

VERBEELD

GEDEELD

EINDRAPPORT
van de commissie onderwijs cultuur



VOORWOORD

- zijn -

Wat drijft onze samenleving? Waar drijft ze naar toe? Wat drijft een individu en waar drijft hij of zij* naar toe? Hoe ziet onze samenleving eruit en wat is mijn positie hierin? Deze vragen zijn dermate essentieel dat ze vrijwel alle denkers en filosofen voortdurend bezighouden.

Op het individuele niveau zijn velen met de vraag bezig waar zijzelf 'thuis' horen. Anne Teresa De Keersmaeker noemt het in haar bijdrage "de zoektocht naar een plaats in de wereld en naar zichzelf", wat in wezen een onontkoombare paradox is. Deze vraag wordt – indien gesteld – doorgaans nooit beantwoord. Tot aan ons levenseinde zijn we bezig met "waar we nog hadden kunnen of willen thuishoren (ook al is het goed geweest)". De passionele zoektocht van de mens, dat passionele verlangen naar vervulling, drijft ons. Daarbij worden we begeleid en gestuurd door verleden, heden en allerlei in abstractie variërende voorstellingen van het wenselijke en het gewenste – wat we toekomst zouden kunnen noemen.

Over deze bijna ultieme en meest essentiële vragen gaan cultuur en kunst. Daarbij hebben cultuur en kunst het zowel over inhoud, techniek als over de waardegerelateerde handelingslogica's die mensen

hanteren. Individu en gemeenschap hebben behoefte aan identificatie, identiteit en integratie. Cultuur en kunst zijn essentiële en fundamentele systemen die deze mogelijkheid tot integratie, en dus tot identiteitsconstructie, een inhoudelijke handelingslogica verlenen. Cultuur – ik beperk me bewust – is een elementair onderdeel van het zijn. Alleen daarom achtte de Commissie een bewust omgaan met een ogenschijnlijk snel transformerende cultuur als een noodzakelijk en essentieel onderdeel van onderwijs. Dit in de wetenschap dat ook kunst en cultuur in meer 'gevoerde' beschavingen voortgang boekten, een vooruitgang die vorming in basisinhouden en basisprocessen veronderstelt, waaronder de transformatie en bewuste subjectiveringsprocessen die deze cultuur schragen en stuwen.

Cultuur en kunst zijn dragers van ons algemeen maatschappelijk (de Duitse taal heeft hiervoor een woord: "Alltag") waarde- en normenpatroon, een patroon dat door nieuwe, moraalvormende instituten zoals media, marketing en geglobaliseerde verkoopconcerns wordt aangestuurd. De schier onuitputtelijke toegang tot ongenormeerde informatie brengt nieuwe uitdagingen en gevaren met zich mee, alsook enorme kansen. Ook dat veronderstelt een inhoudelijk, technisch en ethisch referentiekader dat niet

* "Hij" mag u verder in de tekst lezen als "hij en/of zij".

zelden bij de overleefde oudere socialiserende instanties (ouders, leerkrachten,...) zelf ontbreekt. De gastbijdrage van Roland Soetaert illustreert treffend deze uitdaging.

Cultuur is meer dan ooit drager én resultaat van het grensverleggend vermogen van de mens. Het is een bedreiging voor elke beschaving wanneer culturele transformaties onbewust en onmondig worden ondergaan. In een democratie betekent dit dat grote groepen zulke transformaties (ondermeer wegens gebrek aan een doordachte culturele- en kunsteducatie) aanvaarden. In wezen gaat het daarbij om een cultureel onbegrip dat aan een van de grote zijnskenmerken van democratie voorbijgaat: het vermogen de universaliteit, waarde en gelijkwaardigheid van het anders-zijn dan zichzelf en anderen als fundamenteel-democratisch te (h)erkennen. De tekst van Peter Adriaenssens is, wat dit betreft, verhelderend en appellerend. Zoals hij in zijn bijdrage stelt, moeten jongvolwassenen “meer dan vroeger in staat zijn om normen en waarden te ontwikkelen die ze als eigen handvatten hanteren, aangezien de buitenwereld minder eenvormig is ... Daaruit mag men afleiden dat een kwalitatief onderwijsprogramma actief die elementen exploreert die de opbouw van deze vaardigheden inspireren en steunen. Het besef dat creatieve vorming een van de pijlers is van kennisoverdracht, en niet een totaal andere pijler zoals veel ouders nog denken, is daarbij een fundament.”

Cultuur en kunst zijn onlosmakelijk vervlochten met collectieve en individuele uitdrukkingsprocessen. Onze huidige schoolcultuur en -vorming is in hoofdzaak gericht op literaire geletterdheid en cognitieve vaardigheden. Andere vormen van intelligentie dan de rationeel-cognitieve komen weinig aan bod. Kinderen die een andere taal hanteren en

zich beter uitdrukken in bijvoorbeeld dans, geluid, beeld, komen in dit systeem weinig aan bod. Deze andere maar essentiële uitdrukkingsvormen en andere soorten van intelligentie krijgen juist veel meer aandacht in een gedegen cultuur- en kunsteducatie. Daarom vormt cultuur- en kunsteducatie een essentieel onderdeel van de persoonlijke ontwikkeling van kinderen en jongeren, een ontwikkeling die zich uitstrekt over verschillende fasen in de onderwijsloopbaan. Omwille van dat laatste, en omwille van tijdsbeperkingen, kiest de Commissie ervoor haar advies te concentreren op het kleuter- en leerplichtonderwijs.

De Commissie vindt het eveneens belangrijk te wijzen op het spanningsverschil tussen kunst en cultuur. Dit niet alleen om het belang van beide te onderstrepen, maar ook om de wezenlijke verschillen aan te duiden. Het heuristisch of categorisch abstraheren kan geenszins een aanleiding zijn tot maatschappelijke reductie. Het essentiële verschil tussen kunst en cultuur ligt niet enkel in hun doelstellingen, maar ook in de vorm waarvan beide zich bedienen. “De op de complexe ratio en technische ontwikkeling gebaseerde regels van muziek onderscheiden de kunstzinnige muziek van de populaire muziek”, schrijft dirigent Philippe Herreweghe in zijn bijdrage. Toegepast op onze materie betekent dit: cultuur gaat op zoek naar productie en markt, terwijl kunst op zoek is naar essentie, idealisering en participatie. Bij kunst zijn doel en middel onlosmakelijk aan elkaar gebonden. Het geeft te denken: misschien moeten we terug een zindelijk taalgebruik en beleid hieromtrent overwegen. Hoe meer kunst in haar ‘ bezig-zijn ’ essenties benadrukt, hoe dichter ze ook bij universaliteit komt.

Kunst is indringend, want essentiële communicatie die moet kunnen worden begrepen. Dat laatste

is altijd het resultaat van een leerproces. Een taal (als medium) 'leer' je: geen enkel medium is in staat een voorrecht op te eisen in het perspectief van de universaliteit van het mens-zijn. Vele vormen van intelligentie veronderstellen ook veelvoudige observatie en communicatie. Uit houding en klank kan je vaak meer duiden dan wat een talige samenleving toelaat te communiceren, en omgekeerd. Educatie maakt van de consument een participant, zoals Philippe Herreweghe in zijn uiteenzetting stelt. Dit geldt zowel voor cultuur als kunst. Een cultuurparticipant leest de commercieel gedreven informatie (of manipulatie) op een andere manier dan de van zijn eigen zoektocht vervreemde – want anderen beslissen voor hem – consument. Een kunstparticipant heeft deel aan een kunstveld dat – indien functioneel – naar essentie, universaliteit en een ideaal zoekt. Hij stuurt het ook functioneel aan, in plaats van het al dan niet aanwezig en bewust te ondergaan.

Omwille van hun democratiserend en dus ontvoogdend vermogen zijn cultuur- en kunsteducatie bijgevolg noodzakelijk. Vooral dan wanneer het gaat om de meest essentiële vragen omtrent onze plaats in de huidige en toekomstige wereld. Wat betreft deze algemene stelling wees de Commissie er tijdens haar bijeenkomsten herhaaldelijk op dat socialisatie in kunst en cultuur tot sociale integratie leidt. Daarom zijn cultuur- en kunsteducatie onmisbare voorwaarden voor het verkrijgen, maar ook voor het consolideren en behouden van een democratische samenleving. Culturele ongelijkheid, ook in het onderwijs, ligt mee aan de basis van maatschappelijke ongelijkheid. Door de culturele bagage van elke leerling naar waarde te schatten, kan het onderwijs een groot stuk van die sociaal geconstrueerde ongelijkheid wegnemen.

Het resultaat van een in wezen oneindige opdracht kan enkel leiden tot het plaatsen van ethisch gefundeerde, goedbedoelde en eerlijke voorstellen binnen een zo consistent mogelijk kader. Het is dus maar een beginpunt van een (hopelijk) in wezen eeuwig evoluerend proces.

Ik hoop dat de lezer evenveel welwillendheid aan de dag legt als deze die ik heb ervaren bij de actieve leden van de Commissie. Onze voorstellen hebben met elkaar gemeen dat ze allemaal gefundeerd zijn op het besef dat het welslagen van cultuur- en kunsteducatie essentieel is voor de ontwikkeling van onze uitgedaagde Europese beschaving. Daarbij ervaart de Commissie onze verworven ethische fundamenteën als essentiële en onbetwistbare grondslagen. Deze ethische verworvenheden (waaronder minstens de universele rechten van de mens kunnen worden verstaan) zijn in hun ontstaan en reproductie onlosmakelijk verbonden met kunst, wetenschap en filosofie, alsook met de wisselwerking tussen deze disciplines. Want, net zoals wetenschap en filosofie houdt ook kunst zich bezig met de essentiële commentaar op en (re-)creatie van ons zijn als verleden, heden en toekomst.

De uitdaging van onze westerse samenleving is om een gedemocratiseerd 'welzijnsverhaal' te schrijven dat – voorbij een materieel determinisme – uitiem *immaterieel* is, gezien haar bekommernis om 'zijn' in plaats van 'hebben'. Dit is de essentie van ons engagement.

Hans Waege
Brussel, 2 juli 2008

WOORD VAN DANK

De tijd waarover we beschikten om dit advies te schrijven, was kort. Toch zijn we ervan overtuigd dat die beperking op geen enkele manier een negatief effect heeft op de kwaliteit van het resultaat. Wel integendeel, we voelen aan dat met dit advies een belangrijke stap is gezet in de richting van een volwaardige integratie van cultuur- en kunsteducatie in het Vlaamse onderwijs. Dit was echter nooit mogelijk geweest zonder de medewerking van heel wat mensen, wiens engagement en inzet van onschatbare waarde zijn gebleken. Daarom gaat mijn dank uit

naar Ann Dejaeghere, Paul Catteeuw en Brecht Demeulenaere, voor hun uitstekende medewerking en ondersteuning; naar Peter Michielsens die mezelf en de Commissie Onderwijs en Cultuur op een snelle en doortastende manier wegwijs maakte in het complexe onderwijslandschap; naar alle commissieleden die hard en nauw-gezet meewerkten om de opdracht, die de minister ons in 2007 toebedeelde, tot een goed einde te brengen; en naar alle mensen uit de klankbordgroep en externe medewerkers voor hun waardevolle en kritische inbreng.

LIJST MET AFKORTINGEN

ASO algemeen secundair onderwijs

BSO beroepssecundair onderwijs

DKO deeltijds kunstonderwijs

HKO hoger kunstonderwijs

KSO kunstsecundair onderwijs

NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie

OBPWO onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

PBO Programma Beleidsgericht Onderzoek

TSO technisch secundair onderwijs

VIOE Vlaams Instituut voor het Onroerend Erfgoed

VLAO Vlaams Agentschap Ondernemen

VLHORA Vlaamse hogescholenraad

VLIR Vlaamse Interuniversitaire Raad

LEESWIJZER

In het eerste hoofdstuk beschrijven we de context waarin de Commissie Onderwijs en Cultuur (verder Commissie) haar werkzaamheden verrichtte, hoe ze was samengesteld en welke grenzen zij zichzelf oplegde.

Het volgende hoofdstuk presenteert een samenvatting van de aanbevelingen, doelstellingen en acties die verspreid over het rapport meer gedetailleerd aan bod komen. Dit geeft de lezer reeds een inkijk in hetgeen hij of zij doorheen de verdere lectuur mag verwachten.

Begrippen zijn vaak meerduidelig en vatbaar voor interpretatie en persoonlijke invulling, afhankelijk van de context. Daarom achtte de Commissie het noodzakelijk belangrijke en veelgebruikte termen uit het advies te lichten en af te bakenen. Dat doet ze in het derde deel. Meer concreet biedt ze er een omschrijving van de woorden 'cultuur', 'kunst', 'erfgoed', 'media', 'cultuureducatie', 'kunsteducatie', 'erfgoededucatie' en 'media-educatie'. Het is belangrijk nu reeds te wijzen op de brede invulling die de Commissie hanteert met betrekking tot cultuur. Cultuur omvat in haar visie zowel kunst, erfgoed als media. Die redenering trekt ze door naar de term 'cultuureducatie' die naar analogie met het vorige ook kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie omvat.

In het vierde hoofdstuk beschrijft de Commissie het breder kader waarbinnen ze haar advies plaatst. Het gaat om een streefdoel dat ze zichzelf en alle betrokken actoren voorhoudt, namelijk een continue leerlijn integreren doorheen het kleuter- en leerplichtonderwijs, voldoende middelen voorzien om een volwaardige integratie van cultuur- en kunsteducatie in het Vlaamse kleuter- en leerplichton-

derwijs mogelijk te maken en samenwerkingsverbanden opzetten met culturele actoren in de meest ruime betekenis.

Anne Bamford wees er in haar onderzoek op dat een leerlijn cultuur- en kunsteducatie op dit moment ontbreekt in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Die bekommernis nam de Commissie op in de formulering van haar streefdoel. Door de uitwerking van een referentiële cultuureducatie in hoofdstuk 5 geeft de Commissie een eerste aanzet om hieraan te verhelpen.

En tenslotte zijn er nog de verschillende actoren die de theorie, intentieverklaringen en suggesties met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie moeten omzetten in de praktijk. Van hoofdstuk 7 tot en met 12 gaat de Commissie dieper in op de rol die deze actoren moeten/kunnen spelen teneinde de uiteindelijke opdracht mogelijk te maken: een betere cultuur- en kunsteducatie in Vlaanderen. Respectievelijk komen het basisonderwijs (hoofdstuk 7), het secundair onderwijs (hoofdstuk 8), het deeltijds kunstonderwijs (hoofdstuk 9), de leerkrachten en het educatief personeel (hoofdstuk 10), het onderzoek binnen het hoger onderwijs (hoofdstuk 11) en het beleid (hoofdstuk 12) aan bod.

Dit rapport laat ten slotte ook nog een aantal markante stemmen aan het woord onder de vorm van intermezzo's. Vier veelzijdige persoonlijkheden, erkend en gewaardeerd op hun terrein, beschrijven wat voor hen de waarde en het belang van cultuur- en kunsteducatie is vanuit hun expertise en ervaring.

Veel leesplezier!

3	VOORWOORD
6	WOORD VAN DANK
6	LIJST MET AFKORTINGEN
12	I. CONTEXT
	1.1. Commissie Onderwijs en Cultuur ...12
	1.2. Klankbordgroep ...12
	1.3. Internetforum ...12
	1.4. Werkwijze ...12
	1.5. Afbakening van de werkzaamheden ...14
15	II. KORTOM
	2.1. Vooruitblik op de aanbevelingen ...15
	2.2. Doelstellingen en acties ...16
23	III. WERKDEFINITIES
	3.1. Cultuur ...23
	3.2. Kunst ...23
	3.3. Erfgoed ...23
	3.4. Media ...23
	3.5. Cultuureducatie ...24
	3.6. Kunsteducatie ...25
	3.7. Erfgoededucatie ...26
	3.8. Media-educatie ...26
30	INTERMEZZO Peter Adriaenssens
32	IV. MISSIE EN VISIE CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE
	4.1. Continue leerlijn ...32
	4.2. Voldoende middelen ...32
	4.3. Samenwerking met culturele actoren ...33
34	V. REFERENTIELIJN CULTUUREDUCATIE
	5.1. Situering ...34
	5.2. Vier leerfasen ...34
	5.3. Focus op cultuureducatie ...34
	5.4. Vier leerfasen en cultuureducatie ...35
	5.5. Duiding ...36
42	VI. VISIEONTWIKKELING OVER CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET KLEUTER- EN LEERPLICHTONDERWIJS
	6.1. Situering ...40
	6.2. Suggesties van de Commissie ...40
44	INTERMEZZO Anne Teresa De Keersmaeker

46	VII. CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET BASISONDERWIJS
	7.1. Suggesties van de Commissie in de praktijk van het basisonderwijs ...46
	7.2. Verwevenheid van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum ...48
51	VIII. CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS
	8.1. Suggesties van de Commissie in de praktijk van het secundair onderwijs ...51
	8.2. Verwevenheid van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum ...53
	8.3. Leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming in het secundair onderwijs ...54
58	INTERMEZZO Philippe Herreweghe
60	IX. DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS
	9.1. Samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs ...60
	9.2. Samenwerking met culturele actoren ...62
	9.3. Hoger kunstonderwijs ...62
58	INTERMEZZO Ronald Soetaert
68	X. PROFESSIONALISERING VAN LEERKRACHTEN EN EDUCATIEF PERSONEEL
	10.1. Lerarenopleiding ...68
	10.2. Opleiding van het cultuureducatief personeel ...70
	10.3. Nascholing en begeleiding ...71
73	XI. BELEID
	11.1. Coördinatie op het niveau van de beleidsdomeinen ...73
	11.2. Institutionele verankering ...74
	11.3. Beleidscyclus ...76
	11.4. Andere beleidsniveaus ...79
	11.5. Acties ...79
82	XII. ONDERZOEK
83	NAWOORD
86	BIJLAGES
86	<i>Uitwerking referentielijn cultuureducatie</i>
88	<i>Kwaliteitscriteria uit het rapport van Anne Bamford en het OBPWO-onderzoek “Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling” van Geert Kelchtermans</i>
90	<i>Commissieleden</i>
91	<i>Externen</i>
92	<i>Klankbordgroep</i>
96	COLOFON





I.

CONTEXT

1.1. Commissie Onderwijs en Cultuur¹

De Commissie werd opgericht in september 2007 door Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, in samenwerking met Vlaams minister van Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel, Bert Ancaux. De commissieleden zetelden ten persoonlijke titel. Ze werden gekozen op basis van hun expertise en ervaringen in de onderwijs- en culturele sector, zowel op beleidsvlak als in de praktijk. De Commissie kreeg de opdracht om “op basis van de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek van Anne Bamford concrete beleidsvoorstellen te formuleren voor een betere cultuur- en kunsteducatie in Vlaanderen”.²

1.2. Klankbordgroep³

De Commissie legde haar voorstellen op regelmatige tijdstippen voor aan een klankbordgroep met afgevaardigden van de betrokken onderwijs- en culturele actoren (onderwijsnetten en hun begeleidingsdiensten, vakorganisaties, deeltijds kunstonderwijs (verder DKO), lerarenopleidingen, bibliotheken, culturele centra en steunpunten en cultuur- en kunsteducatieve organisaties). Het was de taak van de klankbordgroep om de voorstellen te evalueren op hun praktische haalbaarheid en volledigheid, en de aanbevelingen af te toetsen bij hun achterban.

1.3. Internetforum

Bij de samenstelling van zowel de Commissie als de klankbordgroep is op verschillende vlakken een evenwicht nagestreefd: onderwijs/cultuur, levensbeschouwing, man/vrouw, de verschillende onderwijsnetten). Tegelijkertijd mocht de grootte van beide organen hun efficiëntie niet in het gedrang brengen. Als gevolg van die laatste keuze vielen een aantal relevante actoren buiten de reikwijdte van beide organen. Daarom is een internetforum in het leven geroepen (www.cultuurenonderwijs.be) met als doel: het ruimere veld betrekken bij het uittekenen van een nieuw beleid rond cultuur- en kunsteducatie.

1.4. Werkwijze

In het begin van 2008 startte de Commissie met de opmaak van een projectplan. Dit plan vormde de leidraad voor de discussies en leverde de centrale vragen aan die de deskundigen tijdens hun bijeenkomsten dienden te beantwoorden. De Commissie is daarbij vertrokken vanuit een inhoudelijk onderbouwde visie op cultuur- en kunsteducatie (cf. hoofdstuk 6). Voor de concrete uitwerking van de adviezen werd de Commissie opgedeeld in diverse subwerkgroepen die, al naargelang het specifieke thema, werden aangevuld met deskundigen uit het veld of beleid. De werkgroepen ontfermden zich respectievelijk over visieontwikkeling op school, de inhoudelijke ondersteuning van cultuur- en kunsteducatie, de rol van lokale en bovenlokale overlegstructuren, de meerwaarde van samenwerkingsverbanden tussen onderwijs- en culturele instellingen, de opleiding en nascholing van leerkrachten en educatief personeel en de beleidsafstemming tussen onderwijs en cultuur, zowel op Vlaams als op lokaal niveau.

¹ De samenstelling van de commissie leest u op p. 90.

² A. BAMFORD, *Kwaliteit en consistentie – Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, Agentschap voor Onderwijscommunicatie, 2007, 96 p.

³ De samenstelling van de klankbordgroep leest u op p. 92.

Werkdefinities cultuur en kunst Missie cultuur- en kunsteducatie voor het kleuter- en leerplichtonderwijs			
Doelstellingen referentielijst	Menselijk en materieel kapitaal		Partners en coördinatie
Kleuter- onderwijs	Scholen	Schoolwerkplan Beleidskracht Lokale inbedding (Zelf)evaluatie ...	Onderwijsnetten Pedagogische begeleidingsdiensten Onderwijs- en cultuurbeleid Inspectie ...
Basis- onderwijs: 1e tem. 3e graad	Leerkrachten	Competenties Nascholing Begeleiding ...	Lerarenopleiding Nascholingsinstanties Pedagogische begeleidingsdiensten Lerarenverenigingen ...
Secundair onderwijs: 1e tem. 3e graad	Partnerschappen Beleid Tijd Financieel	Inhoudelijke ondersteuning Goede voorbeelden Samenwerking ... Eindtermen Referentielijn Ondersteuning ...	Culturele sector Pedagogische begeleidingsdiensten DKO ... Onderwijsnetten Strategische adviesraden ...

1.5. Afbakening van de werkzaamheden

Omwille van inhoudelijke en praktische redenen besliste de Commissie haar terrein af te bakenen en te beperken tot het kleuter- en leerplichtonderwijs.

a) inhoudelijk

Eén van de belangrijkste vaststellingen van het onderzoek van Anne Bamford was dat niet alle kinderen en jongeren in Vlaanderen kunnen genieten van een kwalitatief hoogstaande cultuur- en kunsteducatie. Sociaal-economische achtergrond en de school of klas waarin men terecht komt, blijken sterk bepalende factoren te zijn. De Commissie vond het dan ook van essentieel belang maatregelen te formuleren die alle scholen een steuntje in de rug geven en op deze manier ten goede komen aan alle schoolgaande kinderen en jongeren in Vlaanderen.

b) praktisch

Met het oog op de voorbereiding van een nieuw niveaudecreet DKO startte binnen het departement Onderwijs en Vorming ongeveer tegelijkertijd een inhoudelijke werkgroep DKO. Die werkgroep boog zich over de inhoudelijke vernieuwing en de opdracht van het DKO. Van bij het begin van de werkzaamheden van beide groepen is daarom beslist om het luik DKO, op een aantal punten na, toe te vertrouwen aan die werkgroep. De Commissie en de inhoudelijke werkgroep DKO volgden elk een eigen traject, maar deelden uiteraard een aantal aandachtspunten, in het bijzonder wat betreft de samenwerking tussen het DKO en het leerplichtonderwijs.

Daarnaast diende de Commissie haar advies te formuleren binnen een bijzonder beperkte tijdsspanne.

Andere onderwijsvormen en -niveaus dan die binnen het kleuter- en leerplichtonderwijs, alsook culturele- en kunstinstellingen, komen enkel aan bod wanneer het gaat over de noodzakelijke samenwerking tussen deze actoren en het kleuter- en leerplichtonderwijs. Ook specifieke maatregelen voor het kunstsecundair onderwijs (verder KSO) komen in dit rapport niet aan bod.

II.

KORTOM

In dit hoofdstuk presenteert de Commissie een verkorte versie van haar aanbevelingen, doelstellingen en acties. Hoewel zij beseft dat het gevaar bestaat dat zij daardoor de rijkdom van haar advies reduceert, wil zij de lezer nu reeds enkele handvatten aanreiken, in de hoop dat ze daarmee het lezen van de verdere tekst vereenvoudigt.

