



Kunsteducatie op school breed bekeken Een strijd tegen het rigide van het leerlijn-denken!

Tijl Bossuyt & Karel Moons, januari 2010

Inleiding

De Veerman is een kunsteducatieve organisatie met een brede kijk op kunsteducatie. Ze zoekt in verscheidene sectoren hoe kunsteducatie oevers kan verbinden. Eén van die sectoren is het onderwijs. Na het rapport van Anne Bamford heeft de kunst- en cultuureducatie in het onderwijs even op haar grondvesten gedaverd. Terecht? Kunst heeft dikwijls de functie om iets in vraag te stellen waarom zou kunsteducatie dat niet hebben? Veel kunstenaars ergeren zich blauw in het onderwijs en haken af na hun eerste ervaringen. Ze vinden het onderwijs een te planmatige omgeving om kunst te beleven, te laten groeien en kunstzinnig te leren. De algemene cultuur van het onderwijs vinden ze creativiteitsdodend. Internationaal bekeken zijn ze in goed gezelschap prof. Sir Ken Robinson laat in zijn boek "Het element" niets aan de verbeelding over, hij zegt onomwonden "school is creativiteit's dodend"!

Kunstenaars en kunsteducatieve werkers in hun kielzog botsen dus met het systematische van het onderwijs, waar de cultuur van "de juistheid" heerst, waar fouten maken "not done" is. En net dat laatste heb je zo hard nodig bij creativiteitsontwikkeling. Zaken laten gebeuren zonder de exacte uitkomst te kennen! Laat het nu net Anne Bamford zijn die een vurig pleidooi houdt voor meer systematiek in kunst- en cultuureducatie in de vorm van kunst- en cultuurbeleidsplannen én in de vorm van leerlijnen. Een mens zou voor minder op zijn achterste poten staan of op zijn minst in de war raken.

Het project Vlaggen & Wimpels van de Veerman is ondertussen aan zijn dertiende jaargang toe en heeft net op dat gebied heel wat ervaring opgedaan. Daarin zijn we nu met leerlijnen aan het experimenteren.

Kunstenaars hebben er, samen met leerkrachten, leerlingen en de buurt, steeds gezocht naar boeiende vormen van kunst- en cultuureducatie in een schoolse context. Met vallen en opstaan, voor iedereen, maar wel nauw aansluitend bij de dagelijkse schoolpraktijk. Vlaggen & Wimpels is

geboren en getogen in multiculturele scholen. Scholen ook met veel kansarme kinderen. Dus niet bepaald een 'gemakkelijke omgeving'.

Daardoor weten we wel dat de methodes en instrumenten die in het kader van Vlaggen & Wimpels ontwikkeld zijn breed kunnen worden toegepast.

Dit artikel gaat over meer dan leerlijnen alleen. We bekijken eerst het begrip leerlijnen kritisch in het kader van kunst- en cultuureducatie.

Daarna schetsen we het klaverbladmodel, zodat we beter begrijpen wat kunst- en cultuureducatie allemaal inhoudt. We gaan verder met onze visie op creativiteit om daarna onze pogingen tot leerlijnen daarin te kaderen. Dit alles wordt voortdurend teruggekoppeld naar de weg die we bewandeld hebben met de Vlaggen & Wimpels scholen.

Een kritische kijk op het begrip leerlijnen in het kader van kunsten cultuur-educatie

De term leerlijn is een lastig begrip. In Vlaanderen en in Nederland blijkt dat woord niet eens dezelfde lading te dekken. In Vlaanderen staat het voor een “didactische term die verwijst naar de opbouw van les- of leerstofonderdelen volgens bepaalde criteria. Deze criteria kunnen variëren en worden gekoppeld aan doelen”. In Nederland kiest men voor de volgende omschrijving: “een leerlijn geeft voor een bepaald leergebied aan hoe kinderen van een bepaald beginniveau tot de kerndoelen komen.

Cruciale momenten van de leerlijn worden tussendoelen genoemd.” In Vlaanderen ligt de focus dus op les- en projectonderdelen en kunnen de criteria waarop men de leerlijn baseert variëren. Beide omschrijvingen komen van de site van de Taalunie. Nederland beklemtoont de opbouw van doelen in kerndoelen en tussendoelen. In Vlaanderen denken ze dus inhoudsgericht, in Nederland doelgericht. Hoewel beiden uiteraard niet strikt te scheiden zijn.

Als kunstenaars leerlijnen lezen, dan hoor je ze zuchten en kreunen. De ene valt over de veelheid en vindt dat je kunsteducatie en breder nog de cultuureducatie niet in zo 'n kleine stapjes kan opdelen. De andere valt over het minimale en vindt dat je met deelnemers veel meer kan bereiken dan wat er in de leerlijnen of leerplannen staat. Laten we even de psycholoog uithangen en verder onderzoeken hoe dat komt.

Leerlijnen vertellen hoe je van punt A naar punt B loopt. Meestal langs de kortst mogelijke weg. Leerlijnen hebben dus te maken met onderwijsefficiëntie. Hoe brengen we zoveel mogelijk leerlingen (liefst in een zo 'n kort mogelijke tijd) van A naar B? Een kunstenaar wil onderweg treuzelen, snuffelen en rondkijken, een andere richting inslaan, ontdekken dat B misschien niet zo belangrijk is en liever bij C eindigen. Een kunstenaar vindt zijn onderwijsproces meestal maar geslaagd als deelnemers zelf op ontdekking gaan, als verschillende deelnemers voor verschillende (al dan niet om-)wegen kiezen, lopende van A naar B. Wie zegt trouwens dat je van A naar B moet lopen? Het kan toch ook kruipen, schuifelen of vliegen zijn? Een kunstenaar vindt het bovendien fantastisch als er inderdaad een aantal bij C, D of Z eindigen. Hiermee zeggen we meteen dat de begrip “juist” of “fout” minder bruikbaar zijn dan wat het onderwijs nu hanteert.

Er zijn pogingen geweest om leerlijnen in andere modellen te gieten. Zo is er het concentrische model dat het OVSG (onderwijs voor steden en gemeenten leerlijnen muzische vorming) heeft gehanteerd. Een leerling evolueert in concentrische cirkels. Iedereen, ongeacht zijn of haar leeftijd start in de binnenste cirkel en doorloopt noodgedwongen van elke muzische discipline de basis. Dit wordt in de praktijk door kunstenaars vaak bevestigd. Een eerste les die ze aan studenten uit de hogeschool geven verschilt niet veel van een eerste les die ze in het basisonderwijs geven. Alleen gaat het in het hoger onderwijs een meestal sneller, maar zelfs dat is geen garantie. OVSG leerplannen vermelden geen leeftijden.

