



**HERVORMINGEN SECUNDAIR ONDERWIJS
REACTIE KUNSTENSECTOR
GECOÖRDINEERDE NOTA
(26/01/2011 EN 01/02/2011)**

Situering

In september 2010 lanceerde minister Pascal Smet 'Mensen doen schitteren', de eerste oriëntatienota over de hervormingen van het secundair onderwijs. De plaats en de rol die de kunsten zullen en kunnen innemen in het toekomstige secundair onderwijs ligt de kunstensector nauw aan het hart. Het is ook de verantwoordelijkheid van deze sector om hier mee over na te denken. Daarom organiseerden belangenbehartigers oKo en VOBK en de kunstensteunpunten (BAM, MCV en VTi), in samenwerking met CANON Cultuurcel, een studie- en een inspraakmoment. Ook VVC (Vereniging Vlaamse Cultuur- en gemeenschapscentra) sloot zich aan. Hierdoor waren zowat alle actoren uit de podiumkunsten, de muziekwereld en de sector van de beeldende kunst betrokken, zowel deze die focussen op creatie/productie als deze die actief zijn op het terrein van spreiding/omkadering.

Het inspraaktraject bestond uit verschillende fases:

- De professionele kunstensector verzamelde een eerste keer op 26 januari 2011 om een reactie te formuleren op de oriëntatienota van minister Pascal Smet. De verantwoordelijken van de vermelde koepelorganisaties en steunpunten werden tijdens deze bijeenkomst aangevuld met deskundigen uit kunsteducatieve organisaties of uit instellingen met een bijzondere aandacht voor (kunst)educatie. In totaal spraken een twintigtal aanwezigen zich uit over de kansen, bedreigingen en uitdagingen voor cultuur en kunsten in de onderwijshervorming. Deze verzameling van ideeën resulteerde in een eerste reactienota, waarin een duidelijk standpunt geformuleerd werd.
- Op 1 februari 2011 stelde de kunstensector de speerpunten van deze nota voor op het kabinet van de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs, in aanwezigheid van o.a. Ann Olaerts, (raadgever Cultuur/Onderwijs), Paul Yperman (raadgever Onderwijs) en Brecht Demeulenaere (CANON Cultuurcel). Als vertegenwoordigers van het beleidsdomein Onderwijs namen zij de taak ter harte om de oriëntatienota toe te lichten en om de vragen en de suggesties van de kunstensector te beantwoorden en/of om hierover dieper in debat te gaan.

Gecoördineerde nota

De initiële reactienota van de professionele kunstensector streefde geen volledigheid na, maar werd opgesteld om een aantal accenten te leggen, knelpunten te identificeren en aan te geven welke elementen volgens de kunstensector ontbreken. Deze initiële reactienota werd in een tweede beweging aangevuld en gewijzigd op basis van het verslag van het ontmoetingsmoment van 1 februari 2011, met de voorliggende, gecoördineerde nota als resultaat. De uitgebreide verslagen van beide bijeenkomsten zijn terug te vinden op de website van oKo.

1. KUNST EN CULTUUR IN DE VOORLIGGENDE NOTA

Hier wordt per sectie overlopen op welke manier kunst en cultuur aan bod komen in de eerste oriëntatienota zoals deze nu voorligt. Als kunstensector geven we telkens een aantal bedenkingen en/of suggesties weer.

1.1 Woord vooraf

In het voorwoord wordt de grootste uitdaging voor het secundair onderwijs duidelijk omschreven: elke jongere moet optimale kansen krijgen om de eigen competenties optimaal te ontwikkelen, ongeacht zijn of haar startniveau. Omwille van deze focus is net het ontbreken van een expliciete vermelding van kunst of creativiteit in het voorwoord opmerkelijk. Via kunst en creativiteit wordt de werkelijkheid immers op verschillende manieren benaderd en kunnen competenties naar boven komen die in een reguliere context mogelijk niet ontdekt zouden worden. Deze ruimte voor kunst en creativiteit maakt de gelijke kansen-ambitie naar onze mening meer realiseerbaar. Hoe meer ruimte voor verschillende benaderingen, hoe meer 'mensen gaan schitteren'. De kunstensector betwijfelt of met een overwegend economische en competentiegerichte benadering een even succesvol resultaat geboekt kan worden.

