

Kansen bieden tot een brede en blijvende cultuurparticipatie

KUNSTEDUCATIE IN HET LEERPLICHTONDERWIJS

Marleen Baeten

In België zijn alle kinderen en jongeren tussen zes en achttien jaar verplicht om naar school te gaan. Een gedroomde kans om iedereen de nodige culturele bagage te bezorgen om als volwassene aan kunst en cultuur te participeren. Wordt die kans ook ten volle benut?

Kunst en cultuur in het huidige onderwijsbeleid

Wie de inhoudstafel van de *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004* van minister Marleen Vanderpoorten overloopt, moet al goed zoeken om iets over kunsteducatie in het leerplichtonderwijs te vinden. Eén van de negentien operationele doelstellingen en projecten luidt 'Emancipatie via het kunstonderwijs stimuleren' en omvat twee items: '1. Een artistieke dimensie in het leerplichtonderwijs realiseren; 2. Het deeltijds kunstonderwijs ondersteunen.'

In punt 1 wordt het uitgangspunt voor muzische en kunstzinnige vorming in het leerplichtonderwijs geformuleerd: 'Meer en meer blijkt men kunst als een inherent deel van onze leefcultuur te benaderen. Alle vormen van kunstexpressie en cultuurproductie moeten deel uitmaken van de basisvorming die het onderwijs biedt'. In het basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) staat de beleving centraal; het secundair onderwijs wil 'kansen bieden tot een brede participatie aan – en een blijvende belangstelling voor cultuur'. Het deeltijds kunstonderwijs en het kunstsecundair onderwijs bieden mogelijkheden tot verdieping en specialisatie. (volledige tekst: zie document 1, pag.54)

Twee jaar later, in de *Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2002-2003*, is de samenwerking tussen cultuur en onderwijs één van de achttien beleidspunten. Doelstellingen die in de lijn liggen van de onderwijskundige vernieuwingen krijgen er het gezelschap van bevoegdheidsoverschrijdende intenties. Dat dit rechtstreeks het gevolg is van het *Protocol van samenwerking met betrekking tot cultuur en onderwijs* dat de bevoegde ministers, Bert Anciaux en Marleen Vanderpoorten, afsloten in februari 2002, blijkt uit het feit dat de door de minister geformuleerde doelstellingen volledig samenvallen met de doelstellingen van het protocol (zie document 2, pag.54).

In het protocol engageerden de ministers van Onderwijs en Cultuur zich om 'in gezamenlijk overleg een beleid te ontwikkelen op de verschillende niveaus waar de beleidsdomeinen cultuur en onderwijs elkaar raken: de schooltijd, de vrije tijd, de professionele tijd.' (*Protocol van samenwerking met betrekking tot cultuur en onderwijs*, Hoofdstuk I. Art.1. §1.). Het structureel overleg vindt plaats in drie adviesgroepen (schooltijd, vrije tijd, professionele tijd) en een stuurgroep, met vertegenwoordigers uit beide departementen en de diverse betrokken praktijkvelden. Op 4 april 2003 publiceerden zij op het internet een eerste aanzet in de vorm van een sneuvel-/discussietekst over het op te richten Steunpunt Cultuur-Onderwijs en startten ze een gespreksronde met de betrokken praktijkvelden. In het najaar 2003 hoopt men op basis hiervan een definitieve opdrachtsverklaring voor het Steunpunt Cultuur-Onderwijs te kunnen uitschrijven. Omwille van dit gegeven en deze timing weigerden de bevoegde medewerkers van minister Vanderpoorten een interview over 'kunsteducatie in het onderwijsbeleid' in dit *Etcetera*-nummer: 'Het onderwerp ligt op dit ogenblik uiterst gevoelig.' We houden het dus bij een beschrijving van de huidige positie van kunsteducatie in het leerplichtonderwijs en plaatsen daar enkele kanttekeningen bij.

