

Marleen Baeten

Van Theaterstorm tot Kunstbende

IS THEATEREDUCATIE TE HEET?

In elk nummer van deze jaargang werd ingezoomd op een bepaald segment van kunsteducatie. De laatste bijdrage in de reeks is een denkoefening over kunsteducatie voor kinderen en jongeren, aan de hand van een aantal initiatieven en praktijken in het theaterveld. Met ook de vorige afleveringen van de artikelenreeks in het achterhoofd worden tot slot enkele bedenkingen geformuleerd. Geen eindconclusies, maar een tussenstand. Er valt immers nog veel meer te vertellen over kunsteducatie en er liggen nog heel wat uitdagingen in het verschiet.

Onder de titel 'Is theatereducatie te heet' schetst Leen Thielemans, coördinator van Kunst in Zicht, in de rubriek *Bevlogen* van *Courant* nr. 64 (sept.-okt. 2003) een hallucinant beeld van het succes van *Theaterstorm*.

THEATERSTORM

Gedurende dit schooljaar zullen 1406 klassen 10- tot 15-jarigen kunnen genieten van een introductie op een theatervoorstelling in schoolverband. In totaal zullen 19 producties in 26 cultuurcentra 'professioneel' omkaderd worden door dramadocenten in samenspraak met de betrokken theatermakers. *Theaterstorm* is mogelijk dankzij de samenwerking tussen actoren uit diverse domeinen: Kunst in Zicht (Antwerpse provinciale werking ter ondersteuning van de kunsteducatie in het onderwijs), Mooss (een landelijke jeugdinstelling voor actieve kunsteducatie), cultuurcentra, theater- en dansgezelschappen, Cultuur Lokaal, CANON cultuurcel Onderwijs.

Leen Thielemans verwoordt haar tevredenheid over het feit dat kunsteducatie eindelijk niet meer het broertje-dood van de kunsten is, en

stelt tot slot een aantal vragen: hoe het nu verder moet, wie welke verantwoordelijkheden zal opnemen, wie daartoe met wie zal samenwerken en hoe we alle kinderen en jongeren – niet alleen de stedelijke – kunnen 'besmetten met de theatermicrobe'. Kern van het betoog vormt de educatieve omkadering van voorstellingen, waarvoor de vraag vanuit onderwijs en cultuurcentra groter is dan het aanbod. De cijfers zijn inderdaad indrukwekkend: na één jaar proefdraaien lagen er al circa 2150 aanvragen voor 44 voorstellingen op tafel, en wie weet is dat nog maar het topje van de ijsberg. Helemaal te gek wordt het echter wanneer je je begint voor te stellen wat Leen Thielemans beschrijft: hoe dramadocenten het land rondhossen om 'van klas tot klas telkens dezelfde omkadering van één lesuur te geven'. Bovendien, schrijft ze, is het 'niet evident om een introducerende workshop te maken op maat van een voorstelling die nog in première moet gaan'.¹

Is dit een grap of om te huilen?

Je moet geen sterk vergrotende bril opzetten om de *Bevlogen*-tekst als volgt te lezen.

Theater is moeilijk

'We gaan er pertinent vanuit dat het

kunstwerk (hier de voorstelling) voor zich spreekt, dat uitleg en educatie eigenlijk overbodig zijn en zoniet, zich op gedifferentieerd niveau dienen aan te bieden', schrijft Leen Thielemans. Toch moeten in één seizoen tijd negentien theater- en dansproducties voor 10- tot 15-jarigen professioneel omkaderd worden! Als het van de cultuurcentra afhing, zouden er zelfs vierenveertig voorstellingen door een dramadocent omkaderd moeten worden, maar dat zegt dan misschien meer over de competentie of achtergrond van een aantal cultuurfunctionarissen.² Of over de effecten die zij verwachten van een goede omkadering. Eén van de expliciete doelstellingen van *Theaterstorm* is immers 'de schoolvoorstelling in de betrokken cultuurcentra vlotter en aangenamer te laten verlopen', in het verlengde van de eerste doelstelling: 'jongeren een optimale theaterervaring bezorgen'. Uit de evaluatie van het pilootproject vorig schooljaar bleek dat de *Theaterstorm*-voorstellingen effectief vlotter verliepen, wat niet in het voordeel spreekt van de gangbare omkadering op school. Een derde doelstelling van *Theaterstorm* is dan ook 'leraren voorbeelden geven van hoe een voorstelling op maat kan worden geïntroduceerd'.

Leerkrachten zijn sukkels

Zo staat het er natuurlijk niet, maar toch. 'De leraren (die vorig schooljaar betrokken waren bij het pilootproject van *Theaterstorm*, nvdr) lieten weten dat ze het bezoek van een dramadocent in de klas apprecieerden omdat op die manier een meer toegepaste voorbereiding kon gebeuren, omdat ze er zelf ook iets uit leerden, omdat er eens iemand anders voor de klas stond (wat blijkbaar vanzelf enthousiasmerend werkt)'. Lovende woorden dus voor het initiatief en de kwaliteit van de externe omkadering. Je zou hieruit kunnen concluderen dat leerkrachten bescheiden, collegiale mensen zijn die een frisse wind waarderen, maar uit de verwijzing naar het 'vlotter verloop' van de voorstellingen met 'professionele' omkadering en uit het spectaculair hoge aantal aanvragen voor de tweede *Theaterstorm* moet je wel besluiten dat leerkrachten hulpeloze wezens zijn, niet in staat of bereid om hun leerlingen adequaat voor te bereiden.

Gelukkig is er de kunsteducatie door professionelen.