De huidige maatschappij vraagt bovendien om creativiteit, niet in het minst in een economische en industriële context. Het zou dus een gemiste kans zijn om de volwassenen van morgen deze kwaliteit niet te laten ontwikkelen. De kunstensector steunt de minister in zijn doelstellingen; de rol van kunst en creativiteit hierbij mag ons inziens vanaf het begin duidelijk worden geëxpliciteerd.

De onderwijsnota vraagt op dit moment om een duidelijke toelichting van een aantal 'geladen' termen. **Voorbeeld 1:** De inhoud van de term 'competentiegericht' kreeg, door de omschrijving die Paul Yperman er op 1 februari 2011 aan gaf, immers een ander karakter, namelijk dat van *een* competentiedenken dat voortvloeit uit het de algemene missie van het secundair onderwijs. Om maximale talentontwikkeling mogelijk te maken, wordt daarbij zowel op kennis als op vaardigheden maar ook op attitudes gefocust. Dit verklaart de verschuiving van schoolvakken naar belangstellingsgebieden. Hiernaast zal ook geëvalueerd worden of leerlingen hun verworvenheden in één of meerdere contexten kunnen inzetten. De graad van autonomie en verantwoordelijkheid zal op dit niveau verschillen, afhankelijk van de leerling en de leeftijd. De voorgestelde aanpak overstijgt dus een puur arbeidsmarktgerichte visie.

Een verduidelijking van dergelijke termen zal alle partijen ten goede komen en maakt fundamentele discussies over het karakter van het secundair onderwijs meer efficiënt.

Voorbeeld 2: Ook de gehanteerde kunstbegrippen moeten consequent en doordacht gebruikt worden. Volgens de kunstensector kan kunst beschouwd worden als een bedrijvigheid die boven culturele normen staat en, daaruit puttend, telkens een nieuwe definiëring geeft aan het begrip zelf. Er wordt geopteerd voor het gebruik van het woord 'kunst' in plaats van 'cultuur' of 'culturele expressie'. Expressie verwijst immers naar een uiting die cultureel beïnvloedt wordt. Het onderscheid tussen kunst en cultuur (zoals gemaakt in de derde alinea van punt 1.3) werd verder uitgediept op vraag van Paul Yperman: terwijl 'cultuur' staat voor wat we "gisteren" samen bedacht hebben en op een soort status quo duidt, heeft 'kunst' een visionair karakter en verwijst het naar los (willen) komen van datgene dat eerder samen bepaald werd.

De kunstensector juicht toe dat er vanuit het beleid aandacht zal gaan naar een heldere en eenduidige definiëring, zoals aangegeven op 1 februari 2011.

1.2 Waarom hervormen we het secundair onderwijs?

Momenteel ligt er een gespierde nota voor, gestoeld op theorieën uit de ontwikkelingspsychologie. Met de focus op de toekomstige samenleving, vermoedt de kunstensector dat competentiegericht denken in dit geval eerder een zwakte dan een sterkte is. Het is een eng idee jongeren louter klaar te stomen voor de arbeidsmarkt en de andere aspecten van het leven hierbij te verwaarlozen of in ieder geval marginaal aan bod te laten komen. De kunstenuorganisaties durven stellen dat de aandacht voor leren op zich en dus voor alle aspecten van het leven een meerwaarde vormt, ook in een economische omgeving. Dit zal hieronder duidelijk worden.