Eindtermen: een visie op onderwijs

In 1991 besliste het Vlaams Parlement om eindtermen in te voeren als één van de pijlers van kwaliteitsopvolging in het onderwijs. De onderwijsoverheid zou per onderwijsniveau een aantal minimumdoelen formuleren op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die *na te streven* zijn ('ontwikkelingsdoelen', met name voor het buitengewoon en het kleuteronderwijs) of *noodzakelijk en bereikbaar* ('eindtermen', met name voor het lager onderwijs, het algemeen, beroeps-, kunst- en technisch secundair onderwijs). De ontwikkeling, bekrachtiging en implementatie van die eindtermen en ontwikkelingsdoelen werd een langdurig proces. Vanaf het schooljaar 1998-1999 traden ze in werking in het basisonderwijs; een schooljaar eerder, in de eerste graad (= de eerste twee jaren) gewoon secundair onderwijs. Het decreet tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad gewoon secundair onderwijs werd pas in januari 2002 gestemd en treedt sinds dit schooljaar jaarsgewijs vanaf het eerste jaar van de tweede graad secundair onderwijs in werking. Concreet: de leerlingen die nu in het derde jaar secundair onderwijs zitten, zijn de eersten op wie dit decreet van toepassing is.

Wat is er nieuw aan de eindtermen? Wanneer je de overzichten per onderwijsniveau overloopt, springen nieuwe leergebieden en leergebiedoverschrijdende vaardigheden en kennis in het oog. In het lager onderwijs tref je naast de leergebieden taal (Nederlands en Frans), wereldoriëntatie, wiskunde en lichamelijke opvoeding ook muzische vorming, leren leren en sociale vaardigheden aan. In het secundair onderwijs werden de traditionele vakken in de eerste graad aangevuld met technologische opvoeding én met vakoverschrijdende eindtermen: gezondheidseducatie, leren leren, milieu-educatie, opvoeden tot burgerzin, sociale vaardigheden. In de tweede en

derde graad blijven deze vakoverschrijdende eindtermen behouden voor alle studierichtingen, maar in het algemeen secundair onderwijs (ASO) werden ze aangevuld met technisch-technologische opvoeding en in alle richtingen met muzisch-creatieve vorming.

De vakoverschrijdende eindtermen en de aandacht voor vaardigheden en attitudes passen in een verbrede opvatting van leren op school. Vooral voor het secundair onderwijs is de intentie tot een brede basisvorming in alle studierichtingen en -niveaus vernieuwend. In de publicatie *Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs* motiveert de Dienst Voor Onderwijsontwikkeling (DVO) de invoering van vakoverschrijdende eindtermen in de basisvorming vanuit drie redenen. Ten eerste: de basisvorming moet voldoende breed zijn 'omdat ze een minimale democratische toegang tot het algemene cultuurgoed mogelijk moet maken. Het gaat dus om het bezitten van een essentieel platform aan basisinhouden, -vaardighe-

den, en -attitudes.'(p. 2) Ten tweede: de vakoverschrijdende eindtermen creëren een soort 'vangnet' waarin waardevolle en maatschappelijk relevante inhouden gestructureerd kunnen worden behandeld. 'Meestal gaat het om actuele maatschappelijke evoluties en problemen waarop het onderwijs tot nog toe diffuus, ongestructureerd en onvoldoende flexibel reageert.' (p. 2) Ten derde: de onderwijsvisie van de Vlaamse overheid legt de klemtoon op het functioneren van een school als geheel. 'Op deze wijze worden alle actoren binnen een school gestimuleerd om (...) samen te werken over de vakken en klassen heen (...). Dit is niet alleen van belang voor de vakoverschrijdende eindtermen, maar komt de school als organisatie en dus ook de leerlingen ten goede.' (p. 3)

De basisvorming (de vakmatige en vakoverschrijdende eindtermen die gelden voor alle studierichtingen) wordt uiteraard aangevuld met opleidingspecifieke eindtermen, maar essentieel voor het onderwerp van deze tekst is dat het leergebied muzische vorming

(basisonderwijs), de vakgebonden eindtermen artistieke opvoeding (eerste graad secundair onderwijs) en de vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming (tweede en derde graad secundair onderwijs) tot de basisvorming behoren waar elke leerling in het leerplichtonderwijs recht op heeft. Ook in het buitengewoon lager en secundair onderwijs maakt muzische vorming deel uit van de gemeenschappelijke ontwikkelingsdoelen. Ondanks de interessante, geïntegreerde onderwijsvisie die hier ontwikkeld wordt, beperken we ons in deze tekst tot het gewoon basis- en secundair onderwijs.

