



**Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen**

---

2011-2012

# **Bildung & Cultuureducatie**

*Theorie, beleid en praktijk: KOPERGIETERY*

Sara De Potter

---

Prof Dr. Ronald Soetaert

Begeleider: Geert Vandermeersche

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen,  
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde





**Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen**

---

2011-2012

# **Bildung & Cultuureducatie**

*Theorie, beleid en praktijk: KOPERGIETERY*

Sara De Potter

---

Prof Dr. Ronald Soetaert

Begeleider: Geert Vandermeersche

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen,  
afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

*Een speel- en ontmoetingsplek die theater  
heet,  
waar mensen graag proberen in een andere  
ziel te  
kijken.*

*Waar pijn wordt blootgelegd door nuances in  
zorgvuldig  
gekozen woorden of beelden. Waar de  
schoonheid  
van het spel een belofte van geluk inhoudt.*

*En al spelend in die zandbak, groei je als kind  
uit  
tot een over-de-eigen-benen-struikelende  
tiener,  
worstelend in een bad van twijfel, op zoek naar  
wie je  
bent.*

(Johan De Smet, KOPERGIETERY, 2012b)

*Misschien omdat de definitie van cultuur met het komen van  
nieuwe generaties,  
en dus ook nieuwe generaties cultuur en kunstenaars,  
ondertussen achterhaald is.  
De kunstwereld staat nooit stil,  
verandert voortdurend.  
En het is de jeugd van tegenwoordig die deze wereld,  
misschien onbewust,  
grotendeels beïnvloedt.  
Niet alleen vernieuwen jongeren cultuur,  
ze verbreden ook het kunstdomein,  
verleggen grenzen.*

(leerlinge 5<sup>e</sup> middelbaar Latijn-Moderne Talen, 2012)

## Voorwoord

Dit thesisonderzoek is de afsluiter van mijn opleiding Pedagogische Wetenschappen en vormt het resultaat van opgedane kennis en vaardigheden gedurende mijn vijfjarige studie. Kunst en onderwijs zijn twee velden die steeds in beweging zijn. De wijze waarop cultuureducatie vandaag vorm krijgt, wekte mijn interesse. Ik beschouw het als een verrijking om na mijn vorming als theoretisch pedagoge op zoek te gaan naar een verbintenis tussen opvoedingsfilosofie en kunst en te onderzoeken hoe kunst en cultuur vorm krijgen in het onderwijs. Dit vormt het vertrekpunt voor deze thesis.

Een dergelijk schrijven is een werk van lange adem. Graag spreek ik mijn uitdrukkelijke dank uit voor zij die mij ondersteunden. Ik dank in de eerste plaats mijn promotor Prof. Dr. Ronald Soetaert en mijn begeleider Geert Vandermeersche. Zij wisten mij op een dusdanige manier te begeleiden dat ik vooruitgang boekte in het hele proces, maar toch ook zelf keuzes kon maken. Verder gaat mijn dank uit naar de medewerkers van KOPERGIETERY die mij te woord stonden in interviews en bij wie ik telkens welkom was. Ook Brecht Demeulenaere en Kristien Druyts van CANON Cultuurcel dank ik voor de inspirerende gesprekken. Verder dank ik mijn ouders die mij lieten studeren en ervoor zorgden dat ik ook dit werk tot een goed einde bracht. Tot slot wil ik nog alle anderen bedanken die (on)rechtstreeks bijgedragen hebben tot deze thesis.

## **Abstract**

In deze thesis wordt ingegaan op de nieuwe tendensen in het denken over cultuur en kunst in het onderwijs. We schetsen deze tendensen rond kunst- en cultuureducatie en nemen de relevante beleidsnota's onder de loep. Vervolgens beargumenteren we dat vanuit het beleid een marktgericht, neoliberal discours zijn ingang vindt in cultuureducatie. Deze ontwikkelingen worden geconfronteerd met wat een begrip als Bildung ons vandaag nog kan bieden. Via een literatuurstudie wordt de betekensevolutie van dit concept onderzocht om te eindigen bij de relevantie vandaag. Daarna relateren we deze kwestie aan het politieke debat over onderwijs waarbij onderzocht wordt wat Bildung te betekenen heeft voor cultuureducatie. Vanuit Bildung en de algemeen vormende functie van onderwijs trachten we vervolgens concreet invulling te geven aan cultuureducatie en komt ook de idee van een doorlopende leerlijn cultuureducatie voor het onderwijs aan bod. Het theoretisch gedeelte van deze studie wordt uitgebreid met een casestudy waar via semigestructureerde interviews de medewerkers van kinder- en jongerentheater KOPERGIETERY aan het woord gelaten worden. Zij bieden vanuit hun visie op wat cultuureducatie en brede vorming moeten inhouden een eigen perspectief op de aangehaalde kwesties. Vervolgens worden deze theoretische, beleidsmatige en praktische discussies samengebracht in een synthese waar we pogen een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Ten slotte worden enkele beleidsaanbevelingen geformuleerd.

## Inhoud

Voorwoord .....	III
Abstract .....	IV
Inleiding.....	1
Deel 1: Cultuureducatie in het onderwijs .....	4
Een situering aan de hand van het beleid .....	4
De conferenties van UNESCO .....	5
De bevindingen van Bamford .....	6
Cultuur in de Spiegel.....	6
Het Vlaamse beleid.....	7
Een kritische reflectie over het beleid.....	10
De plaats van Bildung in het debat cultuureducatie.....	12
Probleemstelling.....	14
Methodologie .....	15
Deel 2: Literatuurstudie Bildung.....	16
Het begrip Bildung in de Verlichting.....	16
Omwentelingen .....	18
Bildung & de Frankfurter Schule.....	18
Bildung vandaag .....	20
Traditioneel begrip gedoemd tot falen? .....	20
Heimwee naar Bildung?.....	21
Toekomst van Bildung.....	23

Analyse Bildung en cultuureducatie.....	25
Deel 3: Case KOPERGIETERY .....	28
Werkwijze.....	28
Verwerking .....	29
Onderzoek .....	30
KOPERGIETERY .....	30
Informatie vanuit werkingsdocumenten.....	30
Resultaten .....	33
Opvattingen over brede vorming.....	33
Het structureel vormgeven van cultuureducatie .....	35
Cultuureducatie praktisch georganiseerd .....	38
Synthese .....	40
Wat is Bildung? .....	40
Wat heeft Bildung te betekenen voor cultuureducatie? .....	42
Hoe kan vanuit voorgaande discussie concreet invulling gegeven worden aan cultuureducatie in het onderwijs?.....	44
Aanbevelingen .....	46
Besluit.....	47
Bibliografie.....	48
Bijlage .....	i



## Inleiding

De blik van kunstenaars verruimt ons referentiekader en doet ons nadenken: *Wie ben ik?* De editie van 'Uitgesproken: Een nieuwe kijk op identiteit – Het nieuwe ik... Groeien in cultuur' die plaatsvond op 25 januari 2011 in Kunstencentrum Vooruit en georganiseerd werd in samenwerking met CANON Cultuurcel, zette mij aan het denken. Psychoanalyticus Paul Verhaeghe gaf er een toelichting over hoe de identiteitsverwerving verloopt waarna het de beurt was aan een reeks kunstenaars van zeer uiteenlopende disciplines om *op hun manier* te vertellen wat identiteit voor hen betekent. 'Op hun manier', hiermee bedoel ik: voor iedere kunstenaar en persoon kreeg dit een andere invulling.

*Wat houdt dit begrip 'identiteit' precies in?* Identiteit bestaat volgens Mollenhauer enkel als fictie en is geen vast te stellen feit. Hij stelt dat deze fictie echter wel een noodzakelijke voorwaarde is voor het vormingsproces, want alleen daardoor blijft dit in beweging. *"Identiteit is een fictie omdat mijn verhouding tot mijzelf open blijft voor de toekomst, omdat het een riskant ontwerp van mijzelf is."* (Mollenhauer, 1986, p. 161) Met Mollenhauer en andere postmodernisten zoals Deleuze kunnen we stellen dat 'identiteit' eerder procesmatig en niet vast te benoemen is, want als we dat doen, dan sluiten we meteen haar veranderlijkheid en openheid naar de toekomst uit. Identiteit vertelt echter wel iets over wie wij, op een bepaald moment, zijn. (Jans, 2006, p. 124)

Identiteit werd op de boven vermelde lezing benaderd als iets waar we allen recht op hebben, maar ook als iets dat we moeten kunnen uiten op onze *eigen manier*. Dit brengt ons bij het volgende. Niet ieder kind is een rekenwonder of kan zich het best uiten in een 'talige taal'. *Taal* kan op twee manieren geïnterpreteerd worden. In een enge benadering heeft men het over de gesproken of geschreven taal, hier verder benoemd als de 'talige taal'. In onze maatschappij wordt de 'talige taal' als voornaamste communicatiemiddel gebruikt. Judith Butler en andere hedendaagse filosofen (1998, in Vasterling, 2003, p. 206-207) verkiezen echter een ruimere constructivistische benadering. Zij zien taal als een medium waardoor we de werkelijkheid waarnemen en begrijpen. Betekenis wordt gegenereerd in taal. Niet iedereen voelt zich het best bij een 'talige taal'. Beeldende kunstenaars bijvoorbeeld geven er de voorkeur aan zichzelf uit te drukken aan de hand van kleuren, vormen en plastische materialen. Voor filmmakers is de camera hun geliefde medium. Dansers hebben dan weer een heel lichaam waarmee ze vertellen. Lyotard (1988, in Koller, 2003, p. 160) heeft het over het zoeken naar idiomen om datgene uit te drukken wat men nog nooit heeft kunnen

uitdrukken. Een idioom is hier te begrijpen als het taalspel om een werkelijkheid vorm te geven en dat kan op verschillende manieren.

Op school staat de ‘talige taal’ als medium centraal. Gardner (1999, in Brysbaert, 2006, p. 513) stelt dat aan de linguïstische en logisch-mathematische intelligentie het meeste aandacht wordt besteed en dit ten koste van de andere intelligenties. Daar komt nog eens bij dat de schoolse ‘talige taal’ zijn eigen impliciete agenda heeft en verschilt met de thuis gesproken ‘talige taal’ op het vlak van onderwerpen, taalgebruik, relaties tussen gesprekspartners en taalniveaus, wat voor problemen kan zorgen (Van den Branden, 2004; Van den Branden & Van Avermaet, 2000-2001). In dit opzicht mag niet vergeten worden dat er ook andere manieren van communiceren zijn waarbij het kind zich misschien beter voelt. Het collectief ‘Ambrosia’s tafel’ bijvoorbeeld wil vanuit dit perspectief nieuwe media voor iedereen toegankelijk maken (Bottelberghs). Het is aan de leerkracht en aan de school om het kind die andere soorten *taal* te helpen ontdekken en hierbij kunnen kunst- en cultuureducatie een rol spelen (Schauvliege & Smet, 2012).

In het beleid, dat in het eerste deel besproken wordt, leeft de overtuiging dat cultuureducatie belangrijk is. Men wil cultuureducatie een duidelijk ingebedde plaats geven in het onderwijs (Schauvliege & Smet, 2012), maar over het vormelijke aspect bestaat er nog een grote vaagheid. Toch is het belangrijk voldoende stil te staan bij de vraag *hoe* kunst en cultuur in het onderwijs geïmplementeerd dienen te worden. Kunst kan niet benaderd worden met hetzelfde referentiekader dat we hebben voor wetenschap. Het esthetische kan volgens Deleuze & Guattari (1994) niet gedefinieerd worden door criteria die we lenen van de wetenschappen. Er wordt uit een fundamenteel ander perspectief vertrokken.<sup>1</sup> Naar onderwijs toe betekent dit dat kunst- en cultuureducatie dus ook niet op dezelfde manier benaderd en georganiseerd dienen te worden als bijvoorbeeld de wetenschapsvakken.

Dat leerkrachten niet goed weten hoe met kunst en cultuur aan de slag te gaan, bleek onder andere uit het recent verschenen jaarlijkse rapport van de onderwijsinspectie (Onderwijsinspectie, 2012). Muzische vorming is een pijnpunt in de evaluatie omdat doorgaans niet voldoende wordt ingezet op continuïteit over de leerjaren heen. Het is met andere woorden niet enkel belangrijk in te zetten op een goed beleid, maar ook de vertaling naar de praktijk dient te worden gemaakt. Waarom een

---

<sup>1</sup> “Art takes a bit of chaos in a frame in order to form a composed chaos that becomes sensory, or from which it extracts a chaoid sensation as variety; but science takes a bit of chaos in a system of coordinates and forms a referenced chaos that becomes Nature, and from which it extracts an aleatory function and chaoid variables.” (Deleuze & Guattari, 1994, p. 206)

leerkracht überhaupt aan cultuureducatie zou doen, is een vraag die gesteld moet worden. Om bij te dragen aan een betere afstemming tussen beleid en praktijk gaan meer en meer stemmen op om een algemene leerlijn cultuureducatie te creëren. In Nederland is men bezig met de uitwerking van een dergelijke leerlijn die top-down wordt gecreëerd (Van Heusden, 2008b). Kan dit werken in de praktijk? In Vlaanderen koos men voor een meer gematigde aanpak waarbij vanuit de scholen en cultuurinstuties zelf wordt vertrokken (Schauvliege & Smet, 2012). Maar ook CANON, de Vlaamse cultuurcel van het ministerie van onderwijs is recentelijk begonnen met een onderzoek naar hoe een doorlopende leerlijn cultuureducatie vorm kan krijgen in Vlaanderen. De eerste resultaten hiervan zullen pas over vier jaar beschikbaar zijn.

Hoe staan cultuurhuizen zelf tegenover de huidige veranderingen op het gebied van cultuureducatie in het onderwijs? Is er ook voor hen een taak weggelegd? Er zijn nog heel wat onbeantwoorde vragen in dit zoeken naar vernieuwde cultuureducatie in het onderwijs. Deze thesis probeert in dit opzicht bij te dragen aan een beter afgestemd beleid.

In het eerste deel wordt het debat rond cultuureducatie geschetst. Vanuit de praktische vraag naar een duidelijkere afbakening en invulling van cultuureducatie en de vraag hoe dit bij moet dragen aan de algemeen vormende functie van onderwijs, wordt overgegaan naar de eeuwenoude vraag 'Wat is Bildung?' en welke rol het discours over Bildung in cultuureducatie speelt. Het tweede deel van deze thesis bestaat uit een literatuurstudie naar dit concept 'Bildung'. In het derde deel wordt kinder- en jongerentheater KOPERGIETERY onder de loep genomen en wordt nagegaan hoe men binnen KOPERGIETERY naar brede vorming kijkt, de evoluties van cultuureducatie binnen het onderwijs ziet en kan bijdragen aan de discussie. Tot slot worden deze theoretische, beleidsmatige en praktische onderdelen samengebracht in een synthese waar antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvragen en enkele beleidsaanbevelingen worden gedaan.

## Deel 1: Cultuureducatie in het onderwijs

### Een situering aan de hand van het beleid

De begrippen cultuureducatie en kunsteducatie zijn in hun strikte betekenis geen synoniemen, maar ze worden in de praktijk wel vaak door elkaar gebruikt. Cultuureducatie is een koepelbegrip waaronder we kunsteducatie terugvinden, maar evengoed erfgoededucatie en media-educatie (Bamford, 2007, p. 30). Bamford (2007, p. 32) stelt dat cultuureducatie een sociale en collectieve activiteit is, terwijl kunsteducatie eerder individueel gericht is. De begripsverwarring tussen kunst- en cultuureducatie en het verbreden van kunsteducatie tot cultuureducatie zijn andere kwesties die hier niet aan bod komen.