1.2.1 Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

De kunstensector wil graag reageren op volgende stelling:

“De school vervult een unieke sociale rol in onze samenleving. Het is immers de enige plaats waar jongeren, ondanks hun verschillende sociale, culturele, ... afkomst bereikt en samengehouden kunnen worden. Dit verklaart meteen het belang van een brede vorming, waarbij jongeren worden opgeleid tot kritische en verantwoordelijke burgers” (p.11).

Om deze stelling te illustreren, wordt het concept ‘democratisch burgerschap’ verder uitgewerkt. De link met kunst is hier ook zeker op zijn plaats. Kunst confronteert immers met en doet nadenken over de maatschappij en de verschillende visies hierop. Dit proces is een belangrijk bestanddeel van een brede vorming en stimuleert de ontwikkeling van kritische zin. Bovendien kan hierbij gemakkelijk buiten de schoolmuren en dus in de ‘echte maatschappelijke realiteit’ gegaan worden; Het aanbod aan musea en andere (kunst)educatieve omgevingen, los van de gebruikelijke schoolbanken, is groot.

De term ‘samengehouden’ in deze uitspraak legt eveneens een contradictie bloot. Deze woordkeuze doet dwang vermoeden, terwijl leren plaatsvindt uit vrije wil. Deze vaststelling vormt opnieuw een argument voor een andere manier van leerstof aanbieden. Het ‘opkrikken van het welbevinden van leerlingen’ wordt in deze nota een belangrijke uitdaging genoemd (p.47). Dit versterkt ons pleidooi voor de expliciete vermelding in deze nota van een artistieke omgeving als leeromgeving. Het kan trouwens als een concreet voorstel gezien worden om een meer harmonische verhouding tussen leerlingen en de schoolbanken te realiseren: “Dat een recente enquête van de Vlaamse Scholierenkoepel, afgenomen bij 4000 scholieren, uitwijst dat leerlingen de school doorgaans saai vinden, moet alle betrokkenen ertoe aanzetten de school aangenamer en boeiender proberen te maken” (p.10). Bovendien vraagt een hervorming van het onderwijs onvermijdelijk om een out-of-the-box-denken.

Ten slotte vestigt de hierboven aangehaalde alinea de aandacht op een troef van het onderwijs. Als gevolg van de leerplicht, creëer je inderdaad een omgeving waar verschillende sociaal-economische milieus elkaar ontmoeten. Een reden te meer dus om kunst op te nemen in het basispakket én het globale traject van elke leerling uit het secundair onderwijs en om zo een uitgebreide kennismaking te verzekeren. Het valt niet te ontkennen dat kunst, met of zonder grote ‘k’, in bepaalde sociale groepen nog steeds niet vanzelfsprekend is.

1.2.2 Nieuwe vormen van leren

De kunstenuorganisaties willen graag een lans breken voor het aanbieden van innovatieve leeromgevingen, waar creativiteit gestimuleerd kan worden. De voorliggende nota schuift immers een aantal te ontwikkelen ‘competenties voor de 21^{ste} eeuw’ naar voor, zoals “kritisch denken, digitale geletterdheid en mediawijsheid, communicatie, zelfsturing, en ondernemerschap” (p.13). Aan deze laatste competentie wordt creativiteit toegevoegd ‘op basis van keuzes die we voor de toekomst willen maken’ (p.19). De kunstensector wil er op wijzen dat niet alleen “digitale leeromgevingen”, maar ook

kunsteducatieve contexten "bijzonder geschikt zijn voor het leren toepassen van vaardigheden van een 'hogere' orde: organisatie, kritische analyse, probleemoplossend denken en de creatie van nieuwe kennis en informatie" (p.13). Er zijn in de kunstensector heel wel wat goede voorbeelden van innovatieve leeromgevingen te vinden. Bij een onderwijshervorming moet dan ook met de bouwheren van deze leeromgevingen in gesprek gegaan worden. Op 1 januari werd duidelijk aangegeven dat infrastructuur als één van de bottlenecks binnen het onderwijsbeleid beschouwd kan worden: de kunstensector hoopt dan ook dat deze aanbeveling richtinggevend of het begin van een concrete oplossing kan zijn.

