

Your name: ***E-mail: ***

The content of this field is kept private and will not be shown publicly.

Comment: ***Beveiligingsvraag: welk jaar is het nu?: ***

Als maatregel om geautomatiseerde spamrobots tegen te gaan, vragen wij u het huidige jaar in te vullen. Op die manier kunnen we uw bericht onderscheiden van spam.

Word verification: *

(verify using audio)

Type the characters you see in the picture above; if you can't read them, submit the form and a new image will be generated. Not case sensitive.

By submitting this form, you accept the [Mollom privacy policy](#).

Bewaren

Voorbeeldweergave

Kunsteducatie: het dubbele van de helft

Lode Vermeersch [Context & beleid](#)

Nr. 57 mei - juni 2013

Interessante provocatie: een artikel over kunsteducatie met de titel ‘[schrapp educatie, onthoud kunst](#)’. Deze imperatief van Wouter Hillaert vraagt om wat nuancerend tegengewicht. Want als je de helft van kunsteducatie schrapt, hou je enkel de kunsten over. Niets minder, maar ook niets meer. En dat zou jammer zijn. ‘Educatie’ mag dan wel het laatste deel van het samengestelde woord zijn, het staat er niet toevallig. Het duidt op die bijzondere eigenschap van kunst: je kan het leren, je kan er iets mee leren, je kan er iets van leren, je kan er iets over leren. Het kan allemaal, maar dat gebeurt niet vanzelf. Het vraagt een doordachte educatieve aanpak.

Het artikel van Hillaert stelt volgens mij een aantal punten te zwart-wit voor en geeft de lezer een risicovol advies. Tegelijk wil ik de roep van het artikel graag extra decibels meegeven: het belang van kwaliteitsvolle kunsteducatie binnen en buiten het onderwijs is onmiskenbaar groot. Daarom is het vanzelfsprekend dat er vele en sterke schouders onder worden gezet, ook vanuit de kunstensector. Over hoe dat allemaal het beste kan, mag gerust meer gedebatteerd worden. Alleen al daarom verdient kunsteducatie z'n plaats in de publieke arena van de kunstkritiek.

EEN KORTE BOCHT DOOR EEN VEELKLEURIG LANDSCHAP

Hillaert steekt in zijn artikel van wal met een vergelijking tussen vier verschillende types van organisaties die bezig zijn met cultuureducatie: jeugdorganisaties met een hart voor cultuur, educatieve diensten van musea, instellingen voor deeltijds kunstonderwijs (DKO, ofwel de academies en conservatoria) en kunsteducatieve organisaties gesubsidieerd binnen het Kunstendecreet. De vergelijking tussen deze instellingen is op zich een interessante oefening, omdat alle vernoemde organisaties die vaak ook zelf (moeten) maken: hun *unique selling point* zoeken en expliciteren, een ‘eigen’ publiek vinden en zich verantwoorden of zelfs legitimeren naar subsidiërende overheden. In een landschap van soms erg verwante organisaties gaat het er nu eenmaal om de eigen sterke stek te vinden



De vergelijking van Hillaert gaat echter wat snel en kort door de bocht. Ze mist de complexiteit van een veelkleurig landschap en rijdt *en passant* ook nog over de tenen van enkele toeschouwers. Zo stelt het artikel dat cultuureducatie door jeugdorganisaties ‘in de eerste plaats mikt op het plezier’. Educatieve diensten van musea kenmerken zich dan weer door kennisoverdracht over kunst, ‘niet zelden in één richting’. En de DKO-instellingen worden



getypeerd als schoolse instellingen waar selectie en competitie primeert ('goed, beter, best'). De kunsteducatieve organisaties tot slot zijn anders, omdat ze vertrekken van de kunsten (met of

zonder hoofdletters, u mag kiezen) en die kunsten ook als gids én bestemming gebruiken.

HEBBEN ALLEEN DE KUNSTEDUCATIEVE ORGANISATIES EEN SCHERPE BLIK OP DE (HEDENDAAGSE) KUNSTEN? NEEN

U voelt het, zo wordt het toch een beetje een karikatuur in plaats van een doordachte positiebepaling. Alsof cultuureducatieve jeugdorganisaties nooit vertrekken van de kunsten zelf. Alsof DKO-instellingen niet óók het spelplezier als uitgangspunt nemen. En alsof educatieve diensten via wat zij 'publieksmiddeling' noemen – van educatieve koffers tot apps – het participatief en interactief leren zouden vergeten. Hebben alleen de kunsteducatieve organisaties een scherpe en actuele blik op de (hedendaagse) kunsten? Neen, dat geloof ik niet.

