

Tweede studiedag Brede School - 16 mei 2008

Verslag deelsessie: brede School en cultuureducatie/participatie

Inleiding

Welkom door moderator van dienst Gil Renders.

Praktijkvoorbeeld: Brede school Nieuw Gent

Video Ambrosia's Tafel

Panelgesprek

Voorstelling panelleden:

- Tijl Bossuyt (De Veerman)
- Hans Waeye (Intendant De Filharmonie, voorzitter Steunpunt CJS en voorzitter Commissie Cultuur-Onderwijs)
- Bernadette De Loose (Designmuseum Gent)
- Luc Ponet (inspecteur DKO)
- Brecht Demeulenaere (Canon Cultuurcel)

De thematiek wordt gesitueerd binnen de bredere ontwikkelingen rond kunst- en cultuureducatie, n.a.v. het rapport Bamford en de werkzaamheden van de commissie Cultuur-Onderwijs.

Als opener voor het debat vertrekt men van de vraag "of het voldoende is voor een school om aan kunst en cultuur te doen om zich automatisch een 'Brede School' te noemen? Of moet een Brede School verder gaan dan dat?"

Voor B. Demeulenaere is kwaliteitszorg in deze primordiaal. Daarbij verwijst hij naar de criteria voor kwalitatieve K/CE en goed onderwijs in het algemeen:

1. lokale inbedding;
2. langetermijnvisie;
3. langetermijnpartnerschappen met culturele & andere actoren;
4. participatie van de doelgroep.

Er bestaan reeds heel goede voorbeelden hiervan, maar de uitdaging blijft hoe je ervoor kan zorgen (o.a. vanuit het beleid door het aanbieden van instrumenten) dat dit niet bij 1/5 van de Vlaamse scholen blijft, maar zaak wordt van alle scholen.

kunst als middel)... Bovendien zijn er allerlei werkvormen en disciplines. De vraag waar 't hem binnen de context van BS om gaat is: "hoe zet je 't in? En hoe verweef je dit in het globale schoolklimaat?" T. Bossuyt benadrukt het onderscheid tussen kunst- en cultuureducatie. Elke school is immers met cultuur bezig want vertrekt van een kijk op de samenleving, waarden en normen... Men spreekt volgens hem pas van kunsteducatie wanneer een kunstwerk ontstaat en een publiek ernaar kijkt. KE kan actief, passief of receptief van aard zijn en persoonsgericht, kunstgericht (actueel, geschiedkundig, taal van de kunst). T. Bossuyt pleit daarbij NIET voor 2 aparte leerlijnen enerzijds voor kunst, anderzijds voor de rest, maar wel voor integratie.

Terugkerend naar de uitgangsvraag, stelt L. Ponet dat er veel meer voorwaarden zijn dan louter het binnenbrengen van kunst en cultuur om van een BS te spreken. Voor hem gaat het om de impact ervan op de leerlingen zelf: wat hebben ze eraan, wat doen ze ermee (in hun persoonlijkheidsvorming)? Projecten zijn een middel tot breed leren, geen doel op zich. Hij benadrukt hierbij het belang van de algemene schoolcultuur en de gedragenheid binnen schoolteam, buurt... Ook andere vakken dienen hiervan doordrongen te zijn. Dan pas zullen kunst & cultuur werken.

Volgens B. De Loose kan buiten de schoolmuren treden de draagkracht van BS alleen maar vergroten. Scholen hebben de mogelijkheid om via musea hun netwerken uit te breiden (vb. ouders...). Een museum is geen eiland binnen de stad. Zo kan er vanuit de aard van de collectie heel sterk op het BS-concept ingespeeld worden.

H. Waeye ziet een onderscheid tussen kunst- en cultuureducatie voor zover het 2 andere processen zijn, met een andere eigenheid. Kinderen en jongeren leren omgaan met kunst is iets anders dan hen leren omgaan met culturele verschillen. Bij cultuureducatie gaat het om het om taal, normen en waarden, terwijl kunsteducatie focust op de vermaterialisering daarvan, het kunstzinnige.

H. Waeye heeft wat reserves bij het concept BS: een goede school is (/zou) immers per definitie een Brede School

(/moeten zijn). Hij schrikt er dan ook voor terug om hier een 'romantisch ideaal' van te maken. De band met de lokale gegevenheid hangt van nature samen met aandacht voor de eigenheid van leerlingen. In wat maakt een 'Brede school' dan toch het verschil? Het bewust bezig zijn met cultuur; niet stigmatiserend bezig zijn op basis van diversiteit: zowel vanuit het schoolproject zelf als in de klas als in de leerinhouden de relativiteit en maakbaarheid van de samenleving aanreiken. Essentieel is volgens hem mensen cultureel flexibel maken, hen op zo intelligent mogelijke manier met verschillende mensen leren omgaan.