De mensen die in dit landje al een tiental jaar bezig zijn met theatereducatie, zijn bijna op één hand te tellen. Al die tijd hebben ze niet stilgezeten. Met vallen en opstaan hebben ze

hun werkvormen, contacten, samenwerkingsverbanden, imago en organisatie verbeterd en uitgebreid. Het werk van deze ijverige mieren is lange tijd zo goed als onopgemerkt gebleven voor de buitenwacht, maar intussen hebben ze zich vermenigvuldigd en kan je niet meer om hun bouwsels heen. De dankbaarheid voor de zo lang uitgebleven erkenning en het vooruitzicht op een eventuele structurele erkenning via het nieuwe kunstendecreet³, maakt de verleiding blijkbaar groot om het kunsteducatiebouwsel te blijven uitbreiden volgens goed onthaalde recepten. U vraagt, wij draaien. Al betekent het dat massa's dramadocenten het hele land rondreizen voor dat ene uurtje omkadering in massa's klassen. Maar: zal deze ijverige mierenaanpak zichzelf wel overleven? Is het uitgerekend nu niet het goede moment om onderwijssystemen die haaks staan op een artistieke benadering te ondergraven in plaats van een kunsteducatie-offensief op te bouwen volgens de logica van die systemen? Mieren zijn niet alleen ijverig en goed georganiseerd, maar ook subversief.

Pleisters op een houten been?

Tot hier de karikatuur, die uiteraard een deel van de werkelijkheid onderbelicht laat. Zo richten zowel Kunst in Zicht als Mooss, evenals andere landelijke jeugddiensten en een aantal jeugdtheatergezelschappen, zich reeds geruime tijd met een stevig aanbod muzische vorming en allerlei vormen van theateromkadering tot leerkrachten en lerarenopleidingen. Maar blijkbaar volstaat die aanpak-bij-de-bron niet. Via vormingssessies en cursussen bereikt men immers slechts een beperkt aantal leerkrachten, en – indirect – dus ook slechts een beperkt aantal kinderen en jongeren. Bovendien is de impact van geslaagde lerarensessies op de dagelijkse schoolpraktijk minimaal, zo stelden Leen Thielemans en Mieke Hollevoet (toen nog theaterpedagoog bij BRONKS) tot hun ontgoocheling vast naar aanleiding van het HoBo-project in 1997-1998⁴. Hun taak bestond erin om de noden op vlak van muzische vorming op te sporen bij de lectoren van de lerarenopleidingen. Mieke Hollevoet: 'De studiedagen (voor lectoren, nvdr) waren een succes, maar gaven ons het gevoel dat we feestjes aan het bouwen waren voor de al overtuigde lectoren, zonder dat er veel doorstroming was in de dagelijkse lespraktijk en dus naar de studenten (normalisten). Als antwoord organiseerden we in 2000 een driedaagse cultuurhappening voor lectoren én studenten. Maar na de driedaagse be kroop

ons hetzelfde gevoel dat onze initiatieven los bleven staan van de eigenlijke opleiding. Waarschijnlijk botsten we op de beperkingen van onze positie: als buitenstaander kan je niet langdurig doorwerken in de school.⁵

Voor de pedagogische werking van BRONKS waren de ervaringen in het HoBo-project de druppel die de emmer deed overlopen. Na vijf jaar engagement in scholen en lerarenopleidingen besliste artistiek leider Oda van Neygen in 1998 om resoluut van koers te veranderen en zich opnieuw te concentreren op een goede omkadering van de voorstellingen in eigen huis.

INFILTREREN TUSSEN DE SCHOOLBANKEN

'De investeringen in het pedagogisch hoger onderwijs bleken, gezien de beperkte middelen waar BRONKS over beschikt, een gevecht tegen de bierkaai te zijn. Het was voor de theaterpedagogen vaak schrijnend om te zien hoe nogal wat jonge mensen én hun docenten een zeer enge opvatting hebben van wat kinderen zijn, welk theater 'goed' is voor kinderen en hoe je met kinderen zelf theater kan maken. Van heel de school waren slechts enkele docenten werkelijk overtuigd van het nut van de theaterprojecten.(...) Voor Oda van Neygen werd het duidelijk dat de school een weinig vruchtbare werkplek is. Je kan als instelling in je eentje niet een blijkbaar hardnekkig vastgeroeste mentaliteit veranderen.(...) 'De illusie het onderwijs van binnen uit en diepgaand te kunnen veranderen, zijn we misschien kwijt, maar we zijn ons des te beter bewust van het belang om af en toe te infiltreren tussen de schoolbanken, om de schoolwereld, hoe kortstondig ook, open te breken en een andere, zotte, chaotische, complexe of absurde wereld te laten zien.'

Uit het jaarsverslag 1998 van BRONKS, geciteerd in *Blijf staan, ik neem een foto. Een portret van 10 jaar BRONKS*, 2002, p. 92

Klaartje Ascoop, die meerdere jaren als BRONKS-pedagoge werkte, onderschrijft het belang van interventies op school, maar relativeert tegelijk de impact van de theaterpedagoog: 'In sommige scholen sluiten de codes die gehanteerd worden dicht aan bij die van de kunstwereld, of minstens bij die van de muzische vorming. In scholen die werken volgens het principe van het ervaringsgericht onderwijs kan je als theaterpedagoog heel snel *to the point* komen omdat je in zekere zin al eenzelfde taal spreekt. De leerlingen zijn gewend om vragen te stellen, initiatief te nemen of in groep te wer-

ken. In scholen waar deze attitude niet aanwezig is, (...) heb je al heel wat werk vooraleer je aan de theattertaal toe kan komen. Waarschijnlijk bereik je niet veel meer dan even een zotte wind te laten waaien. Het is dan wel heel belangrijk dat je zelf in het theater aanwezig bent wanneer de kinderen naar de voorstelling komen kijken. Kinderen identificeren codes waarmee ze minder vertrouwd zijn met concrete personen. Wanneer ze mij zien, weten ze dat in het theater dezelfde open codes gehanteerd worden als tijdens de voorbereiding in de klas.⁶