Het probleem met zo'n vergelijking op een paar luttele regels is natuurlijk dat ze onbewust of bewust de vele nuances en overlap tussen instellingen negeert.

ZOEK DE 20 GELIJKENISSEN

In hun meta-onderzoek *The Informality and formality of learning* (2004) maken Colley, Hodgkinson & Malcolm duidelijk dat verschillende vormen van educatie op maar liefst twintig clusters van kenmerken van elkaar kunnen verschillen – en dat getal is wellicht nog een onderschatting. We kunnen uit die waaier lukraak wat kenmerken kiezen, zoals de leerdoelen van de instelling (bv. 'het plezier'), de locatie (bv. 'schoolse context') of de mate waarin het leren collectief, coöperatief of collaboratief gebeurt (bv. 'niet zelden in één richting'). Maar dan vergeten we natuurlijk nog heel wat. Hoe is dat wat men wil leren, gestructureerd? Wat wil de lesgever zelf precies bereiken? In welke mate krijgt de lerende inspraak in wat wordt geleerd? Hoe wordt de lerende gemotiveerd? Hoe wordt hij geëvalueerd? ... Vergelijk je nu al die kenmerken van leren over de verschillende organisatietypes, dan blijkt al gauw dat cultuureducatieve jeugdorganisaties, DKO-instellingen, musea, kunsteducatieve organisaties, ... op een aantal punten verschillen, maar vooral ook veel met elkaar gemeen hebben. Naast een ronde 'zoek de 10 verschillen' kunnen we dus net zozeer 'zoek de 20 gelijkenissen' spelen.

Bovendien blijft de vergelijking ook onvolledig als die wordt beperkt tot vier types van organisaties. Eigen onderzoek over cultuureducatie in de vrije tijd (2011) toont aan dat niet alleen jeugd-, erfgoed-, en kunstorganisaties veel tijd en mankracht besteden aan cultuureducatie, maar net zozeer amateurkunstorganisaties, organisaties voor sociaal-cultureel werk voor volwassenen, bibliotheken, cultuurcentra en gemeenschapscentra. Zij doen allemaal (op hun eigen manier) aan kunst- en cultuureducatie. De amateurkunstorganisaties en het sociaal-cultureel werk zelfs meer dan de gemiddelde kunstorganisatie, zo vinden ze zelf. Waar hebben zij het dan over? Over hun duizenden cursussen, over het verzorgen van documentatie en publicaties, het organiseren van culturele uitstappen, hun bezoeken aan tentoonstellingen, ... Veel hiervan is niet alleen cultuureducatie, maar past perfect onder die iets smallere term 'kunsteducatie'. Veel hiervan trekt overigens ook volwassenen aan en dus niet alleen kinderen of jongeren. Want de associatie tussen 'kunsteducatie' en 'kinderanimatie' is intussen al zo erg uit de mode dat ze stoffig ruikt. Hillaert geeft het niet expliciet aan, maar kunsteducatie is een vorm van levenslang leren geworden. Kunsteducatie: *van 1 tot 101 jaar*. Wist u bijvoorbeeld dat het DKO jaarlijks meer dan 40.000 volwassen cursisten telt?



Terzijde 1: tot hier hebben we het ook alleen nog maar over de vrije tijd. Het plaatje van de cultuureducatie wordt pas echt compleet als we ook het leerplichtonderwijs mee in beeld nemen. Zo'n 750.000 leerlingen in het basisonderwijs en 450.000 in het secundair komen binnen de schooluren allemaal met kunst en cultuur in contact. Studies schatten dat de gemiddelde Vlaamse leerling tussen 9 en 11 jaar 9,52% van zijn verplichte schooltijd met artistiek werk in contact komt (ter vergelijking: Oostenrijk, Finland en Denemarken scoren ongeveer het dubbele). Voor alle leerlingen samen is dat een duizelingwekkend aantal uren kunsteducatie, waarvan heel wat van zeer goede kwaliteit (zie o.a. het evaluatieonderzoek van Anne Bamford uit 2007).