Dit concentrisch model werkt, zolang we het over de basis hebben. De vraag is echter wat er daarna komt. Gaat iedereen verder met zijn of haar individuele leerlijn? Wordt de leerlijn een lijn van projecten? Kiest de leerkracht uit een aantal mogelijkheden en dient hij of zij vanaf dat zelf de leerlijnen verder uit te bouwen? In de leerplannen van het OVSG zien we dat dit voor de verschillende muzische disciplines niet eenduidig is uitgewerkt.

Zo komen we tot een tweede heikel punt voor kunstenaars in het onderwijs. Officieel reserveren de meeste basisscholen voor muzische vorming een tweetal uren per week. In de meeste scholen wordt er buiten die twee uren ook nog muzisch gewerkt binnen de andere leergebieden.

Gelukkig, maar een garantie dat dit gebeurt is er niet. Als je die twee uren nu gaat verdelen over dans, drama, beeld, muziek en media wat blijft er dan nog over om effectieve leerlijnen op te baseren? Ofwel kiest een leerkracht ervoor om die uren te groeperen met het gevolg dat de leerkracht van het jaar hoger opnieuw kan beginnen. In dat geval krijgen ze immers tien weken lang dezelfde muzische discipline en de rest van het jaar niet meer. In het andere geval wisselt de leerkracht de muzische disciplines af en krijgen de leerlingen om de

vijf weken een les van dezelfde discipline, waardoor de leerkracht zelf niet echt kan verder bouwen op wat hij of zij de vorige keer heeft gedaan. Om aan dit euvel te verhelpen heeft ooit iemand de integratieactiviteiten uitgevonden. Je doet in één les een beetje muziek, om verder te gaan met een snuifje drama en te eindigen in een vleugje dans. Kunstenaars die dit zien gebeuren spreken dan van een animatieactiviteit, want in wezen wordt er in hun ogen dan zo goed als niets gedaan laat staan geleerd. Maar leerlingen vinden het wel leuk en tof.

Een derde gruwel voor kunstenaars is dat je maar leerlijnen kan maken als je de werkelijkheid vereenvoudigd of verarmd. De leerlijnen van wiskunde vertrekken niet van de werkelijkheid, maar van een verarmde werkelijkheid. Zo wordt er alleen met het tientallig stelsel gewerkt en heeft de boer altijd vijftien appels van goede kwaliteit. We komen in de wiskunde geen boer tegen die misschien drie appels niet kan verkopen, omdat er bruine plekken op zitten of omdat ze te klein zijn. Laat staan dat we een boer tegenkomen met tien appels waarvan er drie bruine plekken hebben en één van die drie nogal aan de kleine kant is, samen met twee andere appels zonder plekken, maar die zijn net iets groter maar minder mooi van vorm. En zo is één plus één altijd twee in de wiskunde terwijl één plus één ook verliefd kan zijn toch, en dan wordt het één of soms ook drie of meer. Voor het leergebied taal geldt hetzelfde. We verarmen het leergebied taal in de eerste plaats tot het Algemeen Nederlands.

Leerlijnen vormen de basis van grammatica, spelling, taalbeschouwing... en ook hier wordt de werkelijkheid aan de leerlijnen aangepast. Bovendien zien we dat leerlijnen concreter worden als het over objectiveerbare en quoteerbare elementen gaat en vager worden naar mate het onderwerp van die leerlijnen minder in deelvaardigheden of in een opbouw van de materie zelf te vatten is. Dit is bijvoorbeeld het geval voor creatief schrijven.

Die verarming van de werkelijkheid wordt nog versterkt door te denken in termen van goed en fout. Wat goed is, behoort tot de werkelijkheid, wat fout is laten we vanaf nu buiten 'beschouwing', we sluiten het letterlijk uit.

We gaan geen nieuwe wiskunde of een nieuwe grammatica uitvinden op basis van de fouten die de leerlingen maken, hoewel dat wel zou kunnen.

Een voorbeeld hiervan is het ordenen volgens categorieën. Je hebt rode, gele en blauwe kralen. De rode komen in het eerste bakje, de gele in het tweede en de blauwe in het derde. Alles wat niet aan deze voorwaarde voldoet, wordt beschouwd als 'fout'. Maar misschien heeft een leerling een bijkomende ordening bedacht die eruit bestaat dat in elk hoekje van elk bakje een kraaltje van een andere kleur ligt? Of heeft hij de grote rode en de kleine rode apart gedaan waardoor hij een bakje tekort had en de blauwe kraaltjes maar is gaan verstoppen? Het standje dat hij daarna kreeg maakt duidelijk dat wat hij gedaan heeft 'fout' was. In dit voorbeeld wordt de werkelijkheid op twee manieren verarmd. In de eerste plaats door alleen rode, gele en blauwe kralen te geven. In de tweede plaats door de beoordeling in termen van goed en fout. Of erger nog als je "morgen wil aanwijzen in de ruimte wijs je naar "voren" toch niet naar "achteren"! Alhoewel morgen in de ruimte achter ons kan liggen al naargelang of we voorwaarts of achterwaarts door het bleven gaan.

Kortom de werkelijkheid is complexer in ons culturele bestaan dan dat in scholen wordt gehanteerd.

Ook in de kunst- en cultuureducatie kunnen we er ook voor kiezen om de werkelijkheid te verarmen. We kunnen er voor kiezen om de werkelijkheid van muziek te herleiden tot het spelen van noten op één instrument. Dan is het ook niet zo moeilijk om daar een leerlijn voor uit te tekenen. We kunnen er ook voor kiezen om kunst- en cultuureducatie te herleiden tot goed en fout of in dit geval meestal mooi en niet mooi: "Jij hebt mooi en netjes gewerkt en jij niet". Dan herleiden we kunst en cultuur tot een beperkt aantal vaardigheden die met kunst en cultuur nog weinig te maken hebben. Erger nog, we spelen rechtstreeks in op de bestaande sociale ongelijkheid en bevoordelen de autochtone kinderen uit de midden- en hogere klasse. De vraag is of we dat willen. De Veerman heeft in zijn projecten met o.a. het "Vlaggen & Wimpels"-project daar met een volmondig 'neen' op geantwoord.

