

Advies over cultuur- en kunsteducatie

Advies over cultuur- en kunsteducatie

1 Situering

Op 22 september 2008 vroeg de heer Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming de Vlor om advies over de aanbevelingen uit het eindrapport van de *commissie onderwijs cultuur*.

Volgens de procedure die het Vast Bureau tijdens zijn zitting van 11 september 2008 had afgesproken, werd een werkgroep van de Algemene Raad belast met de voorbereiding van het ontwerpadvies. Voorzitter van de werkgroep was de heer Stijn Dhert.

De Algemene Raad bracht dit advies uit op zijn vergadering van 27 november 2008 met eenparigheid van stemmen.

2 Opmerkingen bij de werkwijze van de overheid

2.1 De Commissie onderwijs cultuur en de klankbordgroep

In dit dossier heeft de overheid gekozen voor een sterk getrapte werkwijze. In een eerste fase liet de minister door prof. Anne Bamford een evaluatieonderzoek uitvoeren naar het kunst- en cultuureducatieve aanbod in Vlaanderen. Bamford formuleerde in het rapport 'Kwaliteit en consistentie' een reeks conclusies en aanbevelingen op vlak van beleidsontwikkeling en -evaluatie, financiering, samenwerking en communicatie, het deeltijds kunstonderwijs, toegankelijkheid, professionele ontwikkeling en lerarenopleiding.

Vervolgens stelde de minister (i.s.m. de Vlaamse minister van Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel) een 'commissie onderwijs en cultuur' samen die op basis van de conclusies en aanbevelingen van Anne Bamford concrete beleidsvoorstellen moest formuleren voor een betere cultuur- en kunsteducatie in Vlaanderen. De leden van deze *Commissie onderwijs cultuur* zetelden ten persoonlijke titel, louter op basis van hun expertise en ervaringen in de onderwijs- en culturele sector. Zij zetelden dus niet als gemandateerde vertegenwoordigers van het georganiseerde veld van stakeholders¹.

Parallel aan deze *Commissie onderwijs cultuur* installeerde de overheid een klankbordgroep (representatief samengesteld, met afgevaardigden van de betrokken onderwijs- en culturele actoren) en een internetforum. De leden van de klankbordgroep konden de voorstellen van de *Commissie onderwijs cultuur* evalueren op praktische haalbaarheid en volledigheid. Het internetforum was bedoeld om het ruimere veld sterker te betrekken bij het uittekenen van een nieuw beleid.

Verschillende leden van de klankbordgroep hebben er in de loop van het proces van de *Commissie onderwijs cultuur* op gewezen dat de Vlor een geschikt forum is om nieuwe beleidsvoorstellen af te toetsen. De overheid vraagt de Vlor nu om 'een advies uit te brengen

¹ In de *Commissie onderwijs cultuur* ontbraken een aantal traditionele actoren: leerlingen en ouders. Wat het onderwijspersoneel betreft waren vooral leidinggevers/directies aanwezig.

over de aanbevelingen die in het eindrapport van de *Commissie onderwijs cultuur* worden geformuleerd'. Het standpunt van de Vlor zal volgens de minister mee bepalend zijn voor de maatregelen die hij dit schooljaar nog zal nemen of voorbereiden.

De Vlor heeft geen zicht op de werking en de impact van het internetforum en de klankbordgroep. Wie gereageerd heeft, met welke opmerkingen, hoe die zijn opgevolgd, welke criteria men daarbij hanteert ... is niet duidelijk. De Vlor wijst de werkwijze van het internetforum en de klankbordgroep niet principieel af. Maar wanneer zo'n vorm van consultatie een rol speelt in een proces van beleidsontwikkeling of besluitvorming, vindt de Vlor het noodzakelijk dat de overheid helder en open communiceert over de inhoud en de procedure. De Vlor vindt in elk geval dat consultatie via een internetforum en/of een klankbordgroep nooit in de plaats kan komen van de consultatie van het representatieve en georganiseerde veld van stakeholders via de daartoe geëigende structuur, met name de strategische adviesraad voor onderwijs. De Vlor waardeert het daarom dat hij om advies wordt gevraagd.

2.2 Een advies over een advies

De adviesvraag van de minister heeft betrekking op het rapport van de *Commissie onderwijs cultuur* die aanbevelingen formuleert aan het adres van de overheid. De Vlor beklemtoont daarom het specifieke karakter van dit advies. Dit Vlor-advies is 'een advies over een advies' en heeft niet dezelfde status als een advies over een voorontwerp van decreet. Op dit ogenblik kan de Vlor nog niet inschatten hoe en volgens welke timing de overheid gevolg zal geven aan de aanbevelingen van de *Commissie onderwijs cultuur*. Dat beïnvloedt de status van dit advies: de standpunten die de Vlor hier inneemt over de aanbevelingen van de *Commissie onderwijs cultuur*, binden de raad nog niet indien de overheid in de toekomst eventueel regelgevende initiatieven neemt en de Vlor desgevallend om advies zal verzoeken. Het advies zal meer ingaan op de intrinsieke waarde van de voorstellen en maakt voorlopig nog abstractie van de omzetting ervan in concrete beleidsmaatregelen, al dan niet via nieuwe regelgeving.

Een andere beperking van dit Vlor-advies heeft betrekking op het rapport *Gedeeld verbeeld*. Het advies bespreekt enkel de doorlopende tekst van het rapport en doet geen uitspraken over de intermezzo's, de voorbeelden en de overwegingen 'in de marge'².

2.3 Afstemming met andere beleidsinitiatieven

De aanbevelingen van de *Commissie onderwijs cultuur* verwijzen naar twee andere beleidsontwikkelingen waarvan de afloop nog geen definitief beslag heeft gekregen: een nieuw niveaudecreet voor het deeltijds kunstonderwijs en de blauwdruk voor een hervorming van het secundair onderwijs. Vooral in dat laatste dossier is een sterke interferentie met bepaalde aanbevelingen van de *Commissie onderwijs cultuur*. Wat betreft het pleidooi van de *Commissie onderwijs cultuur* voor een nieuw 'leergebied' voor het secundair onderwijs, moet de Vlor in zijn advies noodgedwongen abstractie maken van eventuele toekomstige beleidsinitiatieven over de structuur van het secundair onderwijs. Wat het DKO betreft, wacht de raad op het rapport van de inhoudelijke werkgroep DKO over de inhoudelijke vernieuwing

² De doorlopende tekst van het rapport wordt afgewisseld met grafisch onderscheiden uitweidingen, reflecties, concretisering, voorbeelden.

van het DKO. Na vrijgave van dat rapport zal ook hier naar afstemming gezocht moeten worden met de rol van het DKO in het dossier cultuur- en kunsteducatie.

Een ander dossier dat onmiddellijk verband houdt met de aanbevelingen van het rapport *Gedeeld Verbeeld* is de aangekondigde evaluatie en herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Reeds eerder uitte de Vlor enkele vragen en bezorgdheden bij het proces voor de herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen³. De Vlor pleitte voor een coherent evaluatieproces waarin alle partners vanuit hun rol worden betrokken. In de aanpak die de overheid tot nu toe hanteerde voor het evalueren van ontwikkelingsdoelen en eindtermen mist de Vlor inzichten over de studiebelasting voor de leerlingen, over onevenwichten tussen vakken/leergebieden, over interferenties en overlappingsen tussen vakken/leergebieden, over afstemming en doorgaande leerlijnen binnen het secundair onderwijs ... De Vlor herhaalt ook hier zijn pleidooi voor een coherente en gefaseerde aanpak op grond van een duidelijk vooraf afgesproken methodologie⁴. De aanbeveling van de *Commissie onderwijs cultuur* om een nieuw 'leergebied' in het leven te roepen doorkruist dan ook de volgorde en de fasering die de Vlor wenselijk vindt.