De laatste decennia leeft meer en meer de overtuiging dat kunst en cultuur structureel in het onderwijs moeten worden ingebed. Er werden bijvoorbeeld eindtermen muzische vorming geformuleerd voor het basisonderwijs en sinds 1997 zijn er vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs waar ook cultuureducatie onder valt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming). Ook samenwerkingsverbanden tussen de culturele sector en het onderwijs zijn geen uitzondering meer (Van Mechelen, 2010). Toch lijkt het dat een structurele inbedding nog steeds zijn weg niet heeft gevonden naar de praktijk. Kunsteducatie wordt in de Vlaamse scholen vaak nog gereduceerd tot enkel muziek en beeldende kunsten als aparte vakken. Literatuur en schrijven komen aan bod in het moedertaalonderwijs en sporadisch in het vreemde talenonderwijs. Voor de andere domeinen is er geen systematische inclusie (Bamford, 2007, p. 27).

Volgens Bamford en anderen (2007) is de manier waarop kunst- en cultuureducatie in het onderwijs worden gebracht voor verbetering vatbaar. Dit bleek ook uit het net verschenen inspectierapport waar muzische vorming als zwak geëvalueerd werd (Onderwijsinspectie, 2012). Beleidsmatig werden nochtans heel wat pogingen ondernomen om cultuureducatie in het onderwijs te omkaderen en te verbeteren. Hier volgend worden het beleid van UNESCO, het Bamford-rapport, het Nederlandse 'Cultuur in de Spiegel' en het Vlaamse beleid op het gebied van cultuureducatie besproken.

## De conferenties van UNESCO

Internationaal wordt veeleer de term 'arts education' gehanteerd in plaats van 'culture education'. Enerzijds kan dit liggen aan een vertaalkwestie, maar anderzijds zouden we kunnen stellen dat meer gefocust wordt op de kunsten zelf.

UNESCO organiseerde reeds enkele wereldconferenties rond Arts Education. De eerste vond plaats in 2006 te Lissabon. In het volgende citaat dat het doel van de conferentie weergeeft, wordt duidelijk waar de focus ligt op het kunsteducatieve beleid dat UNESCO voert:

*"This conference intended to strongly affirm the need to build creative capacities in the young generations of the 21st century and to establish the importance of Arts Education in all societies."* (Mbuyamba, 2006, p. 2)

Verder gaf de voormalige directeur-generaal van UNESCO Koïchiro Matsuura in zijn openingspeech het volgende aan:

*"in a world confronted to new problems at a planetary scale, [...] creativity, imagination and ability to adapt, competencies which are developed through Arts Education, are as important as the technological and scientific skills required to solve them"* (Mbuyamba, 2006, p. 2)

De alom bekende pijlers - geformuleerd door de Internationale Commissie voor Onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw - zijn: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together en dit alles in een paradigma van lifelong learning (Delors, 2005). Op vlak van kunst- en cultuureducatie heeft dit paradigma zijn impact niet gemist. Via kunst- en cultuureducatie moeten capaciteiten worden gecreëerd zodat de lerende zijn/haar hele leven lang verder blijft investeren in zijn/haar leerproces. Volgens UNESCO kan kunsteducatie een stimulerend middel zijn om de educatieve leerprocessen te verrijken en om leren meer toegankelijk en effectief te maken (Mbuyamba, 2006, p. 3).

Ook tijdens de tweede conferentie rond Arts Education die plaatsvond in 2010 te Seoul had men het over het belang van het stimuleren van creatieve capaciteiten bij de volgende generaties. Men heeft nood aan creatieve burgers die oplossingsgericht kunnen denken in onze steeds complexere samenleving. Creativiteit en innovatie worden hierbij beschouwd als twee sleutelkwalificaties die verwezenlijkt kunnen worden via kunsteducatie.

Op de tweede conferentie werd een plan ontwikkeld met drie grote doelen voor de verwezenlijking van kunsteducatie, de *Seoul Agenda*. Het plan is een vervolg op de Road Map for Arts Education, het eindproduct van het eerste congres. De drie grote doelen zijn: kunsteducatie positioneren als een

fundamentele en duurzame component van een vernieuwend kwaliteitsvol onderwijs, garanderen dat kunsteducatieve activiteiten en programma's een hoge kwaliteit behalen qua opzet en uitvoering, en kunsteducatieve principes en praktijken toepassen om bij te dragen aan oplossingen voor de sociale en culturele uitdagingen van de wereld vandaag. Om deze doelen te bereiken werden telkens enkele strategieën met actiepunten uitgewerkt. (UNESCO, 2010)

### **De bevindingen van Bamford**

Anne Bamford, professor aan de Wimbledon School of Arts, voerde in opdracht van UNESCO een globale studie uit naar het effect van kunst in het onderwijs. De resultaten kunnen geraadpleegd worden in het boek *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* en hebben vooral betrekking op het bijdragen tot verbetering van individuele leerresultaten. (Bamford, 2006)

In 2006-2007 voerde Bamford op verzoek van de toenmalige minister van onderwijs Frank Vandenbroucke onderzoek naar de stand van zaken van de kunst- en cultuureducatie in het Vlaamse onderwijs. In het zogenaamde 'Bamford-rapport' werd de gehele manier waarop cultuureducatie georganiseerd is in het onderwijs fel bekritiseerd: er zijn geen specifieke doelen geformuleerd en er is geen integrale leerlijn beschikbaar. Het Nederlandse onderwijs, ook onderzocht door Bamford, leek het structureel beter te doen, maar ook onze noorderburen kampten met tekorten. Algemeen gezien miste Bamford in Nederland en Vlaanderen een kader gericht op continuïteit waarbinnen aan cultuureducatie wordt gedaan en waarin verwezen wordt naar de ontwikkeling van het kind en de link wordt gelegd met andere vakken. (Bamford, 2007)

### **Cultuur in de Spiegel**

De Nederlandse overheid besloot de minder goede evaluatie die Bamford maakte op een structurele wijze van bovenaf aan te pakken. Barend Van Heusden, professor aan de Rijksuniversiteit Groningen, kreeg de opdracht om een theoretisch kader en een raamwerk te ontwikkelen voor het primair en het voortgezet onderwijs (2008-2012). Het zou de scholen in staat moeten stellen, tegen de achtergrond van de geformuleerde kerndoelen en eindtermen, een beleids- en/of leerplan te ontwerpen voor een doorlopende leerlijn *geïntegreerde cultuureducatie* (Van Heusden, 2008b).

Volgens Van Heusden en Bamford is cultuureducatie een onderwerp dat vanuit het onderwijsveld heel wat vragen oproept.<sup>2</sup> De vraag stelde zich onder andere om het concept cultuureducatie en wat ermee samenhangt te verduidelijken. Van Heusden startte met de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn *geïntegreerde cultuureducatie*. *“Bij ‘geïntegreerde cultuureducatie’ worden verschillende aspecten van cultureel (zelf)bewustzijn binnen één systematisch kader en in een onderling verband onderwezen. Een doorlopende leerlijn is een leerlijn die cumulatief is (wat later komt veronderstelt, sluit aan en bouwt verder op wat eerder is gedaan) en die aansluit en is afgestemd op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren”* (Van Heusden, 2008b, p. 2).

### **Het Vlaamse beleid**

CANON is de cultuurcel van het Vlaamse onderwijsministerie met als doel cultuur en onderwijs te verbinden en dit via onderzoek, overleg en studiedagen. CANON wil een breed publiek wegwijs maken in cultuureducatie en stimuleert daarom de creatieve schoolpraktijk. *“Met verhalen uit scholen, met geld voor concrete projecten en met een eigen, welgekozen aanbod van publicaties en methoden”* (Canon Cultuurcel).

---

<sup>2</sup> Van Heusden formuleert in zijn onderzoeksvoorstel *‘Cultuur in de Spiegel’* deze vragen als volgt:

- *Een fundamentele onderbouwing, die een vak (of vakken) cultuureducatie haar/hun ratio zou kunnen verschaffen, is nog niet voorhanden. Een theoretisch kader dat scholen en instellingen in staat stelt, rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen zoals die door de overheid zijn geformuleerd, een visie op cultuureducatie te formuleren en een doorlopende leerlijn cultuureducatie te ontwikkelen, wordt node gemist (Bamford 2007, pp. 165 e.v.).*
- *Het ontbreken, op dit moment, van een goed onderbouwde theoretische verantwoording lijkt mede een oorzaak te zijn van de perifere status ( onder de streep ) die cultuureducatie in en buiten het onderwijs, ondanks de vaak geformuleerde goede intenties, vaak heeft.*
- *Ook over de inhoud van cultuureducatie bestaan veel vragen: gaat het alleen om kunsteducatie, of zijn ook erfoededucatie, media-educatie, literatuuronderwijs, maatschappijleer en filosofie vormen van cultuureducatie? Hoe verhouden deze verschillende gebieden zich tot elkaar en tot de rest van het curriculum?*
- *Meer in het bijzonder heeft men vragen over de functie(s) en waarde van kunsteducatie (intrinsieke en extrinsieke functies) en van het kunst(vak)-onderwijs. Wat is (doet) kunst dat geen enkele andere vorm van cultuur is (doet)? Ook de relatie tussen de kunstvakken onderling dans, muziek, drama, literatuur, beeldende kunst, audiovisueel, digitaal, inter-mediaal is onderwerp van discussie.*
- *Tenslotte is er de ingewikkelde problematiek van de aansluiting van cultuureducatie bij de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (in een doorlopende leerlijn), bij individuele, seksuele en culturele verschillen, en bij de contemporaine (jeugd)cultuur (die snel verandert onder invloed van mondialisering, beeldcultuur, multiculturalisme, etc. ).*  
(Van Heusden, 2008b, p. 2)

Uit gesprekken met Brecht Demeulenaere, directeur van CANON Cultuurcel, blijkt dat CANON veel vrijheid aan de leerkrachten wil laten. Ook hij vindt het belangrijk kinderen uit te dagen om die *taal* waarin ze zich het best kunnen uitdrukken te ontdekken. Cultuureducatie wordt vanuit dit standpunt gelegitimeerd: Men wil kinderen de kans bieden zich te ontplooien op een eigen manier. Cultuureducatie kan hier kansen bieden, maar het is, aldus Demeulenaere, niet het doel om iedereen zomaar tot cultuurparticipatie aan te zetten.

Uit een gesprek met medewerkster Kristien Druyts van CANON Cultuurcel bleek dat CANON veeleer bottom-up werkt dan top-down. Scholen en leerkrachten kunnen bij hen terecht voor onder andere subsidiëring door middel van het subsidieproject dynamo3, en ondersteuning van cultuureducatieve projecten op maat van de school.

Als reactie op de kritieken van Bamford werd in Vlaanderen de Commissie Onderwijs Cultuur opgericht. Hun eindrapport 'Gedeeld/Verbeeld' promoot een meer participatieve benadering waarin scholen aangemoedigd worden om zelf projecten op te zetten en hiervoor subsidies aan te vragen. Structureel heeft men een aantal referentielijnen benoemd die verwijzen naar de uitwerking van indicatoren voor cultuur- en kunsteducatie over de verschillende onderwijsniveaus heen. Voor de referentielijn cultuureducatie wordt verwezen naar vier leerfasen: sensibiliseren, exploreren, activeren en reflecteren. Men benadrukt dat het slechts gaat om 'een aanzet tot', wat betekent dat ook ruimte wordt gelaten aan de praktijk om zelf invulling te geven aan cultuureducatie (Canon Cultuurcel, 2008).

Ook Pascal Smet en Joke Schauvliege, in de Vlaamse regering bevoegd voor respectievelijk onderwijs en cultuur (2009-2014), dienden het Bamford-rapport van antwoord. Vanuit het idee om onderwijs en cultuur meer te verbinden, werd de conceptnota 'Groeien in cultuur' (2012) vormgegeven. Via een actieplan waarbij vier doelstellingen centraal staan willen de ministers cultuureducatie in het Vlaamse onderwijs verbeteren. De vier doelstellingen zijn: meer en betere cultuureducatie voor iedereen verwezenlijken, de culturele competenties van leerkrachten en cultuureducatieve professionals verkennen en versterken, een brede leef- en leeromgeving tot stand brengen en het artistieke toptalent maximale ontwikkelingskansen bieden. Ook hier heeft men het over kinderen



laten zoeken naar de *taal* waarin ze zich het best kunnen uitdrukken.<sup>3</sup> *Taal* wordt gezien als ruimer medium dat kansen creëert om kinderen te laten groeien in cultuur<sup>4</sup>.

Een centraal begrip in deze conceptnota is dat van 'culturele competentie'. Hiermee bedoelt men *"het vermogen om keuzes te maken en zelfstandig, kritisch en creatief te kunnen omgaan met de cultuurgoederen en -uitingen die ons omringen, maar ook met het ruimere sociaal-cultureel en maatschappelijk gebeuren."* Men ziet het als *"een essentiële competentie om de uitdagingen van vandaag en morgen aan te gaan"*. (p. 15)

Eenzijds wordt dus de identiteitsverwerving van de leerlingen tot doel gesteld, maar anderzijds wordt het ook belangrijk geacht via cultuureducatie een oplossingsgericht denken te stimuleren in de steeds complexere maatschappij. Via het nieuwe beleid van cultuureducatie binnen het onderwijs wil men kansen creëren voor alle kinderen, talenten ontwikkelen en capaciteiten maximaliseren. (Schauvliege & Smet, 2012)

---

<sup>3</sup>*"Bij de ontwikkeling van de verbale taal zien we al vlug dat niet elk kind of jongere evenveel soelaas vindt in woorden zeggen en later ook schrijven. Sommige kinderen of jongeren tekenen liever, spelen een rollenspel, dansen of musiceren. Het creatief vermogen van elk kind, van elke jongere zoekt een eigen taal, een taal die het best aansluit bij de eigen persoonlijkheid. Een taal waarin het kind of de jongere zich het sterkst uitdrukt en verbeeldt, en alle indrukken het best kan verwerken."* (Schauvliege & Smet, 2012, p. 2)

<sup>4</sup> De definitie die men in de conceptnota aan cultuur geeft is de volgende:

*"We beschouwen cultuur als (gedeelde) betekenisgeving. Cultuur stelt de mens in staat betekenis te geven aan zijn of haar werkelijkheid. Cultuur betekent ook de werkelijkheid zoals de mens die ervaart."* (p. 11)

Men omschrijft cultuureducatie als volgt:

*"We omschrijven cultuureducatie als elke vorm van intentionele educatie die een bewuste omgang met cultuur nastreeft in een bewust gehanteerd medium. Cultuureducatie is binnen onze visie gericht op persoonlijke en sociale ontwikkeling en bewustwording en op het verwerven van de competentie en de bereidheid om aan cultuur deel te nemen en deel te hebben."* (p. 13)

## Een kritische reflectie over het beleid

Vooraf in internationale beleidsdocumenten, waaronder de rapporten van UNESCO en Bamford, wordt de implementatie van cultuureducatie in het onderwijs aanbevolen. Wat opvalt is dat deze aanbevelingen niet stelen op een grondige argumentatie met de eigenheid van cultuureducatie als uitgangspunt, maar eerder op een aantal empirische resultaten met betrekking tot de positieve effecten van goed onderwijs (Schönau, 2008, p. 77). Er wordt vanuit gegaan dat iedereen een bepaalde culturele geletterdheid moet aanleren om te kunnen participeren in de interculturele, liberale maatschappij. Daarbij wordt het artistieke, kunstzinnige herleid tot het containerbegrip 'creativiteit' (Sanctorum, 2007). Over de relatie tussen kunsteducatie en een persoonlijke identiteitsverwerving of over hoe kunsteducatie bijdraagt tot een brede vorming wordt niet expliciet gesproken in het beleid dat UNESCO voert.