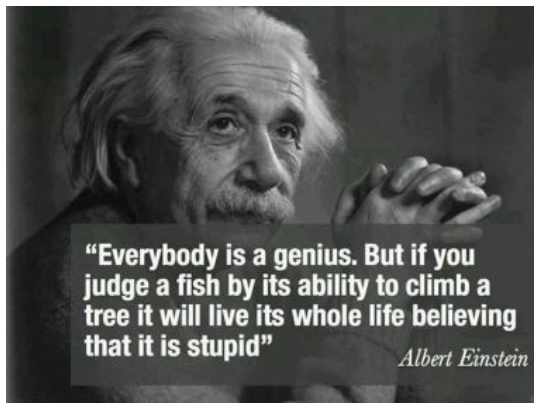
LET'S PUT THE LEARNER FIRST

Terug naar de kunsteducatie buiten de schoolmuren. Zijn er dan géén verschillen tussen de organisaties die kunsteducatie aanbieden? Toch wel. Hillaert heeft een punt als hij erop wijst dat binnen het kunstendecreet vooral kunstenaars en professionals met een artistieke scholing het gezicht van de kunsteducatie gaan bepalen. Uit onze eigen bevraging in de jeugd- en cultuursector kwam naar voren dat die kunsteducatieve organisaties voor hun educatief werk vooral mensen met artistieke en culturele competenties zoeken. Significant meer dan bijvoorbeeld in de sectoren van het cultureel erfgoed, het lokaal cultuurbeleid en de amateurkunsten, waar educatieve en (ped)agogische competenties op de cv wat meer blijken door te wegen. Alleen al daarom is het niet moeilijk te geloven dat pakweg MET-X, MUS-E of De Nieuwe Opdrachtgevers iets anders doen dan andere organisaties. Deze kunsteducatieve organisaties werken namelijk dicht(er) bij het artistieke circuit, bieden een directe blik achter de schermen of op de scène en tappen rechtstreeks uit de visie, het jargon, de denkwijze van professionele kunstenaars.

KUNSTEDUCATIE GAAT NIET ZOMAAR OVER HET KUNSTWERK MET ZIJN INTRINSIEKE KENMERKEN

Maar dat argument volstaat niet om te beweren dat 'educatie' als noemer geschrapt kan worden. Als je dat doet, hou je enkel de helft over. En kunst mag dan wel een 'gegeven' zijn, het is een gegeven dat moet worden gezien en gevoeld, ervaren en gedeeld, bewonderd en bespeeld, verbeeld en gefantaseerd, benoemd en geduid, geanalyseerd en geëvalueerd. Kort gezegd, er moet betekenis aan worden gegeven. Precies dat punt maakt de internationale onderzoeksliteratuur over kunsteducatie steeds meer unisono: kunsteducatie gaat niet zomaar over het kunstwerk met z'n intrinsieke kenmerken, maar wel over wat zich afspeelt tussen het kunstwerk en de omgeving, de context, het publiek, het individu. Dat proces is een leerproces, jazer, een *leer*-proces. Want omgaan met kunst – we hebben het dan zelfs nog niet

over kunst *begrijpen*, laat staan kunst *maken* – is iets wat kan worden doorgegeven en aangeleerd. Het is niet louter instinct of louter toeval (talent!). Het ontwikkelt zich niet simpelweg door groei en rijping. Ook al gaat het om een proces dat vooral nieuwe paden moet verkennen en waarvan de bestemming altijd een ‘open einde’ (een uitdrukking van Elliot Eisner) zal blijven, wegwijzers en bemoedigende woorden zijn aangewezen op het pad van de kunsten. En dus komt dit proces neer op ‘kunst plus educatie’: kunsteducatie, meteen het dubbele van de helft.



Hillaert heeft het blijkbaar niet zo voor de term ‘educatie’. Waar hij kan, haalt hij – vaak interessante en zelfs poëtische – quasi-synoniemen aan: ‘centralisatie’, ‘een ontvankelijkheid voor kunstzinnigheid aanboren’ en een ‘gedeelde wisselwerking op zoek naar iets ongehoords’. Vervolgens luidt het devies: schrap ‘educatie’, want kunsteducatieve organisaties zien ‘opvoeden’ allang niet meer als wat ze doen. Nu waren we de licht archaische term ‘opvoeden’ al een tijdje kwijt (al klinkt *op*-voeden nog altijd positiever dan *onder*-wijzen), ook het ontwijken van de term ‘educatie’ is eigenlijk helemaal in lijn met de tijdgeest. Onderzoek in onderwijs en levenslang leren is de voorbije jaren immers steeds meer gaan focussen op het individuele standpunt, dat van de lerende. En minder op het institutionele standpunt, dat van de school of de culturele instelling. *Let's put the learner first*, zo klinkt het.