De Vlor verwondert zich ook over het ontbreken van duidelijke verwijzingen naar het dossier 'brede school'. In de verdere behandeling van de voorstellen van de *Commissie onderwijs cultuur* vindt de raad het aan te bevelen om op dat vlak naar afstemming te zoeken.

3 Advies over het rapport Gedeeld verbeeld

3.1 Algemene inleidende beschouwingen

3.1.1 De verdiensten van het rapport

De Vlor deelt de overtuiging van de *Commissie onderwijs cultuur*, dat het wenselijk is om

- de aandacht voor kunst- en cultuureducatie in het onderwijs te stimuleren;
- daarvoor de nodige samenwerkingsverbanden te ontwikkelen;
- kunst- en cultuureducatie in het onderwijs structureel te verankeren;
- de implementatie van kunst- en cultuureducatie aan te sturen vanuit een doorlopende referentielijn;
- aan de scholen de nodige middelen ter beschikking te stellen (de raad vindt dat trouwens ook wenselijk voor de pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholingsorganisaties);
- het onderwijspersoneel voldoende ruimte en middelen te geven voor professionalisering.

De Vlor waardeert sterk dat de *Commissie onderwijs cultuur* de autonomie van de scholen respecteert.

³ Zie het 'Standpunt over de wijze van aanpassen van de eindtermen' dat de Vlor op 10 januari 2008 uitbracht.

⁴ Voor de Vlor volgt dat proces beste volgende fasering: evaluatie van eindtermen op grond van onderzoek, evaluatie van de resultaten van de evaluaties met diverse rechtstreeks betrokkenen en met het georganiseerde middenveld in de Vlor; aanpassingen van de eindtermen; bestaande adviesprocedures)

De Vlor is ook tevreden met het pleidooi voor een gelijkwaardig partnerschap van het leerplichtonderwijs met het deeltijds kunstonderwijs, gebaseerd op wederzijds begrip en respect en wederzijdse uitwisseling van expertise.

Naast deze duidelijk positieve punten, zal de raad in dit advies een aantal kritische kanttekeningen formuleren bij de voorstellen van de *Commissie onderwijs cultuur*.

3.1.2 Kunst, erfgoed, media en ...?

De Vlor waardeert de analyse van de *Commissie onderwijs cultuur* waar ze een eigen plaats voorziet voor kunsteducatie, media-educatie en erfgoededucatie, niet enkel als middel maar ook als doel. De Vlor vindt het belangrijk dat deze educaties als 'doel op zich' naar waarde worden geschat.

De Vlor vindt echter dat de definities van 'cultuur en cultuureducatie' een aantal problemen scheppen. De *Commissie onderwijs cultuur* definieert 'cultuur' zeer ruim als 'betekenisgeving' (p. 23: '*een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen of communiceren*'). Het is evident dat op die manier het begrip 'cultuur' 'kunst, erfgoed en media' omvat maar er niet door uitgeput wordt: er is ook nog 'cultuur' naast kunst, erfgoed en media. De Vlor stelt vast dat het rapport van de *Commissie onderwijs cultuur* vaag blijft over mogelijke culturele domeinen naast kunst, erfgoed, media. De *Commissie onderwijs cultuur* geeft een niet-limitatieve opsomming: 'taal, muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleren, gebouwen, boeken, schilderijen), kennis, opvattingen, normen, ...' (p. 23).

Deze ruime benadering heeft consequenties voor het begrip 'cultuureducatie' en de plaats van cultuureducatie in het curriculum. Volgens de *Commissie onderwijs cultuur* omvat cultuureducatie zowel kunsteducatie, media-educatie als erfgoededucatie (naar analogie met de verhouding tussen cultuur enerzijds en kunst, erfgoed en media anderzijds). Vraag is dan opnieuw: welk soort 'culturele educaties' zijn er naast deze drie? Wanneer cultuur zo omvattend is, kan je dan nog zinvol spreken over een afzonderlijke 'cultuureducatie'? Kan je cultuureducatie dan nog zinvol onderscheiden van onderwijs *tout court*? Wiskunde, natuurwetenschappen, allerlei technologieën/technieken, communicatie, geschiedenis, aardrijkskunde, taal, sport ...: zijn het niet allemaal vormen van betekenisgeving en bijgevolg allemaal voorwerp van 'cultuureducatie(s)'?

Deze spanning komt ook duidelijk aan de oppervlakte in de definitie van cultuureducatie als middel: '(...) een instrument om educatieve doelen te bereiken die zich buiten het domein van cultuur bevinden' (p. 24). De Vlor vraagt zich af wat dat 'buiten' dan wel kan zijn.

In het rapport (en in de toelichting) verwijst de *Commissie onderwijs cultuur* naar dimensies van interculturaliteit, diversiteit, multiculturaliteit ... Deze benadering focust dus niet zozeer op cultuur als een geheel van domeinen, inhouden ('betekenisfonds') maar op cultureel bewustzijn als een 'attitude' ... Op die manier vermijdt het rapport weliswaar de discussie over wat tot cultuur behoort en wat niet tot cultuur behoort, maar het begrip cultuureducatie komt hierdoor in het gedrang (zie verder).

De raad pleit er daarom voor om in de verdere besprekingen van dit dossier, te zoeken naar een weliswaar niet-limitatieve, maar toch meer werkbare definitie van 'cultuur'.

3.1.3 Opletten voor een te sterke ASO-invalshoek

De Vlor sluit zich aan bij het pleidooi van de *Commissie onderwijs cultuur* voor een emanciperende en totale persoonsontwikkeling, gericht op maatschappelijke participatie en integratie.⁵ De Vlor gaat dus akkoord met de overtuiging van de *Commissie onderwijs cultuur* dat kunst-, erfgoed- en media-educatie als doel op zich, moet gelden voor *alle* leerlingen. In die zin verwondert de raad zich over het ontbreken van een verwijzing naar bepaalde onderwijssectoren: deeltijds beroepsonderwijs, buitengewoon basis- en buitengewoon secundair onderwijs. Ook voor deze leerlingen geldt dat ze via onderwijs de kans moeten krijgen om kritische, open burgers te worden en dat cultuur- en kunsteducatie daar een rol kunnen in spelen. De Vlor vindt het daarom erg belangrijk dat de *Commissie onderwijs cultuur* bij het uittekenen van de referentielijn ook een democratisch principe koestert, door te beklemtonen dat participeren aan cultuur en het actief beleven iets is voor elke leeftijd en in elke fase. Door cultuurparticipatie via doen en beleven een plaats te geven in de referentielijn, kan de 'ASO-val' vermeden worden.

Het rapport loopt immers het gevaar de indruk te wekken dat het vanuit een ASO-cultuur geschreven is. Dat risico houdt verband met de spanning tussen 'wat nu is' en 'hoe het behoort te zijn'. Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat in onze onderwijsstructuur feitelijk een culturele kloof bestaat die zeer sterk gelijkloopt met de scheiding tussen de onderwijsvormen. De culturele leefwereld van ASO-leerlingen verschilt van de BSO-leefcultuur⁶. Er heersen andere voorkeuren, stijlen, smaken, opinies ... Deze culturele kloof is problematisch in de mate dat ze sociale cohesie bedreigt. De commissievoorzitter stelt het zelf in het voorwoord van het rapport: *'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'* (p. 5).