We keren even terug naar de beginjaren van het project. Het idee van Vlaggen & Wimpels komt uit Chicago: een kunstenaar krijgt van een school een aantal ruimtes ter beschikking. Hij of zij woont en werkt daar gratis en in ruil werkt de kunstenaar ook met de leerlingen en

de leerkrachten van de school. Vermits in Vlaanderen kunstenaars niet echt met woonproblemen te maken hebben en je hier heel wat minder scholen vindt met leegstaande lokalen is het inwonen uit het project weggelaten.

Wel werd een ander element uitdrukkelijker in de verf gezet: de buurt. Zo komen we tot de kern van Vlaggen & Wimpels: een school kiest een kunstenaar die een jaar lang met de leerlingen, de leerkrachten en de buurt een kunstzinnig project uitwerkt à rato van één dag per week.

Toen de eerste kunstenaars eind jaren negentig in de scholen aan het werk gingen, troffen ze daar een arm muzisch klimaat aan. Anne Bamford maakt duidelijk dat een arm muzisch klimaat nefaste gevolgen heeft op de muzische ontwikkeling: leerlingen leren alleen maar af. Ze besluiten hun schoolcarrière op 18 jaar met de uitspraak: "Iets met kunst? Dat kan ik niet". De eerste projecten dienden dan ook om het muzisch klimaat van de school te verrijken. De arme werkelijkheid werd vervangen door een complexe maar naar ons inzien rijke werkelijkheid. Leerlingen communiceerden bijvoorbeeld een jaar lang met een onbekende uit de buurt. De logboeken van die communicatie dienden om daarna dans- en theatervoorstellingen te maken over die personen uit de buurt. In een ander project maakten de leerlingen een mascotte. Die mascotte ging de leerkracht bij een buurtbewoner verstoppen op een plaats, zichtbaar vanaf de straat. Alle leerlingen van de school kregen een week de tijd om die mascottes te lokaliseren. Daarna gingen ze bij de buurtbewoner op bezoek en maakten ze verhalen over vreemde voorwerpen in hun huis. Een school in een stedelijke omgeving vroeg aan alle buurtbewoners om een affiche op te hangen aan het raam waarop stond: dit is kunst. Daar kwam dan een voorwerp onder dat voor die buurtbewoner kunst was. De verschillende klassen bezochten de buurtbewoner, praatten samen met hem of haar over kunst en werkten op basis daarvan verder aan een kunstwerk geïnspireerd door het verhaal en het voorbeeld van de buurtbewoner. Sommige kunstwerken werden toen zelfs gemaakt in of rond het huis van die buurtbewoner. Grootse projecten dus om een rijk muzisch klimaat te verkrijgen. Enerzijds door de werkelijkheid (de buurt) in de school te brengen, anderzijds door het introduceren van andere muzische disciplines en andere werkvormen. Door de buurt en zijn ideeën binnen te brengen werd de werkelijkheid voor veel van leerkrachten al veel complexer.

In die beginjaren kwamen begrippen zoals leerlijnen niet ter sprake. Leerkrachten vroegen er niet naar en kunstenaars waren er niet mee bezig. Bovendien was het ontwikkelen van leerlijnen ook niet het opzet van het project. Het rijke muzische klimaat maakten leerlingen en, meestal wat later, ook de leerkrachten wel enthousiast over het werken met de kunsten en met de buurt. Nu de vraag naar leerlijnen (zeg maar de drang naar orde in de chaos) er wel is, moeten we uiteraard zien dat we dat rijke muzische klimaat kunnen behouden. Leerlijnen voor kunsten cultuureducatie mogen dus niet zo geformuleerd worden dat ze de werkelijkheid verarmen, dus wel orde, maar ook ruimte voor chaos en het voordurende spel tussen die twee.

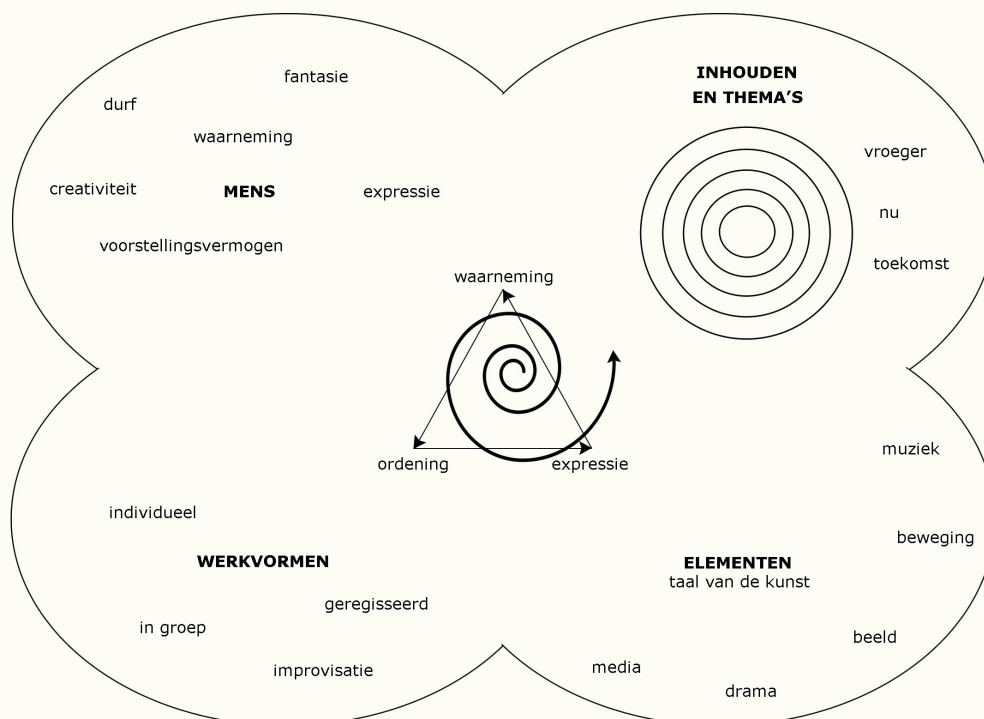
Na ongeveer vijf jaar werken zagen we dat een aantal leerkrachten hierin was meegegaan en door vallen en opstaan de werkwijze van de kunstenaars had overgenomen. Een aantal anderen wilden wel, maar stootten op de beperkingen van hun eigen inzichten en kunnen en enkelen zagen de kunstenaar komen en gaan en bleven doen wat ze de voorbije tien of twintig jaar ook al deden. Een meer methodische aanpak drong zich op. Vlaggen & Wimpels is maar al die tijd kunnen blijven bestaan omdat het voor zichzelf steeds nieuwe uitdagingen heeft gesteld. In een volgende deel wordt die methodische aanpak uit de doeken gedaan aan de hand van het klaverbladmodel en het begrip creativiteit.

