

Wam de Moor

Gekust door de Muzen: de liefde gewekt?

Ervaringen met de praktijk van kunsteducatie

'Als 't er in zit, wil 't er uit'. Zo verzucht de kunstschilder Bavink in gesprek met de verteller in Nescio's prachtig weemoedige verhaal *De uitvreter*. Nescio laat de schilder Bavink herhaaldelijk met zijn kunstenaarschap worstelen. Bavinks ambacht valt hem zwaar, want wat hij maakt beantwoordt maar niet aan zijn innerlijk visioen van de werkelijkheid. En toch: 'Als 't er in zit, wil 't er uit.' Waarschijnlijk hebben de staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap Nuis en Netelenbos niet aan Nescio's uitspraak gedacht, maar in de nota *School en Cultuur* die zij aan de begroting voor 1997 hebben gehecht, is sprake van een vergelijkbaar streven. Leerlingen moeten gekust worden door de Muze, opdat zij tenminste kunnen nagaan of de genegenheid wederzijds is. En die Muze woont niet altijd in de school waar de leerlingen hun dag doorbrengen. Zij zullen haar ook 's avonds in de schouwburg, de concertzaal of het bioscoopzaaltje moeten opzoeken of in het weekend, als ze naar Jan Steen gaan. Want men wil kwaliteit. Het moet afgelopen zijn met kunstonderwijs op macraméniveau, het educatief perspectief van dansen op de Paasberg of lekker kleien met z'n allen. Paars is een andere kleur dan rood. Voorbereidend werk voor de nieuwe gedachten op O., C. & W., die alles te maken hebben met de ontwikkeling van Culturele en Kunstzinnige Vorming, lijkt mij zeker verricht door het Platform Kunsteducatie. In de bijdrage over het Etty Hillesum College, elders in dit nummer, is daarvan de achtergrond gegeven. Hier zou ik vooral willen samenvatten wat de voornaamste ervaringen zijn met het project Goede Praktijk en aan welke criteria een dergelijke praktijk zou moeten voldoen. In dit nummer doe ik verslag van een eerste reeks ervaringen, in nummer 6/4 publiceert *Tsjip* het vervolg.

Portretten van tien scholen met goede praktijk

Als 't er in zit, wil 't er uit, het verslag van het project, bestaat voor het grootste deel - zo'n 110 bladzijden - uit portretten van tien scholen waar men het nodige doet aan kunstonderwijs. Dat hadden ook andere scholen kunnen zijn, want liefst 76 scholen waren ingegaan op de uitnodiging zich te melden voor een bezoek door de groep van deskundigen van Goede Praktijk. Maar deze tien leken representatief voor wat er in het voortgezet onderwijs wordt gedaan aan kunstzinnige vorming in en buiten de school. Naar hun werk werd gekeken door mensen die doorgaans van buiten af naar het onderwijs kijken, maar er wel weet van hebben en ook verstand van kunst: twee rectoren van scholen waar veel gebeurt op kunstgebied, een dirigent die veel met jonge musici werkt, een hoofd marketing kunstzaken, de directeur van het Postmuseum, een provinciaal gedeputeerde voor culturele aangelegenheden, een directeur en een stafdocent van dansacademies, twee mensen van de universiteit en de directeur van het LOKV. De ervaringen van de bezochte scholen waren

voor hen het uitgangspunt, en dus niet de boeken voor kunstbeleid of kunstdidactiek.

De bevindingen van de uit zes personen bestaande, maar telkens anders samengestelde teams werden vergelijkbaar door de portretten die de journaliste *Riny Jans* van al die scholen maakte. Je zag bijvoorbeeld dat het Niels Stensen College in Utrecht nog altijd zijn faam waarmaakt van een steengoede theatertraditie te hebben en onder meer een hechte relatie heeft met de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht. Maar ook dat het naburige Oosterlicht College in Nieuwegein, een veel grotere fusieschool, in die traditie is gaan delen en nu in de nieuwbouw, die in 1997 klaar moet zijn, een eigen theaterzaal met 280 stoelen, heeft gepland. Daar zijn zelfs klaslokalen voor geofferd! Wij zagen er bovendien hoe elk schooltype - van vbo tot vwo - zijn eigen soort kunstwerken genereert, van strak voorgeschreven tot zeer vrij, zichtbaar resultaat van gedifferentieerd onderwijs, gegeven door een vaksectie waarin de collega's elkaar hebben gevonden.