De onderwijsopvattingen van UNESCO zijn gebaseerd op een discours van lifelong learning. Fejes & Nicoll (2008) stellen dat dit paradigma een denken is in termen van 'totaliteit', het is onmogelijk zich buiten dit discours te begeven, en 'waarheid', het discours wordt niet in vraag gesteld. Olssen (2008) stelt dat lifelong learning binnen het discours van het neoliberalisme valt in de zin dat leren benaderd wordt vanuit een louter economisch perspectief. Met Foucaults woorden stelt hij dat lifelong learning een voorbeeld is van 'gouvernementalité', als in een model van het besturen van individuen in hun relatie tot het collectieve (Olssen, 2008, p. 37). Leren wordt een individuele verantwoordelijkheid en wordt gereduceerd tot het verwerven van competenties die nodig zijn op de arbeidsmarkt (Masschelein & Simons, 2008; Olssen, 2008). De visie van UNESCO op kunsteducatie valt hiermee te rijmen. Kunsteducatie lijkt voor UNESCO het geknipte middel te zijn om de arbeidsmarkt te voorzien van creatieve, innovatieve werknemers.

Maar ook het Vlaamse beleid kan, hetzij in lichtere mate, gerelateerd worden aan dit discours. Rein Meus, musicoloog bij MUZES, een ondersteunings- en drukingsgroep voor kunsteducatie in het onderwijs, schreef in *Rekto Verso* van mei 2012 een reactie op de conceptnota *Cultuur in de Spiegel*, die volgens hem nefast is voor de artistieke basis van cultuureducatie. De visietekst is aldus Meus:

*"Sterk instrumenteel opgevat en beschouwt cultuureducatie als een middel tot verandering van de arbeidsmarkt. Er wordt vooropgesteld 'kansen en ruimte te bieden voor **creativiteit** en **innovatie**', wat noodzakelijk is voor 'het ontwikkelen van creativiteit die kan ingezet worden in het verdere leven, de **loopbaan**, ...'"*

Volgens Meus verliest de cognitieve reductie van het cultuurbegrip elke referentie aan het artistieke. (Meus, 2012)

Kunst- en cultuureducatie worden gezien als middel, met name om gelijke onderwijskansen te creëren en om capaciteiten voor de arbeidsmarkt te verwezenlijken, en niet als doel op zich, met name het artistieke of het culturele zelf. Kan de omgang met kunst net niet zorgen voor een verscheidenheid aan identiteiten in plaats van het bewerkstelligen van gelijkheid? Of is dit spreken in functie van identiteiten ook reeds problematisch te noemen? Het idee van cultuureducatie *an sich* wordt in het beleid nauwelijks in vraag gesteld. Er leeft een consensus dat cultuureducatie per definitie goed is, enkel over de manieren waarop het geïmplementeerd en uitgevoerd dient te worden, verschillen de meningen.

## De plaats van Bildung in het debat cultuureducatie

Cultuureducatie wordt vanuit verschillende perspectieven en niveaus benaderd. Hierbij is het belangrijk dat we de achterliggende idee waarmee we cultuureducatie willen implementeren in het onderwijs niet uit het oog verliezen. Ons handelen is niet waardenvrij. De organisatie van cultuureducatie aanbevolen vanuit UNESCO impliceert een neoliberal discours vooral gericht op het creëren van capaciteiten voor de arbeidsmarkt. De Vlaamse beleidsteksten zijn op dit vlak gematigder en stellen de identiteitsverwerving en persoonlijke ontwikkeling via cultuureducatie centraal. *“Individu en gemeenschap hebben behoefte aan identificatie, identiteit en integratie. Cultuur en kunst zijn essentiële en fundamentele systemen die deze mogelijkheid tot integratie, en dus tot identiteitsconstructie, een inhoudelijke handelingslogica verlenen.”*, schrijft Hans Waeye in het eindrapport van de Commissie Onderwijs Cultuur ‘Gedeeld/Verbeeld’ (Canon Cultuurcel, 2008). *‘Samen grenzen leggen voor elk talent’* luidt de ondertitel van de *beleidsnota Onderwijs* van Vlaams minister van onderwijs, Pascal Smet (Smet, 2009). Cultuureducatie zou overkoepelend aanwezig moeten zijn zodat het kind zich steeds kan uitdrukken op een eigen manier. Maar hoe valt dit precies te plaatsen in ons onderwijs vandaag? Werkt de school net niet fragmentarisch aan kennis eerder dan te streven naar een geheel? Kan cultuureducatie het ‘vakkendenken’ overstijgen? Welke plaats kan een geïntegreerde doorlopende leerlijn voor cultuureducatie hier innemen?

Dé pedagogische kwestie en vraag die we stellen bij het onderwijs is: ‘Wat is de moeite waard om door te geven?’ Ook bij het organiseren van cultuureducatie is deze vraag aan de orde. Willen we werken aan een algemene vorming of zijn het vooral de specifieke competenties die men verwerft door cultuureducatie die voorop dienen te staan? Moet in cultuureducatie gefocust worden op het doorgeven van de klassieke canon, waarmee de grote werken bedoeld worden, of moeten kinderen ook zelf actief participeren? Deze vragen willen we toetsen aan het concept Bildung.

Onderwijs heeft twee grote functies<sup>5</sup>. Enerzijds moet onderwijs klaarstomen tot de arbeidsmarkt, anderzijds heeft onderwijs een persoonlijke ontwikkeling en algemene vorming op het oog die ervoor

---

<sup>5</sup> Voor een vernieuwd secundair onderwijs ziet de Commissie Monard deze doelen als volgt:

- *Jongeren begeleiden in de evenwichtige ontwikkeling van hun persoonlijkheid, door hen waarden bij te brengen en inzichten, vaardigheden en attitudes te laten verwerven die hen in staat stellen om*

dient te zorgen dat men individuen vormt in staat tot een actief participeren in de democratische samenleving. Deze laatste functie heeft zijn wortels onder andere in het debat over Bildung.

---

*op een verantwoordelijke, kritische, autonome en creatieve wijze te participeren aan de samenleving.*

- *Jongeren specifieke kennis, vaardigheden en attitudes laten verwerven die hen in staat stellen om succesvol door te stromen naar het hoger onderwijs en/of met een relevante beroepskwalificatie de arbeidsmarkt te betreden.*

(Commissie Monard, 2009, p. 13)

## Probleemstelling

In het Vlaamse beleid omtrent cultuureducatie wordt vaak verwezen naar de algemene ontplooiing van het kind. De integrale benadering van cultuureducatie die men beoogt strookt niet met de uitgangspunten binnen ons onderwijs waar kennis opgedeeld wordt in vakken. Er bestaat verwarring over wat er nu doorgegeven dient te worden in het onderwijs en meer specifiek binnen cultuureducatie. De discussie is terug te leiden naar een veel ruimer debat over wat brede vorming in het onderwijs nu eigenlijk zou moeten inhouden.

### *Wat is Bildung?*

Dit wordt de ruime onderzoeksvraag die kadert binnen het filosofische debat wat betreft de algemeen vormende functie van ons onderwijs. Wat vinden we de moeite om door te geven? In de volgende literatuurstudie wordt dit debat rond Bildung weergegeven. Vervolgens wordt overgegaan naar de vraag:

### *Wat heeft Bildung te betekenen voor cultuureducatie?*

De filosofische discussie rond Bildung wordt gerelateerd aan het politieke debat rond de organisatie van cultuureducatie. Hoe kan cultuureducatie vanuit een visie op Bildung structureel vormkrijgen in het onderwijs? Deze discussie evolueert op haar beurt naar de vraag hoe cultuureducatie ingevuld dient te worden:

### *Hoe kan vanuit voorgaande discussie concreet invulling gegeven worden aan cultuureducatie in het onderwijs?*

Deze vraag verwijst naar het creëren van de doorlopende leerlijn *geïntegreerde cultuureducatie* van Van Heusden. Moet ook in Vlaanderen op een dergelijke manier vormgegeven worden aan cultuureducatie? Niet enkel vanuit theoretisch perspectief zullen we trachten een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen, ook de praktijk zelf zal aan het woord gelaten worden. Meer bepaald wordt onderzoek gedaan naar het standpunt dat kinder- en jongerentheater KOPERGIETERY inneemt.

## **Methodologie**

Om te antwoorden op de onderzoeksvragen wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Enerzijds wordt een literatuurstudie naar het beleid rond cultuureducatie en de betekenis van Bildung gevoerd en anderzijds wordt onderzoek verricht binnen KOPERGIETERY.

Via een literatuurstudie naar de betekenis van Bildung wordt analytisch op de geschetste onderzoeksvragen geantwoord. Vanuit een visie op Bildung denken we na hoe aan cultuureducatie structureel vormgegeven kan worden binnen de algemeen vormende functie van het onderwijs. Hierbij wordt de conceptuele analyse gebruikt als methode waarbij via de analyse van taal aan analyse van de werkelijkheid wordt gedaan (Levering, 1999).

Vervolgens zetten we de stap naar de praktijk. Via kwalitatief onderzoek wordt gepeild hoe cultuureducatie benaderd wordt door een cultuurhuis zelf, m.n. KOPERGIETERY. Er wordt nagegaan hoe zij tegenover de huidige discussie met betrekking tot cultuureducatie in het onderwijs staan. Zij kunnen met hun expertise van theater en cultuureducatie buiten de school bijdragen tot het debat over cultuureducatie in het onderwijs.

## Deel 2: Literatuurstudie Bildung

Om na te gaan wat brede vorming is en hoe belangrijk deze moet zijn in ons onderwijs vandaag, wordt het concept *Bildung* onderzocht. Waar heeft men het over als hiernaar verwezen wordt? Een Nederlandse vertaling die exact weergeeft wat het concept betekent, is niet voor handen, maar vrij vertaald (In Van Dale Middelgroot Woordenboek Duits – Nederlands, 2009) heeft men het over *vorming, ontwikkeling en beschaving*. Het Duitse *Bild* betekent letterlijk *beeld, afbeelding*. Maar het wordt ook gebruikt in de beeldhouwkunst als synoniem voor *sculptuur*, wat we verbinden met een gevoel van *maakbaarheid, vormelijkheid en proces*.

Vanuit een common sense kunnen we stellen dat Bildung een humanistisch concept is dat het streven naar een zo algemeen mogelijke vorming inhoudt om op die manier het Bildungsideaal te verwezenlijken en de mens tot *gebildet* te vormen. Hierbij staat niet enkel kennis centraal, maar ook het vormen van een kritische geest. Door de herkomst van het begrip Bildung te onderzoeken en de betekenisverschuiving te bestuderen wordt een verdere analyse uitgevoerd.

### Het begrip Bildung in de Verlichting

Het begrip *Bildung* werd voor de eerste maal gedefinieerd door Wilhelm von Humboldt in de 18<sup>e</sup> eeuw en kan gesitueerd worden in de hervorming van de Duitse Universiteit (von Humboldt, 1970). Dit idee van een zo breed mogelijke vorming is echter niet nieuw en vinden we ook terug in het Oudgriekse begrip van *paideia*. Met dit begrip werd in de Oudgriekse cultuur niet enkel vorming bedoeld: de geestelijke cultuur, beschaving, literatuur en prestaties van het volk waren even belangrijk. Het ideaal waarnaar gestreefd werd, was *areté*; het *worden wie je bent* (Claiborne Park, 1984).

Als we het idee van Bildung zien als iets dat zijn oorsprong kende lang voor er maar enigszins sprake was van de Verlichting, merken we echter wel een verschil op met dit oorspronkelijke concept *paideia* en wat Humboldt ervan maakte. Oorspronkelijk werd de kwestie van Bildung benaderd via de inhouden van een beschaving/cultuur en wat hierover geleerd moest worden. Met het Bildungskoncept van Humboldt werd Bildung *zelf* het ideaal en eeuwige doel. Bildung werd



zelf-Bildung en verwees niet langer naar de producten van een beschaving, maar naar een proces van vorming van de mens. (Biesta, 2002; Lüth, 1998)

Humboldt (Lüth, 1998, p. 49-50) zag alomvattendheid als deel van de menselijke identiteit en hanteerde een holistisch concept van de mensheid. Bildung zag hij in dit licht als iets dat nauw verbonden is met het organische leven, als een expressie van vitale kracht (Lüth, 1998). Vrijheid was voor Humboldt een voorwaarde voor Bildung (Lüth, 1998, p. 53). Enkel indien men vrij is, is men in staat onafhankelijkheid te verwezenlijken en aan zelfontplooiing te doen. Voor een kind mocht de 'Bildsamkeit' of opvoedbaarheid geen plasticiteit zijn in de handen van de leerkracht, maar moest dit eerder de mogelijkheid tot vrijheid inhouden (Peukert, 2002, p. 432). Naast vrijheid wees Humboldt nog op een tweede voorwaarde voor Bildung, namelijk het 'verschil in situatie'. De mens moet zich openstellen voor verschillende situaties en gebeurtenissen zodat verschillende vlakken van de persoonlijkheid gestimuleerd kunnen worden die dan afgestemd dienen te worden tot een totale zijn. Volgens Humboldt zouden alle mensen in iedere school op verschillende vlakken gevormd moeten worden om zo het Bildungsideaal te bereiken. (Lüth, 1998; Peukert, 2002)

Humboldt baseerde zich op Kants klassieke definitie van wat Verlichting is: *'Het loskomen van de mens van zijn onmondigheid door de oefening van zijn eigen verstand'* (Biesta, 2002; Klafki, 2000). De kritische vorming van het individu achtte Kant hierbij als belangrijk. En hierin verschilt Bildung volgens Prange (2004) van educatie, in de zin dat het zich aansluit bij het begrip van moraliteit, de kant van het individu, waar educatie zich aansluit bij de kant van de gemeenschap.

Groothoff (1978, in Biesta, 2002) spreekt over de sterke antropologische oriëntatie die Kant gaf aan Bildung. Dit door de rationele autonomie te benoemen als ultieme bestemming en het bestaansdoel van de mens. Kant gaf Bildung ook een politieke bijklank. Bildung was niet enkel een idee van persoonlijke vorming, maar tevens een antwoord op de vraag wat de rol van het subject kon zijn in de opkomst van de burgermaatschappij. Het mensbeeld werd hier via dit concept van Bildung de zelfstandige mens, die autonoom kan denken. Om dit alles te bereiken moest volgens Kant het onderwijscurriculum opgebouwd worden op een kosmopolitische wijze. (Biesta, 2002; Peukert, 2002)

## Omwentelingen

Humboldt inspireerde vele denkers met zijn Bildungstheorie, waaronder Goethe, Nietzsche, Schiller,... (Bleicher, 2006; Gur-ze'ev, 2002). Oorspronkelijk werd met Bildung een specifieke denkwijze en een ideaal tot perfectie bedoeld, maar het begrip doorliep een betekenisevolutie

Uit de analyse van de betekenis die de Verlichting aan Bildung gaf, kunnen we stellen dat bij Bildung de loutere verwerving en toepassing van wetenschap niet genoeg is, het gaat erom wat de kennis *in* ons doet: kennis moet worden opgedaan om een kritische geest te vormen. Centraal bij het concept staat dus wat bijdraagt tot een geschoolde of gecultiveerde burger en het vormen van zijn identiteit. Om zich te cultiveren heeft de mens volgens Matthew Arnold de letteren en de schone kunsten nodig waarbij enkel het beste goed genoeg is, de zogenaamde *hoge cultuur*<sup>6</sup>. De overtuiging leefde dat het dit was wat van belang was en moest worden doorgegeven. (Biesta, 2002; Jans, 2006; Lüth, 1998; Prange, 2004)

Er wordt verder ingezoomd op wat de Bildungstheorie voor de Frankfurter Schule heeft betekend omdat er in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw, met de opkomst van de populaire cultuur, een grote ommezwaai in het denken rond Bildung en de cultuurcanon plaatsvond.