Kunst en cultuur in de eindtermen

Muzische vorming in het basisonderwijs wordt zeer ruim opgevat, zowel qua muzische 'talen' (beeld, muziek, drama, beweging, media) als qua vaardigheden: exploreren, waarnemen, reflecteren, verbeelden, vormgeven, experimenteren, kwalificeren, oriënteren, evalueren, genieten (zie document 3, pag.55). In de vakken ar-

DOCUMENT 1

15.1. een artistieke dimensie in het leerplichtonderwijs realiseren

Meer en meer blijkt men kunst als een inherent deel van onze leefcultuur te benaderen. Alle vormen van kunstexpressie en cultuurproductie moeten deel uitmaken van de basisvorming die het onderwijs biedt.

De eindtermen muzische vorming van het basisonderwijs laten toe dat alle leerlingen muzische en artistieke ervaringen kunnen beleven. De bedoeling is niet van alle leerlingen kunstenaars te maken, wel de muzische creativiteit te stimuleren. De kunstzinnige vorming in het secundair onderwijs wil interesse wekken voor een brede waaier kunstuitingen zoals literatuur, diverse muziekgenres, film, podiumkunsten, beeldende kunst, fotografie, design, mode. De artistieke dimensie in het secundair onderwijs beoogt geen specialisatie, maar biedt kansen tot een brede participatie aan - en een blijvende belangstelling voor cultuur. Om de kunstzinnige beleving van alle kinderen in het leerplichtonderwijs verder te stimuleren, zullen projecten tussen het leerplicht- en het deeltijds kunstonderwijs worden opgezet onder meer om de wisselwerking tussen beiden te optimaliseren.

Voor alle leerlingen met een ruimere interesse voor cultuur moet het deeltijds kunstonderwijs of het kunstsecundair onderwijs mogelijkheden tot verdieping en specialisatie bieden.

Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004
(Marleen Vanderpoorten), p. 44.

DOCUMENT 2

10. samenwerking tussen cultuur en onderwijs

In februari 2002 sloot ik met de toenmalige minister bevoegd voor cultuur een protocol van samenwerking. Deze samenwerking heeft enerzijds tot doel kunst en cultuur te integreren in het onderwijs en anderzijds de onderwijswereld en de kunst- en cultuurwereld dichter bij elkaar te brengen door:

- het ontplooiën van de individuele competentie en persoonsvorming
- het openen van de wereld van kunst en cultuur voor het onderwijs en omgekeerd
- kunst en cultuur blijvend te integreren in het onderwijs
- het muzisch-creatieve zijn plaats te geven als noodzakelijke component van het leren in een sterke en open leeromgeving
- de wisselwerking tussen het leerplicht- en het deeltijds kunstonderwijs te optimaliseren
- een betere afstemming na te streven tussen de veranderlijke artistieke ontwikkelingen en de culturele en pedagogische inhouden in deeltijds en hoger kunstonderwijs
- kunstenaars en kunsteducatieve instellingen te betrekken bij de samenwerking tussen cultuur en onderwijs
- opleidingen en navormingen te laten aansluiten bij deze doelstellingen.

Na een aanloopfase, zal via het uitgebouwde structureel overleg in de loop van 2003 verder concreet gestalte gegeven worden aan de doelstellingen van het protocol.

