voor de creatieve ontwikkeling van kinderen en heeft een negatief effect op het vertrouwen in de leerkracht en op de betrokkenheid van culturele instanties.

Rekening houdend met deze wetenschap is het belangrijk dat de retoriek van het beleid dat de inclusie van de kunsteducatie steunt binnen de totale opvoedkundige

ervaringen van het kind in Vlaanderen, gesteund wordt. Hiervoor zijn substantiële implementatie- en controlestructuren nodig die de kinderen de garantie bieden op hoogstaande programma's. De toepassing van deze programma's is niet duurder dan andere en geven de kans om een blijvende opvoedkundige hervorming te starten en grondig de kwaliteit van de educatie te bevorderen.

Gezien de grote steun voor dit onderzoek en de open en enthousiaste houding, toewijding en vastberadenheid van de Vlaamse onderwijskundige en kunstgemeenschap moet het mogelijk zijn voor Vlaanderen om een wereldfaam uit te bouwen in kunst- en cultuureducatie voor elk kind in een Vlaamse school zodat dit kind de vreugde van een creatieve, zinvolle en artistieke vorm van expressie kan beleven.

Bibliografie

- Alen, A. & Rusen, E. (1993) *Federal Belgium after the Forth State Reform*, Brussels, Belgian Ministry of Foreign Affairs.
- Bamford, A. (2006) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (Berlin, Waxmann Verlag).
- Bogt, W.P. (1993) *Dictionary of statistics and methodology* (London, Sage Publications).
- Claeys, J., Elchardus, M. & Vandebroeck, D. (2005) *De smalle toegang tot cultuur: Een empirische analyse van cultuurparticipatie en van de samenhang tussen sociale participatie en cultuurparticipatie* (Brussel, TOR).
- de Rynck, S. (2005) *Regional Autonomy and Education in Belgium*, *Regional and Federal Studies*, 15(4), pp. 485-500.
- de Rynck, S. & Dezeure, K. (2006) *Policy Convergence and Divergence in Belgium: Education and Health Care*, *West European Politics*, 29(5), pp. 10-22.
- de Troyer, V. (2006) *Erfgoed in de klas: een praktische handleiding voor leerkrachten* (Antwerpen, Garant)
- Devos, F. (2004) *Ambrassadeurs, over jongeren, cultuur en communicatie* (Cultuurnet Vlaanderen, CJP, CANON)).
- Dewey, J. (1934) *Art as experience* (New York, Minton Balch).
- Elias, W. (2002) *Kunst educatie in Vlaanderen* (Brussel, VUB).
- Erk, J. (2003) *Wat we zelf doen, doen we beter: Belgian Substate Nationalisms, Congruence and Public Policy*, *Journal of Public Policy*, 22(2).
- Gelner, E. (1981) *Nations and Nationalism* (Oxford, Blackwell).
- Ghijs, I. (2000) *Kunst(en) op school: 5 jaar culturele projecten in het Vlaamse onderwijs* (Brussel, CANON,).
- Higgs, P. (2006) *The creative industries topography and dynamics report*(Australia, CCI: ARC Centre of Excellence for Creative Industries and Innovation).
- Judd, M.C., E., S. & Kidder, L. (1993) *Research methods in social relations* (Fort Worth, Holt, Rinehart and Winston Inc).
- Kissick, J. (1993) *Art: Context and criticism* (Bristol, Wm C. Brown Communications, Inc).

Maenhout, T., de Voldere, I., Onkelinx, L. & Sleuwaegen, L. (2006) De creatieve industrie in Vlaanderen doorgelicht (Vlerick Leuven Gent Management School, Flanders District of Creativity,).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs (2002) Vlaamse onderwijindicatoren in internationall perspectief (Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap).

Pearsall, J. (Ed.) (1998) The New Oxford Dictionary of English (Oxford, Claredon Press).

Dankbetuiging

Dit onderzoek zou niet mogelijk geweest zijn zonder de hulp en bijdrage van alle betrokkenen.

Speciale dank gaat uit naar het team van *CANON Cultuurcel* dat dit onderzoek bestelde, dat morele en logistieke steun verleende én kritische partner was tijdens het hele proces.