Het Röling College in Groningen heeft leerlingen die van thuis uit weinig met cultuur in aanraking komen: des te meer reden om aandacht te besteden aan kunstzinnige vorming; en alle docenten dragen daaraan hun steentje bij. Eigenlijk worstelen de docenten van de openbare s.g. Koning Willem II College in Tilburg met dezelfde problematiek, maar het onderwijs in de kunsten staat er zo centraal, dat elke leerling eraan moet geloven en er in begint te geloven. De s.g. Gerrit van der Veen in Amsterdam heeft veel allochtone leerlingen (35%), maar ook jongens en meisjes uit het deftige Amsterdam-Zuid. En allemaal maken ze kennis met een breed pakket aan kunstvakken in de basisvorming. Op het Meander College in Zwolle vinden ze baat bij een Stichting Culturele Activiteiten. Net als de mensen van de christelijke scholengemeenschap Reggesteyn, zijn de docenten overtuigd van het emanciperend karakter van kunstonderwijs.

Leerlingen van de Nijmeegse scholengemeenschap Groenewoud hebben een streepje voor. Terwijl het leerlingenaantal van de meeste scholen terugloopt, heeft 'het' NSG aanmeldingen door moeten schuiven naar het Montessori College, eenvoudig omdat men het aantal niet kon verwerken. Kunst is er heel gewoon: overal zijn de creatieve produkten van de leerlingen aanwezig en op het jaarlijkse voordrachtfestival in het Cultureel Centrum De Lindenberg speelt het NSG altijd een prominente rol. In nog sterkere mate dan het Stedelijk College Den Hulster in Venlo - dat sollicitanten mede beoordeelt op hun kennis van en belangstelling voor kunst en cultuur - en het Meander College, heeft het NSG een taakbelastingbeleid dat een begeleiding van de culturele activiteiten door de docenten waarborgt.

De portretten van Riny Jans in het boek geven natuurlijk veel meer zicht op deze scholen. Maar weergave daarvan is hier niet op zijn plaats. Een onderzoeker, Peter van Waart, maakte ter ondersteuning van de portretten een sterkte/zwakte-analyse van elke school, aan de hand van de portretten en alle documentatie die de bezochte scholen vooraf ter beschikking hadden gesteld. Bij het vaststellen van criteria waaraan een goede praktijk van kunsteducatie zou moeten voldoen, hebben we veel gehad aan Van Waarts onderzoek. Hij zag op grond van zijn studie twee belangrijke aspecten van kunsteducatie: ten

De Moor, Gekust door de Muzen: de liefde gewekt?

eerste de *dimensies* van de kunstzinnige vorming, ten tweede de *niveaus* van de school die bij de activiteiten betrokken zijn. Wat bedoelen we daarmee?

Drie dimensies en drie niveaus

Met *dimensies* worden in dit geval drie dingen bedoeld. Ten eerste dat kunstzinnige vorming meer diepte krijgt als de reikwijdte van de activiteiten groter is (we noemen dat *groter bereik*). Ten tweede in welke mate de activiteiten zijn opgenomen in de totaliteit van het schoolprogramma en er sprake is van samenwerking tussen bijvoorbeeld secties, met andere scholen, van samenhang tussen activiteiten binnen en buiten de les of van verschillende vakken en leerlingen verplicht of vrijwillig deelnemen (we noemen dat de mate van *integratie*). En ten derde in hoeverre er sprake is van continuïteit van de activiteiten; of ze structureel zijn ingepast of meer projectmatig, of er sprake is van stevige condities, van een visie of beleid en of de kwaliteit wordt bewaakt door een interne evaluatie van de kunstzinnige vorming (we noemen dat de mate van *stabiliteit*).