Uit: Beleidsbrief onderwijs en vorming 2002-2003

De hier opgesomde doelen zijn identiek dezelfde als de doelen die vermeld worden in Hoofdstuk I Art. 2 van het *Protocol van samenwerking met betrekking tot cultuur en onderwijs* (febr. 2002).

tistische opvoeding (eerste graad secundair onderwijs) volgt een verdieping van de ervaringen die opgedaan werden in de lagere school. Men beperkt zich tot muzikale en plastische opvoeding en de nadruk ligt op waarneming en creatie, maar er is ook aandacht voor verwoording en (onder andere historische) duiding. De uitgangspunten bij de eindtermen artistieke opvoeding getuigen van visie: '(...) Voor een adequaat maatschappelijk functioneren is een vorm van "audiovisuele alfabetisering" noodzakelijk geworden. Deze alfabetisering kunnen de vakken muzikale opvoeding en plastische opvoeding bewerkstelligen door het intensiveren en differentiëren van de waarneming. De interactie tussen deze twee disciplines verschaft de leerlingen de middelen waarmee zij toegang krijgen tot een grote diversiteit aan cultuuruitingen. In klank en beeld creëert de mens visies op de wereld en onderzoekt hij individueel of collectief de ervaren werkelijkheid. (...) Creëren doet in belangrijke mate een beroep op het leren exploreren en het leren maken van weloverwogen

keuzes ten aanzien van middelen en media. Het is een alternatief voor andere wijzen van ordenen en onderzoeken van de werkelijkheid.(...)'

Tot vorig schooljaar eindigde hier de verplichte artistieke opvoeding op school. Basisvakken zoals Nederlands en andere talen, geschiedenis en lichamelijke opvoeding omvatten natuurlijk wel enkele doelen die bijdragen tot de kennis van literatuur, theater, architectuur, beeldende kunst en dans, maar al bij al is dat tamelijk beperkt en versnipperd. En vooral: weinig praktijk- of ervaringsgericht. Veel scholen en/of individuele leerkrachten vangen dit tekort op door het organiseren van culturele excursies en projecten (geconcentreerd in één dag of gespreid over een langere periode) en door culturele initiatieven van de leerlingen, tijdens de middagpauze of na de schooluren, te ondersteunen en te stimuleren. Het traditionele schoolfeest of schooltoneel kreeg de voorbije jaren op een aantal plaatsen een stevige artistieke impuls dankzij de samenwerking met een kunstenaar of een kunsteducatieve or-

ganisatie. In de schoot van het departement Onderwijs ontstonden de DynaMo?-projecten, een inhoudelijke en financiële impuls om projectideeën rond milieu, democratie, gezondheid, veiligheid, sportiviteit, economie, kunst en cultuur vorm te geven. De CANON Cultuurcel, die deze projecten coördineert, heeft tevens de taak om leerlingen, leerkrachten en vormingsmedewerkers op een actieve manier in contact te brengen met kunst en cultuur. Scholen hoeven dus geen culturele woestenij te zijn, maar leerkrachten die hun directeur niet konden overtuigen om culturele initiatieven te ondersteunen, hadden tot voor kort geen been om op te staan. Met de invoering van vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming zou daar verandering in kunnen komen. Misschien.

Het idee van de vakoverschrijdende eindtermen oogt mooi op papier en is ook daadwerkelijk inspirerend... voor wie bereid is om het roer om te gooien. Dat is meteen het pijnpunt: in wezen wordt er niet geraakt

DOCUMENT 3

Uitgangspunten muzische vorming lager onderwijs (inleiding)

Muzisch zijn vraagt geen specialisatie. Kinderen kunnen door hun eigen beleving, hun nieuwsgierigheid en hun fantasie de componenten van de muzische vorming ontdekken en ze overdragen op andere toepassingsgebieden. In samenhang met de vormingscomponenten van de andere leergebieden kunnen kinderen met plezier en drang naar authenticiteit 'het kunstzinnige' wijzigen, aanvaarden, verwerpen, plannen, combineren, waarderen en integreren. Zo kunnen de leerlingen in het lager onderwijs:

- speels omgaan met audiovisuele taal, beeldtaal, klanktaal, lichaamstaal en woordtaal, en deze 'talen' spontaan gebruiken in andere leergebieden;
- nieuwe indrukken opdoen (exploreren);
- deze indrukken meer bewust en met aandacht in zich opnemen (waarnemen);
- de opgenomen gegevens nadenkend en navoelend uitdiepen (reflecteren);
- ervaringen met nieuwe indrukken combineren en omvormen (verbeelden);
- vanuit hun betrokkenheid met het kunstzinnige hun indrukken en fantasie verwezenlijken, vertolken (vormgeven);
- de vormgevingsmogelijkheden en beperkingen van materialen en beelden, instrumenten en klanken, bewegingen en lichaamstaal, woorden en stem onderzoekend verwerken (experimenteren);
- het verwerven van bepaalde vaardigheden nastreven (kwalificeren);
- nagaan of door het gebruik van bepaalde technieken een idee zich laat verwerken tot een uitdrukkingvorm (oriënteren);
- hun bevindingen vergelijken met het werk van anderen, kijken en luisteren naar het werk van vormgevers en kunstenaars en van daaruit hun voorkeur laten blijken voor bepaalde middelen en technieken in hun eigen muzisch handelen (evalueren);
- zonder vooroordelen kijken en luisteren naar kunst (genieten).

DOCUMENT 4

Vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming tweede graad secundair onderwijs

De leerlingen

- exploreren muzisch-creatieve uitingen zoals muziek, toneel, literatuur, dans, schilder- en bouwkunst, design, interieurs, mode en kleding, gebruiksvoorwerpen enzovoort als elementen die het cultuurbeeld van een gemeenschap mee bepalen: als statussymbool, als uiting van een persoonlijke esthetische smaak of als functioneel element;
- ervaren dat muzisch-creatieve uitingen een mondiaal verschijnsel zijn en voorkomen op veel verschillende plaatsen, zoals musea, galerijen, publieke plaatsen (metro, stations), openbare gebouwen, fabrieken, kantoren, religieuze plaatsen, private huizen, tuinen en parken;
- erkennen de mogelijkheden van het gebruik van nieuwe technologieën (zoals ICT) en nieuwe media in – en de impact van nieuwe materialen op verschillende muzisch-creatieve uitingen;
- maken kennis met muzisch-creatieve productieprocessen en de activiteiten die deze processen ondersteunen.

Vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming derde graad secundair onderwijs

De leerlingen

- staan open voor diverse muzisch-creatieve uitingen, zoals dans, design, muziek, architectuur;
- ervaren muzisch-creatieve uitingen als een verrijkende inspiratie om te functioneren in de eigen leefwereld en om zich te kunnen inleven in die van anderen;
- kunnen bij eigen muzisch-creatieve uitingen waarden en gevoelens betrekken, er vorm aan geven en dit als verrijkend ervaren;
- zien in dat ten gevolge van nieuwe technieken en materialen, de techniek en de wetenschappen meer en meer integreren.

aan de huidige gang van zaken. De vakmatige eindtermen blijven gehandhaafd en moeten daadwerkelijk *behaald* worden, in tegenstelling tot de vakoverstijgende eindtermen, die enkel *na te streven* zijn. Het wordt aan de onderwijsverstrekkers overgelaten om de vakoverschrijdende eindtermen te vertalen in concrete leerinhouden en 'op een organische en samenhangende wijze in de vorming te integreren'. Ze mogen toegevoegd worden aan één vak, verkaveld worden over meerdere vakken, als een nieuw vak georganiseerd worden. Ze mogen georganiseerd worden in projectonderwijs waarin bestaande vakken geïntegreerd worden of ze mogen zelfs alle vakken en een aantal aspecten van het schoolgebeuren doordringen. De mate waarin de vakoverschrijdende eindtermen geïntegreerd worden in het volledige schoolgebeuren, maakt gelukkig wel voorwerp uit van inspectie. De deur staat dus in elk geval open voor een frisse wind, maar hoe hard het mag waaien, zullen 'de onderwijsverstrekkers' zelf uitmaken.

