

VERBREIDING

VERDIEPING

PERSPECTIEVEN
voor inhoudelijke vernieuwing
van het deeltijds kunstonderwijs

VERBREIDING

VERDIEPING

PERSPECTIEVEN
voor inhoudelijke vernieuwing
van het deeltijds kunstonderwijs



INLEIDING

1. Waarom inhoudelijke vernieuwing?

Eén op vijf kinderen in het lager onderwijs is ingeschreven in de academie. Bij de leerlingen secundair onderwijs is dat één op elf. Elk jaar merken we een leerlingstijging van ongeveer 2,3%. In het schooljaar 2007-2008 volgden aan de 167 academies in totaal 168.066 mensen (jongeren en volwassenen) les.

Uit die groeicijfers kunnen we alleen maar besluiten dat het heel goed gaat met het deeltijds kunstonderwijs. Waarom voelen we dan de noodzaak om deze onderwijsvorm te evalueren, te herdenken en nieuwe bakens voor de toekomst uit te zetten?

In september 2007 verscheen het onderzoek *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, van professor Anne Bamford van *the University of the Arts* uit London. Omdat de onderzoekster op vrij korte termijn het volledige kunst- en cultuureducatieve landschap in beeld wou brengen, vormde het DKO slechts een onderdeel van het onderzoeksopzet. Er is geen diepgaande analyse gemaakt van het DKO die alle facetten ervan nauwkeurig oplijst en evalueert. De onderzoekster heeft via interviews voornamelijk de visie van mensen op het deeltijds kunstonderwijs, van zowel

binnen als buiten de sector aan de oppervlakte gebracht. Eén van de conclusies was dat het DKO-publiek weliswaar groot, maar weinig divers is. Jongeren met een minder kansrijk thuismilieu of met speciale noden zijn opvallend weinig vertegenwoordigd in de Vlaamse academies.

De conclusie dat het deeltijds kunstonderwijs een 'elitair systeem' is dat enkel 'gegoede, blanke, Vlaamse kinderen' weet te bereiken, deed in de sector heel wat stof opwaaien. De indruk werd gewekt dat academies bewust bepaalde groepen zouden uitsluiten, terwijl dat alleszins niet het geval is.

In een interview met de *De Standaard*¹ verduidelijkte Bamford deze conclusie. Dat het DKO vooral in trek is bij kinderen uit de meer gegoede klasse, is een fenomeen dat heel het culturele en kunstenaanbod in de vrije tijd kenmerkt.

"Het deeltijds kunstonderwijs is een sterk uitgebouwd netwerk. Maar net als de meeste buitenschoolse cultuuractiviteiten, zoals workshops, cursussen of muziekbandjes, spreekt het een elitaire groep van blanke, welgestelde kinderen aan. Dat is een laag percentage. Het zijn steeds

¹ De Standaard, 26 september 2007.

dezelfde kinderen die overal weer opduiken. Het deeltijds kunstonderwijs is er dus niet voor iedereen. Bovendien gaat het om een bepaald type van cultuuropvoeding. Bijvoorbeeld: viool spelen. Maar dat heeft niet iedereen nodig. Wel heeft elk kind een algemene cultuuropvoeding nodig.”

Daarnaast wees ze op de dubbelzinnige maatschappelijke positie van het deeltijds kunstonderwijs. Het is niet ‘elitair’ genoeg om zich ten volle op talentontwikkeling te kunnen richten en het is ook niet laagdrempelig genoeg om iedereen aan te spreken.

“Het deeltijds kunstonderwijs neemt een onbestemde tussenpositie in. In Australië is er een sportopleiding met een duidelijk doel: Olympische medailles halen. Dat is een bijzonder elitair systeem. Maar daarnaast zijn er voldoende voorzieningen voor wie niet zulke sterke ambities heeft. Het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen spreekt een elite aan, zonder een supertop te vormen. De gouden medaille viool is er nog niet uit voortgekomen. Het systeem zit een beetje tussen de twee in.”

Net als het onderwijs in zijn geheel wordt het DKO bestookt met allerlei vragen en verwachtingen van belanghebbende partijen. Het hoger kunstonderwijs, vooral dan het muziekonderwijs, verwacht een hoog artistiek niveau van de instromende studenten, terwijl de amateurkunstensector dan weer pleit om de lat niet te hoog te leggen.

“Onze groepen zijn ook vragende partij om de samenwerking met het deeltijds kunstonderwijs (DKO) te verbeteren. Jongeren mogen nu genieten van een goede opleiding in de muzieka-

mies, maar één en ander moet haalbaar blijven. Jongeren hebben een brede interesse en willen flexibel inspelen op nieuwe uitdagingen. Soms botst dit met het strikte opleidingskader dat de academies nu gebruiken. Een meer modulaire aanpak, ook met navormingsmogelijkheden voor oudere muzikanten, zou misschien overwogen kunnen worden.”

Filip Santy, directeur VLAMO

Ook de vrij rigide structuur van de opleidingen ligt vaak onder vuur. De leerling schrijft zich in voor een langdurig leertraject over meerdere schooljaren. Hij volgt een vastgelegd vakkenpakket, waarvoor hij op het einde van ieder schooljaar proeven moet afleggen. Er gaan stemmen op om die ‘schoolse’ aanpak te vervangen door een flexibelere, meer workshopmatige benadering. Anderen storen zich dan weer aan de vrijblijvendheid van de DKO-opleidingen en zouden de leerresultaten willen verzilverd zien in erkende getuigschriften of diploma’s die een ‘civiel effect’ hebben.

De verhouding tot het kleuter- en leerplichtonderwijs is evenmin duidelijk uitgeklaard. Traditioneel heet het DKO complementair te zijn ten opzichte van het basis- en secundair onderwijs. Maar wat die complementariteit dan precies inhoudt, is verre van duidelijk. Nogal wat leerinhouden overlappen (bv. het vak esthetica in het SO en het vak algemene muziekcultuur in het DKO) en anderzijds bouwt het DKO niet bewust voort op wat de leerlingen al in het leerplichtonderwijs verworven hebben (bv. afstemming tussen de eindtermen muzische vorming en het DKO-vak algemene muzikale vorming). De laatste jaren willen beleidsmakers de samenwerking tussen deeltijds kunstonderwijs en kleuter- en leerplichtonderwijs stimuleren. Maar hoe moet die

samenwerking dan precies vorm krijgen? Moeten bepaalde DKO-vakken of zelfs hele opleidingen in de basisschool gegeven worden of heeft de samenwerking meer te maken met uitwisselen van expertise tussen de leerkrachten?

Het voorgaande maakt duidelijk dat de uitdagingen voor de toekomst van het deeltijds kunstonderwijs complex zijn en vaak ook tegenstrijdig. Het is belangrijk te erkennen dat het DKO niet alles kan en dat het dat ook niet hoeft. Als een kunsteducatieve organisatie een kortlopende lessenreeks keramiek aanbiedt, hoeft de academie niet te starten met workshops keramiek. Wel kunnen er

afspraken gemaakt worden over hoe sommige cursisten makkelijker de weg kunnen vinden naar een langdurig leertraject.

Het deeltijds kunstonderwijs is een unieke onderwijsvorm met heel wat troeven die in het buitenland veel bewondering oproept. Met dit rapport willen we duidelijk bepalen waarvoor het DKO staat en waarop het zijn troeven wil inzetten. Vanuit die positiebepaling kunnen we dan een antwoord bieden op concrete vragen zoals bv. de aansluiting van het DKO op het hoger (kunst)onderwijs², de vernieuwing van het opleidingsaanbod, de samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs.

2. Werkgroepen

Bij het begin van het schooljaar 2007-2008 heeft de minister van Onderwijs en Vorming een Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO opgestart, en in de schoot daarvan verschillende subwerkgroepen met deskundigen uit het werkveld en uit verwante sectoren binnen en buiten het onderwijs (hoger kunstonderwijs, kunstsecundair onderwijs, amateurkunsten). Dit rapport vormt de neerslag van het totnogtoe geleverde werk.

De Werkgroep inhoudelijke vernieuwing is ongeveer gelijktijdig van start gegaan als de Commissie Cultuur-Onderwijs die de minister specifiek naar aanleiding van het Bamford-rapport heeft opgericht, maar maakt er als zodanig geen deel van uit. Om geen dubbel werk te leveren, heeft de

Commissie zich gefocust op kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs en het DKO grotendeels buiten beschouwing gelaten. Via geregeld overleg zijn er ideeën tussen de twee groepen uitgewisseld en zijn voorstellen op elkaar afgestemd. Sommige commissieleden zetelden ook in de DKO-Werkgroep. In het bijzonder m.b.t. samenwerking tussen het kleuter- en leerplichtonderwijs en DKO is er intensief overlegd. Dit rapport sluit dus aan op het rapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs, maar is er ook mee verweven. We verwijzen daarom ook geregeld naar voorstellen of aanbevelingen van de Commissie.

Vooraleer we op de inhoud van het rapport ingaan, willen we stilstaan bij de manier waarop de

² We bedoelen hiermee zowel hoger kunstonderwijs als hoger onderwijs dat niet tot het kunstonderwijs zelf behoort, maar een duidelijke artistieke of creatieve component bevat (bv. druktechnieken, DTP, tuinarchitectuur). In sommige gevallen vormt het DKO ook een opstap naar het KSO.

werkgroepen zijn samengesteld.

In eerste instantie besprak een beperkte groep bestaande uit raadgevers van het kabinet Onderwijs en Vorming, ambtenaren van het Ministerie van Onderwijs en Vorming en de inspectie DKO enkele zeer algemene uitgangspunten voor het DKO in de toekomst. Deze uitgangspunten zijn vertalingen van knelpunten, vragen, suggesties en opmerkingen die de voorbije schooljaren door mensen uit het veld zijn doorgegeven of gesignaleerd. Deze beperkte groep werd uitgebreid met een aantal experts uit het veld. Het gaat enerzijds om de personen die het DKO vertegenwoordigden in de Commissie Cultuur-Onderwijs en anderzijds deskundigen uit het veld met een expertise in een specifiek deeldomein van het DKO. De deskundigen vertegenwoordigden geen organisatie, maar zetelden in eigen naam. Met andere woorden: in de samenstelling is gezocht naar een evenwichtige mengeling van expertises, niet naar een vertegenwoordiging van belangengroepen.

Naast de Algemene Werkgroep werden subwerkgroepen opgestart per muzisch domein: beeld, media, muziek, drama/woord en dans. Daarnaast is ook een Werkgroep opgestart rond samenwerking met partners binnen en buiten het onderwijs. Om een goede wisselwerking met de algemene werkgroep te verzekeren, hadden de voorzitters van deze subwerkgroepen ook zitting in de algemene werkgroep.

Voor de samenstelling van de subwerkgroepen heeft de overheid aan de algemene werkgroepleden, de directeursverenigingen, de koepels en het GO! gevraagd om experts voor te stellen. Uit deze voorstellen werd opnieuw getracht een gezonde mix van deskundigheid te distilleren. Ook de subwerk-

groepleden zetelen ten persoonlijke titel en niet als gemandateerde vertegenwoordiger van een organisatie. Om de groepsgrootte werkbaar te houden, konden jammer genoeg niet alle deskundigen aan de werkgroepen deelnemen.

De subwerkgroepen hebben voorstellen uitgewerkt voor nieuwe inhoudelijke doelstellingen voor de opleidingen en ook nagedacht over de structuur van het opleidingsaanbod. De voorstellen van de subwerkgroepen zijn besproken en op elkaar afgestemd in de algemene werkgroep.

De ledenlijsten van de algemene werkgroep en de verschillende subwerkgroepen zijn toegevoegd als bijlage bij het rapport. (*zie bijlage 1*)

Alleszins is er wel geregeld overleg tussen het DKO, de amateurkunstensector en het lokale culturele veld. Aangezien de meerderheid van de leerlingen DKO volgt met het oog op niet-professionele kunstbeoefening, zijn hun verwachtingen en vragen wel een manier om in te schatten of de voorstellen tegemoet komen aan de behoeften van de leerlingen. De eerste reacties van de amateurkunstensector en het lokale culturele veld waren alvast positief.

3. Inhoud van het rapport

Vooraleer we de verschillende hoofdstukken van dit rapport overlopen, willen we de status van dit document toelichten. De voorstellen die u in dit rapport kunt lezen, zijn nog geen decreetsartikelen. Dat betekent dat het laatste woord over de vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs nog niet gezegd is. Dit rapport kan de basis vormen voor een ruimer maatschappelijk debat over de toekomst van het DKO.

Toch wil het rapport meer zijn dan een discussienota die een aantal kwesties aankaart en vrijblijvende voorstellen doet. Het is de neerslag van een grondige analyse en geeft weloverwogen standpunten weer van een representatieve groep van deskundigen. De Werkgroep beseft dat de tijd te kort is om in deze regeerperiode nog een decreet te realiseren, maar dringt er toch op aan om de resultaten ervan politiek te borgen (bv. opname in het nieuwe regeerakkoord), zodat in de volgende regeerperiode werk kan gemaakt worden van de decretale verankering.

Het rapport wil perspectieven openen voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs. Daarnaast zal er in de toekomst ook oog moeten zijn voor de organisatorische evolutie van het DKO-landschap, o.a. het creëren van samenwerkingsverbanden. De invulling van het landschap wordt in dit rapport buiten beschouwing gelaten, tenzij bepaalde voorstellen refereren aan beleidsstappen die in deze regeerperiode hiervoor al gezet worden (bv. kunstacademie).

Het eerste hoofdstuk geeft een beeld van het huidige deeltijds kunstonderwijs. Naast een aantal cijfers (leerlingenaantallen, aantal academies) beschrijven we de structuur van het opleidingsaan-

bod. We hebben ook aandacht voor de vernieuwing van dat opleidingsaanbod via tijdelijke projecten en voor de samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs in het bijzonder. Verder gaan we in op de evolutie van de maatschappelijke opdracht van het deeltijds kunstonderwijs. De invoering van het decreet van 1990 blijkt daarbij een mijlpaal te zijn, omdat het DKO dan bewust ook zijn aandacht ging richten op amateurkunstbeoefening en niet meer uitsluitend gericht was op talentontwikkeling in functie van het hoger kunstonderwijs.

Aan de hand van een aantal maatschappelijke tendensen en de visie van de stakeholders (koepels, GO!, directeursverenigingen, de amateurkunstensector) formuleren we een aantal uitdagingen voor de toekomst.

In het tweede hoofdstuk gaan we op zoek naar een nieuwe bepaling van de maatschappelijke opdracht van het DKO. De citaten uit het interview met Bamford tonen aan dat de doelstellingen van deze onderwijsvorm vandaag nogal diffuus zijn. Vooraleer we tot duidelijke doelstellingen kunnen komen, is het belangrijk dat we de positie van het DKO ten opzichte van andere actoren in het kunst- en cultuureducatieve veld bepalen. Het vernieuwde DKO bevindt zich best in een complementaire verhouding t.o.v. het kleuter- en leerplichtonderwijs, het hoger (kunst)onderwijs, kunsteducatieve organisaties, het sociaal-cultureel vormingswerk en de amateurkunstensector. Het DKO moet noch de inhoud, noch de aanpak van deze actoren kopiëren. Dat betekent niet dat afspraken i.v.m. inhoudelijke afstemming er niet toe kunnen leiden dat er dwarsverbindingen ontstaan met die actoren. 75% van de DKO-leerlingen zijn bijvoorbeeld leerplichtige jongeren. Zij hebben er alle belang bij dat

er inhoudelijke samenhang bestaat tussen wat er in het DKO aan bod komt en wat er op school gebeurt.

Op basis van die positiebepaling in het kunst- en cultuureducatieve veld komen we tot een nieuwe missie voor het deeltijds kunstonderwijs. De missie bestaat uit twee strategische doelstellingen:

- het organiseren van artistieke opleidingen voor de actieve cultuurparticipant;
- het bevorderen van kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs.

In het derde hoofdstuk formuleren we enkele uitgangspunten voor de vernieuwing van de DKO-structuur. De bestaande indeling in twee deelsectoren (beeldende kunst enerzijds en muziek, woord en dans anderzijds) willen we overstijgen door een gemeenschappelijk raamwerk. Niet alleen geloven we in de inhoudelijke meerwaarde van cross-overs tussen de disciplines (cf. de actuele professionele kunstensector), meer samenhang tussen de studierichtingen draagt ook bij tot een helderder profiel van het DKO in zijn geheel. Beleidsafstemming met andere kunst- en cultuur-educatieve partners zowel in een lokale context als op Vlaams niveau wordt eenvoudiger, als het DKO niet telkens vanuit twee perspectieven wordt benaderd. Dat betekent niet dat er geen inhoudelijke verschillen kunnen bestaan tussen de studierichtingen. Ook kunnen de academies zelf gerust hun eigenheid behouden. Het komt er op aan om de grote lijnen vanuit een gezamenlijke visie te bepalen en binnen dat kader ruimte te geven aan de specifieke invulling voor de verschillende kunstdisciplines.

Eén van de grootste uitdagingen vormt het beter inspelen op de behoeften van zowel jongeren die

zich voorbereiden op het hoger (kunst)onderwijs als van jongeren en volwassenen die het DKO volgen zonder professionele ambities. En dan zijn er ook nog volwassenen die het DKO volgen om in te stromen op de arbeidsmarkt, bv. leerlingen fotokunst.

In dit hoofdstuk staan we ook specifiek stil bij de muziekopleiding. Bamford wees in haar rapport op de traditionele benadering van muziek die een sterk accent legt op artistieke kennis en vaardigheden en weinig aandacht heeft voor creativiteit, waardoor er weinig aansluiting is bij de interesses van de leerlingen. De vaststelling van Bamford sluit aan bij de algemene maatschappelijke perceptie over het muziekonderwijs. We gaan na of er hier enkel sprake is van een imagoprobleem en vooroordelen of dat er meer aan de hand is. We onderzoeken in hoeverre de structuur van het leertraject die abstracte benadering van muziek in de hand werkt en op welke wijze de vorm van de opleiding meer ruimte kan laten voor de interesses van de leerling.

Het vierde hoofdstuk stelt een nieuwe structuur voor het deeltijds kunstonderwijs voor. De tweedeling beeldende kunst versus podiumkunsten overstijgen we door een geheel van muzische domeinen en leergebieden (clusters van verwante opleidingen). Een opmerkelijke vernieuwing is de ruimte die er op die manier ontstaat voor disciplineoverschrijdende opleidingen en kunstopleidingen die (nieuwe) media als uitgangspunt nemen. Ook willen we de instapleeftijd voor alle disciplines gelijk leggen op zes jaar. In dit raamwerk kunnen leerlingen verschillende leertrajecten afleggen. Het modeltraject is bedoeld voor de mainstream van het publiek en gericht op amateurkunstbeoefening. Om leerlingen klaar te stomen voor het hoger (kunst)onderwijs is er een individueel traject. Deze leerlingen kunnen niet alleen een sneller

parcours afleggen, via een extra lessenpakket kunnen zij bijkomende leerinhouden verwerven of bepaalde leerinhouden verder uitdiepen. Voor leerlingen die willen doorstromen naar de arbeidsmarkt voorzien we een gelijkaardige uitbreidingscomponent.

Het vijfde hoofdstuk introduceert voorbeeldoelstellingen voor de DKO-opleidingen. In tegenstelling tot andere onderwijsniveaus waar eindtermen en ontwikkelingsdoelen een decretaal vastgelegd kader vormen voor de inhoud en kwaliteit van de opleidingen, bestaan er voor het DKO nog geen in regelgeving vastgelegde doelstellingen.

Vertrekkende van de krijtlijnen die de Commissie Cultuur-Onderwijs heeft uitgezet i.v.m. kunst- en cultuureducatie in het onderwijs zijn we tot een referentiekader gekomen voor de inhoud van het DKO. Belangrijk daarin is de aandacht voor de verschillende dimensies van een kunsteducatief leerproces. DKO-opleidingen moeten niet alleen sterk zijn in het aanleren van artistieke vaardigheden en technieken, maar moeten ook mogelijkheden scheppen voor creativiteit en zelfexpressie. Op basis van dat algemeen kader hebben de subwerkgroepen per domein en per leergebied voorbeeldoelstellingen vastgelegd. Deze voorbeeldoelstellingen zijn nog geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen (daarvoor moet een specifieke decretale procedure gevolgd worden), maar ze zijn al wel een serieuze aanzet in die richting. Via het bepalen van voorbeeldoelstellingen geven we de vernieuwing ook een inhoudelijke dimensie en blijft het niet bij het aanpassen van de structuur alleen. Omdat de voorbeeldoelstellingen op het niveau van de leergebieden en domeinen en niet per opleiding geformuleerd zijn, blijft er voldoende inhoudelijke en pedagogische ruimte voor leerplanmakers en leerkrachten om een eigen invulling te geven aan de inhoud van de opleidingen zelf.

In dit hoofdstuk gaat de Werkgroep ook in op de verhouding van de voorbeeldoelstellingen t.o.v. de Vlaamse kwalificatiestructuur.

In het zesde hoofdstuk focussen we op de tweede strategische doelstelling van het deeltijds kunstonderwijs: het bevorderen van kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Hiermee zitten we op dezelfde golflengte als de Commissie Cultuur-Onderwijs die samenwerking tussen scholen, academies en culturele actoren ziet als een middel om tot kwaliteitsvolle kunst- en culturele activiteiten op school te komen. Via een ‘muzisch netwerk’ van academies, scholen en andere partners (bv. lerarenopleiding, kunsteducatieve organisaties, culturele instellingen) willen we expertise op het gebied van kunst- en cultuureducatie voor de scholen beter toegankelijk maken. Zo zou het netwerk nascholing kunnen voorzien m.b.t. muzische vorming voor leerkrachten van de deelnemende basisscholen.

Het zevende hoofdstuk gaat specifiek over hoe het DKO aantrekkelijker kan worden voor moeilijk bereikbare doelgroepen. We gaan na waarom de sociale en etnisch-culturele diversiteit van het leerlingenpubliek over het algemeen vrij beperkt is ondanks de oprechte overtuiging van directeurs, schoolbesturen, koepels en GO! dat de academieuren voor iedereen moeten openstaan. Vertrekkende van de survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004* bespreken we drempels die de deelname van kansgroepen aan het culturele en kunstenaanbod bemoeilijken. De Werkgroep dringt aan op wetenschappelijk onderzoek naar de factoren die deelname aan het DKO bemoeilijken en bevorderen, alvorens maatregelen te nemen.

4. Nog te onderzoeken thema's

Inhoudelijke vernieuwing valt of staat uiteraard met de leerkracht in de klas. Is hij bereid om zijn manier van lesgeven aan te passen aan de nieuwe uitgangspunten? Is hij overtuigd van het evenwicht tussen het doorgeven van artistieke vaardigheden en het ruimte bieden aan de eigen creativiteit en het persoonlijke verhaal van de leerling? Zijn er specifieke pedagogische en didactische vaardigheden nodig om aan zes- en zevenjarigen muziekinitiatie te geven en hoe pakt een gemengd team van leerkrachten met een verschillende achtergrond een domeinoverschrijdende oriëntatie DKO aan?

Niet alleen komt vernieuwing aanvankelijk altijd wat bedreigend over, leerkrachten kunnen ook vragen hebben over de gevolgen voor de concrete aanpak in hun klas. Het is noodzakelijk om na te gaan in hoeverre de competenties van het huidige lerarenkorps overeenstemmen met de competenties die nodig zijn om de inhoudelijke vernieuwing te realiseren. Het gaat daarbij niet alleen om de nieuwe en vernieuwde DKO-opleidingen, ook de intensievere samenwerking met het leerplichtonderwijs vergt wellicht bijkomende competenties. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen hierin een cruciale rol spelen door gerichte nascholingsinitiatieven te organiseren.