2.1. Vooruitblik op de aanbevelingen

De context waarbinnen de Commissie haar voorstellen formuleert, wordt bepaald door de missietekst inzake cultuur- en kunsteducatie voor het kleuter- en leerplichtonderwijs. De Commissie ziet cultuur- en kunsteducatie als een essentieel en onmisbaar onderdeel van de opleiding en **ontwikkeling van kinderen en jongeren**.

Dergelijke opvatting houdt uiteraard bepaalde gevolgen in voor het curriculum van het basis- en secundair onderwijs. De Commissie acht de structurele verankering van een specifiek leergebied in het kleuter- en leerplichtonderwijs noodzakelijk. Waar dit in het basisonderwijs kan verderbouwen op het huidige leergebied Muzische Vorming, mondt dit voorstel voor het secundair onderwijs uit in een nieuw leergebied in de basisvorming. De verdere uitwerking van dit leergebied dient het harmonische groeiproces van kinderen en jongeren als uitgangspunt te nemen. De door de Commissie ontwikkelde **referentielijn cultuureducatie** kan hierbij als houvast dienen. Belangrijk is dat zowel de vakspecifieke als vakoverschrijdende aspecten van cultuur- en kunsteducatie een volwaardige plaats krijgen in het curriculum.

De voorstellen van de Commissie vereisen een bepaalde **organisatorische ondersteuning**, op school, in de lerarenopleiding en nascholing, binnen de cultuursector en vanuit het beleid.

Een rode draad doorheen de voorstellen is de noodzaak tot **visieontwikkeling** rond cultuur- en kunsteducatie met de identificatie van langetermijndoelstellingen, aangepast aan de concrete context en behoeften. Dit geldt voor elk van de vermelde niveaus. Immers, leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs kunnen maar over de nodige competenties beschikken als zij deze krijgen aangeleerd in hun opleiding of via nascholing. Voor vormingswerkers uit de cultuur- of kunst(educatieve) sector, die werkzaam zijn in het onderwijs, geldt hetzelfde. Het beleid moet een dergelijke visieontwikkeling stimuleren, enerzijds via sensibilisatie, ondersteuning en evaluatiemechanismen, anderzijds door er aandacht aan te besteden in de eigen beleidsinstrumenten.

Een **structurele samenwerking** tussen de onderwijs- en culturele sector op verschillende beleidsniveaus en in het veld is hierbij onontbeerlijk. De wederzijdse uitwisseling van informatie en expertise draagt immers bij tot een kwaliteitsvollere cultuur- en kunsteducatie.

De **ondersteuning** kan diverse vormen aannemen. Wat betreft het basis- en secundair onderwijs is er een belangrijke taak weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsnetten.

Daarnaast is een extra financiële injectie nodig (eventueel in de vorm van een cultuurgangmaker op het niveau van de schoolgemeenschappen van het secundair onderwijs). Op die manier kan de dynamiek, die reeds op de scholen aanwezig is, worden bestendig en krijgt de uitwerking en realisatie van een schoolvisie bijkomende stimulansen. Een overzichtelijk aanbod en een 'kwaliteitslabel' kunnen het de school makkelijker maken die ondersteuning te kiezen die het best aansluit bij haar concrete noden en behoeften. Daarnaast is het belangrijk dat zowel leerkrachten, schooldirecties, lerarenopleiders als vormingswerkers deelnemen aan kwaliteitsvolle nascholingstrajecten. Dit bevordert tegelijkertijd de uitwisseling van informatie en expertise. Hogescholen en universiteiten kunnen via onderzoek bijdragen tot de opbouw van kennis en deskundigheid. De verschillende actoren betrokken bij cultuur- en kunsteducatie kunnen dan van deze kennis en deskundigheid gebruik maken om de eigen werking bij te sturen en te vernieuwen.

2.2. Doelstellingen en acties

a) Visieontwikkeling over cultuur- en kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs

DOELSTELLINGEN

- Elke school werkt een heldere coherente visie op cultuur- en kunsteducatie uit voor een periode van zes jaar.
- Het ganse schoolteam draagt de visie en neemt ze op in het schoolbeleidsplan.
- De schooldirectie en het schoolbestuur bekrachtigen de visie formeel.
- Elke school besteedt aandacht aan cultuur- en kunsteducatie in het volledige schoolprogramma.

ACTIES

Overheid

- De onderwijsoverheid ontwikkelt een richtinggevende referentielijn omtrent cultuur- en kunsteducatie.
- De onderwijsoverheid toetst de eindtermen en ontwikkelingsdoelen aan deze referentielijn.
- De onderwijsoverheid ontwikkelt, in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten en de inspectie, modellen inzake visieontwikkeling en stelt deze ter beschikking van de scholen. Tegelijkertijd ontsluit de onderwijsoverheid voor de scholen goede voorbeelden rond cultuur- en kunsteducatie.
- De onderwijsoverheid overlegt met de koepels en pedagogische begeleidingsdiensten teneinde schoolbesturen te stimuleren en te informeren met betrekking tot visieontwikkeling rond cultuur- en kunsteducatie.
- Cultuur- en kunsteducatie vormen een essentieel onderdeel van de doorlichtingen van de onderwijsinspectie. De inspectie houdt toezicht op de aanwezigheid en uitvoering van een visie op cultuur- en kunsteducatie.

Pedagogische begeleidingsdiensten

- De pedagogische begeleidingsdiensten ontwikkelen en delen expertise rond cultuur- en kunsteducatie, zowel op het niveau van het eigen onderwijsnet als op het niveau van hun netoverschrijdende vzw.

- De pedagogische begeleidingsdiensten ondersteunen scholen bij de uitwerking en uitvoering van hun visie rond cultuur- en kunsteducatie.

Scholen

- De scholen richten een team op dat een visie op cultuur- en kunsteducatie ontwikkelt.
- De directie en het schoolbestuur bekrachtigen die visie en nemen ze op in het schoolwerkplan aan de hand van concrete doelstellingen.
- Bij het uitwerken van een visie rond cultuur- en kunsteducatie kunnen de scholen een beroep doen op ondersteuning en/of vorming

b) Cultuur- en kunsteducatie in het basisonderwijs

DOELSTELLINGEN

- Scholen en een aantal lokaal herkenbare en kwalitatief erkende kunst- en culturele actoren werken samen.
- De samenwerking krijgt vorm in een samenwerkingsverklaring, opgesteld voor een periode van zes jaar.
- Elke basisschool kan beroep doen op een centrale subsidie-enveloppe voor de ontwikkeling en/of uitvoering van hun langetermijnvisie op cultuur- en kunsteducatie.

ACTIES

Overheid

- De onderwijsoverheid werkt een centrale subsidie-enveloppe uit waarop alle basisscholen een beroep kunnen doen voor de ontwikkeling en/of uitvoering van hun langetermijnvisie op cultuur- en kunsteducatie.
- De onderwijsoverheid stelt een werkgroep samen die de concrete voorwaarden voor deze subsidiëring ontwikkelt.

Pedagogische begeleidingsdiensten

- De pedagogische begeleidingsdiensten bepalen mee de concrete voorwaarden verbonden aan de centrale subsidie-enveloppe.

Scholen

- De scholen bouwen een langetermijnsamenwerking op met een aantal lokaal herkenbare en kwalitatief erkende kunst- en culturele actoren.
- De scholen gieten deze samenwerking in een samenwerkingsverklaring voor zes jaar en ontwikkelen en realiseren op basis daarvan een schoolvisie op cultuur- en kunsteducatie.

c) Cultuur- en kunsteducatie in het secundair onderwijs

DOELSTELLINGEN

- Een cultuurgangmaker op het niveau van de scholengemeenschappen biedt ondersteuning bij de visie-ontwikkeling.
- Scholen kunnen een beroep doen op een centrale subsidie-enveloppe voor de uitwerking van concrete initiatieven in het kader van hun visie op cultuur- en kunsteducatie.
- Scholen zetten, in samenwerking met hun culturele partner(s), concrete initiatieven op met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie. De samenwerking is school- en onderwijsvormoverstijgend.
- Een nieuw leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming vervangt de vakken plastische opvoeding, muzikale opvoeding, esthetica, e.a. Dit haalt de huidige vakken uit hun isolement en leidt tot een bredere integratie van de doelstellingen met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie.
- Dit leergebied maakt integraal deel uit van de basisvorming in de eerste graad en van de basisvorming in de tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs (verder ASO), technisch secundair onderwijs (verder TSO), beroepssecundair onderwijs (verder BSO) en KSO.

ACTIES

Overheid

- De overheid werkt een centrale subsidie-enveloppe uit waarop alle secundaire scholen een beroep kunnen doen voor de ontwikkeling en/of uitvoering van hun langetermijnvisie op cultuur- en kunsteducatie.
- De overheid stelt een werkgroep samen die de concrete voorwaarden voor deze subsidiëring ontwikkelt.
- De overheid voorziet voldoende middelen voor een cultuurgangmaker op het niveau van de scholengemeenschappen en voor een aangepaste vorming voor de persoon die deze functie opneemt.
Dit voorstel wordt meegenomen in de besprekingen rond de hervorming van het secundair onderwijs.
- De onderwijsoverheid ontwikkelt een referentielijn cultuureducatie.
- De huidige eindtermen muzikale en plastische opvoeding worden geheroriënteerd in de richting van het bredere leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming, hierbij o.a. gebruik makend van de referentielijn cultuureducatie.
Deze herziening wordt besproken met de betrokken middenveld- en adviesorganen.
- De makers van de leerplannen bij de pedagogische begeleidingsdiensten ontvangen de heroriëntatie.
- De lerarenopleidingen worden geïnformeerd over de introductie van dit nieuwe leergebied.
- Er wordt een nascholingstraject voor leerkrachten opgestart dat tegemoet komt aan de benodigde competenties.

Pedagogische begeleidingsdiensten

- De pedagogische begeleidingsdiensten worden betrokken bij de ontwikkeling van de concrete voorwaarden verbonden aan de centrale subsidie-enveloppe.

- De pedagogische begeleidingsdiensten verlenen steun aan de uitwerking van een adequate vorming voor cultuurgangmakers.
- De pedagogische begeleidingsdiensten implementeren het nieuwe leergebied in de leerplannen.
- De pedagogische begeleidingsdiensten ondersteunen de scholen bij het implementeren van dit nieuwe leergebied o.a. via nascholing.

Scholen

- Scholen zetten, in samenwerking met hun culturele partner(s), concrete initiatieven op met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie. De samenwerking is school- en onderwijsvormoverstijgend.
- De scholen operationaliseren het leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming. Een globale aanpak van cultuur- en kunsteducatie staat hierbij voorop.
- Op het niveau van het schoolteam wordt bekeken welke competenties ontbreken om dit leergebied op een kwaliteitsvolle manier te kunnen uitwerken. Op basis daarvan wordt het thema cultuur- en kunsteducatie opgenomen in de nascholingsplannen.

d) Deeltijds kunstonderwijs

DOELSTELLINGEN

- Het DKO en het kleuter- en leerplichtonderwijs werken structureel samen op school- en/of lerarenniveau.
- Het DKO werkt structureel samen met het culturele veld.

ACTIES

Overheid

- De onderwijsoverheid neemt het voorstel rond valorisatie van de competenties verworven in het DKO mee in de besprekingen rond de blauwdruk voor het secundair onderwijs.

Academies

- De academies bouwen een structurele samenwerking uit met basis- en secundaire scholen op school- en/of lerarenniveau.
- De academies bouwen een samenwerking uit met het culturele veld met het oog op expertise-uitwisseling.

e) Professionalisering van leerkrachten en educatief personeel

DOELSTELLINGEN

Lerarenopleiding

- Elke lerarenopleiding ontwikkelt een heldere coherente visie op cultuur- en kunsteducatie, voor een periode van acht jaar, met aandacht voor de sterktes en zwaktes van de opleiding, de aanknopingspunten met de basiscompetenties en de benodigde professionalisering binnen het docententeam.
- Een team, samengesteld uit docenten die zowel de kunsten als het ruimere culturele veld vertegenwoordigen, werkt de visie uit en volgt ze op.
- Aan de visie wordt een samenwerkingsovereenkomst met meerdere culturele partners gekoppeld. Daarbij is er aandacht voor vorming en stagemogelijkheden.
- De integratie van cultuur- en kunsteducatie in de huidige basiscompetenties.
- De ontwikkeling en verspreiding van expertise binnen en tussen de lerarenopleidingen.
- Cultuur- en kunsteducatie vormen een thema van de visitatie en accreditatie van de lerarenopleidingen.

Nascholing

- De nascholingstrajecten van leerkrachten, schooldirecties en lerarenopleiders besteden aandacht aan cultuur- en kunsteducatie.
- Een team leerkrachten/docenten/lectoren van dezelfde onderwijsinstelling neemt deel aan de nascholingen.
- Gemengde groepen (leerkrachten, educatief personeel, vormingswerkers, ...) nemen deel aan de nascholingen.
- Cultuur- en kunsteducatie zijn gedurende zes jaar een prioritair nascholingsthema.
- De pedagogische begeleidingsdiensten nemen het thema cultuur- en kunsteducatie op in hun ondersteunings- en navormingsaanbod.
- De beoordelingscommissies van het Beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media nemen de kwaliteit van de samenwerking met onderwijsinstellingen op in hun beoordelingscriteria.

ACTIES

Lerarenopleiding

Overheid

- De overheid vraagt de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (verder NVAO) een verwijzing naar cultuur- en kunsteducatie op te nemen in haar beoordelingskader.
- CANON Cultuurcel versterkt, in samenwerking met het ankerpunt binnen het beleidsdomein Cultuur, haar rol als brugfiguur tussen de verschillende lerarenopleidingen en de cultuursector.

Lerarenopleidingen

- Een divers samengesteld docententeam expliciteert een visie op cultuur- en kunsteducatie, op basis van de visie achter de eindtermen, de referentielijn en de basiscompetenties.

- De opleidingen zorgen voor de uitvoering van deze visie via een samenwerkingsovereenkomst met culturele partners.
- De lerarenopleidingen nemen via de expertisenetwerken initiatieven om deskundigheid op het vlak van cultuur- en kunsteducatie uit te wisselen en te verspreiden.

Nascholing

Overheid

- De onderwijsoverheid neemt cultuur- en kunsteducatie op als prioritair nascholingsthema voor een periode van zes jaar.

Pedagogische begeleidingsdiensten

- De pedagogische begeleidingsdiensten nemen het thema cultuur- en kunsteducatie op in hun ondersteunings- en navormingsaanbod.
- Zij integreren hierbij de vakspecifieke en vakoverschrijdende aspecten van cultuur- en kunsteducatie.
- Er wordt expertise uitgewisseld binnen en tussen de begeleidingsdiensten.

Onderwijsinstellingen

- Scholen en lerarenopleidingen nemen het thema cultuur- en kunsteducatie op in hun nascholingsplannen.
- Een team leerkrachten/docenten/lectoren volgt deze nascholing met het oog op de implementatie van cultuur- en kunsteducatie in de schoolwerking.

f) Onderzoek

DOELSTELLINGEN

- Cultuur- en kunsteducatie krijgen een prominentere plaats in de bestaande onderzoeksprogramma's.
- Overheden en actoren op het terrein kunnen van de onderzoeksresultaten gebruik maken om hun beleid vorm te geven.

ACTIES

- De instellingen hoger onderwijs nemen cultuur- en kunsteducatie als thema op in de bestaande onderzoeksprogramma's.
- Bij het bepalen van de onderzoeksthema's voor de expertisenetwerken of regionale platforms nemen de associaties cultuur- en kunsteducatie op als thema.

g) Beleid

DOELSTELLINGEN

- De Vlaamse overheid verankert cultuur- en kunsteducatie in het beleid en de volledige beleidscyclus.
- De lokale besturen ondersteunen het gevoerde beleid rond cultuur- en kunsteducatie.
- Een onafhankelijke instantie volgt de implementatie van de aanbevelingen van de Commissie op.
- Het beleid stimuleert onderzoek en expertiseopbouw rond cultuur- en kunsteducatie.

ACTIES

Vlaamse Overheid

- De overheid verankert cultuur- en kunsteducatie structureel in de verschillende beleidsdomeinen.
- Binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media wordt een ankerpunt cultuur- en kunsteducatie opgericht.
- Dit ankerpunt werkt samen met CANON Cultuurcel (beleidsdomein Onderwijs en Vorming) aan de afstemming van de beleidsinstrumenten, gezamenlijke visieontwikkeling en communicatie, het opzetten van onderzoek,
- De overheid zet een laagdrempelige promotiecampagne op die het belang van cultuur- en kunsteducatie benadrukt.
- De overheid stimuleert onderzoek en expertiseopbouw rond cultuur- en kunsteducatie.
De overheid installeert een onafhankelijke instantie (vervolgcommissie) die de aanbevelingen van de Commissie opvolgt en evalueert.

Lokale overheden

- De lokale overheden verankeren en stroomlijnen het beleid rond cultuur- en kunsteducatie.

III.

WERKDEFINITIES

Elke poging om cultuur en kunst te definiëren is het resultaat van een reflectie over cultuur en kunst in een bepaalde context. Definities van cultuur en kunst zijn nooit waarde vrij en sommige spelers in het veld (kunstenaars, wetenschappers, beleidsmakers, ...) hebben meer invloed dan andere. In wat volgt formuleert de Commissie de betekenis van een aantal termen binnen de context van haar opdracht: de uitwerking van een betere cultuur- en kunsteducatie in Vlaanderen. Eerst omschrijft de Commissie de begrippen 'cultuur', 'kunst', 'erfgoed' en 'media' om vervolgens op basis van die omschrijvingen de termen 'cultuureducatie', 'kunsteducatie', 'erfgoededucatie' en 'media-educatie' te definiëren. Niettegenstaande de Commissie beseft dat deze elementen vaak tegelijkertijd voorkomen in de leerpraktijk, wil ze omwille van de volledigheid dit theoretisch onderscheid handhaven. Met andere woorden: de termen zijn niet te scheiden maar wel te onderscheiden.

3.1. Cultuur

Binnen haar opdracht beschouwt de Commissie cultuur als betekenisgeving. Mensen geven al denkend, handelend en communicerend betekenis aan de werkelijkheid. Meer concreet kunnen we cultuur omschrijven als een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen of communiceren. Met andere woorden: cultuur maakt interactie mogelijk tussen mensen onderling en tussen mensen en dingen (media). Cultuur omvat bijgevolg taal, muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleden, gebouwen, boeken, schilderijen), kennis, opvattingen, normen, ... Op die manier maken kunst, erfgoed en media integraal deel uit van cultuur.

3.2. Kunst

In het verlengde van de werkdefinitie voor cultuur, beschouwen we kunst als een bewuste interpretatie en transformatie van het gedeelde betekenisfonds met een observeerbare realisatie als resultaat. Dit proces veronderstelt een zeker vakmanschap en expressiviteit, een vermogen om toeschouwers te raken en een interpretatie van een dagelijkse werkelijkheid. Dit proces kan culturele gewoontes bevestigen of verankeren, maar zal vaker culturele gewoontes doorbreken (en bijgevolg een element van culturele vernieuwing met zich meebrengen).

3.3. Erfgoed

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

3.4. Media

De term 'media' wijst op de middelen waarmee we materiële en immateriële uitingen en gegevens met ons individueel en collectief betekenisfonds verbinden. Media maakt de communicatie tussen mensen mogelijk.

3.5. Cultuureducatie

In ruime zin is cultuureducatie elke vorm van educatie die cultuur als doel of middel inzet. Cultuureducatie is erop gericht om een persoonlijke, sociale en culturele bewustwording en bereidheid tot participatie aan cultuur tot stand te brengen bij de leerlingen, alsook een vermogen tot cultureel beleven en handelen, interculturele communicatie en culturele aanpassing.

a) Cultuureducatie als doel

Dergelijke educatie heeft passieve en actieve (participatieve en creatieve) kennismaking met, verwerven van inzicht in en beleving van cultuur tot doel. Die functie kan worden nagestreefd a) via specifieke vormingsmomenten (bv. cultuurprojecten...) of b) op een geïntegreerde wijze via de verschillende leergebieden en vakken (bv. thema vanuit wereldoriëntatie...) en via een doelgericht cultuurbeleid op school.

:: De leerlingen maken een vergelijkende studie over overgangsrituelen in verschillende culturen en sociale contexten. Hoe ziet bijvoorbeeld een trouwfeest er in hun familie uit?

:: In een project over eten leren de kinderen hun eigen culinaire gewoonten en die van hun klasgenoten kennen. De leerlingen brengen eten mee van hun ouders en grootouders.

b) Cultuureducatie als middel

Cultuur is in dit geval een instrument om educatieve doelen te bereiken die zich buiten het domein van cultuur bevinden. In die functie draagt cultuureducatie bij tot een krachtige, activerende en authentieke leeromgeving.

voorbeelden

:: De blik van de leerlingen verruimen en stereotiepen doorbreken via een project over eten.

:: Kinderen de basisbeginselen van gezond eten bijbrengen via een project over eten.

:: Ontwikkelingen in de verf- en chemische nijverheid aantonen door het gebruik van kleur in kledij te onderzoeken.

In beide gevallen (cultuureducatie als doel en als middel) ontstaan educatieve samenwerkingsverbanden vanuit de persoonlijke culturele context van de leerlingen en wordt er gestreefd naar interactie. Dit veronderstelt een brede en diverse culturele leer- en leefomgeving.

Naar analogie met de relatie tussen cultuur, kunst, erfgoed en media, omvat cultuureducatie in de opvatting van de Commissie zowel kunsteducatie, media-educatie als erfgoededucatie.

3.6. Kunsteducatie

In ruime zin is kunsteducatie elke vorm van educatie die kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel vooropstelt of als middel inzet.

a) Kunsteducatie als doel

Dergelijke educatie heeft passieve en actieve (participatieve en creatieve) kennismaking met, verwerven van inzicht en beleving van kunst tot doel. Meer concreet betreft het educatie die kennis, vaardigheden en attitudes aanreikt om:

- actief diverse kunstvormen te ontwikkelen en te beoefenen;
- de diverse kunstuitingen te leren kennen en ze te kunnen plaatsen in hun culturele context;
- te kunnen reflecteren over de diverse kunstuitingen en hun cultureel kader;
- te kunnen openstaan voor de affectieve aspecten van kunstbeleving en voor de diversiteit van deze dimensie.

voorbeelden

:: *Violles (een instrument leren bespelen).*

:: *Een les esthetica brengt leerlingen (historische) kennis bij over kunstuitingen en -stromingen.*

:: *Een bezoek aan het museum voor actuele kunst brengt de leerlingen in contact met hedendaagse kunst.*

:: *Kennismaken met en beleven en actief beoefenen van verschillende muziekstijlen.*

:: *De functie en betekenis van kunst in niet-westerse culturen leren kennen.*

b) Kunsteducatie als middel

Hier is kunst een instrument om educatieve doelen te bereiken die zich buiten het domein van kunst bevinden.

voorbeelden

:: *Instrumentensessies (vb. djembé) om motorische ontwikkeling te stimuleren en groepsdynamiek op gang te brengen.*

:: *Inzichten in socio-culturele mechanismen meegeven door verschillende muziekstijlen te kaderen in hun cultuurhistorische context.*

:: *Stimuleren tot maatschappijkritische reflectie via kennismaking met hedendaagse kunst en de ideeën van een kunstenaar.*

:: *Inzicht verwerven in politieke machtsverhoudingen via theater.*

3.7. Erfgoededucatie

In ruime zin omvat erfgoededucatie elke vorm van educatie die erfgoed als doel of als middel inzet.

a) Erfgoededucatie als doel

Dergelijke educatie heeft passieve en actieve (participatieve en creatieve) kennismaking met, verwerven van inzicht in en beleving van erfgoed tot doel.

voorbeelden

:: *Door het zingen van Vlaamse kinderliedjes leren de kleuters hun muzikaal erfgoed kennen.*

:: *De kleuters vertellen over hun ouders en grootouders (stamboom) aan de hand van voorwerpen en foto's die ze meebrengen naar de klas.*

:: *Een klas maakt een reportage over de jeugd van de grootouders van alle kinderen.*

:: *Een klasproject over experimenteren met oude verftechnieken op basis van eigeel.*

b) Erfgoededucatie als middel

Hier is erfgoed een instrument om educatieve doelen te bereiken die zich buiten het domein van erfgoed bevinden.

voorbeelden

:: *Het samen zingen bevordert het groepsgevoel en welbevinden van de kleuters.*

:: *Een gesprek over ouders en grootouders biedt de kinderen de kans om over hun gevoelens na te denken en die te leren uiten.*

:: *Aan de hand van een sprookje brengt de leerkracht een moreel thema ter sprake.*

3.8. Media-educatie

In ruime zin omvat media-educatie elke vorm van educatie die media als doel of als middel inzet.

a) Media-educatie als doel

Een dergelijke educatie heeft passieve en actieve (participatieve en creatieve) kennismaking met, verwerven van inzicht in en beleving van media tot doel.