Lokale autonomie

Wie zijn die 'onderwijsverstrekkers'? Op de eerste plaats natuurlijk de scholen, met aan het hoofd een directeur en een inrichtende macht. Maar in het verzuilde Vlaanderen is de macht van de 'koepels' in de schoot van de onderwijsnetten (onder andere het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs – steden, gemeenten en provincies – en het gesubsidieerd vrij onderwijs, met het katholiek onderwijs als belangrijkste actor) nauwelijks te overschatten. De onderwijsoverheid formuleert de eindtermen, maar de vertaling in leerplannen gebeurt door de scholen zelf, meestal via hun netgebonden leerplanontwikkelaars. Diezelfde koepels stellen ook de richtlijnen op voor de lessentabellen, met slechts een beperkte speelruimte voor de

scholen. Tot voor kort organiseerden ze ook de navorming van de leerkrachten, maar sinds de scholen hun enveloppe voor navorming zelf ontvangen, kunnen die toch al eigen accenten leggen op het vlak van de deskundigheidsbevordering van hun personeel en samenwerken met de partners die het beste antwoord bieden op hun vraag.

Het principe van de 'lokale autonomie' dat het Vlaamse onderwijsbeleid tekent, is dus *de facto* niet zozeer een autonomie van de scholen, dan wel een autonomie van de grote, verzuilde machtsstructuren. Het valt te voorzien dat de koepels niet bepaald enthousiast zullen reageren op de plannen voor een departementoverstijgend Steunpunt Cultuur-Onderwijs. In het departement Cultuur heeft men immers heel wat minder geduld met verzuilde 'gevoeligheden'.

Ik wil de inhoudelijke intenties van de vakoverschrijdende eindtermen zeker niet in twijfel trekken, maar deze aanpak is tevens de meest pragmatische manier om een onderwijsvernieuwing door te voeren: zonder te raken aan de autonomie van de koepels (maar ook zonder hen macht te geven, want voor de vakoverschrijdende eindtermen moeten er geen leerplannen gemaakt worden) en zonder de wind van voren te krijgen van de vakbonden. Elke hertekening van de lessentabellen heeft immers repercussies op de tewerkstelling van bepaalde groepen vakleerkrachten. Waarschijnlijk zullen de meeste directies en inrichtende machten even pragmatisch te werk gaan bij de implementatie van de nieuwe eindtermen: zonder te raken aan de tewerkstelling, maar met eventuele wijzigingen of uitbreidingen van het takenpakket, en in het beste geval met aandacht voor specifieke navorming. Leerkrachten en scholen die zich ook zonder de nieuwe eindtermen al engageerden op het vlak van kunsteducatie krijgen nu van de

overheid een moreel steuntje in de rug om op hetzelfde élan verder te gaan. Leerkrachten en scholen met weinig voeling met muzische vorming moeten hun weg zien te vinden in de veelheid aan initiatieven die allerlei actoren aanbieden aan het onderwijs. In beide gevallen wordt er uiteindelijk vooral *ad hoc* aan kunsteducatie gedaan: tijdens projecten of dankzij de persoonlijke interesse en deskundigheid van een vakleerkracht. Verder is het ook niet denkbeeldig dat scholen in hun strijd om leerlingenaantallen de muzisch-creatieve vorming zullen inzetten als *imagebuilding* en eerder zullen kiezen voor in het oog springende projecten dan voor een van visie getuigende, continue werking.

Kunsteducatie in het secundair onderwijs: een onvoldoende

Inhoudelijk bieden de vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming van de tweede en derde graad in elk geval niet veel houvast. Ze omvatten alle mogelijke kunst- en cultuuruitingen en zijn ruim (en vaag) geformuleerd. (zie document 4, pag.55) Dat valt te motiveren vanuit de optie om de scholen zoveel mogelijk vrijheid te laten en praktijkgerichte initiatieven te stimuleren. Maar dat is nog geen vrijgeleide om inderhaast enkele ruimdenkend klinkende begrippen ('gemeenschap', 'statussymbool', 'mondiaal', 'nieuwe technologieën', 'nieuwe media', 'productieprocessen') bij elkaar te harken en zonder veel visie te verbinden met het begrip 'muzisch-creatieve uitingen'. De oude scheidingslijn tussen de eerder kennismatig opgevatte artistieke opvoeding en de ervaringsgerichte expressievakken klinkt nog door in deze eindtermen. Tot een synthese is men blijkbaar niet gekomen. In de uitgangspunten ligt de nadruk op persoonlijke ontwikkeling en participatie aan kunst en cultuur, maar de korte tekst is ongeïnspireerd, weinigzeggend en zelfs morali-