Het overleg tussen het hoger (kunst)onderwijs en het DKO moet voortgezet worden. De profilering van DKO en het bepalen van de voorbeeldoelstellingen vormen een goede vertrekbasis om tot een zinvolle dialoog te komen. Als het voor het hoger (kunst)onderwijs duidelijk is wat het DKO te bieden heeft (instroom studenten) en wat het DKO verwacht (competenties leerkrachten), zal het gesprek gemakkelijker verlopen. We verwijzen in dit

kader ook naar de discussietekst van het overlegplatform kunstonderwijs in de VLOR over de aansluitingsproblematiek in het kunstonderwijs (DKO-KSO-HKO).

Maar ook tussen de academies en de hogescholen zelf moet er samenwerking kunnen groeien. Zo zouden docenten van het hoger (kunst)onderwijs nauw betrokken moeten zijn bij het individueel traject van jongeren die zich voorbereiden op het hoger (kunst)onderwijs. Het is wellicht raadzaam om dit eerst proefondervindelijk op beperkte schaal uit te testen, bv. via een tijdelijk project.

WOORD VAN DANK

Zonder de inspiratie en inzet van leerkrachten, directies uit het deeltijds kunstonderwijs, deskundigen uit het basisonderwijs, het kunstsecundair onderwijs, het hoger kunstonderwijs, de amateurkunsten, het lokale culturele veld, inspecteurs, ambtenaren en kabinetsmedewerkers zouden we dit rapport niet hebben kunnen afleveren.

Gedurende het vorige schooljaar namen zij op vrijwillige basis deel aan de Algemene Werkgroep, de subwerkgroepen van de verschillende muzische domeinen (beeld, media, muziek, drama/woord en dans), de subwerkgroepen over de samenwerking van het deeltijds kunstonderwijs met het kleuter- en leer-

plichtonderwijs en de samenwerking van het deeltijds kunstonderwijs met het lokale culturele veld of specifieke themagroepen over jazz en lichte muziek, volksmuziek en algemene muzikale vorming.

Onze bijzondere dank gaat uit naar Wim Chielens, Pascale De Groote, Karl Desloovere, Luc Doutrebon, Wim Smet en Christine Wauters voor hun voortreffelijk voorzitterschap van de subwerkgroepen.

Ten slotte bedanken we het Agentschap voor Onderwijsdiensten voor het leveren van cijfergegevens.

LIJST MET AFKORTINGEN

- ASO** algemeen secundair onderwijs
- BaO** basisonderwijs
- BSO** beroepssecundair onderwijs
- CC** cultuurcentrum
- CLB** centrum voor leerlingenbegeleiding
- Codibel** comité voor directeurs van de academies Beeldende Kunsten
- DKO** deeltijds kunstonderwijs
- GC** gemeenschapscentrum
- GO!** Gemeenschapsonderwijs
- GOK** gelijke onderwijskansen
- H(K)O** hoger (kunst)onderwijs
- KSO** kunstsecundair onderwijs
- LSO** lager secundair onderwijs
- OVSG** Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw
- SERV** Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
- SO** secundair onderwijs
- TSO** technisch secundair onderwijs
- VerDi** Vereniging van directeurs van de scholen van Deeltijds kunstonderwijs Muziek, Woord en Dans in de Vlaamse Gemeenschap
- VLOR** Vlaamse Onderwijsraad
- VO** volwassenenonderwijs

3	INLEIDING
11	WOORD VAN DANK
11	LIJST MET AFKORTINGEN

I. ANALYSE VAN HET WERKVELD EN MAATSCHAPPELIJKE VERWACHTINGEN

	1. HET HUIDIGE DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS ...16
1.1.	Kort historisch overzicht ...16
1.2.	Het DKO in cijfers ...16
1.3.	De structuur van het opleidingsaanbod ...20
1.4.	Vernieuwing via tijdelijke projecten en link met het kleuter- en leerplichtonderwijs ...21
	2. EVOLUTIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT ...22
	3. UITDAGINGEN VOOR DE TOEKOMST ...25
3.1.	Maatschappelijke tendensen ...25
3.2.	Visie van stakeholders ...29

II. NAAR EEN NIEUWE MISSIE VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

	1. POSITIEBEPALING ...31
	2. EEN NIEUWE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT ...38
2.1.	Strategische doelstellingen ...38
2.2.	Eerste doelstelling ...39
2.3.	Tweede doelstelling ...40

III. UITGANGSPUNTEN VOOR VERNIEUWING

	1. OVERSTIJGEN VAN DE TWEEDELING BEELDENDEN KUNST VERSUS MUZIEK, WOORDKUNST EN DANS ...46
	2. MEER MOGELIJKHEDEN TOT DIFFERENTIËRING ...47
2.1.	Amateurkunstbeoefening versus voorbereiding op hoger (kunst)onderwijs ...47
2.2.	Amateurkunstbeoefening versus professionele kunstbeoefening ...51
	3. VERNIEUWING OPLEIDINGSAANBOD ...51
	4. WEGWERKEN VAN INHOUDELIJKE INSTROOMDREMPELS IN DE MUZIEKOPLEIDING ...52

IV. EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

	1. GEMEENSCHAPPELIJK RAAMWERK ...58
1.1.	Begrippenkader ...58
1.2.	Overzicht van het curriculum: modeltraject ...63
1.3.	Overzicht van het curriculum: individueel traject ...66
1.4.	Samenvattend schema ...67
	2. OPLEIDINGEN PER DOMEIN EN LEERGEBIED ...68
2.1.	Begrippenkader en uitgangspunten ...68
2.2.	Benamingen van opleidingen en opleidingsonderdelen ...69
2.3.	Opleidingen en studiebelasting per domein en leergebied ...70

V. VOORBEELDDOELSTELLINGEN VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1. DOELSTELLINGEN VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE ...74

- 1.1. Cultuur = kunst = creativiteit? ...74
- 1.2. Benaderingen van cultuur- en kunsteducatie in het onderwijs ...76
- 1.3. Kunst- en cultuureducatie in het deeltijds kunstonderwijs ...79

2. REFERENTIEKADER VOOR VOORBEELDDOELSTELLINGEN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS ...82

- 2.1. Opzet ...82
- 2.2. Specifieke artistieke doelen ...83
- 2.3. Algemene artistieke doelen ...86
- 2.4. Samenvattend schema ...86

3. AFSTEMMING OP DE KWALIFICATIESTRUCTUUR ...87

VI. SAMENWERKING MET SCHOLEN VOOR KLEUTER EN -LEERPlichtONDERWIJS

1. WAAROM SAMENWERKEN? ...92

- 1.1. Huidige stand van zaken ...92
- 1.2. Behoeften van het kleuter- en leerplichtonderwijs ...94

2. HOE SAMENWERKEN? ...95

- 2.1. Voorwaarden voor een geslaagde samenwerking ...95
- 2.2. Uitgangspunten voor de samenwerking kleuter- en leerplichtonderwijs-DKO ...97

3. HET MUZISCHE NETWERK ...99

- 3.1. Organisatiestructuur en samenwerkingspartners ...99
- 3.2. Doelstellingen ...103
- 3.3. Territorium ...105
- 3.4. Ondersteuning ...106

VII. GELIJKE ONDERWIJSKANSEN

1. SITUATIESCHETS ...110

- 1.1. Goed verspreid en goedkoop ...110
- 1.2. Gelijkekansenbeleid ...119

2. PARTICIPATIEDREMPELS ...113

- 2.1. Sociale en etnisch-culturele diversiteit ...113
- 2.2. Leerlingen met speciale noden ...115

3. AANBEVELING VOOR WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK ...116

117 **NAWOORD**

118 **BIJLAGEN**

wergroepleden ...118

verklaring cijfercode ...122

voorbeelddoelstellingen per domein en leergebied ...124

143 **LITERATUUR**

144 **COLOFON**



B15

I.

ANALYSE VAN HET WERKVELD EN MAATSCHAPPELIJKE VERWACHTINGEN

1. HET HUIDIGE DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1.1. Kort historisch overzicht

De eerste kunstacademies in Vlaanderen ontstonden einde 17e begin 18e eeuw in de grote steden (Antwerpen, Brussel, Aalst, Oudenaarde ...). In de 19e eeuw breidde het aantal gemeenten met een academie gevoelig uit. In de grote steden werden de vrije academies al snel overgenomen door de stad of in enkele gevallen zelfs verheven tot conservatorium. In de kleinere gemeenten werd het muziekonderwijs meestal georganiseerd door plaatselijke muziekverenigingen, terwijl de lessen beeldende kunst eerder gericht bleven op de ambachten.

In 1817 vaardigde de Nederlandse koning Willem I een Koninklijk Besluit uit dat de verschillende soorten kunstonderwijs moest definiëren en bevorderen. De Belgische onafhankelijkheid zou deze aanpassingen met een halve eeuw vertragen. Pas in de jaren '50 van de 19e eeuw nam de overheid opnieuw het initiatief in handen onder invloed van een algemene West-Europese tendens naar een meer praktische organisatie van het (vooral beeldende) kunstonderwijs. In 1869 legde de staat na een onderwijscongres criteria vast voor overheidssubsidiëring; voor de controle werden inspecteurs aangesteld.

Met de toenemende democratisering in de eerste helft van de 20e eeuw nam ook de participatie aan kunst als vrijetijdsbesteding toe. Dit resulteerde in een veelvoud van soorten kunstonderwijs met verschillende programma's, methodes, reglementen, enz. In de jaren '50 begon de Belgische overheid die wildgroei via wetten en Koninklijke Besluiten in te perken en te ordenen. Sinds de federalisering van België neemt de Vlaamse Gemeenschap die rol op zich.

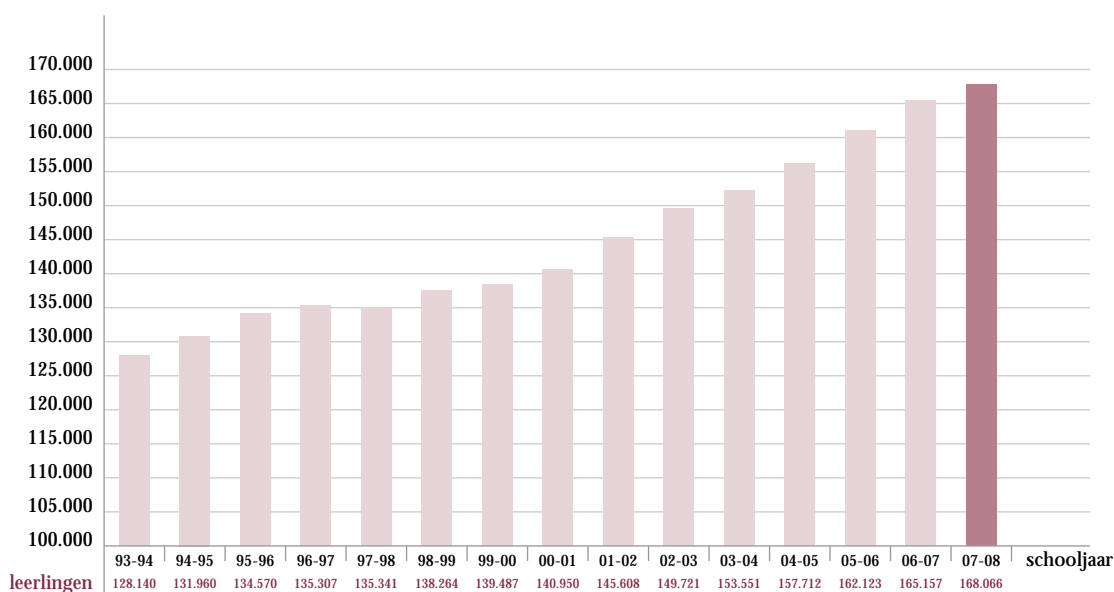
1.2. Het DKO in cijfers

Het huidige deeltijds kunstonderwijs telt vier studierichtingen: Beeldende Kunst, Muziek, Woordkunst en Dans. De studierichtingen Muziek, Woordkunst en Dans vallen onder de noemer podiumkunsten. Zo zijn er 101. Hiervan organiseren 98 academies zowel Muziek als Woordkunst. 57 academies organiseren daarbij ook nog Dans. 66 academies organiseren enkel de richting Beeldende Kunst. Concreet houdt dit in dat er in de meeste steden minstens één academie is.

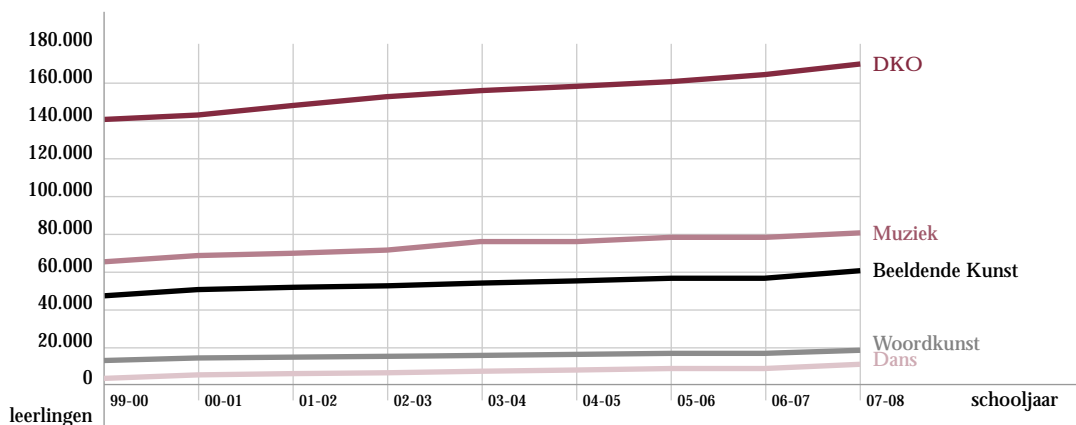
In 263 van 308 Vlaamse en Brusselse gemeenten zijn er in totaal 1.250 vestigingsplaatsen of leslocaties. Deze leslocaties zijn vestigingsplaatsen in de gemeente van de hoofdinstelling of filialen in een andere gemeente. We kunnen dus concluderen dat het aanbod goed verspreid is.

In Vlaanderen participeerde in het schooljaar 2007-2008 2,68% van de bevolking aan het DKO. Dit is uiteraard een momentopname: er wordt geen rekening gehouden met afgestudeerden. De provincie West-Vlaanderen is het meest DKO-minded (2,83%), dan volgen de provincies Oost-Vlaanderen (2,70%), Vlaams-Brabant (2,64%), Antwerpen (2,64%) en Limburg (2,60%). De participatiegraad voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bedraagt 0,34%.

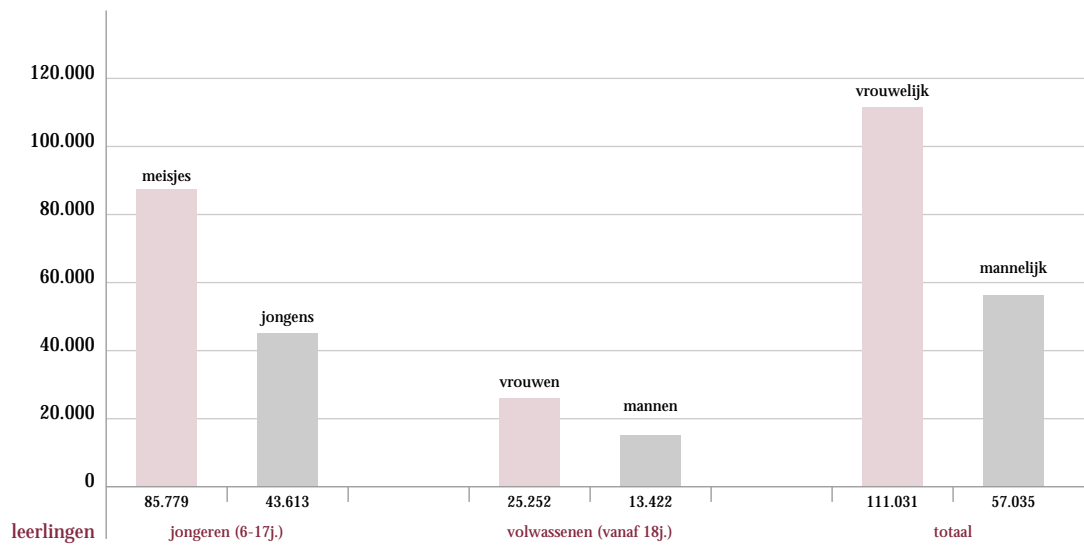
Vanaf het schooljaar 2001-2002 is er een steile opmars van het aantal leerlingen waar te nemen.



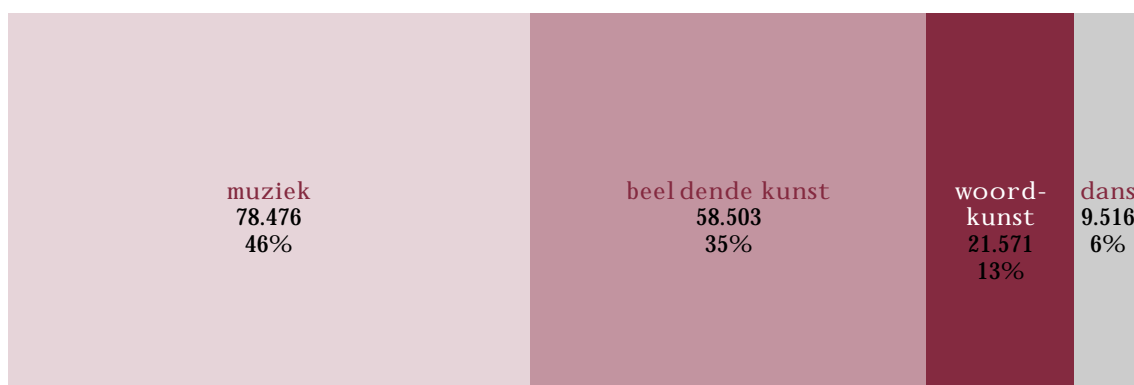
Dat schooljaar zijn enkele vernieuwingen in het DKO ingevoerd, zoals bv. de optie Jazz en Lichte Muziek. De stijging in het aantal leerlingen is daardoor vooral voelbaar in de studierichting Muziek. Maar sinds datzelfde schooljaar is er ook een gevoelige stijging in de studierichting Dans waarneembaar ten gevolge van de verlaging van de instapleeftijd tot zes jaar.



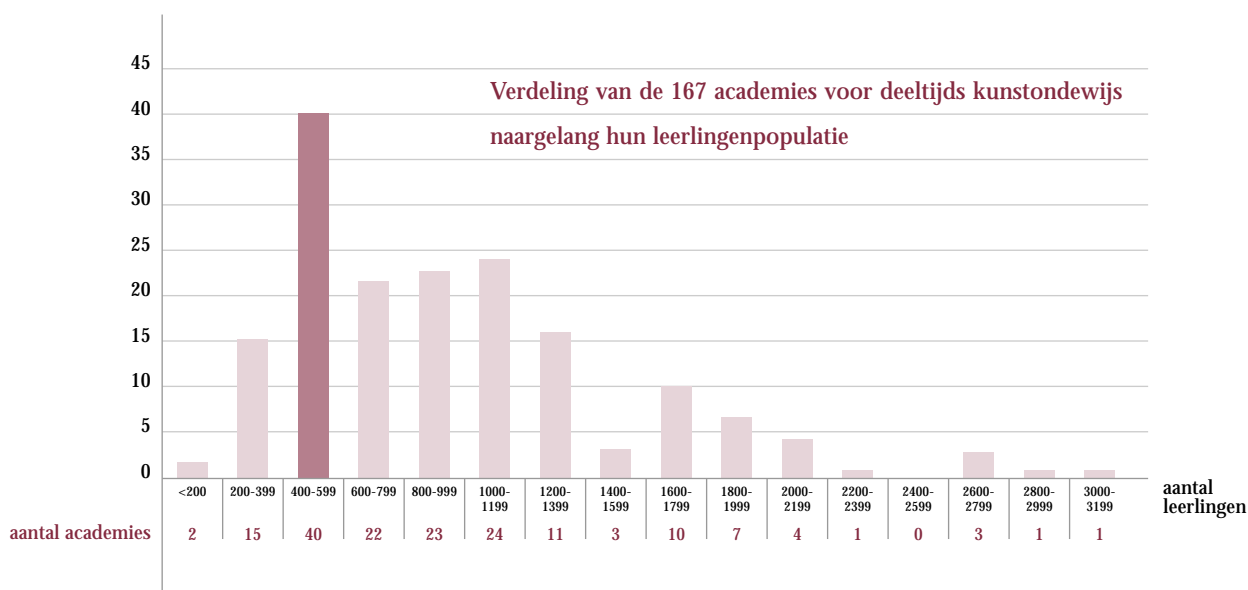
De leerlingenpopulatie bestaat voor 3/4 (76%) uit jongeren en dus 1/4 (24%) uit volwassenen. Ongeveer dubbel zoveel vrouwen (66%) als mannen (34%) volgen het DKO.



In het schooljaar 2007-2008 volgden 46% van de leerlingen de studierichting Muziek, 35% Beeldende Kunst, 13% Woordkunst en 6% Dans.

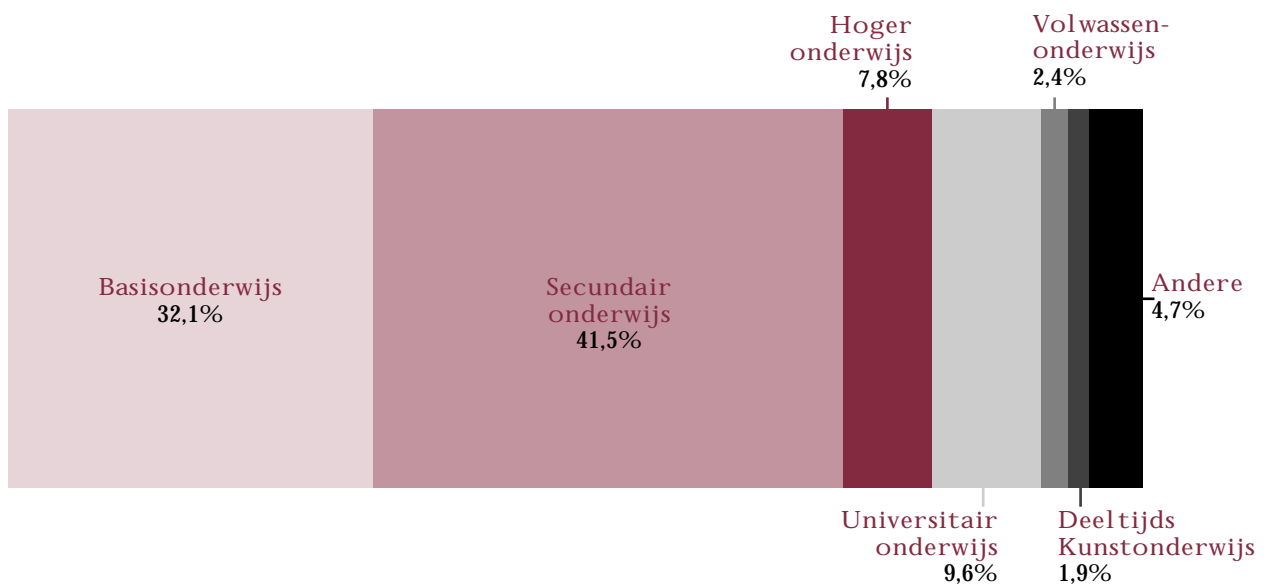


De meeste academies hebben ongeveer 500 leerlingen (moduswaarde). De gemiddelde schoolgrootte is echter 900 leerlingen. Deze cijfers zijn het gevolg van het feit dat er een aantal zeer grote academies zijn. In het schooljaar 2007-2008 telde de grootste academie voor Beeldende Kunsten (Sint-Niklaas) 2.816 leerlingen. De grootste academie voor Podiumkunsten (Lier) telde 3.147 leerlingen.



Het totale budget dat door de Vlaamse Overheid aan het DKO in 2007 werd toegekend, bedroeg 179,1 miljoen euro tegenover 106,9 miljoen euro in 1997, wat overeenkomt met 1,9% van het totale Vlaamse onderwijsbudget. De Vlaamse Overheid spendeert 97,3% aan salarissen (leerkrachten, directeur, administratief personeel) en 2,7% aan werkingstoelagen en ICT-middelen. De gemeentes of het gemeenschapsonderwijs staan in voor de infrastructuur en voor bijkomend personeel (overwegend administratief personeel).