### **Bildung & de Frankfurter Schule**

Bildung was voor de sociologische en politieke denkstroming van de 'Frankfurter Schule' en hun kritische theorie van groot belang. Wat Bildung zo attractief maakte voor de denkers van de Frankfurter Schule was het aspect van identiteitsverwerving en brede vorming. Het Bildungsidee sloot nauw aan bij hun kritische theorie in de zin dat de mens gezien werd als in staat tot het realiseren van zelfdeterminatie en autonomie (Gur-ze'ev, 2002).

De kritische theorie van de Frankfurter Schule kan opgedeeld worden in twee periodes. In de eerste periode heeft men het over een positieve utopie waarin het concept van Bildung gezien wordt als een vorm van cultivatie. Het is een politiek revolutionair concept dat verwijst naar de idealen van de

---

<sup>6</sup> Matthew Arnold (in Jans, 2006, p. 26) omschreef zijn concept van cultuur als volgt: “*een streven naar onze totale perfectie door kennis te nemen van het beste dat gedacht en gezegd werd in de wereld.*”

Verlichting. Men moet zichzelf emanciperen om zo weerstand te kunnen bieden aan het bewind van de bourgeoisie die de macht in handen heeft. (Gur-ze'ev, 2002)

In de tweede helft van de twintigste eeuw is er van de optimistische sfeer geen sprake meer. Horkheimer en Adorno zagen dat Bildung, counter-education, kritische theorie en de idealen van de Verlichting onmogelijk werden. Dit kwam door de doorbraak van het kapitalisme op alle niveaus en het sterke geloof in de instrumentele rationaliteit. Er was geen plaats meer voor een objectief redeneren of voor het nadenken over existentiële, intellectuele en politieke kwesties. Het genieten van het leven zelf werd het ultieme doel van het leven. In een één-dimensionele totalitaire wereld waar alles gezien wordt als homogene massa en waar we niet onder het voor de hand liggende of wat gegeven is uit kunnen, is geen plaats meer voor Bildung of kritische reflectie. (Gur-ze'ev, 2002; Klafki, 2000) Bildung had niet opgebracht, integendeel, het had de gruwelijkheden die zich voordeden gedurende WOII niet kunnen tegenhouden. Het concept werd zelfs in de mond genomen door het nationaalsocialisme en werd als rechtvaardiging gebruikt bij de kolonisatie. (Jans, 2006; Paletschek, 2002)

De Frankfurter Schule weigerde zich echter neer te leggen bij dit pessimisme. Dit ging gepaard met een herdefiniëring van de voorwaarden, betekenissen en doelen die met het Bildungsideaal samengingen. Het is hier dat Bildung meer dan ooit een elitaire status kreeg. Het werd een soort geloof gedeeld door een aantal individuen die wel nog steeds in het nut van een kritische wereld geloofden, maar die tevens als elitair werden beschouwd. Horkheimer (1985, in Gur-ze'ev, 2002, p. 403) wees erop dat niet alles gereduceerd bleek tot de triomf van het instrumenteel rationalisme en de logica van het kapitalisme. In de universiteiten bijvoorbeeld bleef er plaats voor een kritisch, emancipatorisch denken en Bildung op een meer sociaalpolitieke manier. (Gur-ze'ev, 2002; Klafki, 2000)

## **Bildung vandaag**

Heeft Bildung nog steeds zijn waarde in dit postmoderne tijdperk waar de grote narratieven hun belang hebben verloren? Wat is vandaag de moeite waard om door te geven? Een groot probleem is dat er geen algemene consensus meer bestaat over de door te geven *kennis* en we dus niet meer weten waar Bildung over zou moeten gaan. Er is geen gemeenschappelijke basis meer om op te staan (Soetaert, Mottart, & Verdoodt, 2004). Meer traditioneel werd het curriculum in het onderwijs bepaald aan de hand van het epistemologische uitgangspunt. De vraag *welke* kennis de moeite waard was, stond voorop. Tegenwoordig is de kennis die wordt doorgegeven in het onderwijs veeleer een mix van verschillende factoren die hun invloed hebben. We neigen nu meer naar een kennissociologisch uitgangspunt dat de vraag centraal stelt *wiens* kennis de moeite waard is. (Biesta, 2002)

Een analyse van het hedendaagse concept Bildung leert ons het volgende: Bildung geeft ons het gevoel dat het gaat om iets dat van nature goed is; het is onmogelijk om er tegen te zijn. Het veronderstelt de emancipatie van de determinatie van anderen en vormt kritische burgers (Prange, 2004; Klafki, 2000). Bieri (2008) definieert *gebildet* zijn als het hebben van een wereldoriëntatie, verlicht zijn, het hebben van een historisch bewustzijn, gearticuleerd zijn, het hebben van zelfkennis, zelfbestemming, morele sensibiliteit, poëtische ervaring en emotioneel sterk zijn. Kortom, het gaat om alles. Deze interpretatie van Bieri geeft de essentie weer waar het in dit debat om gaat. Bildung wordt voor alles ingezet en een eenduidige hantering en definitie van het begrip zijn niet voor handen. We zouden kunnen stellen dat volgens een eerder conservatieve lezing Bildung kennisoverdracht vooropstelt via een eenzijdig overdragen van de cultuurcanon. Eerder progressievere lezingen stellen een individuele ontplooiing voorop waarbij kritisch met kennis moet worden omgegaan.

De discussie is nog steeds actueel. In wat volgt wordt duidelijk dat Bildung vandaag vaak wordt verworpen, maar door anderen als alternatief gezien wordt voor het gefragmenteerde onderwijs.

### **Traditioneel begrip gedoemd tot falen?**

Bildung is onderhevig geweest aan veel kritiek en de vraag naar wat de relevantie van Bildung is, werd meer dan eens gesteld (Koller, 2003).

Volgens de aanhangers van het postmodernisme verkeert de wetenschappelijke kennis sinds het begin van de twintigste eeuw in crisis. Ook Bildung, als een educatief lineair ontwikkelingsproces, wordt als verouderd gezien, vermits het postmodernisme lineaire processen verwerpt. Een kritiek vanuit het postmodernisme op Bildung is dat het een vooruitgangdenken impliceert en een elitaire occidentale traditie vooropstelt. Bovendien gaat men uit van een verzameling van kennis en waarden die de moeite zijn om door te geven. Maar wat is waardevol en wie bepaalt dat? Kort gesteld verwerpt het postmodernisme alles wat waarden probeert te generaliseren en universeel tracht te zijn, dus ook Bildung. (Biesta, 2002; Gur-ze'ev, 2002; Koller, 2003)

Volgens Lyotard (1984, in Koller, 2003, p. 160) is het doel van Humboldts theorie de unificatie van het wetenschappelijke en ethische taalspel en is die daarom verouderd en onmogelijk in postmoderne condities. Men heeft het over algemene waarden, maar zoals reeds eerder aangehaald is het niet meer zo duidelijk wat die algemene waarden dan wel mogen zijn. De klassieke canon in termen van wiskunde, het bestuderen van klassieke teksten, geschiedenis en de schone kunsten blijkt in ieder geval voorbij gestreefd. Lyotard doet een voorstel om het concept van Bildung af te stemmen op het huidige postmodernisme en de pluraliteit die hiermee samengaat. Men moet Bildung op een andere manier interpreteren, zijnde als iets dat plaatsvindt in en door taal, zinnen en discoursen. Lyotard ziet Bildung als het vinden of uitvinden van nieuwe *idiomen*, het gebruiken van verschillende *talen* om onze werkelijkheid vorm te geven. Dit impliceert een pluraliteit van processen van Bildung in de mate dat 'iets', dat nog nooit eerder benoemd werd, een mogelijkheid of motief wordt van Bildung. Dit is iedere keer anders en gaat niet uit van een universeel principe. (Koller, 2003)

### **Heimwee naar Bildung?**

Vandaag staat het ideaal van Bildung als het proces van algemene vorming steeds minder voorop in het onderwijs. We werken gefragmenteerd aan kennis, het portfolio-denken primeert, we wensen leerresultaten te meten en bij gevolg moeten die dus ook meetbaar gemaakt worden. Voorbeelden hiervan zijn de PISA-toetsen die de efficiëntie meten van verschillende onderwijssystemen, rankings van onderwijsinstellingen, teaching to the test,... Prange (2004) heeft het over de globalisatie van het onderwijs. De manier waarop we leren wordt geïnterpreteerd in termen van input en output waar de mens met zijn talent voor veranderlijkheid op de achtergrond komt te staan. Onderwijs wordt gereduceerd tot een klaarstomen voor de arbeidsmarkt waarbij het opvoeden tot kritisch burgerschap secundair of zelfs helemaal vergeten wordt. (Biesta, 2002; Masschelein & Simons, 2007; Nussbaum, 2010; Peukert, 2002; Prange, 2004; Verhaeghe, 2012)

Daarbij komt dat in Vlaanderen competentiegericht onderwijs gezien wordt als het antwoord op de vraag hoe talenten zo goed mogelijk te benutten en in te zetten zijn (Vandenbroucke in Masschelein & Simons, 2007). Masschelein & Simons (2007) stellen dat competentiegericht onderwijs een product is van een marktgericht, kapitalistisch discours. Leren wordt het vermogen om de eigen kennis- en competentiebasis te vernieuwen. Men produceert via dit leren een specifiek subject, m.n. het *ondernemende zelf*. Dit alles als voorwaarde voor economische ontwikkeling en productiviteit. De auteurs verwijzen naar een kapitalisering van het leren, waarmee ze bedoelen dat leren verschijnt als een kracht die toegevoegde waarde produceert.

Paul Verhaeghe (2012) heeft het in zijn betoog 'Inleveren voor of tegen het neoliberalisme' over het neoliberale tijdperk waarin we leven en hoe het economische discours het enige dominante discours is dat overblijft. Alles is een product geworden, dus ook onderwijs. Hij verwijst hierbij naar de zogenaamde meritocratie, waarbij iedereen verantwoordelijk geacht wordt voor eigen succes of mislukking. *"Neoliberalisme is ronduit gevaarlijk op psychologisch vlak"*, aldus Verhaeghe: *"Het haalt het beste in de mens onderuit en haalt het slechtste naar boven."* De kritische zin lijkt niet meer belangrijk. Deze manier van denken maakt reeds deel uit van onze identiteit. *"Het ICCS-rapport wijst uit dat onze scholieren zeer gebrekkige democratische en maatschappelijke attitudes vertonen. Dat dit een effect zou zijn van ons competentiegericht onderwijs wordt liever niet gezien"*, aldus Verhaeghe. Ook hij pleit voor een onderwijs dat terug Bildung moet zijn, met een uitdrukkelijke aandacht voor ethiek, gedragen door leerkrachten met autoriteit. (Verhaeghe, 2012)

## Toekomst van Bildung

Zoals eerder reeds gesteld is een strikte omschrijving van wat Bildung inhoudt vandaag niet meer voor handen. Ook de vraag welke kennis de moeite is om door te geven lijkt een eeuwige discussie te zijn die geen sluitend antwoord meer kent. Toch kan Bildung niet geheel als irrelevant afgedaan worden. Een hedendaagse vertaling van het concept kan een houvast bieden in het onderwijs en een pleidooi zijn tot kritisch burgerschap.

Bildung als counter-education kan bijdragen tot de wederopbouw van processen tot subjectivering en het verzet tegen dehumanisering. Het veronderstelt een ethische Ik en identiteit die in staat zijn weerstand te bieden tegen de pleziermachine van het postmodernisme (Gur-ze'ev, 2002, p. 405). Een individu kan geen rationele autonomie bereiken enkel en alleen door uit te gaan van zijn eigen ervaringen en interesses. Bildung zou gezien moeten worden als de mogelijkheid verder te gaan dan de huidige stand van zaken en om de structuren en heersende regels van onze vorm van leven te transformeren.<sup>7</sup> (Biesta, 2002; Peukert, 2002)

Bildung in de discussie van algemene vorming kan een belangrijke rol spelen in de zoektocht naar algemene waarden om onze pluralistische maatschappij op te baseren. Biesta (2002) heeft het zelfs over de constructie van een generaliteit of een universaliteit die ons allen bindt, om zo problemen die voortkomen uit het pluralisme te voorkomen. Bildung zou hier kunnen dienen als een vorm van burgerschapsopvoeding die een kosmopolitische instelling promoot. (Biesta, 2002; Klafki, 2002; Peukert, 2002)

Ook Nussbaum (2011) beoogt deze burgerschapsopvoeding. Ze pleit voor een onderwijsmodel volgens de liberal arts waarbij iedere lerende een brede vorming krijgt en dit op een actieve manier. Het doel van onderwijs zou het vormen van de volgende generatie tot kritische burgers moeten zijn

---

<sup>7</sup> Peukert geeft een goede samenvatting van de functie die vandaag aan Bildung gegeven kan worden:

*Bildung is concerned with a reflective power of judgment that interrupts the direct, unreflected reference to utilitarian purposes – a reflection that rises up in protest, out of the solidarity generated by the perception of the ambivalence of human existence, against the exclusion and destruction of human beings. Bildung would therefore, also attempt to contribute to the transformation of destructive mechanisms in order thereby to arrive at a constitution of society that opens life perspectives for all, for present and for future generations.* (Peukert, 2002, p. 435)

om hen in staat te stellen actief te participeren in de democratische samenleving<sup>8</sup>. Maar de opvoeding is in stille crisis, stelt Nussbaum. Alles komt in dienst te staan van het creëren van economische winst, ook het onderwijs. Het doel van onderwijs om leerlingen en studenten kritisch te leren denken wordt vergeten. Juist daarom houdt ze een pleidooi voor de geesteswetenschappen of de liberal arts. Onderwijs moet weer bijdragen aan algemene vorming. In het opvoeden tot democratie en burgerschap ziet ze een rol voor de kunsten weggelegd<sup>9</sup>. (Nussbaum, 2011)

---

<sup>8</sup> “ze [de scholen] dienen te stimuleren dat leerlingen zichzelf gaan beschouwen als leden van een heterogene natie in een nog heterogenere wereld, en leerlingen enig begrip bij te brengen van de geschiedenis en het karakter van de uiteenlopende groepen die haar bewonen” (Nussbaum, 2011, p. 111).

<sup>9</sup> “Louter en alleen op basis van feitenkennis en logica kunnen burgers niet goed omgaan met de complexe wereld die hen omgeeft. De derde vaardigheid van de burger, nauw verwant aan de eerste twee, zouden we de narratieve verbeelding kunnen noemen.” (Nussbaum, 2011, p. 130)



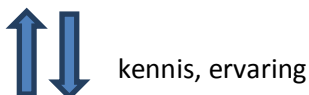
## Analyse Bildung en cultuureducatie

Uit de literatuurstudie werd duidelijk dat Bildung een betekensevolutie doorliep. Vandaag kunnen we twee grote betekenissen onderscheiden, een eerder conservatieve, klassieke en een progressievere betekenis. In zijn conservatieve betekenis verwijst Bildung naar een onderwijzen van de culturele canon. Een progressievere betekenis ziet Bildung als een streven naar individuele vrijheid en een kritische geest aan de hand van zelfontwikkeling en brede vorming.