DOCUMENT 5

Uitgangspunten muzisch-creatieve vorming tweede en derde graad secundair onderwijs

1. Krachtlijnen

Muzisch-creatieve vorming wil bij de leerlingen interesse wekken en hen leren omgaan met allerlei muzisch-creatieve uitingen. Dat wordt gerealiseerd door over een breed aanbod van onderwerpen te dialogeren en te discussiëren, zoals: literatuur, muziek (volksmuziek en muziek van jongeren), film, podiumkunsten, beeldende kunsten, fotografie, design, mode, videokunst, architectuur, urbanisatie, landschapsarchitectuur, patrimonium, musea, cultuurcentra. Muzisch-creatieve vorming beoogt geen specialisatie in cultuur en kunsten maar biedt kansen tot het ontwikkelen van het esthetisch vermogen en legt een brede basis voor participatie aan – en een blijvende belangstelling voor het culturele leven.

Door de confrontatie van de eigen muzisch-creatieve zienswijze en uitingen met die van anderen ontwikkelen leerlingen hun mogelijkheden om eigen ervaringen te uiten en te reflecteren over uitingen van anderen. Ze worden er toe aangezet om hun waardesystemen bij het beoordelen te vergelijken en af te wegen tegenover andere waardesystemen. Dat veronderstelt attitudes zoals zich in de plaats kunnen stellen van anderen en zich tolerant opstellen. Deze attitudes hebben niet enkel betrekking op de eigen leefwereld, maar worden ook in een brede mondiale context geplaatst.

serend (zie document 5, pag. 55). Het uitgangspunt van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs – kunst als een rijkdom aan zich steeds vernieuwende talen om de werkelijkheid te ordenen en te onderzoeken – is hier zo goed als verdwenen, met als gevolg dat de cultuurparticipatie die het secundair onderwijs voor ogen heeft een sterk consumptief karakter dreigt te krijgen. Met wat slechte wil kan je de eindtermen van de tweede en de derde graad als volgt interpreteren: kunst- en cultuurbeleving zijn verrijkend; de leerlingen moeten er dus belangstelling voor krijgen; en als ze iets niet mooi vinden, moeten ze tolerant zijn. Dat krijg je natuurlijk als je kunst alleen maar beschouwt ‘als statussymbool, als uiting van een persoonlijke esthetische smaak of als een functioneel element’ (eerste vakoverschrijdende eindterm muzisch-creatieve vorming tweede graad).

Hoe kan de overheid aan ‘kwaliteitsopvoeding’ doen als de eindtermen zelf getuigen van een gebrek aan visie op het onderwerp? Men is niet verder geraakt dan aan te geven dat muzisch-creatieve vorming een plaats moet krijgen in de volledige schoolloopbaan. Misschien onderschat ik het belang van deze stap op zich, maar in elk geval is er nog veel werk aan de winkel. Cultuurparticipatie start inderdaad met positieve ervaringen. En een ervaringsgerichte en geïntegreerde aanpak biedt zeker heel wat kansen op een intense ervaring en blijvende betrokkenheid. Maar dan moeten zowel de lerarenopleiding als de navorming hierop afgestemd worden en ruimte maken voor zowel didactische als inhoudelijke hervormingen. Nu zijn de meeste scholen en leerkrachten niet klaar voor een vakoverschrijdende aanpak, met ruimte voor onder andere muzisch-creatieve vorming. Als ze al voldoende bewegingsruimte krijgen binnen de door de koepels opgelegde regelgeving met betrekking tot de uitvoering van de vakgebonden eindtermen.