Als je gaat kijken naar het *niveau* waarop de dingen gebeuren, geldt voor kunstzinnige vorming op school dat er drie niveaus zijn: de mate waarin het beleid van de school mogelijkheden, condities en initiatieven ontwikkelt, het *beleidsniveau*; de wijze waarop de activiteiten worden georganiseerd en uitgevoerd, het *organisatie- en uitvoeringsniveau*; en de vorm en inhoud van de kunstzinnige activiteiten in de praktijk, het *praktijkniveau*. In het eerste geval hebben we te maken met de aard van het beleid (initieënd of reagerend en tolererend), de motieven en intenties zoals: 'Het gaat ons om de profilering van de school; belangrijk voor de werving van leerlingen', of: 'We willen leerlingen de kans geven zich te kwalificeren voor een vervolgstudie in de kunsten', of 'We willen dat alle leerlingen een goede algemeen culturele vorming krijgen'. Maar het gaat ook om de vraag of de kunstvakken in urentabellen, examenmogelijkheden en bij de overgang serieus meetellen of niet en of er speciale staffuncties voor kunstzinnige vorming zijn gecreëerd of niet.

Schrijven we over de organisatie en de uitvoering, het tweede niveau, dan hebben we het over de samenwerking tussen de vakken, de secties en andere scholen, de contacten met externe kunstinstellingen, de deelname van docenten - ook niet-kunstvakdocenten - in organisatie en uitvoering of de rol van leerlingen in een en ander.

Op het derde niveau, dat van de praktijk, reflecteren we op de lessen, de didactiek en werkvormen in de klas, de vraag of leerlingen verplicht deelnemen of dat vrijwillig doen en of de activiteiten voor de leerlingen zich beperken tot receptie, reflectie en consumptie of dat er ook sprake is van actieve en productieve kunstzinnige vorming.

Moeilijk: beschrijving van de praktijk

Het onderzoek van Van Waart laat zien dat de beschrijving van activiteiten op het praktijkniveau het moeilijkste is. 'Als er in de documentatie al informatie was over didactiek en werkvormen en de rol en activiteit van leerlingen, dan betrof dit vaak de situatie in één les, of van maar enkele vakken, of uitspra-

ken van enkele leerlingen, etc. Op basis hiervan was het moeilijk een beeld te schetsen van het praktijkniveau in het algemeen, en voor een aantal scholen is dit maar matig gelukt.'

In dit artikel ordenen we de kennis omtrent goede praktijk die ons bezoek aan de tien scholen heeft opgeleverd aan de hand van de zes criteria die in het onderzoek zijn gehanteerd. Achtereenvolgens geven we zo aan hoe we in de scholen 'bereik', 'integratie', 'stabiliteit', 'beleid', 'organisatie en uitvoering' en 'praktijk' hebben aangetroffen. In deze bijdrage richten we ons op bereik en integratie. In een tweede artikel doen we verslag van de overige aspecten en geven we weer wat de projectgroep aan richtlijnen voor een goede praktijk van kunsteducatie heeft geformuleerd.

Algemene opmerkingen

Elke school presenteert zich aan ouders en potentiële leerlingen met een profiel. Drie scholen noemen zich 'openbaar', vier 'protestants-christelijk', één noemt zich 'interconfessioneel', één 'algemeen bijzonder' en één 'katholiek'. Interessante vraag zou zijn of je die verschillen kunt merken, maar in zijn algemeenheid zijn wij daar niet op ingegaan. Ik zal dat hier ook niet doen, maar ik ben er haast zeker van, dat je bij nadere beschouwing van het beschikbaar gekomen materiaal elke scholengemeenschap aan zijn nestgeur zou kunnen herkennen. Dat geldt zeker voor de katholieke en de protestants-christelijke scholen, waarvan de laatste onderling een breed spectrum laten zien van open tot meer gesloten.

Van de tien scholen hebben er zeven de kunstzinnige vorming opgenomen in het profiel. De helft van de scholen erkent dat men de vorming ziet als een goed PR-instrument, één school wil dat uitdrukkelijk niet. Het aantal kunstvakken varieert van zes op één school tot drie op twee scholen, terwijl de overige scholen vier of vijf vakken aanbieden. Op zeven scholen tellen de kunstvakken mee als 'vakken boven de streep' en op zeven - overigens niet steeds dezelfde scholen - is hun positie in het algemeen sterk te noemen. Weinig scholen hechten aan een beleidsplan voor kunstzinnige vorming: slechts twee hebben er een, terwijl toch acht scholen een beleidsinstrument hanteren om de extra taken en activiteiten van docenten te reguleren en te waarderen. Meest voorkomende motieven om dat te doen zijn de werving (vijf maal) en de kwalificatie voor een hogere kunstopleiding (driemaal), soms gecombineerd; het klimaat op school wordt eenmaal genoemd.