Wat zegt voorgaande discussie ons nu over cultuureducatie? In de hedendaagse discussie rond cultuureducatie zijn overeenkomsten te vinden met de uitgangspunten van Bildung. In de literatuurstudie werd meermaals aangehaald dat het in Bildung om alles gaat: het gaat om het vormen van de mens op alle vlakken. 'Algemene vorming' heeft in het onderwijs als doel mondige burgers te vormen en bij te dragen tot de persoonlijke en sociale ontwikkeling eerder dan zich te richten op de arbeidsmarkt. Cultuureducatie zou vanuit dit perspectief moeten aansluiten bij deze visie op algemene vorming, de totale ontwikkeling van het kind beogen en hiertoe vakoverstijgend tewerk gaan.

Het Bildungsideaal had tot doel sterke, kritische, individueel denkende burgers te vormen. Bij cultuureducatie zien we dat iets gelijkaardigs aan de hand is. In het Vlaamse beleid linkt men cultuureducatie graag aan identiteitsverwerving. Via cultuureducatie moeten kinderen beter in staat gesteld worden hun eigen identiteit te ontwikkelen en ook de kans krijgen zich te uiten op hun manier. Identiteit is een noodzakelijke voorwaarde voor het vormingsproces, want alleen daardoor blijft dit in beweging en is er een openheid naar de toekomst toe (Mollenhauer, 1986, p. 161). Identiteit en Bildung zijn niet enkel verbonden met elkaar, identiteit vormt een voorwaarde tot Bildung. Beide zijn echter nooit af. Een gebildete mens is *algemeen gevormd* en beschikt over een eigen *identiteit*. Dat deze twee begrippen met elkaar verband houden, geven we aan in volgende schematische voorstelling:

Gebildete mens ----- brede vorming



Identiteit(sverwerving)

Via kennis en het opdoen van ervaringen verwerft men een identiteit wat de mens telkens meer maakt tot een gebildete mens. De dubbele pijl illustreert dat het effect wederkerig is en dat identiteit zowel een voorwaarde als gevolg is voor gebildet zijn.

Vanuit het Bildungsidee moet kennis op een zo breed mogelijke manier benaderd worden. Naar de functie van algemene vorming in het onderwijs toe betekent dit dat dus ook voor kunst- en cultuureducatie plaats dient te zijn in het onderwijscurriculum. Er is echter iets controversieels aan de hand. Ons hedendaagse onderwijs dreigt uiteen te vallen in gefragmenteerde vakkenkennis, iets wat Bildung net trachtte te doorbreken. Meer en meer stemmen gaan op om ook voor cultuureducatie een doorlopende leerlijn te creëren. Maar als cultuureducatie opgedeeld wordt en in een leerlijn wordt gegoten, zal hier dan net niet haar brede perspectief verloren gaan? De leerlijn en het leerproces dat deze leerlijn beoogt zullen natuurlijk ook geëvalueerd moeten worden. Om deze evaluatie te doen zal opgedeeld moeten worden in meetbare doelen en competenties. Vraag is of deze psychologisering wel nog recht doet aan de kunsten, die vanuit een ander referentiekader vertrekken dan de wetenschappen (Deleuze & Guattari, 1994), en de uniciteit van elk kind. 'Meer mens worden' kan moeilijk geëvalueerd worden. Op deze manier wordt de algemene leerlijn geproblematiseerd.

Zoals reeds gesteld heeft Nussbaum (2011) het over *een stille crisis van de opvoeding* waarbij onderwijs meer en meer marktgericht dreigt te worden. Ze pleit voor de liberal arts in het onderwijs om terug kritische burgers te vormen. Kunst- en cultuureducatie zouden hier aan bijdragen. Er is echter iets paradoxaal aan de hand. Kunst- en cultuureducatie worden in het beleid gelegitimeerd vanuit een creëren van kansen waarbij men kunst- en cultuureducatie ziet als *goed voor de ontwikkeling*. Hier dieper op ingaand lijkt het dat men niet zozeer dit 'mens worden' in gedachten heeft als finaliteit, maar eerder weer de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. De arbeidsmarkt heeft namelijk nood aan creatieve en innovatieve werknemers, die blijken op te brengen (UNESCO, 2010). Het economisch perspectief blijft dus steeds aanwezig. De Bildungsidealen met louter kritische zelf-vorming als doel worden niet in acht genomen. Ook cultuureducatie, in de eerste plaats in het leven geroepen om bij te dragen aan een brede identiteitsvorming, vervalt in het paradigma van het marktgerichte onderwijs waarbij algemene vorming vertaald wordt in competentieverwerving. Algemeen kunnen we stellen dat het neoliberalisme ook hier voet aan wal heeft gezet.

In wat volgt, wordt verder gefocust op de praktijk zelf. Wat hebben de twee geschetste betekenissen van Bildung voor KOPERGIETERY te betekenen? Zien zij theater als een product van de hoge cultuur waar er gefocust dient te worden op de grote werken of wordt theater benaderd als proces tot

vorming van het kritische individu waar gefocust dient te worden op individuele identiteitsverwerving? Hoe kan cultuureducatie georganiseerd worden zodat het weer gaat bijdragen tot algemene vorming? Er wordt via kwalitatief onderzoek nagegaan wat KOPERGIETERY, als kinder- en jongerentheater, ons kan leren omtrent cultuureducatie. Deze case wordt gezien als *good practice* die ons een andere kijk biedt op hoe cultuureducatie vorm krijgt en een tegenwicht kan bieden aan het neoliberale discours.

## Deel 3: Case KOPERGIETERY

De reden waarom we voor KOPERGIETERY kozen, is omdat ze in Vlaanderen, en meer specifiek in het Gentse, veel betekend heeft voor het kinder- en jongerentheater. KOPERGIETERY benadert kinderen vanuit een duidelijke visie en werkt ook samen met scholen. Het is interessant dieper in te gaan op deze case om vanuit hun expertise bepaalde zaken te belichten en de kwestie te bekijken vanuit de ogen van een cultuurhuis zelf. Deze visie kan geplaatst worden naast de visie van het beleid en het onderwijs.

### Werkwijze

Voor deze casestudy kozen we enerzijds data te verzamelen via de werkingsdocumenten van KOPERGIETERY en anderzijds via interviews. Voor de interviews werd met een focusgroep gewerkt bestaande uit een aantal medewerkers van KOPERGIETERY. De groep bestond uit de educatief medewerkster, de productieleader, de dramaturge, de publieksmedewerkster en de programmator. In dit groeps gesprek werd gefocust op cultuureducatie en de opvattingen van KOPERGIETERY. Het voordeel van dit groeps gesprek was dat de opmerkingen van de andere deelnemers inspirerend werkten. Verder werden een aantal diepte-interviews afgenomen. Deze diepgaande, open gesprekken werden gevoerd rond de specifieke functie van bepaalde personen in KOPERGIETERY en hun ervaring met cultuureducatie. De medewerkers waarvan een diepte-interview werd afgenomen waren de educatief medewerkster, de artistiek leider en de voormalige verantwoordelijke voor de theaterateliers die tevens ook dramadocent is.

Aan de hand van semigestructureerde interviews werd gepeild naar de visie van KOPERGIETERY en haar medewerkers over theater en naar wat het volgens hen de moeite waard maakt om dit aan kinderen door te geven. Ook werd nagegaan wat zij van de huidige tendensen vinden op het vlak van cultuureducatie. Via citaten van 'Cultuur in de Spiegel' van Barend Van Heusden gingen we na hoe KOPERGIETERY tegenover zijn visie over cultuur en de algemene leerlijn staat en welke functie zij als culturele organisatie beoogt in een vernieuwde cultuureducatie in Vlaanderen.

## **Verwerking**

De interviews werden uitgetypt in protocollen waarna gecodeerd werd volgens een aantal codes die betrekking hebben op de onderzoeksvragen. De codes met betrekking tot de theoretische kwestie waren: *opvatting over brede vorming, opvatting over goed onderwijs en legitimatie van theater en kunsteducatie*. De codes met betrekking tot de structurele kwestie waren: *opinie over het beleid omtrent cultuureducatie en structurele organisatie cultuureducatie*. De codes met betrekking tot de praktische kwestie waren: *concrete invulling cultuureducatie bij KOPERGIETERY* en *opinie doorlopende leerlijn*. Deze gecodeerde interviews vormden de basis voor het schrijven van de resultaten.

Voor het voeren van dit kwalitatieve onderzoek werd als handleiding het 'Basisboek Kwalitatief Onderzoek' van Baarda, De Goede en Teunissen (2005) gebruikt.

## Onderzoek

### **KOPERGIETERY**

KOPERGIETERY<sup>10</sup> is een kinder- en jongerentheater te Gent dat niet enkel theater brengt vóór kinderen, ze werken ook mét kinderen. Het is een huis waar professionele theatermakers en kinderen elkaar ontmoeten. In de theaterateliers wordt de ideale plek gecreëerd waar kinderen samenwerken met en gecoacht worden door professionele theatermakers. Het gaat niet enkel over theater kijken, maar om het beleven in zijn totaliteit: theater doen.

KOPERGIETERY werd in 1978 opgericht door Eva Bal onder de naam Speeltheater Gent. Zij werd door het toenmalige ministerie van cultuur gevraagd het jeugdtheater een nieuw elan te geven. In 1994 veranderde Speeltheater Gent haar naam in KOPERGIETERY, naar de nieuwe locatie waar het theater werd ondergebracht: een oude koperslagerij. Het meer dan dertigjarige bestaan van KOPERGIETERY maakt het theater tevens tot één van de oudste in zijn genre. Er werd heel wat expertise opgebouwd rond het werken met kinderen en cultuur. Intussen gaat het niet enkel meer om theater, KOPERGIETERY ontwikkelde expertise in het werken met kinderen en jongeren op elk terrein in de podiumkunsten. Nu proberen de medewerkers ook dit te verbreden en gaan op zoek naar raakpunten met andere kunst disciplines zoals fotografie, radio, architectuur,...

KOPERGIETERY beschikt over een eigen scholenwerking die verder nog uitgebreider aan bod komt.

KOPERGIETERY heeft zoals hierboven beschreven een artistieke en educatieve functie. Sinds 2009 hebben ze er een sociale functie bij. Samen met freinetschool Mandala in de wijk Rabot in Gent werken ze aan een stadsvernieuwingsproject dat theater dichterbij de mensen van de broeierige wijk Rabot moet brengen. KOPERGIETERY RABOT is een ontmoetingsplaats die tevens een 'invalsbasis' voor kinderen uit de wijk is en een 'uitvalsbasis' voor culturele initiatieven.

### **Informatie vanuit werkingsdocumenten**

Hier volgt een selectie van wat interessant is om uit de werkingsdocumenten van KOPERGIETERY mee te nemen voor deze studie.

---

<sup>10</sup> Informatie terug te vinden op [www.kopergietery.be](http://www.kopergietery.be)

## **Algemeen**

Bij KOPERGIETERY is het kind het vertrekpunt van elk artistiek parcours. De totale cultuurbeleving van kinderen en jongeren staat centraal. Theater wordt zo een plek waar we elkaar ontmoeten en 'oefenen' in het samenleven en in het elkaar en onszelf vertrouwen geven. Het gaat om een zoektocht naar jezelf waarin je je eigen identiteit vormgeeft en ontdekt wie je bent. De missionstatement van KOPERGIETERY is in bijlage te vinden. (KOPERGIETERY, 2011a)

*Het is belangrijk voor kinderen om niet alleen toeschouwer te zijn maar ook om actief zelf te doen en artistiek mogelijkheden te exploreren. KOPERGIETERY stelt voortdurend de drieledige werking (creaties, receptieve werking, theaterateliers) constructief in vraag én probeert ze voortdurend te verbinden. Het is net deze organische verbinding die de werking van KOPERGIETERY zo uniek maakt. (KOPERGIETERY, 2011a, p. 9)*

KOPERGIETERY (toen nog Speeltheater/Kopergietery) schreef een 'manifest'. Wanneer en in welke context dit werd geschreven is niet meer terug te vinden. De tekst geeft volgens de dramaturge wel nog steeds de kern weer waar het in KOPERGIETERY om gaat. Volgende inspirerende slagzinnen komen uit dit manifest:

*In dit grote huis staat het kind centraal.*

*Het kind is het uitgangs- en eindpunt, het ijk- en ankerpunt in een hele filosofie.*

*Het gaat om de identiteit van een kind als grondstof van artistiek werk – en dat is meer dan 'theater voor en met kinderen' – en het gaat om de identiteit van de kunstenaar die deze artistieke prestatie levert.*

*Het is een plek die met hun wereld interfereert; een plek die de ontmoeting met het Andere en met Anderen in de hand werkt.*

*We kiezen voor een 'beheersbare anarchie'.*

## **Dossier cultuureducatie**

De kunsteducatieve werking van KOPERGIETERY bestaat voornamelijk uit twee luiken: de theaterateliers en de scholenwerking. De doelstellingen van de theaterateliers en de scholenwerking overstijgen volgens KOPERGIETERY enerzijds het louter educatieve, voor zover dit woord connotaties heeft met: 'schools aanleren', 'lesmethodieken' en 'leerplannen'. Anderzijds kan gesteld worden dat

alles educatief is omdat er in alles wat KOPERGIETERY doet een vorm van leren aanwezig is. (KOPERGIETERY, 2011a)

### Theaterateliers

KOPERGIETERY omschrijft haar theaterateliers als volgt: *“Theaterateliers zijn werkplaatsen waar kinderen en jongeren aan de slag gaan met een docent/artiest.”* De doelen hiervan zijn wederzijdse inspiratie, het ontwikkelen van eigen mogelijkheden en het verwerven van inzichten in wat theater, dans, muziek en ‘de wereld’ algemeen kunnen zijn. Middelen die hiertoe worden aangereikt zijn onderzoek, discussie, training en het ontwikkelen van vaardigheden. Dit alles vanuit een visie dat het kind de onderzoeker en de ontdekker is, geholpen door de volwassene. Theaterateliers zijn geen theaterlessen. Het unieke van de theaterateliers ligt in de bijzondere wisselwerking tussen de coach en de kinderen. Die wisselwerking vertrekt vanuit het idee van gelijkwaardigheid. De volwassene gaat een artistieke dialoog aan en beschouwt het kind als partner. Op die manier wordt een perspectief geworpen op wat de bouwstenen van theater, in al zijn aspecten, inhouden en van wat kunst en de samenleving algemeen kunnen zijn. (KOPERGIETERY, 2011a)

### Scholenwerking

*“KOPERGIETERY is al meer dan dertig jaar een scharnier tussen scholen en theater.”* De scholenwerking omvat schoolvoorstellingen met omkadering, investeringen in cultuurarme scholen, informatieavonden voor leerkrachten, cursusreeksen voor leerkrachten in opleiding en een meterklas cultuur. Hiervoor werkt KOPERGIETERY samen met Dienst Cultuurparticipatie van Stad Gent, opleidingen hoger onderwijs bijvoorbeeld K.A.S.K., CANON Cultuurcel, WOCC,... (KOPERGIETERY, 2011a&c)



## Resultaten

In de volgende onderzoeksresultaten<sup>11</sup> wordt de visie van KOPERGIETERY, vanuit de interviews en werkingsteksten, weergegeven in drie grote kwesties die betrekking hebben op de onderzoeksvragen.