Hiermee komt men tot de vraag: wat maakt een BS tot een BS?

Volgens H. Waege zijn de elementen bewustzijn (cf. supra) en het contact met de realiteit hierin primordiaal. L. Ponet verwees eerder reeds naar de impact op de doelgroep zelf: de leerlingen. Op de vraag in hoeverre het deeltijds kunstonderwijs (DKO) een structurele link legt met de dagelijkse realiteit en niet teveel een eiland vormt, legt hij de nadruk op het feit dat het kunstonderwijs slechts deeltijds is, naast het reguliere aanbod. Dit vormt niet meer dan een deelverzameling van het grote geheel. Men mag dan ook niet verwachten dat het DKO alleen kan instaan voor alle verwachtingen die aan een BS worden gesteld. Er zijn echter voorbeelden van DKO-scholen die participeren aan brede projecten. Men bouwt aan de weg.

Waarom moet er absoluut een verschil worden gemaakt tussen K- en CE? BS gaat toch over verbindingen leggen?

B. De Loose spreekt voor het Designmuseum, waar het bij activiteiten steevast over beide gaat en dat er niet a priori een opdeling wordt gemaakt.

Volgens T. Bossuyt is de verbinding essentieel, maar moet je ook een onderscheid maken. Zoniet kan je niet verbinden, want dan heb je bij manier van spreken één pot nat. Scholen zouden altijd lokaal ingebed moeten zijn, maar dat is niet de realiteit. Bossuyt schetst het beeld van de school als afgesloten geheel met een gat dat 5x/week 2x/dag openstroomt.

H. Waege wijst op het verschil tussen het letterlijk ingebed zijn (in een concrete omgeving liggen) en het figuurlijk ingebed zijn (het omgaan met die omgeving).

Men wijst op de valkuil om K/CE enkel als middel te beschouwen om aan ruime doelstellingen te werken (functionele gebruik). B. De Loose geeft het voorbeeld van leerkrachten die met hun klas naar een museum komen enkel om aan de eindtermen te voldoen, maar eens binnen de klas zelf de aandacht voor kunst en cultuur niet meer inbouwen.

B. Demeulenaere stelt dat kunsteducatie belangrijk is naar persoonsontwikkeling toe (waarin het verschil schuilt met kunstonderwijs), maar het reguliere onderwijs moet beide ambiëren.

Er wordt gewezen op een belangrijk knelpunt, de zogenaamde maximumfactuur, immers: koken kost geld. Het financiële plaatje is vaak belastend, zeker voor niet-stedelijke gebieden, waar het leerlingenvervoer op zich al een enorme kost betekent.

T. Bossuyt wijst op de mogelijkheid om beroep te doen op verschillende subsidiekanalen, al is het niet evident om hieruit wijs te raken. Ook 'creatief omgaan met de gegevenheid' wordt geopperd als alternatief.

Volgens B. Demeulenaere worden hier 2 problemen aangeraakt, die men uit elkaar moet houden:

1. De maximumfactuur en nieuwe financiering van het leerplichtonderwijs
Deze biedt mogelijkheden voor scholen die vroeger helemaal niets konden doen; de keuze voor de maximumfactuur is wel degelijk grondig gefundeerd. Men mag er niet zomaar van uitgaan dat je niets meer kan doen. Wel is het inderdaad niet evident om met beperkte middelen tegemoet te komen aan de vele verwachtingen vanuit samenleving, ouders.
2. De complexiteit van bestaande subsidielijnen rond K/CE
Een vereenvoudiging wordt nagestreefd binnen het eigen beleidsdomein, maar men dient er ook mee rekening te houden dat hier ook andere beleidsdomeinen en -niveaus, NGO's etc. bij betrokken zijn.

Men betreurt dat het DKO niet beter kan ingezet worden binnen de schoolcontext, want zij beschikken over heel wat mogelijkheden, bijvoorbeeld op het vlak van infrastructuur. Academies staan overdag vaak leeg, terwijl scholen zitten te ploeteren.

L. Ponet werpt op dat het wel degelijk kan én gebeurt (cf. experimenten, goede voorbeelden in het verleden), maar dat er tegenkrachten zijn. Factoren als het persoonlijke engagement van mensen (directeurs), het financiële aspect, het behoren tot een ander net of koepel verhinderen nog te vaak onderlinge samenwerking.

