

GEWAARWORDING: een onderzoek

"Waar is het kunstwerk als de zelfstandige 'public educator'? Kunst wordt gebanaliseerd tot verdienmodel, gepopulariseerd tot vermaak en amusement. Kunst wordt 'ver-biologiseerd' tot een neurologische constructie: het creatieve brein. Kunst wordt 'ver-pedagogiseerd' tot een onderwijshulpmiddel. Kunst wordt 'ver-sociologiseerd' tot een training in democratisch burgerschap. Kunst als onbegrijpelijke unieke ervaring verdwijnt van het toneel. Dat het kunstwerk een ongrijpbare hogere vorm van denken is, een belangrijke leermeester, verdwijnt naar de achtergrond. Wie van kunst houdt, weet beter. Kunst is een 'teaching object', een onbegrensde vorm van kennis." (Lutters, 2015)

In deze tijd wordt het leven als het ware 'ver-markt' en dat heeft vanzelfsprekend gevolgen voor het onderwijs. Woorden als *leeropbrengst* – en ja, dus ook *leerachterstand* – *doelgroepen*, *competenties*, *realisaties*... zijn schering en inslag in het huidige onderwijsjargon. Het onderwijs staat ten dienste van de economie en leerlingen worden als het ware klaargestoomd volgens de regels van de markt.

Daar gaat het echter niet om in de pedagogiek. Die spreekt over vormen en inleiden in de wereld, waarbij de kernvragen zijn: het waartoe, wat en hoe van opvoeding en onderwijs.

In deze kwestie krijgt kunst in het onderwijs een bijzondere precaire positie. Er klinken stemmen die kunst en kunsteducatie verdedigen vanuit extrinsieke leereffecten. Kunst wordt dan bijvoorbeeld ingezet om maatschappelijke doelen te bereiken die veelal buiten de kunst zelf liggen. Sinds Unesco in 2015 de 17 Sustainable Development Goals gelanceerd heeft, worden deze bijvoorbeeld binnen kunstonderwijs dikwijls gehanteerd als vertrekpunt om lessen invulling te geven. Hetzelfde stellen we vast als het gaat over de 21st Century Skills waarbij vaardigheden als kritisch denken, creatief denken, samenwerken enz. ingezet worden als legitimatie voor het belang van de kunsten in onderwijs. Gert Biesta heeft het hier over een dubbele crisis: het verdwijnen van zowel de educatie, als de kunst uit de kunsteducatie. Volgens Biesta gaat het in het *echte* educatieve werk om het in dialoog brengen van kind en wereld. (Biesta, 2017)

In dit onderzoek gingen we op zoek naar wat er precies nodig is om leerkrachten lager onderwijs te bevrijden van de dwang van de ver-economisering van het onderwijs, zodat zij kunst durven, willen en kunnen inzetten als *echt educatief werk*.

Muzische vorming in de lagere school blijft een probleemgebied.

Het werkveld wordt geconfronteerd met een dubbel probleem. Enerzijds geven leerkrachten lager onderwijs aan dat ze erg onzeker zijn over hun eigen kunstzinnige kennis en vaardigheden, wat hen belemmert om kunst een volwaardige (zowel kwalitatief, als kwantitatief) plek te geven in hun onderwijspraktijk. Dit gevoel wordt voor velen versterkt door de erg hoge verwachtingen die gesteld worden. Zo geven ze aan dat ze de leerplannen muzische vorming niet ten volle begrijpen, waardoor die dus geen houvast bieden. (Schoolmeesters, 2017) Anderzijds worden ze geconfronteerd met doorlichtingsverslagen die behoorlijk negatief zijn over hun muzisch aanbod.

"In de 28 scholen (45 %) waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied muzische vorming nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, is het voor de onderwijsinspecteurs een verbeterpunt om het onderwijsleerproces sterker en bewuster te richten op de creatieve ontwikkeling van de leerlingen. De leraren hebben beperkt aandacht voor een graduele opbouw van de kennis, vaardigheden en attitudes binnen de verschillende muzische domeinen." (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming Onderwijsinspectie, 2021)

Bovendien klinkt er in deze inspectieverslagen een jargon dat eerder economisch, dan pedagogisch gericht is. Dit wordt o.m. duidelijk in de passages over evaluatie: *"De evaluatie van het leergebied muzische vorming komt in 75,8 % (n = 47) van de onderzoeken nog niet tegemoet aan de verwachting. Leraren hebben in hun evaluatiepraktijk voor dit leergebied onvoldoende de gewoonte om bewust doelen voorop te stellen. Ze missen vaak objectieve en doelgerichte evaluatiecriteria."* Zelfs goedbedoelde 'experimenten' worden negatief beoordeeld: *"Heel wat scholen experimenteren met diverse methodieken en evaluatie-instrumenten om tegemoet te komen aan*

een brede evaluatie. Dat gebeurt in de meeste gevallen echter onvoldoende doelgericht." (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming Onderwijsinspectie, 2021)

De verwachtingen vanuit de inspectie zijn dus hooggespannen, terwijl de maatschappij dan weer vooral belang hecht aan 'nuttige' vakken als wiskunde en taal. Dit verhoogt de druk op de leerkrachten en de eigenheid van de leraar lager onderwijs die, als generalist, verwacht wordt *alle* leergebieden te beheersen, zorgt hier niet meteen voor soelaas, net omdat er erg strakke en soms specialistische doelen gesteld worden in de leerplannen muzische vorming.