De feitelijke ongelijkheid (of de bestaande culturele kloof) houdt ook het gevaar in dat er impliciet een hiërarchie ontstaat tussen 'hoge' en 'lage' cultuur en dat de 'hoge' cultuur aanleiding geeft tot een zekere 'canonisering' (van kunst, media en erfgoed). De Vlor vindt dat bij de implementatie van cultuur- en kunsteducatie de dominantie van de ASO-cultuur en de daaraan gekoppelde canonisering vermeden moet worden. De Vlor wenst daarom nog sterker te beklemtonen en te expliciteren dat de beoogde 'interculturaliteit' waar de *Commissie onderwijs cultuur* naar streeft, nog lang niet verworven is in ons onderwijs. We leven nog niet overal in een cultuur van ontmoeting. Diversiteit wordt ook in ons onderwijs nog te sterk multicultureel en te weinig intercultureel beleefd. Het gaat daarbij niet vooral en niet uitsluitend over etnische en talige diversiteit, maar evenzeer over diversiteit op vlak van sociaal, cultureel en economisch kapitaal (o.m. op basis van opleidingsniveau). Dat gegeven bewijst de absolute noodzaak van cultuur- en kunsteducatie zoals de *Commissie onderwijs cultuur* dat beschrijft (p. 3: *'een bewust (leren) omgaan met een ogenschijnlijk snel transformerende cultuur'*, zie ook het Voorwoord). De Vlor wijst er evenwel op dat men de mogelijkheden van onderwijs om sociale ongelijkheid weg te nemen ook niet mag overschatten.

⁵ Zie bijv. p. 32: '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. (...) Een volwaardige deelname aan cultuur- en kunsteducatie leidt tot maatschappelijke emancipatie en integratie en vergroot de ontwikkelingskansen van alle kinderen en jongeren'.

⁶ Zie bvb. Pelleriaux, K. (2001), *Demotie en burgerschap: De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*, Brussel: VUBPress.

3.1.4 Quid non-formeel en informeel leren?

Het rapport doet enkel uitspraken over het formele onderwijssysteem. De rol van het informeel en non-formeel leren in cultuur- en kunsteducatie blijven buiten beschouwing. Het rapport gaat wel sterk in op de samenwerking tussen scholen en aanbieders uit de culturele en kunstensector (zie verder bij 3.5 en 3.6), maar het perspectief blijft beperkt tot wat die aanbieders kunnen aanleveren binnen de schoolse context. De Vlor vindt dat ook cultuur- en kunsteducatie buiten de scholen kan bijdragen aan de beoogde doelen. Onderwijs is niet alleen verantwoordelijk voor het remediëren van bepaalde maatschappelijke noden.

3.1.5 Tekstcorrecties

De Vlor stelt vast dat de samenvatting van p. 15-22 niet overal overeenkomt met de uitwerking ervan in de rest van het rapport. Zo ontbreekt in de samenvatting op p. 17 voor het basisonderwijs een verwijzing naar de lerarenopleiding terwijl die er voor het secundair onderwijs op p. 18 wel is. In de samenvatting wordt voor de pedagogische begeleidingsdiensten (p. 16) verwezen naar de netoverschrijdende vzw terwijl dat in de rest van het rapport niet meer voorkomt.

De Vlor merkt op dat in de samenvatting op p. 17 voor het basisonderwijs geen verwijzing voorkomt naar een referentielijn terwijl dat op p. 18 voor het secundair onderwijs wel het geval is. De Vlor vindt het juist een sterk punt dat de referentielijn over de beide onderwijsniveaus heen loopt.

De tabel op p. 13 is moeilijk leesbaar, wellicht door een niet bedoeld 'horizontaal' verband tussen de linkerkolom en de overige kolommen?

Een andere opmerking betreft de tabel op p. 86: de onderste rij 'Lager onderwijs 1-4' is wellicht bedoeld voor 'Lager onderwijs 5-6'?

3.2 Missie en visie cultuur- en kunsteducatie (p. 32-33)

In het hoofdstuk over 'Missie en visie' mist de Vlor nog diepgang en gelaagdheid. De *Commissie onderwijs cultuur* stoot hier te snel en te gemakkelijk door tot een niveau dat eerder het kenmerk heeft van een geheel van 'strategische doelstellingen' en 'kritische succesfactoren'. Het rapport zou aan overtuigingskracht winnen mochten de inzichten die nu in het Voorwoord staan, helder geëxpliciteerd worden in een hoofdstuk over missie en visie. Op die manier zouden een aantal van de hoger genoemde onduidelijkheden verhelderd kunnen worden.

3.3 De referentielijn cultuureducatie (p. 34-39 en p. 86-87)

In het onderwijsveld leven zeer veel verwachtingen betreffende een referentielijn. Niet enkel voor een vakoverschrijdende aanpak, maar ook voor een vakgebonden werking kan deze referentielijn een stevig houvast bieden en de kwaliteit van de leerinhouden verhogen.

De Vlor waardeert sterk dat de *Commissie onderwijs cultuur* in de uittekening van deze referentielijn respect toont voor de pedagogische vrijheid, door het bepalen van de leerlijnen over te laten aan de scholen.

De Vlor gaat niet akkoord met de actie die de *Commissie onderwijs cultuur* voorziet voor de overheid, om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te toetsen aan de referentielijn (p. 16).

Onderwijsjuridisch is het niet mogelijk om dergelijke hiërarchie in te stellen. Een referentielijn kan nooit als toetsingscriterium boven de eindtermen en ontwikkelingsdoelen staan.

De Vlor vraagt zich af op basis waarvan in de leerlijn voor het lager onderwijs een cesuur gelegd wordt tussen 4 en 5? Deze keuze wordt niet verantwoord en lijkt daarom eerder arbitrair?

Bij de tien voorwaarden die de *Commissie onderwijs cultuur* opsomt als toetssteen voor cultuureducatie mist de Vlor nog de dimensie van internationalisering.

3.4 Visieontwikkeling (op schoolniveau)

In haar suggesties voor de versterking van visieontwikkeling door scholen op cultuur- en kunsteducatie, komt de *Commissie onderwijs cultuur* vanzelf terecht in het spanningsveld tussen de idee van autonomie en beleidsvoerend vermogen van scholen enerzijds en sturing door de overheid anderzijds. De overheid kan volgens de Vlor zeker stimulerend optreden maar ze moet erover waken in haar optreden het beleidsvoerend vermogen van scholen niet af te remmen.

3.4.1 Waarom voor 6 jaar?

De *Commissie onderwijs cultuur* pleit voor de ontwikkeling van een visie voor een termijn van 6 jaar, zonder te verantwoorden waarom precies voor 6 jaar. De Vlor vindt het niet wenselijk om deze tijdsduur imperatief op te leggen.

3.4.2 Betrokkenheid en draagvlak

In haar suggesties vindt de *Commissie onderwijs cultuur* dat de visie op een breed draagvlak moet kunnen rekenen. Ze stelt dat via de aanwezige participatieorganen de inbreng van leerlingen, ouders, leerkrachten en sociaal economische omgeving een plaats kan krijgen.

De Vlor begrijpt dat de *Commissie onderwijs cultuur* visie-ontwikkeling niet ziet als een 'behoeftepeiling' bij de leerlingen. Cultuur- en kunsteducatie moet ook voor de Vlor meer zijn dan het ontwikkelen van een aanbod dat aansluit bij een vraag van leerlingen. De Vlor vindt het echter essentieel dat de leerlingen betrokken worden bij de visie-ontwikkeling op cultuur- en kunsteducatie⁷. Het verdient aanbeveling om dat voor de verschillende domeinen waarvoor leerlingen betrokken worden, op dezelfde wijze te organiseren. De Vlor is immers beducht voor een versnippering van verschillende beleidsdomeinen in het schoolbeleid (bvb. gezondheidsbeleid, talenbeleid).