H. Waege situeert dit binnen een breder kader: mensen beschikken over heel veel verworvenheden, willen hun positie behouden. De huidige maatschappij is erg complex en ziet zich voor gigantische culturele uitdagingen gesteld. Een samenleving moet echter voor het geheel van voorzieningen kunnen instaan. In de totaliteit bekeken gaat er al heel veel geld naar onderwijs (cf. ook Bamford). Het komt er volgens hem dan ook op aan om prioriteiten stellen en de moed hebben om af te stappen van bestaande instellingen, structuren en posities. Een BS moet vertrekken van de

vraag 'welke mens willen we op 18j. in de wereld plaatsen?', want zij vormen de toekomst van de samenleving, waarvoor wij de collectieve verantwoordelijkheid dragen.

Op deze manier wordt de kwestie van 'prioriteiten' aangeraakt: moet er een keuze gemaakt worden en zo ja, op basis waarvan?

Er wordt gepleit voor een EN-EN verhaal. Uiteraard is er spanning tussen beiden, maar men vreest voor een polariteit tussen enerzijds kunst en anderzijds cultuur. Men houdt dan ook een pleidooi voor een spanningsveld met stapstenen tussen beiden.

Volgens T. Bossuyt kan je het verhaal van BS niet complex genoeg maken. Zaak is alleen om dit hanteerbaar te houden vanuit het leerkrachtenteam. Men moet blijven uitgaan van de vraag van het kind! Hij geeft hierbij het voorbeeld uit zijn eigen organisatie de Veerman, die de kinderen vroeg om een 'cultuurdagboek' bij te houden. Hieruit bleek dat de kinderen al heel wat deden. Wat er gebeurt binnen de ontwikkeling van een kind moet centraal blijven staan, om van daaruit de vraag te stellen: wat voegen we toe, wat halen we weg?

Vanuit het publiek suggereert men te vertrekken van het imaginaire/poëtische van een kind (= iets universeels!). De rol van de begeleider (o.a. toekomstige leerkrachten) situeert zich in het hier bewust naar kijken. Dit hangt niet noodzakelijk samen met extra middelen. Het gaat er ook om hoe je met kinderen omgaat. Kunst als middel om creatiever mensen te worden. In die zin moet er op niveau van de lerarenopleidingen – die op zich ook Brede Scholen zouden moeten zijn – ingegrepen worden.

B. Demeulenaere nuanceert echter dat de lerarenopleiding voor slechts 3% van de instroom van nieuwe leerkrachten zorgt. Enkel hierop inzetten betekent dus een druppel op een hete plaat. De essentie is dan ook: hoe maken we dit een breed verhaal? Niet het verhaal van enkelen, maar het verhaal van velen!

Vanuit het publiek wordt ook nog geopperd een regeling te ontwikkelen naar analogie van de GOK-uren. Deze mogelijkheid wordt echter onmiddellijk van de hand gewezen. Men botst hier op de grenzen van de financiering.

L. Ponet wijst erop dat de brede maatschappelijke discussie momenteel niet doordrenkt is van aandacht voor kunst en cultuur.

Men komt terug op het vertrekpunt van alles: de kinderen. Binnen deze context van kunst- en cultuureducatie en –participatie vormen zij de 'drive'.

De grote drive is het kind zelf. Zijn/haar creativiteit moet ontwikkeld/gebruikt worden i.p.v. gefnuikt. Dit impliceert een visie op onderwijs en omgaan met kinderen, kortom, een attitude.

T. Bossuyt legt hierbij de link met de manier waarop scholen zich organiseren en 'school maken' en schetst het beeld van slordige, ordentelijke en propere scholen om te illustreren hoe je manier van omgaan met kinderen zich niet zelden uit in de reële school-/klasomgeving.

Het kost volgens hem geen cent om na te denken: wat hebben we, hoe kunnen we hiermee spelen? Men moet wel eerst orde op zaken stellen en kijken wat je wel al doet.

De link wordt gelegd met BS vanuit de invalshoek 'participatief leren', waarbinnen kunsteducatie een heel interessant onderdeel kan vormen.

H. Waege waarschuwt voor idealistische scenario's. Het is immers niet alle onderwijzers gegeven om receptief met alle externe invloeden om te gaan. Het gaat hier om een geleidelijk proces, men moet de doelstellingen dan ook te allen tijde scherpstellen.

Er bestaat bovendien een veelheid aan uitdagingen waarmee je moet omgaan. De school bezit niet langer de grote morele autoriteit, nieuwe morele autoriteiten (hele wereld van commercialisering) die onze wereld ordenen hebben zich aangediend. Hoe kinderen en jongeren hiermee leren omgaan, dat is een wezenlijk onderdeel van cultuureducatie.