Het klaverbladmodel

De Veerman vertrekt altijd vanuit de mens en zijn vermogen tot waarnemen, ordenen en vormgeven, drie natuurlijke en steeds aanwezige vermogens die het gegeven "cultuur" uitmaken. Drie gegevens wat een mens tot mens maakt. Deze vermogens zijn eigen aan elk individu en vormen een continu proces in de drang naar evolutie en vooruitgang. We gaan ervan uit dat ze bij iedereen te trainen en te ontwikkelen zijn.

Een kunstenaar is per definitie iemand die vanuit deze factoren werkt: hoe hij naar de wereld en de dingen kijkt, hoe hij zijn waarneming (wat hij of zij voor waar aanneemt) ordent (in zijn cultuur inpast) en hoe hij van daaruit vorm geeft (uiting), is zijn hoofdbezigheid. De kunsteducatie is dan ook uitermate geschikt om niet enkele van deze factoren, maar net de hele samenhang te belichten.

Om de samenhang tussen de factoren en het mechanisme bewust te laten groeien, hanteert De Veerman het klaverbladmodel (ontwikkeld door Alix Van Ransbeek). Door middel van deze weliswaar artificiële indeling laat het klaverblad ons toe om de globaliteit van de menselijke potentie te beklemtonen, te bevorderen en te waarderen en vanuit dit model bewaken we mee dat het volledige veld wordt bewandeld.



Het klaverbladmodel (Van Ransbeek, A. (1998))

De driehoek waarneming - ordening - uiting is de kern van dit klaverblad.

Om de driehoek als een dynamisch geheel te laten werken zijn er vier deelreinen waarop we kunnen werken:

Het klaverbladmodel neemt de **mens** als uitgangspunt en stelt het ontwikkelen van de menselijke vaardigheden centraal. Vaardigheden zoals assertiviteit en durf, concentratie, focus, verbeeldingskracht, fantasie, expressievermogen, ... Dit levert op zich een hoop gebieden op die te trainen zijn en waarmee we aan het werk kunnen.

Om meer inzicht te krijgen, zijn **inhoudelijke en thematische** benaderingen nodig. Deze starten altijd bij het "ik" als uitgangspunt dat verruimd wordt met "ik en de ander", de mate waarin we ons maatschappelijk organiseren, en tenslotte tot het meer existentiële. Dat laatste gebied laat vraagstukken toe, die filosofisch dan wel religieus kunnen benaderd worden. Hier ligt de grote kans om kennis, inzicht en ervaring aan elkaar te koppelen.

Om uiteindelijk te kunnen vormgeven, zijn inzicht en vaardigheid in de verschillende **kunstvormen** of kunsttalen (danstaal, dramatische-, muzikale - beeldtaal ...) nodig. Elke taal heeft zij eigen grammatica! Zo is de danstaal anders dan de dramatische taal dan de filmtaal ... De componenten van deze talen ontdekken en gebruiken vraagt heel wat tijd en training.

Tenslotte bevat het klaverblad een gebied met allerlei **werkvormen en technieken** (werkvormen zoals improvisatie, allerlei vormen van groepswork ... en technieken zoals grafische technieken, drama en danstechnische vaardigheden ...

De verschillende deelaspecten van het klaverblad worden altijd vanuit hun totaliteit benaderd en in relatie met elkaar. Vanuit deze visie gaan beleving, inzicht en kennis hand in hand. En dit in een continu proces, waar groei en ontwikkeling voorop staan. Het klaverblad is dan ook een leidraad en geen stap voor stap te gebruiken hulpmiddel. Het geeft enkel een overzicht van velden en aspecten die dienen aangeraakt of aangereikt te worden. Het is geen leerlijn maar een overzicht van aan te snijden velden en gebieden waar elk individu anders mee omgaat. Dat vraagt van de artistieke begeleider en de leerkracht veel flexibiliteit en een voortdurend aanpassen aan elk individu. Diversiteit is hier dan ook een strategie!

Bij het opzetten en toetsen van kunsteducatieve projecten laten we leerkrachten aan de hand van het klaverblad steeds opnieuw hun inzichten in vraag stellen en opentrekken. De kracht zit net in de flexibiliteit en bestendiging om telkens weer de tijdsgeest aan te voelen en hierop in te spelen.

Bij het gebruik van het klaverblad nemen we ook onderstaande bedenkingen mee. Die bedenkingen komen voort uit de detectie van drie focuspunten die we in het werken met o.a. het onderwijs naar voren schuiven. Daardoor is het mogelijk dat er een andere relatie tussen leerling en leerkracht ontstaat:

Participatie: de begeleider heeft de rol van stimulator in het zoekproces, waardoor de deelnemer (individu, groep, organisatie ...) verantwoordelijkheid moet opnemen voor zijn eigen zoekproces. Het zoeken is even waardevol als het vinden. De nadruk ligt hierbij op het creatief proces. We stimuleren leerkrachten om niet 'te doen voor anderen' maar wel 'met anderen' en vooral 'doen veranderen'.

Confrontatie: dankzij de kunsten (en zijn verschillende verschijningsvormen en talen) kan de mens op een accurate manier uiting geven van zijn binnenwereld aan de buitenwereld (hij brengt zijn eigen ordening tot uiting). Hierdoor ontstaat een confrontatie met de binnenwereld van de ander en kan hij zijn denken en handelen ontwikkelen (confrontatie met thema's en inhouden van anderen). Op die manier komen we tot een dialoog, een samenleven, een samenleving. Voor De Veerman is confrontatie met de ander, het nieuwe, het onbekende, het tegendraadse, het ... een must.

Traditie: wat we overgeleverd krijgen uit het verleden om te bouwen aan de toekomst, kunnen we beter inzetten dan ontkennen. Traditie duidt op het bewust zijn van een kader waarbinnen we leven en op welke manier dat kader ons denken en zijn beïnvloedt. De Veerman wil de kunsten inzetten om onze tradities te koppelen aan of te confronteren met de tradities van anderen en zo onze participatie aan het bestaan stimuleren.

Creativiteit

Het klaverbladmodel zien we dat we duidelijke keuzes maken of op zijn minst de velden kunnen omschrijven waarin we bezig willen zijn.. Het klaverblad vertelt welke doelen in kunst- en cultuureducatie allemaal mogelijk zijn en welke voor een groep , een individu, belangrijk zijn.