Theatereducatie op school is dus allerm minst vanzelfsprekend. Meteen alle hens aan dek roepen om gigantische Theaterstormen te ontketenen, is misschien wel voorbarig. De vraag is immers niet zozeer 'Hoe krijgen we het allemaal gedaan?' dan wel 'Wat heeft zin?'

Klimaat

Exploratie en communicatie

'Hoe kan je kunst en cultuur, een wereld die geënt is op verbeelding en vragen stellen, laten binnendringen in een autoritair en frontaal onderwijssysteem? Het hele pakket muzische vorming en andere eindtermen die in essentie een dialoog met de wereld beogen, wordt veel vanzelfsprekender in een onderwijscontext waarin kinderen autodidactisch en interactief met de wereld leren omspringen.⁷ Zo verwoordde Patrick Jordens het tijdens een gesprek over tien jaar pedagogische werking in BRONKS. Als pedagogisch medewerker van het eerste uur heeft hij de hele evolutie meegemaakt. Op het BRONKS-festival 1998 introduceerde hij een proefopstelling van de eerste modules van de ABC-studio van Gerhard Jäger. Nu is hij vaste medewerker bij de inmiddels tot zelfstandige vzw uitgegroeide Art Basics for Children/ABC vzw.⁸

Communicatie en exploratie staan centraal in alle kunsteducatieve initiatieven en materialen die ABC ontwikkelt. ABC heeft echter geen patent op die uitgangspunten. Exploratie en communicatie zijn sleutelkenmerken van de meeste vormen van 'professionele' kunsteducatie voor kinderen/jongeren en leerkrachten (in spe): actieve kunsteducatieve sessies en cursussen, artistieke projecten, voorstellingsomkaderende introducties en kleine projecten. De aanpak van dramapedagogen en andere creatieve docenten, in dienst van kunsteducatieve of artistieke organisaties, staat dikwijls haaks op de schoolse aanpak. De meeste scholen blinken niet uit in creativiteit en het

weinig flexibele vakkensysteem laat weinig ruimte voor een ervaringsgerichte of onderzoekende aanpak. Het onderwijs is een resultaatgericht systeem, waarin meetbare vakkennis meer aandacht krijgt dan zoekende communicatie.

Het is op zijn minst opmerkelijk dat de kloof tussen de onderwijscultuur en de artistieke cultuur tot uiteenlopende reacties leidt langs artistieke en kunsteducatieve zijde: van 'Het onderwijs is geen interessante werkplek, laten we onze energie dus maar elders investeren' tot 'De leraren bakken er niets van. We doen het best in hun plaats, en misschien nemen ze ons voorbeeld ooit wel over'. De eerste reactie komt vooral voor bij artistieke organisaties, die ervoor kiezen om de artistieke aanpak veilig te stellen en de kerntaak dus buiten de schoolmuren te realiseren, zelfs als men met kinderen of jongeren werkt. Voor kunsteducatieve organisaties of educatieve werkingen van o.a. theatergezelschappen is de school echter het gedroomde terrein om hun kerntaak te realiseren. Waar anders bereik je immers zo gemakkelijk zoveel kinderen en jongeren? Opvallend is dat je in deze hoek minder hoort morren over het schoolsysteem. Men legt er zich in zekere mate bij neer. Waarom hoor je bijvoorbeeld zo weinig vragen stellen over de zin van omkaderingen die beperkt zijn tot één lesuur? Omdat men anders niet alle leerlingen kan 'bedienen'? Omdat men vreest dat de school dan wel de concurrentie zal uitnodigen om de klus te klaren? Ook met de aanmaak van lesmappen bij schoolvoorstellingen speelt men in op de vraag van scholen. Maar waarom zijn die dikwijls zo betuttelend? Waarom nemen ze vaak de leerkracht van begin tot eind bij het handje?

En alsof dat allemaal nog niet genoeg is, heeft Kunst in Zicht nu ook een boekje gemaakt om 'kinderen van 6 tot 8 jaar te laten kennismaken met alle aspecten van theater, met de codes die gebruikelijk zijn bij een theaterbezoek en met de verschillende soorten theater die ze mogelijk kunnen meemaken'.

DE WONDERLIJKE THEATERT(R)IP VAN TON EN THEA

Leuke tekeningetjes, woorden als 'schouwburg' en 'het podium' netjes onderlijnd, een verhaaltje met ridder Ton en prinses Thea (heeft u 'm?) in de hoofdrollen, waarbij ridder Ton heel veel uitleg geeft aan de onwetende prinses Thea, die onder meer vraagt welke spelletjes de toneelspelers spelen, waarop Ton 'lachend' antwoordt: 'Ze spelen geen spelletjes. Ze doen alsof! Ze vieren

een verjaardag, zonder dat er iemand echt jarig is! Of ze spelen dat een man dood gaat. Maar ook dat is niet echt. En Thea, als je een prins ziet met een harnas op het podium... weet dan, dat hij verkleed is als een prins!' (p.6) Een beetje verder leert Thea nog van Ton dat je in het theater stil moet zitten en niet mag snoepen.