3.4.3 Verankering in het 'schoolwerkplan'?

De Vlor begrijpt en steunt de suggestie van de *Commissie onderwijs cultuur* om de visie op cultuur- en kunsteducatie te verankeren in het algemeen schoolbeleid. Dat maakt het werken aan de realisatie van deze visie minder vrijblijvend.

De raad wijst er wel op dat een 'schoolwerkplan' niet voor alle onderwijsniveaus een verplichting is. De Vlor vindt in elk geval dat een structurele verankering de administratieve

⁷ De Vlor wijst erop dat ook in het onderzoek van Anne Bamford de leerlingen bijzonder weinig aan het woord kwamen.

planlast niet mag verhogen. Het is nefast wanneer scholen voor elk 'beleidsdomein' verplicht zouden worden om 'papieren plannen' op te stellen, in te dienen, voor te leggen ...

3.4.4 De rol van overheid, inspectie en begeleiding (p. 40)

De *Commissie onderwijs cultuur* stelt voor dat de CANON Cultuurcel in samenwerking met de inspectie én de pedagogische begeleidingsdiensten een visieontwikkelingsmodel voor scholen ontwikkelt. Volgens de Vlor strookt deze suggestie niet met de geest van het nog geldende decreet op inspectie en begeleiding van 1991. Het is niet de taak van de inspectie om voor de scholen modellen voor visieontwikkeling op te stellen. De Vlor herhaalt wat hij in zijn advies over het nieuwe voorontwerp van decreet betreffende kwaliteit in onderwijs stelde: scholen met weinig beleidsvoerend vermogen zijn geneigd om zich te conformeren aan de normen die de inspectie hanteert en voeren hun schoolbeleid daardoor vanuit een verantwoordingsperspectief. Op die manier wordt hun beleidsvoerend vermogen niet gestimuleerd.

Het behoort tot de decretale opdrachten van de pedagogische begeleidingsdiensten om scholen te ondersteunen in hun visieontwikkeling. De begeleidingsdiensten hanteren hier een 'service'-model. Het is niet de taak van de begeleidingsdiensten om de modellen die ze ontwikkelen imperatief op te leggen. Op het vlak van visieontwikkeling kunnen de begeleidingsdiensten een beroep doen op externe partners en expertisecentra. Voor visieontwikkeling rond cultuur- en kunsteducatie kan de CANON Cultuurcel zeker een van de bevoorrechte partners zijn.

De *Commissie onderwijs cultuur* suggereert om expertiseontwikkeling te situeren op het niveau van de netoverschrijdende vzw. De raad merkt op dat dit niet spoort met de doelstellingen van deze SNPB vzw en pleit er voor om de pedagogische begeleidingsdiensten voldoende middelen ter beschikking te stellen om hun ondersteunende rol op het vlak van cultuur- en kunsteducatie daadwerkelijk te kunnen uitoefenen.

3.4.5 Goede praktijkvoorbeelden uitwisselen (p. 42)

De Vlor steunt het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* om het uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden te faciliteren. Er is nood aan een inventaris van deze voorbeelden die uitwisseling tussen scholen, over de netten heen, mogelijk maakt. De Vlor is van mening dat onder meer de pedagogische begeleidingsdiensten en de Canon Cultuurcel hier een belangrijke rol kunnen spelen.

Het is belangrijk dat deze uitwisseling voor alle betrokkenen een meerwaarde heeft. De Vlor waardeert de suggestie van de *Commissie onderwijs cultuur* om in het gebruik van goede praktijkvoorbeelden expliciet aandacht te hebben voor inhoudelijke kwaliteit en transferwaarde. Het lanceren van een website garandeert op zich niet dat scholen zinvol gebruik maken van de praktijkvoorbeelden.

3.5 De organisatorische gevolgen van cultuur- en kunsteducatie (samenwerking en financiering)

3.5.1 Een ander subsidiemodel (p.47, p. 52)

De Vlor is positief over de suggestie van de *Commissie onderwijs cultuur* dat alle scholen over middelen moeten kunnen beschikken om aan visieontwikkeling te doen. De Vlor is van mening dat de wedstrijdformule die nu gangbaar is, niet geschikt is om scholen die nog aan het begin staan van visieontwikkeling, te stimuleren. Al te dikwijls vallen net die scholen in een wedstrijdformule uit de boot.

Ook de suggestie van de *Commissie onderwijs cultuur* om de bestaande fondsen te stroomlijnen en voor de scholen transparant te maken, vindt de Vlor positief.

3.5.2 Het voorwaardelijk karakter van de subsidie

De Vlor waardeert het dat de *Commissie onderwijs cultuur* pleit voor een eenvoudig, efficiënt en effectief subsidiesysteem, maar de raad heeft bedenkingen bij de algemene principes van het mechanisme. De Vlor is niet gekant tegen het voorwaardelijk karakter van de subsidie (of tegen het feit dat het om gekleurde middelen gaat), maar voorwaardelijke financiering kan op twee manier gebeuren, afhankelijk van waar de overheid het controleluik positioneert. De overheid kan de instellingen vragen om *vooraf* een uitgebreid subsidiedossier in te dienen. De beoordeling van dat dossier bepaalt dan het toekennen van de subsidie. De Vlor vreest dat deze werkwijze tot te veel administratieve planlast zal leiden (zie ook verder de opmerking over de cultuurgangmaker). Daarom stelt de Vlor voor om een subsidie automatisch toe te kennen op basis van leerlingenaantallen met een systeem van controle *achteraf*.

3.5.3 Nadenken over hoe en waar de overheid middelen investeert

Voor om het even welke onderwijsvernieuwing spreekt de Vlor zijn zorg uit om bij het toekennen van middelen (werkingsmiddelen, lestijden en/of punten) nooit uit het oog te verliezen dat de leerlingen er beter moeten van worden. Dat betekent dat de investeringen op de eerste plaats het werken mét de leerlingen moeten ondersteunen. Financiële en andere stimuli schieten tekort wanneer ze alleen het praten 'over' de leerlingen mogelijk maken zonder de 'kosten van de handen in de klas' in rekening te brengen.

3.5.4 Samenwerking en financiering in het basisonderwijs (p.46)

De *Commissie onderwijs cultuur* pleit er voor om de samenwerking tussen de basisschool en een aantal lokale actoren vast te leggen in een bindende samenwerkingsverklaring. De Vlor vraagt zich af waarom die verklaring precies voor 6 jaar moet gelden. Het zou beter zijn te spreken in termen van een 'langetermijnplanning' zonder daar een precies aantal jaren aan te verbinden. Scholen en hun partners moeten dat zelf kunnen invullen.

De Vlor herhaalt hier zijn vraag uit het advies over de Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2008-2009 om de invoering van de maximumfactuur nog voor het einde van het schooljaar grondig te evalueren. De Vlor vraagt ook meer verduidelijking over de 'monitor' die de overheid zal inzetten om de effecten van het invoeren van de dubbele maximumfactuur op te volgen. De overheid zegt daarover dat speciale aandacht zal gaan naar 'het ingaan op het

brede aanbod van kunst-, cultuur- en sportorganisaties' (*Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2008-2009*, p. 41).

3.5.5 Samenwerking en financiering in het secundair onderwijs (p. 51)

De Vlor waardeert dat de *Commissie onderwijs cultuur* de aanstelling van een cultuurgangmaker niet oplegt als een voorwaarde voor verdere ondersteuning. Toch wenst de raad een aantal kanttekeningen te plaatsen bij deze beleids optie.