Concreet heeft media-educatie tot doel kennis, vaardigheden en attitudes aan te reiken om:

→ de interactie te kunnen duiden tussen de evolutie van de media en die van de maatschappij;

- kritisch te kunnen omgaan met en inzicht te verwerven in de toepassingsmogelijkheden van media;
- zichzelf te kunnen uitdrukken aan de hand van mediale *tools*.

voorbeelden

:: *Aan de hand van korte films de kinderen zelf leren een reportage maken.*

:: *In reclameboodschappen verborgen verleiders leren ontdekken.*

b) Media-educatie als middel

Hier is media een instrument om educatieve doelen te bereiken die zich buiten het domein van media bevinden.

voorbeelden

:: *De geschiedenis van de media dient als basis om veranderingen in politieke en sociale systemen aan te duiden.*

:: *Aan de hand van fotomateriaal leren kinderen de geschiedenis van de kleding kennen.*





PETER ADRIAENSSENS

- intermezzo -

Creativiteit is respectvol zijn voor de taal die het dichtste aansluit bij je persoonlijkheid. We leven in een tijd die verbale communicatie overvaloriseert. Wie vlot praat is duidelijk in het voordeel. Je moet praten over je gevoelens, over ideeën, je moet standpunten formuleren. De realiteit is dat deze aanleg zeer ongelijk verdeeld is. Er zijn heel wat jongeren die zich het best voelen als ze emoties mogen uitdrukken in dans, zang, muziek, beeldtaal enz... Al die talen verwijzen we in het dagelijkse leven naar de zijlijn. Wie sociaal niet zo vaardig is op de speelplaats en weinig vrienden maakt, adviseren we automatisch een sociale vaardigheidstraining. Er is weinig inspanning om met deze jongeren te verkennen bij welke taal zij zich het beste voelen. Daar ligt voor creatieve opvoeding een grote kans. Jonge mensen worden uitgenodigd om die taal te verkennen die hen het beste ligt, en zo vast te stellen dat er respect en, meer nog, interesse kan zijn voor die taal. Dat het belangrijk is werk te maken van de taal die je in je draagt, deel te nemen aan dans, zang, theater of wat dan ook. Omdat je nadien ook vaak beter leert talig te communiceren.

Creatieve opvoeding is leren het verband te leggen tussen de buiten- en binnenwereld. Bij het bespreken van de jeugdproductie die men ging bekijken, leert het kind de relatie te leggen tussen wat hij zag en het eigen leven, de eigen persoon. Je kan maar uitdrukken wat je gevoeld hebt, wat je opinie is over het beeldhouwwerk, als je verbinding hebt gezocht met je dromen, je leven, met normen en waarden waarvan je niet altijd weet dat je ze in je hebt. Het is zoveel makkelijker om ideeën over multiculturele integratie uit te wisselen via de bespreking van een boek, film of theater. Het geeft je immers een vrijheid om op zoek te gaan naar de woorden die je wil gebruiken of naar de wijze waarop je zelf iets in filmbeelden zou omzetten.

In het leren van waarden en normen kan een kind niet breed genoeg worden geïnspireerd. Naast thuis en de school, moet het spectrum van plaatsen, die je uitdagen tot een standpunt, zich uitbreiden. De wereld die te wachten staat bombardeert voortdurend ons normensysteem. Voor die aanval moet je paraat staan. De straat, actualiteitsbeelden, de krant in de klas, het bezoek op locatie, het verhaal uit het boek, allen vormen ze samen een waarschuwingssalvo dat jongeren voorbereidt op wat zal komen. Begeleid door leerkrachten leert de jongere democratisch debatteren. De leerkracht is diegene die kennis heeft over de normale ontwikkeling op die leeftijd, die weet dat kinderen in de lagere school een zekere gezinsgetrouwheid aan de dag leggen wanneer het normen betreft en die hen uitdaagt het eens van de andere kant te bekijken. En die ook weet dat tieners zich polariserend opstellen, krasse uitspraken kunnen doen en ze daarom aanleert om nuances aan te brengen in hun beweringen. Creatie ontmoet waarden die de ontwikkeling bijschaven, complexer maken en een betere basis leggen voor persoonlijke keuzes.

Een van die waarden is: positief uitkijken naar werken. Er is naar mijn gevoel dringend nood aan de wijziging van de drammerige boodschap dat werken tot problemen leidt: burn-out, depressie. Hoe geef je jongeren het positieve gevoel mee dat werken leuk is, bijdraagt tot je gezondheid en je geest naar de wereld richt? Dat is waar creativiteit in het onderwijs toe bijdraagt. Voor welke vorm een kind of jongere ook kiest, gaande van muziek tot schilderen of mathematische modellen ontwikkelen, het moet in de eerste plaats gaan om de betekenis te leren van het genieten van inspiratie die leidt tot uitvoering. Wie creatief is geniet van het maken en het tonen aan de anderen die zeggen dat het goed gedaan is. Over arbeid horen jongeren op dit ogenblik uitsluitend

het verhaal van de economische noodzaak. Men werkt voor geld en daarmee uit. Net dat aspect heeft weinig met het creatieve te maken. Dat werken om economische redenen je beter lukt als je voor het werk gekozen hebt, als het gaat om iets waar je jouw eigen inspiratie en creativiteit in kunt leggen, waarvoor je van anderen respect en erkenning krijgt omdat ze verrast zijn door de wijze waarop je een persoonlijke tint hebt weten te geven aan je job, daarover moet het gaan. En uiteraard gaat creativiteit ook over in contact komen met jeugdtheater, film, straatanimatie, muziekinitiatie, maar dat zijn allemaal uitingen aan de buitenkant van wat een creatieve geest kan verzinnen. Kunst en creatie is de beste manier om jonge mensen de waarde te leren ontdekken van wat hen ligt en op die manier ook de waarde van werken.

Te veel mensen zien creativiteit als een heel apart stuk van de opvoeding. Als een luxe. En als kinderen een uur creatieve vorming hebben in de klas, is dat volgens de meeste ouders een uurtje vakantie. Alsof denken dan wordt stilgelegd. In dat opzicht kan je creatieve vorming van jongeren niet los zien van het gezin. Zich openstellen voor het verkennen van de eigen competenties gaat veel beter als men daartoe ook toestemming en, meer nog, erkenning en steun van de ouders krijgt. In dat opzicht zou creatieve vorming ingebed moeten zijn in ieder vak. Vaardigheden om wiskundige modellen te ontwikkelen en uit te beelden, om verhalen te verzinnen of een landschap te schilderen, het gaat telkens om een expressie van hetzelfde basisgegeven.

Het gaat bovendien niet alleen om zelfreflectie. Doordat het in een klasgroep gebeurt, plukken jongeren ook de vrucht van de groepsdynamiek. Groepsreflectie is een betere vorm van evaluatie van

creatieve processen dan de exclusieve beoordeling door een leerkracht. Het is leren beoordelen zonder zich te moeten steunen op de regel dat “de leerkracht het best weet”. Ook dat is een oefening in democratische besluitvorming.

Tenslotte: valt het te bewijzen dat het creatieve in het onderwijs bijdraagt tot een betere ontwikkeling? Het is weinig waarschijnlijk dat je dit kan aantonen op een toetsbare kwantitatieve manier. Jongeren zijn geen gesloten vat waar men kan meten of verandering op één niveau verschil maakt in de totale ontwikkeling. Maar er zijn wel argumenten op het niveau van de kwaliteit van opvoeding. Welke zijn de vaardigheden die jongvolwassenen vandaag nodig hebben om zich te kunnen handhaven? Een essentieel verschil met de voorgaande generaties is het groeiende belang van de sociale en emotionele vaardigheden. Daarnaast moeten jongvolwassenen meer dan vroeger in staat zijn om normen en waarden te ontwikkelen die ze als eigen handvatten hanteren, aangezien de buitenwereld minder eenvormig is. We willen dat jonge mensen in staat zijn om het democratisch debat aan te gaan. Dit betekent: een brede interesse hebben, openstaan voor uiteenlopende opinies, ook het multiculturele, ook het multireligieuze, om tenslotte een standpunt te formuleren dat op meerdere argumenten steunt. Daaruit mag men afleiden dat een kwalitatief onderwijsprogramma actief die elementen exploreert die de opbouw van deze vaardigheden inspireren en steunen. Het besef dat creatieve vorming een van de pijlers is van kennis-overdracht, en niet een totaal aparte pijler zoals veel ouders nog denken, is daarbij fundamenteel.

IV.

MISSIE EN VISIE CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE

In dit hoofdstuk formuleert de Commissie een wervend streefdoel, een context waarbinnen ze haar concrete plannen en ideeën uitwerkt. Dat streefdoel bestaat uit drie belangrijke onderdelen.

4.1. Continue leerlijn

Het kleuter- en leerplichtonderwijs bieden alle kinderen en jongeren aan de hand van een ononderbroken leerlijn zowel kennis, vaardigheden en attitudes als een persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling.

De ontplooiing van het individuele kind vraagt een veelzijdige algemene vorming en dus ook een kwaliteitsvolle en consistente aanwezigheid van cultuur- en kunsteducatie op school.⁴ Een pedagogisch-didactisch continuüm en een verankering in het curriculum bevorderen de continuïteit wat betreft inhoud, werkvormen en didactische en pedagogische afstemming.

Een volwaardige deelname aan cultuur- en kunsteducatie leidt tot maatschappelijke emancipatie en integratie en vergroot de ontwikkelingskansen van alle kinderen en jongeren. Een integrale benadering van cultuur- en kunsteducatie omvat verschillende doelstellingen, strategieën en leerinhouden. Naast onderricht over cultuur en kunst (waarderen van en inzicht verwerven in cultuur en verwerven van kennis, attitudes en vaardigheden met betrekking tot de verschillende cultuur- en kunstdisciplines), leren kinderen en jongeren ook door cultuur en kunst (cultuur- en kunsteducatieve inhouden en werkvormen in dienst van andere leergebieden).⁵

Het bereiken van de leerdoelen gebeurt door middel van receptieve, reflectieve, affectieve, actieve en productieve leerstrategieën. Dit leidt niet alleen tot passieve cultuur- en kunstbeleving, maar ook tot actieve creatieprocessen.

4.2. Voldoende middelen

Het kleuter- en leerplichtonderwijs beschikken over de nodige middelen, zowel op vlak van personeel (professionele leraren), als op vlak van infrastructuur en financiën (overheidssubsidiëring).

De kinderen en jongeren worden geleid door de leraar die optreedt als cultuurparticipatant, als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als inhoudelijk expert en als partner van externen. Dit impliceert dat de leraar verantwoordelijk is voor de ontplooiing van de individuele competenties van elke leerling.⁶

⁴ Het begrip 'school' staat in deze visietekst voor een actieve gemeenschap van leerlingen, leraren en ouders in een socioculturele omgeving.

⁵ Zoals omschreven in de werkdefinitie hanteren we een ruime definitie van cultuur, die ook kunst, media en erfgoed bevat.

⁶ Deze aspecten zijn afgeleid uit de basiscompetenties van de leerkracht zoals omschreven in het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties van de leraren en het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar.

De leraar verwerft een deskundigheid via zowel de lerarenopleiding als via het individueel nascholingstraject. Eenvoudige en transparante financieringsprocessen dragen bij tot een efficiënte en effectieve besteding van de middelen. Aangepaste infrastructuur en uitrusting van klassen en scholen zijn noodzakelijke voorwaarden voor een kwaliteitsvolle cultuur- en kunsteducatie.

4.3. Samenwerking met culturele actoren

Het leerplichtonderwijs werkt samen met relevante actoren voor de realisatie van haar doelstellingen.

Voor de realisatie van cultuur- en kunsteducatie werken scholen samen met culturele instellingen op (inter)nationaal, Vlaams, regionaal en lokaal vlak.⁷ Dit impliceert dat ze samen uitgangspunten bedenken en doelstellingen formuleren en evalueren, en dit elk vanuit hun eigen deskundigheid. Deze samenwerking houdt rekening met de expertise van de school en bouwt erop verder.

Culturele instellingen ontwikkelen daarbij, in samenwerking met onderwijsinstellingen, een aanbod dat is aangepast aan de lokale context en behoeften. Deze culturele instellingen stellen daarbij hun eigen expertise ter beschikking en werken samen met de school aan de verdieping en verbreding van de expertise van de leerkrachten.

De wisselwerking tussen het DKO en het leerplichtonderwijs heeft betrekking op twee aspecten: de doorstroming vanuit het leerplichtonderwijs naar het DKO en de uitwisseling van infrastructuur, uitrusting en deskundigheid van leraren.

Brede participatie verwijst naar de samenwerking in en tussen onderwijsinstellingen, bijvoorbeeld door het uitwisselen van ervaringen en goedepraktijkvoorbeelden. Het betrekken van de ouders draagt in hoge mate bij tot een volwaardige deelname van elk kind of elke jongere aan cultuur- en kunsteducatie.

Een structurele inbedding van alle vormen van samenwerking komt de continuïteit van dergelijke initiatieven ten goede.

⁷ De term 'culturele instelling' wordt hier gehanteerd in de meest brede betekenis en omvat alle culturele organisaties en structuren. Het betreft zowel de kunsten- en erfgoedsector als de instellingen en verenigingen uit het socioculturele veld.

V.

REFERENTIELIJN CULTUUREDUCATIE

5.1. Situering

Eén van de belangrijkste vaststellingen in het onderzoek van Anne Bamford is het ontbreken van een doorlopende leerlijn voor cultuur- en kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs. De Commissie wil in dit advies een eerste aanzet geven tot de ontwikkeling van dergelijke leerlijnen. Essentieel in deze aanzet is het aspect continuïteit: het is belangrijk dat de verschillende onderwijsniveaus op elkaar voortbouwen, vanaf het kleuteronderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs. Enkel op deze manier kan een systematische en planmatige aanpak van cultuur- en kunsteducatie doorheen het curriculum worden uitgebouwd.

De Commissie hanteert in dit verband de term 'referentielijn' in plaats van leerlijn, omdat het gaat om de uitwerking van een aantal volgens haar belangrijke indicatoren voor cultuur- en kunsteducatie over de verschillende onderwijsniveaus heen.

5.2. Vier leerfasen

Cultuur- en kunsteducatie integreert vier verschillende leerfasen die, afhankelijk van het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en de inhoud van cultuur- of kunsteducatie, meer of minder aandacht krijgen: sensibiliseren, exploreren, activeren en reflecteren.

De Commissie is van mening dat de leerfasen geldig zijn voor zowel cultuur, kunst, erfgoed als media. Omwille van de eerder beschreven inhoudelijke vermenging is een gelijklopende opbouw doorheen de verschillende leeftijden en onderwijsniveaus aangewezen.

Bovendien zullen de concrete leermiddelen en -activiteiten bij het leren over en door kunst, erfgoed en media (zeker in de fasen van activeren en reflecteren) in grote mate moeten worden gevonden in een actieve of receptieve toepassing van de artistieke disciplines. Voor al deze domeinen moeten kinderen en jongeren aan de slag met oefeningen en werkvormen ontleend aan de audiovisuele kunsten, dans, beeld, literatuur, muziek, theater. Een andere mogelijkheid is dat ze participierend in contact komen met de professionele artistieke praktijk.

Hoewel de Commissie beseft dat je deze leerfasen in de lespraktijk niet van elkaar kan scheiden, behandelt ze de vier fases hier toch afzonderlijk. Met als doel: een zo volledig mogelijk kader scheppen en de beschrijving van de diverse inhouden structureren.

5.3. Focus op cultuureducatie

De Commissie geeft slechts een **aanzet** tot een referentielijn, wat betekent dat, met het oog op gebruik in de praktijk, deskundigen uit het onderwijs- en culturele veld deze referentielijn verder moeten uitwerken.

De Commissie heeft zich in dit rapport geconcentreerd op de referentielijn cultuureducatie omwille van twee redenen: ten eerste ontbrak de tijd om een referentielijn kunsteducatie uit te werken en ten tweede omvat cultuureducatie ook kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie (cf. hoofdstuk 3). De referentielijn cultuureducatie kan bijgevolg worden gebruikt om meer specifieke leerlijnen voor kunsteducatie en/of erfgoed- en media-educatie uit te werken.

Om vergelijkbare redenen is er geen werk gemaakt van een referentielijn erfgoededucatie of media-educatie. Het is immers duidelijk dat kunst, erfgoed en media als leerinhouden bijna niet van elkaar te scheiden zijn. Een groot deel van de kunst is eigenlijk ook erfgoed (schilderijen en beelden, muziek, boeken, films, dans- en theaterstukken). En ook kunst en media lopen sterk door elkaar. Kunst is vaak multimediaal en integreert tekst (in al zijn vormen), geluid- en beeldopnames, radio, televisie, internet, ... Strikt genomen bestaat er natuurlijk ook 'niet-artistiek' erfgoed, zoals historisch, industrieel of volkscultureel erfgoed en zijn er ook 'niet-artistieke' media zoals veel vormen van journalistiek en reclame. Maar als we dieper kijken, zien we ook in deze domeinen talrijke verwijzingen naar, ontlenen aan of wisselwerkingen met de kunsten. Denken we maar aan design, volks- en amateurkunst, reclamefilm en -fotografie, columns, clips, blogs, games, ... Precies omwille van deze wederzijdse beïnvloedingen is het interessanter om dit alles binnen één leerlijn te vatten. Zo is een meer complexe maar ook juistere benadering van het domein cultuur mogelijk.

De eigenlijke referentielijn cultuureducatie is opgenomen als bijlage bij dit rapport. Het huidige hoofdstuk bevat een aantal duidingen, die het lezen van de referentielijn vereenvoudigen.

5.4. Vier leerfasen en cultuureducatie

Aangezien enkel de referentielijn cultuureducatie is uitgewerkt, concentreren we ons in wat volgt vooral op cultuureducatie. In de illustraties wordt echter ook aandacht besteed aan de drie 'deelgebieden': kunst, erfgoed en media.

→ Sensibiliseren

Leerlingen komen in contact met culturele leefwerelden en cultuurbelevingen. Ze worden geprikkeld tot culturele perceptie van de omgeving en gemotiveerd of gestimuleerd tot cultuurparticipatie. Het activeren van voorkennis speelt hierbij een actieve rol.

→ Exploreren

Via exploratie, participatie en inwijding, ontdekken leerlingen de verscheidenheid van cultuur.

→ Activeren

Leerervaringen opgedaan in de vorige fasen vormen de toegangspoort tot het zelf doen, beleven en creëren. Leerlingen oefenen hun culturele vaardigheden, voelen ze aan en geven ze persoonlijk vorm.

→ **Reflecteren**

Leerlingen denken na over datgene wat ze hebben geleerd in de andere fasen. Ze ontwikkelen een cultureel bewustzijn.

OPMERKINGEN BIJ DE VIER LEERFASEN

- Dat elk van deze vier leerfasen inherent verbonden is aan de beoogde kwalitatieve leerprocessen betekent geenszins dat deze fasen niet in volgorde en traject kunnen variëren. Doorheen de verschillende onderwijsniveaus streven we wel naar samenhang en continuïteit.
- Binnen elk van deze fasen is er aandacht voor de verschillende componenten van de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen: het dynamisch-affectieve, psychomotorische, cognitieve, sociale, morele... Deze componenten zijn samen aanwezig in het leerproces. Naargelang de leerfase waarin de leerlingen zich bevinden, speelt de leerkracht meer of minder in op deze onderscheiden componenten. Zo focust de leerkracht in de fase van het sensibiliseren meer op de dynamisch-affectieve component. Terwijl in de fase van het exploreren de aandacht vooral gaat naar de cognitieve, sociale en psychomotorische ontwikkeling, zonder het dynamisch-affectieve evenwel helemaal uit het oog te verliezen.
- De leerfasen maken deel uit van een concrete lespraktijk. Maar de Commissie benadrukt dat de pedagogische continuïteit enkel en alleen is gewaarborgd wanneer iedereen de schoolvisie deelt en ondersteunt.

5.5. Duiding

Cultuureducatie beoogt een veelzijdige ontmoeting en interactie met een dynamische wereld. Binnen die ontmoeting geeft de leerling zijn persoonlijke en sociale ontwikkeling vorm. Hij doet dat in relatie tot de uitingsvormen, opvattingen, wetten of normen die hij deelt met andere mensen of groepen in de samenleving. Kortom, hij doet dat in relatie tot cultuur.

Persoonlijke ontwikkeling vormgeven betekent dat de leerling een vorm van cultureel bewustzijn ontwikkelt. Op die manier kan hij verantwoorden welke waarde hij hecht of welke betekenis hij geeft aan zijn persoonlijke keuzes. In de missieverklaring staat dat dit mogelijk is door hem zijn eigen talenten te laten ontdekken en hem te confronteren met de culturele leefomgevingen die in onze pluralistische en etnisch gemengde samenleving aanwezig zijn.

De ontwikkeling van een cultureel bewustzijn en de vertaling ervan naar de persoonlijke en sociale ontwikkeling komt niet vanzelf. We beschrijven hieronder een reeks voorwaarden die kunnen dienst doen als toetssteen voor cultuureducatie:

1. De leeromgeving als verzameling van leerinhouden, actoren en handelingen moet de mogelijkheid bieden om achterliggende betekenissen bloot te leggen, te verkennen en te verhelderen. Een voorwaarde voor persoonlijke en sociale bewustwording is dat kinderen kunnen ervaren en ontdekken hoe mensen elke vorm van kennis construeren en hoe bepaalde groepen in de samenleving die kennis met waarden beladen.

de wereld van getallen

Een leraar in het lager onderwijs kan getallen in een culturele context plaatsen, als een middel om handel te drijven, te meten of een hoeveelheid precies te bepalen. We kunnen nagaan hoeveel keer per dag we getallen gebruiken en waarom. We kunnen ons verbeelden hoezeer onze leefwereld of de samenleving zou veranderen indien we getallen zouden wegdenken. We kunnen ons verbazen over een cultuur die geen getallen gebruikt. Of we kunnen leren inzien dat het begrip "1" op een menselijke afspraak berust.

2. De leeromgeving moet toelaten leerervaringen te verwerken binnen de persoonlijke en sociale ontwikkeling. Cultuureducatie verschaft de leerling de leercontext die een antwoord geeft op de vraag: wat betekent het leren voor mij, in mijn omgeving en binnen mijn sociale interacties? De persoonlijke culturele context maakt deel uit van een sociale context. **Interculturele communicatie** is een voorwaarde voor culturele bewustwording.

communicatie in het onderwijs

Reeds in het kleuteronderwijs vertellen kinderen vaak over hun ervaringen, belevenissen en gevoelens in praatrondes, kringgesprekken of persoonlijke ontmoetingen met kinderen of onderwijzers. Zij brengen de thuiscultuur in de klas en ontmoeten die van de andere kinderen.

Ook het lager onderwijs moet deze gesprekken aanmoedigen. Niet alleen omdat de culturele leefsituatie van lagere schoolkinderen steeds groter en complexer wordt, maar vooral omdat het kind er zijn identiteitsontwikkeling aan spiegelt.

In het secundair onderwijs neemt de invloed van de participatie van jongeren in subculturen of bredere maatschappelijke verbanden op de beleving van leerervaringen sterk toe. Cultureel bewustzijn kan slechts ontstaan, indien de leeromgeving deze invloeden respecteert en opneemt. Gesprekken over de culturen van jongeren en de wijze waarop jongeren in interactie treden vanuit diverse culturele contexten zijn belangrijk.

3. De leeromgeving dient een **veilige ruimte** aan te reiken, een ruimte die in een sfeer van genot en plezier plaats maakt voor het uiten en bespreken van gevoelens, creatie en vrij initiatief. Het is belangrijk dat een kind

zich gerespecteerd voelt, mag experimenteren en waardering krijgt. In een dergelijke context krijgen de kinderen de mogelijkheid om individuele of groepsgebonden keuzes te maken.

Applaus!

Faalangst voor artistieke activiteiten kan verminderen wanneer kinderen ervaren dat de leraar niet kijkt met een blik van 'goed of fout' of 'mooi of lelijk', maar wanneer hij zoekt naar wat wel lukt. Het is belangrijk een dergelijke waarderende blik over te brengen op alle kinderen in de klas, zodat iedereen elkaar aanmoedigt.

Kinderen hebben een natuurlijke zin en aanleg voor bepaalde artistieke disciplines (beeld, dans, drama, muziek, schrijven, audiovisueel), meer dan voor andere. Het is belangrijk dat de leraar zoekt naar de sterktes en zich niet focust op de zwaktes van een leerling.

Applaus is de stimulus. De leraar is de applausmeester. Hij moet ervoor zorgen dat kinderen applaus krijgen van hun klasgenoten, van hun ouders, van de directeur en van de leraar zelf.

"Geen kunst zonder genoeg", aldus Enzensberger. Kinderen moeten veel plezier beleven aan muzische activiteiten. Plezier is de krachtigste stimulus voor leren. Kunst mag best ernstig zijn, op voorwaarde dat de leraar er tenminste in slaagt om die kunst tegelijk spannend en leuk te maken. Kunstenaars beschikken vaak over een dergelijk vermogen tot (zelf)relativering. Daarom is een samenwerking met hen een goed idee.