De wonderlijke theatert(ri)p van Ton en Thea, Kunst in Zicht, 2003

Gesteld dat *De wonderlijke theatert(ri)p van Ton en Thea* al een antwoord zou zijn op een vraag vanuit het onderwijs, dan nóg is dat geen reden om een stel als literatuur verpakte stereotiepen af te leveren. Op de begeleidende *theatertrip*-affiche staan zinvolle didactische wenken en omkaderingsmethodieken voor de onderwijzers, maar ik stel voor dat ze die gebruiken zonder het bijhorende boekje.

De wonderlijke theatert(ri)p is een vorm van theatereducatie die alle kwalen van het onderwijs assimileert: het boekje is belerend, betuttelend, clichématig, fantasieloos... kortom, alles wat kunsteducatie niet zou mogen zijn. Waarom heeft men niet gewoon de belangrijkste theaterwoordenschat en -codes op een rijtje gezet als geheugensteuntje voor de leraar, eventueel aangevuld met enkele methodieken? Waarom al die nutteloze verpakking? Waarom wordt er in het algemeen niet meer gewoon degelijke informatie gegeven aan de leerkrachten: enkele hoofdlijnen of aandachtspunten, bijkomende informatie en materiaal dat zijwegen aanbiedt (literair, beeldend, filosofisch, maatschappijkritisch...), en eventueel enkele didactische tips? Waarom vertrouwt men er niet op dat de leerkracht daar wel zélf een goede les mee kan opbouwen? Achtergrondinformatie bij een voorstelling hoeft dikwijls niet méér te zijn dan de informatie die nogal wat gezelschappen voor hun publiek bij de vrije voorstellingen op een blaadje afdrukken, eventueel aangevuld met een interview met de makers. Of waarom niet gewoon de persmap doorgeven aan geïnteresseerde leerkrachten?

Naast informatie bij de voorstelling is er minstens evenveel nood aan meer algemene, systematisch opgebouwde achtergrondinformatie over allerlei aspecten en vormen van theater.

THEATER. HANDBOEK VOOR TONEELMAKERS EN TOESCHOUWERS

Het boek dient zich aan als 'een informerende

handleiding bij theater maken' (p.15). Het is opgebouwd uit zes hoofdstukken: de auteur, de dramaturg, de regisseur, de acteurs, de techniek, de voorstelling. Elk hoofdstuk is onderverdeeld in paragrafen en eindeloos veel korte subparagrafen. Het resultaat is een soort woordenboek van het klassieke theater, met tamelijk wat aandacht voor historiek. De fragmentaire opbouw laat geen ruimte voor de ontwikkeling van ideeën en de inhoud sluit nauwelijks aan bij het hedendaagse theater in al zijn mogelijke gedaanten.

Eugene van Aerschoot & Hugo Meert, Theater. Handboek voor toneelmakers en toeschouwers, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2003

FIGUUR[EN]THEATER

Dan getuigt dit bescheiden boekje met bijhorende video in opdracht van CANON Cultuurcel van meer visie. Tuur Devens, figurentheaterkenner en leraar, start zijn voorwoord als volgt: 'Deze uitgave gaat over figurentheater. Maar niet over figurentheater in de klas. Dus geen kant-en-klare lessen, geen lesmodellen, geen poppenkaststukken om in de klas op te voeren, geen kopiestukken of strategieën om zelf te schrijven en te spelen, zelfs (bijna) geen didactische en pedagogische adviezen.' (p.1) De uitgave wil achtergrondinformatie geven en de lezer warm maken voor het genre. Dat gebeurt aan de hand van algemeen informatieve hoofdstukjes (met veel aandacht voor geschiedenis en visies), enkele 'kaders' waarin het werk van enkele belangrijke kunstenaars wordt voorgesteld, videofragmenten uit figurentheaterproducties van de voorbije tien jaar, een uitgebreide adressenlijst en dito bibliografie.

Tuur Devens, Figuur(en)Theater, CANON Cultuurcel Departement Onderwijs, 2002

Al te dikwijls vertrekken kunsteducatieve organisaties van het beeld van de onbekwame, hulpeloze leerkracht. Misschien klopt dat beeld wel grotendeels indien men de invulling van 'kunsteducatie' beperkt tot 'actieve muzische vorming'. Maar dat is dan even eenzijdig als een uitsluitend kennismatige invulling. Bovendien zijn er heel wat zinvolle vormen van exploratie en communicatie mogelijk zonder dat er 'muzische activiteiten' bij te pas komen, ook als het over kunst gaat: de waarneming aanscherpen, vragen stellen, hypotheses formuleren, informatie opzoeken, overleggen, resultaten ordenen en presenteren, een oordeel motiveren en toetsen aan dat van iemand anders... Waarom wordt het onderwijs zo weinig aangesproken op de zaken waarvoor het wél de

gepaste structuren en de nodige knowhow heeft, namelijk voor het aanreiken en helpen opbouwen van een referentiekader? En een referentiekader versta ik heel breed: woordenschat, begrippen en namen, historische en thematische verbanden, diverse visies, een rijk palet aan ervaringen. Kortom, een kapstok waarmee men later verder kan. Dat ervaringen ook deel uitmaken van je referentiekader heeft men te lang over het hoofd gezien, maar dat is nog geen reden om nu haast uitsluitend op de ervaring te focussen. Net zo min maakt ervaringsgericht onderwijs instructie, analyse, reflectie en studie overbodig. En die dingen zijn niet zo eendimensionaal als ze dikwijls worden voorgesteld. Er kan heel wat dialoog en zelfwerkzaamheid bij te pas komen.