### **Opvattingen over brede vorming**

Cultuur wordt door KOPERGIETERY als essentieel gezien in de opvoeding. Het wordt als even belangrijk omschreven als onderwijs en helpt ons de vraag te beantwoorden hoe we moeten samenleven. Cultuur gaat volgens KOPERGIETERY verder dan louter kennis. Het biedt ons een andere manier van spreken aan die vooral het emotionele in rekening brengt: *“Cultuur biedt andere talen aan die iets kunnen losmaken”*. *“In een brede vorming moeten we durven kiezen voor het niet vanzelfsprekende”*, aldus KOPERGIETERY. Ook deze manieren van spreken en kennisverwerving moeten aanwezig zijn in een brede vorming. Daarom vindt de dramadocent educatie een mooier woord dan onderwijs, dat doet denken aan onderricht. Een brede vorming moet ook onderricht inhouden, maar mag er niet toe gereduceerd worden: *“We moeten een pallet van alles aanbieden en zoveel mogelijk proberen door te geven waarbij we de uitdaging aangaan leerlingen echt te pakken te krijgen.”* *“Als leerkracht ligt je taak heel particulier in het doorgeven van wat je zelf mooi vindt”*, stelt de dramadocent. *“Soms zullen de leerlingen dan je passie zien en geraakt worden, soms ook niet. Je moet bezig zijn met ‘Wat vind ik mooi?’, ‘Wat vinden zij mooi?’ en ‘Waar vinden we elkaar?’.”* *“Je moet de lat altijd net iets hoger leggen, het is steeds een zoeken naar.”* Het is volgens de dramadocent belangrijk dat je de leerlingen doet inzien dat ze geen fouten kunnen maken, want in kunst en cultuur gaat het niet om juist of fout. Zijn opvatting over brede vorming is als volgt: *“In een brede vorming moeten we zoveel mogelijk sporen aanreiken, maar een vertrouwen hebben in de leerling dat datgene wat hem echt interesseert, hij uiteindelijk ook gaat opzoeken”*; aldus de docent. Een brede vorming dient met andere woorden letterlijk over alles te gaan waarbij een vertrouwen in de leerling fundamenteel deel uitmaakt van het opvoedingsproces.

---

<sup>11</sup> De resultaten worden zoveel mogelijk in de woorden van de respondenten zelf weergegeven.

Bepaalde zaken waar kunst en cultuur het over hebben, zijn niet in kaders te gieten, aldus KOPERGIETERY. De dramaturge haalt hierbij een citaat van Erich Fromm aan dat voor haar de kern weergeeft van dit niet kunnen vatten:

*Zonder te kort te willen doen aan de hoge mate van culturele vorming, technische kennis en algemene ontwikkeling die wij hebben bereikt, mag men stellen dat wij de gave om ons te verwonderen kwijtgeraakt zijn. We gaan ervan uit dat alles bekend is – als we het zelf niet weten dan vindt men toch altijd wel ergens een specialist op wiens terrein het ligt bekend te zijn met wat wij niet kennen. Eigenlijk wordt tegenwoordig de erkenning voor een raadsel te staan en zich te verwonderen als een flater beschouwd, als een teken van intellectuele minderwaardigheid. Zelfs kinderen zijn tegenwoordig zelden verwonderd, of op zijn minst proberen ze te verbergen dat ze verbaasd staan; en naarmate we ouder worden verliezen we geleidelijk aan het vermogen ons ooit nog over iets te verwonderen.*  
(Fromm, 2010, p. 11)

Dit citaat wordt door KOPERGIETERY haaks geplaatst op wat Van Heusden in 'Cultuur in de Spiegel' stelt. Begrippen als 'cognitie' of 'zelfbewustzijn' van Van Heusden vallen, aldus KOPERGIETERY, niet te rijmen met de plaats voor een *niet-weten* die er moet zijn in het onderwijs. Ervan uitgaan dat niet alles te kennen is, verlaagt de prestatiedruk: "*Het geeft kinderen ademruimte*", aldus KOPERGIETERY.

De dramadocent stelt de school figuurlijk voor als *het binnen* en cultuur als *het buiten*. Goed onderwijs houdt voor hem het volgende in:

*Een school is het binnen en dat moet er zijn. Onderwijs moet zijn plek hebben en moet gestructureerd zijn, gaande over kennisoverdracht. Alles wat met cultuur te maken heeft, is het buiten. Er moet een constante wisselwerking zijn tussen het binnen en het buiten. Hierbij moet een leerkracht zich in een positie van het 'niet-weten' durven stellen. Hij moet vensters naar buiten durven openen. Hij moet iets introduceren, iets van het gekke van artiesten waarbij de kinderen meegenomen worden en een beetje lucht krijgen binnen dat binnen van de school.*

Goed onderwijs moet volgens KOPERGIETERY een appèl zijn op een open geest. Geïntegreerde kennis vertrekkende van wat leeft bij het kind, is hierbij belangrijk. Volgens de dramadocent heeft educatie te maken met wat mogelijk is in iemand zit. Het is de taak van de leerkracht deze potentie van het kind te helpen ontdekken en ontwikkelen. Hierbij is de wisselwerking tussen kind en volwassene essentieel. "*Als volwassene wijs je een richting aan en leer je het kind kijken en omzetten in eigen taal, wat die taal ook is.*" Hij stelt dat een kind leert uit ontmoetingen die het heeft en niet zozeer uit de leerstof die het te verwerken krijgt. In dit opvoedingsproces heeft de leerkracht een belangrijke rol. Het kind moet de kans krijgen de passie van de leerkracht te zien, om hier op zijn/haar beurt geraakt door te kunnen worden. "*Een leerkracht moet van alle markten thuis zijn en gepassioneerd lesgeven.*" "*Als een kind de passie van een leerkracht kan ontmoeten dan kan het geraakt worden en neemt het dat mee*"; aldus de dramadocent.

Onderwijs heeft niet enkel een vrijblijvend karakter. Kinderen moeten soms ook verplicht worden tot iets, omdat ze op vrijwillige basis met bepaalde zaken nooit in aanraking zouden komen. *“Soms is het goed om een context te hebben van ‘Nu gaan we leren’”, stelt de artistiek leider. “Scholen moeten zorgen dat je iets leert en dat je een historisch perspectief krijgt. Cultuurhuizen hebben dan een andere functie. Onderwijs en cultuur zijn complementair.”*

Juist die complementariteit van cultuur, en theater specifiek, aan onderwijs is de belangrijkste legitimering van cultuureducatie volgens KOPERGIETERY. Men leert zaken waar men elders de kans niet toe zou hebben. Volgens KOPERGIETERY is theater een andere (metaforische) taal die abstractie kan bieden. *“We hebben die andere taal nodig om vensters naar het buiten open te zetten en het niet-weten en het niet kunnen zeggen toch te proberen zeggen.”* Theater geeft ons een andere interpretatie van *‘iets snappen’*. Je leert met je lichaam omgaan. Theater is een manier van overleven die *“zelf-creërend, tolerant en open naar de wereld is”*. *“Een overlevingsmachine die niet destructief is”*, aldus de artistieke leider. Hij bedoelt hiermee dat theater een veilig alternatief op ons eigen leven kan bieden waarin we leren reflecteren over onszelf en anderen. *“Cultuur en kunst zijn een dusdanige manier van leven in een collectief aanvoelen van hoe je constructief met elkaar kunt leven zonder cynisch te worden.”* *“Het gaat om een gedeeld bewustzijn dat je moet leren begrijpen om te snappen waar je leeft.”* Er wordt via cultuur en kunst een andere manier van denken aangereikt die verder gaat dan enkel het rationele en het cognitieve, aldus KOPERGIETERY.

Theater en cultuureducatie zijn voor KOPERGIETERY essentiële componenten voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren binnen de snel veranderende samenleving. Ze zijn belangrijk voor de persoonlijke groei en de gehele emotionele ontwikkeling. Herkenbaarheid en verwondering hierbij zijn twee sleutelbegrippen. Het kind ontdekt al doende dat het meer is dan het dacht te zijn. Hij/zij wordt uitgedaagd om zelf te denken en nieuwe dingen in een context te plaatsen en krijgt een middel aangereikt om zijn/haar stem vorm te geven. Theater houdt de maatschappij een spiegel voor en houdt bepaalde gedragscodes in die het kind zich eigen moet maken.

Kortom, *“je wordt er als mens rijker van en dat is niet meetbaar”*; aldus de programmator.

### **Het structureel vormgeven van cultuureducatie**

De artistiek leider was aanwezig bij de voorstelling van het Bamford-rapport en kent de inhoud en de geleverde kritieken goed. Hij vindt het zinvol en interessant dat er nagedacht wordt op meta-niveau over cultuureducatie in het onderwijs en is een voorstander van een structurele inbedding. *“Het is*

*interessant dat daar waar vaak gestopt wordt met praten, Bamford en anderen doorgaan met praten en kritische vragen stellen.” “Alleen mag het kritische het ook niet kapot maken”, volgens de artistiek leider. Theoretisch klopt het allemaal, maar het moet in de juiste context worden geplaatst en daar wijkt de specifieke praktijk vaak af van de theorie. “Als je duidelijk de code zegt van: ‘dit is het debat’, dan klopt dat. Als het gaat over de concrete actie, houd uw bakkes en maak nu gewoon een keer dat je één uur in de week cultuur op school hebt en blaas dat niet op met metatheoretisch gewarrel dat mensen schrik doet krijgen waardoor het niet in orde gaat komen.” Hij maakt de vergelijking met recensenten en met oppositie in de politiek. Recensenten zijn nodig, maar ze maken het theater niet. Oppositie is nodig voor een beleid, maar als je de oppositie ziet als beleid dan werkt het niet. De artistiek leider stelt dat dit theoretisch geschetste kader “een weerwerk is op iets dat moet kunnen bestaan”, waarmee hij bedoelt dat het zeker zinvol is om op structureel niveau over cultuureducatie na te denken, maar dat dit niet mag leiden tot een belemmering van de praktijk.*

KOPERGIETERY kan zich niet vinden in de uiteenzetting van Van Heusden in ‘Cultuur in de Spiegel’. Men vindt dat hij cultuureducatie veel te ontwikkelingspsychologisch benadert en het persoonlijke van het individu uitsluit. De dramadocent stoort zich aan het woord ‘zelfbewustzijn’. Hij heeft het gevoel dat er ook een groot deel in ons handelen zit waar we niet bewust van zijn en dat dit deel hier wordt uitgesloten. *“Kunst heeft het over datgene waar je eigenlijk niet over kunt spreken en dan zijn sommige dingen die Van Heusden stelt heel moeilijk, bijvoorbeeld dat het culturele bewust zou zijn.”* Er is volgens de dramadocent veel meer dan dat zelfbewustzijn.

KOPERGIETERY kan zich beter vinden in de Vlaamse conceptnota cultuureducatie ‘Groeien in cultuur’. *“Ik vind dat bijna ongelofelijk dat dat daar ligt”,* zegt de educatief medewerkster op een enthousiaste manier. Ze geeft aan dat het gemaakt is in samenspraak met vele mensen uit de praktijk waarbij gekozen werd om vanuit de subsidiëring van initiatieven zelf te vertrekken eerder dan van bovenaf te gaan structureren. Extra middelen om leerkrachten op het gebied van cultuureducatie op te leiden en cultuureducatoren op school vindt ze een goed idee.

KOPERGIETERY lijkt niet te willen meegaan in het bepalen van doelstellingen, het competentiedenken en het structureel proberen omkaderen van cultuureducatie. *“Dat zou de kern raken van hetgeen waar het over gaat en beperkt het medium.” “De enige doelstelling die er zou mogen zijn, is zeer ruim en dat is de eigenheid of de groei van elk kind.”* Over de economische richting die cultuureducatie inslaat werd het volgende gezegd: *“De theorie omtrent cultuureducatie is economisch gericht. Dit enerzijds omdat dat onze maatschappij is, maar anderzijds omdat het de*

*enige manier is om een bestaansreden en, naar de overheid toe, middelen te krijgen*”, aldus de publieksmedewerkster.

Volgens de artistiek leider is theater *“geïnstitutionaliseerd waardoor het educatieve soms rond de keel van het artistieke gaat knijpen.”* Systemen en methodieken hebben de laatste tien jaar een sterke opgang gemaakt waardoor het educatieve primeert en soms niets meer met theater of met kunst te maken heeft. Vandaag hebben we ook op het vlak van cultuureducatie met een soort *“over-professionalisering”* te maken. Binnen KOPERGIETERY lijkt er een consensus te zijn dat een leerplan geen goed idee is bij het vormgeven van cultuureducatie. Over hoe men cultuureducatie dan wel structureel moet aanpakken, is men het niet helemaal eens. De dramadocent is tegen elke vorm van structuur van bovenaf opgelegd. Hij heeft het moeilijk met het bepalen van criteria. Criteria zijn volgens hem niet zomaar te bepalen en het is ook niet duidelijk wie deze criteria dan wel zou mogen bepalen. *“Telkens men iets omkaderd heeft, zal er wel iemand opstaan die met die criteria lacht, maar ongelofelijk raakt in wat hij doet.”* Hij snapt echter wel dat er gelegitimeerd moet worden als er ergens geld in gestoken wordt en dan zijn eindtermen en criteria nodig, maar er zou volgens hem gerust wat meer *“chaos”* mogen zijn. De kunsten moeten volgens de dramadocent een soort *buiten* blijven op de school. In Nederland probeert men de kunsten binnen het onderwijs te trekken. Een gevolg daarvan is dat men ook weer moet gaan beantwoorden aan eindtermen. Als de dramadocent op een school komt, weigert hij lid te worden van het lerarenteam, want dan zou hij het gevoel hebben ook deel van het schoolse gebeuren te worden. Dan doen de leerlingen met hem hetzelfde als met andere leerkrachten en wordt hij ook *binnen* en is het voor de leerlingen niet *leuk* meer. *“Wat niet wil zeggen dat er geen muzische vorming mag gegeven worden, maar dat zou iets sprankelender mogen”*, aldus de dramadocent. Als er al een meer structurele aanpak zou moeten zijn, dan enkel in het investeren van geld. *“Het zou meer gestimuleerd moeten worden om geld te steken in projecten die juist niet vastzitten aan structuur”*, aldus de dramadocent.

De artistiek leider is voorstander van *“een zoeken naar een soort continuïteit”*, maar het ‘hoe’ is belangrijk. Hij denkt dat het toch goed is om structureel bepaalde zaken te formuleren. *“De context moet geschapen worden.” “Hierbij is het belangrijk te weten binnen welke context je welk discours hebt.” “Je hebt beleids mensen nodig en beleid is pas goed als er oppositie is die kritische vragen stelt”*. We hebben nood aan *“een potentieel denkkader dat een reflectie kan zijn op de realiteit, maar dit mag wel niet bepalend worden voor die realiteit”*.

Op een academische manier praten over cultuureducatie is niet wenselijk, want je maakt het daarmee kapot. Een spanningsveld tussen een educatieve en een culturele verantwoordelijkheid

bijvoorbeeld is een opsplitsing die niet gemaakt mag worden, aldus de dramaturge. Het impliceert een *“vakjes-denken”* en is *“filosofisch een luchtkasteel”*. Kunst zou volgens de medewerkers van KOPERGIETERY in alles moeten zitten. Concreet moet cultuur van kindsbeen af in het onderwijs geïntegreerd worden. Leerkrachten moeten bijgeschoold worden en toekomstige leerkrachten zouden het vak theater moeten krijgen in de lerarenopleiding. Een opleiding tot dramadocent kan helpen om bruggen te slaan tussen theater en kinderen en jongeren. Projectonderwijs is volgens de educatief medewerkster een ideale methode om vanuit de klas vertrekkende met kunst en cultuur aan de slag te gaan. Ook meer samenwerkingsverbanden met de culturele sector moeten volgens KOPERGIETERY op poten worden gezet. Wel wijst men erop dat dit geen verplichte functie van de culturele sector zelf mag worden, die moet vooral zorgen voor goede kunst en cultuur. De educatief medewerkster vindt het goed dat er zoveel initiatieven zijn rond kunst- en cultuureducatie, maar soms ontbreekt er een overzicht en werkt men te fragmentarisch.

