

Kunst- en cultuureducatie in beweging? Ontwikkelingen in het Vlaams leerplicht- onderwijs

Joris Van Doorselaere

Een nadruk op basisvaardigheden en een roep om evidence-informed werken. In zijn essay beschrijft Joris Van Doorselaere deze en andere trends binnen het Vlaamse onderwijs. Hij gaat daarbij telkens na waar de bedreigingen en kansen liggen voor kunst- en cultuureducatie.

Eind 2023 laaiden in Vlaanderen de discussies over onderwijs stevig op. Een scherp publiek debat is ondertussen, net zoals in Nederland, een weerkerend fenomeen bij de bekendmaking van de PISA-resultaten (Vlaamse Overheid, n. d. a). De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) voert sinds 2003 het PISA-onderzoek driejaarlijks uit bij 15-jarigen in diverse landen en vergelijkt hun resultaten in lezen, wiskunde en exacte wetenschappen (*science*). Kort gezegd is er in Vlaanderen, net zoals in veel andere Europese landen, een dalende trend in die resultaten, waardoor men al enige tijd geleden gretig aan de alarmbel heeft getrokken over de stand van het Vlaamse onderwijs.

Verneert en Geudens (2021) merken eerder al op dat naar aanleiding van tegenvallende PISA-resultaten, de nadruk in het Vlaamse onderwijsdebat en -beleid sterk was komen te liggen op leesvaardigheid, exacte wetenschappen en wiskunde. Volgens hen dreigde het vakgebied kunst en cultuur zo verder af te glijden in het curriculum. Het onderwijs in Vlaanderen zit nu nog steeds in het oog van een woelige storm. Tijdens de voorbije vier jaar hebben diverse commissies een aantal denktrajecten in gang gezet om het tij te doen keren. Het doel was helder: nadenken welke richting het onderwijs in Vlaanderen dient uit te gaan.

Met dit essay wil ik enkele recente ontwikkelingen nader beschouwen en toelichten vanuit een blik op kunst- en cultuureducatie.¹ Ik start met het beschrijven en contextualiseren van de commissie Beter Onderwijs, opgericht in 2020, en de dominante gedachtegang over het leerplichtonderwijs die zich hieruit heeft ontwikkeld in de daaropvolgende jaren. Om de plaats van kunst en cultuur hierbinnen ten volle te kunnen begrijpen, schets ik een aantal door het beleid geïnitieerde pijnpunten en de reële effecten ervan op de praktijk. Vervolgens zoom ik verder in op het secundair onderwijs (12-18 jaar) en bespreek ik de richting die is ingeslagen tijdens de recente modernisering voor kunst- en cultuureducatie, waarbij ik ook een huidige stand van zaken geef. Tot slot onderzoek ik hoe kunst- en cultuureducatie zich tot de recente ontwikkelingen kan verhouden en welke kansen er liggen om volwaardiger en beter onderbouwd geïntegreerd te worden in het curriculum.²

- 1 In dit essay hanteer ik de samentrekking kunst- en cultuureducatie die het voorbij decennium gangbaar is geworden in Vlaanderen, zowel in als buiten het formeel onderwijs. Voordeel is dat deze term omvattend is en toch de aparte plaats van kunst binnen cultuur benadrukt.
- 2 De recente ontwikkelingen lijken ook van belang voor Nederland, gezien de kruisbestuiving met Vlaanderen in onderwijsonderzoek in het algemeen of kunst- en cultuureducatie in het bijzonder.

Denken over onderwijs

De achteruitgang van de leerprestaties van Vlaamse jongeren, vastgesteld in internationale rapporten zoals PISA of TIMMS³, leidde in maart 2020 tot de oprichting van de commissie Beter Onderwijs. De minister van Onderwijs wees schooldirecteur Philip Brinckman aan als voorzitter, die op zijn beurt zeven onderwijspecialisten selecteerde. Vervolgens werden via een open oproep nog zeven leden uit het onderwijswerkveld toegevoegd. Deze commissie, met een mix van academische expertise en praktijkervaring, boog zich over enkele uitdagingen en presenteerde in oktober 2021 een reeks adviezen. Deze kregen vorm rond vier pijlers: inzetten op voldoende basis-kennis, aandacht besteden aan de leer- en leefomstandigheden van jongeren, erkennen van de deskundigheid van leraren, en uitbouwen van een sterke professionele ontwikkeling in het werkveld (Vlaamse Overheid, 2021). De adviezen zijn algemeen en gericht op het leerplichtonderwijs. Er was dus geen specifieke visie over bijvoorbeeld kunst- en cultuureducatie en het deeltijds kunstonderwijs (dtko) bleef volledig buiten beschouwing.