- De raad vraagt naar een verduidelijking van de rol en de positie van de cultuurgangmaker. Het is volgens de raad niet wenselijk om voor de cultuurgangmaker een apart ambt te voorzien. De functie van de cultuurgangmaker maakt wel een vorm van functiedifferentiatie mogelijk voor een personeelslid dat meer tijd en ruimte krijgt voor een ondersteunende rol binnen de school. Voor deze functieuitbreiding op het niveau van de school moeten de nodige middelen voorzien worden.
- De raad vraagt zich af waarom de *Commissie onderwijs cultuur* de twee onderwijsniveaus hier anders benadert. Waarom zouden basisscholen geen beroep kunnen doen op een cultuurgangmaker? Of nog, waarom zouden scholen niet kunnen beslissen om een niveauoverstijgende cultuurgangmaker aan te stellen? Zonder voorbij te gaan aan verschillen in doelstellingen en acties, zou een samenwerking tussen basis- en secundair onderwijs op het vlak van visieontwikkeling en organisatie het streven naar meer continuïteit tussen basis- en secundair onderwijs ondersteunen.
- In het creëren van nieuwe functies (bvb. op het vlak van educaties) moet men beducht zijn voor het gevaar dat deze personen teveel belast worden met de administratief-organisatorische dimensie van hun opdracht en te weinig van hun tijd en hun geest kunnen vrijhouden om met de zaak zelf bezig te zijn. Een cultuurgangmaker mag zichzelf niet verliezen in het opmaken en opvolgen van allerlei subsidiedossiers. Hij/zij moet zich op de inhoud zelf kunnen concentreren en zijn/haar tijd kunnen spenderen op de werkvloer en zo bijdragen tot expertiseontwikkeling en planlastverlaging van het hele team.
- De Vlor vindt het niet wenselijk, zoals de *Commissie onderwijs cultuur* voorstelt, dat de overheid zou verplichten een cultuurgangmaker aan te stellen op het niveau van de scholengemeenschap. Het landschap van scholengemeenschappen is te divers om zo'n uniforme werkwijze top down op te leggen. Scholen moeten zelf de keuze maken die het best past in hun onderwijskundige en schoolorganisatorische context. In veel gevallen zal het aangewezen zijn dat scholen hun knowhow schoolintern opbouwen.
- De Vlor steunt de *Commissie onderwijs cultuur* niet in haar suggestie dat een scholengemeenschap ervoor kan kiezen het mandaat uit te breiden vanuit de eigen puntenenveloppe. Er zijn immers nog tal van andere beleidsdomeinen waarvoor de overheid eenzelfde redenering opzet. De puntenenveloppe is niet oneindig en scholengemeenschappen zijn daarom genoodzaakt om keuzes te maken. Wanneer er voor de cultuurgangmaker punten uit de enveloppe gelicht worden, leidt dat automatisch tot werkdrukverhoging van andere personeelsleden. De Vlor vindt dat

het principe van een cultuurgangmaker enkel mogelijk is wanneer er extra organieke middelen voor voorzien worden.

3.6 Nood aan een visie op (het organiseren van) samenwerkingsverbanden in het kader van educaties

3.6.1 Samenwerking met het deeltijds kunstonderwijs (p. 60-62)

De Vlor waardeert het pleidooi van de *Commissie onderwijs cultuur* voor een gelijkwaardig partnerschap van het leerplichtonderwijs met het deeltijds kunstonderwijs. Voor de Vlor moet dat partnerschap gebaseerd zijn op wederzijds begrip en respect en wederzijdse uitwisseling van expertise. De pedagogisch-didactische en organisatorische expertise van het DKO kan er zeker toe bijdragen, maar zal op zich niet volstaan om scholen van basis- en secundair onderwijs te ondersteunen in hun opdracht op het vlak van cultuur- en kunsteducatie.

3.6.1.1 Uitbreiding van tijdelijke projecten

De *Commissie onderwijs cultuur* pleit voor een 'uitbreiding naar het volledige Vlaamse onderwijslandschap' van de nu lopende tijdelijke projecten (als 'good practices') waarin het DKO structureel samenwerkt met basis- of secundaire scholen. De *Commissie onderwijs cultuur* sluit hiermee aan bij de visie die de overheid hanteert bij het beleidsinstrument van de 'proeftuinen'.

De Vlor plaatst hier als kanttekening bij dat het niet vanzelfsprekend is om dergelijke projecten te veralgemenen naar een verandering van het hele onderwijsbestel. Uit ervaring van de vorige decennia blijkt dat projecten soms enkel effectief zijn gedurende een bepaalde periode, andere ontwikkelen zich geïsoleerd zonder voldoende verankering in de omgeving. Soms blijken projecten niet te verzoenen met algemene beleidslijnen. Projecten kunnen zeer sterk bepaald zijn door lokale factoren. De financiële voorwaarden kunnen van die aard zijn dat ze niet veralgemeend kunnen worden naar alle scholen (zie het '*Advies over het voorontwerp van decreet betreffende de organisatie van tijdelijke projecten in het onderwijs*' van mei 2005). Voor de Vlor komt het erop aan dat de overheid voor scholen de voorwaarden schept om innovatief te werken.

3.6.1.2 Gelijke kansen

De *Commissie onderwijs cultuur* acht een structurele samenwerking tussen basis- en secundair onderwijs en het DKO van groot belang in functie van het gelijkekansenbeleid. Er zijn verschillende drempels die beletten dat alle groepen uit de samenleving evenredig deelnemen aan het DKO. Naast de mobiliteitsdrempel, bestaat er voor veel studierichtingen uit het DKO een financiële drempel (bvb. de aankoop- of huurprijs van muziekinstrumenten). De samenwerking tussen DKO en leerplichtonderwijs kan volgens de Vlor zeker bijdragen tot het wegwerken van de culturele drempel. De Vlor wijst er echter op dat het DKO alleen niet kan instaan voor het verhogen van gelijke onderwijskansen op het vlak van cultuur- en kunsteducatie. Andere beleidsdomeinen en sectoren dragen hier ook een verantwoordelijkheid.

3.6.1.3 Gemeenschappelijke visieontwikkeling

De *Commissie onderwijs cultuur* roept de academies en leerkrachten uit het DKO op om een visie te ontwikkelen m.b.t. de samenwerking met basis- en secundair onderwijs. De Vlor vraagt zich af of de academies deze visie niet beter ontwikkelen *samen* met de scholen.

3.6.2 Hoger Kunstonderwijs (p. 62)

De Vlor vindt de opmerkingen van de *Commissie onderwijs cultuur* over de samenwerking tussen het deeltijds kunstonderwijs en het hoger kunstonderwijs en over de tewerkstellingsmogelijkheden van de afgestudeerden van het HKO (op p. 62) onvolledig en wellicht daardoor onduidelijk. De Vlor vindt dat de *Commissie onderwijs cultuur* hier geen rekenschap geeft van de relatie tussen de verschillende lerarenopleidingen (de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen) en het Hoger Kunstonderwijs. De opmerkingen lijken enkel te gelden voor afgestudeerden van het HKO die geen lerarenopleiding volgden (zie ook verder de opmerkingen over de lerarenopleidingen in 3.8.1).

3.6.3 Quid KSO?

De raad noteert dat de *Commissie onderwijs cultuur*, door de noodzakelijke afbakening van de werkzaamheden (p. 14), geen specifieke maatregelen behandelt voor het kunstsecundair onderwijs. De *Commissie onderwijs cultuur* haalt daarvoor inhoudelijke en praktische redenen aan. Niettemin merkt de raad op dat op het vlak van samenwerking ook onderzocht zou kunnen worden of en hoe het KSO ondersteunend zou kunnen werken voor andere onderwijsvormen en –niveaus. Uiteraard zou een eventuele rol van het KSO op dat vlak met de nodige middelen en mensen ondersteund moeten worden.