Informele kunsteducatie

Niet de werkvormen op zich, maar de machtsposities bepalen of de communicatie in één of meerdere richtingen verloopt. Leerkrachten en scholen stimuleren tot tweerichtingscommunicatie doe je echter niet aan de hand van een discours dat 'de leraar' voortdurend onderschat. Een (her)waardering van de deskundigheid en het engagement van de leerkracht zou misschien al bijdragen tot een gunstiger onderwijsklimaat. Een leerkracht met zelfvertrouwen zal zich immers gemakkelijker opstellen als 'samen lerend' met zijn leerlingen en collega's. Een leraar met 'goesting' zal die goesting ook doorgeven aan zijn leerlingen.

In die zin zou het wel eens kunnen dat enkele jaren 'lerarenkaart' meer kunsteducatief effect hebben dan een jaarlijkse 'voorbeeldles' door een 'vliegende' dramadocent.

DE LERARENKAART

De lerarenkaart geeft niet alleen korting op de activiteiten van een heleboel culturele, wetenschappelijke en educatieve instellingen, maar biedt de houders geregeld ook gratis rondleidingen of studiedagen aan. Aan deelname zijn geen condities verbonden en het geheel wordt ook eerder gepromoot in termen van vorming en vrije tijd dan in termen van bijscholing. De leerkracht wordt uitgenodigd en beloond om zijn ervaring en kennis uit te breiden. Hij wordt gewaardeerd als leerkracht (want de kaart is exclusief voor leraren), maar aangesproken als persoon. Een blik op de website leert dat veel leerkrachten dankbaar gebruik maken van dit aanbod.

Het effect van de lerarenkaart op het klasgebeuren zal nooit helemaal meetbaar zijn. Misschien zullen leerkrachten gemakkelijker de stap zetten om met een klas naar een museum of theater te gaan. Waarschijnlijk zullen onderwijzers en vakleerkrachten rijker gestoffeerd en met meer kennis van zaken les kunnen geven. Maar een erg belangrijke vorm van kunsteducatie, zeker in het secundair onderwijs, ontsnapt aan objectieve metingen: de informele kunsteducatie. Een leraar die vertelt hoe hij genoten heeft van een dansvoorstelling, een leraar die leerlingen uitnodigt om 's avonds mee te gaan naar het theater en nadien nog tijd maakt om bij pot en pint na te praten, een leraar die al eens informeert naar wat de leerlingen gezien of meegeemaakt hebben en wat ze ervan vonden, een leraar die een deel van de lestijd gebruikt om na te praten over een schoolvoorstelling, een leraar die tijdens de middagpauze crea-ateliers begeleidt of samen met de leerlingenraad danssесies organiseert, enkele leraren die een voorstelling maken met leerlingen...

Leerlingen weten heel snel welke leerkrachten ze kunnen aanspreken voor de begeleiding van middag- of buitenschoolse activiteiten. Ze hebben ook een goede neus voor de onderwerpen die ze moeten aansnijden om wat 'les te verliezen'. Een leraar die die 'les-verlies' momenten geregeld gebruikt om met de leerlingen over kunst te praten, kan veel invloed hebben op de perceptie van – en participatie aan kunst. Door zijn regelmatig contact met de leerlingen kan de leraar als geen ander een relatie met opbouwen met de jongeren. En alleen al de ervaring dat kunstbeleving geen monopolie is van de leraren Nederlands, Muziek of Plastische Opvoeding, is van onschatbare waarde.

Identificatie

Individuele ontplooiing en persoonlijke ontmoeting

Een school die zijn leerkrachten de ruimte geeft om zich individueel te ontplooiën en te profileren, ook naar de leerlingen toe, schept heel wat mogelijkheden voor informele vormen van communicatie en exploratie, met betrekking tot kunst en andere interessante dingen des levens. Meer ruimte voor de leerkracht als individu heeft nog andere voordelen: leerlingen percipiëren de school minder als een monolithisch machtsblok en voelen zich dan ook minder geroepen om de rangen te sluiten in een (meestal passief) verzet tegen 'het systeem'. Dit schept ook voor de leerlingen meer ruimte om zich te ontwikkelen als indi-

vidu, omdat het groepsgedrag minder gestimuleerd wordt en omdat er meer mogelijkheden zijn tot positieve identificatie. Maar het moet gezegd: op dit vlak is er in de meeste scholen nog veel werk aan de winkel.