Bovendien is het een doelenkader dat voor alle muzische disciplines geldt, zodat leerkrachten over muzische disciplines heen leren denken. Maar met een doelenkader heb je nog geen les (want dar wil men in scholen mee bezig zijn) Lesse als in tijd afgebakende gebeurens waarin een bepaalt spanningsveld tussen kennis, inzicht en beleving te gebeuren staat.

Vanaf het begin van Vlaggen & Wimpels was er één ding duidelijk. Kunstenaars zetten meestal creatieve gebeurens op, leerkrachten zelden. Het begrip creativiteit was zowat het voornaamste onderscheid dat leerkrachten maakten tussen wat ze zelf deden en wat kunstenaars deden op school. Gaandeweg groeide het besef dat we er in moesten slagen om leerlingen creatief te laten zijn, ongeacht de muzische discipline. Als we een lesopbouw konden bedenken waarin creativiteit gegarandeerd is en dit over de muzische disciplines heen, dan waren we al een grote stap verder.

Rond creativiteit hangen echter heel wat vooroordelen. Die uit de weg ruimen, is een continue zorg bij Vlaggen & Wimpels. Je krijgt hier de voornaamste op een rijtje:

Creativiteit in de klas wordt dikwijls gelijk geschakeld met chaos.

Nochtans zijn dit geen synoniemen. Een creatief proces kan (en zal in het begin) zelfs gestructureerd verlopen. Een goed voorbereide les met ruimte voor beleving en een strikte timing en afspraken zorgen daarvoor.

Leerlingen zijn niet creatief.

Fout, elke leerling is creatief. Het feit dat sommige leerlingen dikwijls heel creatief met de interpretatie van schoolregels omspringen, bewijst dat. Creativiteit komt in ons onderwijs echter zo weinig aan bod dat leerlingen in het begin niet geneigd zijn zich creatief op te stellen.

Alleen specialisten in de verschillende kunstvormen kunnen creativiteit uitlokken.

Niet waar. Voor specialisten is het uiteraard gemakkelijker, omdat ze er dagdagelijks mee bezig zijn. Maar zelfs dit is relatief. Er zijn leerkrachten in de kunsten die leerlingen alleen maar laten uitvoeren. In toneel spelen ze vaststaande teksten en zij vertellen hoe de leerling dat moet doen. Of in muziek spelen ze van het blad en de interpretatie komt van de docent. In dans ligt dan de hele choreografie vast. Deze leerkrachten trainen vaardigheden, geen creativiteit. Daarnaast zijn er leerkrachten die in wiskunde, Nederlands of in andere vakken hun leerlingen wel de kansen geven om creatief te zijn. Creativiteit is dus niet vakgebonden.

De essentie van creativiteit is het ontdekken van iets nieuws.

Ai, heel erg fout. Het ontdekken van iets nieuws is de essentie van originaliteit. Alleen streven naar originaliteit is bovendien één van de beste manieren om de creativiteit te doden. Als je als leerkracht steeds ingaat op de originele ideeën en vooral die ideeën als voorbeeld eruit haalt, dan leg je voor veel andere leerlingen de lat veel te hoog. De essentie van creativiteit is de mogelijkheid om zelf te ontdekken. Originaliteit moet hier vanuit ieders persoonlijke ontwikkeling bekeken en niet vanuit een gemeengoed.

Waarom moet nu een les voldoen om creativiteit uit te lokken? We hanteren hiervoor drie begrippen. Die begrippen zijn zowel op ons denken als op ons gedrag van toepassing. We kunnen er dus lessen mee voorbereiden (denken) en er het gedrag van leerlingen in lessen mee bijsturen. Het creatief proces verloopt dus voor denken en doen op dezelfde manier.

Associaties

Neem een woord in je hoofd, bijvoorbeeld 'schoen'. Bedenk een woord dat er na komt. Denk zo spontaan verder tot je aan het tiende woord bent. Doe hetzelfde in gedrag. Neem een pot-

lood en teken iets, bijvoorbeeld een sneeuwman. Teken er daarna iets bij. Teken zo verder tot je blad vol is.

Dit heet associatief denken of associatief tekenen. Deze oefeningen maken duidelijk dat creativiteit vanzelf ontstaat. Want iedereen heeft bij deze oefeningen een ander laatste woord of teken iets anders. Zelfs als je van hetzelfde woord of hetzelfde getekende voorwerp vertrekt.

Provocaties

Vertrek nu van twee woorden, bijvoorbeeld 'schoen' en 'fietswiel'. Bedenk drie manieren waarop je met een fietswiel schoenen kan poetsen.

Zet de volgende woorden in beweging om: sneeuw, sneeuwstorm, sneeuwbal. Daarna doe je hetzelfde met de woorden: bevriezen, ontdooien. Dit doe je per twee. Maak dan een korte choreografie met twee waarin je de vorige bewegingen integreert.

Een provocatie houdt in dat je twee ideeën neemt en die combineert tot een nieuw idee. Creativiteit ontstaat hier niet spontaan, maar wordt afgedwongen. Provocaties leiden sneller tot creativiteit, maar ook sneller tot blokkades.

Bisociaties

Associaties en provocaties leiden tot bisociaties. Bisociaties zijn de essentie van creativiteit: het combineren van twee elementen tot een voor jou nieuw element. Dit gebeurt altijd via een gemeenschappelijk kenmerk tussen de beide elementen. Het begrip komt van Arthur Koestler (1964).

Bij een associatiereeks kom je maar tot een voor iedereen verschillend eindwoord als je sprongen maakt van het ene betekenisveld naar een ander. (We spreken van een betekenisveld als we denkend creatief zijn en we spreken van een ervaringsveld als we al doende creatief zijn.) Die sprongen zijn de bisociaties en daarin kunnen we het gemeenschappelijk kenmerk terug vinden. Dit wordt duidelijk aan de hand van het volgende voorbeeld.

We vertrekken van de associatiereeks beginnend met het woord 'schoen': Schoen, veter, slang, muis, nest, bed, slaapkamer, lamp, elektriciteit, zekering.

Het eerste betekenisveld is opgebouwd rond het woord schoen. 'Veter' hoort daar bij. We maken een sprong naar het betekenisveld rond 'dieren' via het woord slang. Het gemeenschappelijk kenmerk tussen 'veter' en 'slang' is 'lang en soepel'. We gaan naar het betekenisveld rond slaapkamer via het gemeenschappelijk kenmerk 'nest' tussen 'muis' en 'bed'. Bij 'veter' en 'slang' staat het gemeenschappelijk kenmerk (lang en soepel) niet in de associatiereeks. Bij 'muis' en 'bed' wel, namelijk: nest.

Bij provocaties kunnen we ook op zoek gaan naar dat gemeenschappelijk kenmerk.