3.6.4 Er is nood aan een actuele visie op samenwerking in het kader van educaties

De Vlor vindt het geheel van suggesties over samenwerking in het rapport nog onvoldoende coherent en helder. Er liggen her en der puzzelstukjes die verband houden met samenwerking (tussen scholen, academies, culturele organisatie, lokale actoren allerhande ...). De aanbevelingen aan de overheid zouden aan kracht winnen mochten die verschillende fragmenten geduid worden vanuit een omvattende visie op samenwerking in het kader van educaties. De Vlor stelt voor om op middellange termijn het model dat hij daarvoor in 2002 ontwikkeld heeft, te actualiseren (*Raamadvies over educaties*).

3.7 De verwevenheid van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum

3.7.1 In het basisonderwijs (p. 48-50)

Voor het basisonderwijs stelt de *Commissie onderwijs cultuur* geen ingrijpende veranderingen voor aan het curriculum zelf, wel op het vlak van middelen, samenwerking met andere actoren en professionalisering. Zij pleit er voor om de implementatie te verbeteren van de bestaande eindtermen muzische vorming, die een sterk procesmatig karakter hebben. De Vlor kan zich vinden in deze gedachtegang. De Vlor vindt echter dat het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* om de bestaande eindtermen te evalueren met

het oog op een herziening, onvoldoende gefundeerd is. De *Commissie onderwijs cultuur* stelt immers zelf dat het leergebied muzische vorming een brede invulling, met diverse invalshoeken en werkmethodes, toelaat (p. 49).

3.7.2 In het secundair onderwijs (p. 53-56)

De *Commissie onderwijs cultuur* pleit voor de invoering van een nieuw 'leergebied culturele en kunstzinnige vorming' in het secundair onderwijs. De Vlor wijst op een aantal implicaties van deze optie.

3.7.2.1 De eerste graad

Voor de eerste graad impliceert het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* dat de vakken plastische en muzikale opvoeding vervangen worden door dat nieuwe 'leergebied'. De Vlor erkent dat deze vakken op dit ogenblik weinig garanties inhouden voor een doorlopende leerlijn vanuit de eindtermen muzische vorming in het basisonderwijs. De Vlor vindt daarom ook dat er nood is aan een denkoefening terzake voor de eerste graad secundair onderwijs.

De Vlor zal hierover in dit advies echter geen uitspraken doen om niet vooruit te lopen op lopende discussies over de hervorming van het secundair onderwijs en de invulling van de eerste graad.

3.7.2.2 De tweede en derde graad

Voor de tweede en de derde graad betekent het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* dat de vakoverschrijdende aanpak (muzisch-creatieve vorming), waarvoor nu een inspanningsverplichting bestaat, vervangen wordt door een set leergebiedgebonden eindtermen, die deel uitmaken van de basisvorming, betrekking hebben op alle onderwijsvormen en waarvoor een resultaatsverbintenis geldt. De referentielijin zou dan richtinggevend zijn voor de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen. De *Commissie onderwijs cultuur* stelt dat scholen vrij moeten kunnen beslissen hoe ze die 'leergebiedgebonden' eindtermen implementeren, al dan niet via de introductie van 'vakken'.

Geen verzwaring van de basisvorming

De raad acht dit voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* niet realistisch. Wanneer deze set van eindtermen deel gaat uitmaken van de basisvorming, mét resultaatsverbintenis, leidt dat tot een onverantwoorde verzwaring van de basisvorming. Vooral voor het BSO zou een uitbreiding van de basisvorming problematisch zijn. De basisvorming in het BSO bestaat in de meeste opleidingen uit 10 lestijden waarvan het Project Algemene Vakken (PAV) met 6 lestijden het belangrijkste deel vormt. Nieuwe eindtermen toevoegen aan de basisvorming (al dan niet via PAV) is volgens de raad niet wenselijk. De basisvorming zal in de toekomst al verzaamd worden door de toevoeging van de eindtermen 'Moderne Vreemde Talen'. Een uitbreiding van de basisvorming kan volgens de raad ook niet gebeuren ten nadele van het specifieke gedeelte.

Meer in het algemeen vindt de raad het niet realistisch om door de drie graden heen, alle mogelijke interessegebieden als deel van de basisvorming aan te bieden. De Vlor vraagt zich af of op een bepaald punt niet noodzakelijk keuzes gemaakt moeten worden.

Een ander knelpunt in dit verband, is de tendens van de laatste jaren waarbij steeds meer groepen uit de samenleving vragen om hun thema's op te nemen in de basisvorming of in de onderwijstijd. De raad koppelt deze vragen aan de bredere discussie over educaties en de maatschappelijke opdracht van onderwijs. Een grondig debat hieromtrent dringt zich op.

Vakoverschrijdende eindtermen zijn niet vrijblijvend

De vraag is of de invoering van dit nieuwe 'leergebied' wel noodzakelijk is om de doelstellingen van de *Commissie onderwijs cultuur* te bereiken? De raad vindt dat de *Commissie onderwijs cultuur* in haar analyse van de huidige vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming (2^{de} en 3^{de} graad) erg kort door de bocht gaat: het is niet omdat voor deze eindtermen geen resultaatsverbintenis geldt, dat ze 'niet-afdwingbaar' zouden zijn. Een inspanningsverplichting is wel degelijk een *verplichting*. Vakoverschrijdende eindtermen zijn niet vrijblijvend.

De raad is daarom veeleer voorstander van een set vakoverschrijdende eindtermen met inspanningsverplichting. Op die manier kunnen scholen het 'leergebied' niet enkel in de basisvorming uitbouwen, maar ook voor het specifieke gedeelte laten gelden.

Een nieuw concept voor de vakoverschrijdende eindtermen

Daarenboven heeft de overheid recent een actualisering van de vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming voorgesteld waarvoor ze uitdrukkelijk gebruik gemaakt heeft van het onderzoek van Anne Bamford én van de bevindingen van de *Commissie onderwijs cultuur*. Het doel van die nieuwe eindtermen is 'een kunstgerelateerde cultuuropvoeding die vertrekt vanuit de leefwereld van de jongeren'⁸. Met haar voorstel zou de *Commissie onderwijs cultuur* dus al de fundamenteën herzien van een beleidsmaatregel die nog niet eens geïmplementeerd is. De Vlor vindt dat voorstellen op het vlak van cultuur- en kunsteducatie best aansluiten bij het conceptueel kader van het nieuwe voorstel van de minister.

De raad merkt trouwens op dat er in het huidige curriculum al heel wat vakoverstijgende projecten plaatsvinden. Ook in technische en beroepsgerichte studierichtingen slagen heel wat scholen erin om vakoverschrijdende projecten op te zetten die verband houden met kunst en cultuur: werkstukken in de hout- of lasafdeling, de geïntegreerde proef, enz.

3.7.2.3 Quid KSO?

De raad noteert hier opnieuw dat de *Commissie onderwijs cultuur*, door de noodzakelijke afbakening van de werkzaamheden, geen specifieke maatregelen behandelt voor het kunstsecundair onderwijs. Reeds hoger (3.6.3) wees de raad op de mogelijkheid om het KSO te betrekken bij de samenwerkingsverbanden. Op het vlak van het curriculum vestigt de Vlor de aandacht op het feit dat het voorgestelde nieuwe 'leergebied' gevolgen zou hebben voor het KSO (bvb. op het vlak van leerplannen en bekwaamheidsbewijzen).