1.3. De structuur van het opleidingsaanbod

Basisregelgeving

Het decreet betreffende het Onderwijs II is 18 jaar oud (31/07/1990). Daarin worden de grote krijtlijnen van de structuur en principes voor de organisatie vastgelegd, zoals de indeling in studierichtingen, zorgvuldig bestuur en normen en inschrijvingsgeld. Er zijn twee afzonderlijke organisatiebesluiten (31/07/1990), namelijk het besluit van de Vlaamse Regering over Beeldende Kunst enerzijds en het besluit van de Vlaamse Regering over Muziek, Woord en Dans anderzijds. Deze besluiten behandelen de uitvoering en uitwerking van Onderwijsdecreet II met betrekking tot het opleidingsaanbod, de toelatingsvoorwaarden en de berekeningswijze van de lesurenpakketten.

Academies kunnen enkel die opleidingen organiseren die in deze regelgeving voorkomen, volgens de curricula die hiervoor uitgetekend zijn. Als zij andere opleidingen willen organiseren of nieuwe vakken willen introduceren, moeten zij dat aanvragen als tijdelijk project.

Structuur

Zoals vermeld, bestaat de structuur van het opleidingsaanbod uit vier studierichtingen: Beeldende Kunst, Dans, Muziek en Woordkunst. Daarnaast is er een indeling in graden: lagere graad (vanaf 6 of 8 jaar), middelbare graad (vanaf 12 jaar), hogere graad (vanaf 18 jaar in Beeldende Kunsten en vanaf 15 jaar in Muziek, Woordkunst en Dans) en de specialisatiegraad. De hogere graad en de specialisatiegraad in de studierichting beeldende kunst zijn enkel voor volwassenen toegankelijk. In de lagere graad en middelbare graad verschilt het curriculum van de jongeren soms van dat van de volwassenen.

Een voorbeeld: vanaf het schooljaar 2001-2002 starten in de lagere graad muziek de jongeren met één jaar Algemene Muzische Vorming, terwijl de volwassenen onmiddellijk beginnen met een instrument.

De instapvoorwaarden zijn leeftijdsgebonden. De instapleeftijd voor Dans en Beeldende Kunst is zes jaar, voor Muziek en Woordkunst is dit acht jaar. De doorstromingsvoorwaarden hangen af van de leeftijd of het slagen voor de proeven.

Eén opleiding zullen we als voorbeeld verder toelichten: de middelbare graad Muziek. Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opleidingen, opties genaamd (zang, instrument, zang jazz en lichte muziek, instrument jazz en lichte muziek, muziektheorie). De optie bestaat uit drie vakken: één uur instrument, één uur ensemble en één uur algemene muziekcultuur. Welk instrument de leerling kan volgen in het vak instrument, ligt vast in de organisatiebesluiten.

In de instrumenten-top tien staat piano (28% van de instrumentleerlingen) al jaren ongeslagen op nummer één. Daarna volgen gitaar (18% van de instrumentleerlingen) en dwarsfluit (8,5% van de leerlingen). Dan volgen viool, slagwerk, klarinet, saxofoon, cello en trompet. Op nummer tien staat accordeon (1.150 leerlingen). De populariteit van sommige instrumenten is onderhevig aan trends, waarbij de media een belangrijke rol spelen.

De studierichting Beeldende Kunst voor volwassenen telt 29 opleidingen. Een paar voorbeelden: Beeldhouwkunst, Fotokunst, Vrije Grafiek, Kunstambacht Smeden,

1.4. Vernieuwing via tijdelijke projecten en link met het kleuter- en leerplichtonderwijs

Elke academie kan een dossier indienen om een tijdelijk project aan te vragen en op die manier vernieuwing in het opleidingsaanbod te realiseren. Bij goedkeuring ontvangt de academie bijkomende middelen.

Tijdelijke projecten zijn een manier om het door de regelgeving opgelegde instrumentarium uit te breiden met bv. volksinstrumenten of een nieuwe optie in de hogere graad beeldende kunst (bv. schoenontwerpen). Academies kunnen via een tijdelijk project ook een totaal nieuwe opleiding organiseren, bv. koor- en hfabra-dirigentenopleidingen. Daarmee spelen ze in op een vraag vanuit de amateurkunstensector.

Daarnaast is er ook nog de aanpassing van opleidingen aan specifieke doelgroepen mogelijk, bv. aangepaste beeldende vorming voor leerlingen met een beperking of leerlingen die langdurig in het ziekenhuis verblijven.

Verder lopen er nog de zogenaamde ‘organisatorische’ tijdelijke projecten. Daarbij brengt men bijvoorbeeld beeldende kunst en podiumkunsten samen in één instelling of er ontstaat een intergemeentelijke samenwerking, d.w.z. gemeentes organiseren in een bepaalde regio samen het DKO.

Om de relatie met het kleuter- en leerplichtonderwijs te versterken zijn er tijdelijke projecten opgestart waarin academies samenwerken met scholen voor leerplichtonderwijs (tot nu toe voornamelijk basisonderwijs). Alleen al door de overlapping in doelgroep is samenwerking tussen deze onderwijsniveaus een noodzaak. 21,5% van de leerlingen basisonderwijs en 9% van de leerlingen secundair onderwijs volgen deeltijds kunstonderwijs.

Een voorbeeld van deze samenwerking is het tijdelijke project muzische vorming, waarbij leerkrachten basisonderwijs les krijgen van leerkrachten DKO en er tegelijkertijd ook leerkrachten DKO naar de basisscholen gaan om muzisch met de kinderen te werken. Een ander bijzonder initiatief is het tijdelijke project kunstinitiatie. De bedoeling is om d.m.v. kunst en cultuur het zelfbeeld van kansarme en allochtone jongeren te verhogen en zo hun risico op schoolse achterstand te verkleinen. Academies organiseren deze projecten in samenwerking met basisscholen, een culturele organisatie (bv. cultuurcentrum of kunsteducatieve organisatie) en een buurtgerichte organisatie (bv. wijkcomité).

2. EVOLUTIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT

Bij de invoering van het Decreet betreffende het Onderwijs II in 1990, dat een grondige hervorming van het deeltijds kunstonderwijs inluidde, werden de doelstellingen voor deze onderwijsvorm als volgt geformuleerd³:

- een artistieke vorming bieden, aanvullend op het voltijds dagonderwijs, dat al dan niet simultaan gevolgd wordt;
- de vorming van de kunstliefhebbers in de zin van kunstbeoefenaars;
- de voorbereiding op het hoger kunstonderwijs.

Hoewel deze doelstellingen op dit moment niet zo spectaculair klinken, veroorzaakten zij in 1990 een echte revolutie in het deeltijds kunstonderwijs, die ook heel wat controverses uitlokte.

Vóór 1990⁴ was het DKO gericht op ‘solistische uitmuntendheid’. Alles stond in functie van de talentontwikkeling van een elitaire groep muzikaal begaafden. Het gevolg was dat slechts 5% van de leerlingen hun opleiding uiteindelijk voltooiden. Vooral vanuit de hoek van de amateurkunsten kwam hierop kritiek.

In 1990 werd het DKO ook uitdrukkelijk opengesteld voor amateurkunstbeoefening. Om het deeltijds

³ Memorie van toelichting bij Decreet betreffende het Onderwijs II.

⁴ Wet van 14 mei 1955 tot regeling van het deeltijds kunstonderwijs en Ministerieel besluit van 26 juli 1962.

kunstonderwijs beter te laten aansluiten bij zijn brede maatschappelijke opdracht, maar tegelijk het onderwijskarakter te versterken, werd het curriculum gevoelig verbreed.

“Het uitgangspunt voor het vernieuwde kunstonderwijs is dat men aan de leerlingen een muzikale opvoeding wil bieden die de hoger genoemde solistisch gerichte opleiding niet uitsluit, maar waarvan de doelstelling toch breder is. Zonder de onderwijsdoelstelling of -methodiek te verlaten wil men de leerling opleiden en vormen op het niveau van zijn talent en ambitie. Het aandeel van de vorming, die veel meer dan een louter theoretische opleiding beoogt, bestaat uit het leren begrijpen, situeren en contextualiseren van de instrumentale of vocale opleiding.”

Memorie van toelichting bij het Decreet van 31 juli 1990 betreffende het Onderwijs II

Hoewel Dans en Woordkunst voor het eerst als volwaardige studierichtingen werden beschouwd, handelen de toelichtingen bij de regelgeving voornamelijk over de vernieuwde muziekopleiding.

Naast het individuele instrumentonderricht kreeg de muziekopleiding vanaf 1990 ook een sterk algemeen vormende dimensie (vermoedelijk naar analogie van het leerplichtonderwijs). De vakken algemene muzikale vorming en algemene muziekcultuur werden verplicht voor alle leerlingen. Om tegemoet te komen aan de vragen van de amateurkunstensector werd het samen musiceren een verplicht onderdeel van het curriculum, vertaald in de vakken samenspel en samenzang.

Opvallend is dat Beeldende Kunst helemaal apart werd gezien van de podiumkunsten. Behalve de gunstigere financiering, vermeldt de memorie van toelichting geen inhoudelijke vernieuwingen voor deze studierichting.

Vanaf het einde van de jaren '90 wint het 'maatschappelijk emancipatorische aspect' van kunsteducatie geleidelijk meer en meer aan belang. Getuigen daarvan zijn de tijdelijke projecten muzische vorming waarbij leerkrachten basisonderwijs nascholing kunnen volgen in de academie en de tijdelijke projecten kunstinitiatie voor kansarme allochtone en autochtone jongeren, waarbij basisscholen een partnership aangaan met academies. In deze projecten wordt kunstbeoefening een maatschappelijke hefboom, gericht op het versterken van de sociale cohesie tussen school en buurt, het verbeteren van het zelfbeeld van leerlingen met een risico op leerachterstand en het verhogen van hun culturele competentie. Hierbij aansluitend wordt het deeltijds kunstonderwijs ook meer en meer in het perspectief van levenslang en levensbreed leren geplaatst.

Zonder de structuur van 1990 als zodanig in vraag te stellen, zijn er vanaf het schooljaar 2001-2002 ook enkele inhoudelijke vernieuwingen geïntroduceerd die hierbij aansluiten. Jazz- en lichte muziek wordt een aparte opleiding, waardoor instrumenten als elektrische gitaar, basgitaar en keyboard hun intrede doen in het DKO.

Op dit moment biedt ruim 70% van de academies deze genres aan. Andere vernieuwingen hebben meer te maken met de organisatie van de opleiding:

- jongeren starten vanaf zes jaar met een dansopleiding;
- volwassenen (+15-jarigen) kunnen onmiddellijk starten met instrument;
- leerlingen die actief zijn in amateurkunstverenigingen kunnen vrijstelling krijgen voor de vakken koor, samenspel of instrumentaal ensemble;
- leerlingen kunnen hun opleiding spreiden over meerdere academies.

Een opmerkelijke tegenbeweging doet zich voor bij de oprichting van de vzw YoTaM in 2004. Dit samenwerkingsverband van academies, KSO-scholen en conservatoria beoogde de voorbereiding van uitzonderlijk getalenteerde jonge musici op een professionele muziekcarrière. De Vlaamse Regering verleende een subsidie aan de geselecteerde jongeren voor het volgen van masterclasses of de aankoop van instrumenten. Het initiatief werd echter in het begin van deze regeerperiode weer stopgezet.

Onderstaand schema plaatst een aantal onderwijsdoelstellingen tegenover elkaar. Hoewel de doelstellingen in de eerste kolom uiteraard van belang blijven, merken we dat beleidsmakers als maar meer belang hechten aan de doelstellingen in de tweede kolom.

talentontwikkeling van enkelen	vs.	culturele emancipatie van zoveel mogelijk mensen (kunst als maatschappelijke hefboom)
individuele dimensie van het leren (ontwikkelen van eigen persoonlijkheid)	vs.	sociale dimensie van het leren (als burger participeren aan de maatschappij)
ontwikkelen van vaardigheden en kennis <i>education in the arts</i>	vs.	ontwikkelen van attitudes <i>education through the arts</i> (Bamford)

Samenvattend kunnen we stellen dat het DKO aan de ene kant een tendens naar verdieping kent en aan de andere kant een tendens naar verbreding.



In zijn toespraak op de dag van het DKO in april 2006 vatte minister Vandenbroucke de veelzijdige opdracht van het deeltijds kunstonderwijs als volgt samen:

“Kinderen en volwassenen met interesse voor kunst- en cultuurbeleving krijgen nu toegang tot de wereld van de kunst. Niet alleen de getalenteerden, en virtuosen-in-spe, maar vooral degenen voor wie kunst een hobby is. Leerlingen zelf actief kunst laten beoefenen, ontdekken en begrijpen, en sommigen van hen voorbereiden op hoger kunstonderwijs, daar draait het om.”

De veelzijdige verwachtingen t.a.v. het Vlaamse DKO vormen een uitdaging waarmee ook soortgelijke instellingen in Europa geconfronteerd worden.

“It seems that music schools find themselves in a challenging situation, operating in the border areas where education and culture come together. They often provide music education to both amateur musicians and to young students as preparation to higher music education. Choosing one point of attention above the other is often not easy or simply impossible, as music schools are expected to serve a large range of pupils.”

Polifonia pre-college working group, Final report, pre-college education in Europe, May 2008

3. UITDAGINGEN VOOR DE TOEKOMST

3.1. Maatschappelijke tendensen

Omdat het deeltijds kunstonderwijs zich op het snijvlak van cultuur en onderwijs bevindt, is het onderhevig aan tendensen en ontwikkelingen die zich op elk van deze twee maatschappelijke domeinen voordoen.

Op het symposium *Meer wisselwerking tussen DKO en Amateurkunsten* dat plaats vond op 10 december 2007 is nagedacht over de maatschappelijke evoluties die van belang zijn voor de manier waarop mensen vandaag met kunstbeoefening en -educatie omgaan. Hoewel de conclusies van de reflectiegroepen die tijdens het symposium bijeenkwamen geen wetenschappelijke waarde hebben, geven ze toch een goede indicatie van de maatschappelijke verschuivingen waaraan het deeltijds kunstonderwijs onderhevig is.

→ **Het vrijetijdsaanbod is bijzonder groot, waardoor mensen van alles willen proeven**

Kinderen wisselen in hun vrije tijd probleemloos af tussen de voetbalclub, de jeugdbeweging en de tekenacademie. Ouders geven hun kinderen alle kansen om zelf te ontdekken welke hobby het best bij de persoonlijkheid en interesses aansluit. Die interesses zijn wisselend en sterk onderhevig aan de invloed van leeftijdsgenoten.

→ **De keuzevrijheid leidt soms tot vrijblijvendheid**

Het fun-element speelt een grote rol in de keuzes die mensen maken voor hun vrijetijdsbesteding. Het deeltijds kunstonderwijs (vooral dan muziek) vraagt een volgehouden inspanning en levert soms ook ontgoochelingen op als leerlingen hun eigen grenzen ontdekken, waardoor zij na verloop van tijd weer afhaken. Het contact met de leerkracht is echter wel van doorslaggevend belang of de leerlingen al of niet volhouden.

→ **Graag resultaten op korte termijn**

Kortlopende lessenreeksen waarin mensen een beperkt aantal technieken leren, waarmee ze onmiddellijk aan de slag kunnen, bv. 'gitaar spelen in 10 lessen' of 'weekend keramiek' kennen veel bijval. Dergelijke opleidingen worden laagdrempeliger ervaren dan het deeltijds kunstonderwijs.

Ook de flexibiliteit die in het beroepsleven gevraagd wordt, maakt dat mensen zich minder op vaste tijdstippen kunnen vrijmaken. Door langer te moeten werken of de toegenomen tijd die men aan woon-werkverkeer besteedt, zijn ouders en kinderen later thuis en blijft er minder tijd over om meermaals per week naar de academie te gaan of om dagelijks een instrument te bespelen.

→ **Digitalisering**

Het internet maakt inherent deel uit van de dagelijkse leefwereld van jongeren.

"De digitale revolutie beleeft momenteel een tweede golf: de voorhoede van multimedia-gebruikers is niet langer enkel consument van die nieuwe technologieën maar is ondertussen multimediaal geletterd genoeg om zich die nieuwe media toe te eigenen: om ze te gebruiken om zichzelf te ontwikkelen en er zichzelf mee uit te drukken. Bovendien hebben de kinderen en jongeren van vandaag, dankzij hun opgroeien in deze informatiemaatschappij, een andere manier van informatieverwerking (creatief, multidisciplinair, lateraal) dan de vorige generaties (logisch, rationeel, lineair). De manier van denken, kijken en redeneren van deze generatie Einstein (Boschma, 2006) verschilt zo wezenlijk van die van hun opvoeders, dat er sprake is van een paradigmaverschuiving."

Wauters R. en Van Hulle J., AUDIOVISUEEL ONDERWIJS: DE KNOP OMDRAAIEN, Audiovisuele onderwijsondersteuning voor de lerarenopleiding door CANON Cultuurcel, academiejaar 2006-2007

Ook in de actuele kunstwereld heeft de e-cultuur al geruime tijd voet aan de grond gekregen. Hedendaagse kunstenaars maken veelvuldig gebruik van de nieuwe mogelijkheden van digitale media, al dan niet in combinatie met de klassieke kunstvormen.

De reflectiegroepen stellen vast dat het DKO in de beeldende kunstopleidingen al geruime tijd op deze vernieuwing inspeelt. In de andere studierichtingen is die tendens nog minder sterk aanwezig. Toch zijn er ook hier

ontelbare mogelijkheden. Terwijl het opnemen van een demo vroeger heel wat moeite en geld kostte, bieden internetsites als MySpace bijvoorbeeld enorme kansen aan beginnende muziekgroepen om hun muziek kosteloos te verspreiden.

→ **Cross-overs in de kunsten**

De traditionele schotten tussen de verschillende kunstdisciplines worden in de actuele kunstscène hoe langer hoe meer onderuit gehaald. Podiumproducties worden totaalspektakels met dans, theater, muziek en video. Dansers vormen een conceptuele eenheid met een installatie. Ook amateurkunstbeoefenaars hebben vaak veelzijdige interesses en beoefenen meer dan één discipline.

→ **Culturele diversiteit**

Ondanks de toegenomen culturele diversiteit in de maatschappij vinden mensen met een niet-Westerse culturele achtergrond moeilijk de weg naar het deeltijds kunstonderwijs of de amateurkunstenorganisaties. Niet alleen sluiten hun gewoontes en mentaliteit niet aan bij de Westerse cultuur die bepalend is voor de academies en de amateurkunstensector, er is bij deze groepen ook de neiging om zich naar het land van herkomst te verenigen en zo hun eigen cultuur te beleven (bv. Griekse volksdansgroep). De reflectiegroepen merken wel een verschil tussen mensen met een Arabische en een Oost-Europese achtergrond. De Oost-Europeanen zijn gemakkelijker te bereiken, zowel in de beeldende kunsten als in de podiumkunsten. Voor mensen met een Arabische achtergrond spelen soms ook religieuze en culturele gevoeligheden een rol: bv. afbeeldingen of naakten schilderen ligt moeilijk, bv. enkel mannen bespelen een instrument.

Naast de culturele achtergrond heeft ook de scholingsgraad een belangrijke invloed. Laaggeschoolde ouders sturen hun kinderen veel minder naar het deeltijds kunstonderwijs, dit geldt evenzeer voor ouders met een Westerse achtergrond.

→ **Gelijke onderwijskansen**

Eind september 2007 stelde professor Bamford haar rapport *Kwaliteit en consistentie. Kunst en cultuureducatie in Vlaanderen* voor. Om een zicht te krijgen op de kwaliteit van cultuur- en kunstervaringen die kinderen en jongeren opdoen, heeft de onderzoekster zowel cultuur- en kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs als daarbuiten bestudeerd.

Een belangrijke vaststelling is dat het spanningsveld tussen een schitterende onderwijskwaliteit enerzijds en een groep jongeren die omwille van sociale en culturele drempels veel minder aan zijn trekken komt in het onderwijs anderzijds, zich ook weerspiegelt op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Ondanks de grote aandacht voor gelijke onderwijskansen van de beleidsmakers, blijft de sociale achtergrond de meest bepalende factor of een kind in contact komt met kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie of niet. De leerlingenpopulatie van het DKO bevestigt deze vaststelling. Hoewel ze erkent dat er al heel wat inspanningen geleverd worden, besluit Bamford dat academies hoofdzakelijk bevolkt worden door jongeren uit de meer gegoede milieus. Naast meer sociale en culturele diversiteit pleit Bamford ook voor meer aandacht voor kinderen met speciale noden.

→ **Belang van innovatie en individuele creativiteit**

Innovatie en creativiteit lijken de toverwoorden die de Westerse kennismaatschappij de laatste jaren in hun greep houden. Om in de toekomst hun marktpositie veilig te stellen, moeten bedrijven voortdurend innoveren. Daarvoor hebben ze creatieve werknemers nodig. Leren innovatief zijn, is dan ook één van de grote uitdagingen voor het onderwijs. Cultuur- en kunsteducatie is het domein bij uitstek waar creativiteit en andere vaardigheden die voor de 'creatieve industrie' van belang zijn, getraind kunnen worden. Ook Bamford draagt 'creativiteit' hoog in het vaandel.

"Ik geloof wel dat de kunsten erg rijk zijn aan het soort vaardigheden dat onze kinderen nodig hebben in de toekomst. Je wordt betrokken in dingen, het gaat om vertrouwen, samenwerken ook. Dat is precies wat werkgevers zoeken: dat iemand buiten de lijntjes durft denken, dat werknemers enthousiast zijn, dat ze kunnen samenwerken."

Het delen van verbindingen, een gesprek met Anne Bamford, Courant#83, november 2007-januari 2008

Die creatieve dimensie ontbreekt volgens Bamford in het DKO, waar het lessenpakket meestal gebaseerd is op traditionele kunstvormen en benaderingen.

"In de muziekscholen leren jongeren een instrument beheersen, maar ze ontwikkelen hun gehoor niet en leren niet zélf componeren. Om een goede muzikant te zijn, heb je wel een vaardigheid nodig, maar enkel als middel om een publiek te kunnen betoveren."

Het delen van verbindingen, een gesprek met Anne Bamford, Courant#83, november 2007-januari 2008

De onderwijsinspectie merkt daarentegen op dat de creatieve benadering van kunstbeoefening geleidelijk aan meer ingang vindt in het deeltijds kunstonderwijs.

"De maatschappelijke verwachtingen beïnvloeden al enkele decennia de historische doelstelling van het kunstonderwijs, waarbij het aanbrengen en/of overdragen van artistieke vaardigheden noodzakelijkerwijze vertrok vanuit recreatie en reproductie. Doorheen elke vernieuwingsgedachte profileert zich dan ook meer en meer de drang naar creativiteit."

Inspectie Onderwijs, Onderwijspiegel 2006-2007

In de sector zelf beschouwt men die doorgedreven vaardigheidstraining als kenmerkend voor het deeltijds kunstonderwijs t.o.v. andere opleidingsverstrekkers.

“Het Deeltijds Kunstonderwijs heeft een identiteit verworven ten opzichte van kunsteducatie en allerlei projecten in de culturele sector. In het DKO gaat het om vorming op lange termijn, een degelijke training van vaardigheden. Het DKO is de vruchtbare bodem waardoor het verenigingsleven (bv. muziek, toneel,...) kan floreren.”

VerDi, Bijgewerkte zelfevaluatie DKO, juni 2007

3.2. Visie van stakeholders

Vanuit de directeursverenigingen VerDi (muziek) en Codibel (beeldende kunst), OVSG en GO! en het Forum voor Amateurkunsten is er input geleverd voor de inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs.

Wat de finaliteit van het deeltijds kunstonderwijs betreft, staan de directeursverenigingen, het GO! en de koepels nog steeds achter de doelstellingen van 1990 (zie 3.1.). De voorbereiding van jongeren op het hoger (kunst)onderwijs willen zij nog versterken door hiervoor een specifieke richting te voorzien. Daarnaast zien zij ook nieuwe opdrachten voor het deeltijds kunstonderwijs.

Samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs

Volgens VerDi moet ‘het stimuleren van muzische vorming in het BaO’ een vierde kerndoelstelling voor het DKO worden. Codibel ziet een structurele samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs als een middel om meer kansarme en allochtone jongeren voor kunstbeoefening warm te maken en plaatst de samenwerking daardoor expliciet in het perspectief van gelijke onderwijskansen.

Levenslang en levensbreed leren

Aangezien steeds meer volwassenen kunstonderwijs volgen, zien de stakeholders in de werking van het deeltijds kunstonderwijs een belangrijk accent op levenslang en levensbreed leren. VerDi wil dit als een bijkomende doelstelling opnemen. Hoe deze doelstelling concreet invulling moet krijgen, is onduidelijk. Codibel acht een aanpassing van de specialisatiegraad noodzakelijk. Via een aanbod van modulair georganiseerde verfijnings-trajecten moet het mogelijk worden om verder te specialiseren en meer kwalificaties te behalen.

Doorstroming naar de arbeidsmarkt

Codibel en vooral het GO! zijn voorstanders van een sterkere arbeidsmarktgerichte finaliteit. Het gebrek aan civiel effect van de huidige getuigschriften werkt nadelig voor afgestudeerden van DKO die professionele kunstbeoefening beogen (bv. architectuurtekenen, fotografie, kunstambachten). Het GO is daarom gewonnen voor een competentiegerichte invulling van de leertrajecten. Naar analogie van het volwassenenonderwijs is een modulaire organisatie van het onderwijs te verkiezen boven de huidige lineaire structuur met verplichte vakken

en lesuren. Via het valoriseren van EVC's⁵ in het DKO moet de doorstroming naar KSO of H(K)O ook eenvoudiger kunnen verlopen.

Tweedekansonderwijs voor KSO en HKO

Naar analogie van het volwassenenonderwijs moeten sommige opleidingen volgens het GO! het statuut van hoger beroepsonderwijs verkrijgen. Daarnaast moet de equivalentie tussen de hogere graad Beeldende Kunst en de 3e graad van het kunstsecundair onderwijs die in 1990 decretaal voorzien was, maar naderhand weer teruggeschroefd werd⁶, in ere hersteld worden, waardoor het DKO als een vorm van tweedekansonderwijs voor KSO zou kunnen functioneren, naar analogie van het volwassenenonderwijs voor TSO en BSO.

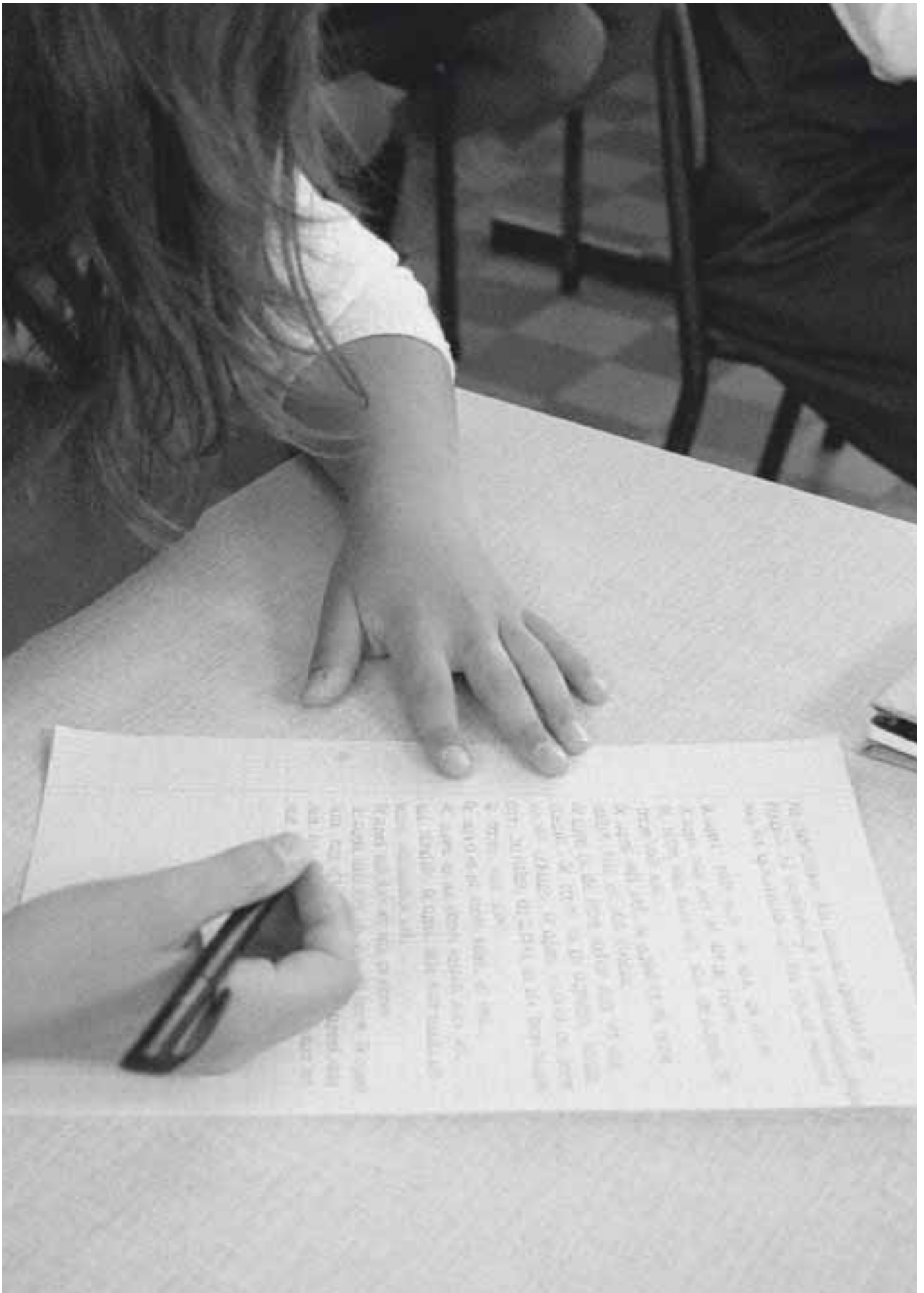
Actief vrijetijdscentrum

In tegenstelling tot de DKO-stakeholders die het onderwijskarakter sterk blijven beklemtonen, ligt volgens het Forum voor Amateurkunsten de finaliteit van het deeltijds kunstonderwijs veeleer in 'mensen een interessant aanbod voor vrijetijdsbesteding bieden'. Het Forum pleit daarom voor een aanpassing van het 'schoolse systeem' van het DKO.

“Afgestudeerden uit het DKO of late starters, meestal volwassenen, laten ons bijvoorbeeld weten dat ze geïnteresseerd of vragende partij zijn voor een modulair cursusaanbod waarbij ze hun eerder verworven competenties na verloop van tijd zouden kunnen opfrissen of in het geval van late starters, eerder die cursussen te volgen die ‘van direct nut’ zijn, zonder daarom in een schools (jaar-)systeem te moeten meedraaien.”

⁵ Elders Verworven Competenties.

⁶ Het Decreet betreffende het Onderwijs II beschouwt enkel kunstvakken in de hogere resp. specialisatiegraad als equivalent aan de derde graad KSO of het 7e specialisatiejaar KSO. De inkrimping tot enkel deze vakken dateert van een decreetswijziging van 1998.







II.

NAAR EEN NIEUWE MISSIE VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1. POSITIEBEPALING

“The essential question is, to what extent the aims and function of music institutes are guided by the inherent values of music, and to what extent they are guided by the indirect benefits received from art education.”

Timo Klemettinen, voorzitter van The Association of Finnish Music Schools en European Music Council

Vooraleer we tot een nieuwe structuur van het opleidingsaanbod en nieuwe curricula kunnen komen, is het noodzakelijk dat we eerst de doelstellingen van het deeltijds kunstonderwijs scherp stellen. Bovendien is het van belang te erkennen dat het DKO niet het volledige spectrum van het kunsteducatieve aanbod dient te bestrijken. In de academie leren jongeren niet hetzelfde als in de lessen muzische vorming en de manier waarop het sociaal-culturele vormingswerk voor volwassenen zijn kunsteducatief aanbod organiseert, hoeft niet te worden gekopieerd door het DKO. Daarbij moet worden afgestapt van de idee dat de ene benadering ‘hoogstaander’ of ‘kwaliteitsvoller’ is dan de andere.

Bij de bepaling van de nieuwe maatschappelijke opdracht van het deeltijds kunstonderwijs moeten de sterke punten van het huidige DKO behouden blijven, maar uiteraard moet er ook aandacht zijn voor de maatschappelijke verwachtingen en vragen van de stakeholders.

In het vorige hoofdstuk valt op dat de verwachtingen t.a.v. het DKO sterk uiteenlopen en soms zelfs tegengesteld zijn. Uiteraard is het geen zwart-witverhaal; in een aantal gevallen is het mogelijk een evenwicht te vinden, in andere gevallen moet er wel een duidelijke keuze gemaakt worden.

Hieronder bekijken we een aantal fundamentele vragen die bepalend zijn voor de opdracht van het deeltijds kunstonderwijs.

Enkel voor artistieke talenten of voor iedereen?

De in 1990 ingezette verbreding van de doelgroep willen we blijven voortzetten en zelfs nog versterken. In het deeltijds kunstonderwijs moet iedereen met interesse voor kunstbeoefening aan zijn trekken kunnen komen: jongeren die een professionele carrière beogen en willen doorstromen naar het hoger (kunst)onderwijs, maar ook mensen die kunst willen beoefenen in hun vrije tijd.

Naar groepen die nu nog te weinig deelnemen (mensen met een kansarme achtergrond, personen met een beperking) moet het deeltijds kunstonderwijs een actief gelijke onderwijskansenbeleid voeren.

Anderzijds willen we deeltijds kunstonderwijs niet verplichten voor iedereen. De instap moet gebeuren op vrijwillige basis, vanuit een persoonlijke interesse. Uiteraard erkennen we dat zeker voor jonge kinderen de interesse van de ouders en de waarde die zij hechten aan een kunstopleiding een doorslaggevende factor is.

Artistieke benadering of pragmatische benadering van kunsteducatie?

In de eerste benadering primeren voornamelijk artistieke maatstaven: de artistieke waarde van het kunstwerk, het niveau van de muzikale uitvoering. Kunsteducatie vertrekt in dit geval van de intrinsieke doelstellingen van de kunst zelf. De artistieke leerdoelen vormen een uitdaging die de leerlingen pas na een langdurig volgehouden inspanning kunnen bereiken. De lessen worden georganiseerd volgens een lineair systeem.

De doelstellingen van de tweede benadering liggen daarentegen voornamelijk buiten de kunst: het bevorderen van maatschappelijke integratie, het deelnemen aan het culturele leven, het kunnen functioneren op de arbeidsmarkt. De leerverwachting van de leerling is hier bepalend voor de inhoud. Wat wil de leerling leren, in welke context wil hij zijn leerresultaten inzetten, welke competenties moet hij daarvoor verwerven? Kenmerkend is ook dat de leerling zo snel mogelijk van punt a naar punt b wil en enkel datgene wil leren wat hem op dat moment nuttig lijkt. Een modulaire organisatie van de opleiding lijkt hiervoor het meest aangewezen.

Op deze vraag moet het deeltijds kunstonderwijs een genuanceerd antwoord geven. Meer dan nu het geval is, willen we vertrekken vanuit de leervraag van de leerling. Welke interesses heeft hij, met welke bedoeling komt hij naar de academie? Leerlingen moeten ook het gevoel hebben dat wat zij leren in het DKO nuttig is voor de kunstbeoefening zelf. Theoretische en technische leerinhouden staan steeds in functie van de kunstzinnige expressie, maar zijn geen doel op zich.

Tegelijkertijd willen we de artistieke finaliteit van een kunstopleiding behouden. Zeker voor leerlingen die zich voorbereiden op het hoger (kunst)onderwijs is het van belang dat zij voldoende artistieke vaardigheden meekrijgen. Maar ook voor de anderen moet een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs een uitdaging inhouden. Hoewel de opleiding moet vertrekken van de concrete interesse van de leerling, willen we dat de leerling geleidelijk aan zijn horizon verruimt en artistieke vaardigheden en kennis ontwikkelt.

Voor de organisatie van de opleidingen betekent dit dat we de lineaire structuur willen behouden. Wel willen we meer keuzemogelijkheden voorzien. Dat kan door een aanbod van gelijkwaardige keuzevakken. Of door het voorzien van verschillende leerroutes, waarbij leerlingen met professionele ambities een bijkomend lessenspakket kunnen volgen.

Onderwijs of vrijetijdsbesteding?

Sinds de overheveling van de materie onderwijs naar de Vlaamse Gemeenschap door de grondwetsherziening van 1988 is het deeltijds kunstonderwijs geïntegreerd in het beleidsdomein onderwijs. Met het decreet betreffende het Onderwijs II van 1990 is opnieuw uitdrukkelijk bevestigd dat het deeltijds kunstonderwijs ‘onderwijs’ is zoals bedoeld in artikel 24 van de Grondwet en geen ‘artistieke vorming’ zoals bedoeld in artikel 127⁷. Opmerkelijk is wel dat de Memorie van Toelichting van Onderwijsdecreet II DKO als ‘onderwijs’ beschouwt, maar de eerste doelstelling van het DKO definieert als het aanbieden van ‘artistieke vorming’.

In zijn rapport over het deeltijds kunstonderwijs wijst het Rekenhof echter op de ambigue positie die het deeltijds kunstonderwijs binnen onderwijs inneemt:

“De overheid slaagt er maar moeizaam in het DKO werkelijk en volwaardig als onderwijs te beschouwen. Dat blijkt onder meer uit de aarzelende, ambigue verhouding tot de grondwettelijke bepalingen: een verregaande inperking van de vrijheid van onderwijs; een verwarrende en minder sterk uitgewerkte regeling inzake kwaliteitsbewaking en, in samenhang daarmee, een beperkte waardering van de getuigschriften; minder aandacht voor het recht op onderwijs in de sector DKO dan in de andere onderwijssectoren en een onvolledige naleving van het legaliteitsbeginsel.”

Rekenhof, Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, oktober 2003

Hoewel de Grondwet de begrippen ‘onderwijs’ en ‘artistieke vorming’ niet inhoudelijk afbakt, is dit onderscheid wel van belang voor de verhouding van het deeltijds kunstonderwijs ten opzichte van de kunsteducatieve organisaties of het sociaal-cultureel vormingswerk. Hoewel beide kunstopleidingen in de vrije tijd verschaffen, vallen ze niet samen. Het is dan ook niet aangewezen dat het deeltijds kunstonderwijs dezelfde vorm en doelstellingen zou hebben als de kunsteducatieve sector. Waarin dan precies de verschillen moeten zitten, maakt de Grondwet echter niet duidelijk.

Het begrippenkader ‘formeel’, ‘niet-formeel’ en ‘informeel leren’ biedt wel mogelijkheden om het deeltijds kunstonderwijs te onderscheiden van het aanbod van de socio-culturele sector. In het DKO is het leren ingebed in een structuur die leerdoelen (leerplannen) en tijd (minimum wekelijkse lestijden) vastlegt. Ook de evaluatie van de leerlingen neemt een wezenlijke plaats in. Hoewel het ook kenmerken van niet-formeel leren bevat (gericht op persoonsontplooiing en maatschappelijk functioneren) is het leren in het deeltijds kunstonderwijs door zijn vastgelegde leerprogramma’s toch hoofdzakelijk formeel.

⁷ Advies Raad van State (afdeling Wetgeving) L. 19.946/1, 31 mei 1990 bij het voorontwerp van Decreet betreffende het Onderwijs II.

Dat vrij strikte onderwijskader strookt niet altijd met de maatschappelijke verwachtingen ten opzichte van het deeltijds kunstonderwijs. Door zijn inhoud heeft het deeltijds kunstonderwijs een sterke band met kunstbeoefening in de vrije tijd. Mensen verwachten dezelfde flexibiliteit en vrijblijvendheid als bij andere vrijetijdsbestedingen zoals concertbezoek of sportbeoefening. Het schoolse karakter met wekelijkse lessen en proeven op het einde van het schooljaar vormt voor nogal wat amateurkunstenaars een drempel.

Desalniettemin kiest de Werkgroep resoluut voor de inbedding in onderwijs. Naast kortlopende lessenreeksen of workshops waarin mensen kunnen proeven van een kunstdiscipline en op korte termijn een zeker resultaat boeken zoals aangeboden door kunsteducatieve organisaties (bv. Wisper), is er behoefte aan een procesmatig leertraject, dat over meer schooljaren loopt, waarin mensen een bepaalde kunstdiscipline onder de knie krijgen en hierin ook persoonlijk kunnen groeien. Dergelijke opleidingen maken voor een groot stuk de eigenheid van het deeltijds kunstonderwijs uit. We willen bovendien het onderwijskarakter van het DKO bevestigen door voorbeeldoelstellingen vast te leggen, die afhankelijk van toekomstige beleidskeuzes kunnen uitgroeien tot ontwikkelingsdoelen of eindtermen. Op die manier komen we tot een maatschappelijk gedragen referentiekader voor de kwaliteitsbewaking van opleidingen.

Kan het deeltijds kunstonderwijs ook niet beide voorzien, zowel kortlopende lessenreeksen als langdurige leertrajecten? Vooral de amateurkunstensector is daar vragende partij voor.

“Moet er geen tweesporenbeleid komen? Bijvoorbeeld een spoor voor de lange termijn en een spoor voor de korte termijn, met een workshopachtig model, korter lopende trajecten, er meer op gericht om mensen met een brede waaier kennis te laten maken. Via een modulaire systeem kan ieder meer op maat een eigen curriculum samenstellen, met meer vrijheid om in en uit te stappen.”

Verslagboek Symposium Meer samenwerking tussen DKO en Amateurkunsten, december 2007

Zoals hierboven aangegeven, ziet de Werkgroep het DKO als één van de spelers in het kunsteducatieve aanbod. Cultuurcentra, het sociaal-cultureel vormingswerk of de amateurkunstensector benaderen kunsteducatie op een andere maar zeker niet minder kwaliteitsvolle manier. Alleen al om budgettaire redenen is het niet verantwoord om in DKO doublures van een elders voorzien aanbod te organiseren. Het DKO verhoudt zich daarom best in een complementaire verhouding tegenover deze opleidingsverstrekkers. Meer communicatie en samenwerking tussen de sectoren zou de doorstroming tussen de opleidingen wel kunnen verbeteren. De ‘weg naar meer’ zou voor deelnemers aan kunsteducatieve workshops duidelijk aangegeven moeten worden.

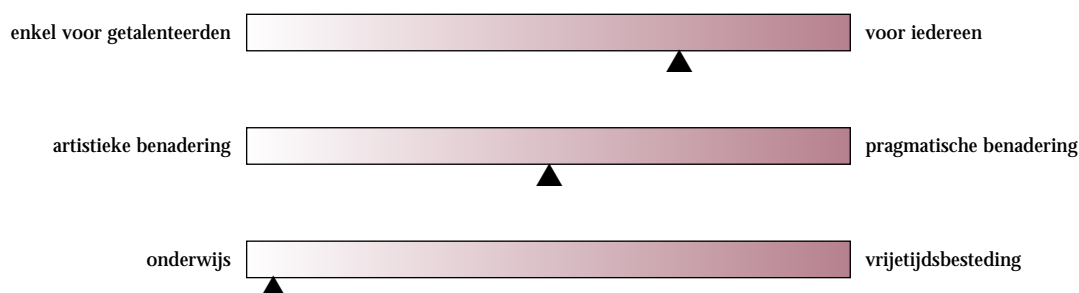
De keuze voor onderwijs impliceert een strikter juridisch kader voor de organisatie en financiering dan wanneer het deeltijds kunstonderwijs bij artistieke vorming zou horen. In het licht van inhoudelijke vernieuwing moeten we daarom beseffen dat vernieuwing van het opleidingsaanbod en leertrajecten steeds rekening

moet houden met de grote principes van de onderwijsregelgeving. In de huidige rechtspositie zijn bijvoorbeeld heel wat rechten en plichten van het personeel verbonden aan een lineaire structuur waarin de begrippen 'schooljaar' en 'vak' een belangrijke rol spelen.

Zonder die grote principes onderuit te halen, is het toch mogelijk om meer flexibiliteit in de organisatie en inhoud van de opleidingen in te bouwen, waardoor leerlingen het DKO als minder schools ervaren:

- het groeperen van wekelijkse lestijden tot grotere lesblokken;
- een aanbod van gelijkwaardige keuzevakken;
- procesgerichte evaluatie;
- korte terugkomenten voor afgestudeerden.

Samenvattend kunnen we gemaakte keuzes als volgt voorstellen.



2. EEN NIEUWE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT

2.1. Strategische doelstellingen

Rekening houdend met de hierboven gemaakte keuzes, zien we in de nieuwe opdracht van het DKO twee strategische doelstellingen:

- het deeltijds kunstonderwijs organiseert artistieke opleidingen voor de 'actieve cultuurparticipant';
- het deeltijds kunstonderwijs bevordert kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs.

2.2. Eerste doelstelling

Zelf kunst leren beoefenen, staat in de eerste doelstelling van het DKO centraal. Vandaar de keuze voor de benaming ‘actieve’ cultuurparticipatie die zich onderscheidt van ‘receptieve’ of ‘reflectieve’ cultuurparticipatie (het bijwonen van concerten, bezoeken van tentoonstellingen). Met het begrip ‘actieve cultuurparticipant’ benadrukken we de ruime doelgroep van het deeltijds kunstonderwijs. De term omvat zowel amateurkunstenaars als jongeren die zich willen voorbereiden op het hoger (kunst)onderwijs en heeft een neutrale connotatie.

Het DKO zal zich op de eerste plaats toeleggen op ‘actieve’ kunstbeoefening, dat wil niet zeggen dat bestaande receptieve en reflectieve opleidingen zoals muziekgeschiedenis of luisterpraktijk moeten verdwijnen. Wel zullen we specifiek moeten bekijken hoe dergelijke opleidingen zich verhouden tot het aanbod van andere opleidingsverstreckers (sociaal-cultureel vormingswerk voor volwassenen, kunsteducatieve organisaties). Eén van de tijdelijke projecten, kunstbeschouwing, illustreert hoe leerlingen via de opstap van een meer reflectieve benadering van kunst toch ook zelf creatief kunnen worden, bv. zelf een schilderij maken in de stijl van... .

De verwijzing naar actieve cultuurparticipatie drukt ook de finaliteit van de opleidingen uit. De leerverwachting van de leerlingen staat daarbij centraal. Toch is de toevoeging van het woord ‘artistieke’ een belangrijke nuancing die inspeelt op het hierboven gemaakte evenwicht tussen een artistieke en een pragmatische benadering.

Het DKO kan de strategische doelstelling operationaliseren op verschillende wijzen. De artistieke opleiding kan de vorm aannemen van een curriculumopleiding (= het ‘gewone’ aanbod), maar kan ook een aanbod op maat zijn.

Naar analogie van de Centra voor Basiseducatie kunnen academies ten behoeve van erkende organisaties (niet op vraag van individuen) maatwerk organiseren. Voor DKO zou het gaan om opleidingen die inhoudelijk wel aansluiten bij het gewone aanbod, maar veel vrijer georganiseerd kunnen worden (bv. korte lessenreeksen als opfrissing van een bepaalde techniek). Mogelijke doelgroepen kunnen zijn: amateurkunstverenigingen, organisaties die zich richten op in het DKO ondervetegenwoordigde doelgroepen (bv. allochtonenverenigingen, verenigingen voor mensen met een handicap). *(zie hierover ook hoofdstuk VII Gelijke onderwijskansen.)*

Academies krijgen geregeld de vraag naar ‘terugkommomenten’ voor afgestudeerden (cf. levenslang leren), bv. feedback bij het opzetten van een tentoonstelling, coaching van een beginnende muziekgroep. Ook de amateurkunstensector onderschrijft deze vraag. Nogal wat afgestudeerde leerlingen vallen na hun DKO-opleiding in een zwart gat waardoor ze hun opleiding soms nodeloos verlengen (laatste jaar overzitten, herinschrijven voor een gelijkaardig instrument). Ook nadat ze afgestudeerd zijn, hebben kunstenaars nood aan een georganiseerde context waarin ze hun kunstbeoefening kunnen voorzetten. Ook feedback en interactie met collega-kunstenaars is van belang. Soms kan ook het ontbreken van de infrastructuur ervoor zorgen dat mensen enkel in DKO-verband aan kunstbeoefening kunnen doen, bv. keramiekovens.