Het aspect 'identificatie' wordt zelden genoemd in discours over kunsteducatie. Toch lijkt het mij een cruciaal begrip, zeker met betrekking tot jonge tieners. Op een bepaald moment stellen die tot hun eigen verbazing vast dat het spel waar ze tot voor kort zo in konden opgaan hen niets meer zegt. Theater is plots zijn vanzelfsprekende band met het eigen spel kwijt. Vormen van cultuur die door de ouders of de school worden aangereikt zijn dikwijls a priori verdacht. De school is een noodzakelijk kwaad, vooral interessant omwille van de contacten met leeftijdsgenoten. Na school zetten jongeren hun eindeloze conversaties verder op msn, meteen ook een geschikt kanaal om muziek of filmtips door te geven. Soms slagen leraars of ouders erin om jongeren te enthousiasmeren voor iets wat ze nog niet kenden, of beter gezegd, om hun nieuwsgierigheid te wekken, want ze hebben uiteraard liefde het gevoel dat alles hun eigen vondst of keuze is. Waarom wordt er desondanks zoveel moeite gedaan om zoveel mogelijk scholieren tussen 12 tot 15 jaar naar het theater te laten gaan? Uit schrik dat ze het theater anders voor altijd loslaten? Waarom niet meer vertrouwen op de *fond* die tijdens de kinderjaren gelegd is? Op voorwaarde dat de lagere school zijn werk goed gedaan heeft natuurlijk. Waarom niet meer inspelen op de kunst- en cultuurvormen die hen op die leeftijd wél interesseren, zoals muziek en film? In elk geval is de kans dat jongeren tijdens die verplichte theaterbezoeken een levenslange tegenzin oplopen minstens even groot, zeker indien het schoolklimaat gesloten en monolithisch was en ze 'theater' met 'school' associëren. Nog vóór een schoolvoorstelling begint, kan je het schoolklimaat aflezen aan het gedrag van de wachtende leerlingen en leerkrachten. Sommige groepen staan gezellig te kletsen en alleen uit de leeftijd kan je afleiden wie de leraren zijn. Andere groepen worden angstvallig in bedwang gehouden door gestresseerde leraren, maar nog meer leraren en leerlingen vertonen een opvallend apathisch of gelaten gedrag.

Wat vermag een geslaagde omkadering door een externe persoon tegen een gesloten schoolklimaat? In combinatie met een zeer goede voorstelling lukt het misschien nog wel om openingen te creëren, maar laat ons eerlijk

zijn: niet alle voorstellingen zijn even geslaagd. En voor genuanceerde, verrijkende kritiek is er weinig ruimte wanneer de weerstand te groot is. Trouwens, waar zijn die leuke dramadocenten na een tegenvallende voorstelling? Hoeveel kunstenaars of dramaturgen doen de moeite om enkele dagen na de voorstelling in gesprek te gaan met een klasgroep? Een goede omkadering kan bijdragen tot realistische verwachtingen en een meer geëngageerde en genuanceerde kijk, maar hoe ver raak je met een uurtje uithet-niets-vallende introductie? Zou het geen zinvollere uitdaging zijn om elk kind of elke jongere één keer in zijn leven de kans te geven om samen met leeftijdsgenoten en leraren een voorstelling te maken, onder begeleiding van muzische pedagogen en/of kunstenaars? Dat kan in een zeer gecondenseerde vorm, zoals het *Eëndagjestheater* dat Mieja Hollevoet introduceerde toen ze nog als BRONKS-pedagoge werkte. Gedurende één dag werkten groepjes leerlingen onder begeleiding van een kunstenaar aan diverse aspecten van een voorstelling, die 's avonds werd opgevoerd. Ook voor leerlingen die niet actief meegewerkt hebben is het aantrekkelijk om naar een voorstelling van medescholieren te gaan kijken. Hier stellen zich meestal geen problemen van motivatie, want de identificatie is doorgaans heel groot.

Zullen we de schoolvoorstellingen dan maar meteen afschaffen? Voor de lagere schoolleeftijd zeker niet, maar voor de +12-jarigen zou het verplichte en collectieve karakter sterk moeten verminderen. Waarom de leerlingen niet laten kiezen tussen enkele voorstellingen? Waarom altijd met de hele klas – en meestal zelfs met alle klassen van een jaar – naar dezelfde voorstelling? Het onderwijs heeft nog een lange weg te gaan naar een meer individuerichte benadering. Maar niet alleen het onderwijs. Weinig theaterhuizen en cultuurcentra ontvangen de scholieren als individuele theaterbezoekers (met tickets, vestiaire, programmablaadje, drankgelegenheden) of voeren een scholenbeleid dat ingaat tegen bezoeken door grote groepen. Men verwacht blijkbaar alle heil van de educatieve omkadering, terwijl een volledige omkadering ook organisatorische aspecten omvat. En die heeft de kunstensector zelf in handen.

Formele en informele netwerken

Oda van Neygen benadrukte het belang van 'infiltratie in de schoolbanken' bij kinderen. Het belang van infiltratie in de formele en informele netwerken van jongeren is minstens

even groot. *Kunstbende*, een initiatief van de Vlaamse provincies en de Vlaamse Gemeenschapscommissie naar Nederlands voorbeeld, bestaat 5 jaar.

KUNSTBENDE

Sinds 2002 subsidieert de Vlaamse Gemeenschap *Kunstbende*, in 2002 als participatieproject, in 2003 als kunsteducatieproject. Villanella, van in het begin aangesteld als uitvoerend producent, is de coördinator van een zich steeds uitbreidend netwerk: de vijf provincies en de Vlaamse Gemeenschapscommissie (meer bepaald hun jeugd- of cultuurdiensten), een aantal cultuurcentra, jeugdwerkingen en kunstencentra. Culturele actoren op lokaal vlak worden aangesproken om als 'Kunstbendeambassade' te functioneren: in naam van *Kunstbende* activeren ze een zo groot mogelijke diversiteit aan jongeren om stappen in kunst te ondernemen en ze nemen de verantwoordelijkheid op voor deelnemende jongeren door hen te begeleiden op praktisch en artistiek vlak. Om vooral de niet-georganiseerde jongeren te bereiken, ook jongeren die minder kansen krijgen om cultuur te produceren en te consumeren, bestaat er een uitgebreid communicatienetwerk, waarin scholen, allerlei sociaal-culturele organisaties, een grote diversiteit aan media en de *Kunstbendeambassadeurs* en -ambassades een plaats hebben.