3.7.2.4 Quid buitengewoon onderwijs?

De raad stelt vast dat het buitengewoon onderwijs niet expliciet vermeld wordt in het rapport *Gedeeld verbeeld*. De raad gaat ervan uit dat, als er sprake is van het secundair onderwijs, dit ook het buitengewoon secundair onderwijs omvat. In het BuSO zijn er heel wat aanknopingspunten voor cultuur- en kunsteducatie, met name de bestaande

⁸ Zie 'Uitgangspunten bij de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen':

ontwikkelingsdoelen voor OV 3 en die voor OV 1 en OV 2 (waarover de Raad Secundair Onderwijs op 23 september 2008 advies uitbracht). De raad vindt wel dat de BuSO-scholen de vrijheid moeten hebben om cultuur- en kunsteducatie in hun werking op te nemen overeenkomstig de individuele handelingsplanning voor de leerlingen en in overeenstemming met hun pedagogisch project. Wat dit laatste betreft zijn er op dit ogenblik heel wat scholen die met hun leerlingen allerlei culturele en artistieke projecten organiseren, die kunst en cultuur opnemen in zowel theoretische als praktijklessen, de kwalificatieproef enz....

3.7.2.5 Onderwijsjuridische problemen

Het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* maakt geen gewag van onderwijsjuridische problemen die samenhangen met het voorstel van een nieuw 'leergebied'. De raad begrijpt dat de *Commissie onderwijs cultuur* niet de tijd heeft gehad dat grondig te onderzoeken, maar hij had toch verwacht dat de *Commissie onderwijs cultuur* zich bewust zou tonen van deze problematiek. De juridische problemen situeren zich op twee domeinen.

Om te beginnen is het voorstel niet conform aan de organisatie van het secundair onderwijs, zoals geregeld in het 'Onderwijsdecreet II' (goedgekeurd op 31 juli 1990). Het begrip 'leergebied' (afkomstig uit het basisonderwijs, Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997) komt niet voor in het secundair onderwijs. In dezelfde zin heeft het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* om twee vakken van de eerste graad, die nu tot de basisvorming behoren, te vervangen door een 'leergebied', ernstige en fundamentele onderwijsjuridische implicaties.

Verder heeft het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* ernstige gevolgen op het vlak van de bekwaamheidsbewijzen. De invoering van een 'leergebied' culturele en kunstzinnige vorming zou immers leiden tot de vraag naar de onderwijsbevoegdheid⁹.

3.8 Opleiding en professionalisering (lerarenopleiding – nascholing) (p. 68-72)

De Vlor erkent dat de leraar een cruciale rol speelt in de implementatie van cultuur- en kunsteducatie op het niveau van de school en de klas. Enerzijds moeten leraren over de nodige kennis, vaardigheden en attitudes beschikken, anderzijds zijn ook overtuiging en zelfs passie voor deze doelstellingen van belang voor het welslagen van cultuur- en kunsteducatie.

De *Commissie onderwijs cultuur* stelt dat het geenszins de bedoeling is om de opdracht van de individuele leerkracht te verzwaken (p. 68). De Vlor heeft echter vragen bij de haalbaarheid van de voorstellen van de *Commissie onderwijs cultuur* op vlak van inzet van onderwijspersoneel. Hoger wees de raad ook al op de onderwijsjuridische problematiek van de bekwaamheidsbewijzen. De Vlor vindt de uitweiding over de schoolopdracht in dit kader niet relevant.

⁹ Zie het 'Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs' (goedgekeurd op 14 juni 1989, zoals gewijzigd).

3.8.1 Lerarenopleiding (p. 68)

- De *Commissie onderwijs cultuur* formuleert voorstellen voor de lerarenopleidingen die gelden voor *alle* types van de lerarenopleiding en onderbouwt deze optie met de stelling dat alle lerarenopleidingen inhoud geven aan hun opleiding op basis van dezelfde set basiscompetenties (p. 68). De Vlor vindt echter dat de *Commissie onderwijs cultuur* in haar analyse van de rol van de lerarenopleidingen onvoldoende rekenschap geeft van bestaande verschillen die wel relevant zijn voor de vraag hoe de lerarenopleidingen cultuur- en kunsteducatie een plaats geven in hun curriculum. Afhankelijk van het soort opleiding nemen muzische (cultuureducatieve) inhouden, een andere plaats in in het curriculum van de lerarenopleiding. In de geïntegreerde opleidingen 'Bachelor in onderwijs, kleuteronderwijs' en de 'Bachelor in onderwijs, lager onderwijs' vormen de ontwikkelingsdoelen resp. de eindtermen muzische vorming een domein waarop de student lerarenopleiding specifieke expertise moet ontwikkelen. Hiervoor geldt dus zeker de basiscompetentie 'de leraar als inhoudelijke expert', naast de verwijzing naar de basiscompetentie 'de leraar als cultuurparticipant'. Voor de 'Bachelor in onderwijs, secundair onderwijs' en voor de studenten van de specifieke lerarenopleidingen die in de samenstelling van hun opleiding geen vakken hebben met muzische/cultuureducatieve inhouden, is de invalshoek van de leraar als inhoudelijk expert niet mogelijk maar kan verwezen worden naar de basiscompetentie 'de leraar als cultuurparticipant'.
- Een ander element m.b.t. de lerarenopleiding dat volgens de raad nog ontbreekt in het rapport van de *Commissie onderwijs cultuur*, is de mogelijke samenwerking met basis- en secundaire scholen. Volgens de raad kunnen de lerarenopleidingen zinvol bijdragen tot de visieontwikkeling van scholen op vlak van cultuur- en kunsteducatie.
- Hoewel het buiten de focus van de *Commissie onderwijs cultuur* ligt, wijst de Vlor toch op problemen i.v.m. de haalbaarheid van de aanbevelingen. De *Commissie onderwijs cultuur* verwacht heel veel van de lerarenopleidingen op vlak van competentieontwikkeling van de toekomstige leraren. Volgens de raad zullen de lerarenopleidingen via samenwerkingsverbanden bijkomende expertise in huis moeten halen. Er is nood aan incentives voor de lerarenopleidingen om structureler aandacht voor cultuur- en kunsteducatie in te bouwen. De lerarenopleidingen kunnen echter niet alle vakoverschrijdende educaties inhoudelijk uitdiepen. Veeleer komt het er volgens de raad op aan, om studenten in opleiding op een zinvolle en haalbare manier te leren omgaan met dergelijke inspanningsverplichtingen. Als referentiekader daarvoor kunnen de lerarenopleidingen best uitgaan van de decretale basiscompetentie 'de leraar als cultuurparticipant'. Dat biedt een zeer brede benadering die de klemtoon legt op de leraar als lid van een team.
- De lerarenopleiding zal die rol niet kunnen spelen indien daar niet de nodige financiering tegenover staat.
- Net zoals de Vlor de periode van 6 jaar voor visieontwikkeling door de scholen erg arbitrair en weinig haalbaar acht, vindt hij de periode van 8 jaar voor de lerarenopleiding ook een arbitraire keuze.
- De opmerking over het inzetten van een 'vakoverschrijdend docententeam' voor de uitwerking en de uitvoering van deze visie, ervaart de Vlor als betuttelend. De instellingen kunnen zelf uitmaken hoe ze deze doelstellingen kunnen realiseren.
- De raad wijst er ten slotte op dat het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* om visie en expertise op vlak van cultuur- en kunsteducatie op te nemen als element van beoordeling en voorwaarde voor accreditatie, niet aanvaardbaar is, voor zover het de grenzen van het huidige referentiekader, m.n. de basiscompetenties, overschrijdt.