Legitimering

De roep naar een vernieuwing van het onderwijs in een tijd waarin alles in transitie lijkt, leidt nog tot een ander fenomeen als het gaat over kunst in onderwijs: de legitimering van kunst, vaak ook weer vanuit de eerder vermelde economische benadering waarin onderwijs ten dienste staat van de 'markt', het individu. Meer muziek leidt tot betere cognitieve capaciteiten, kunst beoefenen leidt tot creativiteit... In deze context dreigt de eigenheid van kunst verloren te gaan. Kunst wordt dan een instrument voor het educatieve werk, terwijl kunst dit werk *is*. Volgens Gert Biesta hebben de kunsten nl. unieke existentiële kwaliteiten waar het gaat om in dialoog met de wereld te komen. (Biesta, 2017)

Verschillende opties

Leerkrachten hebben dus verschillende opties. Ze kunnen kunst verdedigen door in te zetten op extrinsieke doelen en daarmee hun aanbod trachten te legitimeren, ze kunnen de kunsten 'verwaarlozen' in hun onderwijs, ten voordele van vakken als wiskunde en taal of ze kunnen hun aanbod afstemmen op de verwachtingen van de onderwijsinspectie die afgevinkt kunnen worden en meetbaar zijn.

Wanneer we stoppen om het op te nemen voor de kunsten vanwege wat ze écht doen, waarom ze waarde hebben en onvervangbaar zijn, dan worden de kunsten irrelevant.'

Het gedachtegoed en de levenslessen die Mahler, Mondriaan of Shakespeare ons aanreiken, zijn de eerste en misschien wel enige reden om ze te gaan bewonderen. (...)" (Idema, 2019)

Naar de essentie van kunst in onderwijs

Volgens Gerhard Jäger situeert de essentie van de kunsten in onderwijs zich echter net niet in die meetbaarheid waardoor ze volgens hem minderwaardig blijken in het huidige onderwijsdiscours.

"Zeven redenen voor meer kunst op school: omdat de kunsten woorden vinden voor het onzegbare, omdat de kunsten het hele spectrum van menselijke emoties helpen ontdekken, omdat de kunsten tonen dat vragen meer dan één enkel antwoord kennen en problemen meer dan één enkele oplossing, omdat de kunsten aanmoedigen tot kritisch denken en leren omgaan met tegenstrijdigheden, omdat de kunsten een waaier bieden van manieren om naar de wereld te kijken en hem te verstaan, omdat de kunsten stimuleren tot nieuwsgierigheid, de kracht van de verbeelding en de verwondering en ze sommige mensen helpen om een thuis te vinden in de kunst." (Jäger, 2017)

Leerkracht lager onderwijs als generalist

Een bijkomend probleem is dat de leerkracht lager onderwijs een generalist moet zijn. Er wordt van hem of haar verwacht dat ze kennis en vaardigheden bezit in *alle* domeinen, ook in die van de kunsten. Maar daar duikt weer de onzekerheid op. In haar rapport 'Kwaliteit en consistentie' concludeerde onderzoekster Anne Bamford:

"Kunsteducatie maakt een verplicht onderdeel uit van het takenpakket van een leerkracht in het basisonderwijs sinds het Koninkrijk Besluit van 15 juli 1997. Hoewel dit dus al tien jaar het geval is, lijkt het vertrouwen om kunst aan te leren af te nemen en wordt zowat overal een gebrek aan vaardigheden, ervaring en expertise gerapporteerd." (Bamford, 2007)

Dit gegeven wordt nog versterkt door de beginsituatie van leerkrachten lager onderwijs op het vlak van de kunsten. Ze lijken weinig ervaring en affiniteit te hebben met kunst en cultuur.

"We are expecting [generalists primary] teachers to, teach what they do not know and often do not love" (Elliot Eisner)

Risico

Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerkrachten lager onderwijs het kunstzinnige uit de weg gaan, zeker omdat de essentie ervan moeilijk te vatten is en dus indruist tegen de neiging om sturend en controlerend – met beheersbaarheid en meetbaarheid in de focus – te onderwijzen.

Biesta stelt het scherp. Hij betoogt dat onderwijs geen kwestie is van het volgen van recepten, maar leraren verlangt die in staat zijn om het risico te omarmen. Hij pleit ervoor om aan het werk te gaan met de openheid en onvoorspelbaarheid van onderwijs. (Biesta, Het prachtige risico van onderwijs, 2015)

Feeling/gewaarwording

Het lijkt wel alsof er voor deze benadering van onderwijs en zeker van kunst in onderwijs dan ook een andere mindset, noem het *feeling* voor en met kunst nodig is.

Een van de verklaringen voor het woord *feeling*, is 'gewaarwording'. In dit onderzoek willen we nagaan of die 'gewaarwording' ook 'waarachtig' en zoals het woord 'wording' aangeeft – leerbaar is, zowel voor studenten in de lerarenopleiding lager onderwijs, als voor leerkrachten in het werkveld die de kunsten niet willen herleiden tot een instrument om andere, extrinsieke doelen en leereffecten te bereiken, maar die naar de essentie van de kunsten willen zoeken in hun onderwijs: kunst als educatie.