Uit het adviesrapport blijkt een sterke beïnvloeding door inzichten uit de cognitieve psychologie (Vlaamse Overheid, 2021). Deze discipline bestudeert in hoofdzaak hoe het menselijk brein werkt. Zo heeft ze bijgedragen tot basis-principes voor hoe mensen zo optimaal mogelijk kennis of vaardigheden aanleren. De commissie wees op de nadelige effecten van het door post-modernistische invloeden ontstane kennisrelativisme. Hierdoor verloor kennis over wat werkt of niet aan belang en kregen ideologisch geïnspireerde vernieuwingen of marktgedreven hypes zonder empirische onderbouwing ruim baan. Om deze trend te keren adviseerde de commissie in haar rapport om een onafhankelijk kenniscentrum op te richten dat kan fungeren als poortwachter van het Vlaamse onderwijsveld. In november 2022 werd Leerpunt opgericht naar het Engelse voorbeeld van de Education Endowment Foundation (EEF), met pedagoog Pedro De Bruyckere als algemeen directeur (Vlaamse Overheid, 2022).

Concreet vermeldt de commissie Beter Onderwijs een aantal vernieuwingen die de voorbije decennia schadelijk bleken voor de kwaliteit van het Vlaamse leerplichtonderwijs (Vlaamse Overheid, 2021). Zo uit ze scherpe kritiek op constructivistische methodes en zelfontdekkend leren. De funderingen van het constructivisme als kennistheorie gaan ervan uit dat je kennis niet kunt opdringen aan leerlingen, maar dat hun eerdere ervaringen een actieve en centrale rol spelen bij het creëren van kennis en de betekenis die ze daaraan verlenen (Schunk, 2020). Instructie is hierbij vooral gericht op begeleiding van

3 *Programme for International Student Assessment (PISA)* uitgevoerd door de OESO, en *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, gecoördineerd door de IEA.

het leerproces. De commissie pleit ervoor om directe instructie weer op de voorgrond te plaatsen. Ze duidt constructivistische methodes en zelf-ontdekkend leren aan als inefficiënt bij bijvoorbeeld lezen of rekenen, en acht deze enkel wenselijk wanneer leerlingen al een grondige basiskennis hebben verworven. Ze komen bij voorkeur, aldus de commissie, dus pas aan bod in het secundair of hoger onderwijs.

In het actuele denken en schrijven over het Vlaamse onderwijs zien we een gelijksoortige tendens. Zo geeft Dirk Van Damme (2023), voormalig hoofd van het centrum voor onderwijsonderzoek van de OESO in Parijs, een kritische reflectie op de inhoud en richting van goed onderwijsbeleid. In een historische analyse over de kwaliteitserosie – voornamelijk bekeken vanuit een focus op cognitieve prestaties – wijst hij onder meer naar sociaal-constructivistische benaderingen van leren die sterk uitgaan van leerlinggericht werken. Volgens hem was er een te beperkte aandacht voor (vak)didactiek in de lerarenopleiding en in de professionele ontwikkeling van leraren, waardoor deze vatbaar werden voor pedagogische vernieuwingsdrang die wierig teelde tijdens de voorbije decennia. Het leerproces dient, zo bepleit ook Van Damme, te worden teruggeschroefd naar een stabiel landschap waarin de leraar een centrale rol krijgt toebedeeld en waar voornamelijk vertrouwd wordt op directe instructie in een gereduceerd, maar ambitieus, curriculum.

In het publiek debat zijn meer voorstanders van cognitieve psychologie actief. Onderzoeker Wouter Duyck bijvoorbeeld ijvert voor een hogere verwachtingscultuur en intellectuele ambitie in beleid en praktijk. Om dit te bewerkstelligen is volgens hem een terugkeer nodig van kennis in het curriculum en moet de aandacht verschuiven naar de basisvaardigheden, zoals taal en rekenen, aan te leren volgens inzichten uit de cognitieve psychologie (Duyck, 2023). Een andere voorstander hiervan is Tim Surma, directeur van het Expertisecentrum Onderwijs & Leren (het voormalige ExCEL) aan de Thomas More Hogeschool. Hij pleit in zijn sobere, maar doordachte wetenschapscommunicatie al enkele jaren voor het gebruik van activerende werkvormen die hun effectiviteit veelvuldig hebben bewezen tijdens lessen op school (Surma et al., 2019).