Op de eerste plaats behoort het volgens de Werkgroep tot de opdracht van de amateurkunstenorganisaties en het lokale cultuurbeleid om ervoor te zorgen dat mensen ook na het DKO hun kunstbeoefening kunnen voortzetten. De landelijke organisaties hebben hiervoor al heel wat nuttige initiatieven ontwikkeld. Via een *Handboek Portfolio* zet Kunstwerk(t) beeldende kunstenaars op weg om hun werk op een aantrekkelijke manier te presenteren aan galerijen en kunstorganisaties. In een interactief atelier brengt de organisatie professionele en amateurbeeldendekunstenaars samen met het oog op een groepstentoonstelling. Op de website van Poppunt vinden muziekgroepen een overzicht van repetitieruimten. Jammer genoeg blijken deze initiatieven nog te weinig bekend te zijn in het DKO.

Het DKO kan de overgang naar zelfstandige kunstbeoefening vergemakkelijken door 'terugkommomenten' te organiseren. Alleszins moeten de terugkommomenten aansluiten op de curriculumopleiding, ze vormen geen alternatief. Vandaar de keuze dat enkel afgestudeerden hiervan gebruik zouden kunnen maken. De terugkommomenten vormen evenmin een uitbreiding of verlenging van het curriculum. Inhoudelijk zijn ze specifiek en vraaggestuurd, organisatorisch zijn ze beperkt in tijd en frequentie.

2.3. Tweede doelstelling

In haar onderzoek *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen* stelt Bamford vast dat kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs momenteel vooral uit losse ervaringen en projecten bestaat. Dit bevestigt de idee dat kunst slechts een eenmalig, uitzonderlijk gebeuren is, terwijl leerlingen nood hebben aan een leerlijn die als een rode draad door hun volledige schooltijd loopt en die gekaderd is in een onderbouwde visie op de implementatie van de eindtermen.

Als mogelijke remedies ziet Bamford:

- de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en academies nog meer uitbouwen;
- het uitwisselen van good practices;
- het ontwikkelen van instrumenten voor zelfevaluatie en assessment;
- professionalisering van de leerkrachten op het gebied van kunst- en cultuureducatie.

De commissie Cultuur-Onderwijs wil de doelgerichtheid van kunst- en cultuureducatie op school versterken door leerkrachten en directies meer te doen nadenken over hoe ze deze leerinhouden kunnen aanpakken. Een langetermijnperspectief, waarbij kunst- en cultuureducatie verweven zitten in de volledige schoolloopbaan van de leerlingen, is daarbij cruciaal. Het is de bedoeling dat in elke school een team van leerkrachten een gedragen visietekst uitwerkt die geldt als een plan van aanpak voor kunst- en cultuureducatie voor de school.

Uiteraard staan scholen niet alleen voor die opdracht. Samenwerking met culturele partners is essentieel. Voor de basisscholen stelt de Commissie daarom een kleinschalig samenwerkingsinitiatief voor dat sterk lokaal verankerd is.

De door de school uitgewerkte visie op de implementatie van de eindtermen zou geconcretiseerd worden door de samenwerking met erkende kunst- en culturele actoren. Welke partners dat concreet zijn, laat de commissie afhangen van de lokale context, maar zij stipt wel aan dat DKO-academies een voor de hand liggende partner zijn.

“De Commissie is ervan overtuigd dat je voor de realisatie van deze beleidsvisie ook een draagvlak buiten de school moet zoeken. Daarom pleit de Commissie voor een samenwerking tussen de school en een aantal lokale, herkenbare en kwalitatief erkende kunst- en culturele actoren. Het DKO zal in veel gevallen een voor de hand liggende partner zijn.”

Commissie Cultuur-Onderwijs, Gedeeld/Verbeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs, september 2008

De actoren ondertekenen een samenwerkingsverklaring voor zes jaar, waarin zij aangeven hoe ze de visie gaan operationaliseren. Voor de concrete werking kunnen scholen een subsidie aanvragen (1.500 euro per basisschool).

Voor het secundair onderwijs wil de Commissie via een nieuw leergebied in de basisvorming ‘Culturele en Kunstzinnige vorming’ garanties inbouwen dat leerlingen in alle leerjaren van het secundair onderwijs met kunst en cultuur geconfronteerd worden. De huidige vakken plastische opvoeding en muzikale opvoeding die alleen in de eerste graad verplicht zijn, nemen in het curriculum een marginale plaats in. De vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming bieden door hun verwevenheid met de andere curriculumonderdelen wel perspectieven voor een geïntegreerde en veelzijdige benadering van kunst- en cultuureducatie, maar aangezien bij deze vakoverschrijdende eindtermen slechts een inspanningsverplichting moet worden aangetoond, komen zij vaak in de verdrukking. Verder pleit de Commissie voor een structureel contact tussen de scholen en de culturele spelers in de regio. Een ‘cultuurgangmaker’ op scholengemeenschapniveau staat in voor het leggen en onderhouden van contacten met de culturele instellingen en het bevorderen van de kunstzinnige dynamiek in de scholen. Ook secundaire scholen moeten een beroep kunnen doen op een jaarlijkse subsidie voor het operationaliseren van de kunst- en cultuureducatieve doelstellingen.

De tweede strategische doelstelling van het deeltijds kunstonderwijs speelt expliciet in op Bamfords aanbeveling om maatregelen te nemen die de visieontwikkeling bij het in de praktijk brengen van de eindtermen en professionalisering van leerkrachten in het kleuter- en leerplichtonderwijs kunnen versterken.

Niet alleen het kleuter- en leerplichtonderwijs plukt de vruchten van de samenwerking. Omdat het kleuter- en leerplichtonderwijs een belangrijke voedingsbodem voor het DKO vormt, hebben de academies er alle belang bij om kunst- en cultuureducatie in het BaO en SO te versterken. Voor heel wat jongeren is dit de eerste confrontatie met kunst en cultuur. Hier kunnen impulsen gegeven worden die naar meer smaken.

Zeker voor jongeren die van thuis uit weinig met kunst en cultuur in aanraking komen, is kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie op school cruciaal. Niet alleen leren leerlingen kunst en cultuur kennen en begrijpen, ze experimenteren ook zelf met diverse kunstdisciplines waardoor ze ook hun artistieke voorkeur of talent leren kennen. De interesse voor actieve kunstbeoefening wordt daardoor aangewakkerd. Via een structurele samenwerking met basis- en secundaire scholen, kan het DKO meer gelijke kansen in de instroom bevorderen.

De nauwe samenwerking tussen academies en scholen mag er niet toe leiden dat het deeltijds kunstonderwijs zelf het leergebied ‘muzische vorming’ of ‘culturele en kunstzinnige vorming’ gaat invullen. DKO-leerkrachten nemen niet de plaats in van de leerkrachten BaO of SO, maar geven impulsen waardoor kunst- en cultuureducatie op een meer doelgerichte en creatievere manier wordt aangepakt. Ook hierin volgen we het standpunt van de Commissie Cultuur-Onderwijs:

“Een meer duurzame uitbouw van deze tijdelijke projecten in het basis- en secundair onderwijs mag echter niet leiden tot isolatie van kunsteducatie op school, waarbij dit soort onderwijs enkel nog door een expert wordt verzorgd. Scholen moeten (naast het inschakelen van externe expertise) de deskundigheid, die op de school zelf aanwezig is, effectiever inzetten en versterken. Zowel het DKO (cf. samenwerking op lerarenniveau) als andere partners kunnen hierin een rol spelen.”

Commissie Cultuur-Onderwijs, Gedeeld/Verbeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs, september 2008

Om dezelfde reden is de Werkgroep ook geen voorstander van het incorporeren van DKO-opleidingen in het leerplichtonderwijs. We zien een wezenlijk verschil tussen de eindtermen muzisch(e) (-creatieve) vorming en de doelen die het deeltijds kunstonderwijs nastreeft. In het deeltijds kunstonderwijs primeert de persoonlijke ontplooiing, de groei tot zelfstandig kunstbeoefenaar. In het leerplichtonderwijs heeft kunst- en cultuureducatie een meer algemene inslag met het oog op maatschappelijke en culturele participatie. Met de terminologie van Bamford kunnen we in grote lijnen stellen dat in het DKO het accent ligt op ‘education in the arts’ en in het leerplichtonderwijs op ‘education through the arts’ (zie hierover hoofdstuk V: Voorbeelddoelstellingen).

Concreet kan de tweede doelstelling vorm krijgen door het oprichten van muzische netwerken (zie hierover hoofdstuk VI: Samenwerking met scholen voor kleuter- en leerplichtonderwijs).

Een aantal academies willen hun expertise op het gebied van kunst- en cultuureducatie ten dienste stellen van de scholen die zich in die regio bevinden en op die manier duurzame samenwerkingsverbanden tot stand brengen. Mogelijke werkwijzen kunnen zijn:

- de DKO-leerkracht zet samen met de leerkracht muzische projecten op;
- leerkrachten kunnen in het DKO terecht voor aanbod- en vraaggestuurde nascholing;

- een DKO-leerkracht wordt ‘muzische coach’ voor het schoolteam;
- gezamenlijke studiedag over visieontwikkeling op de implementatie van de eindtermen.

Uiteraard is het deeltijds kunstonderwijs niet de enige met expertise op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lijkt ons ook nuttig dat lerarenopleidingen, kunsteducatieve organisaties, culturele instellingen, hoger (kunst)onderwijs en pedagogische begeleidingsdiensten kunnen toetreden tot een muzisch netwerk. *(zie hierover hoofdstuk VI: Samenwerking met scholen voor kleuter- en leerplichtonderwijs)*





III.

UITGANGSPUNTEN VOOR VERNIEUWING

1. OVERSTIJGEN VAN DE TWEEDELING BEELDENDE KUNST VERSUS MUZIEK, WOORDKUNST EN DANS

Het deeltijds kunstonderwijs wordt georganiseerd door academies voor beeldende kunst enerzijds en academies voor muziek, woordkunst en dans anderzijds. Die verdeling heeft, zoals in het eerste hoofdstuk beschreven, historische grondslagen.

Als we de Vlaamse academies vergelijken met soortgelijke instellingen in Europa, merken we dat in de Scandinavische landen en in Nederland vaak één instelling het volledige spectrum van kunstdisciplines organiseert. In de Oost- en Zuid-Europese landen bestaat ook de tweedeling in muziekscholen (soms kan je hier ook theater en dans volgen) en scholen voor beeldende kunst.

Hoewel het Decreet van 31 juli 1990 betreffende het Onderwijs II op zich geen bepalingen bevat over de verdeling van de studierichtingen over de instellingen, is het op dit ogenblik onmogelijk om in een academie voor beeldende kunsten ook podiumkunsten aan te bieden en andersom. De twee afzonderlijke organisatiebesluiten die de normen en voorwaarden voor de oprichting van studierichtingen regelen, bestendigen de historische tweedeling. Een studierichting beeldende kunst oprichten in een academie voor muziek, woordkunst en dans is daardoor uitgesloten.

Maar er is meer. Als we de twee organisatiebesluiten naast elkaar leggen, merken we dat ze weliswaar hetzelfde begrippenkader hanteren en dat de opleidingen op dezelfde manier gestructureerd worden, maar toch vallen een aantal eigenaardigheden op:

- een 'volwassene' is in de studierichting beeldende kunst een 18-jarige, in de andere studierichtingen is een volwassene een 15-jarige (of bij uitbreiding zelfs een 12-jarige);
- de opleidingen zijn ingedeeld in een lagere, middelbare en hogere graad en specialisatiegraad in beeldende kunst. In de studierichtingen muziek en dans doorlopen de leerlingen achtereenvolgens de verschillende graden, in beeldende kunst starten volwassen beginners onmiddellijk met de hogere graad, in woordkunst met de middelbare graad;
- in de studierichting beeldende kunst bestaat een specialisatiegraad, wat in de andere studierichtingen niet mogelijk is;
- een lestijd duurt in de studierichting beeldende kunst 50 minuten, in de andere studierichtingen 60 minuten.

Het meest fundamentele is echter dat de regelgever door de organisatie van het DKO over twee besluiten van de Vlaamse Regering te verdelen, de twee deelsectoren bestendigt.

Onder invloed van de actuele kunst waar de schotten tussen de disciplines vervagen, komt dit model de laatste jaren meer en meer onder druk te staan. Ook zijn sommige inrichtende machten gewonnen om heel het DKO dat in een bepaalde gemeente georganiseerd wordt samen te brengen onder één dak. Nog deze regeerperiode wil de overheid daarom werk maken van ‘de kunstacademie’, een nieuw academiotype dat alle DKO-studierichtingen kan organiseren, uiteraard steeds in functie van de lokale behoeften. Het is daarbij zeker niet de bedoeling om van dit type de nieuwe norm te maken en verplichte fusies door te voeren. In heel wat steden en gemeenten functioneren de twee instellingen perfect complementair en is er zelfs projectmatige samenwerking. Elders vormen de instellingen afzonderlijke werelden die elkaars werking nauwelijks kennen.

Maar ook op plekken waar de verschillende instellingen afzonderlijk bestaan, heeft het DKO belang bij meer kruisbestuiving tussen de verschillende kunstdisciplines. Als we willen dat academies op het terrein samenwerken, is het noodzakelijk dat de regelgeving dat in de hand werkt en geen muren tussen instellingen optrekt. Daarbij is het uitdrukkelijk niet de bedoeling om beeldende kunst te modelleren op basis van muziek of omgekeerd. Het deeltijds kunstonderwijs heeft baat bij een gemeenschappelijk raamwerk, en dus één decreet, waarin elke opleiding haar eigenheid kan waarmaken en waarin er ruimte is voor dwarsverbindingen.

Maar ook met een nieuw decreet zal het nog even duren voor academies daadwerkelijk de krachten gaan bundelen en het DKO als één geheel beschouwen. De twee soorten academies hebben een eigen geschiedenis en daardoor ook verschillende gewoonten en een verschillende dynamiek. De overheid (Vlaams, lokaal) moet zich bewust zijn van de gevoeligheden en spanningen die dat met zich meebrengt.

Toch geloven we dat de synergie tussen de studierichtingen op termijn de volledige DKO-sector kan versterken. Wederzijdse inspiratie zal vooroordelen zoals ‘de podiumkunstensector wil de beeldende kunstsector overvleugelen’ of ‘beeldende kunstacademies zijn progressief en academies voor muziek, woord en dans conservatief’ definitief doen verdwijnen.

2. MEER MOGELIJKHEDEN TOT DIFFERENTIËRING

2.1. Amateurkunstbeoefening versus voorbereiding op het hoger (kunst)onderwijs

De meerderheid van de leerlingen volgt DKO met het oog op amateurkunstbeoefening. Daarnaast is het DKO voor sommigen ook een voorbereiding op het hoger (kunst)onderwijs. Hoewel de huidige structuur vrij uniforme leertrajecten oplegt, zijn de leervragen van de leerlingen vaak wezenlijk verschillend. Dit leidt tot het ontstaan van een spanningsveld tussen ‘verdieping versus verbreding’. De meerderheid van de leerlingen die hoger muziekonderwijs gaan volgen, hebben een DKO-achtergrond. Uit het onderzoek van Bamford blijkt echter dat de conservatoria niet helemaal tevreden zijn over de vooropleiding van instromende studenten. Voor

dramatische, audiovisuele en beeldende kunsten beschouwen de hogescholen de vooropleiding veeleer als een nadeel dan een voordeel.

“Hierna volgt een lijst met commentaar op studenten die zich na kunstlessen in middelbare school en/of naschoolse kunstklassen inschreven op de kunstacademies. Men vond dat jongeren:

:: niet voldoende intellectuele mogelijkheden hadden;

:: verwend waren door teveel positief commentaar;

:: gebrek hadden aan contextuele en culturele kennis;

:: weinig esthetisch inzicht hadden;

:: beschadigd waren en niet meer te herstellen.

Voor muziek viel vooral op dat er minder theoretische kennis was en een verminderde ‘gehoor’ontwikkeling. De wijzigende doelstellingen en mindere gestrengheid van de DKO’s zouden de oorzaak zijn van deze achteruitgang.”

Bamford A., Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, september 2007

In het eerste hoofdstuk hebben we gemerkt hoe het deeltijds kunstonderwijs geleidelijk van een elitair onderwijsaanbod, uitsluitend gericht op talentontwikkeling, geëvolueerd is naar kunstonderwijs dat in principe voor iedereen toegankelijk is, zowel leerlingen met professionele ambities als amateurkunstenaars. De culturele emancipatie van zoveel mogelijk mensen wordt daarbij het nieuwe uitgangspunt.

Hoewel de directeursverenigingen, de koepels en het GO! de ruime maatschappelijke opdracht van het DKO onderschrijven, ervaren zij de noodzaak om een specifiek traject te voorzien voor jongeren die zich voorbereiden op hoger (kunst)onderwijs.

“Juist door hun ervaringen in het deeltijds kunstonderwijs, kiezen jongeren bewust en in volle overtuiging voor een hogere opleiding in de beeldende kunst. Het is algemeen geweten dat een combinatie ASO-DKO de beste slaagkansen biedt. Het DKO heeft dan ook een belangrijke taak te vervullen: het is van essentieel belang dat jongeren een specifiek voorbereidend traject kunnen volgen in de ateliers van de middelbare graad of van de hogere graad vanaf 15 jaar.”

Codibel, Synthese Standpunten, mei 2007

Binnen de huidige structuur hebben leerkrachten onvoldoende ruimte om zowel amateurkunstenaars als leerlingen met preprofessionele ambities aangepaste leerinhouden aan te reiken. Alle leerlingen leggen hetzelfde

leertraject af en volgen dezelfde vakken. Ook de omkadering is dezelfde, zodat het volgen van bijkomende vakken of lestijden niet bevorderd wordt.

Enkel in de middelbare en hogere graad van de studierichting muziek bevat de huidige structuur een vorm van differentiatie. Leerlingen die een instrumentopleiding volgen, kunnen kiezen tussen de optie Instrument of de optie Samenspel. Naast een verschil in benadering is er ook een verschil in zwaarte van de opleiding. De 'zware' instrumentrichting gaat uit van een 'solistische' benadering, terwijl in de 'lichtere' samenspelrichting het accent ligt op het 'groepsmusiceren'. Voor de vocale opleiding bestaat er een gelijkaardige differentiëring tussen de opties Zang en Stemvorming. Hieruit kunnen we logischerwijze afleiden dat de regelgeving van 1990 de eerste optie voorzag voor leerlingen die zich voorbereiden op het H(K)O en de tweede optie voor amateurkunstbeoefening.

Toch merken we dat de invulling in de praktijk anders gebeurt. De overgrote meerderheid van de leerlingen (67%), zowel diegene die zich voorbereiden op het H(K)O als amateurkunstenaars, volgt de optie Instrument. De optie 'samenspel' lijkt te fungeren als een soort B-stroom voor leerlingen die het niveau van de gewone opleiding niet aankunnen (33%). De verdeling van de opties zang (81%) en stemvorming (19%) is nog meer uitgesproken.

In feite doet zich de omgekeerde verhouding voor dan die in 1990 bedoeld was; niet de samenspel- of stemvormingleerlingen maar de instrument- en zangleerlingen bepalen in de praktijk de mainstreammuziekopleiding. Omdat de leerlingen in de twee opties precies dezelfde vakken volgen, met hetzelfde aantal lessen, is het voor leerkrachten moeilijk om hierin zinvol te differentiëren. Vaak lijkt het enige verschil erin te bestaan dat leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben t.a.v. samenspelleerlingen. De inspectie merkt op dat de eisen soms zelfs te laag liggen.

“Meer en meer moet men aandacht besteden aan het minimumniveau voor de leerlingen in de optie samenspel/stemvorming. Musiceren op eigen niveau en in een eigen werktempo mag niet leiden tot het negeren en daardoor devalueren van de minimumvereisten zoals vooropgesteld in de minimumleerplannen. De inspectie ziet er op toe dat leerlingen-differentiëring aan de benedengrens geen aanleiding is tot een toestand van ‘alles mag en alles kan’.”

Inspectie Onderwijs, Onderwijs Spiegel 2006-2007

In de nieuwe structuur vormen de leerlingen die DKO volgen met het oog op amateurkunstbeoefening het uitgangspunt voor het modeltraject. Voor leerlingen die blijk geven van een uitzonderlijk talent en zich willen voorbereiden op het hoger (kunst)onderwijs⁸, voorziet de structuur een aangepaste leerroute. We kiezen uitdrukkelijk niet voor een DKO op twee snelheden, waarbij getalenteerde leerlingen een volledig afzonderlijk

⁸ In sommige gevallen vormt het DKO ook een opstap naar het KSO.

leer-traject volgen. Amateurkunstenaars hebben baat bij het contact met leerlingen met professionele ambities en omgekeerd is het voor getalenteerde leerlingen ook niet bevorderlijk dat zij een 'eliteklas' vormen die geen band meer heeft met de rest van de academie.

Het is wel van belang dat getalenteerde leerlingen kunstonderwijs volgen op een aangepast niveau. Daarom wil de Werkgroep het voor deze leerlingen mogelijk maken om sneller het modeltraject te doorlopen (individueel traject). Daarnaast kunnen ze ook een bijkomend pakket volgen met specifieke leerinhouden als voorbereiding op het hoger (kunst)onderwijs, een verdiepingscomponent.

De inhoudelijke invulling van de verdiepingscomponent moet uiteraard in samenspraak met het hoger (kunst)onderwijs gebeuren. De einddoelen die de leerlingen in het DKO bereiken, moeten samenvallen met de verwachtingen die het hoger (kunst)onderwijs stelt aan beginnende studenten. De meest ideale invulling zou er in kunnen bestaan dat de eindproeven van de DKO-opleiding samenvallen met de toegangsprouven van het H(K)O. De dialoog tussen academies, conservatoria en hogere kunstacademies zal voor beide partijen nuttig zijn.

“Het DKO moet goed geïnformeerd zijn over het instroomprofiel van de beginnende student Ba1 audiovisuele en beeldende kunsten. Omgekeerd dient het HKO en meer bepaald de lerarenopleiding op de hoogte te zijn van de competenties die het DKO van de toekomstige master-leerkracht verwacht. Overleg, o.a. in verband met de stages kan leiden tot een win-winsituatie voor beide partijen.”

Codibel Synthese Standpunten Codibel, mei 2007

Uiteraard maakt de autonomie van het hoger (kunst)onderwijs dat elke hogeschool of conservatorium eigen verwachtingen heeft i.v.m. instromende studenten. Dat bemoeilijkt de afstemming met het DKO. Toch lijkt ons het gesprek niet onmogelijk. Ook het hoger (kunst)onderwijs is momenteel in beweging en de wederzijdse openheid tussen het H(K)O en het DKO is de laatste jaren toegenomen. In het werkveld zijn er al spontane samenwerkingsinitiatieven ontstaan (bv. docenten HKO zitten in de jury van DKO-leerlingen die willen instromen in het conservatorium). In sommige hogescholen is er ook nog wel weerstand, maar dit kan ook evolueren onder invloed van de goede ervaringen van anderen.

De profilering van het DKO en het bepalen van de voorbeeldoelstellingen vormen een goede vertrekbasis om tot een zinvolle dialoog te komen. Als het voor het H(K)O duidelijk is wat het DKO te bieden heeft (instroom studenten) en wat het DKO verwacht (competenties leerkrachten), zal het gesprek gemakkelijker verlopen.