4. Cultureel bewustzijn ontstaat door een actieve exploratie van een brede leeromgeving, dit is een leeromgeving die zich niet beperkt tot de school. Dergelijke exploratie vergroot het vermogen tot creatie. Op die manier zal de leerling zelf participeren in culturele handelingen, manifestaties of acties en er zijn persoonlijke betekenis aan toevoegen.

Kom uit je kot!

Scholen kunnen leerlingen de mogelijkheid bieden zelf te onderzoeken, te vergelijken, probleemstellingen, doelen en hypotheses te formuleren of werkplanningen op te stellen. Deze handelingen richten zich op een brede leeromgeving, waarin de leerling in contact komt met een diversiteit aan beschouwingen of ervaringen. Integreeren van werkvormen waarbinnen het initiatief van leerlingen veel aandacht krijgt, verdient aanbeveling. Het is belangrijk dat de scholen buiten de eigen muren treden.

5. De leeromgeving moet toelaten verbindend en vakoverschrijdend te werken. Culturele bewustwording ontstaat wanneer leerlingen verbanden zien. Cultuureducatie maakt het mogelijk om die samenhang in de

werkelijkheid te ontdekken. Daarom is samenwerking met het schoolteam, de schoolbuurt, culturele organisaties en andere partners noodzakelijk.

6. De leeromgeving biedt de kans systematisch te **reflecteren** over ervaringen, ook in groepsverband. Op die manier verwerven de leerlingen dieper inzicht in culturele belevingen en bouwen ze een ‘culturele geletterdheid’ op. Bovendien krijgen ze de mogelijkheid hun cultureel handelen te oriënteren of te transformeren. Reflecteren is inzien dat er met betrekking tot cultuur meerdere alternatieve benaderingen van hun denk-, voel- of handelingswijze mogelijk zijn. Op basis van die inzichten kunnen leerlingen dingen uitproberen, bespreken en integreren.

7. Cultuureducatie is gebaat bij **transparante en minder resultaatgerichte evaluatiesystemen**.

8. De leraar en de leerlingen worden gestimuleerd tot **actieve cultuurparticipatie** tijdens en na de schooluren. Enerzijds mag je leren door imitatie (de leerkracht is immers zowel gedrags- als rolmodel) niet onderschatten. Daarom moet de leerkracht zijn competentie enthousiast en betrokken uitdragen vanuit een actieve cultuurparticipatie. Anderzijds kan de school de leraar en de kinderen de ruimte geven om binnen de schooluren aan cultuurparticipatie te doen via o.a. flexibele uurroosters en een flexibele samenwerking.

9. Cultuureducatie (kunst, erfgoed, media) impliceert dat culturele bewustwording als overkoepelende competentie een **systematische en continue plaats** verwerft in het curriculum van het kleuter- en leerplichtonderwijs.

10. Als gevolg van de voorgaande voorwaarden is de **ontwikkeling van continue leerlijnen noodzakelijk, alsook de integratie ervan in het curriculum**.

De referentielijn cultuureducatie die de Commissie in dit hoofdstuk presenteerde, kan richtinggevend zijn bij de ontwikkeling van een visie op cultuur- en kunsteducatie in het onderwijs. Dergelijke visieontwikkeling komt aan bod in het volgende hoofdstuk.

VI.

VISIEONTWIKKELING OVER CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET KLEUTER- EN LEERPLICHTONDERWIJS

6.1. Situering

Uit het rapport van Anne Bamford en uit bevindingen van de onderwijsinspectie blijkt dat cultuur- en kunsteducatie op dit moment vooral uit losse ervaringen en kortetermijnprojecten bestaat. Scholen met een coherente visie op cultuur- en kunsteducatie zijn eerder zeldzaam. De doelstellingen met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie zijn onduidelijk en vaag – zeker op langere termijn – en zijn doorgaans niet ingebed in de globale pedagogische doelstellingen van de school. Bij samenwerking met derde organisaties wordt – voor de duur van de samenwerking of het project – al te vaak de visie van de organisatie overgenomen zonder dat deze wordt aangepast aan de concrete context van de school. Het gebrek aan een langetermijnvisie bestendigt de idee dat cultuur en kunsten slechts een eenmalig evenement vormen, en niet van fundamenteel belang zijn in het globale leerproces. Bovendien maakt het de evaluatie van de kwaliteit van de cultuur- en kunsteducatie bijzonder moeilijk.

6.2. Suggesties van de Commissie

a) Visieontwikkeling

De Commissie acht het noodzakelijk dat elke school een heldere en coherente visie ontwikkelt over cultuur- en kunsteducatie op school. De Commissie is zich bewust van de autonomie van schoolbesturen en -teams om zelf dergelijke visie uit te werken, maar is er tezelfdertijd ook van overtuigd dat deze niet altijd over de nodige instrumenten beschikken. Daarom pleit de Commissie voor het uitschrijven van een visie voor een periode van zes jaar, een visie die vertrekt van een analyse van de huidige situatie met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie op school en in de schoolomgeving. Verder moet deze visie een omschrijving omvatten van de manier waarop de school wil werken aan cultuur- en kunsteducatie en welke doelstellingen ze op korte en lange termijn beoogt, binnen de concrete schoolcontext. Dit betekent dat bij het uitschrijven van de visie zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met de schoolomgeving (ligging, buurt, aanwezigheid ondersteunende organisaties, ...), de leerlingenpopulatie, de globale pedagogische doelstellingen, het onderwijsniveau en de onderwijsvorm. De aandacht kan ook uitgaan naar de middelen die men meent nodig te hebben en de ondersteuning en/of bijscholing die noodzakelijk is/zijn. Voor het laatste is het mogelijk te verwijzen naar het nascholingsplan.

b) Iedereen betrekken

De visie moet op een breed draagvlak kunnen rekenen en wordt bij voorkeur door een groep leerkrachten uitgewerkt. Dit neemt niet weg dat één persoon de eindverantwoordelijkheid kan dragen. Via de aanwezige

participatieorganen kan men de inbreng van de leerlingen, ouders, leerkrachten en sociaal economische omgeving in de schoolvisie een plaats geven.

schoolopdracht

Een essentiële voorwaarde voor de ontwikkeling en realisatie van een visie op cultuur- en kunsteducatie is het stimuleren en effectief inzetten van competenties die aanwezig zijn bij het lerarenteam.

De Commissie wijst in dit verband op de bijzonder stroeve benadering die vandaag bestaat ten aanzien van de invulling van het leraarsambt. De zeer gesloten koppeling van het leraarsambt aan een urenregeling die eenzijdig en beperkend verwijst naar verplichtingen inzake contacturen, staat een creatief personeelsbeleid in scholen in de weg. Dit hypothekeert bij voorbaat elke discussie over bredere maar maatschappelijk noodzakelijke opdrachten van de school. Vanuit haar specifieke bekommernis voor een kwaliteitsvolle cultuur- en kunsteducatie sluit de Commissie zich aan bij eerder gehouden pleidooien voor een benadering van de leraarsprestaties vanuit het concept van 'schoolopdracht'. In afwachting van de realisatie van dit concept, pleit de Commissie voor extra middelen voor scholen om deze taken te realiseren.

c) Ondersteuning

Waarschijnlijk heeft niet elke school de nodige ervaring en expertise om een doordachte langetermijnvisie op cultuur- en kunsteducatie te formuleren. De school of het verantwoordelijke lerarenteam moet daarom op de nodige ondersteuning of vorming kunnen rekenen. De overheid zal aan die visieontwikkeling een bijdrage leveren door een referentielijn cultuureducatie te expliciteren en de eindtermen en ontwikkelingsdoelen hieraan te toetsen.

d) Visieontwikkelingsmodel

De ervaring en expertise m.b.t. visieontwikkeling zullen ook zeer verschillend zijn naargelang de school. De overheid kan daarom modellen aanreiken met verschillende scenario's over visieontwikkeling. De Commissie stelt voor dat CANON Cultuurcel, in samenwerking met de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijsverstrekkers, een visieontwikkelingsmodel voor scholen ontwikkelt. Met als doel: een door iedereen gedeelde visie op cultuur- en kunsteducatie. Het model moet rekening houden met de verregaande diversiteit van ons onderwijslandschap en uitgaan van de pedagogische verantwoordelijkheid en autonomie van elke school.

De Commissie is van mening dat deze ontwikkeling het best vertrekt vanuit een zorgvuldig onderzoek naar en een evaluatie van bestaande instrumenten. Waarom? Omdat er reeds een groot aantal voorbeelden van dergelijke modellen bestaat en omdat er een sterke link is met de instrumenten die de onderwijsverstrekkers rond muzische vorming hebben opgesteld.

e) Uitwisseling

De communicatie over en uitwisseling van goedepraktijkvoorbeelden kan een blijvende impuls vormen. Zowel de inhoudelijke kwaliteit als de transferwaarde van de praktijkvoorbeelden zijn hierbij belangrijk. De Commissie pleit ervoor dat de onderwijsoverheid in deze haar verantwoordelijkheid opneemt, telkens in overleg met de begeleidingsdiensten. De Commissie verwijst in dit verband naar de kwaliteitscriteria die zijn opgenomen in het rapport van Anne Bamford en de conclusies van het OBPWO-onderzoek *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling* van Geert Kelchtermans (cf. bijlage).⁸ Beide kunnen richtinggevend zijn.

g) Schoolwerkplan

Een visie op cultuur- en kunsteducatie blijft dode letter als het draagvlak binnen de school onvoldoende groot is. Daarom pleit de Commissie voor de verankering van de schoolvisie aan de hand van een formele bekrachtiging door de directie en het schoolbestuur. Een opname van de visie op cultuur- en kunsteducatie in het schoolwerkplan of schoolbeleidsplan is in dit verband de meest voor de hand liggende mogelijkheid. Het schoolwerkplan is immers een planningsdocument waarin de visie van de school op de te bereiken doelstellingen wordt uitgewerkt.

f) Inspectie

Volgens de Commissie moet de onderwijsinspectie cultuur- en kunsteducatie stimuleren door er aandacht aan te besteden in haar doorlichtingen.

⁸ OBPWO staat voor: Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.



Leona Van Dorn (Miss Van
Dorn) - G. K. G. D. S. -
The Pet shop with "Paw"
Bleeding and Bleeding

A15C

ANNE TERESA DE KEERSMAEKER

- intermezzo -

Ik ben in de zestiger jaren opgegroeid in de landelijke rand van de grootstad Brussel. Heel veel culturele infrastructuur was er toen nog niet. Als jong meisje dat dolgraag danste, had ik het geluk van een ondernemende moeder te hebben die voor haar dochter een dansschooltje uit de grond stampte, inclusief plankenvloer, spiegels, barres én een enthousiaste, jonge lerares. Ik ben haar steeds heel dankbaar gebleven voor de uitzonderlijke kansen die me zo te beurt vielen.

Vandaag ben ik meer dan 25 jaar choreografe en danseres. Ruim dertien jaar geleden hebben we ook de internationale dansschool P.A.R.T.S. opgericht. Ik heb nu zelf opgroeiende kinderen. Veel is veranderd in Vlaanderen sinds mijn kindertijd. Er is een dicht netwerk van culturele voorzieningen ontstaan. Ook in het onderwijs heeft een omwenteling plaatsgevonden. Men heeft begrepen dat ontwikkeling

niet alleen een kwestie is van kennis, en kennis niet alleen een kwestie van cijfers en letters.

En toch.

Nog altijd voel ik me geprivilegieerd. Net zoals toen in het dansschooltje van mijn moeder. Met Rosas worden we gevraagd in theaters over de hele wereld. In de zalen zit een publiek dat van de dansers houdt, er emoties mee deelt of het denken erdoor op scherp laat stellen. Er is echter ook een publiek dat er niét is, of een publiek dat er niet kán zijn, omdat het de sleutels niet aangereikt kreeg, of er simpelweg de middelen niet voor heeft.

Ook mijn kinderen zijn geprivilegieerd. Hun school levert grote inspanningen om van het onderwijs een opvoedingsproject te maken. En daarin is plaats voor méér dan cognitieve kennis. Maar andere

kinderen gaan naar andere scholen, met even geëngageerde leerkrachten, maar waar ruimte, tijd of middelen ontbreken om méér te doen dan de striktste interpretatie van het leerplan. En rond al die scholen ontwikkelt zich een samenlevingsmodel dat steeds minder blijkt geeft van appreciatie, zowel moreel als materieel, voor idealistische onderwijzers en leraren.

Er is dus nog een weg te gaan. Zowel met betrekking tot sociaal achtergestelde bevolkingslagen, als wat betreft een verdieping van de opvoeding van onze kinderen. Tien jaar nadenken over educatie in P.A.R.T.S heeft me vooral geleerd dat we opvoeding moeten onttrekken aan de wetten van de dag. Deze dag heeft een verleden en een toekomst. Dat besef is cruciaal. Dat perspectief is nodig.

Een veralgemeende kunst- en cultuureducatie – zoals wordt bepleit in dit rapport – werkt hierbij als

een breekijzer. Het wrikt open wat vastgeroest is, het zet in beweging wat dreigt stil te staan. De wereld verandert exponentieel snel. De school van vandaag heeft andere taken dan de school van gisteren. Zij creëert een omgeving waarin de vragen van de kinderen even belangrijk zijn als de antwoorden van de volwassenen. Want leren de dingen niet te aanvaarden zoals ze zijn, is de eerste voorwaarde om ze beter te maken.

Kunst- en cultuureducatie kan een belangrijke bijdrage leveren aan deze processen. Het stelt kinderen in staat al hun talenten en vaardigheden te ontwikkelen. Het is geen geïsoleerde activiteit, maar net het omgekeerde. Het sijpelt door heel het opvoedingsproject heen. Het is doel én voorwerp van ontwikkeling. Het is synoniem voor de zoektocht van de jongeren naar hun plaats in de wereld en naar zichzelf.

VII.

CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET BASISONDERWIJS

7.1. Suggesties van de Commissie in de praktijk van het basisonderwijs

a) Visieontwikkeling

Zoals vermeld in het vorige hoofdstuk is een duidelijke beleidsvisie op cultuur- en kunsteducatie een eerste basisvoorwaarde voor de uitwerking van initiatieven die moeten bijdragen tot culturele en kunstzinnige vorming van leerlingen. Bovendien is de beleidsvisie krachtiger wanneer ze door de ganse school wordt gedragen.

b) Iedereen betrekken

De Commissie is ervan overtuigd dat je voor de realisatie van deze beleidsvisie ook een draagvlak buiten de school moet zoeken. Daarom pleit de Commissie voor een samenwerking tussen de school en een aantal lokale, herkenbare en kwalitatief erkende kunst- en culturele actoren. Het DKO zal in veel gevallen een voor de hand liggende partner zijn. Om zicht te krijgen op de overige lokale culturele actoren kunnen scholen gebruik maken van het cultuurbeleidsplan van hun stad of gemeente of beroep doen op de organisaties en mensen die daarvoor verantwoordelijk zijn. Deze partnerschappen kunnen een plaats krijgen in een bindende samenwerkingsverklaring. De Commissie ziet deze samenwerkingsverklaring als een mogelijkheid voor de school om haar visie op cultuur- en kunsteducatie uit te werken of die visie in de praktijk om te zetten. Ook hier adviseert ze dat zo'n verklaring voor een periode van zes jaar wordt opgesteld.

inbedding lokaal cultuurbeleid

Omdat de Commissie zich bewust is van de diversiteit van de lokale culturele structuren en het lokale en bovenlokale aanbod, kiest ze er niet voor om één specifieke cultuurpartner aan te duiden voor samenwerking. Diverse initiatieven en structuren kunnen deze taak op een gepaste wijze invullen. Denken we maar aan de rol die uiteenlopende culturele en cultuureducatieve partners in hun eigen lokale en bovenlokale aanbod spelen: cultuurbeleidscoördinatoren, cultuur- en gemeenschapscentra, bibliotheken, verenigingen voor amateurkunst, sociaal-culturele initiatieven, kunsteninstellingen, erfgoedverenigingen, cultuureducatieve netoverschrijdende initiatieven, ...

De Commissie acht het opportuun het lokale cultuurbeleid zelf de kans te geven om die keuze te maken. Gezien de doelgroep van het kleuter- en leerplichtonderwijs en de keuze van de Commissie om in haar visie de ontwikkeling van het kind en de jongere voorop te stellen, is het voor de hand liggend dat het lokale cultuurbeleid dit engagement aangaat in nauw overleg met het jeugdbeleid van de eigen gemeente.

c) Ondersteuning

Tegelijk werkt de overheid een centrale subsidie-enveloppe uit waarop scholen een beroep kunnen doen voor de ontwikkeling of uitvoering van hun (langetermijn)visie op cultuur- en kunsteducatie. Het betreft een richtbedrag van €1500 per jaar, naar analogie met de DynaMo²-subsidies. De Commissie verbindt hieraan de volgende voorwaarden:

- ten eerste, deze subsidie moet dienen ter ondersteuning van concrete initiatieven die kaderen in de schoolvisie. Ook initiatieven die bijdragen tot de ontwikkeling van een schoolvisie komen in aanmerking. De school moet m.a.w. nog niet beschikken over een uitgewerkte visie, maar moet er wel duidelijk aan werken. De Commissie acht deze inbedding in een langetermijnvisie noodzakelijk. Zij wil hiermee een antwoord bieden op de analyse van Anne Bamford die stelt dat de huidige systemen van projectondersteuning te vaak resulteren in losse projecten, wat continuïteit op schoolniveau onmogelijk maakt.
- ten tweede, een school, wil zij een beroep kunnen doen op deze subsidie-enveloppe, moet samenwerken met een culturele partner (een lokale culturele partner (zie kaderstuk)) en/of een academie uit het DKO.
- ten derde, de concrete initiatieven die de school ontwikkelt, moeten de leerlingen rechtstreeks ten goede komen.

De Commissie acht het essentieel dat er een bedrag wordt voorzien dat groot genoeg is om jaarlijks alle Vlaamse scholen de kans te geven om op deze ondersteuning een beroep te doen. De huidige, versnipperde projectmiddelen zijn te klein, waardoor er telkens scholen uit de boot vallen en ontmoedigd raken.

€1500

De Commissie is zich bewust van de budgettaire realiteit. Daarom stelt ze het richtbedrag van € 1500 voor. Hoewel het rapport van Anne Bamford aangeeft dat dit subsidiebedrag in de context van het huidige subsidiesysteem te klein is, is de Commissie ervan overtuigd dat dit bedrag een afdoende hefboom kan zijn op lange termijn op voorwaarde dat:

:: het beleid een budgetlijn garandeert die een jaarlijkse subsidiëring van iedere Vlaamse basisschool mogelijk maakt;

:: enkel initiatieven, die kaderen in (de ontwikkeling van) een schoolvisie op lange termijn, ondersteuning krijgen. Bovendien brengt de inhoudelijke keuze van de Commissie om samenwerking met het DKO en het cultuurbeleid structureel te stimuleren met zich mee dat de effectiviteit en efficiëntie van deze partnerschappen kunnen toenemen en de kostprijs van relevante culturele initiatieven kan verminderen.

Een taakgroep binnen de onderwijsoverheid kan de ontwikkeling van concrete voorwaarden voor subsidiëring coördineren. Die taakgroep ontwikkelt de voorwaarden in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten, de onderwijsinspectie en de cultuuroverheid. De Commissie pleit voor een eenvoudig, efficiënt en effectief systeem met brede inzetbaarheid, waarbij o.a. differentiatie op basis van de schoolgrootte mogelijk is.

kosteloosheid basisonderwijs – maximumfactuur

De kosteloosheid van het basisonderwijs en de bijhorende maximumfactuur zijn in de discussies verschillende keren ter sprake gekomen. Diverse actoren in de Commissie en de klankbordgroep pleiten ervoor de kostprijs verbonden aan cultuur- en kunstparticipatie op te nemen in de strikte onderwijskost.

De Commissie beschouwt cultuur- en kunstparticipatie als een wezenlijk onderdeel van cultuur- en kunsteducatie waarbij deze laatste essentiële onderdelen van het curriculum vormen. Dit betekent dat men cultuur- en kunstparticipatie als onderdeel van de langetermijnplanning, die de school rond cultuur- en kunsteducatie uitwerkt, minstens gedeeltelijk kosteloos aan de leerlingen zou moeten aanbieden.

De Commissie is er zich van bewust dat de regels over de maximumfactuur gekoppeld zijn aan de inwerkingtreding van het nieuwe financieringssysteem voor het leerplichtonderwijs. Dit nieuwe financieringssysteem, gekoppeld aan het sociaal-economisch profiel van de school, leidt tot een aanzienlijke verhoging van de werkmiddelen.⁹ Die toename moet scholen in staat stellen om een deel van de extra muros-activiteiten kosteloos te laten plaatsvinden en een ander deel betaalbaar te houden zodanig dat ze de grenzen van de maximumfactuur niet overschrijden.

7.2. Verwevenheid van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum

a) Cultuur- en kunsteducatie in het huidige curriculum

Het curriculum van het kleuteronderwijs formuleert ontwikkelingsdoelen. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Er zijn enkel ontwikkelingsdoelen voor het einde van de kleuterschool. Voor het lager onderwijs zijn er eindtermen geformuleerd. Eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ook voor het lager onderwijs zijn er enkel eindtermen voor het einde van de basisschool.

⁹ Het gaat om een verhoging van ongeveer 175 euro per leerling per jaar.

Zowel in het kleuter- als het lager onderwijs is het curriculum geordend in leergebieden, met name lichamelijke opvoeding, Nederlands, wereldoriëntatie, ICT, wiskundige initiatie en muzische vorming. De indeling in leergebieden is dezelfde voor het kleuter- en het lager onderwijs. Dit verhoogt de doorzichtigheid en onderstreept de ontwikkelingslijn doorheen de basisschool.

Cultuur- en kunsteducatie komt in diverse leergebieden aan bod: in de lessen Nederlands wordt bijvoorbeeld aandacht besteed aan verhalen en sprookjes; tot het leergebied wereldoriëntatie behoren sociaal-culturele uitingen en dans maakt dan weer deel uit van lichamelijke opvoeding. Het zwaartepunt ligt uiteraard in het leergebied muzische vorming, dat in vijf muzische domeinen uiteenvalt (beeld, muziek, beweging, drama en media) en ook attitudes omvat. Muzische vorming wordt dus beschouwd als belangrijk in het ontwikkelingsproces van alle kinderen, niet enkel op het gebied van kennis en vaardigheden, maar ook op het vlak van attitudes.

Vertrekkend vanuit de eerder geformuleerde werkdefinities (cf. hoofdstuk 3), kan men stellen dat het leergebied muzische vorming aspecten van zowel cultuur- als kunsteducatie bevat, waarbij de klemtoon op het laatste valt. Waar kunsteducatie grotendeels in dit ene leergebied geconcentreerd is, vindt men cultuureducatie verspreid over uiteenlopende leergebieden terug.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen muzische vorming lenen zich in principe tot een brede invulling met diverse invalshoeken en werkmethodes. Het onderzoek van Anne Bamford illustreert echter dat heel wat scholen dit nog vrij eng invullen, zich onzeker voelen over de aanpak, en bepaalde elementen, zoals media, onderbelicht laten. Uit een onderzoek van 2007 naar de perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs bij leerkrachten en directies blijkt dat de algemene tevredenheid van de leerkrachten lager onderwijs het minst uitgesproken is voor de eindtermen van het leergebied muzische vorming.¹⁰ In vergelijking met de eindtermen van de andere leergebieden krijgen deze de laagste waardering op het vlak van onderlinge samenhang, formulering, bruikbaarheid voor de lespraktijk en evaluatiemogelijkheden. Op basis van deze resultaten adviseren de onderzoekers de eindtermen van het leergebied muzische vorming via een steekproef van betrokkenen in detail te bestuderen.

b) Voorgestelde wijzigingen met betrekking tot het curriculum

Uit bovenstaande schets van de huidige situatie blijkt dat leerkrachten bij de implementatie van muzische vorming in de klas met nogal wat inhoudelijke en praktische problemen worden geconfronteerd. In dat opzicht onderschrijft de Commissie het pleidooi van de onderzoekers voor een grondiger evaluatie en eventuele herziening van deze eindtermen. Een toets aan de referentielijn kan daarbij de ontwikkelingslijn doorheen het curriculum garanderen.

¹⁰ P. VAN PETEGEM, N. ENGELS, R. RYMENANS, e.a., *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs bij leerkrachten en directies*, 2007.

De Commissie is er echter ook van overtuigd dat de ontwikkeling en verankering van een visie op cultuur- en kunsteducatie op school en de samenwerking met culturele partners een belangrijke stimulans kunnen zijn voor de implementatie van de eindtermen van het leergebied muzische vorming. In de voorgestelde samenwerking met het DKO (cf. hoofdstuk 9) liggen dan weer kansen voor de ontwikkeling van artistieke (expressie)vaardigheden.