Samenvattend kunnen we stellen dat (het denken over) onderwijs in Vlaanderen volop beweegt. Het verschuift van een constructivistisch naar een cognitivistisch paradigma en daarnaast wint een benadering terrein die in het didactisch handelen hoofdzakelijk wil kijken naar wat wel en niet werkt, de zogeheten *evidence-based* benadering. Maar tijdens de laatste jaren groeide internationaal en later ook in Vlaanderen het aanvullend inzicht dat empirische inzichten niet zomaar te kopiëren zijn naar de klas (Vlaamse Overheid, 2021, 2023). De wetenschappelijke evidentie is bijvoorbeeld afhankelijk van de schoolcontext, de achtergrond van de lerende en de ervaring van de leraar,

en kan hooguit richtinggevend zijn. De praktijkkennis van leraren over specifieke onderwijssituaties is dus een waardevolle en kritische aanvulling op inzichten verkregen uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek (Wubbels & Van Tartwijk, 2017). Onder andere Kirschner en Surma (2020) verwijzen in dit opzicht naar een *evidence-informed* benadering voor beleid of praktijk.

Historisch gegroeide pijnpunten

Met de opkomst van zo'n *evidence-informed* benadering voor onderwijsbeleid en -praktijk lijkt de toon gezet voor de komende jaren in Vlaanderen. Het is een ontwikkeling die niet meteen zal verdwijnen. Daarvoor is er te veel en te lang over nagedacht via allerhande commissies en adviesraden. Zo beklemtoonde de Commissie van Wijzen, aangesteld in december 2022 door de Vlaamse minister van Onderwijs, het belang van de professionaliteit van leraren en van deskundigheid gestoeld op wetenschappelijke evidentie (Vlaamse Overheid, 2023). Bovendien geniet de *evidence-informed* benadering ook een zekere populariteit in het onderwijswerkveld. Door de waardering van de praktijkkennis van leraren ligt het monopolie van onderwijsexpertise bijvoorbeeld niet langer louter bij academici met vaak klinisch aanvoelende adviezen. Maar naast draagvlak in het veld lijkt *evidence-informed* werken zich ook steeds meer te verankeren in het beleid. Bij de operationalisering van Leerpunt als Vlaams kenniscentrum werd het bijvoorbeeld ingeschreven in de missie en visie (Leerpunt, n. d.). Een aardverschuiving hoeven we niet meteen te verwachten. Maar het behelst wel een nieuwe manier van denken over onderwijs waarvan de ambitie ook is dat ze doorsijpelt tot in de diverse geledingen van de onderwijspraktijk.

Dit alles roept de noodzakelijke vraag op hoe kunst- en cultuureducatie hierbinnen past. Het zou alleszins naïef zijn om te veronderstellen dat de in het debat genoemde kwaliteitserosie niet van toepassing is op kunst- en cultuureducatie. Meer nog, is het niet mogelijk dat juist deze leerdomeinen de grootste klappen incasseerden, gezien de beperkte aandacht die ze vaak krijgen toebedeeld in het Vlaamse onderwijsbeleid en het haastige en soms ondoordachte werk waartoe dit leidt in de implementatie door de onderwijskoepels?⁴ Het blijft in elk geval lastig in te schatten hoe kunst- en cultuureducatie concreet worden ingevuld in de school- en klaspraktijk. Er wordt

4 Onderwijskoepels ondersteunen en vertegenwoordigen schoolbesturen in de onderhandelingen met de Vlaamse overheid en de eindtermen/minimumdoelen die zij ontwikkelde. Hoewel het in principe de schoolbesturen zijn die op basis van deze eindtermen/minimumdoelen leerplannen mogen ontwikkelen, doen in de praktijk de koepels dit vanwege de complexiteit van het proces. De voortdurende strijd tussen overheid en onderwijskoepels over de inhoud van het onderwijs in Vlaanderen heeft de ontwikkeling en implementatie van een duidelijke visie in de school- en klaspraktijk soms bemoeilijkt.

voor deze domeinen in Vlaanderen weinig wetenschappelijk onderzoek geïnitieerd (Vermeersch & Siongers, 2020) en het bestaande onderzoek geeft slechts enkele indicaties van een aantal pijnpunten. Voor het leerplichtonderwijs lijken deze zich voornamelijk af te spelen in het curriculum en de didactiek.