Dankzij een uitgebreid netwerk slaagt Villanella erin om zalen te vullen met diverse soorten jongeren, die in aanraking komen met allerlei kunstvormen. Via een systeem van provinciale voorrondes en een Vlaamse finale, met vrije inschrijving in negen categorieën, wordt een ruime groep jongeren bereikt. Het wedstrijdement maakt dat er stevig gepraat wordt onder elkaar, zonder dat iemand de rol van strenge schoolmeester of leuke gastdocent op zich moet nemen. In afwachting van de finale worden er met de winnaars uit de voorrondes workshops georganiseerd. En *Kunstbende* eindigt niet met de finale. De finalisten krijgen eerder symbolische prijzen, zoals internationale uitwisseling, gratis tickets of de mogelijkheid om hun creatie in Vlaanderen of op een *Kunstbendefinale* van een ander Europees land te tonen. Oud-deelnemers kunnen 'Kunstbendeambassadeur' worden. Hun taak bestaat erin om *Kunstbende* op allerlei manieren te promoten in hun regio. Villanella brengt hen drie keer per jaar samen om hen daarin te coa-

chen, maar ze hebben vooral regelmatig contact met de provincies en de lokale 'Kunstbendeambassades'. Via het parcours dat een aantal jongeren op die manier aflegt, komt *Kunstbende* deels in handen van de doelgroep. *Kunstbende* wil jongeren immers niet alleen in aanraking brengen met kunst of hen stimuleren om zich artistiek te ontwikkelen, maar wil hen ook responsabiliseren voor kunst en jongerencultuur in de schijnwerpers plaatsen.

Een kleiner initiatief dat vertrouwt op de creativiteit, de interesse – of minstens nieuwsgierigheid – en het engagement van jongeren is Licht Gekanteld, een driedaags jongerenkunstenfestival in Leuven.

LICHT GEKANTELD

Dit festival voor, door en met jongeren vanaf 15 jaar uitstond uit de samenwerking van enkele Leuvense organisaties die elk vanuit hun invalshoek werken met jongeren en kunst(educatie): Mooss, Artforum en CC Leuven. Het festival is helemaal in handen van jongeren, ondersteund door de genoemde organisaties. Een tiental jongeren staat in voor de invulling en het praktische verloop van het festival. In een eerste fase doorlopen zij een workshoptraject waarbij ze een aantal basisvaardigheden en -inzichten opdoen met betrekking tot programmatie, promotie, lay-out, enzovoort. In een tweede fase voeren ze al het werk dat bij de organisatie van een festival komt kijken zelf uit: programmatie, onthaal artiesten en publiek, ticketverkoop, coördinatie festivalverloop. Het festival biedt een podium aan jong, hoofdzakelijk regionaal talent uit zoveel mogelijk disciplines: vooral pril en semi-professioneel werk. Het feestelijke karakter en een systeem van dag- en festivalpassen stimuleert het jongerenpubliek om het niet bij die ene voorstelling te laten waar ze op af kwamen, maar de sprong in het ongewisse te wagen.

Conclusies/tussenstand Samenwerking over de decreten heen

Deze tekst startte met een aantal kanttekeningen bij (het discours over) de omkadering van schoolvoorstellingen en eindigde met enkele voorbeelden van netwerkaanpak met betrekking tot kunst voor, door en met jongeren. Tussenin raakten we elementen aan van de lerarenopleiding en -navorming, het schoolklimaat, kunsteducatieve publicaties en materialen, muzische vorming en opbouw van een referentiekader, vormen van informele kunst-

educatie binnen en buiten de school, het belang van een productie-ervaring, exploratie en communicatie, identificatie, individuele ontplooiing en persoonlijke ontmoeting, formele en informele netwerken en communicatiekanalen. Kunsteducatie bestrijkt een enorm ruim terrein en heeft ontelbaar veel raakpunten, zelfs als je de doelgroep beperkt tot kinderen en jongeren. Kunsteducatie is dan ook veel meer dan de omkadering van voorstellingen, en die omkadering houdt op zijn beurt veel meer in dan een didactisch verantwoorde inleiding.

Indien het beleid werkelijk streeft naar kwalitatieve cultuurparticipatie en permanente ontwikkeling van de kunsten, moet kunsteducatie deel uitmaken van een maatschappelijk project, met kunst en cultuur, onderwijs, sociaal-cultureel werk, jeugdwerk en media als bevoorrechte partners. Op elk van die terreinen is er nog veel werk aan de winkel qua visie- en praktijkontwikkeling. Tegelijk moet men samenwerken met partners uit andere maatschappelijke domeinen en sectoren, waarmee men doorgaans weinig vertrouwd is en waarvoor bovendien andere decretale spelregels gelden. Kunsteducatie werd immers ingeschreven in het op handen zijnde kunstendecreet, maar men zal moeten samenwerken met partners die vallen onder decreten inzake onderwijs, cultuurcentra, jeugdwerk, sociaal-cultureel volwassenenwerk, erfgoed, media... Leen Thielemans stelt terecht de vraag wie welke verantwoordelijkheden zal opnemen inzake theatereducatie.

Kwaliteitsoordeel

Gedurende de voorbije jaren heeft zich een massa praktijken en praktijkjes ontwikkeld binnen en over de diverse genoemde sectoren heen. Een eerste probleem dat zich stelt is het gebrek aan indicaties voor kwaliteitsbeoordeling. Dat probleem stelt zich uiteraard voor gebruikers en subsidieverstrekkers, maar blijkbaar soms ook voor de betrokken organisaties. De kwaliteitsnormen van het onderwijs verschillen immers grondig van die van de artistieke sector, of van die van bijvoorbeeld de media. Typische kwaliteitsnormen voor de kunsteducatie zijn nog onvoldoende geformuleerd, waardoor kunsteducatieve organisaties en initiatieven schipperen tussen de kwaliteitsnormen van hun partners en zich soms te gemakkelijk conformeren aan de normen van hun belangrijkste partner of opdrachtgever. In een goede samenwerking zou men moeten kunnen vertrekken van een gedeelde visie op

kunsteducatie en van een sterkte-zwakke analyse van elke partner met betrekking tot inhoud, methodiek en voorwaardenscheppend kader.