Wat 'kritisch burgerschap' (punt 1.2.1) en 'nieuwe vormen van leren' betreft (punt 1.2.2), lanceren de kunstensector en de cultuur- en gemeenschapscentra het aanbod om als partner te fungeren voor het onderwijs. De sector kan bovendien zowel binnen als buiten het onderwijs optreden als actor in het leerproces van jongeren. Vanuit de overheid wordt gewezen op de aanwezigheid van het bewustzijn dat jongeren meer 'buiten' dan 'binnen' de school leren. Hierbij worden de inspanningen van scholen vernoemd om andere leeromgevingen binnen te brengen. De kanttekening wordt echter gemaakt dat het speelveld van de overheid op onderwijsniveau beperkt is tot het bepalen van eindtermen en structuren. Vervolgens zijn het de onderwijsverstrekkers die dit ruime kader vertalen in concrete leerplannen. Didactiek, pedagogiek en de methodes volgens dewelke te werk wordt gegaan in de klas, zouden op overheidsniveau dus nauwelijks vastgelegd kunnen worden. De kunstensector begrijpt de gang van zaken binnen deze constructie, maar meent dat, wanneer een bepaalde filosofie zelfs aan de basis ontbreekt, elke poging tot verandering hoe dan ook in de kiem wordt gesmoord.

1.3 Krijtlijnen voor de hervorming van het secundair onderwijs

Hierboven maakten we al duidelijk dat de kunstensector een meerwaarde ziet in een brede, algemene ontwikkeling en dat deze zelfs versterkend kan werken, met een sterker eindresultaat dan in geval van een louter functionele benadering. Dergelijke opvatting is terug te vinden in de voorliggende nota:

"Om hun kansen op verdere ontwikkeling te verzekeren, hebben kinderen en jongeren een breed gamma aan kennis, vaardigheden en attitudes nodig dat niet alleen in verschillende situaties en omstandigheden ingezet kan worden, maar er ook voor zorgt dat hun kansen op verdere ontwikkeling gevrijwaard worden" (p.15).

Competenties voor cultureel bewustzijn en culturele expressie behoren volgens de kunstensector zeker tot de sleutelcompetenties om "als burger te kunnen functioneren in de samenleving" (p.18). Wel willen we graag een terminologische opmerking maken. In het uitgangspunt om "jongeren oog te leren hebben voor het artistieke in hun leefwereld, de schoonheid die hen omringt en de verschillende expressievormen die men hiervoor kan aanwenden" (p.19), kunnen we ons vinden. Er moet echter voldoende onderscheid gemaakt worden tussen het begrip 'kunst' en het begrip 'cultuur'. Waar kunst gedefinieerd kan worden als een manier om de wereld in beeld te brengen (zowel reflectief, receptief als actief), kan cultuur eerder beschouwd worden als een verzameling van alle fenomenen die op menselijke ingrepen wijzen. Hierbij ligt de nadruk op een status quo, terwijl kunst uiting geeft aan een eigentijdse manier van kijken, denken en uitdrukken. Vandaar de nauwe link met het begrip creativiteit, waarbij niet gereproduceerd wordt, maar wel geherdefinieerd door middel van verschillende 'talen'. Kunst impliceert dus een universele blik op de wereld. Om het specifieke einddoel weer te geven bij het gebruik van de term 'culturele expressie', pleiten we voor het gebruik van de term 'creatieve en artistieke expressie'.

1.3.1 Horizonverruiming

De kunstenuitvoeringsorganisaties stellen voor wat de in de nota vermelde horizonverruiming betreft een aantal discrepanties vast en pleiten voor voorzichtigheid als het gaat om het 'doen maken' van keuzes. Er

moet op elk moment in de schoolloopbaan voldoende ruimte behouden blijven om nog van koers te veranderen. In die zin is er volledige consensus met de stelling dat "een studiekeuze op jonge leeftijd de impact van het sociaal milieu versterkt en te vroeg in de neurologische ontwikkeling van de jongere komt" (p.26).