Tijdens de voorbije decennia zijn kunst en cultuur steeds minder zichtbaar geworden in het curriculum van het leerplichtonderwijs. Door een vrijblijvend overheidsbeleid werd het initiatief om kunstvakken al dan niet te organiseren, verschoven naar de onderwijskoepels en de schoolbesturen die ze vertegenwoordigen. Vage of weinig dwingende culturele doelen met louter een inspanningsverplichting konden zo worden verspreid over diverse vakken, waardoor ze de verantwoordelijkheid van verschillende leraren werden, soms zonder de nodige bekwaamheid. De Bruyckere (2010) spreekt in dit verband over het weg integreren van kunst- en cultuureducatie. In de praktijk bleek de kwaliteit van bijvoorbeeld cultuureducatie op school sterk afhankelijk van één leraar, wat vaak een kwetsbare situatie opleverde (Vermeersch et al., 2012).

Bovendien zorgde de afbouw van het aantal lesuren voor kunst- en cultuureducatie ervoor dat vakbekwame leraren soms een voltijdse lesopdracht bijeen dienden te sprokkelen op verschillende scholen of zelfs aan te vullen met andere vakken (Bamford, 2007; Dekeyser, 2016). Hierdoor bleven zij of hun artistiek profiel letterlijk onzichtbaar in de leraarskamer en was het moeilijk om een band op te bouwen, wat hun motivatie om mee na te denken aan zo een specifieke schoolvisie over kunst- en cultuureducatie of bredere participatie niet altijd ten goede kwam. Wie niet aanwezig kan zijn op klassenraden of personeelsvergaderingen en ook vaak de informele bijeenkomsten moet missen, kan maar weinig wegen in het schoolbeleid en -aanbod. Om dezelfde reden blijkt er weinig animo om schooloverstijgend elkaar te vinden in een professioneel netwerk via een vakvereniging. Enkel wanneer de plaats van kunst- en cultuureducatie nog verder dreigt af te glijden door beleidskeuzes, is er een opflakking van verbinding merkbaar onder kunst- en cultuurleraren.

Er is weinig kennis over hoe leraren tijdens de voorbije decennia in Vlaanderen didactiek in kunst- en cultuureducatie in de praktijk hebben gebracht. Dit komt mede doordat hiernaar weinig onderzoek is gedaan (Vermeersch & Siongers, 2020). Hoe die leerprocessen verlopen, valt dus moeilijk in te schatten, maar het lijkt erop dat de verguisde constructivistische methodes en vormen van zelfontdekkend leren populair en gangbaar zijn voor artistieke en culturele activiteiten, zowel in het formeel onderwijs als bijvoorbeeld in de educatieve activiteiten van musea en erfgoedinstellingen (Van Eeckhaut, 2013). Een *evidence-informed* benadering hoeft constructivistisch leren, dat goed past bij de kunstvakken, zeker niet uit te sluiten. Maar de

populariteit van constructivistische methodes is vermoedelijk ook te verklaren doordat de flexibiliteit ervan voldoende lijkt aan te sluiten bij een vaag en versnipperd doelenkader van de overheid (Bamford, 2007).

Daarnaast leidde het ontbreken van concrete doelen tot veel onduidelijkheid en weinig doelmatigheid in het veld. Zo was het voor kunstleraren, meer dan andere collega's, mogelijk om lessen of projecten te ontwerpen zonder goed te weten welke richting ze uit wilden en hoe ze dit al dan niet zouden (mogen) evalueren. Vakoverschrijdende doelen, eerder om na te streven dan om te bereiken, konden leraren oppervlakkig afvinken (Dekeyser, 2016). Dit kon bijvoorbeeld door in projecten louter genietende, inspirerende of esthetische indrukken aan te bieden onder de noemer van ervaringsgericht leren. Hoewel artistieke vakken (terecht) veel didactische vrijheid vereisen, lijkt er in het Vlaamse onderwijs enigszins sprake te zijn van een door de overheid geïnitieerde traditie van didactische vrijblijvendheid en *anything goes*.

Algemeen kunnen we stellen dat beleidskeuzes uit het verleden leidden tot een aantal pijnpunten die vermoedelijk nog steeds, in meer of mindere mate, merkbaar en voelbaar zullen zijn voor wie in de school- en klaspraktijk staat. De scheiding tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur heeft de ontwikkeling van een samenhangende visie op kunst- en cultuureducatie in het verleden bemoeilijkt (Bamford, 2007), en pogingen om structurelere samenwerking te realiseren zijn pas de laatste twee decennia op gang gekomen (Demeulenaere & Verdoodt, 2010). Om een aantal van deze historische uitdagingen rond kunst- en cultuureducatie aan te pakken keek men naar Nederland (Vlaamse Regering, 2016a, 2018a).