De invloed van de basisvorming op de kunstvakken laat zich vooral zien in de toegenomen aandacht voor drama in de onderbouw: op vier scholen is het vak ingevoerd, helaas soms ten koste van handvaardigheid of muziek, dat op een enkele uitzondering na nogal in de verdrukking is geraakt.

Van gideonsbende naar beleid

Van de tien scholen bogen er vijf op een lange traditie inzake kunstzinnige vorming, maar onduidelijk is gebleven wie precies daarvoor verantwoordelijk is of zijn geweest. Ook nu nog wordt doorgaans het initiatief voor een culturele activiteit genomen en de kunstzinnige vorming als zodanig gedragen door

een enthousiaste enkeling, een groepje docenten of een actieve kunstsectie. De bekende gideonsbende.

Maar meer en meer wordt het initiatief ingepast in schoolbeleid. Helaas wordt die inpassing nogal eens belemmerd door de beperkte financiën en de geringe formatie. Dit betekent dat er een dringend beroep moet worden gedaan op docenten om vrijwillig mee te werken, wat juist op fusiescholen - en dat zijn er anno 1995, 1996 vele - voorlopig niet te verwachten is: een fusie brengt op zichzelf al veel aanpassingsproblemen met zich mee en we zijn maar een enkel geval tegengekomen waarin een docent meldde dat zijn persoonlijke situatie er dankzij de fusie op was vooruit gegaan, en dat hij nu een betere context had voor zijn kunstzinnige activiteiten.

Op drie scholen wordt bij sollicitaties uitdrukkelijk gevraagd naar de bereidheid van de kandidaat om mee te werken aan buitenles-activiteiten op het gebied van de kunstzinnige vorming. Gegevens over de formatie voor kunstzinnige vorming - zeer onvolledig, slechts de helft is ons bekend - laten zien dat deze varieert van 2% op een school die een budget van f 10,- per leerling reserveert voor kunstzinnige vorming tot 7,5% voor een school met een budget van f 85,- per leerling. Het hoogste budget, van een andere school, komt neer op f 135,- en de inschatting is dat de formatie voor de kunstvakken - niet officieel bekend - daarmee gelijke tred houdt.

Sommige scholen hebben er evenwel iets op gevonden: zij ontwikkelden een zogenaamd 'taakbelastingbeleid', wat inhoudt dat docenten verplicht zijn in te tekenen op culturele activiteiten als onderdeel van hun weektaak en dus voor dat werk betaald worden. Ook blijken er scholen te zijn die, zo zij niet over een eigen kapitaal beschikken, er werk van maken om sponsors en subsidiegevers aan te trekken.

Onderwijskundige bezwaren

En dan zijn er scholen waar binnen het docentenkorps kennisoverdracht of cognitie haaks lijkt te staan op kunstzinnige vorming, alsof culturele vorming niets met kennisoverdracht te maken zou hebben. De tegenstelling heeft veel te maken met gebrek aan inzicht in wat kunstzinnige vorming nu eigenlijk inhoudt, men kan haar moeilijk negeren en ze werkt remmend op de verdere ontwikkeling van de kunstzinnige vorming op school door het kleinere draagvlak en het gebrek aan waardering voor de inzet die voorstanders van kunstzinnige vorming leveren. Problematisch is toch al om de culturele activiteiten in het onderwijs te integreren en lang niet iedereen heeft daarvoor al een oplossing gevonden. Maar men kan nu zien hoe het anderen wel is gelukt.

Tenslotte signaleerden we het probleem dat juist tengevolge van de fusies scholen geen raad weten met de verschillende typen leerlingen, die duidelijk om een verschillende aanpak vragen. De ideeën voor kunstzinnige vorming zijn doorgaans afkomstig uit de havo/VWO-poot, terwijl de nieuw gevormde scholengemeenschap zich ook heeft te ontfemen over kinderen uit kansarme milieus waarin men bezuinigt op uitgaven aan kunst en cultuur, leerlingen van VBO/mavo, die daarom moeilijker te bereiken zijn en lastiger op te por-

De Moor, Gekust door de Muzen: de liefde gewekt?

ren voor kunstzinnige activiteiten. Voor die gedifferentieerde aanpak moet nog het nodige werk verzet worden.