De banden tussen de academies en de instellingen voor hoger (kunst)onderwijs die er nu ook al bestaan, ten gevolge van persoonlijke contacten tussen docenten en leerkrachten, zullen op die manier steviger en structureel worden. Hierin volgen we het standpunt van de Polifoniawerkgroep, een organisatie van Europese conservatoria,

die een aantal kwaliteitsvoorwaarden voor leertrajecten die hogere muziekstudies voorafgaan in kaart heeft gebracht.

“Music schools that prepare students for professional music training should have formalised links with institutions that provide this type of training.”

Polifonia pre-college working group, Final report, pre-college education in Europe, May 2008

2.2. Amateurkunstbeoefening versus professionele kunstbeoefening

Een gelijkaardige differentiëring is ook zinvol voor opleidingen in de toegepaste beeldende kunsten, bv. Architectuurtekenen en Fotokunst. Voor leerlingen die deze opleidingen met beroepsdoeleinden volgen, kan een verdiepingscomponent bijkomende leerinhouden aanreiken, zodat de opleiding een volwaardige kwalificatie oplevert, afgestemd op het desbetreffende beroepscompetentieprofiel. Ook kunnen in die verdiepingscomponent zakelijke aspecten aan bod komen, bv. bedrijfsbeheer.

3. VERNIEUWING OPLEIDINGSAANBOD

Tijdens het schooljaar 2006-2007 hebben de inspectie en de administratie op vraag van de minister de tijdelijke projecten in het DKO geëvalueerd. In deze tijdelijke projecten zijn nieuwe opleidingen op beperkte schaal een tijdlang uitgetest. Het is de bedoeling om vanaf het schooljaar 2009-2010 de gunstig geëvalueerde nieuwe opleidingen toe te voegen aan het organieke aanbod. Het gaat om de volgende tijdelijke projecten:

Animatiefilm;

- Digitale vormgeving;
- Experimentele muziek;
- Hafabradirigentenopleiding;
- Koordirigentenopleiding;
- Kunstbeschouwing;
- Scenografie;
- Volksmuziek.
-

Andere tijdelijke projecten die nieuwe opleidingen uittesten zoals Beeldverhaal, Integratiekunst-Mozaïek, Saz⁹, Schoenontwerpen en Ud¹⁰ zijn nog niet geëvalueerd door de inspectie. Indien de inspectie deze projecten gunstig beoordeelt, kunnen ze ook een definitief karakter krijgen. Dat geldt ook voor tijdelijke projecten die al

⁹ Turkse langhalsluit.

¹⁰ Arabische luit.

wel geëvalueerd zijn, maar waarin nog een aantal bijstellingen gerealiseerd moeten worden, bv. Muziektheater of Conceptuele Kunst.

4. WEGWERKEN VAN INHOUDELIJKE INSTROOMDREMPELS IN DE MUZIEKOPLEIDING

“Since my very first memories music was an integral part of everyday life. As a child I did not think that this was something special. It was equally enjoyable to produce sounds on the violin, as it was fun skiing down a hill at full speed.”

Réka Szilvay, “Only the best is good enough” On the importance of pre-college music education, May 2008

Het DKO is de enige onderwijsvorm waarin zowel kinderen, jongeren als volwassenen les volgen. We willen de opleidingen beter afstemmen op de specifieke leerbehoeften van deze drie doelgroepen.

Voor de muziekrichting kampt met een imagoprobleem en lijkt te weinig aan te sluiten bij de manier waarop kinderen in hun dagelijks leven met muziek omgaan. Veel heeft te maken met de uitgebreide kenniscomponent in het begin van de opleiding, waardoor een sterk beroep gedaan wordt op het abstracte denkvermogen van de kinderen.

De cognitieve inslag van het muziekonderwijs in het DKO is een pedagogisch probleem, maar wordt zeker ook versterkt door de structuur van de opleiding, waarbij men vertrekt van algemeen vormende vakken en steeds specifiek en concreter wordt naarmate de opleiding vordert. Beginnende leerlingen krijgen daardoor het gevoel dat ze vooral andere dingen moeten leren, dan datgene waarvoor ze naar de academie komen: een instrument bespelen. In het eerste leerjaar starten kinderen met Algemene Muzikale Vorming (AMV) en Samenzang. Pas vanaf het tweede jaar kunnen ze een instrument bespelen. Volwassenen starten sinds 2001-2002 wel vanaf het eerste jaar met een instrument. Maar ook op het moment dat leerlingen instrumentles volgen, is er vaak te weinig wisselwerking tussen het ‘theoretische’ en het ‘praktische’ deel van de opleiding en kenmerken de vakken zich door een te schoolse benadering.

Voor jongeren en volwassenen stelt zich het probleem dat de opties jazz en lichte muziek pas vanaf de middelbare graad gevolgd kunnen worden. Leerlingen met interesse voor deze muziekstijlen of specifieke instrumenten (bv. elektrische gitaar, basgitaar, keyboard) kunnen hiermee pas starten na drie leerjaren een algemene muziekopleiding te volgen in de lagere graad, die in de praktijk voornamelijk geënt is op het klassieke repertoire.

In de middelbare graad ligt vooral het vak algemene muziekcultuur onder vuur. Niet alleen overlappen de leerinhouden soms met het secundair onderwijs, vaak wordt dit vak ten onrechte ingevuld als een overzicht van de muziekgeschiedenis zonder enige link met het instrumentvak.

Al deze mechanismen zorgen ervoor dat een aanzienlijk aantal leerlingen afhaakt of al bij voorbaat afgeschrikt wordt. Vooral kinderen die niet kunnen rekenen op een stimulerend thuismilieu, kunnen zich moeilijk identificeren met de cognitieve benadering van muziek.

“De inspirerende musiceervreugde dreigt vaak te worden onderdrukt door een overmatig schoolse en theoretisch-technische benadering van de onderscheiden vakken.”

Inspectie, Onderwijsspiegel 2006-2007

Het concreter invullen van het begin van de opleiding hoeft zeker geen kwaliteitsverlies in te houden. De tijdelijke projecten Geïntegreerde Lesmethodiek en Leerstofintegratie hebben aangetoond hoe een kwaliteitsvolle muziekopleiding voor kinderen en jongeren ook vanuit de praktijk van het instrument kan vertrekken. Uiteraard leren de leerlingen ook noten lezen, maar dit staat helemaal in functie van het instrument. De inspectie is hier erg positief over.

“Het experiment ‘geïntegreerde lesmethodiek voor de lagere graad’ verdient een aparte vermelding omwille van de specifieke aandacht voor de eerder aangehaalde parameters (ritme, gehoor en melodie). Het effect en het enthousiasme (de musiceervreugde) onderscheiden zich ten overstaan van de traditionele opleiding en bleven dus niet onopgemerkt.”

Inspectie, Onderwijsspiegel 2006-2007

In het vorige hoofdstuk hebben we de keuze voor een evenwicht tussen een artistieke en pragmatische benadering van kunsteducatie toegelicht. De muziekopleiding beter laten aansluiten op de leerverwachting van de leerlingen, hoeft niet te leiden tot een louter functionele benadering van muziekonderwijs, waarin leerlingen enkel datgene leren, wat ze onmiddellijk kunnen toepassen met een achteruitgang van het ‘artistiek niveau’ tot gevolg. Ook in de vernieuwde muziekopleiding hebben de leerlingen baat bij een stevige muzikale basis, met zowel vaardigheden als kennis. Veel heeft echter te maken met de volgorde der dingen. Het lijkt ons cruciaal om het vertrekpunt van de opleiding te laten aansluiten op de initiële interesse van het kind en spontane muzikale uitingen zoveel mogelijk als vertrekpunt te nemen. Vanaf de eerste les bespeelt de leerling een instrument, hoe beperkt zijn mogelijkheden op dat moment ook zijn. Door de leerdoelen zo concreet mogelijk in te vullen, zal de leerling veel meer het gevoel krijgen dat zijn inspanningen op vrij korte termijn resultaat opleveren. Om een instrument goed te bespelen, blijft een langdurig leerproces niettemin noodzakelijk. Het engagement van de

leerling om zelf gedurende meerdere jaren regelmatig te oefenen is daarbij cruciaal. Hierin lijkt een instrument leren bespelen op sportbeoefening, waar ook jarenlange training vereist is om tot resultaten te komen.

“Anderzijds heb je dan het instrument. En dat blijft natuurlijk tot op een bepaald punt iets métierachtigs hebben: om een vingergreep te pakken, moet je nu eenmaal twintig keer je vinger zetten. Maar hoe ver de leerlingen daarin willen gaan, blijkt uit het engagement dat ze in samenspraak met hun ouders willen opnemen.”

Vlaams Theater Instituut, Een parcours op maat, interview met Dirk Lievens, Courant#83, november 2007-januari 2008

Uiteraard is de benadering van muziekeducatie voornamelijk een pedagogische kwestie, waarop de overheid als zodanig niet kan ingrijpen. De leerplannen en de visie van de leerkracht daarop, zijn bepalend voor wat er uiteindelijk in de klas gebeurt. Toch kan de organisatie van de muziekopleiding het een en ander in de hand werken. We denken aan de volgende vernieuwingen:

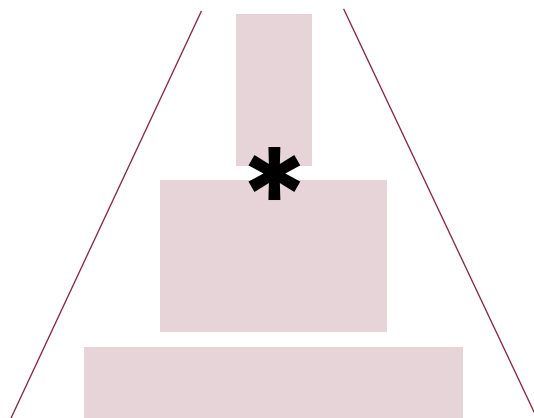
- onmiddellijk starten met een instrument voor kinderen;
- jongeren en volwassenen starten onmiddellijk in de gekozen stijlrichting.

Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, willen we ook voor het DKO voorbeelddoelstellingen creëren die dan als ontwikkelingsdoelen of eindtermen in de regelgeving vastgelegd zullen worden en waarop leerplanmakers zich zullen baseren. De voorbeelddoelstellingen voor de muziekopleiding moeten uiteraard de hierboven gemaakte keuzes weerspiegelen.

Samengevat kunnen we stellen dat de huidige muziekopleiding vertrekt van een algemene, maar daardoor ook vrij abstracte benadering van muziek. In de nieuwe muziekopleiding kiezen we voor een zo concreet mogelijk startpunt, maar zal de leerling geleidelijk aan zijn horizon verbreden. Op die manier moet de opleiding beter aansluiten bij de leervraag.

Uiteraard hebben deze uitgangspunten invloed op de manier van lesgeven en de inhoud van de lessen. De Werkgroep vindt het noodzakelijk dat de leraren de nodige tijd krijgen om zich bij te scholen, vooraleer zij de vernieuwing moeten waarmaken in de klas. De lerarencompetenties die nodig zijn om de vernieuwing te realiseren, zullen daarvoor eerst in kaart gebracht moeten worden. In die bijkomende vorming kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijke rol spelen.

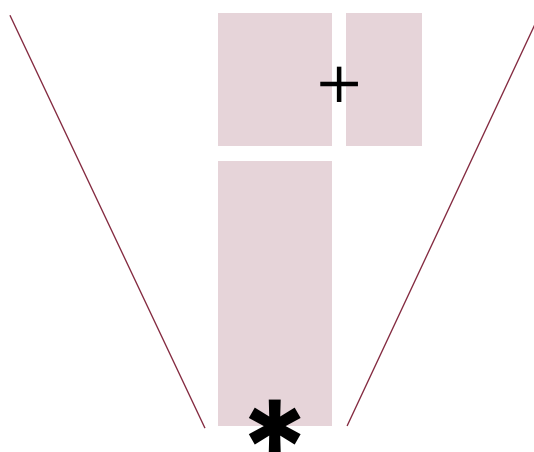
(*) moment waarop de opleiding het beste aansluit bij de initiële leervraag



huidige structuur



nieuwe structuur





RANDT



5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

+

5

IV.

EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1. GEMEENSCHAPPELIJK RAAMWERK

1.1. Begrippenkader

Een structuur is in feite een classificatiesysteem van opleidingen. De bedoeling is om het opleidingsaanbod te ordenen en aan te geven hoe de verschillende opleidingen zich tot elkaar verhouden en op elkaar aansluiten.

De nieuwe structuur gaat uit van drie criteria die toepasbaar zijn op alle DKO-opleidingen:

- doelgroep;
- inhoud;
- niveau.

Doelgroepbepaling

Het deeltijds kunstonderwijs is de enige onderwijsvorm waarin mensen van alle leeftijden les kunnen volgen. Hoewel jongeren (6- tot 17-jarigen) nog steeds het leeuwendeel van het DKO-publiek vormen, neemt het aandeel volwassenen geleidelijk aan toe (24% in 2007-2008).

Uiteraard geven leerkrachten niet op dezelfde manier les aan een volwassene als aan een kind van acht jaar. Ook de huidige regelgeving houdt in zekere mate rekening met het leeftijdsverschil tussen DKO-leerlingen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen 'jongeren' en 'volwassenen'. In de studierichting Beeldende Kunst is een volwassene 18 jaar en in de andere studierichtingen 15 jaar.

Sommige graden (niveaus in het curriculum) zijn enkel toegankelijk voor jongeren: de lagere graad Woordkunst, de lagere graad Beeldende Kunsten. Andere graden zijn dan weer uitsluitend bestemd voor volwassenen: de hogere en specialisatiegraad Beeldende Kunsten. In graden waarin de twee leeftijdsgroepen zijn toegelaten, wordt een opsplitsing gemaakt in 'secties' waardoor jongeren en volwassenen in aparte klasgroepen les volgen en vaak ook een ander lessenrooster hebben. In sommige gevallen wordt de opleiding voor volwassenen anders georganiseerd dan die voor jongeren. De lagere graad muziek bestaat voor de volwassenen uit drie leerjaren, waarbij ze onmiddellijk starten met een instrument, terwijl jongeren eerst een jaar enkel algemene muzikale vorming en samenzang volgen. De lagere graad bestaat voor hen uit vier leerjaren.

12- tot 15-jarigen vallen in de huidige structuur enigszins tussen wal en schip. Vooral in de studierichting Muziek doet zich dat probleem voor. Volgens de oorspronkelijke regelgeving horen zij bij de 'jongeren' en zouden dus samen les moeten volgen met kinderen van acht jaar. Sinds de versoepeling van de regelgeving in 2001

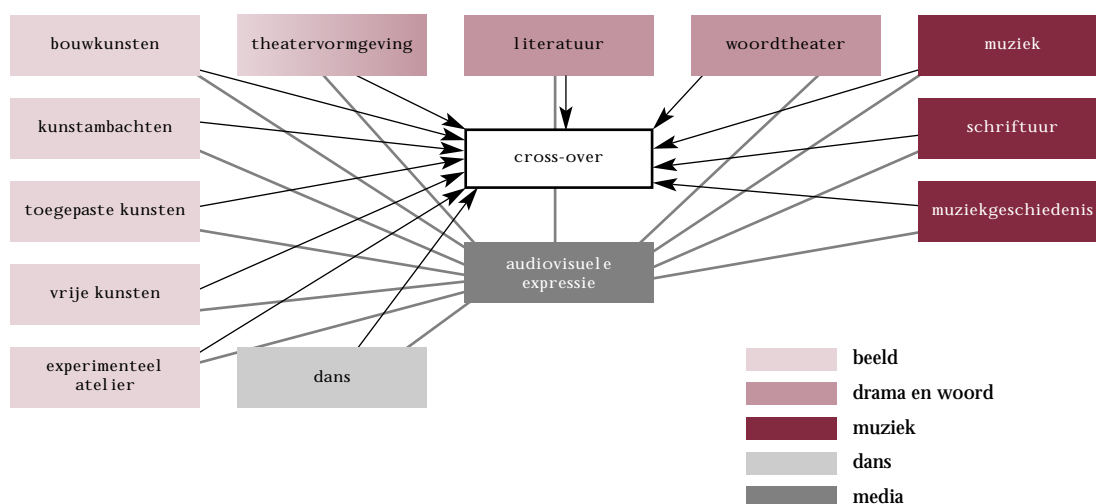
kan de directeur om pedagogische redenen van die indeling afwijken en 12-jarigen laten aansluiten bij de volwassenen. Dit is ook niet altijd de meest ideale oplossing.

In de nieuwe structuur maken we daarom een indeling in drie doelgroepen:

- kinderen (6- tot 11-jarigen);
- jongeren (12- tot 17-jarigen);
- volwassenen (+18-jarigen).

Deze indeling passen we toe op alle studierichtingen. Dat betekent dat in alle studierichtingen leerlingen vanaf zes jaar kunnen instappen.

Inhoudsbepaling



We verlaten de verticale indeling in vier afzonderlijke studierichtingen (vooral de opsplitsing tussen beeldende kunst en podiumkunsten) en kiezen voor een dynamisch systeem van domeinen en leergebieden.

De opleidingen voor kinderen worden ingedeeld volgens de vijf muzische domeinen. Niet alleen verwijzen we daarmee uitdrukkelijk naar de aansluiting op het leergebied muzische vorming in het basisonderwijs, het domein media krijgt ook een duidelijke plaats in het deeltijds kunstonderwijs (*cf. hoofdstuk I, 3.1. Maatschappelijke tendensen*).

De opleidingen voor jongeren en volwassenen groeperen we in leergebieden. Net als de studiegebieden in het secundair en volwassenenonderwijs zijn dat verzamelingen van inhoudelijk verwante opleidingen. Tot het leergebied bouwkunsten behoren bijvoorbeeld de opleidingen architectuur, interieurvormgeving en productontwikkeling. Het criterium om tot hetzelfde leergebied te behoren, is dat de opleidingen dezelfde ontwikkelingsdoelen nastreven. Uiteraard zullen de concrete leerdoelen per opleiding verschillen. Dat onderscheid laten we over aan de leerplanmakers.

Een opmerkelijke vernieuwing is de verbinding tussen leergebieden en domeinen. Het domein media en het hierop aansluitende leergebied audio-visuele expressie bevatten opleidingen die audio-visuele kunstuitingen beschouwen als een autonome kunstvorm (bv. animatie, film en video, interactieve media), maar tegelijk strekt dit leergebied zijn tentakels uit naar alle andere leergebieden. Ook leerlingen die een toneelopleiding volgen, kunnen bijvoorbeeld de mogelijkheden van multimediatoepassingen in functie van het podiumgebeuren leren kennen.

De Werkgroep ziet hiervoor een rol weggelegd voor een 'mediacoach'. De concrete taakomschrijving moet nog verder uitgewerkt worden. Een mogelijkheid is de verruiming van het takenpakket van de ICT-coördinator. Hij zou zowel technische als inhoudelijke artistieke ondersteuning kunnen bieden aan leerkrachten en leerlingen. Alle audio-visuele media, zowel de digitale als de analoge middelen kunnen daarbij aan bod komen.

Het leergebied cross-over vormt een ontmoetingsruimte van opleidingen uit verschillende leergebieden. Hierin bevinden zich opleidingen die vakken uit verschillende opleidingen samenbrengen tot een interdisciplinaire opleiding, bv. muziektheater. Maar er is meer. Met dit leergebied vindt het deeltijds kunstonderwijs aansluiting bij de actuele kunst (cf. hoofdstuk I, 3.1. *Maatschappelijke tendensen*). Hedendaagse kunstenaars maken veelvuldig gebruik van installaties waarbij verschillende media en beeldende technieken samenkomen. In 'performances' overstijgen ze het medium beeldende kunst door elementen uit andere disciplines zoals dans, theater en muziek te integreren in één visueel spektakel.

Deze visie op kunst staat haaks op de huidige indeling van het DKO in studierichtingen en opties waarbij de kunstdiscipline of de gebruikte techniek het uitgangspunt vormt: dans, muziek tekenen, fotografie. De actuele kunst keert dat principe om. Het uitgangspunt is het idee dat de kunstenaar wil uitdrukken. Vanuit dat idee gaat hij op zoek naar de meest geschikte vorm om van daaruit keuzes te maken voor een bepaald medium en ten slotte via een bepaald beeldend medium of materiaal het idee te concretiseren. Alle artistieke uitdrukkingsvormen komen daarvoor in aanmerking: tekst, tekening, schilderij, video, performance. Vaak worden ze ook gecombineerd.

Via het tijdelijke project Conceptuele Kunst hebben twee academies expertise opgebouwd m.b.t. deze hedendaagse benadering van kunst in het DKO. In hun zelfevaluatie wijzen ze op het wezenlijke verschil met de disciplinegerichte benadering in de andere opleidingen.

“Hedendaagse kunstenaars maken gebruik van diverse materialen, technieken, audio, video en digitale media. In de actuele kunst lijkt het onmogelijk om verschillende kunst-disciplines zuiver te onderscheiden. Het is ook niet wenselijk om de originele disciplines af te bakenen.”

Gemeentelijke Academie voor Schone Kunsten Kontich, zelfevaluatie tijdelijk project Conceptuele kunst, mei 2007

“De leerinhouden zijn duidelijk verschillend van alle andere ateliers door de nadruk die er hier gelegd wordt op het inhoudelijke en de zelfsturing. Andere ateliers in het DKO zijn vooral gericht op een discipline (beeldhouwen, schilderkunst, grafiek, fotografie, ...) en het aanleren van de technieken die daarmee gepaard gaan.”

Academie Beeldende Kunst van de Vlaamse Gemeenschap in Etterbeek, zelfevaluatie tijdelijk project Conceptuele kunst, mei 2007

Naast opleidingen die vakken uit verschillende leergebieden combineren, bv. muziektheater, moet het mogelijk zijn om de leerling zelf binnen bepaalde spelregels een programma te laten samenstellen, gebruikmakend van vakken uit de andere leergebieden.

Samenvattend kunnen we stellen dat deze nieuwe indeling inspeelt op maatschappelijke uitdagingen zoals de digitalisering en cross-overs in de kunsten. Anderzijds blijft het voor leerlingen ook mogelijk om met een traditionele disciplinegerichte leervraag naar het DKO te komen, bv. leren beeldhouwen.

Verder verlaat dit model definitief de tweedeling tussen beeldende kunst en podiumkunsten. Inrichtende machten krijgen daardoor meer vrijheid om het aanbod op de lokale behoeften af te stemmen. Afhankelijk van die lokale behoeften en de expertise bij het lerarenkorps zal zij uit dit spectrum een keuze maken. Sommige academies hebben een gerenommeerde reputatie op het gebied van kunstambachten en specialiseren zich dan ook in dit aanbod. Andere academies zullen een ruimere waaier van leergebieden organiseren. Daarbij zijn in principe alle combinaties mogelijk. Maar dat is ook weer geen verplichting. Academies kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen om enkel die domeinen en leergebieden te organiseren die te maken hebben met podiumkunsten.

De geplande hervorming van het DKO-landschap om via de ‘kunstacademie’ de mogelijkheid te creëren om in één instelling zowel beeldende opleidingen als muziek, woordkunst en dans aan te bieden, sluit hierbij aan.

Niveaubepaling

De huidige structuur maakt een indeling in vier niveaus:

- lagere graad;
- middelbare graad;
- hogere graad;
- specialisatiegraad (enkel in de studierichting Beeldende Kunst).

Onderwijsdecreet II bepaalt de verhouding van deze graden ten opzichte van het leerplichtonderwijs:

- de lagere graad is complementair aan het lager onderwijs;
- de middelbare en hogere graad zijn complementair aan het secundair onderwijs;
- de hogere graad en specialisatiegraad in de studierichting beeldende kunst waren oorspronkelijk equivalent met de derde graad van het secundair onderwijs, later is die gelijkschakeling ingeperkt tot enkel de kunstvakken.