Daarnaast adviseert de Commissie om bij toekomstige aanpassingen aandacht te besteden aan de ontwikkeling van een cultuureducatieve component. In het huidige curriculum is cultuureducatie terug te vinden in diverse leergebieden en op de grenzen ertussen. Dit is logisch, gezien het vanzelfsprekende vakoverschrijdende karakter van cultuureducatie. Het nadeel is wel dat leerkrachten zich vaak niet bewust zijn van wat cultuureducatie is of zou kunnen zijn. De Commissie vreest dat aspecten met betrekking tot culturele bewustwording, interculturaliteit en erfgoed hierdoor vaak in de verdrinking komen. Dit is betreurenswaardig aangezien een degelijk uitgewerkte cultuureducatie een mogelijkheid biedt om ongelijkheid te verminderen, aangezien zij aansluiting zoekt bij de cultuur van elke jongere. Op die manier is cultuureducatie een belangrijk ingrediënt voor een meer democratische samenleving. Daarom adviseert de Commissie een meer bewuste behandeling van bovenvermelde cultuureducatieve aspecten.

VIII.

CULTUUR- EN KUNSTEDUCATIE IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

8.1. Suggesties van de Commissie in de praktijk van het secundair onderwijs

a) Visieontwikkeling

Ook voor het secundair onderwijs is het uitgangspunt de uitwerking van een duidelijke beleidsvisie rond cultuur- en kunsteducatie, gedragen door de ganse school. Een team van leerkrachten is verantwoordelijk voor het opstellen en de uitvoering van die visie, waarbij één persoon als eindverantwoordelijke functioneert (cf. hoofdstuk 6).

Om de scholen van het secundair onderwijs aan te moedigen deze visie te ontwikkelen en concrete initiatieven uit te werken, stelt de Commissie de oprichting van een tweeledig fonds voor cultuur- en kunsteducatie voor. Het staat schoolgemeenschappen en scholen vrij te kiezen voor geen, één of beide piste(s).

b) Cultuurgangmaker op het niveau van de schoolgemeenschap

In de eerste plaats wil dit fonds de schoolgemeenschappen van het secundair onderwijs de kans geven om te kiezen voor de aanstelling van een cultuurgangmaker. Deze duidelijke stimulans kan schoolgemeenschappen motiveren om een door iedereen gedeelde visie rond cultuur- en kunsteducatie te ontwikkelen, een visie die in relatie treedt met de brede omgeving. Op termijn moet het de doelstelling zijn alle schoolgemeenschappen te bereiken. We benadrukken dat er bij de concrete uitvoering van dit voorstel voldoende garanties moeten komen zodat dit mandaat het brede draagvlak in de schoolgemeenschap en de scholen niet in de weg staat. Het mandaat van cultuurgangmaker mag geen alibifunctie zijn.

Wat de omvang van de ter beschikking te stellen middelen betreft, stelt de Commissie voor om te vertrekken van een minimum van één halftijdse coördinator per schoolgemeenschap. Wanneer een schoolgemeenschap hierin extra wil investeren, kan zij er, binnen haar bestaande puntenenveloppe, voor kiezen dit mandaat uit te breiden.

Competenties cultuurgangmaker

De essentiële resultaatsgebieden van het profiel van een cultuurgangmaker zijn:

:: initiëren en activeren van cultuur- en kunsteducatie in de schoolgemeenschap en uitwisselen van ervaringen hieromtrent;

:: coördineren van initiatieven m.b.t. cultuur- en kunsteducatie;

:: netwerken vormen en een aanspreekpunt zijn voor de culturele omgeving van de schoolgemeenschap;

- :: ondersteuning bieden bij de visieontwikkeling van de scholen;*
- :: monitoren van de cultuur- en kunsteducatieve initiatieven binnen de schoolgemeenschap;*
- :: zoeken naar financiële ondersteuning;*
- :: opvolgen van nieuwe ontwikkelingen m.b.t. cultuur- en kunsteducatie;*
- :: meewerken aan expertiseontwikkeling m.b.t. cultuur- en kunsteducatie bij het lerarenkorps van de scholengemeenschap.*

c) Ondersteuning

Tegelijkertijd biedt het fonds scholen de kans om een beroep te doen op een centrale subsidie-enveloppe voor de ontwikkeling of uitvoering van hun (langetermijn)visie op cultuur- en kunsteducatie.

De Commissie verbindt hieraan de volgende voorwaarden:

- ten eerste, de ondersteuning moet dienst doen voor de realisatie van concrete initiatieven die kaderen in de schoolvisie. Ook initiatieven die bijdragen tot de ontwikkeling van een schoolvisie komen in aanmerking, naar analogie met de voorstellen ontwikkeld voor het basisonderwijs.
- ten tweede, een school moet, wil zij een beroep kunnen doen op deze ondersteuning, samenwerken met een culturele partner en/of een academie voor deeltijds kunstonderwijs.
- ten derde, de concrete initiatieven die de school ontwikkelt, moeten de leerlingen rechtstreeks ten goede komen.

Bovenop deze voorwaarden, die overeen komen met deze voor het basisonderwijs, formuleert de Commissie een vierde voorwaarde:

- ten vierde, de ondersteuning is enkel toegankelijk voor initiatieven die school- en onderwijsvormoverstijgend zijn.

Ook hier is het belangrijk dat voor deze subsidie-enveloppe een bedrag wordt voorzien dat groot genoeg is om jaarlijks alle Vlaamse scholen de kans te geven om op deze ondersteuning een beroep te doen. Net zoals voor het basisonderwijs hanteert de Commissie een richtbedrag van € 1.500 per jaar per school. Het staat scholen vrij om deze subsidie alleen, in groep of als schoolgemeenschap aan te vragen. Bij de concrete uitwerking van dit subsidiesysteem moet deze flexibiliteit proportioneel worden ingebouwd.

Een taakgroep (naar analogie met de taakgroep inzake de maatregelen voor het basisonderwijs) kan de nadere voorwaarden voor subsidiëring ontwikkelen. De taakgroep streeft daarbij naar een eenvoudig systeem met brede inzetbaarheid.

Kunstsecundair onderwijs

Het KSO bereikte, volgens het statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs 2006 - 2007, ongeveer 2% van het totale aantal leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs.

Om diverse pragmatische redenen koos de Commissie ervoor om zich in dit advies te focussen op maatregelen voor het ganse leerplichtonderwijs. Specifieke maatregelen voor het KSO komen dan ook niet aan bod in dit rapport.

8.2. Verwevenheid van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum

a) Cultuur- en kunsteducatie in het huidige curriculum

EERSTE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

In de eerste graad van het secundair onderwijs is artistieke opvoeding, bestaande uit muzikale en/of plastische opvoeding, opgenomen in de basisvorming. In de praktijk komt dit meestal overeen met één of twee lessen per week. Het is duidelijk dat hier zowel qua tijdsbesteding als inhoudelijke invulling een opvallende verenging optreedt ten opzichte van het basisonderwijs.

TWEEDE EN DE DERDE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

In de tweede en de derde graad wordt gekozen voor een vakoverschrijdende aanpak onder de noemer muzisch-creatieve vorming. Scholen kunnen zelf bepalen hoe ze deze vakoverschrijdende thema's toepassen (via vakken, projecten, ...). Deze eindtermen zijn richtlijnen die moeten worden nagestreefd maar niet behaald. De inspectie evalueert enkel of scholen voldoende inspanningen leveren voor deze vakoverschrijdende eindtermen, maar controleert niet de verworvenheden van de leerlingen.

Het is moeilijk de verhouding met cultuur- en kunsteducatie te schetsen, aangezien deze eindtermen een zeer diverse invulling mogelijk maken. Ze laten zowel een cultuur- als een kunsteducatieve aanpak toe. Net zoals in het basisonderwijs concentreert kunsteducatie zich vooral in deze eindtermen, terwijl cultuureducatie ook via andere vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen aan bod kan komen.

b) Voorgestelde wijzigingen met betrekking tot curriculum

Uit de beschrijving van het huidige curriculum blijkt duidelijk een gebrek aan – een nochtans noodzakelijke – continuïteit wat betreft cultuur- en kunsteducatie. De verenging in de eerste graad van het secundair onderwijs tot twee artistieke disciplines vraagt om een aanpassing. De vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming in de tweede en derde graad hebben door hun ruime invulmogelijkheden dan wel weer een duidelijke

meerwaarde. Maar hun niet-afdwingbare karakter doet ze echter in een sfeer van vrijblijvendheid verzanden, wat de inhoudelijke kwaliteit niet ten goede komt.

Daarom pleit de Commissie voor de structurele verankering van een specifiek leergebied in de basisvorming van het secundair onderwijs (cf. 8. 3.). Dat leergebied moet continuïteit garanderen t.o.v. de brede inbedding in het curriculum van het basisonderwijs, zonder afbreuk te doen aan de nu reeds in het curriculum aanwezige, vakoverschrijdende dimensies van cultuureducatie. De leerfasen en de context, aangeboden in de referentielijn, kunnen hiervoor een kader bieden.

Dit voorstel wordt idealiter opgenomen in de geplande opmaak van een blauwdruk voor een nieuw secundair onderwijs.

8.3. Leergebied Culturele en Kunstzinnige Vorming in het secundair onderwijs

a) Situering

Op dit moment bestaan cultuur- en kunsteducatie in het secundair onderwijs in de eerste graad uit de vakken plastische en muzikale opvoeding. In de tweede en derde graad ligt de basis in de vakoverschrijdende eindterm muzisch-creatieve vorming. Zowel Anne Bamford als de onderwijsinspectie stellen een grote breuk vast tussen muzische vorming (met de verschillende domeinen) in het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs (waar dit overgaat in de afzonderlijke vakken plastische opvoeding en muzikale opvoeding). De mate waarin cultuur- en kunsteducatie wordt aangeboden in het secundair onderwijs, alsook de kwaliteit ervan, verschilt bovendien sterk van school tot school. De vakken muzikale en plastische opvoeding en esthetica zijn niet decretaal verankerd in de basisvorming (met uitzondering van muzikale en plastische opvoeding in de eerste graad). De culturele en artistieke vakken geraken daardoor vaak op de achtergrond in het curriculum of leiden een geïsoleerd bestaan als 'éénuurvakjes'. Over het algemeen daalt het aanbod aan cultuur- en kunsteducatie naarmate men vordert in het secundair onderwijs.

De voorbije jaren is o.m. op vlak van de eindtermen een resolute wending genomen. Daarbij wil men het onderwijsproces meer vanuit clusters (pools) van vakken benaderen. In die zin werden eindtermen voor tweede en derde graad ontwikkeld voor het gehele pakket van moderne vreemde talen (niet apart voor Frans, Engels, Duits ...). Dit is onderwijskundig een goede evolutie, die ook voor specifieke onderwijsdoelstellingen op het vlak kunst en cultuur is aangewezen.

b) leergebied culturele en kunstzinnige vorming

De Commissie en de klankbordgroep onderzochten verschillende alternatieven die ertoe kunnen bijdragen de culturele en kunstzinnige vorming sterker te verankeren binnen het curriculum van alle onderwijsvormen in het secundair onderwijs.

De uiteenlopende voorstellen kunnen als volgt worden samengevat:

- sterkere promotie en bewaking van de vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming; een sterkere positionering van specifieke “kunstzinnige” vakken (plastische opvoeding, muzikale opvoeding, esthetica) binnen de basisvorming doorheen het ganse secundair onderwijs;
- een versterking van de doelstellingen op het vlak van culturele en kunstzinnige vorming via bijsturing van de eindtermen voor zowel de specifieke kunstvakken als andere vakken van het curriculum;
- het invoeren van een globaal pakket eindtermen inzake cultuur- en kunsteducatie, geformuleerd voor een breed nieuw leergebied culturele en kunstzinnige vorming.

De Commissie geeft de voorkeur aan het voorstel van een breed leergebied. Dat voorstel sluit het best aan bij haar visie op cultuur- en kunsteducatie waarin de continuïteit een centrale plaats inneemt.

De Commissie pleit ervoor de vakken plastische opvoeding, muzikale opvoeding, esthetica, ... in het secundair onderwijs te vervangen door een nieuw leergebied: culturele en kunstzinnige vorming. Dit leergebied zou decretaal in de basisvorming moeten worden opgenomen. Dit betekent dat het betrekking heeft op alle onderwijsvormen binnen het secundair onderwijs en dat er een resultaatsverplichting aan wordt verbonden. Het leergebied leent zich bij uitstek voor het versterken van de maatschappelijke inbedding van de school en sluit in dit opzicht naadloos aan bij de idee van de brede school.

De introductie van dit leergebied heeft tot gevolg dat de eindtermen, die nu specifiek betrekking hebben op muzikale of plastische opvoeding, zullen moeten opgevat worden in relatie tot culturele en kunstzinnige vorming. De Commissie beschouwt de referentiële cultuureducatie hierbij als richtinggevend.

Het operationaliseren van dit leergebied behoort tot de autonomie van de scholen. Scholen kunnen dus zelf beslissen om dit leergebied terug in vakken op te splitsen. Maar ze moeten deze vakken dan wel inbedden in een globale aanpak van cultuur- en kunsteducatie. Binnen een schoolteam zullen echter niet altijd de nodige competenties aanwezig zijn om deze globale aanpak uit te werken. Daarom wordt aan dit voorstel een nascholingstraject gekoppeld.

De Commissie wil hiermee geen afbreuk doen aan de inzet van de leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor de vakken artistieke en muzikale opvoeding, zoals opgenomen in het curriculum van de eerste graad van het secundair onderwijs. Noch wil de Commissie voorbijgaan aan de bestaande expertise in het secundair onderwijs of het lerarenkorps van dit onderwijsniveau te zwaar belasten. De Commissie pleit er juist voor om de aanwezige

expertise uit haar huidige isolement te halen en op schoolniveau in een globale aanpak van cultuur- en kunst-educatie te valoriseren. Waar deze expertise onvoldoende aanwezig is, kan een samenwerking met het DKO verrijkend zijn (cf. hoofdstuk 9).

De Commissie geeft dit voorstel mee aan de werkgroep die de hervorming van het secundair onderwijs voorbereidt (blauwdruk).



PHILIPPE HERREWEGHE

- intermezzo -

Een recent verblijf in China bracht ons weer eens tot het nadrukkelijk besef dat wij het in ons klein landje op essentiële punten lang niet zo slecht hebben.

Het heet dat wij eerstdaags in het Westen economisch onder de voet zullen worden gelopen. Afgezien van de vraag of dit inderdaad wel zo'n vaart zal lopen (en volgens verlichte economen is dat verre van zeker), kan men zich ondertussen de vraag stellen of welvaart de enige en ultieme finaliteit hoeft te zijn. Vooreerst hebben wij, globaal gezien, op het gebied van welvaart en welzijn nog steeds een onmetelijke voorsprong. Maar vooral kunnen wij ons gelukkig prijzen met de erfenis van het Griekse denken, de Renaissance, de Verlichting en de revolutie die ons individuele vrijheid in ontvoogding, en een kwaliteitsvolle democratie in de schoot hebben geworpen.

In dit ontvoogdingsproces heeft de kunst altijd een grote rol gespeeld. Wat kunstenaars voorvoelden is meestal pas later, en mede onder hun invloed, maatschappelijke en politieke realiteit geworden.

In ons godzijdank relatief kleinschalig Europa heeft niet alleen een smalle elite, maar een brede laag van de hele bevolking toegang tot de cultuur. Deze draagt onvervangbaar bij tot een diffuus historisch bewustzijn, wat dan weer de kwaliteit van onze democratie ten goede komt. Maar vooral leiden kunst en cultuur tot een verdieping en verrijking van het persoonlijk leven. In tijden waarin men al te graag kwantitatief wil meten en economisch wil schatten lijkt dit ons van een onmetelijke en onschatbare waarde.

Zij het dan op niet-verbale wijze, is misschien nog het meest de muziek een krachtige hefboom tot

bewustwording, opvoeding, innerlijk perspectief en spiritualiteit. Met "muziek" bedoelen wij hier meer bepaald wat men meestal aanduidt met de ongelukkige en reducerende term: klassieke muziek. De Fransen komen er met hun "musique savante" al dichter bij, want in het Nederlands klinkt "ernstige muziek" doodsaai, terwijl "kunstmuziek" onweerstaanbaar aan kunstheupen en kunstgebitten doet denken.

In alle geval onderscheidt deze muziek zich van wat met in Duitsland dan weer "Unterhaltungsmusik" noemt. Dat gaat dan van jazz, pop, folk, rock, reggae en allerlei nieuwe vormen: de volksmuziek van vandaag. Deze muziek is meer dan eens uiterst inventief, ontroerend, interessant, overwelkend en heeft uiteraard ook zijn waarde, betekenis en soms allesoverwoekerende functie.

De muziek van Machault tot Kurtag echter is van een andere orde en heeft welbepaalde kenmerken. Ze is gebonden aan notatie, gefundeerd op ons rationeel denken. Ze weerspiegelt niet alleen onze emoties maar ook ons dialectisch peilen naar het diepste Zijn. Het is een taal, met haar regels en grammatica, die zowel door uitvoerders als door toehoorders moet worden aangeleerd. In deze taal kan men geen vragen oplossen, met kan enkel vragen stellen, het bewustzijn verscherpen. En mysterieus genoeg is er een directe correlatie tussen de graad van abstractie en complexiteit van deze muziektal en haar vermogen tot diepzinnigheid: kan er iets essentiëler klinken dan de Kunst der Fuge?

Met de muziekcultuur is het in Vlaanderen niet zo slecht gesteld. Het concertleven bloeit. Het publiek is vele malen talrijker dan in vorige generaties, en neemt er blijkbaar de meestal slechte concertzalen op de koop toe maar bij.

Het onderwijs in de Academies en de Conservatoria zou veel slechter kunnen. De lokale orkesten, operahuizen, ensembles en solisten hebben meer dan eens internationaal niveau.

Toch dreigt er op middellange termijn iets helemaal mis te lopen.

Een eerste teken hiervan is onmiskenbaar de vergrijzing van het publiek, al is die natuurlijk deels te wijten aan de inversie van de bevolkingspiramide.

Ten tweede is de programmatie voor de grote instituties (noodgedwongen) steeds meer gericht op een altijd maar smaller niet-hedendaags ijzeren repertoire.

Dit is in de loop van de geschiedenis nooit zo geweest. Onze prachtige muziekcultuur kon door de eeuwen heen alleen maar tot stand komen op de rijke humus van een dynamische wisselwerking tussen de uitvoerder-componist en zijn muzikaal onderlegde opdrachtgevers en toehoorders. De kerkprelaten, de aristocratie en de negentiende-eeuwse goeude burgers wisten wat ze wilden horen en hadden meestal quasi-professionele warenkennis. Het kantatenpubliek van J.S. Bach bijvoorbeeld was muzikaal in feite hoogopgeleid: levenslang wekelijks kerkbezoek fungeerde als een soort muziekschool.

Vandaag de dag is de opdrachtgever de Anonieme Staat, en die wil, overigens terecht, volle zalen voor zijn geld. Als het brede publiek echter niet langer taalvaardig is, als de toehoorders muziekconsumenten worden, dan dreigt onze Westerse muziekcultuur hetzelfde lot: ten onder gaan als de GAGAKV in Japan, en wij gaan onvermijdelijk steeds meer de weg op van een soort Disneylandisatie. Dan wordt

het op termijn ballet in het donker of tennis voor blinden. Het zal zeker niet zijn door af en toe een groepje schoolkinderen (het liefst immigranten) naar een orkestrepitie te lokken, dat een beslissende kentering zal worden teweeggebracht.

Alle geïnteresseerde kinderen zouden op de lagere school de kans moeten krijgen te leren zingen en een instrument te bespelen. Misschien kunnen we er vervolgens van dromen dat op de middelbare scholen onder impuls van bezielden en daartoe opgeleide musici vele jeugdkoren en -orkesten ontstaan. Uit eigen ervaring weten wij dat er oneindig veel latent enthousiasme sluimert.

Overheidsinitiatieven op dit gebied kan op dat gebied op verwonderlijk korte tijd tot wonderen leiden: men kan kijken naar wat er bijvoorbeeld in Finland of Venezuela is gerealiseerd.

Alleen moet men uiteraard bij voorbaat bepalen hoe belangrijk dit alles is, hoeveel moeite en geld het mag kosten om de muziekcultuur te redden en brede lagen van de bevolking een onovertroffen instrument tot innerlijke zelfontplooiing aan te reiken.

IX.

DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Zoals aangegeven in hoofdstuk I, waarin het onder andere gaat over de afbakening van de werkzaamheden van de Commissie, is het luik rond het DKO grotendeels aan een aparte werkgroep toevertrouwd. Uiteraard kan de Commissie niet volledig voorbijgaan aan de unieke plaats van het DKO in het Vlaamse onderwijslandschap. Als aanbieders van kunstzinnige opleidingen hebben de academies immers een bijzondere meerwaarde in de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Door haar bereik – ongeveer één kind op zes uit het basisonderwijs volgt les aan een academie van het DKO – kan het DKO een belangrijke rol spelen in de detectie van jong talent.¹¹

In dit hoofdstuk bespreekt de Commissie de rol die het DKO kan opnemen ten aanzien van het kleuter- en leerplichtonderwijs. Daarnaast wijst de Commissie ook op het belang van samenwerking met het culturele veld.

9.1. Samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs

De aanbevelingen die de Commissie formuleert voor het kleuter- en leerplichtonderwijs (cf. hoofdstukken 6, 7 en 8), leggen sterk de nadruk op de ontwikkeling van een visie en samenwerking met culturele actoren. Daarbij is het belangrijk op te merken dat, gezien de lokale inbedding van de academies, het DKO in veel gevallen de prioritaire partner kan vormen.

Op diverse plaatsen in Vlaanderen werkt het DKO al op structurele wijze samen met basis- of secundaire scholen en dit met positieve resultaten. De Commissie pleit ervoor deze good practices te valoriseren via een uitbreiding naar het volledige Vlaamse onderwijslandschap. Deze nu nog exemplarische projecten moeten m.a.w. structureel en prioritair ingang vinden in de werking van de academies van het DKO.

De samenwerking tussen het DKO en het basis- en secundair onderwijs kan zich op twee niveaus situeren: schoolniveau en lerarenniveau.

a) Op schoolniveau

GELIJKE KANSEN

De Commissie acht een structurele samenwerking tussen het kleuter- en leerplichtonderwijs en het DKO van groot belang en dit in functie van het gelijkheidsbeleid. Over het algemeen worden twee drempels onderscheiden die de instroom van kansarmen in het DKO bemoeilijken: een materiële (financiële) belemmering en een cultuursociologische hindernis. Vooral deze laatste is bijzonder moeilijk weg te nemen. Een kwaliteitsvolle

¹¹ De cijfergegevens zijn afkomstig van OVSG en zijn voorgesteld op de studiedag *De aansluitingsproblematiek in het kunstonderwijs*, georganiseerd door de Vlaamse Onderwijsraad op 22 november 2007.

cultuur- en kunsteducatie op school, in een sfeer van goede samenwerking tussen beide onderwijsstructuren, kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verkleinen van die culturele barrières.

UITWERKEN SCHOOLVISIE EN PROJECTEN

Naast deze algemene doelstelling ziet de Commissie een aantal concrete mogelijkheden in de voorgestelde samenwerkingsrelatie. Het is vanzelfsprekend dat je het DKO als samenwerkingspartner kan inschakelen voor de uitwerking van een schoolvisie en/of voor het opzetten van creatieve- of kunstprojecten. Het DKO beschikt immers over een specifieke expertise rond kunstzinnige vaardigheden en beschikt vaak over een eigen logistiek kader dat basis- en secundaire scholen kunnen gebruiken.

BREDE CONTEXT

Het is belangrijk dat een mogelijke samenwerking kadert in een bredere lokale context en binnen een langetermijnperspectief. De Commissie roept het DKO op om ook in haar samenwerkingsprojecten met het leerplichtonderwijs partnerschappen na te streven met lokale culturele organisaties en instellingen. Een samenwerking tussen een basis- of secundaire school en een academie van het DKO mag met andere woorden niet exclusief zijn, maar moet bruggen slaan naar andere culturele partners uit hun omgeving.

SAMENWERKINGSVORMEN

De samenwerking tussen basis- en secundaire scholen en academies kan op diverse wijzen vorm krijgen. Leerkrachten uit het DKO kunnen bijvoorbeeld gastlessen verzorgen in de basis- of secundaire school. Een dergelijke samenwerking bestaat nu al op sommige plaatsen op het niveau van het basisonderwijs in het kader van de tijdelijke projecten muzische vorming. Maar deze initiatieven hebben echter enkel slaagkansen als ze worden ingebed in de lange termijnvisie van de school.¹²

Een meer duurzame uitbouw van deze tijdelijke projecten in het basis- en secundair onderwijs mag echter niet leiden tot isolatie van kunsteducatie op school, waarbij dit soort onderwijs enkel nog door een expert wordt verzorgd. Scholen moeten (naast het inschakelen van externe expertise) de deskundigheid, die op de school zelf aanwezig is, effectiever inzetten en versterken. Zowel het DKO (cf. samenwerking op lerarenniveau) als andere partners kunnen hierin een rol spelen.