Onze ervaring heeft geleerd dat in geen van de tien scholen die wij bezochten goede praktijk volledig en onverkort aanwezig was. Dat hadden we eigenlijk ook niet verwacht: in een school hebben veel verschillende mensen veel verschillende belangen, en men heeft te maken met randvoorwaarden die de buitenwereld schept.

De solist moet gaan samenwerken

We merkten bijvoorbeeld in het algemeen dat de gemiddelde docent opziet tegen het werken in teamverband. Niet alleen is het geen gewoonte om met een collega samen bepaalde lessen te verzorgen, maar ook gebeurt het zelden dat inhoudelijke problemen worden geanalyseerd en opgelost in teamverband. Zo iets vermoedden we uit de publikaties die we gelezen hadden, maar we hoorden het nu ook uit de mond van soms niet weinig gefrustreerde teken- of muziekdocenten, of een conrector die vergeefs aan de touwtjes trok. Lerarenvergaderingen gaan over globale structurering van het onderwijs, lesroosters, individuele leerlingen, het karakter van een klas.

Vakgroepvergaderingen zijn er nauwelijks in de sector van de kunsteducatie, al hebben we wel een paar voorbeelden daarvan gevonden. Praten kunstdocenten over de didactische keuzes waar ze voor staan, of ze typisch *kunstgericht* of *vormingsgericht*, typisch *leerstofgericht* of *leerlinggericht* of ergens tussen beide in willen werken? Maakt, zo zij dit al doen, hun visie deel uit van een overall visie van de school waartoe zij behoren of vormen zij een eigenzinnig eiland van affectief-pragmatische vorming in een zee van cognitiviteit?

Onze constatering dat het schoolmanagement met impliciet beleid volstaat als het om de kunstvakken gaat, behalve wanneer deze kunnen bijdragen aan de public relations van de school, vergt een bezinning op hoe het zinvoller zou kunnen en de kunstvakken meer geïntegreerd zouden worden in het didactisch-pedagogisch concept van de school.

Door kunstonderwijs leren hoe te leven

Mensen in ontwikkeling kunnen van kunst leren hoe te leven én ze kunnen de kunst zelf tot een vorm van leven maken. Die twee kanten van kunstzinnige vorming verdienen naar onze mening aandacht. In het ene geval door goed naar kunst te kijken, literatuur te lezen, muziek te beluisteren, dans, theater en film te zien en te horen en daarop te reflecteren. In het andere geval door zich bezig te houden met het ambacht van de kunst, kennis van en inzicht in materialen en vormen, de creatieve ervaring op te doen die aan de basis ligt van het kunstwerk.

Dat dit denken nog maar weinig is vertaald in een didactisch kader, blijkt ook uit het feit we nergens iets van een doorlopend plan voor de hele basisvorming tegenkwamen. Bovendien speelde kunstzinnige vorming op de scholen geen rol van betekenis in de voorbereidingen voor de tweede fase, tenminste niet in de periode dat wij de scholen bezochten.

We constateerden met de betrokken docenten en schoolleiders dat de oude verschillen tussen de gefuseerde scholen nog voelbaar waren, en hoe kan het ook anders: Een vbo-school wordt geen vwo-school, ook niet als beide zich onder één bestuur en één fris logo presenteren: zij verhouden zich nog even verschillend tot het kunstwerk en de kunstzinnige vorming als zij deden toen zij nog geen partners waren.

Het bereik van de kunstzinnige vorming

In het verslagboek kan men over elke school apart het nodige lezen (zie daar p.128-132). Samengevat kan over het bereik van de kunstvakken gezegd worden dat de diversiteit op alle bezochte scholen aanzienlijk is, dat ruw geformuleerd theater floreert en muziek enigszins kwijnt, dat ook handvaardigheid en textiele werkvormen wel eens wegvallen tegen nieuwe vakken als dans, drama en film.

In hun externe contacten is een meerderheid van deze tien scholen heel actief. En het allerbelangrijkste: de leerlingen die met de kunstvakken bereikt worden vinden we in alle leerjaren en schooltypen. In de fusiescholen is dit duidelijk minder.