Mevrouw Ann Dejaeghere van de afdeling Strategische Beleidsondersteuning van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming zorgde voor vertalingen, contextuele duiding en interpretatie van relevante documenten en van het beleid inzake kunst- en cultuureducatie. Mevrouw Dejaeghere is een toegewijde onderzoekster, een hoogst efficiënte gids, logistiek manager en waardevolle compagnon en vriendin. Haar input en assistentie gedurende alle stappen van het onderzoek hebben veel bijgedragen aan de kwaliteit van dit rapport.

Dank gaat ook uit naar professor Matt Qvortrup voor zijn bijdrage rond beleid en contextualisatie en zijn expertise in het formuleren van aanbevelingen. Speciale dank ook aan Nicholas Houghton voor zijn editoriale bijdrage en zijn steun aan het Engelse rapport.

Volgende organisaties werden voor het onderzoek geraadpleegd:

Artforum, de Veerman, Wisper, Mooss, fABULEUS, Jekino, Koning Kevin, Initiatief Audiovisuele Kunsten, Vlaams Theater Instituut, Forum voor Amateurkunsten, Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken, Muziekcentrum Vlaanderen, Cultuurlokaal, Culturele Biografie Vlaanderen, administratie Cultuur, administratie Jeugd, administratie Onderwijs en Vorming, inspectie Onderwijs, Kabinet Onderwijs en Vorming, pedagogische begeleidingsdiensten VSKO, POV, OVSG, GO! en VOO, Gemeentelijke Basisschool De Harp, Vrije Basisschool De Mozaïek, Vrije Basisschool Buggenhout, Lerarenopleiding, Arteveldehogeschool, Academie Beeldende Kunsten van het Gemeenschapsonderwijs Anderlecht, Lerarenopleiding Hogeschool Gent, Koninklijk Atheneum Maerlant Blankenberge, Vrije Basisschool

Het Palet, Sint Vincentiuscollege Ieper, Stedelijke Academie Ieper, Kunsthumaniora van het Gemeenschapsonderwijs Gent, Hogeschool Sint Lukas, Basisschool van het Gemeenschapsonderwijs Gouden Regen, Hiberniaschool, Hogeschool Antwerpen, Departement. Dramatische Kunst, Muziek en Dans, Koninklijk Atheneum II Lyceum Mechelen, Don Bosco Technisch Instituut Halle, Instituut Maris Stella – Sint Agnes Gemeentelijke Lagere School voor Buitengewoon Onderwijs Oranjerie, Basisschool van het Gemeenschapsonderwijs Het Laerhof Merksem, Vrije Lagere School - Heilig Hart Tessenderlo, Provinciaal Instituut Lommel, Basisschool van het Gemeenschapsonderwijs het Kleine Atheneum, Gemeenteschool Schoor, Haspengouwse Academie voor Beeldende Kunsten, Stedelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Sint Niklaas, Stedelijke School BuSO De Brug Aarschot, Lerarenopleiding Groep T, Lemmensinstituut Leuven, Vrije Universiteit Brussel, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Educatieve Dienst MuHKA Antwerpen, Flanders DC, Vlaams Radio Orkest, Fontana Identity & Design, S. Print BVBA, UNIZO, CC Zwanerberg, CC de Plotter, CC Lokeren, CC de Werft, CC Gildhof, Vlaamse Vereniging Leerkrachten Geschiedenis, Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, MUZES, Vereniging Vlaamse Leerkrachten, Stedelijke Openbare Bibliotheek Gent, Werken aan Onderwijs, Cultuur en Kunst Gent, Gemeenschapsinstelling De Zande, Beernem, Theater Malpertuis en Vereniging Vlaamse Cultuur- en Gemeenschapscentra.

Dank gaat ook uit naar de volgende personen voor hun deelname aan het onderzoek. Gedurende het hele proces voelde het onderzoeksteam zich overal een welgeziene gast, waarbij de openheid die aan de dag werd gelegd en de vrijgemaakte tijd het mogelijk maakten dit rapport op een kwalitatieve wijze af te leveren.