Zelfs in de zogenaamde verbrede tweede graad moet er al duidelijk positie gekozen worden. Van domein naar domein schuiven is nog praktisch haalbaar; overschakelen naar een ander belangstellingsgebied al veel minder. De volgende stelling in de nota geeft dit toe: " (...) Deze vaststellingen pleiten er wel voor om keuzes met definitieve implicaties (zoals een bepalende studiekeuze) zoveel mogelijk te vermijden" (p.13).

'Zelfconceptverheldering' lijkt dan ook meer doordacht wanneer hierbij de persoon van de leerling centraal staat en de vertaling van vaardigheden naar de arbeidsmarkt niet in deze fase al de focus wordt. Dit is een proces dat zodanig belangrijk is, dat het als een doel op zich opgevat zou moeten worden. Het maken van keuzes dient te gebeuren binnen een 2-2-2-structuur, die niet altijd overeenstemt met het ritme van de ontwikkeling van sommige leerlingen. Hierbinnen lijkt bovendien nauwelijks ruimte voor experiment - waarbij ook falen is toegestaan - als leerproces in de persoonlijkheidsvorming.

De kunstensector waardeert alle (reeds uitgevoerde) pogingen van de overheid om meer flexibiliteit in het onderwijstraject te brengen. De vraag is alleen of differentiatie het meest geschikte instrument is om het omschreven spanningsveld, te wijten aan het ingeburgerde jaarklassensysteem, aan te pakken.

1.3.2 Oog voor differentiëring

Zoals differentiëring hier ingevuld wordt, kan de vraag gesteld worden of het begrip op die manier dan niet gelijk staat aan louter remediëring enerzijds (voor de leerlingen met een achterstand) en verdere versterking van de niveauverschillen anderzijds (als gevolg van de poging om "sterkere" (p. 27) leerlingen een uitdaging te bezorgen). Hoe dan ook wordt het concept wederom bijzonder prestatiegericht en dus eenzijdig ingevuld. Een alternatief kan inhouden dat er tijd wordt voorzien om te reflecteren over de eigen leerprocessen, en dit bij alle leerlingen. Op lange termijn is dit mogelijk interessanter dan systematisch de prestaties op te drijven, ongeacht het niveau van een leerling. De optimalisatie van leervaardigheden, zoals deze aan bod komt in de eerste graad (p.34), verdient een consequente verderzetting, in combinatie met een reflectie over de eigen persoon en voorkeuren. Persoonlijkheden blijven immers evolueren, een heel leven lang.

1.4 Een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs

In punt 1.3.1 werden er al een aantal opmerkingen geformuleerd rond de vroegtijdige keuzeverplichting die uit de voorziene structuur van het nieuwe secundair onderwijs voortkomt. De opdeling in keuzedomeinen is toe te juichen, want zorgt voor het gevoel dat onderwijs nauw aansluit bij de eigen interesses en kan bijgevolg een antwoord zijn op het gestelde motivatieprobleem van leerlingen (p.10).

Een andere bedenking die gemaakt kan worden, betreft het verlaten van de opdeling in ASO, TSO en BSO. Deze schotten worden weggewerkt door de introductie van keuzedomeinen. Maar in welke mate zijn deze toch wel traditionele subdomeinen compatibel? Kan houtbewerking vlot gecombineerd worden met, pakweg, klassieke talen? Interesses kunnen immers zeer divers zijn... Bovendien lijkt het niet evident dat een praktijkgeïnteresseerde jongere naast houtbewerking spontaan het eerder reflectieve vak architectuur erbij kiest. Nochtans bieden dergelijke combinaties zeer zeker een meerwaarde.