Drie manieren om met een fietswiel een schoen te poetsen zijn:

- *De band wordt vervangen door borstels. Als iemand trapt, draaien de borstels rond en moet je jouw schoen er tegen houden.*

- *Een velg heeft onderaan een borstel over een stuk van 20 cm. Als je de velg bovenaan vasthoudt, kan je jouw schoen poetsen zonder dat je je moet bukken.*

- *Diezelfde velg heeft nu twee borstels en een tube met schoensmeer er tussen. Nu kan je jouw schoenen met de ene borstel proper maken, met de tube van schoensmeer voorzien en met de andere borstel blinken. En dit allemaal zonder te bukken. Je hoeft het schoenpoetsgerief ook niet meer op te ruimen, je hangt die velg gewoon aan een haak.*

Bij het eerste idee is het gemeenschappelijk kenmerk de machines met draaiende borstels die je in hotels vindt. Het tweede idee is ontstaan via het gemeenschappelijk kenmerk 'afstand overbruggen'. Poetsen is gemakkelijker als je je niet hoeft te bukken. Denk maar aan de vuilblikken met een lange handgreep. De velg heeft de ideale diameter om hetzelfde te doen. Het derde idee is een associatieve uitbreiding van het tweede idee.

Bisociaties zijn dus de kern van creativiteit. Door associaties en provocaties in lessen in te bouwen, lokken we bisociaties uit. Zo geven we de leerlingen de mogelijkheid om zelf te ontdekken.

Op basis van dit beknopt theoretisch model hebben we leerkrachten getraind in het maken van lessen. Het basisprincipe is dat je voor leerlingen een ervaringsveld creëert door te werken met associatieve stappen. Je neemt de leerlingen dus gaandeweg mee in een creatief

proces. In dat ervaringsveld ontstaan er bij een aantal leerlingen bisociaties, net zoals dat in de kettingassociatie hierboven het geval is.

Daarna start je met een tweede ervaringsveld dat je ook associatief opbouwt. In een volgende stap bedenk je een opdracht waarin je door middel van een provocatie die twee ervaringsvelden samen neemt. Je dwingt dus de leerlingen om met beide ervaringsvelden in de provocatieve opdracht iets te doen. Als die twee ervaringsvelden goed zijn voorbereidt, dan krijg je daarna een uitbarsting van creativiteit.

Dit model om lessen te maken en te geven, werd daarna uitgebreid. Voor kleuters werken we uiteraard anders dan voor een zesde leerjaar. In een zesde leerjaar werken we bijvoorbeeld met drie tot vier ervaringsvelden en twee tot drie provocatieve opdrachten. Maar we hebben hier hoe dan ook een basis waarmee we creatieve lessen kunnen maken over alle muzische disciplines heen. Het maakt het denken over kunst- en cultuureducatie en het uitwerken van degelijke projecten een stuk eenvoudiger en vooral, haalbaar voor leerkrachten die in al die muzische disciplines nauwelijks zijn opgeleid.

Onze verdere zoektocht over creatieve processen heeft ondertussen geleid tot een verre-gaande uitbreiding van dit model. We weten nu hoe we creativiteit kunnen bevorderen op het niveau van:

- ~ Het individuele gedrag van de leerling.
- ~ De opdracht in een les.
- ~ De lesopbouw.
- ~ Creatief projectwerk.
- ~ De school (visie en beleid)
- ~ De buurt

Op al deze niveaus kunnen we nu creativiteit uitlokken voor alle muzische disciplines en, nog belangrijker, leerkrachten en scholen kunnen het ook.

Van creatieve lessen naar (een poging tot) leerlijnen.

We zijn ondertussen een jaar of vier verder in het traject van Vlaggen & Wimpels. De kerngroep van leerkrachten maakt zelf sterke muzische lessen en worden trekkers in de muzische projecten, maar opnieuw is niet de hele school mee. Dat heeft te maken met het feit dat leerkrachten ziek vallen, vervangen worden en met de druk vanuit de andere leergebieden.

Uit een leerkrachtenteam kan op één schooljaar tijd de helft van de leerkrachten tijdelijk wegvallen. We hebben het zelf meegemaakt. Op dat moment is ook maar de helft van het team nog mee in een vernieuwde zienswijze. Bovendien kwamen we tot de vaststelling dat pas afgestudeerde leerkrachten hier absoluut niet in mee zijn. Sterker nog, je lijkt als Vlaggen & Wimpels school vijftien jaar in de tijd terug geprojecteerd te worden als je een pas afgestudeerde leerkracht op de school muzisch aan het werk ziet. Daar staat tegenover dat jonge leerkrachten met onze visie op creativiteit meestal wel veel sneller leren hoe het anders kan.

Toch moeten we hier misschien even ingaan op de rol van de pedagogische hogescholen. In veel opleidingen zien we geen evenwichtige verdeling tussen de verschillende muzische disciplines: beeld en muziek komen veel aan bod; dans, drama, media en creatief schrijven (literatuur) veel minder. Pedagogische hogescholen houden zo deze scheefgetrokken verhoudingen voor het hele onderwijs in stand en op dit moment ziet het er niet naar uit dat daar in de toekomst iets aan verandert. Een muzische discipline kan je zien als een taal waarin iemand zich uitdrukt. Iedereen heeft daarbij talen die zijn of haar voorkeur wegdragen en andere niet. De ene drukt zich bijvoorbeeld beter uit in dans, de andere beter in beeld.

Iemand systematisch een bepaalde 'taal' ontzeggen, terwijl je anderen steeds de 'taal' laat gebruiken die hen het beste ligt, gaat dus rechtstreeks in tegen het principe van gelijke onderwijskansen. Het verschil tussen de muzische disciplines mag in pedagogische hogescholen historisch gegroeid zijn, het mag geen excuus zijn om daar iets aan te veranderen. Bovendien blijken beginnende leerkrachten voor beeld of muziek geen creatievere of 'rijkere' lessen te geven dan voor de andere muzische disciplines.

Terug naar onze Vlaggen & Wimpels scholen. De uitval van leerkrachten dwong ons na onze stap van de methodische aanpak tot de stap van een meer systematische aanpak over leerkrachten, jaren en klassen heen. Ondertussen was er, mede onder invloed van het rapport van Anne Bamford, ook vanuit het beleid een veel duidelijker vraag naar kunst- en cultuurbeleidsplannen en naar leerlijnen, al dan niet op zijn Vlaams of op zijn Nederlands geïnterpreteerd. Voor Vlaggen & Wimpels was het duidelijk dat dit één van de nieuwe uitdagingen van de volgende jaren zou worden. De valkuilen kenden we ondertussen: een arm muzisch klimaat, het gebrek aan evenwicht tussen de verschillende muzische disciplines, het gebrek aan creativiteit en het gebrek aan een degelijk didactisch model over de muzische disciplines heen.