In zijn *Verslag over het deeltijds kunstonderwijs* heeft het Rekenhof gewezen op de dubbelzinnigheid van deze bepalingen. Hoewel de regelgeving de verhouding t.o.v. het leerplichtonderwijs vastlegt, koppelt ze daaraan geen enkele juridische consequentie. De eindattesten en getuigschriften die het DKO uitreikt, zijn niet gelijkwaardig met de diploma's van het basis- of secundair onderwijs.

In het tweede hoofdstuk hebben we gewezen op het belang van een duidelijke positiebepaling van het deeltijds kunstonderwijs t.o.v. andere opleidingsverstrekkers, zowel in als buiten onderwijs. De verhouding t.o.v. het kleuter- en leerplichtonderwijs willen we voornamelijk in de inhoud van de opleidingen zelf bepalen. Leerlingen hebben er belang bij dat leerinhouden in het DKO aansluiten op wat ze al in het basis- en secundair onderwijs hebben geleerd en dat overlappingsen vermeden worden. De voorbeelddoelstellingen die we voor de DKO-opleidingen voorzien, moeten zich complementair verhouden t.o.v. de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het kleuter en -leerplichtonderwijs.

In het derde hoofdstuk hebben we al even het probleem van het gebrek aan civiel effect van de DKO-getuigschriften aangeraakt. Dit probleem doet zich haast uitsluitend voor bij de opleidingen in de toegepaste kunsten (architectuurtekenen, fotokunst, kunstambachten) die sommige leerlingen volgen met het oog op beroepsuitoefening. Het laten samenvallen van de voorbeelddoelstellingen van deze opleidingen met de competenties van de kwalificatiestructuur is een manier om hieraan tegemoet te komen.

Het bepalen van de juridische waarde van de getuigschriften van de andere DKO-opleidingen en de verhouding t.o.v. de andere onderwijsniveaus is wellicht een interessante juridische denkoefening, maar is maatschappelijk gezien niet relevant, gezien leerlingen hun DKO-getuigschrift niet in een beroepscontext inzetten.

Als we de verhouding t.o.v. het leerplichtonderwijs niet meer vastleggen in de structuur, maar in de inhoud van de opleidingen zelf, kunnen we de indeling in graden weglaten. Voor de niveaubepaling gaan we uit van twee eenvoudige principes:

- heeft de leerling voorkennis of niet?
- heeft de leerling een duidelijke leervraag of wil hij eerst het aanbod leren kennen?

Beginnende jongeren en volwassenen starten onmiddellijk in een basisopleiding. Daarna kunnen ze de vervolgopleiding volgen, hiervoor is voorkennis vereist, nl. de basisopleiding gevolgd hebben (of dit niveau kunnen aantonen). Deze opleidingen zijn inhoudelijk specifiek, bv. verteltheater, beeldhouwen, jazzgitaar. Een dergelijke keuze kunnen leerlingen maar maken vanaf een bepaalde leeftijd. Deze niveautrappen zijn dan ook bestemd voor jongeren en volwassenen.

Als kinderen daarentegen naar het DKO komen, weten ze meestal nog niet heel goed welke kunstdiscipline of welk instrument ze willen bespelen. Vaak zijn keuzes ingegeven door anderen, bv. leeftijdsgenoten, ouders. Als kinderen wel al een voorkeur hebben voor een bepaald instrument, kunnen zij moeilijk al voor een bepaalde stijlrichting kiezen. Hoewel de Werkgroep de eerste ervaring met het deeltijds kunstonderwijs zo concreet mogelijk wil maken, is het geen goede zaak om kinderen van in het begin al vrij gespecialiseerde opleidingen te laten volgen. De opleidingen voor kinderen zijn daardoor inhoudelijk vrij breed.

1.2. Overzicht van het curriculum: modeltraject

Oriëntatie of initiatieopleiding

Zeker voor de jongste leerlingen is het belangrijk dat zij zich kunnen oriënteren. Vanaf zes jaar kunnen leerlingen daarom kiezen voor een domeinoverschrijdende oriëntatie, waarin zij kennis maken met zowel beeld, media, muziek, drama & woord als dans. Als alternatief is het ook mogelijk om een domeinspecifieke initiatie te volgen. De in- en doorstroom gebeurt op leeftijd. In dit opleidingsniveau primeert naast zichzelf leren kennen, creativiteit en spelplezier waardoor leerlingen meer willen ervaren en leren over de gekozen expressievorm.

“The first teacher has usually been more concerned with the child than with music.”

Jørgensen H., What is a talent, how is it identified, and how is it developed?

A research perspective, May 2008

Vorbereidende opleiding

Na de oriëntatie- of initiatieopleiding volgen kinderen een voorbereidende opleiding. Inhoudelijk is ze algemeen van aard (indeling in domeinen) en is er nog geen stilistische indeling (leergebieden). Op dit niveau beginnen leerlingen artistieke basisinzichten en -vaardigheden te verwerven, maar dit staat steeds in functie van het ontplooiën van de eigen creativiteit.

De in- en doorstroom gebeurt op leeftijd. De evaluatie van de leerlingen gebeurt procesgericht. De eigen evolutie en de vorderingen van de leerlingen staan daarbij centraal.

De huidige beeldende opleiding voor kinderen (lagere graad beeldende kunst) past al vrij goed in dit plaatje. De leerlingen worden aangezet om hun verbeelding te ontwikkelen en leren daarbij verschillende beeldende technieken en materialen kennen. Voor de muziekopleiding zal het zoals in het vorige hoofdstuk beschreven grotere inspanningen vragen om creatieve uitingsmogelijkheden (zelfexpressie) als uitgangspunt te nemen voor het aanleren van artistieke vaardigheden.

Basisopleiding

Na de voorbereidende opleiding stromen de leerlingen door naar de basisopleiding. Op dat moment behoren zij tot de doelgroep jongeren. Op dit punt hebben zij een duidelijke voorkeur ontwikkeld m.b.t. een expressievorm (literatuur of toneel, fotografie of schilderkunst) of stilistische voorkeur (klassieke of hedendaagse dans, klassieke muziek of popmuziek). Ze kiezen voor een specifieke opleiding in een bepaald leergebied. In die opleiding krijgen het verwerven van artistieke vaardigheden en het ontwikkelen van creatieve uitingsmogelijkheden een gelijk gewicht. Toch blijft ook hier de artistieke zelfexpressie van de leerling de motor die het leerproces in beweging brengt en houdt.

Omdat de basisopleiding voor alle jongeren en volwassenen toegankelijk is, komen jongeren en volwassenen zonder voorkennis op dit punt samen met leerlingen die één of meerdere jaren een initiatie- en/of voorbereidende opleiding gevolgd hebben. Vooral in muziek levert dat moeilijkheden op. Ontegensprekelijk is er een niveauverschil tussen leerlingen die de voorbereidende opleiding gevolgd hebben en jongeren en volwassenen die bij het begin van de basisopleiding zonder DKO-voorkennis instromen, zoniet zou de voorbereidende opleiding geen zin hebben. Men mag er echter ook weer niet van uitgaan dat alle jongeren en volwassenen op dat moment als een 'onbeschreven blad' aan een DKO-opleiding beginnen; zij zijn zeker niet gelijk te stellen met de kinderen die met DKO starten (meer maturiteit, vaak al muzikale ervaring als amateurkunstenaar).

Bepalend zijn de doelstellingen die de leerling op het einde van de basisopleiding moet bereiken en die een instapvoorwaarde vormen voor de vervolgopleiding. Deze doelen zijn voor alle leerlingen dezelfde ongeacht hun vooropleiding. We gaan ervan uit dat de leerlingen die de voorbereidende opleiding gevolgd hebben, een voorsprong hebben t.o.v. de anderen. Dit is niet helemaal hetzelfde als stellen dat de leerlingen die zonder vooropleiding instromen, een achterstand hebben. De Werkgroep stelt daarom voor om het leertraject van leerlingen die al vóór de basisopleiding les volgen in het DKO, in te korten naargelang het niveau dat ze bereikt hebben.

Voor de andere domeinen levert het verschil in voorkennis geen onoverkomelijke moeilijkheden op. Voor dans en drama/woord is het mogelijk om de jongeren en volwassenen mits het volgen van een bijkomend pakket in het eerste leerjaar van de basisopleiding te laten aansluiten bij de jongeren die de voorbereidende

opleiding gevolgd hebben. Voor beeld en media hoeven er hiervoor geen specifieke aanpassingen aan het curriculum te gebeuren.

In tegenstelling tot de opleidingen voor kinderen gebeurt de doorstroming in de basisopleiding op basis van de verhouding van de bereikte leerresultaten t.o.v. de in de voorbeelddoelstellingen vooropgestelde kennis, vaardigheden en attitudes. De evaluatie zal hier dan ook meer resultaatgericht aangepakt worden. Dit impliceert echter niet dat dit via een schools systeem van proeven of examens moet gebeuren. De leerresultaten worden getoetst door het uitvoeren van een representatief repertoire of het voorstellen van een portfolio.

Hoewel jongeren en volwassenen dezelfde doelstellingen nastreven, kan het wel pedagogisch aangewezen zijn om de groepen apart les te laten volgen.

Een opmerkelijke verschuiving ten opzichte van de huidige structuur doet zich voor in de leergebieden m.b.t. beeldende kunst. In de huidige structuur wordt de hogere graad beeldende kunst voor volwassenen voorgesteld als aansluitend op de middelbare graad (naar analogie van de andere studierichtingen). Dat stemt niet overeen met de werkelijkheid. Slechts zelden stromen leerlingen van de middelbare graad door naar de hogere graad. De meeste leerlingen van de hogere graad zijn volwassenen die onmiddellijk instromen in de hogere graad zonder vooropleiding. In de nieuwe structuur beschouwen we de huidige hogere graad voor volwassenen als een basisopleiding.

Vervolgopleiding

De meeste opleidingen sluiten aan bij de basisopleidingen. Voorkennis is vereist bij de instroom. De leerlingen moeten geslaagd zijn voor de basisopleiding of een gelijkwaardig niveau bereikt hebben. Sommige opleidingen bestaan enkel als vervolgopleiding. Zo zal iemand die een dirigentenopleiding wil volgen, al een basisopleiding muziek achter de rug moeten hebben.

De doorstroom is in de vervolgopleiding net als in de basisopleiding afhankelijk van het verwerven van de vooropgestelde leerdoelen. Net als in de basisopleiding vergroten de leerlingen hun creatieve uitingsmogelijkheden door hun artistieke vaardigheden en inzichten uit te breiden.

Initiatie voor jongeren en volwassenen

We gaan ervan uit dat jongeren en volwassenen met een doelgerichte leervraag naar het DKO komen. Basisopleidingen krijgen daarom vrij specifieke inhoudsvulling. Toch kunnen sommige jongeren en volwassenen ook behoefte hebben aan een kennismaking met het aanbod om daarna een gerichte keuze te maken. We voorzien daarom twee vormen van initiatie voor jongeren en volwassenen:

→ initiatie beeld: leerlingen maken kennis met verschillende beeldende technieken;

→ initiatie muziek: leerlingen kunnen verschillende instrumenten en muziekstijlen uitproberen.

1.3. Overzicht van het curriculum: individueel traject

Accordeonsysteem

Hoewel alle opleidingen volgens het hierboven beschreven stamien opgebouwd worden en leerlingen afhankelijk van de doelgroep waartoe ze behoren een bepaald parcours afleggen, kunnen opleidingen in het ene domein of leergebied langer duren dan in het andere.

Afhankelijk van hun leerresultaten moet het daarnaast mogelijk zijn dat getalenteerde leerlingen dit vooropgestelde parcours sneller doorlopen en daarbij leerjaren of zelfs volledige niveautrappen overslaan. In uitzonderlijke gevallen kunnen zelfs kinderen op die manier doorstromen naar de vervolgopleiding.

Voor andere leerlingen kan het dan weer nodig zijn dat zij langer over een bepaald niveau doen, bv. leerlingen met een beperking (bv. een mentale handicap). Een werkgroep bestaande uit leerkrachten en directies van academies die een tijdelijk project i.v.m. kunstonderwijs voor leerlingen met speciale noden organiseren, zal samen met externe deskundigen onderzoeken hoe de DKO-leeromgeving zich kan aanpassen aan de leerbehoeften van deze leerlingen.

Verdiepingscomponent in functie van het H(K)O

Om zich voor te bereiden op het H(K)O kunnen sommige jongeren (en in uitzonderlijke gevallen kinderen) tegelijk met hun vervolgopleiding een verdiepingscomponent volgen. Dit geldt voor alle opleidingen. Concreet kan die verdiepingscomponent de vorm aannemen van bijkomende lestijden voor de vakken van het modeltraject, maar leerlingen kunnen ook andere bijkomende vakken volgen. Uiteraard moet voor deze leerlingen een aangepaste omkadering voorzien worden.

De verdiepingscomponent vormt een aanvulling op het 'gewone' curriculum en leidt niet tot een verlenging van het leertraject. Het is zeker niet de bedoeling om hiermee een 'specialisatiegraad' in de studierichtingen muziek, woordkunst en dans in te voeren. Evenmin vormen deze leerlingen een 'eliteklas' die volledige afzonderlijk van de andere leerlingen in de academie les volgen. Enkel in uitzonderlijke gevallen moet het wel mogelijk zijn om de verdiepingscomponent afzonderlijk te volgen na de vervolgopleiding.

Anders dan in de andere niveautrappen ligt hier een groot gewicht op het verwerven van artistieke vaardigheden en inzichten, uiteraard in functie van het verdiepen van de creatieve uitingsmogelijkheden. Voor de concrete invulling acht de Werkgroep samenwerking met het hoger (kunst)onderwijs essentieel. Niet alleen zou de outcome perfect moeten aansluiten bij de instroomverwachtingen van het hoger (kunst)onderwijs, ook

gedurende het leerproces zouden leerkrachten van het deeltijds kunstonderwijs en docenten van het hoger (kunst)onderwijs structureel moeten samenwerken.

Een interessant buitenlands voorbeeld van samenwerking tussen conservatoria en academies i.f.v. de ontwikkeling van muzikaal talent vinden we in het Noorse TUP-programma waarbij de plaatselijke ‘music and art schools’ een partnerschap sluiten met conservatoria. De leerlingen zijn tussen de 13 en 19 jaar oud en hebben twee instrumentleraars, één van de academie en één van het conservatorium. Naast individueel instrument-onderricht volgen de leerlingen ensemble, gehoortraining en muziektheorie. In dit model staan de leerling en zijn muzikale ontwikkeling centraal. In plaats van een opéénvolging van leraars vormen de leraars een netwerk rond de leerling. Op die manier wordt preprofessionele en professionele muziekeducatie een continuüm.

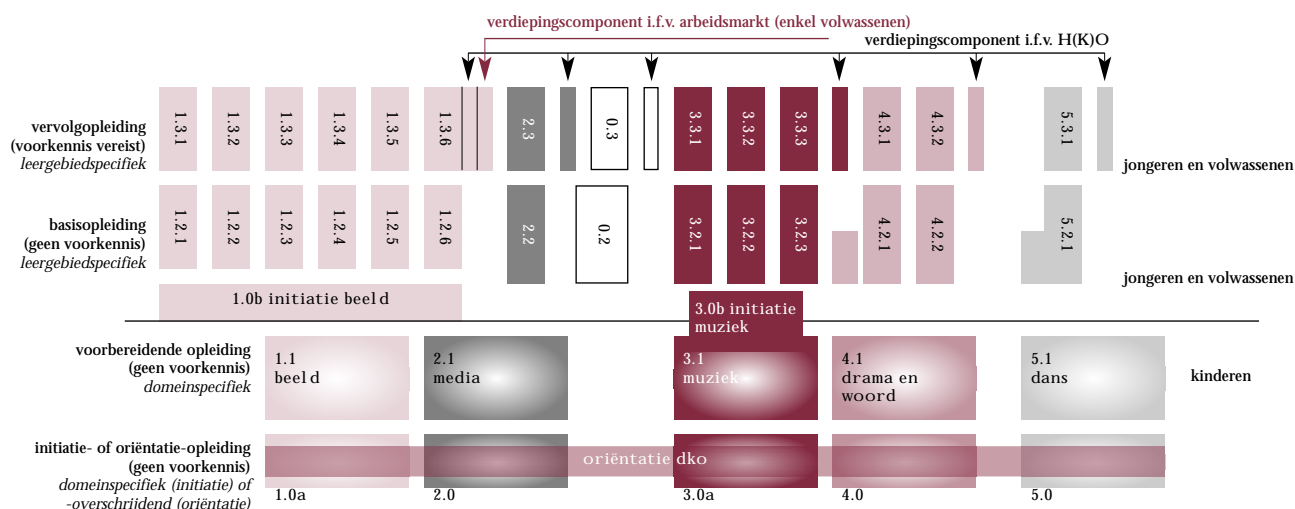
Verdiepingscomponent in functie van doorstroming naar de arbeidsmarkt

Zoals gezegd, volgen sommige leerlingen beeldende kunstopleidingen (Fotokunst, Architectuurtekenen, Binnenhuiskunst, Theatervormgeving, enz.) met het oog op instroom op de arbeidsmarkt. Voor dergelijke leerlingen is het interessant dat zij via een verdiepingscomponent extra bagage kunnen opdoen. Om tot een erkende kwalificatie te leiden moeten de doelen bovendien inhoudelijk afgestemd zijn op het beroepscompetentiesprofiel.

Inhoudelijk kan het gaan om het uitdiepen van bepaalde leerinhouden of het verwerven van specifieke competenties met het oog op beroepsuitoefening, bv. bedrijfsbeheer. Hiervoor zouden de academies een samenwerkingsverband kunnen vormen met centra voor volwassenenonderwijs of Syntra's.

1.4. Samenvattend schema

(Verklaring van cijfercode zie bijlage 2)



2. OPLEIDINGEN PER DOMEIN EN LEERGEBIED

2.1. Begrippenkader en uitgangspunten

We kiezen voor het begrip ‘opleiding’ om een geheel van onderwijsactiviteiten te omschrijven die een afgerond leertraject vormen. Opleidingen kunnen zoals gezegd verschillen van inhoud: bv. zang of instrument of van niveau: bv. basisopleiding of vervolgopleiding. In zekere zin komt een ‘opleiding’ overeen met wat in de huidige regelgeving ‘optie’ genoemd wordt. Per opleiding zullen leerplanmakers uitgaande van de voorbeelddoelstellingen van het niveau en het domein of leergebied een leerplan uitwerken. Op het einde van een opleiding ontvangen leerlingen een attest of getuigschrift.

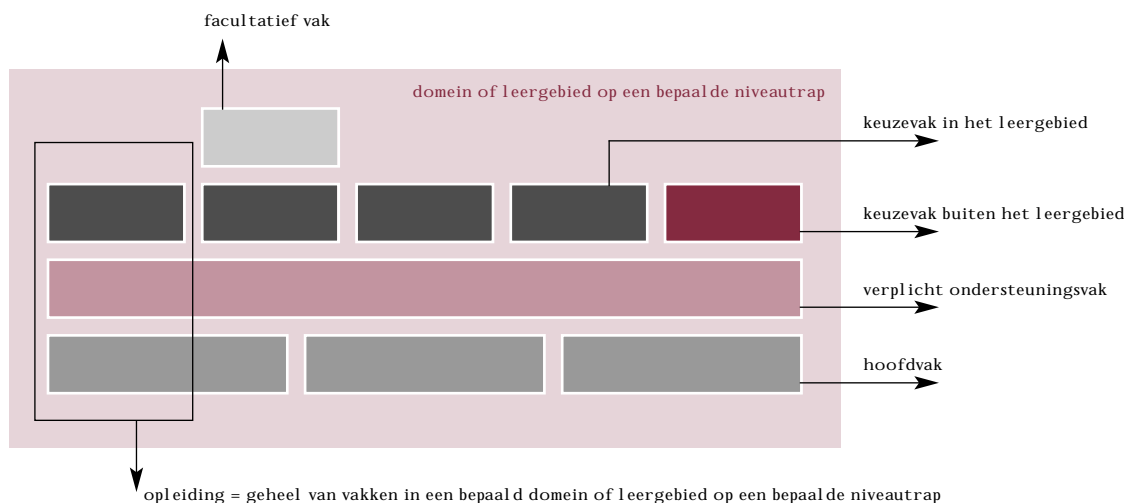
Aan elke opleiding zal een bepaalde studiebelasting gekoppeld worden, uitgedrukt in wekelijkse contacturen die een leerling gedurende het volledige leertraject van een opleiding volgt. Zoals in het vorige hoofdstuk opgemerkt, duurt een lestijd volgens de huidige regelgeving in de studierichting beeldende kunst 50 minuten en in de andere studierichtingen 60 minuten. Uiteindelijk zal er één duurtijd voor het volledige DKO bepaald moeten worden.

De Werkgroep gaat ervan uit dat de maximale studiebelasting van het modeltraject niet hoger mag zijn dan in het huidige aanbod.

Iedere opleiding bestaat op haar beurt uit opleidingsonderdelen: meestal zijn dat vakken, maar in beroepsgerichte opleidingen kan dat ook een stage zijn. Per opleiding wordt vastgelegd welke vakken de leerling volgt. We kunnen de vakken volgens de volgende categorieën labelen:

- hoofdvak: kenmerkend voor de opleiding;
- ondersteuningsvak: verplicht gemeenschappelijk vak voor alle opleidingen in het leergebied;
- keuzevak: keuze die de leerling zelf maakt uit een aantal gelijkwaardige vakken al dan niet aansluitend bij het leergebied. Via deze keuzevakken slagen we er in opleidingen meer af te stemmen op individuele behoeften zonder het curriculumprincipe uit te hollen;
- facultatief vak: bijkomend optioneel te volgen vak dat buiten het verplichte programma valt.

Samengevat levert dat een structuurschema op (afgebeeld op de blz. hiernaast). We vermelden wel uitdrukkelijk dat het hier om een voorbeeld gaat. Niet elk van de mogelijke opleidingsonderdelen komt in elk domein of leergebied voor. Een opleiding kan bestaan uit enkel een hoofdvak en een verplicht ondersteuningsvak of zelfs enkel één hoofdvak. De vakken die het structuurschema oplegt, zijn wel verplicht voor alle leerlingen die de opleiding volgen (tenzij ze de leerinhouden al verworven hebben en een vrijstelling krijgen).



De voorbeeldoelstellingen vormen het vertrekpunt voor de structuur van een opleiding. Het kan mogelijk zijn dat leerinhouden anders geclusterd worden waardoor er andere vakken ontstaan. Het verdwijnen van bepaalde vakken zal er niet toe leiden dat er voor die leerkrachten geen plaats meer is in het DKO. Die leerkrachten hebben wellicht heel wat competenties die ook in het vernieuwde DKO relevant zullen zijn. Voor andere competenties zullen zij zich moeten bijscholen.

2.2. Benamingen van opleidingen en opleidingsonderdelen

Zowel VerDi als Codibel pleiten voor een actualisering van de benamingen van de vakken en opties.

“VerDi blijft vragen om de benaming van vakken en opties opnieuw te bekijken. Afkortingen zeggen te weinig en anderzijds zijn de namen voluit te lang. Bovendien moet de benaming van de vakken sprekend zijn voor het doelpubliek. Het samenvallen van vak- en optiebenamingen werkt verwarrend. We wensen waar nodig een nieuwe benaming voor de optie.”

VerDi, Bijgewerkte zelfevaluatie, juni 2007

Codibel heeft een interessante denkoefening gemaakt m.b.t. nieuwe namen voor de beeldende opleidingen. In de inleiding bij de discussietekst verwijst de directeursvereniging niet enkel naar de herkenbaarheid voor de doelgroep, maar ook naar het gebruik van benaming als zoekterm op het internet.

“Het DKO kampt door de verouderde benamingen met een verouderd imago. De herkenning van de huidige ‘opties’ naar de doelgroepen, kinderen, jongeren en volwassenen is essentieel. Het is voor alle opties van groot belang om de juiste benaming te laten corresponderen met de juiste inhoud.[...] Bij het maken van een keuze wordt hoe langer hoe meer gebruik gemaakt van het internet. Veel van de informatie wordt in websites opgenomen, de zoekfuncties zijn van groot belang, het zoeken naar een opleiding (optie) moet dus de juiste benaming meekrijgen waar de inhoud waar mogelijk onmiddellijk moet kunnen afgelezen worden.”