Dit alles veronderstelt ook dat de academies en leerkrachten uit het DKO een duidelijke visie ontwikkelen m.b.t. deze samenwerking, een visie die rekening houdt met de eigenheid van de instellingen, leerkrachten en leerlingen met en voor wie ze werken. Zoals de leerkrachten uit het basisonderwijs hun expertise kunnen verruimen dankzij hun ontmoeting met collega's uit het DKO, kunnen ook de academies leren uit de ervaringen en behoeften, geformuleerd door het kleuter- en leerplichtonderwijs.

¹² Uit de effectmeting bij leerkrachten die in 2006-2007 is uitgevoerd (W. Smet, *Effectmeting Tijdelijk project Muzische Vorming Deeltijds Kunstonderwijs*, mei 2007) blijkt dat het langetermijneffect en multiplicatoreffect van deze tijdelijke projecten eerder beperkt zijn. Een meer structurele samenwerking tussen het leerplichtonderwijs en het DKO, waarbij regelmatige impulsen aan de school worden gegeven, zou dit kunnen oplossen.

VALORISATIE COMPETENTIES IN LEERPLICHTONDERWIJS

De Commissie pleit ten slotte ook voor het opzetten van een systeem dat de competenties, die leerlingen in het DKO verwerven, kan valoriseren binnen het leerplichtonderwijs. Dit versterkt de band tussen het leerplichtonderwijs en de academies en kan een structureel samenwerkingsverband bevorderen. De Commissie stelt voor dat dit laatste wordt meegenomen in de opmaak van een blauwdruk voor het secundair onderwijs.

b) Op lerarenniveau

Het bovenstaande geeft aan dat de Commissie voor het DKO een taak weggelegd ziet op het vlak van nascholing van leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs. Ook dit gebeurt al op beperkte schaal in het kader van de tijdelijke projecten muzische vorming. Ook in dit verband wijst de Commissie op de noodzaak om dit structureel en op langere termijn uit te bouwen teneinde blijvende effecten op de leerkrachten en de school te garanderen.

9.2. Samenwerking met culturele actoren

Bovenstaande adviezen inzake samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs impliceren tegelijkertijd een samenwerking met het culturele veld. Net zoals voor de basis- en secundaire scholen is het ook voor de academies nuttig om externe deskundigheid aan te trekken en op die manier expertise op te bouwen. De samenwerkingsverbanden die de Commissie voorstaat binnen het kleuter- en leerplichtonderwijs, kunnen in dit kader ook voor het DKO extra mogelijkheden bieden.

9.3. Hoger Kunstonderwijs

Net zoals in het geval van het DKO wordt het Hoger Kunstonderwijs (verder HKO) in dit rapport niet uitvoerig behandeld. Maar omdat de tewerkstellingsmogelijkheden voor de afgestudeerden uit het HKO zijn veranderd, acht de Commissie het toch noodzakelijk na te denken over een toekomstgericht traject voor deze onderwijsvorm. De afgestudeerden uit het HKO komen immers niet langer hoofdzakelijk in het DKO of het KSO terecht, maar ook in cultuur- en kunsteducatieve organisaties en educatieve organisaties van culturele instellingen. Dit vereist een sterkere band met het culturele (professionele) veld en een verbreding van de inhoud van de opleiding. Hoewel de opleidingen reeds verdieping aanbieden, ontbreekt het de afgestudeerden vaak nog aan de gepaste pedagogiek om hen op een kwaliteitsvolle manier tewerk te stellen in cultuur- en kunsteducatieve organisaties. Het kan reeds een eerste stap zijn om de stages van de studenten HKO niet alleen in het onderwijs te laten plaatsvinden, maar ook in culturele en kunsteninstellingen. Daarnaast laten gastcolleges eveneens toe de inhoud van de opleidingen te verruimen.



RONALD SOETAERT

- intermezzo -

Laat ik beginnen met een bekentenis die sommigen wel zullen herkennen: rapporten over de stand van zaken van het kunstonderwijs zijn niet direct het soort proza waar de kunstliefhebber spontaan naar grijpt. Wij denken eerder in verhalen dan in tabellen, we zijn eerder boekenliefhebbers dan boekhouders. Laat ik daar vlug aan toevoegen dat het goed is dat er rapporten verschijnen waarin een beeld gepresenteerd wordt van wat we aan het doen zijn. Maar het rapport van Anne Bamford blijft op mijn bureau liggen, ik blader er even in, en stel mijn reacties uit terwijl ik toch al stiekem mijn bedenkingen formuleer. Bijvoorbeeld het resultaat is min of meer voorspelbaar: er is meer tijd (en dus geld) nodig voor kunst en cultuur op school.

Zoals bijna over alles wordt er vandaag ook chronisch geklaagd over de achteruitgang van de culturele geletterdheid en/of het gebrek aan aandacht voor specifieke vormen van cultuur. Vooraleer ik het rapport gelezen heb, spoken de vragen door mijn hoofd die ons tijdens de lessen in de lerarenopleiding (hoogste jaren secundair onderwijs) bezig gehouden hebben.

VRAGEN

Vroeger was het volgens velen *beter*. Het beeld dat we creëren van dat verleden is in elk geval overzichtelijk: cultuur was hoge cultuur, literatuur was

de canon, de canon was nationaal, kennis van de kunstgeschiedenis was essentieel, de leraar was – toen nog – een expert, etc.

En toen kwamen de problemen. De grens tussen hoge en lage cultuur vervaagde, of werd geproblematiseerd waardoor de zekerheden van wat nu precies waard is om (aan)geleerd te worden voortdurend onderwerp van debat werden. Kunst op school werd een mijnenveld van vragen. Wiens kunst? Literatuur en geen film en televisie? Theater en geen computergames? Schilderijen maar geen foto's en video's? En dienen koken en mode ook niet geprezen te worden als kunstvormen? Ze kregen immers wel een cultuurprijs. Welke kunsten en genres zullen we behandelen in het onderwijs? We leven in een aandachtseconomie waarin schaarste voor mensen-als-wij vooral *tijd* is. Iedereen kan vaststellen dat hij/zij amper kan kiezen uit het enorme aanbod. Gaat u naar de film dan mist u het theater. Leest u boeken dan volgt u het ballet niet. Bezoekt u musea dan missen we u in de concertzalen. Voor elke kunstvorm is wel een Stichting die de cultuurconsument een chronisch schuldgevoel aanpraat. Zelfs als u als een bezetene aan al deze kunstvormen participeert dan kan u de vraag verwachten of u de digitale ontwikkelingen wel volgt: wat weet u van computergames? Trouwens hebt u wel oog over voor de globalisering? De multiculturele en interculturele perspectieven? Zo ja, overdrijft u dan niet

een beetje? Wat met de cultuur van de streek waarin u zelf leeft? Het jongste bericht dat mij bereikte was een aanmaning om een Vlaamse literaire canon voor het onderwijs samen te stellen. Leerlingen moeten toch historische kennis hebben van de eigen cultuur? Akkoord? Maar overdrijft u niet met die inhouden? Moeten leerlingen niet meer aan het woord komen? Moet u niet wat meer leerlinggericht werken? Naast de officiële cultuur dienen ook subculturen aan bod te komen: van gothic tot rap, van blogs tot youtube. OK. Maar vergeet ook het erfgoed niet. Trouwens ik heb het hier alleen over het 'passieve' beleven van kunst, en niet over het 'actieve' participeren. Waarom laten we leerlingen geen verhalen of gedichten schrijven, muziek, theater, film maken, en – de laatste oproep – computergames creëren? Elke leraar (en ook elke cultuurconsument) weet wat ik bedoel: er is zoveel, er zijn zoveel perspectieven... Wat u ook doet, u mist iets of u wordt ergens gemist. En steeds weer staat men klaar om dat te meten. Hoeveel mensen participeren? Wat zijn de effecten? Maar kan men de effecten van onderwijs wel meten? Zijn de ervaringen met kunst wel in afvinkbare doelstellingen te vertalen? Zijn basiscompetenties dan niet belangrijk hoor ik de lezers denken. Tja, enerzijds, anderzijds.

COMPLEXITEIT

Vorige maand werd ik uitgenodigd om een

mening te ventileren over twee onderwerpen: het opstellen van een Vlaamse literaire canon voor het onderwijs en het opzetten van methodes om games in het onderwijs te behandelen. Hoe breng je zulke uiteenlopende onderwerpen samen?

Het mogen dan vragen zijn van een academicus maar het zijn waarschijnlijk ook toch vragen die de praktijk in verwarring brengen. Het antwoord - er is meer tijd (en dus geld) nodig - dat ik hierboven formuleerde blijft een cliché maar blijkt ook het enige mogelijke antwoord. Ik besef echter ook wel dat andere vakken klaar staan om hetzelfde te eisen (van wiskunde tot lichamelijke opvoeding, om verder nog te zwijgen over alle mogelijke maatschappelijke problemen die op school aandacht verdienen en/of waarvan men verwacht dat ze via onderwijs opgelost worden).

Ondertussen heb ik het rapport van Anne Bamford gelezen en ik kan constateren - uit de interviews met diverse betrokkenen - dat men zich zeer bewust is van de complexiteit. De commentaar blijkt ook genuanceerd. In een voetnoot staat te lezen: "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." Misschien moet niet alles worden gedefinieerd, maar een algemeen kader om die reeks 'kunsten' te benaderen (let ook op het "enz.") zal wel noodzakelijk zijn. Enerzijds begrijp ik dat sommige respondenten media-educatie anders duiden, anderzijds kan er misschien precies vanuit het mediaperspectief een kader worden gecreëerd om diverse kunstvormen exemplarisch op school aan bod te laten komen (op een andere plaats in het rapport zal trouwens worden gepleit om kunst- en cultuureducatie en media-educatie met elkaar te verbinden). Dat laatste blijkt trouwens ook bijna onvermijdelijk in tijden waarin we geconfronteerd worden met een digitale revolutie die alle *oudere* media problematiseert.

MEDIA

Een nieuw medium als de computer maakt ons bewust dat media zijn wat ze (maar) zijn: gereedschappen waarmee we betekenis en zin construeren. Vandaag constateren we dat enkelvoudige geletterdheid vervangen is door multi-geletterdheden (in verschillende media), die naast elkaar bestaan maar ook met elkaar in interactie treden. Fotografie veranderde de schilderkunst, film veranderde de literatuur, computers veranderen de functie van alle andere media... Kunst blijkt een plek waar die ver-

anderingen worden onderzocht (wat zou een medium zonder kunst zijn?). Hierboven gaf ik het voorbeeld van een paradox waarmee ik zelf werd geconfronteerd: boekcultuur versus game-cultuur. Inderdaad zéér verschillend maar ook wel gelijkaardig: beide zijn media waarin verhalen verteld en/of worden gespeeld (en uiteraard gebeurt dat ook in theater, stripverhalen, muziek, televisie etc.). Hier kan aandacht voor het narratieve een algemeen perspectief bieden. Verbanden leggen lijkt een onvermijdelijke piste. Die laatste uitdaging vond ik jaren geleden verwoord door de curator van *Documenta*, Catherine David: "a radical questioning of the categories of the 'fine arts' and the anthropological foundations of Western culture, through a subversion of the traditional hierarchies and the divisions of knowledge". Inderdaad, een fascinerende vraag voor de kunst, maar ook voor het onderwijs.

COMMISSIE

Tot slot nog een laatste bedenking. De minister schrijft in het voorwoord van deze studie dat hij een commissie aan het werk zou stellen "die de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek moet uitwerken tot concrete beleidsvoorstellen. Die commissie wordt samengesteld uit experts uit de verschillende betrokken sectoren". Arme commissie, denk ik dan. Er blijkt immers altijd geld te zijn om te meten en te vergelijken, zelden om een kader te ontwikkelen

waarin de problemen die hierboven geconstateerd worden te vertalen naar werkbare modellen voor de praktijk. Ziedaar mijn eerste suggestie voor de commissie: tijd (en dus geld) vragen om zo'n denk-kader te ontwikkelen om in te spelen op een andere constatering uit het rapport: "De leraars missen een goede basis voor kunsteducatie".

We hebben nood aan leraren die vanuit zowel expertise als onzekerheid en nieuwsgierigheid willen werken. Leraren die als antropologen een veranderende cultuur benaderen, zoals Papert schreef: "... he or she needs to understand which trends are taking place in our culture. Meaningful intervention must take the form of working with these trends". Studenten in de lerarenopleiding hebben in onze lessen de voorbije jaren kunnen kiezen voor diverse soorten opdrachten waarin een onderzoeksperspectief was opgenomen. Zo vroegen we een onderzoek uit te voeren naar nieuwe geletterdheden/jeugd-culturen. Bijvoorbeeld: nieuwe vormen van geletterdheid/cultuur, die ontstaan bij jongeren, beschrijven vanuit twee perspectieven, met name een analyse van het soort geletterdheid/cultuur (voorbeeld: weblogs, computergames, chatten, muziekculturen etc) en een suggestie omtrent wat met deze nieuwe vormen van geletterdheid/cultuur in het onderwijs kan worden gedaan. De resultaten waren bijzonder boeiend: we kregen als lesgevers inzicht in verschillende subculturen en vooral in de zoektocht naar

zingeving van deze (sub)cultuur. Het werd ook duidelijk dat sommige studenten misschien niet op de hoogte waren van ontwikkelingen in de elitaire cultuur, maar dat ze in jeugdculturen evenzeer op zoek gingen naar schoonheid en zingeving. Kortom, naast aandacht voor traditionele cultuurvormen kan ik me geen interessante cultuur- en kunsteducatie voorstellen zonder aandacht voor wat actueel in de cultuur gebeurt, met uiteraard aandacht voor de cultuur van jongeren. Het gaat niet om of/of maar om en/en, en vooral om de spanning tussen beide.

Centraal blijft de doelstelling dat leerlingen ervaren hoe in kunst en cultuur betekenis en zin kan worden gevonden. Het blijft moeilijk gezien het hier gaat om een onmeetbaar proces – zo'n proces dat sommige bevlogen leraren op gang kunnen brengen. Veel vertrouwen in de cultuuroverdragers is dus belangrijk. Maar evengoed een gezonde dosis wantrouwen tegenover vastgeroeste ideeën en een open houding tegenover veranderingen (een inherente kwaliteit van de beste leraren). Leven in spannende tijden werd (in een Chinees spreekwoord) omschreven als een vloek, maar het kan ook een zegen zijn.

X.

PROFESSIONALISERING VAN LEERKRACHTEN EN EDUCATIEF PERSONEEL

De voorstellen die de Commissie formuleert met betrekking tot het kleuter- en leerplichtonderwijs impliceren het effectief inzetten en/of de ontwikkeling van bepaalde competenties bij leerkrachten en directies. De ontwikkeling van competenties is het terrein van de lerarenopleiding en de nascholing. De Commissie benadrukt in dit verband dat het geenszins de bedoeling is om de opdracht van de individuele leerkracht te verzwaren. De Commissie verwijst naar haar eerdere pleidooi voor het concept 'schoolopdracht' (cf. hoofdstuk 6) en pleit tegelijkertijd voor het benaderen van leerkrachten op een school als een team, eerder dan als een verzameling individuen.

Leerkrachten zijn echter niet de enigen die met cultuur- en kunsteducatie te maken krijgen. Ook educatieve diensten van culturele instellingen en cultuur- en kunsteducatieve organisaties krijgen kinderen en jongeren over de vloer. Een meer structurele samenwerking tussen kleuter- en leerplichtonderwijs en het culturele veld zal het onderlinge contact nog doen toenemen. In dit hoofdstuk richt de Commissie zich daarom zowel tot het onderwijzend personeel als tot de cultuureducatieve medewerkers.

10.1. Lerarenopleiding

Alle lerarenopleidingen geven inhoud aan hun opleiding op basis van dezelfde set basiscompetenties. Ze reiken hetzelfde diploma uit, namelijk dat van leraar.¹³ Daarom hebben de voorstellen van de Commissie betrekking op beide types lerarenopleiding:

- de geïntegreerde lerarenopleiding aan de hogescholen;
- de specifieke lerarenopleiding aan de universiteiten, hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs.

a) Visie op cultuur- en kunsteducatie

De Commissie acht het noodzakelijk dat elke lerarenopleiding een visie op cultuur- en kunsteducatie uitwerkt. Die visie heeft betrekking op een periode van acht jaar en is een onderdeel van een beleidsplan.

Het referentiekader voor deze visie bestaat uit:

- de eindtermen met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie van het basis- en het secundair onderwijs (cf. hoofdstukken 7 en 8) en de betreffende visie;
- de referentielijn cultuureducatie (cf. hoofdstuk 5) en de betreffende visie;
- de basiscompetenties voor de leerkracht en de betreffende visie.

¹³ Dit werd geïntroduceerd met het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen.

Een vakoverschrijdend docententeam staat in voor de uitwerking en uitvoering van die visie, op basis van bovenvermeld referentiekader. Dit team is voldoende divers zodanig dat niet alleen de kunstvakken vertegenwoordigd zijn.

b) Culturele actoren betrekken

De Commissie acht het vanzelfsprekend en onontbeerlijk dat de lerarenopleiding haar visie expliciteert in samenwerking met meerdere relevante culturele actoren. Dit biedt immers heel wat voordelen en mogelijkheden op het vlak van uitwisseling van informatie en expertise:

- het cultureel aanbod is beter bekend, wat het voor de lerarenopleiding makkelijker maakt hierop in te spelen;
- culturele instellingen kunnen hun aanbod beter afstemmen op de behoeften van de lerarenopleidingen, zowel inzake voorstellingen als op vlak van vorming;
- studenten in de lerarenopleiding kunnen hun stage lopen in de betrokken culturele instellingen;
- de lerarenopleidingen kunnen didactische ondersteuning bieden;
- ...

c) Samenwerkingsovereenkomst

Dergelijke samenwerking kan vorm krijgen in een samenwerkingsovereenkomst. De lerarenopleiding kiest zelf met welke actoren ze wil samenwerken en dit in functie van haar beleidsplan, profiel en ligging.

d) Uitwisseling van expertise

De huidige expertise op het vlak van cultuur- en kunsteducatie binnen de lerarenopleiding is zeer divers. Het ligt dan ook voor de hand om de expertise samen te brengen en te delen. In de expertisenetwerken of regionale platforms zijn alle betrokken instellingen (hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenen-onderwijs) vertegenwoordigd. Met andere woorden: dit is een ideaal forum voor de uitwisseling van expertise rond het thema cultuur- en kunsteducatie. De specifieke expertise van de lerarenopleidingen van het hoger kunstonderwijs op het vlak van kunsteducatie dient in dit verband ook zeker te worden gevaloriseerd.

e) CANON Cultuurcel

CANON Cultuurcel versterkt, in samenwerking met het ankerpunt binnen het beleidsdomein Cultuur (cf. hoofdstuk 12), haar huidige rol als brugfiguur tussen de verschillende lerarenopleidingen en de cultuursector en brengt deze actoren op regelmatige tijdstippen samen rond specifieke onderwerpen. Deze brugfunctie kan worden ingepast in de plannen rond de opbouw en uitwisseling van cultuurinformatie in samenwerking met de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, op voorwaarde dat de onderwijsverstrekkers daarin geïnteresseerd zijn.

f) Evaluatie en accreditatie

Als de lerarenopleidingen tijd en middelen investeren in de ontwikkeling van een visie en expertise rond cultuur- en kunsteducatie, moet dit ook in de beoordeling en accreditatie van de opleidingen aan bod komen. De Commissie dringt er bij de NVAO dan ook op aan dit gegeven in te lassen in haar beoordelingskader. Ze zou het volgende kunnen opnemen: *“Het programma waarborgt de ontwikkeling van cultuur- en kunsteducatieve vaardigheden en attitudes en legt aantoonbare verbanden met het culturele veld.”* Dit impliceert dat de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en Vlaamse hogescholenraad (VLHORA) bij hun visitatierondes aan dit thema de nodige aandacht besteden.

10.2. Opleiding van het cultuureducatief personeel

Op dit moment bestaat er geen specifieke opleiding voor educatief personeel dat in culturele instellingen is tewerkgesteld. Diegenen die zich in cultuur- en/of kunsteducatie willen specialiseren, moeten naar Nederland. De profielen zijn sterk verschillend naargelang de culturele instelling, maar een combinatie van pedagogische (agogische) en artistieke expertise is een absolute noodzaak. De sector vindt daardoor op dit moment onvoldoende mensen met de juiste scholing.

De eenvoudigste oplossing bestaat erin gerichte nascholing (in gemengde groepen) te organiseren of een extra module in bestaande opleidingen te integreren, bijvoorbeeld in het HKO. Het valt echter te betwijfelen of deze eenvoudige oplossing tegemoet kan komen aan de grote nood in het veld.

De Commissie pleit daarom voor het uitwerken van een nieuwe opleiding of van nieuwe opties binnen bestaande opleidingen, waarbij men van bij het begin kan kiezen tussen een specialisatie als ‘begeleider-lesgever’ of ‘programmator-manager’ van cultuur- en kunsteducatieve activiteiten. De bestaande of nieuwe opleiding kan leiden tot tewerkstelling in het brede spectrum van de cultuur- en kunsteducatie binnen het culturele veld: kunsthuisen, kunsteducatieve organisaties, cultuurcentra en bibliotheken, amateurkunstencentra, sociaal-artistieke projecten, sociaal-cultureel werk en jeugdwerk. De bestaande of nieuwe opleiding ontwikkelt competenties die verschillen van deze die het onderwijs en de artistieke praktijk vragen. Daarnaast moet men verschillende invalshoeken hanteren om een diverse instroom te garanderen. Een instroom van studenten uit leraren- en artistieke opleidingen moet mogelijk zijn. De cultuur- en kunsteducatie die in de bestaande of nieuwe opleiding wordt aangeboden is kwalitatief gelijk aan die binnen het onderwijs.

Het is een feit dat de uiteenlopende expertises en invalshoeken die bij een dergelijke opleiding noodzakelijk zijn, een samenwerking tussen instellingen bijna noodzakelijk maken. Een aantal bestaande opleidingen kunnen, mits gerichte uitbreiding, mogelijkheden bieden:

- het project kunstvakken in de geïntegreerde lerarenopleidingen;
- opleidingen in het hoger kunstonderwijs;
- opleidingen sociaal en cultureel werk;
- opleiding sociaal agogisch werk.

10.3. Ondersteuning

Gezien de lange termijn waarop veranderingen in de lerarenopleiding een effect hebben in het veld en gezien de moeilijkheden om fundamentele veranderingen in de lerarenopleiding te integreren, is het noodzakelijk ook de nascholing en de begeleiding onder de loep te nemen.

a) Nascholing

VRAAGZIJDE

Leerkrachten en schooldirecties

- In de voorstellen m.b.t. cultuur- en kunsteducatie in het basis- en secundair onderwijs wordt sterk de nadruk gelegd op de nood aan nascholing van de leerkrachten (cf. hoofdstukken 7 en 8). De Commissie adviseert dan ook het thema cultuur- en kunsteducatie op te nemen in de nascholingsplannen. Gezien de grote nadruk op een door iedereen gedeelde schoolvisie acht de Commissie het onontbeerlijk dit thema ook in de nascholings-trajecten van schooldirecties te integreren.
- Momenteel loopt binnen het onderwijs een proeftuin van drie schooljaren die leerkrachten uit TSO - BSO, bij wijze van nascholing, stage laat lopen in bedrijven (project Bedrijfsstages). De stage geeft leerkrachten de kans nieuwe praktijkervaring in hun lessen toe te passen en hun kennis van nieuwe technieken over te brengen op hun leerlingen. Naar analogie met dit project adviseert de Commissie om voor leerkrachten uit alle onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO en KSO) de mogelijkheid te creëren om, bij wijze van nascholing, stage te lopen in culturele instellingen. Deze professionele ontwikkeling komt niet alleen de leerkrachten ten goede, maar ook de culturele instellingen. Zij leren het onderwijsveld op deze manier immers vanuit de praktijk kennen en kunnen zo beter inspelen op concrete behoeften en noden in het onderwijs.

Lerarenopleiders

- Ook de lerarenopleiders zullen niet altijd over de nodige competenties beschikken om het thema cultuur- en kunsteducatie op een kwaliteitsvolle manier te implementeren. Daarom adviseert de Commissie aan het docententeam aandacht te hebben voor dit thema bij de implementatie van de visie op cultuur- en kunsteducatie en in de samenwerkingsovereenkomst met culturele partners.