Hoewel die slogan tot minder gunstige effecten kan leiden – zoals de verantwoordelijkheid voor het leren en de leerresultaten louter aan het individu toewijzen – toch klinkt hij in mijn oren niet hol. De kwaliteit van een kunsteducatief proces loopt immers net risico's wanneer scholen en culturele organisaties al te zeer focussen op het vooraf vastgelegde aanbod ('Ik wil

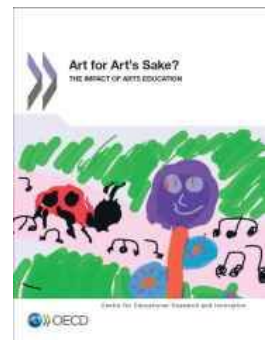
jou *dit* bijleren over de kunsten') of zich fixeren op het object (bv. 'Ik wil jou *dit* zeggen over *dit* kunstwerk') en te weinig oog hebben voor de lerende ('Wat weet *jij* eigenlijk al en voor wat sta *jij* open en hoe zie *jij* de dingen?'). Anders gesteld: wanneer er te weinig oog is voor de kenmerken, behoeften, leerstijlen en -gewoontes van het lerende individu, dan loopt het fout. Want aan het einde van het artistieke pad zal dat individu enkel de schouders ophalen en vaststellen: *'Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore.'*

KOKEN VAN EEN WIT BLAD, HOE DAN?

Gelukkig kunnen we de kunsteducatieve organisaties in Vlaanderen niet verwijten dat ze de lerende over het hoofd zien. Net daarom vind ik het jammer dat Hillaert weinig toelicht *hoe* ze dat doen. Akkoord, zijn voorbeelden zeggen iets. Maar algemeen stellen dat kunsteducatie steeds 'van een wit blad' vertrekt en dat 'de kunsten de methode' zijn, blijft mij eigenlijk te vaag. Niet alleen lijkt het me tijdrovend steeds 'van een wit blad' te vertrekken, ik vraag me ook af: zou u uw kind toevertrouwen aan een begeleider van een rijkschool die zegt dat 'het verkeer zijn methode is' en dat hij zijn begeleidingstaak ziet als 'een sprong in het onbekende, een vorm van professioneel stotteren, van ernstig en fundamenteel prutsen'. Ik zou er begrip voor hebben, zeker. Zich een weg banen door het verkeer vergt – net als het bemeesteren van de kunsten – niet enkel techniciteit en het volgen van de regels, maar ook voortdurende alertheid, interpretatie, improvisatie, het afwegen van keuzes, de kortste route zoeken en tegelijk genieten van het landschap en van de regen op de voorruit. Dat allemaal.

Toch zou ik van een begeleider ook graag horen hoe hij mijn kind precies zal begeleiden. Hoe gaat hij gewoonlijk van start (wellicht eerst de theorie en dan het handen- en benenwerk) en waarom? Wat leert hij meestal eerst aan (wellicht eerst traag vooruit, daarna de ingewikkelde manoeuvres) en waarom? En waarom doet hij het soms anders? En hoe zorgt hij ook dat mijn kind zich veilig blijft voelen en niet afhaakt? Met wat ouderwetse termen zou je dat allemaal de 'didactiek' of de 'methode' van de kunsteducatie kunnen noemen. Nee, de antwoorden op mijn bovenstaande vragen hoeven niet neergepend en geafficheerd te worden in een mission statement of een beleidsplan. Het gaat er wel om dat – ook al is de kunsteducatieve aanpak in de woorden van Hillaert een heerlijk 'non-recept' – ik graag van de chef verneem hoe hij ervoor zorgt dat zijn gerecht niet mislukt, zelfs al werkt hij in zijn keuken altijd met goede en verse artistieke ingrediënten. Het gaat me om de impliciete en belichaamde kennis die een cultuureducator daarvoor inzet.