Opvallend bij dit alles dat, hoewel in de doelstellingen van bijvoorbeeld het LOKV de literaire vorming al enige jaren in ontwikkeling is, slechts één school, desgevraagd, het literatuuronderwijs zag als een bijdrage aan de kunstzinnige vorming. Dat noch de scholen noch de bezoekers de literatuur als kunstvorm aan de orde stelden, zegt tevens iets over het verschil in onderwijsopvattingen tussen de talendocenten en de docenten kunstzinnige vorming. Ik denk dat we wat dit betreft nog een lange weg hebben te gaan. Dat daarbij CKV1 een stimulerende rol kan spelen lijkt mij zeker.

De integratie van de kunstvakken

We onderscheiden drie vormen van integratie: die tussen de kunstvakken onderling, die van de kunstvakken met het overige onderwijs en die van de kunstvakken met instellingen buiten de school.

Dat het moeilijk is om de schotten tussen de vakken, zelfs de kunstvakken, weg te halen, bewijst onder meer de ervaring op de s.g. Gerrit van der Veen, waar het ondanks de sterke kunstprofilering van de school niet lukte om van tekenen, handvaardigheid en maatschappijleer één vak te maken. Meestal, zo moeten we constateren, zijn er aanzetten tot samenwerking, maar die hebben een incidenteel karakter. Zo werken de kunstsecties van Reggesteyn samen in verband met de jaarlijkse culturele week en ze doen dat ook wel met een andere sectie: het ontstaan van een dichtbundel tijdens die week is het resultaat van de samenwerking met Nederlands.

Docenten kunstzinnige vorming onderscheiden zich niet van de overige docenten in hun verlangen naar eenzame opsluiting. In hun klaslokaal weliswaar, en met hun leerlingen. Heel wat docenten vinden dat toch jammer, zoals we hebben gemerkt, maar ze doen er niet veel aan: "We berijden te veel onze eigen stokpaardjes" merkte een van hen op. Zelfs een zo kunstminnende school als de s.g. Gerrit van der Veen profiteert in de kwaliteit van het eigen onder-

wijs te weinig van het feit dat aan de school ook een balletafdeling is verbonden, waar uitstekend, ja bijna professioneel, gedanst wordt.

Soms lukt het wél. De secties tekenen en handvaardigheid van het Oosterlicht College en het Röling College vormden een nieuwe 'brede' sectie waarbinnen veel overeenstemming is over inhoud en aanpak van de kunstzinnige vorming op school. De brede sectie in het Oosterlicht College vormt een duidelijke gesprekspartner voor de schoolleiding en dat levert voordelen op. En op het Röling College leidt de samenwerking tot gemeenschappelijke steunuren voor de beeldende vakken, waarin zwakke én zeer getalenteerde leerlingen extra ondersteuning buiten de les krijgen.

In de muzische afdeling van het Koning Willem II College is de integratie van kunstzinnige vorming in de lessen hoog, evenals de samenhang tussen activiteiten binnen en buiten de les. De docenten zijn goed op de hoogte van elkaars praktijken, overleggen veel en hebben duidelijk de wil tot samenwerken.

Voorbeelden van integratie in het overige onderwijs

Op de Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud leeft de kunst als een belangrijke sfeerbepaler. Handvaardigheid en muziek zijn eindexamenvak en door de samenwerking met het plaatselijke Montessoricollege kunnen leerlingen ook in tekenen eindexamen doen. De integratie berust niet op een strakke beleidsmatige aanpak, maar op het samenspel tussen de schoolleiding en de docenten kunstzinnige vorming. Zij weten collegae, leerlingen en ouders te overtuigen van de betekenis van de kunst voor een open cultuurklimaat op school.

Een aanzet tot integratie in het overige onderwijs is er in de s.g. Gerrit van der Veen. Daar liet men het Steunpunt Kunstzinnige Vorming Amsterdam een studiedag organiseren voor alle docenten van de school om na te gaan in hoeverre kunstzinnige vorming in de andere vakken een rol kan spelen. Natuurlijk wordt op zo'n initiatief verdeeld gereageerd. De tegenstellingen die altijd bestaan tussen vakken met een sterk cognitieve aanpak en vakken waarin sprake is van een gemengd cognitieve - affectieve benadering, vindt men ook terug in degenen die deze vakken uitdragen.