Daarenboven verkiest de Commissie dat een team van leerkrachten of docenten de nascholingen volgt, eerder dan individuele leerkrachten of docenten. Dit bevordert immers de integratie en implementatie van de verworven competenties in de klas- en schoolwerking. Om uitwisseling van expertise tussen de culturele- en onderwijssector te bevorderen beveelt de Commissie de piste van gezamenlijke navorming aan, waaraan zowel leerkrachten/docenten als educatief personeel uit de culturele en jeugdsector kunnen deelnemen. CANON Cultuurcel kan hierbij, indien nodig, een stimulerende en coördinerende rol opnemen. Vormingsmomenten en -fora zouden momenten moeten zijn waarop de actoren uit de verschillende sectoren elkaar kunnen ontmoeten.

AANBODZIJDE

De Commissie adviseert cultuur- en kunsteducatie op te nemen als prioritair nascholings thema voor een periode van zes jaar. Op deze manier kan worden tegemoetgekomen aan de hogere vraag en kan de kwaliteit van het aanbod enigszins worden gestuurd. De overheid dient hierbij aan te geven welke specifieke onderwerpen zeker in de nascholing aan bod moeten komen. De Commissie pleit ervoor om ook aan de prioritair nascholing de deelname van gemengde groepen mogelijk te maken.

Daarenboven doet de Commissie een oproep aan de culturele sector om de kwaliteit van de nascholingen te garanderen. De commissies binnen de culturele sector die de ingediende dossiers beoordelen, dienen met een minimum aantal pedagogisch-didactische criteria rekening te houden. Men kan bijvoorbeeld peilen naar de manier waarop de organisaties hun werking afstemmen op de noden van het onderwijs.

b) Begeleiding

Zowel in de voorstellen met betrekking tot het leerplichtonderwijs als in deze die de professionele ontwikkeling van leerkrachten beogen, is een heel belangrijke taak weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten op het vlak van begeleiding en ondersteuning. Als begeleiders van scholen kunnen zij schooldirecties en het lerarenteam ondersteunen in de uitwerking van een schoolvisie op cultuur- en kunsteducatie. De eerder geschetste implicaties op het curriculum benadrukken het belang van zowel vakspecifieke als vakoverschrijdende aspecten bij de uitwerking van cultuur- en kunsteducatie. Dit betekent dat de pedagogische begeleidingsdiensten hun begeleiding en ondersteuning ook vanuit dit concept moeten aanbieden. Daarvoor is expertise-uitwisseling binnen en tussen de begeleidingsdiensten noodzakelijk.

Daarnaast kunnen zij als aanbieders van nascholing de professionele ontwikkeling van leerkrachten op het gebied van cultuur- en kunsteducatie versterken. Een voorafgaande afstemming tussen de pedagogische begeleidingsdiensten en eventuele partners uit het culturele veld over de doelstellingen en het programma van de nascholing is in dat geval uiteraard noodzakelijk.

XI.

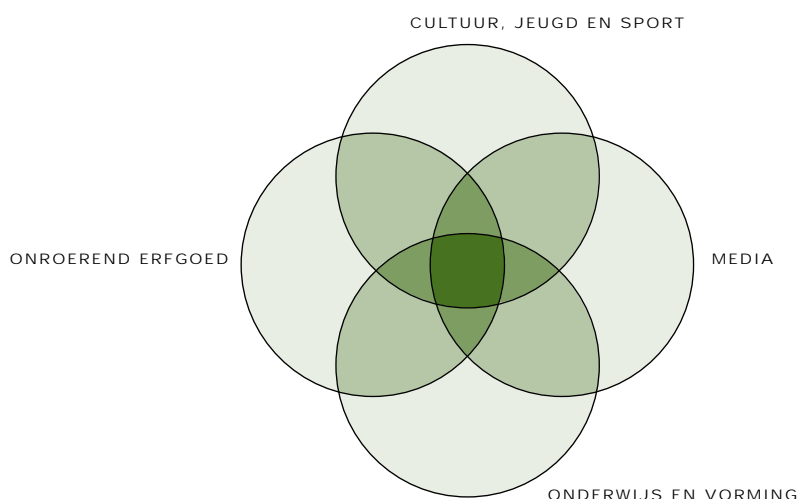
BELEID

De Commissie pleit nadrukkelijk voor de structurele verankering van cultuur- en kunsteducatie in het beleid van de Vlaamse overheid.

11.1. Coördinatie op het niveau van de beleidsdomeinen

Cultuur- en kunsteducatie is een bevoegdheid van diverse ministers. De ministers van Cultuur en Onderwijs spelen vanzelfsprekend een centrale rol, maar ook de ministers van Jeugd (momenteel dezelfde als die voor Cultuur), Media en Onroerend Erfgoed zijn betrokken partij. Alsook de ministers bevoegd voor Vlaamse instellingen zoals de Vlaams Bouwmeester en Design Vlaanderen.¹⁴

Bovendien horen cultuur- en kunsteducatie thuis in meerdere beleidsdomeinen binnen de Vlaamse Overheid. Onderwijs en Vorming, Cultuur, Jeugd, Sport en Media en Ruimtelijke Ordening, Wonen en Onroerend Erfgoed zijn de belangrijkste.



Met het oog op een structurele en consistente verankering van het beleid rond cultuur- en kunsteducatie over de legislaturen heen is een coördinatie op het niveau van de beleidsdomeinen een absolute noodzaak. Onafhankelijk van het aantal betrokken ministers pleit de Commissie voor de aanduiding van één coördinerend minister binnen de Vlaamse Regering. Gezien de maatschappelijke kracht en opdracht van het kleuter- en leerplichtonderwijs is het wenselijk dat deze bevoegdheid (in de huidige bevoegdheidsverdeling) de minister van Onderwijs en Vorming toekomt.

¹⁴ Design Vlaanderen behoort tot het Vlaams Agentschap Ondernemen (VLAO) en valt onder de bevoegdheid van de Vlaamse minister van Economie.

11.2. Institutionele verankering

Een coördinatie van het beleid rond cultuur- en kunsteducatie vereist uiteraard een institutionele verankering in de betrokken beleidsdomeinen. Gezien de centrale rol van de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming enerzijds en Cultuur, Jeugd, Sport en Media anderzijds pleit de Commissie in eerste instantie voor een verankering in deze twee beleidsdomeinen.

a) Onderwijs en Vorming

Binnen de structuren van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming zijn cultuur- en kunsteducatie al enige jaren verankerd binnen CANON Cultuurcel. De Cultuurcel is op vele vlakken actief: inhoudelijke en financiële ondersteuning van schoolprojecten, communicatie over cultuureducatie (studiedagen en publicaties) en beleidsrelevant onderzoek m.b.t. cultuur- en kunsteducatie in samenwerking met het departement Onderwijs en Vorming. Op die manier is het binnen zowel de onderwijsadministratie als het onderwijsveld duidelijk wie het aanspreekpunt is voor alles wat met cultuur- en kunsteducatie te maken heeft.

b) Cultuur, Jeugd, Sport en Media

Binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media bestaat momenteel geen vergelijkbare entiteit. Voorgaande plannen om een interdepartementale cel op te richten, mislukten om uiteenlopende redenen. De Commissie kiest er niet voor deze onhaalbare piste opnieuw te bewandelen. Dit betekent echter niet dat ze de huidige situatie als optimaal beschouwt. Er blijft een nood aan verbetering, niet in het minst met het oog op een structurele afstemming op het onderwijsbeleid.

Daarom suggereert de Commissie om in de schoot van het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media een ankerpunt Cultuur- en kunsteducatie te voorzien.

c) Ruimtelijke Ordening, Woonbeleid en Onroerend Erfgoed

Om de samenwerking te bevorderen, is het aangewezen ook een duidelijk aanspreekpunt cultuur- en kunsteducatie te voorzien binnen het Vlaams Instituut voor het Onroerend Erfgoed (VIOE).

d) Canon Cultuurcel en ankerpunt

Ten minste tussen CANON Cultuurcel binnen het beleidsdomein Onderwijs en Vorming en het ankerpunt binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media moet een structurele samenwerking worden uitgebouwd.

In algemene termen kunnen deze entiteiten samen volgende taken opnemen:

- afstemmen van beleidsdocumenten en -instrumenten;
- opzetten van gezamenlijke communicatie en initiatieven;
- (laten) voeren van onderzoek;
- fungeren als aanspreekpunt voor (relevante onderdelen van) andere betrokken beleidsdomeinen (zoals onroerend erfgoed);
- afstemmen op Europese en internationale beleidscontext.

In het hoofdstuk over de beleidscyclus komen we hier meer in detail op terug.

Vanzelfsprekend vereist deze structurele verankering in de beleidsdomeinen een navenante vertaling in personeel en middelen die daarvoor expliciet worden vrijgemaakt. Bovendien is het een absolute noodzaak dat de leidende ambtenaren structureel samenwerken. De opvolging van dergelijke samenwerking dient zowel op ambtelijk als politiek niveau te gebeuren. Het ligt hierbij voor de hand dat het ankerpunt de klemtoon legt op de cultuur- en jeugdsector en Onderwijs en Vorming op onderwijsmateries.

VRT als actor op vlak van cultuur- en kunsteducatie

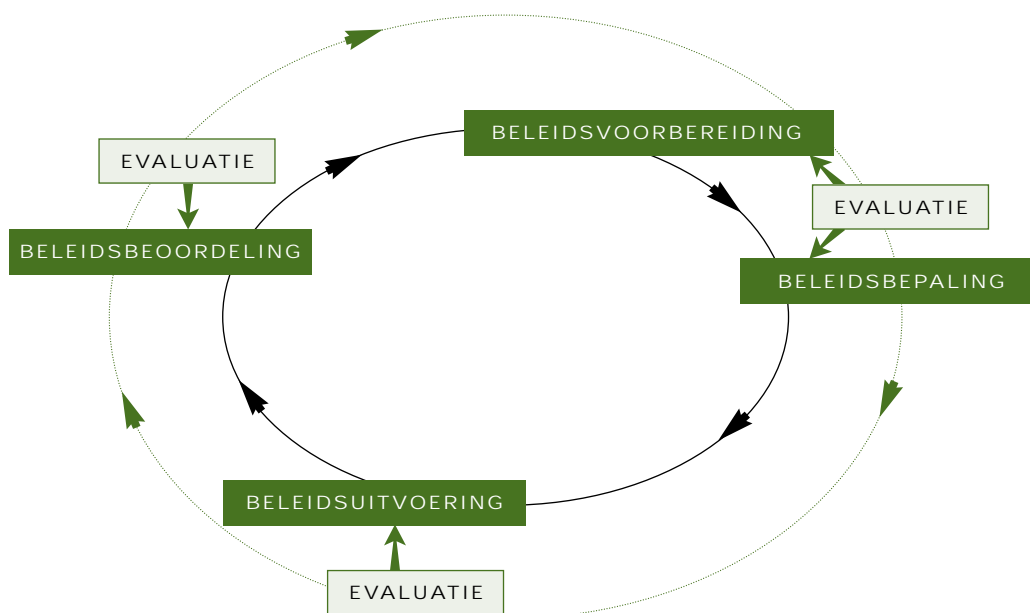
Hoewel de VRT geen onderdeel is van de administratie van de Vlaamse overheid, valt deze instelling onder de bevoegdheid van de minister van Media.

De Commissie is van oordeel dat de openbare omroep een betekenisvolle rol kan spelen met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie. Temeer daar televisie, radio en onlangs ook de digitale media een bijzondere aantrekkingskracht hebben voor de in dit advies beoogde doelgroep.

De Commissie pleit ervoor om bij de beleidsvoorbereiding na te gaan hoe deze kansen optimaal benut kunnen worden en welke concrete maatregelen kunnen worden geformuleerd in het licht van eerstvolgende beheersovereenkomst. De Commissie gaat ervan uit dat bij dit beleidsvoorbereidend werk de betrokken administraties en politieke verantwoordelijken mee aan tafel zullen zitten. Hoe dan ook moeten de reeds vermelde ankerpunten erbij betrokken worden teneinde de visie en kwaliteitsvereisten inzake cultuur- en kunsteducatie te bewaken.

11.3. Beleidscyclus

De Commissie acht het essentieel cultuur- en kunsteducatie op te nemen in de volledige beleidscyclus van de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming enerzijds en Cultuur, Jeugd, Sport en Media anderzijds. Dit wil zeggen: in de *beleidsvoorbereiding*, de *beleidsuitvoering* én de *beleidsbeoordeling*.



a) Fase 1: beleidsvoorbereiding

Om tot een zinvolle werking van cultuur- en kunsteducatie te komen in het onderwijs- en cultuurveld is het van belang dat het Vlaams beleidsniveau voor de verschillende beleidsdomeinen bepaalt waarom cultuur- en kunsteducatie belangrijk zijn alsook wat de doelstellingen zijn van een cultuur- en kunsteducatiebeleid. Hoewel de verschillende betrokken beleidsdomeinen eigen accenten kunnen leggen, is het volgens de Commissie belangrijk om tot gemeenschappelijke basisprincipes en uitgangspunten te komen, gedragen over de grenzen van beleidsdomeinen heen.¹⁵ Idealiter krijgt deze gedeelde visie een identieke neerslag in de beleidsdocumenten van de respectievelijke domeinen (beleidsnota's en -brieven op politiek niveau, regeerbijdrage op administratief niveau, ...).

¹⁵ Cultuur- en kunsteducatie bestrijkt binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media een ruimer doelpubliek (ook volwassenen) dan binnen het kader van dit advies, dat focust op het kleuter- en leerplichtonderwijs. De niet-formele en informele leercontext waarbinnen de cultuur- en kunsteducatie binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd plaatsvindt, is er eveneens bepalend.

BELEIDSINSTRUMENTEN

Voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming verwijzen we naar eerder geformuleerde aanbevelingen rond de plaats van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum, de referentielijn, de verankering in het kleuter- en leerplichtonderwijs en de professionalisering van leerkrachten en educatief personeel (cf. hoofdstukken 4 tot en met 10).

Wat betreft het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media kan men op dit moment een aantal knelpunten vaststellen in de decreten, reglementen en werking van adviescommissies. Deze bemoeilijken een vlotte samenwerking tussen organisaties uit de (sociaal-)culturele en jeugdsector enerzijds en het onderwijs anderzijds. Het is daarbij belangrijk een onderscheid te maken tussen de nood aan een brede beleidsvisie over de verschillende betrokken decreten heen en meer specifieke maatregelen voor organisaties wier werking rond cultuur- en kunsteducatie is geconcentreerd. Dit laatste komt aan bod in een volgend punt dat handelt over de stroomlijning van subsidiemogelijkheden. Wat betreft het algemene cultuur- en jeugdbeleid ziet de Commissie een aantal belangrijke taken weggelegd voor het ankerpunt Cultuur- en kunsteducatie binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media, namelijk:

- binnen het bestaande beleidsinstrumentarium zoeken naar mogelijkheden om een cultuur- en kunsteducatieve werking binnen het kleuter- en leerplichtonderwijs uit te bouwen;
- adviezen verstrekken voor een betere verankering ervan in de bestaande of eventuele nieuwe instrumenten;
- een consequente en consistente aandacht voor cultuur- en kunsteducatie garanderen in aanvraagdossiers, beoordelingscommissies, beheersovereenkomsten, inspecties en werkingsverslagen enz.

BELEIDSCONTINUÏTEIT

De huidige Vlaamse legislatuur eindigt in de loop van het schooljaar 2008-2009. De Commissie vraagt daarom dat afstemming rond het thema cultuur- en kunsteducatie wordt verankerd in de beleidsvorming en de beleidsdocumenten van de volgende Vlaamse regering. Afspraken hieromtrent moeten een prominente plaats krijgen in het regeerakkoord en de daaraan gekoppelde regeringsverklaring. Een dergelijk geïntegreerd Vlaams beleid impliceert een gelijkwaardige aandacht voor cultuur- en kunsteducatie in de beleidsdocumenten van de betrokken ministers. Met dit advies wil de Commissie een bijdrage leveren aan de opmaak van de regeringsbijdragen, voorbereid door de verschillende administraties die betrokken zijn bij het beleid rond cultuur- en kunsteducatie: 'Onderwijs en Vorming', 'Cultuur, Jeugd, Sport en Media' en 'Ruimtelijke Ordening, Woonbeleid en Onroerend Erfgoed'.

b) Fase 2: beleidsuitvoering

Ook op het vlak van de beleidsuitvoering met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie zijn meer coördinatie en afstemming noodzakelijk. Dit betekent dat de regels inzake subsidievoorwaarden, de manier waarop commissies projecten beoordelen en de specifieke ondersteuning van het veld (steunpunten, pedagogische begeleidingsdiensten,...) moeten worden uitgeklaard, en dit in overleg met de betrokken actoren en de politiek verantwoordelijken.

STROOMLIJNING SUBSIDIEMOGELIJKHEDEN

Er is een grote diversiteit aan instrumenten en middelen die de ondersteuning van cultuur- en kunsteducatieve initiatieven tot doel hebben. Wat betreft het onderwijs, is dit een problematiek die het thema cultuur- en kunst-educatie overschrijdt: heel wat uiteenlopende overheden en instellingen bieden scholen ondersteuning aan voor de realisatie van een project of initiatief. Dat zorgt ervoor dat leerkrachten en directies door de bomen het bos niet meer zien. Daarom werkt CANON cultuurcel momenteel aan een infosite waarop ze alle vormen van project-ondersteuning voor scholen zal ontsluiten. De Commissie pleit daarnaast voor eenvoudige, korte formulieren om subsidies aan te vragen.

Binnen het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media blijkt de complexiteit van decreten, reglementen, enz. te groot om binnen deze context een uitgewerkte oplossing aan te bieden. De Commissie adviseert vertegenwoordigers van de betrokken ministers en administraties aan het werk te zetten, waarbij de resultaten worden afgetoetst aan een klankbordgroep waarin de verschillende sectoren uit het culturele veld (belangenbehartigers, steunpunten, intermediaire organisaties...) en de onderwijswereld (pedagogische begeleiding...) zijn vertegenwoordigd. Dit moet resulteren in een subsidiewijzer die verenigingen in staat stelt duidelijk te bepalen wat binnen de door hen gekozen beleidsstrategie de beste vorm van subsidiëring is.

Het is belangrijk ook andere actoren (provincies, steden en gemeenten, stichtingen, ngo's, ...) aan te sporen om mee te werken aan de stroomlijning van het subsidiëringsbeleid. Dit kan gebeuren via communicatie en sensibilisatie.

STEUNPUNTEN

De steunpunten binnen de beleidsvelden Cultuur en Jeugd kunnen via beheersovereenkomsten worden gestimuleerd of gevraagd om rond cultuur- en kunsteducatie een duidelijkere ondersteunende rol op te nemen.

c) Fase 3: Beleidsevaluatie

Binnen de vermelde beleidsdomeinen is het monitoren van de genomen beleidsmaatregelen noodzakelijk. Zo kan men bijvoorbeeld onderzoeken of er op langere termijn een effect van cultuur- en kunsteducatie waarneembaar is op de ontwikkeling van kinderen en jongeren, of een verdere aanpassing van het curriculum wenselijk is, wat de impact is van sensibilisatie- en communicatiecampagnes, enz.

EXPERTISEOPBOUW

Parallel aan de grote versnippering van middelen zijn op dit moment verscheidene actoren bezig met het ontwikkelen van kennis rond cultuur- en kunsteducatie. Daar is op zich niets mis mee. Toch ontbreekt het op dit moment aan een centrale plek waar je informatie kan bekomen of van waaruit je de expertiseopbouw op zijn minst kan begeleiden.

Het lijkt de Commissie niet opportuun te pleiten voor de oprichting van een specifiek steunpunt voor cultuur- en kunsteducatie. Daarom stelt ze een proces voor waarbij de overheid (eventueel via CANON Cultuurcel en het ankerpunt) in een beginfase deze taak op zich neemt. Na verloop van tijd kunnen de begeleidingsorganisaties uit beide sectoren (pedagogische begeleidingsdiensten, steunpunten en organisaties of verenigingen die een gelijkaardige functie opnemen) daarop verder bouwen. Daarbij is het belangrijk deze instanties al van bij het begin te betrekken bij de expertiseopbouw en dit om afzonderlijke trajecten te vermijden.

In elk geval kan het onderzoek, zoals hierboven beschreven (zowel op beleid- als uitvoeringsniveau), bijdragen tot de opbouw van zo'n ondersteuningsstructuur.

ONAFHANKELIJKE INSTANTIE VOOR OPVOLGING

De Commissie heeft met haar advies een eerste aanzet gegeven tot de uitbouw van een structureel beleid rond cultuur- en kunsteducatie. Om de kwaliteit en effecten van de voorgestelde maatregelen te kunnen evalueren, is er nood aan een structurele opvolging van de ontwikkelingen op het vlak van cultuur- en kunsteducatie. Dit moet het mogelijk maken om op termijn de beleidsmaatregelen eventueel te actualiseren.

De Commissie pleit daarom voor de samenstelling van een onafhankelijke instantie die het onderwijs- en culturele veld kan adviseren en beleidsstimulansen kan formuleren. Via een jaarlijks voortgangsrapport kan zij de betrokken ministers informeren en adviseren. Deze instantie moet een diverse samenstelling kennen zodanig dat expertise uit de onderwijs- én culturele wereld zijn vertegenwoordigd.

11.4. Andere beleidsniveaus

Het is van belang dat alle beleidsniveaus (ook het provinciale en lokale niveau) het gevoerde beleid dragen. Zo kunnen deze beleidsniveaus bijvoorbeeld meewerken aan de transparantie en betere informatiedoorstroming met betrekking tot subsidiëring. De Commissie pleit vooral voor een sterke verankering van de inspanningen op het lokaal niveau – weliswaar ondersteund vanuit de Vlaamse overheid – omdat zij gelooft dat het niveau van de gemeente of stad best werk kan maken van partnerships (waarbij bovenlokale actoren evenwel niet uitgesloten zijn). Vanuit dat principe stelt zij in het volgende deel een aantal concrete acties voor die de betrokkenheid van de provinciale en lokale niveaus te versterken.

11.5. Acties

a) Impulsbedrag

Als tegenhanger van de inspanningen in het onderwijs kan de cultuuroverheid een impulsbedrag voorstellen aan het lokaal cultuur- en/of jeugdbeleid, indien zij meestappen in de eerder aangehaalde samenwerkingsverklaring. Ook gemeentebesturen kunnen hun steentje bijdragen aan een coherent bovenlokaal beleid. Of ze kunnen het bedrag en het samenwerkingsverband uitbesteden aan een lokale of bovenlokale organisatie of instelling met

expertise op het vlak van cultuur- en kunsteducatie. Hier dient evenwel rekening gehouden te worden met de mogelijkheden van de verschillende kansengroepen wier ouders vaak weinig interesse tonen voor kunst en cultuur. We denken daarbij aan een systeem naar analogie met de extra middelen voor maatschappelijk achtergestelde jongeren die kaderen in het decreet inzake lokaal en provinciaal jeugdbeleid.

De Commissie kiest voor deze sterke verankering op het lokale niveau omdat dit volgens haar het beste aansluit bij de diversiteit van het Vlaamse onderwijs- en cultuurlandschap.

DKO en cultuurbeleidcoördinatoren in de verschillende gemeenten

Als een indicatie voor de spreiding van het lokale cultuurgebeuren vergelijken we voor 327 gemeenten (308 Vlaamse en 19 Brusselse gemeenten) de spreidingsgraad van het DKO (dat aanwezig is in 260 gemeenten) met de aanwezigheid van een gesubsidieerde cultuurbeleidscoördinator in de gemeente (214 in totaal op het moment van dit advies).

Blijkbaar zijn er 42 gemeenten die noch over een DKO-instelling noch over een cultuurbeleidscoördinator beschikken. Dat is net geen 13% van het totale aantal gemeenten.

Hierbij willen we opmerken 1) dat we dan niet die gemeenten meetellen die zelf een cultuurbeleidscoördinator bekostigen (en mogelijks in de toekomst een aanvraag zullen doen om deze door de Vlaamse overheid te laten subsidiëren) en 2) dat daarnaast elke gemeente over een bibliotheek beschikt.

Ook zijn er 64 cultuurcentra en een 65-tal 'actieve' (d.w.z. met eigen aanbod) gemeenschapscentra verspreid over Vlaanderen die mee instaan voor de uitvoering van het lokale beleid. In de meeste cultuurcentra, die decretaal een bovenlokale of regionale functie dienen te vervullen, en gemeenschapscentra is er bovendien een stafmedewerker actief op het vlak van jeugdprogrammatie en/of de programmatie van cultuur- en kunsteducatie.

Daarenboven zijn er op gemeentelijk niveau ook heel wat jeugddiensten die werken met kinderen en jongeren op vlak van cultuur. De zogenaamde jeugdateliers, gecoördineerd door jeugddiensten, bieden op bepaalde plaatsen soms een sterk aanbod als er geen DKO aanwezig is.

b) Ontmoetingsdagen

De provinciale besturen kunnen worden ingeschakeld in het opzetten van ontmoetingsmomenten rond cultuur- en kunsteducatie op provinciaal niveau.

c) Promotie en sensibilisatiecampagne

De Vlaamse overheid dient haar positie en keuze inzake cultuur- en kunsteducatiebeleid breed kenbaar te maken en te promoten. Het lokale beleidsniveau is hiervoor volgens de Commissie best geplaatst.