Een decennium Cultuur in de Spiegel

In Nederland liep tussen 2009 en 2014 het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel aan de Rijksuniversiteit Groningen onder leiding van Barend van Heusden. Doel was om via een curriculumbrede integratie een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs uit te werken (Van Heusden, 2010). Cultuur in de Spiegel steunt op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie, evolutionaire cognitiewetenschappen en de semiotiek. In de theorie is cultuur breed ingevuld: ze geldt als een voortdurend denkproces waarin leerlingen hun geheugen en vier vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) dienen te gebruiken om vorm te geven aan een veranderende werkelijkheid rondom hen.

In navolging van het Nederlandse onderzoeksproject werd in 2012 een Vlaamse versie opgestart in opdracht van de Vlaamse overheid (Demeulenaere, 2013). Doel was om een kader te scheppen voor kunst- en cultuureducatie,

begripsverheldering te brengen over wat cultuur exact inhoudt en een duidelijke vorm te geven aan de synergie tussen de gescheiden beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur. Het project liep tot 2016 en leverde enkele studies op die het inzetten van Cultuur in de Spiegel verkenden (zie onder andere Vermeersch et al., 2012, 2016). Om de implementatie van de cultuurtheorie te verduurzamen in het veld werd die bovendien opgenomen in de communicatiestrategie van de Vlaamse overheid en zijn er expertopleidingen opgezet voor professionals uit de onderwijs- en cultuursector (Vlaamse Regering, 2016a; 2018a).

Toen de Vlaamse regering (2016b) een akkoord bereikte over de modernisering van het secundair onderwijs, kwam tijdens het ontwikkelproces van eindtermen en doelen Cultuur in de Spiegel op de tekentafel te liggen. Vanwege het systematisch kader daarvan gebruikte de regering het als basis voor een van de zestien sleutelcompetenties voor de eerste graad (12-14 jaar) van het secundair onderwijs: cultureel bewustzijn en culturele expressie (Vlaamse Regering, 2018b). Dit nieuwe kader van sleutelcompetenties werd vanaf september 2019 uitgerold in het veld.

Ook in de volgende vernieuwingscyclus, die van de tweede en derde graad (14-18 jaar), werden Cultuur in de Spiegel en de Vlaamse vervolgstudies gehanteerd als referentiekader voor diezelfde sleutelcompetentie (Vlaamse Regering, 2021). Dit graadoverstijgende geheel bood bijvoorbeeld mooie kansen voor samenwerking tussen scholen en culturele instellingen (Rombaut, 2021). Maar doordat enkele onderwijskoepels, waaronder Katholiek Onderwijs Vlaanderen als grootste, de haalbaarheid van de goedgekeurde eindtermen aanvocht, oordeelde het Grondwettelijk Hof (2022) uiteindelijk dat deze een inbreuk zijn op de grondwettelijke vrijheid van onderwijs.

Door deze rechterlijke uitspraak moesten er minder omvangrijke en gedetailleerde eindtermen komen. Zo werd er tijdens de herzieningsfase gesnoeid en versoberd in de zestien sleutelcompetenties. Dit gold ook voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie. De woelige wisselwerking tussen het uitgestippelde beleid van de overheid en de implementatie door onderwijskoepels zorgt soms voor een gebrek aan visie en richting voor kunst en cultuur op school (Geudens, n. d.). Bovendien is Cultuur in de Spiegel niet meer opgenomen als referentiekader van deze sleutelcompetentie (Vlaamse Overheid, n. d. b). Dit doet (opnieuw) vragen rijzen over de langetermijnsamenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur, waarbij de cultuurtheorie het voorbije decennium werd opgevoerd als speerpunt (Vlaamse Regering, 2016a, 2018a).

Het loslaten van Cultuur in de Spiegel blijkt ook uit de communicatie van de Canon van Vlaanderen, die in mei 2023 werd gelanceerd. De door de Vlaamse regering aangestelde canoncommissie vermeldt Cultuur in de Spiegel

en de Vlaamse vervolgstudies niet in haar rapport. Meer zelfs, in de (wetenschappelijke) verantwoording van deze historische canon ontbreken de begrippen kunsteducatie en cultuureducatie, of de samentrekking ervan (Canon van Vlaanderen, 2023). Hoewel het geen kunstcanon betreft, is de afwezigheid van deze beleidstermen toch opmerkelijk, gezien de ondersteunende en inspirerende rol voor leraren die de canoncommissie voor ogen had. Na ongeveer een decennium aanwezigheid op het Vlaamse beleidstoneel over kunst- en cultuureducatie lijkt Cultuur in de Spiegel nu te verdwijnen langs een achterdeurtje.