Naast een grondige bezinning over de lerarenopleiding zouden ook de eindtermen zelf – en de erbij horende uitgangspunten – mogen herschreven worden. In de lijn van de eindtermen muzische vorming in het lager onderwijs en artistieke opvoeding in de eerste graad secundair onderwijs mogen kennis, vaardigheden en een onderzoeksmatige aanpak wat meer in de verf gezet worden, in de plaats van tentatief te focussen op de na te streven attitudes (participatie en belangstelling). Als men het meent dat de vakoverschrijdende eindtermen ‘een minimale democratische toegang tot het algemene cultuurgood’ moeten bieden, dan moet men expliciet wat meer ruimte voor culturele bagage voorzien. Een kwalitatieve cultuurbeleving staat immers niet los van specifieke kennis en inzichten. Die culturele bagage mag men echter niet zonder meer verwachten van de bestaande algemeen vormende vakken, alleen al omwille van het feit dat die een minder grote plaats innemen in het technisch en beroepsonderwijs. Bovendien hebben heel wat opleidingen in het technisch secundair onderwijs geen vak artistieke opvoeding meer na de eerste graad. Zo is het in mijn ogen onbegrijpelijk dat richtingen als Houttechnieken of Bouwtechnieken geen vak kunstgeschiedenis hebben. En niet alle leerlingen hebben een bevlogen leerkracht die een verbinding maakt tussen de praktijkleerstof en voorbeelden uit de kunstgeschiedenis, of die artistieke uitdagingen mogelijk maakt via de praktijkopdrachten. Een leerkracht met een hart voor theater, die technische keuzes in verband kan brengen met een artistieke visie. Of die de leerlingen laat kennismaken met de technische beroepen in de culturele sector. Waarmee ik meteen aantoon dat een goede culturele bagage niet uitsluitend in de lessen algemene vorming hoeft verworven te worden. Maar een geïntegreerde benadering vergt veel meer creativiteit,

engagement en inzicht van de leerkracht dan een vakmatige benadering.

Een blik op de websites van de CANON Cultuurcel, Kunst in Zicht, en heel wat vormings- en culturele instellingen leert dat er een jungle aan initiatieven bestaat die bruggen bouwen tussen cultuur en onderwijs. Ook het toekomstige kunstendecreet, dat voorziet in subsidies voor kunsteducatie (zie *Etcetera* 86, p. 45), en het op te richten Steunpunt Cultuur-Onderwijs voorzien in de behoefte aan een praktijkgerichte interactie tussen cultuur en onderwijs. Al deze initiatieven hebben niet alleen behoefte aan een organisatorische en communicatieve coördinatie. Er moet ook gewerkt worden aan een theoretisch onderbouwde inhoudelijke ondersteuning; een visie van waaruit scholen zich met volle enthousiasme in artistieke projecten kunnen gooien en materiaal dat leerlingen en leerkrachten de nodige sleutels aanreikt om de zich steeds ontwikkelende artistieke talen te kunnen volgen. Hierin zie ik een taak voor de sectorale steunpunten, in samenwerking met de toekomstige kunsteducatieve organisaties, geëngageerde leerkrachten en de academische wereld.

Ik formuleer dus zeker geen voorbehoud tegen de gegeven vrijheid of tegen de optie om ook het creatieve *handelen* een plaats te geven in het secundair onderwijs. Ik vrees alleen dat vrijheid zonder visie en handelen zonder inzicht in de kaart spelen van een consumptieve cultuurbeleving (een belevingscultuur), waarin artistiek onderzoek – als kunstenaar én als toeschouwer – meer dan ooit voorbehouden blijft voor de *happy few* die een bevlogen leerkracht hadden en/of voldoende algemene of artistieke vorming kregen tijdens hun schoolloopbaan.

Volgende websites bieden, o.a. via hun talloze links, een schat aan informatie:
www.ond.vlaanderen.be
www.gemeenschapsonderwijs.be
www.vsko.be