De communicatie moet zich richten naar scholen, lokale besturen, onderwijsnetten, pedagogische begeleidingsdiensten, leerkrachten, culturele partners (ook steunpunten, belangenbehartigers en bovenlokale actoren met een gelijkaardige werking), ouders, kinderen en jongeren.

Teneinde een optimale afstemming te bereiken is het logisch dat het beleidsdomein Cultuur, Jeugd, Sport en Media de lokale besturen en de partners uit de culturele- en jeugdsector aanspreekt. De communicatie met het onderwijsveld gebeurt best vanuit het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Beide beleidsdomeinen beschikken immers over eigen communicatiekanalen waarmee ze kinderen en jongeren bereiken. Het is belangrijk dat deze communicatie complementair en uniform verloopt naar de respectievelijke doelgroepen.

d) Label

Het is mogelijk een label toe te kennen aan instellingen en/of organisaties die kwaliteitsvolle cultuur- en kunsteducatie aanbieden. Op die manier moedig je instellingen of organisaties uit de culturele- en jeugdsector aan werk te maken van een degelijk cultuur- en kunsteducatiebeleid. Op basis van zo'n label kunnen scholen gemakkelijker een partner kiezen. Het is echter belangrijk erover te waken dat dergelijk systeem niet leidt tot een concurrentiestrijd. Daarom verwijst de Commissie naar het evaluatiemodel, voorgesteld in het hoofdstuk inzake visieontwikkeling over cultuur- en kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs (cf. hoofdstuk 6). De toepassing van zo'n model kan de aanleiding zijn voor het verkrijgen van een label maar is geen voldoende noch een noodzakelijke voorwaarde. Wat betreft criteria voor de toekenning van zo'n label en voor de evaluatiemodellen verwijst de Commissie naar het rapport van Anne Bamford.

e) Ontmoetingsdagen cultuur- en kunsteducatie

Niet alle lokale situaties zijn gelijk. Daarom is het van belang het (boven)lokaal kunsten- en cultuuraanbod te ontsluiten en in contact te brengen met de vraagzijde (de scholen). Dit is mogelijk via jaarlijkse ontmoetingsmomenten met betrekking tot cultuur- en kunsteducatie. Die kunnen plaatsvinden in elke provincie en dit in samenwerking met de verschillende Vlaamse overheidsinstanties, steunpunten, belangenbehartigers en bovenlokale organisaties en de provinciale overheden, indien zij dat wensen. Idealiter integreren de scholen de aldus verworven informatie in hun langetermijnplanning inzake cultuur- en kunsteducatie.

f) Digitaal platform

Ook een digitaal platform kan aanbod- en vraagzijde dichterbij elkaar brengen. Scholen maken er hun parameters bekend en aanbieders hun diensten, al dan niet voorzien van een label.

XII.

ONDERZOEK

Gezien de Commissie focust op het kleuter- en leerplichtonderwijs, wordt voor het hoger onderwijs, wat het onderwijsluik betreft, enkel een advies geformuleerd met betrekking tot de lerarenopleiding. Naast een onderwijstaak hebben de instellingen van het hoger onderwijs echter ook een onderzoeksopdracht. De Commissie pleit er dan ook voor om cultuur- en kunsteducatie een prominentere plaats te geven binnen de bestaande onderzoeksprogramma's. Wetenschappelijke expertise over dit thema is waardevol voor de actoren in het veld, maar kan ook richtinggevend zijn voor het beleid. Via het Programma Beleidsgericht Onderzoek (PBO) beschikken de instellingen over middelen voor beleidsrelevant onderzoek. Het expliciteren van een visie rond cultuur- en kunsteducatie op lange termijn (zoals geadviseerd in de voorstellen met betrekking tot lerarenopleiding) kan door dergelijk onderzoek worden ondersteund. De Commissie adviseert de associaties, bij het bepalen van de onderzoeksthema's voor de expertisenetwerken of regionale platforms, cultuur- en kunsteducatie als thema op te nemen.

Verder is er ook nood aan beleidsgericht onderzoek (dat een insteek kan bieden voor de reeds aangehaalde beleidsevaluatie) en onderzoek naar en ontwikkeling van evaluatie-instrumenten. Het ontbreken van instrumenten voor de evaluatie van cultuur- en kunsteducatie is één van de verzuchtingen in zowel de onderwijssector als de culturele sector. Internationaal vergelijkend onderzoek naar kwaliteits- en evaluatie-instrumenten en een inventaris van bestaande *good practices* kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van eigen instrumenten voor beide sectoren.

NAWOORD

Denk aan een steen of een bloem of een rups. Weet een steen dat hij een steen is? Weet een bloem dat hij een bloem is? Weet een rups dat hij een rups is? Weet een steen dat de bloem die naast hem groeit een bloem is? Weet de bloem dat de rups die zijn blaadjes eet een rups is? En weet de rups dat de steen waar hij overheen kroop en de bloem die hij eet een steen en een bloem zijn? Dat lijkt me niet. Om te weten wat ze zijn moeten stenen, bloemen en rupsen zich kunnen verbeelden wat ze zijn, en ik geloof niet dat ze dat kunnen. We zijn wat we ons verbeelden

dat we zijn. Andere mensen zijn wat wij ons verbeelden dat ze zijn.

We weten alleen wat we zijn en wat leven is omdat we het ons kunnen verbeelden. In die zin is het waar dat we onszelf zijn en dat ieder ander, alles op de hele wereld, in het hele universum, het hele leven zelf, alleen is wat het is, alleen echt is, omdat we het ons kunnen verbeelden.

Aidan Chambers

Dit is alles





bijlage:

uitwerking referentielijn cultuureducatie

Continuüm doorheen het kleuter- en leerplichtonderwijs

S= sensibiliseren E= exploreren A= activeren R= reflecteren

		S	E	A	R
Kleuteronderwijs	Een ontmoeting vanuit de eigen leefwereld met andere leefwerelden in de klas en daaraan betekenis geven.	■			
	Multisensoriële en actieve exploratie (ruimtelijk, natuurlijk en menselijk) van meervoudige betekenissen van culturele uitingsvormen in een veranderende leefwereld.	■	■		
	Deelname aan gevarieerde culturele activiteiten.	■	■	■	
Lager Onderwijs 1-4	Aanvoelen van de eigen plaats binnen de culturele leef- en leeromgeving.	■			
	Kennismaken met en uitwisselen van verschillende culturele uitingsvormen en de manier waarop die uitingsvormen een uiteenlopende betekenis krijgen.	■	■		
	Verbeeldend denken, voelen en handelen, omzetten in creatie, vorm geven en presenteren van persoonlijke (re)productie, betekenissen verlenen aan cultuur-uitingen.		■	■	■
	Deelname aan diverse culturele activiteiten.		■	■	
Lager Onderwijs 1-4	Voortzetten van de dynamiek: exploratie, initiatie en vergelijking van groepsvormende activiteiten met accent op A en R.	■	■	■	■
	Samenwerken in heterogene en homogene groepsverbanden en kennismaken met en bewust worden van (sub)culturele verschillen tussen groepsidentiteiten en hun onderlinge relaties.		■	■	
	Stimuleren tot actieve deelname aan culturele activiteiten en interculturele dialoog die leidt tot observatie en reflectie.		■	■	■
	Exploreren van de diversiteit aan materiële en immateriële culturele uitingsvormen.		■		

		S	E	A	R
Secundair Ond 1-2	Voortzetten van de dynamiek: exploratie, initiatie en vergelijking van culturele maatschappelijke context.	■	■	■	■
	Kennismaken met uiteenlopende culturele uitingsvormen vanuit de eigen culturele context om stereotypering te doorbreken en identificatieprocessen binnen menselijke, sociale en culturele relaties bloot te leggen.		■	■	
	Stimuleren tot actieve deelname aan culturele activiteiten en interculturele dialoog die leidt tot observatie en kritische reflectie over de plaats van de leerling binnen de groep/de maatschappij en over culturele patronen.		■	■	■
	Stimuleren tot samenwerking: exploratie, initiatie en vergelijking van groepsvormende activiteiten.		■	■	
	Exploreren van en reflecteren over de dynamiek van de culturele diversiteit en de impact op de eigen leef- en leerwereld.		■	■	■
	Begeleiden van identiteitsvorming en groepsbeleving.				■
Secundair Ond 3-4	Herkennen van, omgaan met en aanvaarden van diversiteit aan culturele patronen en maatschappelijke systemen.		■	■	
	Bewuste deelname aan en aanzet tot vormgeving van culturele en interculturele acties.			■	
	Participeren aan en reflecteren over culturele veranderingsprocessen.			■	■
	Transformeren van meerduidige culturele symboliek en hieraan persoonlijk betekenis toekennen.			■	■
Secundair Ond 5-6	Herkennen en incorporeren van culturele conventies.			■	■
	Functioneren binnen het anders-zijn en de culturele diversiteit.			■	■
	Kennis nemen van, deelnemen aan, zich inzetten voor en organiseren van (inter)culturele activiteiten.		■	■	■
	Reflecteren over die acties.				■

bijlage:

Kwaliteitscriteria uit The Wow Factor van Anne Bamford en het OBPWO-onderzoek *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling van Geert Kelchtermans*

1. THE WOW FACTOR, ANNE BAMFORD

Uit het internationaal onderzoek naar de impact van kunst- en cultuureducatie op de ontwikkeling van kinderen en jongeren in het onderwijs van Anne Bamford blijkt dat de positieve invloed van cultuur- en kunsteducatie op het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen enkel kan worden vastgesteld bij een kwalitatief hoogstaand aanbod.¹⁶ Het is bijgevolg van fundamenteel belang om aandacht te besteden aan de kwaliteit van de aangeboden cultuur- en kunsteducatie. Maar hoe kan je die kwaliteit bepalen of bevorderen bij een thema als cultuur- en kunsteducatie dat zo diep is ingebed in een bepaalde culturele context?

Het internationaal vergelijkend onderzoek van Anne Bamford toont aan dat bepaalde structuren en leermethodes gemeenschappelijk zijn voor alle kwaliteitsprogramma's, ongeacht hun context, schaal, draagwijdte of middelen. Kwaliteitsvolle cultuur- en kunsteducatie zijn het resultaat van een interactie tussen structuur en methode. Er wordt met andere woorden geen inhoud gespecificeerd. De inhoud moet immers worden afgeleid uit de plaatselijke omgeving, cultuur en middelen.

De kwaliteitscriteria zijn:

- actieve, langdurige samenwerkingsverbanden tussen scholen en cultuur- en kunstorganisaties en tussen leerkrachten, kunstenaars en de ruimere gemeenschap;
- een gedeelde verantwoordelijkheid op vlak van planning, implementatie, assessment en evaluatie;¹⁷
- mogelijkheden tot publieke optredens, tentoonstellingen en/of presentaties;
- combinatie van vorming in specifieke kunstvormen (onderwijs in de kunsten) en artistieke en creatieve benaderingen van leren (onderwijs door de kunsten);
- mogelijkheden voor kritische reflectie, probleemoplossend denken en het nemen van risico's;
- nadruk op samenwerking;
- toegankelijkheid voor alle leerlingen;
- gedetailleerde strategieën voor assessment en het rapporteren over wat kinderen leerden en ervoeren;
- mogelijkheden tot professionele ontwikkeling van leerkrachten, kunstenaars en aanbieders van cultuur- en kunsteducatieve programma's;
- flexibele schoolstructuren en losse grenzen tussen de school en de gemeenschap.

2. OBPWO-ONDERZOEK

Eén van de instrumenten om scholen te stimuleren en te ondersteunen in hun beleid om kwaliteitsvol onderwijs vorm te geven is het ter beschikking stellen van goedepraktijkvoorbeelden. Dit onderzoek, in het kader van het OBPWO programma van het departement Onderwijs en Vorming¹⁸, onderzocht de wijze waarop en de voorwaarden waaronder praktijkvoorbeelden effectief bijdragen tot schoolontwikkeling en beleidsvoerend vermogen van scholen. Het project inventariseert en identificeert de determinanten en kritische kenmerken die de impact van praktijkvoorbeelden bepalen.

¹⁶ A. BAMFORD, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, 2006.

¹⁷ De term 'assessment' duidt op de middelen die worden gebruikt om het leerproces van leerlingen te beoordelen. De term 'evaluatie' wijst op de middelen die worden gebruikt om meer algemeen het succes van een programma, leermethode, beleid enz. te bepalen.

¹⁸ Het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) is bedoeld voor de voorbereiding, de uitvoering, de evaluatie en de bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk.

a) Kenmerken van een kwaliteitsvol praktijkvoorbeeld

Een kwaliteitsvol praktijkvoorbeeld leidt tot professionalisering van leerkrachten, directies, ...

- het is praktijkgericht en concreet (methodieken, werkvormen, ...);
- het vertrekt vanuit een duidelijke pedagogische visie;
- het is vernieuwend en inspirerend;
- zowel de resultaten als het proces worden beschreven, met aandacht voor de succesfactoren en voor de moeilijkheden en knelpunten;
- de beschrijving biedt voldoende contextgegevens, dit is informatie over:
 - * de schoolomgeving (ligging, buurt, aanwezigheid ondersteunende organisaties, ...);
 - * samenstelling van de leerlingenpopulatie (gender, etniciteit, sociaal economische achtergrond, aantal, leeftijdsgroep, ...);
 - * onderwijsniveau en -vorm.

Samengevat: een goed praktijkvoorbeeld bestaat uit twee grote delen:

- een beschrijving van de praktijk op zich (het wat);
- een beschrijving van de factoren die bepalen waarom het in de concrete praktijk loopt zoals het loopt (het waarom).

b) Voorwaarden die de implementatie van een goed praktijkvoorbeeld op school bepalen

Structurele werkcondities

- beschikbaarheid van de nodige ondersteunende middelen (didactisch, financieel, ondersteunende instanties die de verwerking opvolgen en begeleiden, ...);
- de aanwezigheid van structurele overlegmogelijkheden (projectgroep, vakwerkgroep, vakoverschrijdende themagroep, ...);
- de aan een vak toegekende status (als een vak als belangrijk wordt beschouwd, zal de implementatie vlotter verlopen en omgekeerd).

Culturele werkcondities

- de aard en kwaliteit van de professionele relaties in het team (bereidheid tot samenwerking en vernieuwing, gedeelde opvattingen over goed onderwijs, ruimte voor autonomie voor de leerkrachten, ...);
- de wijze van leidinggeven (aanmoedigen van leerkrachten bij opzetten van projecten, het bevorderen van de materiële en organisatorische omstandigheden om een praktijkvoorbeeld toe te passen, ...);
- het vernieuwingsbeleid en de vernieuwingspraktijk in scholen (de zichtbaarheid van nieuwe praktijken, planmatige aanpak van de implementatie, de plaats die de vernieuwingen in het schoolbeleid krijgen, ...).

Samengevat: Ondersteuning is cruciaal in het realiseren van veranderingsacties naar aanleiding van een praktijkvoorbeeld. Deze ondersteuning kan verschillende vormen aannemen (aanmoediging, interesse, inhoudelijke steun, materiële en organisatorische steun, erkenning door inbedding in het schoolbeleid, ...). Bij de terbeschikkingstelling van goede praktijkvoorbeelden is het dan ook noodzakelijk een bijhorend begeleidingsaanbod te ontwikkelen in overleg en samenwerking met de verschillende ondersteuningsdiensten.

Commissieleden

HANS WAEGE, VOORZITTER

Sinds 1998 professor in de faculteit Politiek en Sociale Wetenschappen aan de Universiteit Gent. Sinds april 2004 intendant bij de Filharmonie. Sinds 2006 voorzitter van het pas opgerichte Overleg Kunsteninstellingen van de Vlaamse Gemeenschap.

ARIF AKGÖNÜL

Maatschappelijk werker en master in sociaal werk en sociaal beleid. Opleidingshoofd van de lerarenopleiding bachelor lager onderwijs KHLeuven, campus Diest. Daarnaast o.a. lid van het Vlaams Informatiepunt vzw, lokaal overlegplatform Diest en de commissie voor de Plum.

JAN DE BRAEKELEER

Sinds 15 jaar coördinator van Wisper vzw, een gespecialiseerde vormingsinstelling voor kunsteducatie in het sociaal-cultureel werk voor volwassenen. Sinds 2004 lid van de Raad voor Cultuur en voorzitter van de Commissie Volksontwikkeling van de Raad voor Volksontwikkeling en Cultuurspreiding.

MIEK DE KEPPEL

Miek De Kepper is licentiate in de Sociologie. Momenteel directeur van Cultuur Lokaal, het Vlaamse steunpunt voor het lokaal cultuurbeleid.

DIRK DIELTJENS

Lector opvoedkunde en onderwijsorganisatie in de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool. Daarnaast lid van verschillende besturen en adviescommissies: Schoolopbouwwerk Brussel, de beoordelingscommissie onderwijsprojecten provincie Vlaams Brabant en de adviescommissie Onderwijs Vlaamse Gemeenschapscommissie.

RIET JEURISSEN

Hoofdlector Nederlands aan de lerarenopleiding van de XIOS Hogeschool en mede oprichter van LOPON 2 (Lerarenopleiding primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland).

LUC DOUTREBON

Binnenhuisarchitect, sinds 1989 directeur van de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten DKO te Kortrijk. Lid van het directeursplatform OVSG, bestuurslid van Codibel, lid van de Algemene raad van de VLOR en lid van de Raad Levenslang Leren van de VLOR afd. DKO.

FREDDY MARIËN

Musicus van opleiding (slagwerk), sinds '92 directeur van de Stedelijke Academie Muziek, Woord en Dans te Lier. Sinds 2005 is hij lid van de adviescommissie Kunsteducatie van minister Bert Anciaux en waarnemend voorzitter van YoTaM vzw, een organisatie voor jonge talentrijke musici.

PETER MICHIELENS

Coördinerend inspecteur-generaal van de onderwijsinspectie. Van 2002 tot 2004 voorzitter van de stuurgroep die het protocol van samenwerking met betrekking tot cultuur en onderwijs, afgesloten tussen de toenmalige Vlaamse ministers van Onderwijs en Cultuur, coördineerde en opvolgde.

WALI OLIVIERS

Sinds 1979 leraar moraal aan de school Denise Gresiac te Berchem en aan de Koninklijke Balletschool te Antwerpen. Tussen 1985 en nu publiceerde hij een 25-tal jeugdboeken.

KAAT PEETERS

Licentiate in de archeologie, sinds november 2006 directeur-coördinator van de vzw Forum voor Amateurkunsten, overlegcentrum en belangenbehartiger van de amateurkunstensector.

PEGGY SAEY

Licentiate in de pedagogische wetenschappen en kleuterleidster. Sinds 2006 afdelingshoofd van de publiekswerking van het MuHKA.

ERNA SCHELSTRAETE

Licentiate in de Germaanse filologie. Van 1996 tot 2001 gedetacheerde leerkracht bij de CANON Cultuurcel.

THEO VAN ROMPAY

Adjunct directeur van de opleiding hedendaagse dans P.A.R.T.S., the Performing Arts Research and Training Studios.

BRUNO VANOBBERGEN

Doctorassistent aan de Vakgroep Pedagogiek van de Universiteit Gent; werkt vooral rond de relatie tussen recente fenomenen binnen de kinderleefwereld en de betekenis hiervan voor opvoeding en onderwijs.

Secretaris

Ann Dejaeghere, *adjunct van de directeur. Afd. Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming*

Waarnemers

Ella Desmedt, *kabinet Onderwijs en Vorming*

Els Van Effelterre, *kabinet Cultuur*

Brecht Demeulenaere, *coördinator CANON Cultuurcel*

Externen

PETER ADRIAENSSENS

Professor kinder- en jeugdpsychiatrie en hoofd van het Vertrouwenscentrum voor Kindermishandeling van de KULeuven. Publiceert tal van boeken over opvoeding.

ANNE TERESA DE KEERSMAEKER

Danseres en choreografe. Oprichtster van het dansgezelschap Rosas in 1983 en van het internationale onderwijsproject P.A.R.T.S., Performing Arts Research and Training Studios in Brussel in 1995.

PHILIPPE HERREWEGHE

Philippe Herreweghe combineerde universitaire studies (geneeskunde en psychiatrie) met studies piano aan het conservatorium. Hij stichtte het kamerkoor Collegium Vocale Gent en het instrumentaal ensemble La Chapelle Royale. Hij is een veelgevraagd gastdirigent en hoofdirigent van het symfonisch orkest deFilharmonie.

RONALD SOETAERT

Ronald Soetaert is docent aan de Faculteit Psychologische en Pedagogische wetenschappen, Vakgroep Onderwijskunde aan de UGent. Zijn onderzoek en onderwijsdomeinen omvatten onder andere taal en literatuuronderwijs, (multi)literacies, cultuur & educatie, digitale geletterdheden.

Klankbordgroep

VOORZITTER

Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal

LEDEN

- vertegenwoordiger commissie: Hans Waeghe
- de onderwijskoepels en pedagogische begeleidingsdiensten
 - VSKO
 - GO!
 - OVSG
 - OKO
 - POV
- lerarenverenigingen
 - geschiedenis
 - Muzes
 - LeVeDKO
 - De Spreekkamer
 - Vereniging Vlaamse Leerkrachten
- VELOV
- directies DKO
 - Codibel
 - Verdi
- culturele steunpunten
 - VTI
 - BAM
 - Muziekcentrum Vlaanderen
 - Socius
 - VAI
 - Poppunt
 - Federatie Organisaties Kunsteducatie
 - Cultuurlokaal
 - CBV/VCV
 - VCOB
- Kleur Bekennen
- VVC
- Steunpunt GOK
- KifKif
- Steunpunt allochtone meisjes en vrouwen
- Kunst en Democratie
- Vlaamse Vereniging Steden en Gemeenten
- Ouderverenigingen
 - EVO
 - KOOGO
 - VCOV

- beleidsdomein onderwijs
 - Agentschap Onderwijscommunicatie/CANON
 - Agentschap Onderwijscommunicatie/Klasse
- beleidsdomein cultuur
 - Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media
 - IVA Kunsten en Erfgoed
 - IVA Sociaal Cultureel Werk
- administratie Ruimte, Wonen, Onroerend Erfgoed
 - Vlaams Instituut Onroerend Erfgoed
 - RO-Vlaanderen
- onderwijsvakbonden
 - COC
 - COV
 - VSOA
 - ACOD
- VLOR

SCHOLEN

- basisscholen (gewoon en buitengewoon)
 - De Mozaïek, Gent, VSKO
 - De Gouden Regen, GO!
 - Gemeentelijke Lagere School de Oranjerie, Antwerpen
- secundaire scholen (ASO, TSO, BSO en KSO)
 - Kunsthumaniora van het Gemeenschapsonderwijs, Gent
 - Don Bosco, Gent, VSKO
 - Koninklijk Atheneum Etterbeek, GO!
 - Koninklijk Atheneum Maerlant Blankenberge, GO!
 - PROVIL, POV
- lerarenopleidingen
 - kleuteronderwijs (Hogeschool Gent)
 - lager onderwijs en secundair onderwijs groep 1 (groep T, Leuven)
 - Hogeschool Antwerpen, Departement Dramatische Kunst, Muziek en Dans





GEDEELD VERBEELD

EINDRAPPORT
van de commissie onderwijs cultuur

*In opdracht van minister van Onderwijs en Vorming
Frank Vandenbroucke*

Auteurs

De commissie Onderwijs en Cultuur:

Hans Waege (voorzitter)

Arif Akgönül

Jan De Braekeleer

Miek De Kepper

Dirk Dieltjens

Riet Jeurissen

Luc Doutrebon

Freddy Mariën

Peter Michielsens

Wali Oliviers

Kaat Peeters

Peggy Saey

Erna Schelstraete

Theo Van Rompay

Bruno Vanobbergen

Voorwoord

Hans Waege

Intermezzi

Anne Teresa De Keersmaecker

Peter Adriaenssens

Philippe Herreweghe

Ronald Soetaert

Redactie

Paul Catteeuw

Seppe Dams

Ann Dejaeghere

Brecht Demeulenaere

Dirk Terryn

Marijke Verdoodt

Ine Vos

Eindredactie

Jenoff Van Hulle

Vormgeving

quod. voor de vorm.

Fotografie

Maaïke Buys

Verantwoordelijke uitgever

Jo De Ro

Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Oplage: 5000

Uitgave: september 2008

Wettelijk depot: D/2008/3241/231

Exemplaren van dit rapport kunnen besteld worden via
www.ond.vlaanderen.be/publicaties

Een digitale versie van dit rapport is terug te vinden op
www.canoncultuurcel.be