In het verlengde hiervan situeert zich ook een praktisch en organisatorisch probleem. Wie behoudt het overzicht bij het samenstellen van keuzedomeinen en –pakketten? Worden hier extra krachten voor aangetrokken of is dit een taak die in het – nu al vaak overvolle en enorm veelzijdige – takenpakket van de leerkracht terecht komt?

Tot slot stellen de kunstorganisaties zich vragen bij de invulling van de domeinen van het belangstellingsgebied 'creatie en kunst' (p.38). Mode lijkt wel een versmalling (want design e.a. is schijnbaar vergeten), terwijl de zeer brede categorie muziek en podiumkunsten oneer doet aan de diversiteit hierbinnen. Deze terminologie dient o.i. in de volgende nota concreter uitgewerkt te worden, zeker met het oog op te behalen doelstellingen en/of eindtermen.

Wanneer de nieuwe structuur voor het secundair onderwijs bekeken moet worden als een constructie waarin studeren plaatsvindt binnen een scholengemeenschap (mèt sterke leerlingenmobiliteit), vervallen een aantal van de gemaakte opmerkingen. De vinger moet echter stevig aan de pols gehouden worden of deze filosofie de komende jaren ook werkelijkheid wordt. Subsidievoorwaarden verbinden aan de realisatie van dergelijke inrichting van het scholenlandschap is inderdaad een haalbare kaart. Het is alleen onduidelijk op welke termijn deze omschakeling kan plaatsvinden en vooral welke aanpak in de tussentijd gehanteerd moet worden.

De kunstensector gaat ook graag in op de vraag om de nodige competenties in het werkveld op te lijsten. Het secundair onderwijs voorziet een algemene artistieke vorming, geïntegreerd in de basisvorming. Daarnaast kunnen geïnteresseerden ook kiezen voor een uitbreiding hiervan. Bij de vormgeving van dat aanbod stelt de vraag zich hoe het onderwijs het best afgestemd kan worden op de arbeidsmarkt. Het Sociaal Fonds voor de Podiumkunsten maakte tot nog toe – in samenspraak met de sector – zes beroepscompetentieprofielen aan. Het Fonds zal de taak tot verdere uitbreiding en aanvulling ervan ter harte nemen.

2. ONTBREKENDE ELEMENTEN IN DE VOORLIGGENDE NOTA

Doorheen deze tekst kwamen al een aantal elementen aan bod die volgens de kunstensector verder uitgewerkt kunnen worden, zoals de notie 'creativiteit'. Andere elementen bleken nog niet opgenomen.

Verder zijn er nog enkele domeinen die volgens de kunstensector de nodige aandacht vereisen binnen een onderwijsbeleid dat klaar is om de uitdagingen voor de toekomst aan te gaan:

- Personeel en opleiding:

Om alle gestelde doelstellingen te bereiken, kan de rol van de leerkracht niet genoeg benadrukt worden. De vaardigheid om creativiteit te implementeren in het onderwijs, zou dan ook expliciet in de lerarenopleiding aan bod moeten komen en niet enkel binnen het afgebakende domein 'artistieke opvoeding'. Hierbij moeten de conclusies van het Bamford-onderzoek over kunsteducatie in het achterhoofd worden gehouden. Het is zeker een mogelijkheid om beroep te doen op professionele kunsteducatieve organisaties indien dergelijke competenties in het onderwijsveld zelf onvoldoende aanwezig zijn. Het is op dit moment ook (nog) niet duidelijk wat de aanvullende opleiding 'Project kunstvakken' hierbinnen kan betekenen.

De rol van en wijze waarop de leerkracht te werk gaat, moet in ieder geval meer dan ooit overdacht worden bij deze waardevolle inspanningen om het huidige secundair onderwijs te hervormen. De leerkracht heeft een bijzonder belangrijk aandeel in het bereiken van doelstellingen rond kunst en creativiteit.