Meer trajecten, minder projecten

Een tweede probleem situeert zich op het niveau van de reikwijdte van de gangbare praktijken. De meeste initiatieven hebben hoogstens projectmatige ambities of vertalen reikwijdte in geografische of kwantitatieve termen. Zelfs het onderwijs, dat in het algemeen trajectmatig denkt, laat deze benadering vallen als het over kunsteducatie en andere vakoverschrijdende eindtermen gaat. Ik treed Gerhard Verfaillie bij in wat hij schrijft over kunsteducatie in het secundair onderwijs: 'De hele discussie over de muzische eindtermen, over de plaats van kunst en cultuur in het onderwijs is volgens mij momenteel veel te sterk herleid tot een kwestie van "projecten". Alles wat in het onderwijs buiten het lessenrooster valt, wordt meteen als een project omschreven. Het is noodzakelijk om culturele trajecten uit te schrijven, visies op langere termijn met realistische tussendoelen: van het ervaringsgerichte spelen onder professionele begeleiding in de eerste graad over verkennen van en informeren over kunst en cultuur in de tweede graad naar zelfstandig bijwonen van (onder andere) avondtheater in de derde graad. Scholen zouden, hun autonomie indachtig, kunnen kiezen voor het uitschrijven van zo'n cultureel beleidsplan. Essentiële onderdelen zouden een uitgewerkte visie op een cultureel schoolklimaat kunnen zijn, de oprichting van een officiële cultuurwerkgroep van leraren en leerlingen, de aanstelling van een cultuurgangmaker met BPT-uren⁹, deelname aan overleg en bijscholing en een duidelijk cultureel uit te voeren actieplan. Door bijvoorbeeld 0,5% van het lesurenpakket aan een cultuurgangmaker te besteden kan op heel wat scholen een positief signaal gegeven worden omtrent de ernst waarmee de cultuurparticipatie binnen (en soms buiten) de muren gestimuleerd kan worden. Anderzijds zouden de scholen die een ernstig cultuurbeleidsplan uitschrijven een vorm van periodieke variabele subsidies moeten kunnen ontvangen van de overheid.'¹⁰ Geen enkele sector kan zo sturend en planmatig te werk gaan als het leerplichtonderwijs, maar een meer trajectmatige benadering zou ook in andere sectoren zinvol kunnen zijn, al was het maar om de eigen initiatieven en werking inzake kunsteducatie te relativeren, in de letterlijke zin van het woord: in een breder verband plaatsen. Het is zeker niet noodzakelijk dat elke betrokken

organisatie een volledig traject in handen neemt, maar het is wel zinvol om na te gaan hoe diverse kunsteducatieve initiatieven eventueel op elkaar kunnen aansluiten en waar er nog 'gaten' zijn. Trajecten kunnen en mogen uiteraard ook niet dwingend zijn voor de gebruikers/deelnemers. De uittekening van een aantal mogelijke trajecten voor diverse doelgroepen en individuen – en het situeren van de eigen werking in dat geheel – zie ik op de eerste plaats als een denkoefening in functie van visieontwikkeling, die het huidige accent op methodieken, inleidingen en projecten overstijgt. *

- 1 Leen Thielemans, Is theatereducatie te heet?, in: *Courant* nr. 64 (sept.-okt. 2003), p. 4-6
- 2 Zie het rondetafelgesprek over kunsteducatie in de opleiding SCW in *Etcetera* 88, p.33-36, waaruit blijkt dat kunst en cultuur eerder minimaal deel uitmaken van de opleiding sociaal-cultureel werk, terwijl een groeiend aantal afgestudeerden tewerkgesteld wordt in de culturele sector.
- 3 Meer informatie over kunsteducatie als nieuw item in het vernieuwde kunstendecreet vind je in *Etcetera* 86, p.45-48
- 4 HoBo staat voor: Hedendaagse Onderneming ter Bevordering en Ondersteuning van ontwikkelingsdoelen en eindtermen muzische vorming in het leerplichtonderwijs, via de Departementen Lerarenopleiding. Over de ontwikkelingsdoelen en eindtermen muzische vorming, die tussen 1997 en 2002 ingevoerd werden in het leerplichtonderwijs, leest u meer in *Etcetera* 87, p. 50-55
- 5 *Blijf staan, ik neem een foto. Een portret van 10 jaar BRONKS*, 2002, p.91-92
- 6 *Blijf staan, ik neem een foto. Een portret van 10 jaar BRONKS*, 2002, p.96
- 7 *Blijf staan, ik neem een foto. Een portret van 10 jaar BRONKS*, 2002, p.98
- 8 Een interview met Gerhard Jäger over ABC/Art Basics for Children en zijn visie op kunsteducatie kan je lezen in *Etcetera* 85, p.23-26
- 9 De ambtsverrichtingen van leerkrachten moeten uitgedrukt worden in lesuren per vak of in uren voor Bijzondere Pedagogische Taken (BTP-uren).
- 10 Els van Steenberghe (red.), *Groot Toneel. Teksten over jeugdtheater*, Bebuquin, 2003, p.142