Terzijde 2: het individu en het leerproces centraal stellen – in plaats van de kunsten zelf – is misschien wel een van de belangrijkste aanleidingen geweest voor de opkomst van de term 'cultuureducatie'. Het nadeel van de term 'kunsteducatie' is immers dat zij zich louter lijkt te willen bezig houden met de kunsten zelf, terwijl processen van betekenisgeving ook gelden bij cultureel erfgoed, media, filosofie, geschiedenis... Cultuureducatie als term (die op zich ook wel wat nadelen heeft) bewandelt dus een breder pad en wijst erop dat de kunsteducatie zich niet mag terugtrekken op een eiland, maar net in de maatschappij, in de wereld, ja, in het leven moet staan. Op de recente World Summit on Arts Education – polylogue II in Duitsland merkte de Oostenrijkse onderzoeker Michael Wimmer op dat de kunsteducatie bijvoorbeeld niet blind mag zijn voor maatschappelijke problemen als armoede, economische crises en jeugdwerkloosheid. Hij oogstte voor dat pleidooi spontaan een warm applaus.



KUNST- EN CULTUUREDUCATIE: VAN RANDGEVAL NAAR KERNTAAK

De zorg voor een gediversifieerde en kwaliteitsvolle kunsteducatie deel ik met Hillaert. Zolang de onderwijsmedia louter aandacht hebben voor taal, techniek en exacte wetenschappen, zolang de kunsteducatie in de kunstensector te weinig erkenning krijgt, zolang de associatie tussen kunsteducatie en kinderland in het hoofd van sommige mensen blijft bestaan, zolang directies van pakweg scholen of musea de kunsteducatie blijven zien als een vorm van toeleiding, publiekswerving of – godbetert – een middel om de serieuze kunsten 'op te leuken'... zolang zal kunsteducatie een 'randgeval' blijven. Zolang blijft de strijd voor een legitieme plaats voor kunsteducatie in het curriculum, in het kunstenbedrijf en in de samenleving voortduren. Het is een strijd waarvoor niet zozeer *believer's talk*, maar glasheldere en staalharde argumenten de beste wapens zijn.

KUNSTEDUCATIE MAG ZICH NIET TERUGTREKKEN OP EEN EILAND, MAAR MOET IN DE WERELD STAAN

Soms worden die wapens trouwens aangebracht uit onverwachte hoek. Zo publiceerde de OESO vorige week een studie over kunsteducatie onder de titel *Art for art's sake*. De OESO is, zoals u weet, een organisatie met vooral een economische interesse, wat de publicatie enigszins opmerkelijk maakt. In *Art for art's sake* worden twee types argumenten tegen het licht gehouden. Vooreerst brengt het boek een aantal onderzoeken over de *instrumentele* betekenis van kunsteducatie samen: in

welke mate draagt kunsteducatie bij tot vaardigheden die ook buiten een artistieke context bruikbaar zijn? Al zijn de conclusies over die bewezen *transfers* van vaardigheden van kunst naar andere domeinen niet overweldigend, het is toch goed ze te kennen. Zo wordt er overtuigend aangeduid dat muzikeducatie goed is voor het IQ van de deelnemer, dat theatereducatie generieke verbale vaardigheden bijbrengt, en zo verder.

Goed om weten, maar belangrijker lijkt me dat de OESO ook verwijst naar de *fundamentele* betekenis van het leren met en over kunst. De titel van de publicatie spreekt al boekdelen: kunsteducatie is niet enkel belangrijk voor haar *spill over* naar andere levendomeinen en niet-artistieke competenties. Kunsteducatie is ook en misschien zelfs vooral belangrijk voor het omgaan met de kunst zelf. Kunst is immers onmiskenbaar een deel van de samenleving. Ze biedt ook tegensprekelijk een bepaalde kijk op de samenleving, een andere kijk dan de rationeel-analytische visie die (in) onze samenleving vaak domineert. Het is een kijk die niemand mag worden ontnomen.

Lode Vermeersch is senior onderzoeker aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de VUB en aan het onderzoeksinstituut HIVA-KULeuven. Hij doet onderzoek over o.a. kunst- en cultuureducatie.

E-mail field is required.

Comment field is required.

Beveiligingsvraag: welk jaar is het nu? field is required.

To complete this form, please complete the word verification below.