3.8.2 Opleiding cultuureducatief personeel (p. 70)

De Vlor volgt de *Commissie onderwijs cultuur* niet in haar voorstel om een nieuwe opleiding voor educatief personeel in het leven te roepen. De bewering van de *Commissie onderwijs cultuur* dat er op dit ogenblik geen specifieke opleiding bestaat, is volgens de raad onjuist.

Het decreet van 15 december 2006 betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen biedt de geïntegreerde lerarenopleidingen de mogelijkheid om het vak 'Project Kunstvakken' aan te bieden binnen de opleiding 'Bachelor in onderwijs, Secundair Onderwijs'. De lerarenopleidingen kunnen met de invulling en vormgeving van dit vak tegemoet komen aan de vraag van de *Commissie onderwijs cultuur* naar een opleiding voor cultuureducatief personeel.

Een ander voorbeeld is de Bachelor Sociaal Werk (al dan niet gecombineerd met een lerarenopleiding). Op masterniveau zijn er bijvoorbeeld de Masters in 'cultuurmanagement', 'sociale en culturele agogiek' en 'culturele studies'. Ook sommige opleidingen in de Kunstwetenschappen leiden op tot beleidsfuncties in de culturele sector. Als Master-na-master-opleiding is er de Master in de cultuurwetenschappen. Daarnaast bestaat ook het Postgraduaat in de kunst- en cultuurmanagement (zie het Hogeronderwijsregister, www.hogeronderwijsregister.be).

Deze opsomming is niet volledig, maar toont toch aan dat er vandaag al heel wat mogelijkheden bestaan. Deze opleidingen zijn relatief nieuw en moeten de kans krijgen zich te ontwikkelen.

3.8.3 Nascholing (p. 71-72)

De Vlor onderschrijft de nood aan professionalisering. De inspanningen die nodig zijn om de doelstellingen van de *Commissie onderwijs cultuur* op het niveau van de klas en de school waar te maken, zijn dermate groot, dat nascholing alleen niet zal volstaan. Niet alleen in het voortraject (via de lerarenopleiding), maar ook in-service (via de pedagogische begeleidingsdiensten) zal cultuureducatie ondersteuning moeten krijgen. De vraag is wat haalbaar is. Er mag niet verwacht worden dat elke leraar op het vlak van cultuureducatie een zelfde competentieniveau bereikt. Dat geldt trouwens ook voor de andere vakoverschrijdende eindtermen. Daarenboven blijft de inzet van die competenties voor een groot deel afhankelijk van de persoonlijke interesse van de leraar.

De Vlor pleit er voor om de basiscompetenties en het beroepsprofiel van 'de leraar als cultuurparticipant' als uitgangspunt te nemen bij het opzetten van haalbare professionaliseringstrajecten.

Ook hier stelt de Vlor vragen bij het arbitraire karakter van de periode van zes jaar waarnaar het rapport verwijst.

3.8.4 De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten (p. 72)

De raad beaamt krachtig de essentiële rol die de *Commissie onderwijs cultuur* weglegt voor de pedagogische begeleidingsdiensten¹⁰. De Vlor benadrukt dat de begeleidingsdiensten

¹⁰ Zie ook de rol van de pedagogische begeleidingsdiensten zoals beschreven in het Vlor-Raamadvies over educaties (2002) en het Advies over educatie voor duurzame ontwikkeling (2007): "De pedagogische begeleiding van de netten heeft invloed op de wijze waarop educaties in scholen

hun rol maar kunnen spelen, wanneer ze daarvoor over de nodige middelen en mensen beschikken.

3.9 Beleid (p. 79)

De Vlor erkent de nood aan afstemming tussen de verschillende betrokken beleidsdomeinen. De raad steunt ook het voorstel van de *Commissie onderwijs cultuur* om in alle fasen van de beleidscyclus de aandacht voor cultuur- en kunsteducatie op te nemen.

De raad plaatst hier echter de volgende kanttekeningen bij:

- De *Commissie onderwijs cultuur* pleit voor een 'navenante vertaling in personeel en middelen die daarvoor expliciet worden vrijgemaakt' (p. 75). De Vlor dringt er op aan om in de uitbouw van beleidsstructuren een zuinigheidsprincipe te hanteren. De kosten voor het uitbouwen en in stand houden van bovenschoolse beleidsorganen, moeten in verhouding staan tot de middelen die scholen nodig hebben om een schooleigen beleid te ontwikkelen (zie ook hoger de opmerkingen in 3.5.4). Dat geldt ook voor de middelen die de overheid voorziet voor de coördinatie van en afstemming met lokale beleidsniveaus (provinciaal, gemeentelijk).
- Wat de rol van de overheid betreft, vindt de Vlor dat de overheid zich moet concentreren op de inhoud van de doelstellingen (het 'wat') en niet zozeer op de wijze waarop scholen aan die doelstellingen werken (het 'hoe').
- De Vlor is geen voorstander voor het toekennen van een kwaliteitslabel aan organisaties. Een valide en betrouwbare 'meting en weging' van de kwaliteit op dat vlak, met het oog op het al dan niet toekennen van een label, is volgens de raad een moeilijk haalbare operatie. 'Foutieve' of betwistbare inschattingen hebben grote gevolgen voor de betrokken organisaties.
- De raad herhaalt zijn opmerking over het ontbreken van een verwijzing naar het dossier 'brede school' (zie hoger bij 2.3) en vraagt naar afstemming hiermee.

3.10 Onderzoek

De Vlor onderschrijft de nood aan onderzoek, zowel voor de onderbouwing van visieontwikkeling als gericht op de ontwikkeling van evaluatie-instrumenten. Wat onderzoek betreft, merkt de raad in het algemeen op dat de verschillende onderzoeksfondsen uiteraard de nodige middelen beschikbaar moeten kunnen stellen. De raad verwijst in dit verband naar zijn vroegere adviezen over de themazetting van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) en naar zijn *Advies over het*

gestalte krijgen. De begeleidingsdiensten werken vraaggestuurd. Elk net heeft hierin eigen tradities die dikwijls hun oorsprong vinden in het eigen pedagogisch project". "De begeleidingsdiensten kunnen daarnaast aan scholen impulsen geven om bepaalde educaties op te nemen in hun pedagogisch project en in hun schoolwerkplan. De vertaling van de vakoverschrijdende eindtermen zit niet in de leerplannen. De begeleidingsdiensten van de netten gaan op vraag van de scholen, de scholen begeleiden bij de vertaling van de vakoverschrijdende eindtermen in het schoolwerkplan en het pedagogisch project van de school".

onderwijsonderzoek ten gronde (2007). De Vlor pleit daarin onder meer voor de oprichting van een afzonderlijk fonds voor praktijkgericht onderzoek.

De raad vindt het merkwaardig dat de *Commissie onderwijs cultuur* niet verwijst naar het OBPWO ('Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht onderzoek' in opdracht van de minister bevoegd voor onderwijs). Het PBO (Programma Beleidsgericht Onderzoek) dat de *Commissie onderwijs cultuur* wel vermeldt, werd in 2006 stopgezet en is opgevolgd door de 12 'steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek', waaronder het Steunpunt Cultuur, Jeugd en Sport.¹¹

De raad merkt op dat ook de hogescholen hier een rol kunnen spelen via het Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek (PWO) in de professioneel gerichte bacheloropleidingen, uiteraard mits de nodige fondsen beschikbaar zijn voor ontwikkelingsgericht onderzoek in het domein van cultuur- en kunsteducatie.

Mia Douterlungne
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
voorzitter

¹¹Zie <http://ewi-vlaanderen.be/ewi/index.php?id=30>; en <http://www.steunpuntcjs.be>