Er kwam in het beleid een sterkere prioriteit voor de ‘meest cruciale competenties’ (Vlaamse Overheid, n. d. b), te weten die voor Nederlands en andere talen, wiskunde, exacte wetenschappen en technologie. Deze teneur ligt in lijn met de hierboven beschreven beleidskeuzes in Vlaanderen tijdens de voorbije jaren (Verneert & Geudens, 2021).

Bildungsideaal?

Hoewel Cultuur in de Spiegel niet zonder kritiek bleef (Bisschop Boele, 2011; Dekeyzer, 2013, 2016), werd de theorie toch doorgedruwd in Vlaanderen. Door de wetenschappelijke basis, het systematische kader en de sterk cognitieve benadering had het in elk geval de ambitie om duidelijkheid en een doorlopend traject te brengen voor kunst- en cultuureducatie en, in het beste geval, ook de minderwaardige status ervan in het leerplichtonderwijs te doorbreken. Nu deze piste verlaten is, lijkt het onduidelijk hoe het verder moet met kunst- en cultuureducatie in een beleidsrealiteit die wordt gekenmerkt door een groeiende aandacht voor wetenschappelijke evidentie in didactiek en een groeiende focus op taalvaardigheid, exacte wetenschappen en wiskunde in het curriculum.

Als tegenwicht voor internationale metingen, zoals PISA, waaruit claims voortvloeien om de dominantie van taal, wiskunde en exacte wetenschappen te bestendigen of vergroten, wordt het begrip *Bildung* vaak naar voor geschoven (Biesta, 2012; Van Meerkerk, 2023). Dit was in Nederland al zo (Biesta, 2017) en ook Vlaanderen ontkwam hier niet aan, zoals blijkt uit bijvoorbeeld een pleidooi voor meer kunsteducatie in de moderniseringsronde van het secundair onderwijs (Maes, 2017). En tijdens de recente Vlaamse onderwijsontwikkelingen treedt *Bildung* eveneens weer enkele malen op de voorgrond. In haar rapport hanteert de commissie Beter Onderwijs het begrip om aan te stippen dat er meer is dan louter kennis en vaardigheden uit schoolvakken (Vlaamse Overheid, 2021). Het doel van onderwijs ligt volgens haar in een brede vorming als mens. Om dit kracht bij te zetten beroept de commissie zich op het werk van de filosoof Peter Bieri (2012), die *Bildung* interpreteert als een

gerichtheid op de wereld met daarin aandacht voor culturele vorming, een gevoel voor schoonheid en het ontdekken van manieren om zich uit te kunnen drukken.

Andere prominente pleitbezorgers van effectieve leermethodes en een herwaardering van kennis in het curriculum, zoals Van Damme (2023) en Duyck (2023) verwijzen in dit opzicht naar *Bildung* als een breed vormings-ideaal waarin, althans voor het algemeen secundair onderwijs, het belang van geschiedenis, cultuur en esthetische ervaringen wordt onderstreept. Ze grijpen het aan ter verdediging van de klassieke talen die, door het schijnbaar ontbreken van een praktisch nut, ook vaak ter discussie staan in het curriculum. Het hanteren van het begrip *Bildung* ter legitimatie van de kunsten of een omgang ermee, mag archaïsch en soms zelfs elitair aanvoelen, maar is dat niet. In de diverse lezingen van het *Bildungsideaal* draait het vrijwel altijd om het nastreven van een brede vorming voor iedereen. Het denken op lange termijn is belangrijker dan direct nut. Dit ideaal laten landen in een onderwijssysteem is een aanzienlijke uitdaging en vergt, meer dan lippendienst, een doordachte aanpak die zich volwaardig kan losrukken van het nuttigheidsdenken.