### **Cultuureducatie praktisch georganiseerd**

Het unieke van KOPERGIETERY vindt men terug in de drie pijlers; namelijk *“mensen die dingen aanbieden en maken met kinderen en jongeren, mensen die passeren en prikkelen en de eigen werking met jongeren”*, aldus de programmator. Binnen KOPERGIETERY is educatie een deel van het artistieke proces, maar geen doel. In de theaterateliers leert de docent geen methodiek aan, maar gaat hij op zoek naar een *“verbinding”*. *“Het is een zoektocht naar hoe kan theater dat ene op één of andere manier communiceerbaar maken zodanig dat het kind er iets aan heeft, de maker er iets aan heeft en in het beste geval het publiek er ook nog iets aan heeft.”* De artistiek leider spreekt over *“een ideale artistieke symbiose”*. Binnen dat proces zijn er stappen die educatief of pedagogisch te noemen zijn. Zo richt men zich bijvoorbeeld tot het individu en niet tot de groep, wordt benoemd wat men gaat doen,... Maar deze educatieve stappen zijn nooit het doel. *“Het doel blijft artistiek.”* KOPERGIETERY kiest voor het *“niet vanzelfsprekende”*. Bijvoorbeeld, in een wereld waar jongeren geconfronteerd worden met een platte beeldcultuur, kiest men iets te doen rond abstracte dans. Er wordt geprobeerd voor alle leeftijden voorstellingen aan te bieden en te variëren in vorm, inhoud, thematiek en soorten spelers en makers.

De theaterateliers worden elke keer opnieuw in vraag gesteld waarbij men kiest om niet te werken met leerplannen. Theaterateliers moeten zichzelf blijven uitvinden en daarom opteert men voor veel verloop, verschillende vormen en maten en worden de ateliers iedere keer op een andere manier vormgegeven. KOPERGIETERY beschouwt de kinderen als een deel van het geheel, als medewerkers

evenwaardig aan volwassenen. Er wordt uitgegaan van een wisselwerking tussen kind en volwassene waarbij geen 'les' gegeven wordt, maar gewerkt wordt vanuit improvisatie aan de hand van een op voorhand gekozen lijn. Er wordt sterk ingespeeld op de noden van het kind en zijn tijd.

KOPERGIETERY staat zelf kritisch tegenover de theaterateliers omdat ze volgens hen een elitaire status hebben: Enkel kinderen van wie de ouders belang hechten aan theater komen. Daarom vindt men het minstens even belangrijk om een scholenwerking te hebben. KOPERGIETERY programmeert heel wat schoolvoorstellingen waarbij men het belangrijk vindt het bezoek zo goed mogelijk te omkaderen. Er wordt *"vormgericht nagedacht"* over wat kan met welke voorstelling en hierbij wordt een appèl op de leerkrachten gedaan. KOPERGIETERY is streng op leerkrachten (in spe) in de zin dat ze ook van hen een actieve houding vraagt. Het theaterbezoek mag niet gezien worden als iets vrijblijvends. Voor eigen producties wordt een infoavond met leerkrachten georganiseerd en wordt een lesmap gemaakt. Ook wordt een activiteit voorbereid waarbij de kinderen iets meebrengen als ze naar de voorstelling komen. Dat geeft een soort betrokkenheid tussen de kinderen en KOPERGIETERY.

Voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie in het onderwijs is KOPERGIETERY niet echt te vinden. De artistiek leider lijkt er op zich niet tegen te zijn, maar de vraag is 'hoe'. Het moet in de juiste context geplaatst worden en dan vindt hij de manier waarop Van Heusden werkt te 'meta'. Het lijkt voor hem allemaal te kloppen vanuit een theoretisch kader, *"maar je moet een keer godverdomme in het Rabot gaan zitten, in een spanningsboog van een kwartier van zo'n jonge gast. Je moet die proberen overtuigen dat er nog iets anders bestaat dan op elkaars gezicht kloppen en voetballen. Dat zijn zo twee werelden dat je denkt van ja ja, ik ga al blij zijn als die gast kennis kan maken met wat cultuur is."* Ook de andere medewerkers van KOPERGIETERY hebben het moeilijk met dit theoretisch raamwerk dat volgens hen *"heel de emotionele ontwikkeling dreigt uit te sluiten"*. *"De particuliere context van elk kind wordt vervangen door 'dit zijn de vier jarigen, dit zijn de vijf jarigen'; en zo werkt het niet"*, aldus de dramadocent. *"Pure Piaget"*, volgens de educatief medewerkster. Zij ziet een alternatief voor de leerlijn in het vertrekken vanuit de klas. De verscheidenheid aan leerlingen moet de inspiratiebron zijn voor de lessen waarbij de eindtermen kunnen fungeren als houvast. Communicatie met de collega's is belangrijk zodat alles vernieuwend blijft. Vaste thema'tjes die ieder jaar aan bod komen zijn uit den boze, want op die manier wordt er geen rekening gehouden met het individu en mis je heel veel. Wel is ze het er mee eens dat je niet zomaar iets moet doen *"omdat het leuk is"*.

## Synthese

In dit laatste deel trachten we de drie eerder besproken delen te integreren. De visie van KOPERGIETERY wordt gelinkt aan de literatuur om zo vanuit een praktisch en een theoretisch uitgangspunt antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvragen.

### **Wat is Bildung?**

Het concept Bildung kreeg verschillende invullingen doorheen de geschiedenis. In de literatuur werd geen eenduidige beschrijving van wat brede vorming, of meer bepaald Bildung, inhoudt gevonden. Globaal genomen onderscheiden we twee benaderingen: Vanuit een meer conservatieve visie wordt Bildung gezien als kennisoverdracht van de klassieke canon. Een meer progressieve benadering ziet Bildung als het opvoeden tot kritisch burgerschap waar een individuele identiteitsverwerving centraal staat. Ook KOPERGIETERY heeft haar visie op wat een brede vorming moet inhouden en kan dus een bijdrage leveren tot het debat:

Onder brede vorming wordt door KOPERGIETERY *“een pallet van alles”* verstaan. Waarmee ze bedoelen dat we moeten proberen om zoveel mogelijk door te geven en we de uitdaging aangaan alle leerlingen te bereiken. Niet enkel de kennisoverdracht, maar ook cultuur beleven wordt als essentieel gezien. In een brede vorming moeten we durven kiezen voor het niet vanzelfsprekende. Droge kennis is niet goed genoeg, het gaat om een zekere passie die de leerling moet kunnen ontdekken. Het onderwijs moet de leerling hiertoe zoveel mogelijk informatie en ervaringen aanreiken en een vertrouwen hebben in de leerling zodat hij datgene wat hem echt interesseert uiteindelijk ook gaat opzoeken.

In het klassieke begrip Bildung dat zijn oorsprong kende in het verlichtingsdenken stond het epistemologische kennisbegrip centraal. Vanwege de postmoderne context neigen we nu meer naar een sociologische interpretatie die zich afvraagt wie dan wel recht van spreken heeft. Deze tweestrijd rond wat waardevolle kennis is, is interessant voor de discussie rond cultuureducatie. Geven we enkel de klassieke canon door of gaat het om meer? Juist hier kan cultuureducatie het klassieke begrip van Bildung uitdagen, want het blijkt wel degelijk om meer te gaan: het beleven van de kunst



zelf is ook van waarde en de populaire cultuur mag tegenwoordig niet vergeten worden. Volgens KOPERGIETERY moet brede vorming een appèl doen op een open geest. Geïntegreerde kennis vertrekkende van wat leeft bij het kind, is hierbij belangrijk. Door theater en cultuureducatie wordt de emotionele ontwikkeling en persoonlijke groei van het kind gestimuleerd. KOPERGIETERY sluit zich dus eerder aan bij de tweede omschrijving die aan Bildung werd gegeven, namelijk het vormen en stimuleren van de persoonlijke identiteitsverwerving die moet leiden tot een kritisch burgerschap.

In een postmodern tijdperk zijn dé algemene waarden niet meer van toepassing en zouden we ook niet meer weten wat deze dan wel inhouden. Lyotard (1988, in Koller, 2003, p. 160) verwerpt de vooruitgangsprocessen en de generaliteit die het klassieke Bildung vooropstelde. Hij wil Bildung op een andere manier interpreteren namelijk als het vinden of uitvinden van nieuwe idiomen. Cultuureducatie zou hier een mediërende functie kunnen hebben om die nieuwe idiomen te helpen ontdekken. Ook cultuureducatie stelt niet één waarheid voorop, het gaat om een pluraliteit van 'Bildungen'. KOPERGIETERY geeft in dit verband de bemerking dat er niet vanuit gegaan mag worden dat alles te kennen is. Er moet ook plaats zijn voor een niet-weten en dat is exact waar kunst het over heeft.

## **Wat heeft Bildung te betekenen voor cultuureducatie?**

Het debat over Bildung wordt gevoerd tegen de achtergrond van de vraag naar de inhoud en doelstellingen van het onderwijs. Via de integratie van Bildung (in zijn eerder progressieve betekenis) kan onderwijs terug een opvoeden tot menswording en kritisch burgerschap zijn. Bildung wordt als alternatief gezien op het marktgerichte discours waarin het onderwijs meer en meer dreigt te belanden. Biesta (2002), Peukert (2002) en Prange (2004) hebben het over de gefragmenteerde kennis die momenteel primeert in het onderwijs. Het onderwijs wordt teruggebracht tot meetbare kenmerken. Ook cultuureducatie lijkt hier niet aan te ontsnappen. De bestudeerde beleidsdocumenten impliceren een neoliberal discours waarbij het verwerven van competenties en een inzetbaarheid op de arbeidsmarkt de belangrijkste doelstellingen lijken te zijn. De visie van KOPERGIETERY kan hier een alternatief bieden. Er wordt uitgegaan van een principe vertrekkende uit het artistieke, dat het individu en diens brede vorming centraal stelt. Wanneer cultuureducatie een algemeen vormende functie opneemt waarbij vertrokken wordt vanuit een holistische kennisinterpretatie die het vakkendenken overstijgt, zou dit de huidige tendens om gefragmenteerde kennis aan te bieden in het onderwijs wat kunnen remmen.

KOPERGIETERY vindt het zinvol dat er structureel nagedacht wordt over de invulling van cultuureducatie. Kritische vragen moeten worden gesteld, maar dienen in de juiste context geplaatst te worden. De ideeën van Van Heusden in 'Cultuur in de Spiegel' worden door KOPERGIETERY als veel te ontwikkelingspsychologisch ervaren. Van Heusden besteedt geen aandacht aan specifieke contexten en de eigenheid van het individu wordt hiermee uitgesloten. KOPERGIETERY kan zich veel beter vinden in de Vlaamse conceptnota 'Groeien in cultuur'. Die is opgesteld in samenspraak met de praktijk waarbij gekozen werd om vanuit de subsidiëring van initiatieven zelf te vertrekken eerder dan van bovenuit te gaan structureren. KOPERGIETERY blijkt niet te willen meegaan in het bepalen van meetbare doelstellingen, het competentiedenken en het van bovenaf proberen structureren van cultuureducatie. Zoiets raakt de kern van datgene waar het om gaat en legt op die manier het medium een beperking op. Kunst zou volgens de medewerkers van KOPERGIETERY in alles aanwezig moeten zijn. Concreet moet cultuur geïntegreerd worden in het onderwijs van kindsbeen af. Projectonderwijs wordt aangehaald als een ideale manier om vertrekkend vanuit de klas met kunst en cultuur aan de slag te gaan.

Bildung kan cultuureducatie van een legitimering voorzien die verder gaat dan het louter onderwijskundige of marktgerichte. Humboldt had het over een 'verschil in situatie'. De mens moet openstaan voor nieuwe situaties zodat men ontwikkelt op verschillende vlakken. (Lüth, 1998; Peukert, 2002) Door het aanbieden van verschillende vormen van 'kennis', hier cultuur en kunst, worden ook andere soorten intelligenties geoefend dan louter de wiskundige of de talige. Juist die complementariteit van cultuur, en theater specifiek, aan het klassieke onderwijs is de belangrijkste legitimering van cultuureducatie volgens KOPERGIETERY. Cultuur biedt andere talen aan die ons referentiekader doen verbreden. Op die manier wordt de leerling gestimuleerd in zijn algemene ontwikkeling tot een kritische en 'gebildete' persoon. Cultuureducatie kan in dit licht een medium zijn om met een andere bril naar de wereld te kijken. Op deze manier worden nieuwe situaties aangeboden die het individu meedraagt in zijn wordingsproces. Het gaat om een ontwikkeling op cognitief, sociaal en emotioneel vlak die het individu helpt bouwen aan een 'persoonlijke Ik'.

## **Hoe kan vanuit voorgaande discussie concreet invulling gegeven worden aan cultuureducatie in het onderwijs?**

Na dit hele debat vanuit theoretisch perspectief te hebben belicht, moeten we ons de vraag stellen hoe cultuureducatie praktisch ingevuld dient te worden.

In de literatuur wordt gepleit voor een nieuwe invulling en functie van het klassieke begrip Bildung. Gur-ze'ev (2002, p. 405) heeft het over de functie die Bildung als counter-education vandaag zou kunnen vervullen in de bijdrage tot de wederopbouw van processen tot subjectivering en het verzet tegen dehumanisering. Bildung moet vandaag gezien worden als een missie. De mens moet via Bildung de capaciteiten verwerven om te kunnen revolteren en zich te emanciperen (Bieri, 2008; Gur-ze'ev, 2002; Klafki, 2000). Bildung, als het bijdragen tot meer menswording, geeft ook aan cultuureducatie een nieuwe invulling. Cultuureducatie zou via een dialogische denkwijze moeten kunnen bereiken dat filosofie over waarden en normen mogelijk blijft en dat we ons niet zomaar neerleggen bij de situatie. Cultuureducatie zou zich dan zo breed mogelijk moeten opstellen om, op alle vlakken, kritische burgers te vormen en krijgt de taak bij te dragen aan een groeiproces waarin de leerling een zelfstandige kritische persoonlijkheid verwerft.

We zitten vandaag in een legitimeringsfase. Waar geven we geld aan? In dit neoliberale discours wordt vaak teruggekeerd naar het 'bewijzen', het meetbaar maken van resultaten. Ook een doorlopende leerlijn cultuureducatie kan geplatst worden binnen dit licht. De vraag is hoe cultuureducatie überhaupt 'meetbaar' gemaakt kan worden. KOPERGIETERY verzet zich tegen dit meetbaar maken. Een dergelijk indelen in criteria is niet mogelijk. Een doorlopende leerlijn, zoals Van Heusden die ontwikkelt, wordt als niet wenselijk afgedaan. Dit theoretisch raamwerk sluit de particuliere context en de hele emotionele ontwikkeling van het individu uit. Volgens KOPERGIETERY moet cultuureducatie op school vertrekken uit de verscheidenheid aan kinderen die in een klas zitten. Eindtermen kunnen als houvast dienen, maar mogen geen algemene doelstellingen of criteria gaan formuleren. Het kind met zijn eigen groeiproces staat voorop. Aan de andere kant mag cultuureducatie ook niet gezien worden als iets vrijblijvends. Je moet niet zomaar iets doen omdat het leuk is. Men moet streng zijn op leerkrachten en hiertoe zijn bijscholingen en extra middelen nodig.

Alle kinderen hebben volgens KOPERGIETERY recht op cultuur, niet enkel de kinderen van wie de ouders zelf geïnteresseerd zijn in cultuur. Het onderwijs is hiertoe de ideale uitvalsbasis. KOPERGIETERY zelf draagt bij tot meer cultuur in het onderwijs door het programmeren van schoolvoorstellingen en de samenwerkingsverbanden. Via de scholenwerking komen er jaarlijks duizenden kinderen bij KOPERGIETERY over de vloer. Men tracht te zoeken naar een zo goed mogelijke omkadering zodat elk kind er wat aan kan hebben.