- Ruimte voor vrijheid:

De kunstensector pleit voor ruimte om te experimenteren, uit te proberen en te falen. Het functionele zit hierbij in het – op het eerste zicht – niet-functionele: de waarde die gehecht wordt aan de notie creativiteit is rechtevenredig met de aanmoediging om uit te proberen zonder bestraffing wanneer er – letterlijk en figuurlijk – buiten de lijntjes gekleurd wordt.

In deze nota ontbreekt evenzeer een ruimte voor vakoverschrijdend en projectmatig werken. Ook tijdelijke (kunstzinnige) projecten waarbij elke leerling vanuit de eigen competenties zijn steentje bijdraagt, lijken een zinvolle verkenning. Zo verenig je bijvoorbeeld bij het opzetten en opvoeren van een theaterstuk toekomstige technici en houtbewerkers (decor), taalvaardige leerlingen (communicatie), jongeren met commerciële interesses (marketing en promotie), ...

- Levenslang leren:

Een pleidooi voor levenslang leren, overschrijdt de doelstelling van deze reactie op de voorliggende nota. Toch lijkt het zinvol de aandacht te vestigen op de toekomstige kennismaatschappij waarin de informatiestroom blijft toenemen en een leven lang leren een realiteit wordt. Hoe secundair onderwijs hierin overvloeit, is een interessante piste om eveneens proactief in de vervolgnota te verwerken.

- Brede school:

De kunstensector erkent de inspanningen van de overheid op dit vlak om een stevige beleidsmatige onderbouw te construeren. Deze werkwijze maakt een verregaande flexibilisering en vrijstellingenbeleid mogelijk en kan een antwoord bieden op de vraag hoe elders verworven competenties binnen het reguliere onderwijs gevalideerd kunnen worden. De sector geeft ook toe dat het debat omtrent de invulling van dit concept in een andere context gevoerd moet worden. Toch wil de sector ervoor pleiten de link ermee niet over het hoofd te zien en al in de onderwijsnota voldoende aanknopingspunten te voorzien, zodat de koppeling met het (nog verder te ontwikkelen) beleidskader over de brede school mogelijk wordt.

In het verlengde van de kritiek van de kunstenuitvoeringsorganisaties op het leerlijn- en competentiegericht-denken wordt de vraag gesteld in welke mate de kunstensector zelf participatief te werk gaat. Een toetsing hiervan zou kaderen binnen een veldanalyse van het departement CJSM. De kunstenuitvoeringsorganisaties stemmen hier mee in.

3. CONCLUSIE

Sinds het verschijnen van de oriënteringsnota midden september 2010, is er hard gewerkt en werden een aantal onderwijsthema's verder uitgewerkt. Zo ligt er ondertussen een hoofdstuk over personeelsbeleid op tafel, werd de inrichting van het scholenlandschap verder besproken en is het lerarenloopbaan debat in gang gezet.

Dit voorjaar volgt de hervormingsnota voor het DKO.

Zoals bij deze nota gebeurde, blijft de sector graag betrokken. Zo kan ze haar standpunt actualiseren en mee blijven nadenken. Dergelijke dialoog stemt hoopvol. Dit strookt immers met de rol die de kunstensector wil innemen, namelijk die van een actieve partner in de vormgeving van het onderwijs, zowel op papier als in de klas. Bovendien bleek op 1 februari 2011 dat de kunst en het onderwijs zeer veel raakvlakken bezitten, wat een wisselwerking nog vanzelfsprekender maakt.

Tot slot wil de kunstensector benadrukken dat hij begrip heeft voor de veelzijdigheid die van de onderwijsnota verwacht wordt; ook andere sectoren zien hun verzuchtingen graag beantwoord binnen de nota. Toch wil de kunstensector haar verantwoordelijkheid nemen en maakt daarom in deze gecoördineerde nota duidelijk waarom er voor kunst en cultuur een lans gebroken moet en kan worden in het kader van de onderwijshervormingen.