Bij het legitimeren van een vak in het curriculum, stelt Van Damme (2023), doet enkel de waarde van de discipline(s) ertoe. Externe factoren, zoals economisch nut, hoeven geen rol te spelen (Biesta, 2012). Nochtans kende het Vlaamse onderwijslandschap een sterk arbeidsgerichte logica. Zo betoogde Dekeyzer (2016) dat men hierdoor cultuur, of kunst in het bijzonder, soms verregaand en eenzijdig instrumenteel kon inzetten in het curriculum. Vanuit dit opzicht uitte ze kritiek op *Cultuur in de Spiegel*, dat uitgaat van een theorie waarin vrijwel alles als cultuur geldt. Door deze brede invulling dreigde volgens Dekeyzer de eigenheid van de kunsten te verdwijnen ten voordele van een maatschappelijk nut. Het gevaar bestaat dus dat *Bildung*, waar men dit opvoert om het onderwijscurriculum in balans te brengen, al snel weer in dienst komt te staan van nutsdenken (Biesta, 2017).

Tot slot

In dit essay heb ik getracht enkele recente ontwikkelingen uit het complexe Vlaamse onderwijslandschap te beschrijven om te onderzoeken hoe kunst- en cultuureducatie zich ertoe kunnen verhouden. Zo komt een aantal vragen aan de oppervlakte. Is er in een al overvol curriculum en door een groeiende nadruk op taal, wiskunde en wetenschappen bijvoorbeeld nog plaats voor het artistieke en culturele? Hoe gaan kunst- en cultuurleraren reageren op de verschuiving naar een cognitivistisch paradigma? En zullen ze wetenschappelijke evidentie omarmen en laten interageren met hun praktijkkennis als uitgangspunt

voor *evidence-informed* handelen? Er is duidelijk behoefte aan een heldere visie om deze vragen te beantwoorden en vooral, door de aanzienlijke kloof tussen beleid en praktijk, aan een vertaling ervan naar de dagelijkse lespraktijk. Welke mogelijkheden liggen er voor toekomstig beleid?

Door de omwenteling na tegenvallende resultaten uit internationale peilingen, is het duidelijk geworden dat de focus in Vlaanderen in de toekomst nog meer zal opschuiven naar taal, wiskunde, wetenschappen en technologie. Dit lijkt een kwalijke ontwikkeling voor de aandacht voor kunst en cultuur in het leerplichtonderwijs, en het beknop de kansen op een volwaardigere integratie in het curriculum. Maar nu vooraanstaande onderwijsexperts pleiten voor meer kennis en minder nadruk op generieke competenties en een zuiver economische gerichtheid, komt ook een breed vormingsideaal weer op de voorgrond. Dit opent de deur voor een intrinsieke legitimering van kunst- en cultuureducatie. Want het spreekt voor zich dat kunst- en cultuureducatie kunnen bijdragen aan deze brede vorming. Het komt erop aan om dit (opnieuw) op de beleidsagenda te zetten.

Daarnaast lijkt de opkomst van een *evidence-informed* benadering in de onderwijspraktijk uitdagingen met zich mee te brengen. Deze ontwikkeling impliceert namelijk dat ook kunst- en cultuurleraren wetenschappelijke evidentie als uitgangspunt nemen voor hun didactisch handelen. Maar een 'overwinning' van het culturele en artistieke domein tijdens de recente modernisering van het secundair onderwijs, is de invoering van een resultaat- in plaats van een inspanningsverplichting, bijvoorbeeld in een één-uursvak artistieke vorming. Deze verandering kan aan de basis liggen van een herwaardering van didactiek in deze leerdomeinen. Zonder die te veel te willen dichttimmeren en te benaderen vanuit (louter) effectiviteit, liggen hier kansen op verdere ontwikkeling. Want in Vlaanderen was er in de voorbije decennia heel weinig interesse in (vak)didactiek, waardoor die tot op vandaag nog vaak stiefmoederlijk behandeld blijft in beleid en onderzoek. Dit geldt in het bijzonder voor de kunstvakken. Ook meer uitdrukkelijke aandacht voor een didactiek van de kunst- en cultuurvakken in het leerplichtonderwijs verdient een duidelijke plaats op de agenda.