Om de leerlijnen goed te laten aansluiten bij de klaspraktijk en om een duidelijk beeld te krijgen van de hiaten de kunst- en cultuureducatie hebben we aan de leerkrachten gevraagd om een jaar lang hun muzische activiteiten op fiches te noteren. Die fiche is achteraan bijgevoegd. We kwamen tot ontstellende vaststellingen. We bespreken eerst de voornaamste resultaten voor de lagere onderwijs. Daarna nuanceren we die voor het kleuteronderwijs.

~ Een eerste, erg positieve: muzische activiteiten worden zo goed als altijd positief geëvalueerd. Het is duidelijk een bron van vreugde, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen.

~ De tijdsduur is erg verschillend van leerkracht tot leerkracht. Sommige leerkrachten besteden meestal 100 minuten aan muzische vorming, bij anderen is er een grote variatie in de duur van de lessen.

~ Ongeveer 90 tot 95% van de muzische activiteiten gaan in de klasdoor. Als er buiten de klas wordt gewerkt, is dat dikwijls in het kader van een buurtbezoek of omdat er met parallelklassen wordt samengewerkt. Leerkrachten die de klas meer verlaten, hebben meestal meer creatieve lessen en hebben een betere verhouding tussen de muzische disciplines.

~ De meeste leerkrachten kunnen niet vertellen of hun activiteit nubijs kunst, cultuur of erfgoed thuishoort. Het overgrote deel van de leerkrachten duidt hier niets aan, ondanks het feit dat dit verschil wel is uitgelegd. Discussies met leerkrachten draaien steevast uit op vaststel-

ling dat zowat alles onder cultuur valt en strikt genomen, ook alles onder erfgoed, vermits in de meest gangbare definitie van erfgoed 'verleden, heden en toekomst' zijn opgenomen. Uit de gesprekken met leerkrachten nadien blijkt dat ze dus wel degelijk met cultuur en erfgoed bezig zijn, maar dat niet op die manier benoemen.

~ Ongeveer 90% van de activiteiten is actief. Daaruit besluiten we dat leerkrachten weinig tijd steken in beschouwen. Maar we leren ook dat ze het laten zien van een commerciële tekenfilm niet meer als een muzische activiteit zien. Voor sommige leerkrachten betekent dit dat ze met de leerlingen veel te weinig reflecteren over het muzische. Voor anderen dat het reflecteren deel uit maakt van een actieve muzische activiteit en dus niet apart wordt gescoord.

~ Ondanks onze methodische aanpak van de vorige jaren zien we dat beeld er doorgaans blijft bovenuit steken ten opzichte van de andere muzische disciplines. Voor sommige leerkrachten een beetje, voor anderen veel te veel. Bovendien blijkt de verdeling over de verschillende muzische disciplines af te hangen van de voorkeur van de leerkracht en van gebruikte methodes voor andere leergebieden. Van een min of meer gelijke verdeling is absoluut geen sprake. Dit gaat zelfs zover dat sommige muzische disciplines in sommige jaren niet aan bod komen. Laatste opvallende vaststelling: ondanks het feit dat muziek in de lerarenopleiding

uitgebreid aan bod komt, scoort het niet hoger dan de andere muzische disciplines. Die investering levert dus in het aantal lessen muziek in de praktijk niets op.

~ De verhouding tussen creatieve lessen en uitvoerende lessen is, gezien onze inspanningen, niet om over naar huis te schrijven: gemiddeld genomen komt in 48% van de lessen creativiteit aan bod. Ook hier grote verschillen: sommige leerkrachten doen dit zeer goed (80% creatieve lessen). Anderen halen een score tussen de 20 en de 30%. Hier moet aan worden toegevoegd dat een aantal leerkrachten creativiteit nog altijd interpreteert als: ik laat ze gewoon kiezen wat ze willen doen/maken. En moeten we volledigheidshalve ook vermelden dat slechts 59% van de leerkrachten genoeg van Vlaggen & Wimpels traject heeft meegemaakt om in de visie te kunnen mee zijn.

~ Een laatste belangrijke vaststelling is dat wanneer leerkrachten muzische lessen gebruiken die in de methodes van rekenen, taal en wereldoriëntatie staan, dit steeds uitvoerende lessen zijn. Of anders gezegd: de andere methodes uit andere leergebieden zijn er mede verantwoordelijk voor dat leerlingen hun creativiteit niet kunnen ontwikkelen.

Voor het kleuteronderwijs moeten we daar de volgende nuance aan toevoegen:

~ We zien daar een betere verdeling in over de muzische disciplines, maar dit wordt niet gedaan door de tijd per muzische activiteit. Beeld duurt, afhankelijk van de leeftijd van de kleuters, 25 tot 50 minuten, terwijl de activiteiten voor de andere disciplines 5 tot 15 minuten duren.

We willen er uitdrukkelijk op wijzen dat deze analyse gebaseerd is op fiches van slechts enkele scholen. Ze zijn dus niet zomaar vertaalbaar naar het hele basisonderwijs. Het is aan eenieder om te kijken of deze bevindingen ook voor zijn of haar school van toepassing zijn of om zelf kunst- en cultuureducatie in kaart te brengen. Eventueel met behulp van de fiche die achteraan is bijgevoegd.

Met deze stap zijn we in de twee laatste jaren van ons Vlaggen & Wimpels traject beland. Gezien het verloop in een leerkrachtenteam en gezien de beperkte visie van jonge leerkrachten op vlak van kunst- en cultuureducatie blijkt uit onze bevraging dat we het ons nauwelijks kunnen permitteren om een school definitief los te laten. We schatten dat het dan binnen de vijf jaar terug naar af gaat. Gezien de huidige structuur van het onderwijs, met veel te beperkte mogelijkheden tot nascholing en te weinig overlegtijd, lijkt ons dit onafwendbaar.

We stellen ook vast dat we striktere afspraken moeten maken als het hele team in deze vernieuwing willen meekrijgen en als die vernieuwingen blijvend moeten zijn. Vandaar dat we nu experimenteren met leerlijnen en met quota voor de verdeling van de muzische activiteiten.

De quota zijn voor het eerste jaar als volgt bepaald:

Niet meer dan 30% beeld.