Pieter Quaghebeur, Annemie Geerts, Steve Maes, Steve Van Roy, Dirk De Lathauwer, Geert Poelaert, Jos De Backer, Walter Provo, Ann Olaerts, Kaat Peeters, Frederika Van Wing, Roel Vanhoeck, Marc Van Mechelen, Hildegarde Vangenechten, Marie-Anne Van Hijfte, Karen Jacobs, Ine Vos, Marijke Verdoodt, Johan Van Gaens, Karl Desloovere, Vera Pollier, Dirk Diepers, Leen Mortier, Mieke Quintens, Ward Dejaegher, Ingrid Leys, Roger Standaert, Peter Michielsens, Marleen Deputter, Valerie Del Re, John De Plecker, Micheline Scheys, Kris De Ruyscher, Hans Schmidt, Wim Smet, Miet Bogaert, Vital Muylaert, Maggy Dekens, Christiane

Samaey, Nathalie Verstraete, Brigitte Wolf, Frank Billiet, Didier Veeckman, Marjan Van Theemsche, Annie Lion, Hilde De Maeyer, Margot Claeys, Luc Dewolf, Leen Vanheuverzwijn, Willem Klewais, Karolien Nijs, Karen Clement, Ida Jonniaux, Ilse Vanhoutte, Christiane Helders, Jürgen Balbaert, Jan De Vos, Conny Louwage, Frank Bosschaert, Steven Decaesstecker, Kris Latré, Geert Breine, Dirk Viaene, Jan Van Vaek, Peter Deschutter, Willem De Greef, Jan Cools, Veerle Dierick, Wilbert Lambrechts, Ann Vervoort, Pascale De Groote, Annouk Van Moorsel, Linda Germeys, Roos Van Baelen, Margaretha Callens, Gilbert Torisaen, Griet Quaghebeur, Tim Thys, Paul Geerts, Lieve Rampelbergh, Patrick Huygen, Nancy Vervoort, Jée Wuyts, Marijke Gyselaers, Barbara Spruyt, Eliane Kiesekoms, Paul Vanhees, Jan Sleurs, Sonja Abeels, Carine Schuytjens, Toon Vekemans, Marc Neven, Lydia Scheelen, Ann Van Aeken, Geert Malchair, Josee Peters, Herman De Vleeschhouwer, René Cypers, Caroline Van Vlasselaer, Bram Vanderbruggen, David Patteet, Stijn Dhert, Annick Desair, Kris Vercammen, Sofie Jacobs, Hilde Jacobs, Mark Joly, Werner Goegebeur, Peggy Saey, Filip Van Dingenen, Hans Van Regenmortel, Pieter Van den Broeck, Beatrijs Lauwaert, Piet Convents, Goedele Van Dijck, Jan Van Dijck, Ann Debaere, Tine Maenhout, Gunther Broucke, Anne Leemans, Eric Van Tuycom, Gilles Van Dorpe, Veerle Boesmans, Fri De Keyser, Nicole De Messemaeker, Paul Neefs, Claudine Van Tieghem, Saskia Boelens, Pedro De Bruyckere, Hans François, Katleen Sedeyn, Jos Maes, Wietze Minne, Denise Matheve, Myriam Verreycken, Annie Lens, Ethel Thuyn, Ingrid Antheunis, Frank Mulier, Herman Verschelden and Evi Gillard.

Colofon

Kwaliteit en Consistentie - Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen

Auteur

Professor Anne Bamford

Vertaling

Nordica bvba

Editors

Anne Dejaeghere, Christel Bens, Paul Catteeuw, Jan Staes

Vormgeving

Millefeulles

Fotografie

Cover: Koen Broos

Publicatiedatum

September 2007

Wettelijk depot

D/2007/3241/220

Exemplaren van dit rapport kunnen besteld worden via

www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijspublicaties

Een digitale versie van dit rapport is terug te vinden op www.canoncultuurcel.be

Verantwoordelijke uitgever: Jo De Ro – Agentschap voor Onderwijscommunicatie