Joris Van Doorselaere is leraar geschiedenis en cultuurwetenschappen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarnaast is hij verbonden als assistent en onderzoeker aan de educatieve masteropleiding cultuurwetenschappen van de Universiteit Gent.
Joris.vandoorsselaere@ugent.be

Literatuur

- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Bieri, P. (2012). *Hoe willen wij leven?* Wereldbibliotheek.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2e ed.). Boom.
- Biesta, G. (2017, 27 januari). *In de ban van Bildung*. <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/in-de-ban-van-bildung>
- Bisschop Boele, E. (2011). Kant-tekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, (6), 30-31.
- Canon van Vlaanderen. (2023). *Rapport van de commissie aangesteld door de Vlaamse regering*.
- De Bruyckere, P. (2010). Cultuur in de basiscompetentie. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 37-45). Garant.
- Dekeyzer, B. (2013). Kleine cartografie van Cultuur in de Spiegel. *Cultuur+Educatie*, 13(36), 94-113.
- Dekeyzer, B. (2016). 'Esthetische opvoeding' in het Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen. *De Witte Raaf* 184(6), 5-8.
- Demeulenaere, B. (2013). Cultural education in the mirror: Five years of 'The wow factor' in Flanders. In E. Liebau, E. Wagner, & M. Wyman (Eds.), *International yearbook for research in arts education* (pp. 187-194). Waxmann.
- Demeulenaere B., & Verdoodt M. (2010). Kunst- en cultuureducatie: Recente beleidsopties van de Vlaamse overheid. In B. Dekeyzer (Ed.), *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren* (pp. 27-36). Garant.
- Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind*. Pelckmans.
- Geudens, T. (n. d.). *Kunstvakken op de sneltrein naar september*. <https://kunstzone.nl/kunstvakken-op-de-sneltrein-naar-september>, geraadpleegd op 8 januari 2024.
- Grondwettelijk Hof. (2022). *Persbericht Arrest 82/2022*.
- Kirschner, P. A., & Surma, T. (2020, 22 september). *What is evidence-informed pedagogy?* www.kirschnered.nl/2020/09/22/evidence-informed-pedagogy/
- Leerpunt. (n. d.). *Over leerpunt: Missie en visie*. <https://leerpunt.be/over-leerpunt>, geraadpleegd op 8 januari 2024.
- Maes, J. (2017). *De leraar die de wolken meet. Een pleidooi voor kunsteducatie*. Lannoo.
- Rombaut, E. (2021). Vlaamse onderwijshervorming: kansen voor scholen en culturele instellingen. *Cultuur+Educatie*, 20(59), 23-44.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Van Damme, D. (2023). *Emancipatie, excellentie en eerlijke kansen. Een progressieve visie op onderwijs: columns en essays*. ASP.
- Van Eeckhaut, M. (2013). *Kunst- en erfgoededucatie: Theorie en praktijk*. Acco.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel: Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Van Meerkerk, E. (2023). Kunst, onderwijs en theorie. *Cultuur+Educatie*, 22(64), 6-19.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel/HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, A., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven.

Vermeersch, L., & Siongers, J. (2020). Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd. De veelheid van het weinige. In T. Bossuyt & J. Staes (red.), *Uit de schaduw: de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen* (pp. 28-49). Publiq.

Verneert, F., & Geudens, T. (2021). Artistieke vakken bedreigd in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Kunstzone*, (3), 8-11.

Vlaamse Overheid. (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht, Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*.

Vlaamse Overheid. (2022, 15 november). *13 speerpunten en een onafhankelijk kenniscentrum voor meer onderwijskwaliteit*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/13-speerpunten-en-een-onafhankelijk-kenniscentrum-voor-meer-onderwijskwaliteit>

Vlaamse Overheid. (2023). *Prioriteit voor professionaliteit. Hedendaags personeelsbeleid met competente leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen*.

Vlaamse Overheid. (n. d. a). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek/programme-for-international-student-assessment-pisa, geraadpleegd op 8 januari 2024.

Vlaamse Overheid. (n. d. b). *Onderwijsdoelen. Secundair onderwijs – na de modernisering: algemene uitgangspunten*. <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/6166>, geraadpleegd op 8 januari 2024.

Vlaamse Regering. (2016a). *Cultuur en onderwijs: samen voor meer en beter*.

Vlaamse Regering. (2016b). *Nota van de Vlaamse Regering. Over de modernisering van het secundair onderwijs: maatregelen tweede en derde graad*. Ingediend op 31 mei 2016.

Vlaamse Regering. (2018a). *Cultuur en onderwijs: samen voor nog meer en beter II. Integreren en verankeren*.

Vlaamse Regering. (2018b). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*. Memorie van toelichting, ingediend op 12 november 2018.

Vlaamse Regering. (2021). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en diverse aanverwante maatregelen*. Ingediend op 4 januari 2021 (594, nr. 1).

Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Evidence informed innovation of education in the Netherlands: Learning from reforms. In M. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Evidence and public good in educational policy, research and practice* (pp. 125-142). Springer.