Meer dan 10% dans
Meer dan 10% drama
Meer dan 10% muziek
Meer dan 10% media
Meer dan 10% creatief schrijven/literatuur.
Verhouding creatieve versus uitvoerende activiteiten: 80/20.

Op die manier heeft elke leerkracht 20% speelruimte in functie van eigen kunnen of eigen invulling in functie van projecten. Leerkrachten mogen elkaar helpen om deze quota te halen en ze kunnen de hulp in roepen van kunstenaars van de Veerman of leerkrachten van het DKO. Voor het eerste jaar zijn dit streefcijfers. Vanaf het tweede jaar zouden ze die quota echt moeten halen.

Om het rijke muzische klimaat te behouden en om leerkrachten voldoende vrijheid te geven in het muzisch traject dat ze voor de leerlingen op basis van dit beknopt theoretisch model hebben we leerkrachten getraind in het maken van lessen. Het basisprincipe is dat je voor leerlingen uittekenen, hebben we er niet voor gekozen om in de leerlijnen inhouden vast te leggen. In die zin sluiten we meer aan bij de Nederlandse visie op leerlijnen dan bij de Vlaamse. De leerlijnen zijn gebaseerd op:

~ Creatieve processen. We hebben onze inzichten in creativiteit ontwikkelingspsychologisch vertaald, vertrekkend van de jongste kleuters tot aan de derde graad.

~ Individueel creatief gedrag. Het individueel creatief gedrag werd oorspronkelijk bestudeerd in het kader van het maken van theatervoorstellingen bij 15-plussers. Daarna werd dit zelfde model vertaald naar het hoekenwerk in de kleuterklas. Na enkele experimenten in de eerste en de derde graad van het basisonderwijs hebben we de lijn doorgetrokken van jongste kleuters tot het zesde leerjaar. Deze lijn moet leiden tot individuele projecten rond kunst- en cultuureducatie die leerlingen op zelfstandige basis verwezenlijken.

~ Structuren van opdrachten. De structuur van de opdracht is datgene wat je overhoudt als je het thema en het eventuele concrete materiaal weglaat. Wie op welke leeftijd welke structuren aankan ligt ook ontwikkelingspsychologisch vast. Zo kan een kleuter uit de derde kleuterklas in een theaterimprovisatie alleen een structuur aan waar maar één van de beide rollen inbrengt heeft. Ook dit hebben we uitgezet op een lijn van de eerste kleuterklas tot het zesde leerjaar.

De leerlijnen zijn voor de kleuters per leerjaar opgesteld. Vanaf de lagere school zijn ze per graad geformuleerd. De reden hiervoor is dat er voor de kleuters ontwikkelingspsychologisch meer verandert in een jaar tijd dan voor een kind van de lagere school. De leerlijnen zijn ook geformuleerd over alle muzische disciplines heen. Deze versie willen we een jaar laten proefdraaien. Pas daarna beslissen we het nodig is om nog vertalingen te maken per muzische discipline. We hebben nu alleszins het voordeel dat we met alle muzische disciplines één en dezelfde ontwikkeling nastreven: de ontwikkeling van creativiteit. Deze leerlijnen laten ook toe dat elke leerkracht een eigen programma kan opstellen en eigen kwaliteiten kan inzetten, terwijl er toch garanties zijn ingebouwd voor een gelijkwaardiger verdeling over de muzische disciplines. Tegelijkertijd zorgt dit raamwerk ervoor dat leerlingen activiteiten krijgen die aan hun niveau zijn aangepast. We zien immers al te vaak dat vooral de leerlingen van de derde graad muzische activiteiten krijgen die eigenlijk bij een jongere leeftijd thuis horen. We hopen hiermee enerzijds de leerkrachten voldoende steun te geven en anderzijds die rijke werkelijkheid, nodig voor een sterk muzisch klimaat, te kunnen behouden.

Besluit

In deze bijdrage hebben we de visie van de Veerman op kunstzinnig werken binnen het leerkader school geschetst. Een visie die aantoont dat leerlijnen voor kunst- en cultuureducatie niet vanzelfsprekend zijn. Door uit te gaan van het voor ons meest essentiële kenmerk van de kunsten, namelijk het scheppende of de creativiteit, hebben we gepoogd om toch voor raamwerk te gaan, dat de valkuilen van leerlijnen voor kunst- en cultuureducatie vermijdt. We weten nog niet of we in deze poging geslaagd zijn. Is er toch een vertaling nodig per discipline? Biedt het raamwerk voldoende steun aan het team? Is het team volgend jaar in staat om met die leerlijnen en de opgelegde quota ook een beleidsplan voor kunst- en cultuur uit te tekenen? Allemaal vragen waarvan het antwoord nog in de toekomst ligt. Met Vlaggen & Wimpels gaan we voorlopig verder op de ingeslagen weg en houden u op de hoogte van onze reis.

Dit artikel is gemaakt voor de studiedag "Education through art" (Leuven, 25 november 2009). Het is een aangepaste versie van de lezing gegeven door Tijn Bossuyt, zakelijk en artistiek leider van De Veerman.

De Veerman vzw - 03/290 69 66 - info@veerman.be - www.veerman.be

Referenties

- Anckaert, L. (red.) (2007). *Kunsteducatieve vormingsprocessen*. Antwerpen: Garant.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Canoncultuurcel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Bossuyt, T., Joos, A. & Morbee A. (2001) *Vlaggen en Wimpels: ervaringen, instrumenten en voorbeelden*. Antwerpen: De Veerman. Zie ook: www.veerman.be
- De Veerman (2009). *Beleidsplan 2010-2013 De Veerman*. Onuitgegeven document.
- Koestler, A. (1964) *The act of creation*. London, Arkana.
- Moons, K. (2003) *Drama, van leuk moment naar onderbouwde visie. Praktijkgids voor de basisschool, december 2003 pp. 1-46*.
- Moons, K. (2007). *Theater maken. Een handleiding voor doe-het-zelvers*. Antwerpen: Garant.
- Moons, K. (2007) *Kom op, verhaal!: De verhalenmethode*. Antwerpen: Garant.
- Moons, K. (2008). *De tas van... over kleuters en creativiteit*. Brussel: Canoncultuurcel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (Een internetuitgave: www.canoncultuurcel.be)
- O.V.S.G. (1998). *Leerplan muzische vorming voor de basisschool*. Brussel: O.V.S.G.
- Robinson, Ken, 2009 *Het element*, Houtem: Spectrum
- Van Ransbeek, A. & Blondeel, A. (1998). *Leren leren met muzische vorming*. Brussel: Canoncultuurcel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.