Naast de scholenwerking is KOPERGIETERY op vlak van cultuureducatie vooral buiten het onderwijs actief. Het theaterhuis biedt een brede programmatie van kinder- en jongerenvoorstellingen aan, maakt eigen voorstellingen voor en met kinderen en jongeren en organiseert theaterateliers. De kinderen worden binnen KOPERGIETERY beschouwd als deel van het geheel, als medewerkers evenwaardig aan volwassenen. De theaterateliers worden constant constructief in vraag gesteld. KOPERGIETERY ziet educatie als deel van het artistieke proces, maar niet als doel. Een docent leert geen methodiek aan, maar gaat op zoek naar een verbinding. Het is een zoektocht naar hoe theater dat ene communiceerbaar kan maken zodat het kind er iets aan heeft, de regisseur er iets aan heeft en in het beste geval het publiek ook nog. Binnen dat proces zijn er stappen die educatief te noemen zijn, maar die zijn nooit het doel. Het doel blijft artistiek.

Van de manier waarop KOPERGIETERY vormgeeft aan cultuureducatie, kan het onderwijs leren. De open houding naar kinderen toe is uniek en het constructief in vraag stellen van de werking is een houding die ook in het onderwijs belangrijk is. Het artistieke als doel zien, doet ook recht aan de kunsten zelf. Kunst- en cultuureducatie worden niet enkel als 'middel' gezien, wat een grote kritiek was op de conceptnota 'Groeien in cultuur' (Meus, 2012). Voor Humboldt was Bildung zelf het doel van Bildung en misschien is kunst in dit licht ook wel het doel zelf van de kunst.

Natuurlijk is deze context niet te vergelijken met een schoolse context en in dit opzicht is dit onderzoek ook beperkt. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of een dergelijke manier van werken ook past binnen de school. Wat hieruit echter blijkt is dat het wel degelijk een goed idee is kleinere cultuureducatieve organisaties te subsidiëren en binnen te brengen in de school. Op die manier krijgt de openheid, het toeval, het particuliere een plaats in het opvoedingsproces dat open is naar de toekomst.

## Aanbevelingen

Dit onderzoek had vooral tot doel een aantal onduidelijkheden te verhelpen en het verborgen discours met betrekking tot cultuureducatie in het onderwijs te belichten. Aan de hand van Bildung en het praktijkvoorbeeld KOPERGIETERY werd naar een andere kijk op cultuureducatie gezocht. Uit de gevoerde discussie kunnen nu voorzichtig een aantal aanbevelingen aan het onderwijsbeleid worden gedaan. Deze aanbevelingen hebben vooral een bewustmaking tot een kritische omgang met cultuureducatie in het onderwijs tot doel.

Een eerste beleidsaanbeveling is het *oog hebben voor het particuliere binnen cultuureducatie*. Men mag niet uit het oog verliezen dat kunst- en cultuureducatie niet te herleiden zijn tot een louter ontwikkelingspsychologisch model en dat men vanuit een idee van brede vorming oog moet hebben voor de persoonlijke ontwikkeling van elk kind.

Een tweede beleidsaanbeveling is om *voldoende aandacht te schenken aan het artistieke* en kunst- en cultuureducatie niet enkel te zien als een middel om hetzij creativiteit en innovatie naar de arbeidsmarkt te halen, hetzij kinderen een andere taal te laten ontdekken.

Een derde aanbeveling gaat over het structureren van vooral kunsteducatie en het creëren van criteria om te evalueren. Voor kunst gelden niet dezelfde criteria die we hanteren als voor wetenschap. Een visie met betrekking tot kunsteducatie in het onderwijs dient er te zijn, maar *voorzichtigheid in het bepalen van evaluatiedoelen en criteria* is nodig.

Een laatste aanbeveling heeft betrekking op de algemene vorming. Cultuureducatie zou in de eerste plaats gezien moeten worden als *het stimuleren van een algemene vorming* in het onderwijs dat het vakkendenken overstijgt. Ook onderwijs in het algemeen kan leren van deze visie op cultuureducatie en kan zich op die manier minder marktgericht gaan gedragen.

## Besluit

In deze thesis deden we een poging om de stand van zaken in het debat over cultuureducatie in kaart te brengen. De recente ontwikkelingen op het domein van cultuureducatie werden geconfronteerd met wat een perspectief als dat van Bildung nog kan betekenen en dit om een tegenwicht te bieden aan het marktgerichte, neoliberale discours dat het onderwijs steeds meer stuurt. Tegelijk kwam ook de, vanuit het onderwijs gestelde, vraag naar een beter gestructureerd beleid en een doorlopende leerlijn cultuureducatie aan bod.

Het theoretische gedeelte werd aangevuld met een casestudy – KOPERGIETERY – waarin we de medewerkers aan het woord lieten in semigestructureerde interviews. Uit dit onderzoek blijkt dat de mening van KOPERGIETERY verschilt met wat beleidsmatig wordt vooropgesteld.

Zowel uit dit praktijkgerichte deel als vanuit de theorie komt een complexe situatie in beeld waarin diverse perspectieven onvermijdelijk met elkaar geconfronteerd worden. Vanuit deze vaststelling argumenteren we dat een betere dialoog tussen de verschillende instanties, met betrekking tot de theorie, het beleid en de praktijk, noodzakelijk is en suggereren we vervolgonderzoek waarin sterke en zwakke kanten van de diverse perspectieven verder onderzocht worden.

## Bibliografie

- Van Dale Middelgroot Woordenboek Duits-Nederlands*. (2009).
- Baarda, B., de Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie, Kunst-en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Bieri, P. (2008, Augustus 22). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? Bildung volgens Prof Dr. Peter Bieri. *De Groene Amsterdammer*.
- Biesta, G. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Bleicher, J. (2006). Bildung. *Theory, culture & society*, 23(2-3), 364-365.
- Bottelberghs, P. (sd). Opgeroepen op Februari 1, 2011, van Platform rond mediawijsheid: <http://www.ingebeeld4.be>
- Brybaert, M. (2006). *Psychologie*. Gent: Academia Press.
- Canon Cultuurcel. (sd). Opgeroepen op Februari 1, 2011, van Canon Cultuurcel: <http://www.canoncultuurcel.be>
- Canon Cultuurcel. (2008). *Gedeeld/Verbeeld*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Claiborne Park, C. (1984). A reconsideration: Werner Jaeger's paideia. *Modern Age*, 28(2-3), 152-155.
- Commissie Monard. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling: Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Delors, J. (2005). *Learning the treasure within*. UNESCO.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Red.). (2008). *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. London: Routledge.
- Fromm, E. (2010). *Dromen, sprookjes, mythen: Inleiding tot het verstaan van een vergeten taal*. Utrecht: Bijleveld.
- Gur-ze'ev, I. (2002). Bildung and critical theory in the face of postmodern education. *Journal of philosophy of education*, 36(3), 391-408.



- HUB, faculteit taal en letterkunde. (2010). *APA-richtlijnen*. Opgeroepen op Mei 8, 2012, van HU Brussel: [http://www.hubbrussel.net/Pub/HUBBrussel/HUBNET-PUBLIC-NL-\(PUBLIC\)/Bijlagen/Eindproef/Taal-en-letteren/Taal-en-letteren-APA-richtlijnen-voor-de-referentielijst.pdf](http://www.hubbrussel.net/Pub/HUBBrussel/HUBNET-PUBLIC-NL-(PUBLIC)/Bijlagen/Eindproef/Taal-en-letteren/Taal-en-letteren-APA-richtlijnen-voor-de-referentielijst.pdf)
- Jans, E. (2006). *Interculturele intoxicaties: Over kunst, cultuur en verschil*. Berchem: Uitgeverij EPO.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (pp. 85-107). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koller, H.-C. (2003). Bildung and radical plurality: Towards a redefinition of Bildung with reference to J.-F. Lyotard. *Educational philosophy and theory*, 35(2), 155-165.
- KOPERGIETERY. (sd). Opgeroepen op December 23, 2011, van Website van KOPERGIETERY: <http://www.kopergietery.be>
- KOPERGIETERY. (2011). *Nieuw beleidsplan 2013-2016*. Gent.
- KOPERGIETERY. (2011). Seizoen 2011-2012. Gent, Oost-Vlaanderen, België.
- KOPERGIETERY. (2011). *Werkingsverslag 2010*. Gent.
- Levering, B. (1999). Conceptuele analyse als empirische methode. In B. Levering, & S. Paulus, *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp. 257-275). Amsterdam: Boom.
- Lüth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung dedicated tot Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of curriculum studies*, 30(1), 43-60.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of philosophy of education*, 38(3), 351-367.
- Masschelein, J., & Ricken, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational philosophy and theory*, 35(2), 139-154.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2007). Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu. *Ethische perspectieven*, 17(4), 398-421.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. In A. Fejes, & K. Nicoll, *Foucault and lifelong learning: governing the subject* (pp. 48-60). London: Routledge.
- Mbuyamba, L. (2006). *Closing Session of the World Conference on Arts Education: Building creative capacities for the 21st century*. Lissabon: UNESCO.
- Meus, R. (2012, Mei). Groeipijnen in groeien in cultuur. *Rekto Verso*.

- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeeten samenhang*. Amsterdam: BoomMeppel.
- MUZES. (sd). *Algemeen*. Opgeroepen op Mei 4, 2012, van MUZES: [http://www.muzes.be/Over\\_Muzes/Algemeen.html](http://www.muzes.be/Over_Muzes/Algemeen.html)
- Nussbaum, M. (1999). Leerscholen in menselijkheid: Liberaal onderwijs en burgerschap. *Krisis*, 19(4), 73-87.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- O'Farrell, L. (2010). *Closing session on the second World Conference on Arts Education*. Seoul: UNESCO.
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In A. Fejes, & K. Nicoll, *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (pp. 34-47). London & New York: Routledge.
- Onderwijsinspectie. (2012). *Onderwijsspiegel 2012*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Paletschek, S. (2002). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der erste Hälfte der 20. Jahrhundert. *Historische Antropologie. Kultur - Gesellschaft - Alltag*, 10(2), 183-205.
- Peukert, H. (2002). Beyond the present state of affairs: Bildung and the search for orientation in rapidly transforming societies. *Journal of philosophy of education*, 36(3), 421-435.
- Prange, K. (2004). Bildung: a paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501-509.
- Sanctorum, J. (2007, November). *Is er cultuur voorbij het Wow-effect? Kritisch-filosofische achtergrondreflecties rond het Bamford-rapport in Vlaanderen*. Opgeroepen op Mei 12, 2012, van Visionair België: <http://www.visionair-belgie.be/pdf/Bamford.pdf>
- Schauvliege, J., & Smet, P. (2011, Januari 19). In september komt er een eerste topcultuurschool. *Kunst en cultuur in het onderwijs*. (E. Bracke, Interviewer) Knack.
- Schauvliege, J., & Smet, P. (2012). *Groeien in cultuur: conceptnota cultuureducatie*.
- Schönau, D. (2008). De wow-factor van goede kunsteducatie. In M. van Hoorn, *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers* (pp. 70-78). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Smet, P. (2009). *Onderwijs Beleidsnota 2009-2014*.
- Soetaert, R., Mottart, A., & Verdoodt, I. (2004). Culture and pedagogy in teacher education. *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 26(2-3), 155-174.
- Speeltheater/Kopergietery. (sd). *Manifest*. Gent.

- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the development of arts education*. Seoul.
- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen? *School en samenleving*(5), 49-66.
- Van den Branden, K., & Van Avermaet, P. (2000-2001). Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*(5-6), 394-404.
- Van Heusden, B. (2008). *Cultuur in de spiegel, projectplan voor subsidiepartners*.
- Van Heusden, B. (2008). *Onderzoeksvoorstel 'Cultuur in de Spiegel': naar een theoretisch kader en een raamleerplan cultuureducatie*.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*.
- Van Mechelen, M. (2010). *Samenwerking met scholen, eindtermen muzische vorming als kader*. Brussel: Locus.
- Vasterling, V. (2003). Body and language: Butler, Merleau-Ponty and Lyotard on the speaking embodied subject. *International journey of philosophical studies*, 11(2), 205-223.
- Verhaeghe, P. (2012, februari 4). Een gif dat het slechtste uit ons naar boven haalt. *De Standaard*.
- Verhaeghe, P. (2012). Inleveren voor of tegen neoliberalisme. *We strike back* (pp. 1-8). Gent: Vooruit.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Lager onderwijs: eindtermen muzische vorming*. Opgeroepen op December 23, 2011, van Onderwijs Vlaanderen: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/muzischevorming.htm>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Secundair onderwijs - Eerste graad - Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen - Uitgangspunten*. Opgeroepen op Mei 2, 2012, van Onderwijs Vlaanderen: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/uitgangspunten.htm>
- von Humboldt, W. (1970). On the spirit and the organisational framework of intellectual institutions in Berlin. *Minerva*, 8(2), 243-250.



## Bijlage

### **MISSIONSTATEMENT KOPERGIETERY**

KOPERGIETERY kiest voor kinderen.

Kinderen zijn de bron, de motor, de voeding voor élke vorm van artistiekeit.  
Kinderen worden erkend en herkend in wie ze zijn en wat ze kunnen.  
Kinderen worden binnen KOPERGIETERY gestimuleerd om via kunst zichzelf te ontwikkelen tot zelfdenkende, creërende, tolerante mensen met oog voor engagement in een steeds veranderende samenleving.

KOPERGIETERY kiest voor kunst.

Kunst als authentieke vorm om iets te betekenen. Maken vanuit zichzelf.  
Kunst als hefboom om kinderen te bereiken, als aanzet tot wederzijdse inspiratie, met respect voor de eigenheid van ieder individu.  
Kunst als beheersbare anarchie, voortdurend explorerend.

KOPERGIETERY kiest voor nuance.

Nieuwe generaties brengen nieuwe inhoudelijke denkkaders en vormelijke ontwikkelingen met zich mee.

Eigen aan een nieuwe tijd. KOPERGIETERY kiest ervoor om haar werking verder uit te bouwen - geïnspireerd door- en met de hulp van kinderen en jongeren. Organisch, flexibel, divers.... op het ritme van een jong hart.

Maar KOPERGIETERY voegt daar graag iets essentieels aan toe.

Iets noodzakelijks in tijden van polariteit, waar vaak extreem, zwart/wit en populistisch wordt gedacht.

Net in deze tijd van vervlakking en veralgemening kiest KOPERGIETERY voor makers met oog voor nuance.

Makers met het artistieke talent voor het werken aan verfijning, focus, diepte.

KOPERGIETERY kiest voor kwaliteit en stabiliteit.

KOPERGIETERY is veel meer dan alleen maar theater.

KOPERGIETERY is een 'kwaliteitslabel voor kunsten voor een jong publiek' geworden.

Kwaliteit m.b.t. kunsten voor kinderen en jongeren, waar ook gepresenteerd.

In een snel veranderende samenleving biedt KOPERGIETERY hierin vertrouwen, stabiliteit en continuïteit aan.

Dit kan zowel diep in eigen stad zijn, als ver buiten de grenzen.

Niét zomaar vanuit angst meehollend met trends, maar werkend vanuit een vertrouwen, kennis en innovatie.

KOPERGIETERY kiest voor toekomst en vernieuwing.

Cultuur erven we niet allen van onze voorouders: ze behoort eveneens toe aan de generatie die na ons komt.

Die NU kind zijn.

Als creatiehuis voor jonge kunst ontwikkelt KOPERGIETERY dan ook een dynamiek waarbinnen kinderen en kunstenaars in hun artistieke proces zich NU vragen mogen stellen over morgen.

KOPERGIETERY kiest dan ook voor het werken met kunstenaars die oog hebben voor nieuwe (artistieke) ontwikkelingen binnen de samenleving.