Dat de dramadocent leerlingen aanspoort naar toneel te gaan, zoals op deze school en het Niels Stensen College gebeurt, en de literatuurdocenten bereid zijn dit als theater voor de Lijst te laten gelden is een vorm van integratie die inmiddels op veel scholen dagelijkse praktijk is. Een goede zaak. Belangrijker is evenwel dat in een school de kunst *structureel* onderwerp is van durende activiteiten en dat er over kunst gepraat wordt.

Voorbeelden van integratie met instellingen buiten de school

Voor wie als eenzaam opererende enthousiasteling een aanmoediging behoeft, kan gezegd worden dat de individuele docent soms een flinke bijdrage levert aan de integratie van kunst in de school dankzij instellingen buiten de school. Zo is er het voorbeeld van de docent klassieken van het Etty Hillesum College om leerlingen met VWO die Latijn in hun pakket hebben te voorzien

van een uitgebreid programma met excursies, elk jaar van hun studie, naar theater, musea en vooral de grote reizen naar de klassieke plaatsen van de kunst (zie voor nadere toelichting elders in dit nummer).

Hetzelfde geldt voor de stimulans die de drama-, film- of dramadocent kan zijn voor het bezoek van leerlingen aan theater of film. We noemen hier nog zulk een aanbod met een integrerend karakter: het theateraanbod van de stichting Culturele Activiteiten aan de docenten van het Meander College. Zij kunnen uit dat aanbod kiezen op voorwaarde dat ze in de lessen het een en ander met die voorstellingen doen in de voorbereiding of de nabespreking.

Bijna alle scholen die de teams van het Platform Kunsteducatie bezochten verwijzen leerlingen in principe naar de cultuur en kunst die buitenshuis te halen valt. Slechts op enkele scholen is iets te zien van integratie van deze voorgestelde activiteiten in de school. Het enthousiasme van de docent Duits die op het Niels Stensen College drama een structurele plaats heeft gegeven in het curriculum van alle leerlingen heeft ertoe geleid dat veel leerlingen, zo'n 15 % van de 900, regelmatig de schouwburg bezoeken. Zij hebben een scholierenabonnement bij de Utrechtse schouwburg, en daarmee wordt meteen zichtbaar wat er voor andere scholen nog aan mogelijkheden ligt: die 15% leerlingen van het Niels Stensen College koopt de helft van de Utrechtse scholierenabonnementen. Hoeveel dat is, blijkt als je hoort dat van de andere scholen in de regio gemiddeld 3% naar de voorstellingen komt. Hoe het Etty Hillesum College het contact met de culturele instellingen tracht aan te halen is elders in deze Tsijp beschreven.

In de grootste school die wij bezochten, een school met een totaal andere cultuur dan de protestadsscholen, moet men het weer anders benaderen: dwingend en sturend om tot resultaat te komen. Zo schrijft iedere vaksectie van Reggesteyn voor elk leerjaar een vakwerkplan waarin ook de buitenlesactiviteiten zijn opgenomen. Excursies zijn voor de leerlingen verplicht en komen in schoolonderzoeken weer aan de orde. Activiteiten zijn sterk gekoppeld aan het onderwijs om te bevorderen dat de school niet alleen de leerlingen kennis en inzichten bijbrengt, maar ook begeleidt in hun vorming en ontwikkeling, en om te voorkomen dat de activiteiten alleen gezelligheid en amusement opleveren.

Niet voor niets heeft Andrée van Es enige jaren geleden in de nota *Het gedroomde koninkrijk* gepleit voor uitwisseling van docenten: wie het voorrecht heeft op een reeks scholen rond te kijken, begrijpt beter wat zij en haar commissieleden daarmee vóór hadden. Door deel te nemen aan het werk van collega's verruim je de eigen horizon en leer je van elkaar. Voor professionals kan daar geen nascholing tegen op.

Dit artikel is een bewerking van het door de auteur verzorgde hoofdstuk 'Kenmerken van een goede praktijk', p.122-135, in het boek *Als 't er in zit, wil 't er uit. Kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. Platform Kunsteducatie Voortgezet Onderwijs, Kopseweg 5, 6522 KB Nijmegen. Tel. 024- 3221629.