Codibel, Discussietekst benaming opties

Hiervan uitgaande hebben we de volgende criteria vooropgesteld bij de naamkeuze van de opleidingen en opleidingsonderdelen:

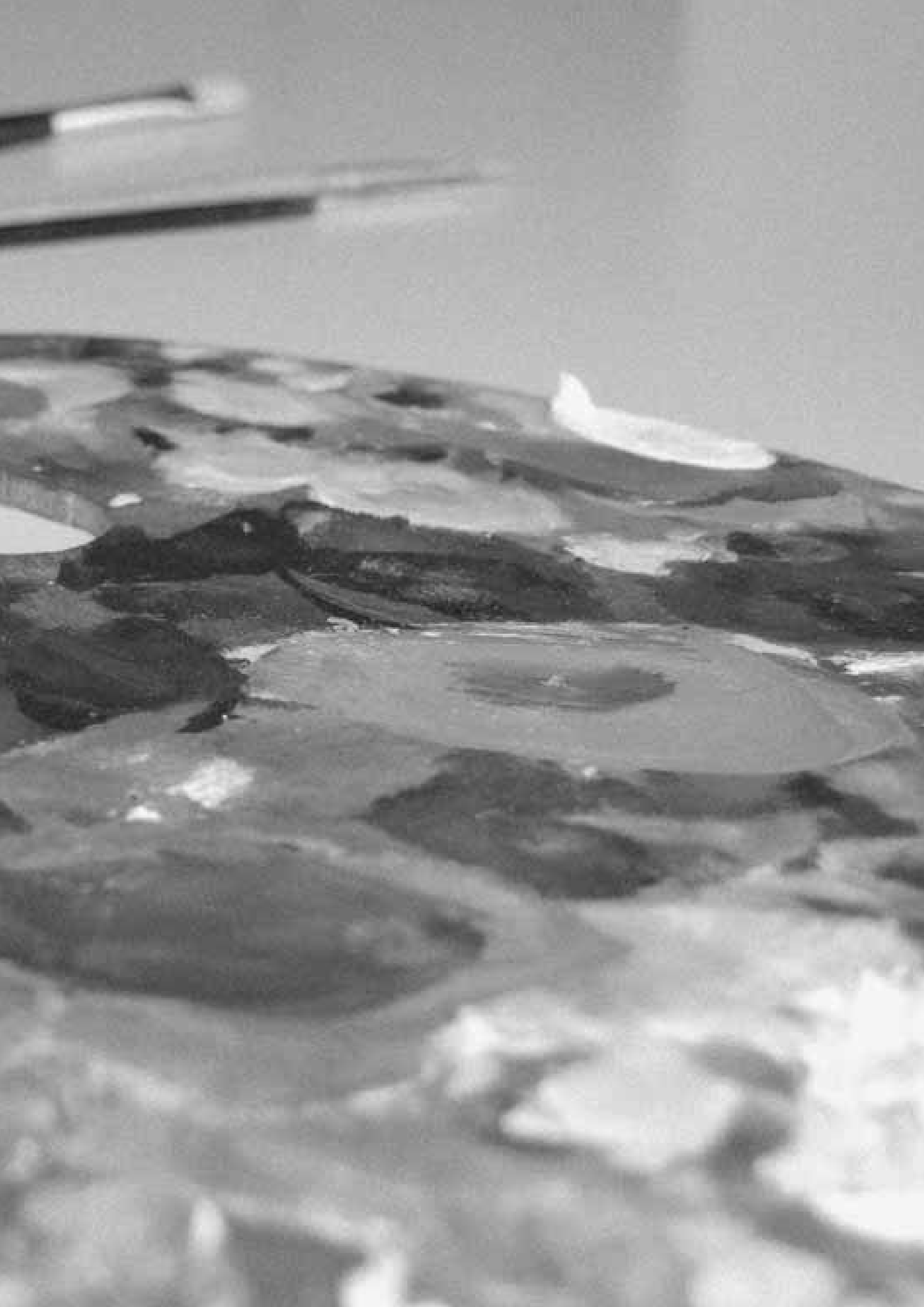
- betekenisvolle woorden die een band hebben met de ontwikkelingsdoelen;
- vermijden van meerwoordcombinaties die meestal afgekort worden in betekenisloze letterwoorden;
- vermijden van abstracte adjectieven: bv. algemeen, specifiek, artistiek, bijzonder;
- eenduidig: verwijzen naar de inhoud van het domein of leergebied, bv. danstechniek.

2.3. Opleidingen en studiebelasting per domein en leergebied

Op basis van de uitgangspunten in 2.1. hebben de verschillende subwerkgroepen nagedacht over de opleidingsonderdelen van de verschillende opleidingen. Deze structuurschema's (per domein/leergebied en per niveautrap) zijn nog niet volledig uitgewerkt. De Werkgroepen zullen in de loop van het schooljaar 2008-2009 voortwerken aan de ontwikkeling ervan.







V.

VOORBEELDDOELSTELLINGEN VOOR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1. DOELSTELLINGEN VAN KUNST- EN CULTUUREDUCATIE

1.1. Cultuur = kunst = creativiteit?

In haar onderzoek *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen* stelt prof. Bamford vast dat er in het onderwijsveld onduidelijkheid heerst over wat kunst- en cultuureducatie in het onderwijs nu precies inhoudt.

Ondanks de invoering van de verplichte eindtermen muzische vorming die een coherente visie op kunst- en cultuureducatie inhouden, blijken uitgewerkte, concrete doelstellingen in de dagelijkse schoolpraktijk vaak afwezig. Voor een stuk is dat wellicht het gevolg van de vaagheid van de termen ‘cultuureducatie’ en ‘kunst-educatie’ zelf.

De Commissie Cultuur-Onderwijs heeft geprobeerd om meer klaarheid te scheppen door definities te bepalen. Het begint uiteraard met de vraag wat kunst en cultuur is en hoe die twee zich tot elkaar verhouden. De Commissie kiest voor een semiotische benadering van cultuur en kunst; ‘betekenisgeving’ vormt het sleutelbegrip.

“Binnen haar opdracht beschouwt de commissie cultuur als betekenisgeving. Mensen geven betekenis aan de werkelijkheid al denkend, handelend en al communicerend. Meer concreet kunnen we cultuur daardoor omschrijven als een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen of communiceren. Met andere woorden: cultuur maakt interactie mogelijk tussen mensen onderling en tussen mensen en dingen (media). Cultuur omvat bijgevolg zowel taal en muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleren, gebouwen, boeken, schilderijen) kennis, opvattingen, normen, ... Op die manier maken kunst, erfgoed en media integraal deel uit van cultuur.

Binnen de context van de gehanteerde werkdefinitie van cultuur, beschouwen we kunst als een bewuste interpretatie en transformatie van het gedeelde betekenisfonds met een observeerbare realisatie als resultaat. Dit proces veronderstelt een zeker vakmanschap en expressiviteit, een vermogen om toeschouwers te raken en een interpretatie van een dagelijkse werkelijkheid. Dit proces kan culturele gewoontes bevestigen of verankeren, maar zal vaker culturele gewoontes doorbreken (en bijgevolg een element van culturele vernieuwing inhouden).”

Commissie Cultuur-Onderwijs, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs Verbeeld/Gedeeld, september 2008

In zekere zin zijn kunst en cultuur daardoor te vergelijken met taal, een instrument waarmee mensen de wereld rondom hen kunnen begrijpen, interpreteren en erover communiceren.

Cultuur is het meest ruime begrip, het doordringt alle aspecten van het menselijke handelen en is kenmerkend voor een bepaalde groep mensen (gaande van generatiegenoten tot bewoners van een continent) die hiermee hun gemeenschappelijke identiteit vormgeven en bevestigen. Uiteraard is dat betekenisstelsel steeds in beweging en onderhevig aan invloeden van buitenaf zoals andere culturen.

Kunst vormt een onderdeel van cultuur en is dus een specifieke vorm van betekenisgeving. Maar in tegenstelling tot taal, ligt de betekenis hier veel minder vast. Al van bij het begin van de vorige eeuw vormt de waarheidsgetrouwe representatie van de omgeving geen doelstelling meer voor de kunst en onder invloed van het postmodernisme zijn de betekenissen van kunstwerken nog meer op drift geraakt. Hedendaagse kunstenaars proberen gangbare betekenissen steeds opnieuw onderuit te halen en eigen nieuwe, soms bevreedende betekenissen te creëren (transformatie), die op hun beurt weer verschuiven door de confrontatie met de toeschouwer (constructivisme). Dat die 'openheid' van het kunstwerk mensen in verwarring brengt, blijkt uit het onderzoek van Eva Van Moer over hoe museumbezoekers hedendaagse kunstwerken interpreteren. Eén van de respondenten heeft veel moeite met een kunstwerk dat er ogenschijnlijk hetzelfde uitziet als een dagelijks object.

“Dit is erg verwarrend! Volgens mij is dit gewoon een oud tafelkleed in een ovale vorm. De kunstenaar wil hiermee waarschijnlijk wel iets zeggen, maar ik begrijp zijn bedoeling niet. Thuis heb ik ook zo van die dingen liggen. En tot op een bepaald niveau ben ik creatief. Dus ik vraag mij af wat er zou gebeuren als ik hier in het museum ook zo van die dingen leg. Zou ik dan een kunstenaar zijn? Wat stelt het eigenlijk nog voor kunstenaar te zijn? Ik vraag het mij echt af.”

van Moer E., Ervaringsgerichte kunsteducatie voor musea. Cultuur+Educatie 19, Thema-nummer over Vlaams onderzoek naar cultuureducatie, Cultuurnetwerk Nederland, 2007

Kunst en vooral het maken ervan worden vaak over één kam geschoren met creativiteit. Hoewel kunst een creatieproces inhoudt en meestal ook resulteert in een nieuwe unieke creatie of uitvoering, is er toch meer aan de hand.

“Men kan creatief zijn in het schrijven van symfonieën, het nabouwen van de Eiffeltoren met lucifers, het bakken van appelcake, het ontduiken van belastingen, of het bouwen van concentratiekampen. Creativiteit is m.a.w. maar de neerslag van een hersenactiviteit, die op zich wel bewijst dat we niet dood zijn, maar waaraan toch parallelle processen rond zingeving en bewustwording dienen te worden gekoppeld. Vragen zoals ‘Waar zijn we mee bezig?’.”

Sanctorum J., Is er cultuur voorbij het Wow-effect? Kritisch-filosofische achtergrondreflecties rond het Bamford-rapport in Vlaanderen, november 2007

Precies de transformatie, het verschuiven van betekenissen, maakt dat het creatieve product een artistieke dimensie krijgt, wat niet het geval is bij om het even welke creatieve uiting. In hedendaagse kunst is die artistieke dimensie vaak sterker verbonden met 'het persoonlijke verhaal' van de kunstenaar dan met de inherente eigenschappen van het kunstwerk.

Essentieel is ten slotte ook de toeschouwer of luisteraar die bovendien een alsmaar actievere rol toebedeeld krijgt. De toeschouwer maakt niet alleen het kunstwerk af met zijn betekenisgeving, hij vormt soms zelf een onderdeel ervan of wordt uitgedaagd om zelf deel te nemen aan het creatieproces. Alleszins ontstaat er een persoonlijke ontmoeting, een emotioneel geladen driehoeksverhouding tussen de toeschouwer, het kunstwerk en de kunstenaar.

1.2. Benaderingen van cultuur- en kunsteducatie in het onderwijs

Meer dimensies

Cultuur- en kunsteducatie in het onderwijs houden bijgevolg meer in dan leerlingen creatieve activiteiten aanbieden. De veelzijdigheid van kunst en cultuur zou zich ook moeten vertalen in een gelaagdheid van cultuur- en kunsteducatie waarbij verschillende dimensies een plaats krijgen.

Bamford verwijst naar internationale studies om de belangrijkste doelstellingen als volgt samen te vatten.

“Uit internationaal vergelijkende studies blijken de belangrijkste doelstellingen van kunst-educatie het doorgeven van artistieke vaardigheden en cultureel begrip en het creëren van persoonlijke, sociale en culturele uitingsmogelijkheden.”

Bamford A., Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, 2007

De verschillende dimensies van cultuur en kunst die we hierboven hebben aangegeven, zitten min of meer vervat in deze doelstellingen. Om tot een creatief proces te komen en zelf kunst te maken heb je artistieke vaardigheden nodig (bv. kunnen zingen). Maar evengoed zijn artistieke vaardigheden van belang voor de toeschouwer (bv. kunnen associëren). Via het verwerven van cultureel begrip, soms ook wel culturele bagage genoemd, krijgen leerlingen inzicht in het meer globale kader van cultuur waarvan kunst zoals gezegd een onderdeel vormt.

Het doorgeven van artistieke vaardigheden komt sterk overeen met hoe het deeltijds kunstonderwijs, en vooral dan het muziekonderwijs, cultuur- en kunsteducatie tot nu toe benadert. Minder voor de handliggend is de tweede doelstelling van Bamford. Hier bevinden we ons duidelijk op het terrein van de betekenisgevende dimensie van kunst. De leerling geeft via kunst uiting aan zijn persoonlijk verhaal, dat op zijn beurt deel uit-

maakt van een sociale en culturele context. Dit aspect van cultuur- en kunsteducatie komt vandaag veel minder aan bod in het DKO.

De Commissie Cultuur-Onderwijs koppelt haar definities over cultuur- en kunsteducatie aan de hierboven geciteerde definities van cultuur en kunst. Cultuureducatie heeft daardoor een meer generiek opzet dan het meer specifieke kunsteducatie. In beide gevallen maakt de Commissie bovendien een onderscheid tussen cultuur en kunst als middel of als doel. Dit stemt overeen met wat Bamford in eerdere studies ook al omschrijft als ‘*education through the arts*’ versus ‘*education in the arts*’. Cultuur en kunst kunnen dus om hun intrinsieke waarden het voorwerp zijn van het leren, maar via cultuur en kunst kunnen ook andere leerdoelen nagestreefd worden, bv. creatief denken, zelfvertrouwen winnen, leren samenwerken. Uiteraard zullen in elk cultuur- en kunst-educatief leerproces de twee dimensies aan bod komen, maar door de gekozen uitgangspunten kan er wel een accent op het ene of het andere liggen.

algemene doelstellingen	LEREN IN DE KUNST				LEREN DOOR DE KUNST	
	culturele competentie				persoonlijke ontwikkeling	maatsch. ontwikkeling
	vaardigheden (v)	attitudes (a)		kennis (k)		
		gedrag	voorkeuren		v/a/k	v/a/k
concrete doelstellingen (vbn.)	ervaringen op een beeldende manier weergeven	genieten van een voor hen bestemd aanbod	openstaan voor muziek uit verschillende tijden, landen, culturen	audiovisuele informatie herkennen, onderzoeken, vergelijken	genieten van Muzisch handelen expressiemogelijkheden vergroten	spelvormen in maatschappelijke context hanteren

Schema ontwikkeld door Marc Van Mechelen, stafmedewerker Cultuur Lokaal. Zie ook De Braekeleer J., *Kunsteducatie in deeltijds kunstonderwijs, amateurkunsten en sociaal-cultureel werk. Verschillen en complementariteiten*, in a-magazine, jg. 4, nr. 4, september 2003.

Ook in de manier waarop een cultuur- en kunsteducatief leerproces vorm krijgt, bestaan verschillende invalshoeken. Leerlingen kunnen zelf kunstwerken maken (actief) of ze kunnen cultuuruitingen van anderen leren interpreteren en hierover communiceren. Dat kan door cultuur en kunst te beleven (receptief) of er over na te denken (reflectief). Deze benaderingen zijn ook in verband te brengen met de leerstijlen van Kolb (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren). Idealiter zou elk cultuur- en kunsteducatief leerproces deze verschillende dimensies moeten bevatten, toch kan nu eens de ene dan weer de andere benadering op de voorgrond treden.

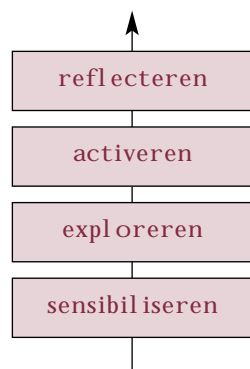
Doorlopende leerlijn

Het onderzoek van Bamford heeft aangetoond dat cultuur- en kunsteducatie in het basis- en secundair onderwijs voornamelijk uit losse projectmatige ervaringen bestaat. Leerlingen bouwen zelden voort op eerdere activiteiten en er zijn ook weinig langetermijndoelstellingen die over meerdere schooljaren gerealiseerd worden.

De Commissie Cultuur-Onderwijs heeft daarom een referentielijn kunst- en cultuureducatie ontwikkeld die een kader moet bieden voor een meer doelgerichte aanpak van cultuur- en kunsteducatie. Deze referentielijn moet een rode draad vormen door heel de schoolloopbaan van de leerling.

“De ontplooiing van het individuele kind vraagt een veelzijdige algemene vorming en dus ook een kwaliteitsvolle en consistente aanwezigheid van cultuur- en kunsteducatie op school. Een pedagogisch-didactisch continuüm en een verankering in het curriculum bevorderen de continuïteit wat betreft inhoud, werkvormen en didactische en pedagogische afstemming.”

Commissie Cultuur-Onderwijs, Verbeeld/Gedeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs, september 2008



Het komt erop neer dat de leerling in het begin van het kleuter- en leerplichtonderwijs vooral geprikkeld wordt om kunst en cultuur te ontdekken en hiervoor een openheid te ontwikkelen. Verder in het leertraject zal de leerling zelf meer en meer op onderzoek gaan door diverse kunst- en cultuuruitingen te leren kennen en hiermee zelf te experimenteren. Ten slotte zal de leerling uitgedaagd worden om een persoonlijk standpunt over kunst- en cultuuruitingen in te nemen en hierover met anderen in dialoog te treden. Deze vier stappen mogen we niet zien als vier afzonderlijke elkaar opvolgende gehelen, het gaat meer om accentverschuivingen die zich in de loop van het leertraject voltrekken.

1.3. Kunst- en cultuureducatie in het deeltijds kunstonderwijs

Zoals in het 2e hoofdstuk benadrukt, willen we de positie van het deeltijds kunstonderwijs in het cultuur- en kunsteducatieve landschap duidelijker bepalen. DKO-opleidingen moeten complementair en vooral aanvullend werken ten opzichte van het kleuter- en leerplichtonderwijs en andere opleidingsverstrekkers in de vrije tijd (kunst-educatieve organisaties, sociaal-cultureel vormingswerk, amateurkunsten). Daartoe moeten we scherper stellen op welke doelstellingen het DKO precies zijn accent wil leggen.

Verschillende dimensies van cultuur en kunst

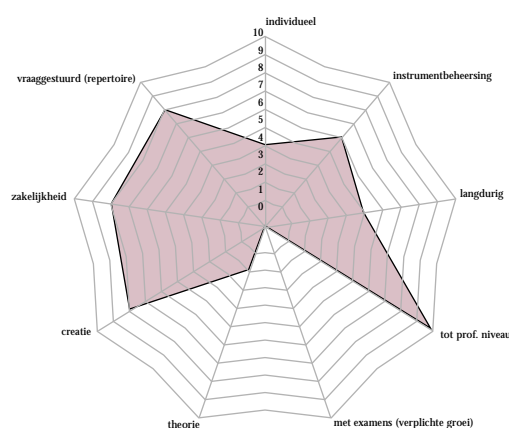
Uitgaande van de doelstellingen van Bamford merken we dat het huidige DKO vooral sterk scoort m.b.t. het doorgeven van artistieke vaardigheden en cultureel begrip. Hoewel er geleidelijk aan meer aandacht gaat naar een creatieve benadering hiervan, merken we toch dat het creëren van persoonlijke, sociale en culturele uitingsmogelijkheden vaak nog in de schaduw staat van het verwerven van artistieke vaardigheden. Via kunst uiting geven aan een persoonlijk verhaal wordt ook vaak beschouwd als de 'kers op de taart' waaraan een lange periode van vaardigheidstraining voorafgaat.

Ook in de maatschappelijke perceptie leeft het idee dat het DKO op de eerste plaats naar een hoge mate van technische beheersing van de gekozen kunstvorm streeft en dat er veel minder aandacht besteed wordt aan creatie.

Bij wijze van voorbeeld van die maatschappelijke perceptie verwijzen we naar de vergelijking van (pop)muziekopleidingen in het DKO met die in muziekcentra zoals in het onderzoek van Tijs Vastesaeger¹¹ beschreven.



Popeducatie in het DKO

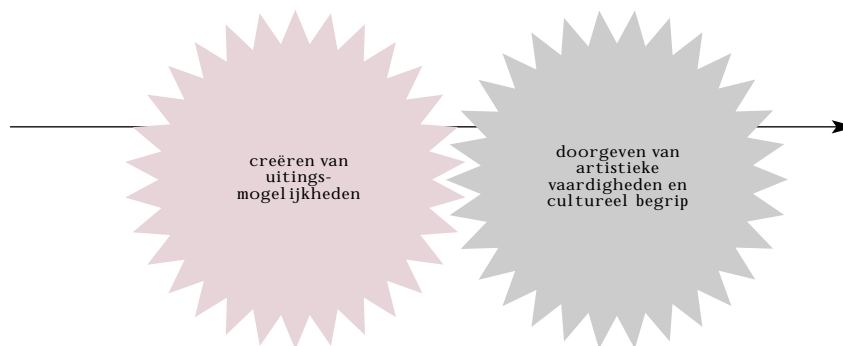


Popeducatie in de muziekcentra

¹¹ Vastesaeger, T., *Popeducatie in Vlaanderen, een veldanalyse*, in opdracht van Poppunt, mei 2007.

Uiteraard willen we de huidige sterke punten van het deeltijds kunstonderwijs zeker behouden. De vernieuwing bestaat erin om die artistieke vaardigheden veel meer te laten vertrekken van de persoonlijke, sociale en culturele uitingsmogelijkheden. Het is niet of het ene of het andere, we willen inzetten op beide. Ook het idee dat zelfexpressie en eigen betekeniscreatie maar zin heeft op het moment dat de leerling al een stevige bagage van artistieke vaardigheden verworven heeft, willen we radicaal verlaten. Van in het begin vertrekt de opleiding van de leerling en wat hij via een kunstuiting wil vertellen.

Gedurende heel het leerproces verwerven de leerlingen artistieke vaardigheden, maar dit staat steeds in functie van het verruimen en verdiepen van de uitingsmogelijkheden. De volgende figuur toont aan hoe deze twee dimensies als tandwielen op elkaar inhaken en elkaar in beweging brengen. Hoe sneller het ene draait, hoe sneller ook het andere zal draaien. Vandaar dat artistieke uitingsmogelijkheden en artistieke vaardigheden steeds gelijke tred moeten houden.



Accent op cultuureducatie of kunsteducatie?

Op basis van het hierboven gemaakte onderscheid tussen cultuur en kunst kunnen we het deeltijds kunstonderwijs positioneren t.o.v. het kleuter- en leerplichtonderwijs. Terwijl het kleuter- en leerplichtonderwijs georiënteerd is op de brede benadering van cultuur en kunst en dus de klemtoon legt op cultuureducatie, focust het deeltijds kunstonderwijs veel meer op het artistieke. Kunsteducatie vormt hier de hoofdmoot. Uiteraard zijn kunst en cultuur zo nauw met elkaar verweven dat we onmogelijk een haarscherpe grens kunnen trekken tussen kunsteducatie en cultuureducatie. DKO-leerlingen zullen in hun opleiding niet alleen een bepaalde kunstvorm leren beoefenen, maar zullen ook inzicht moeten krijgen in de culturele context ervan. Omgekeerd zullen leerlingen in het kleuter- en leerplichtonderwijs zelf kunstvoorwerpen maken om op die manier aan den lijve te ondervinden hoe kunst werkt en hoe ze via kunst uiting kunnen geven aan hun persoonlijke belevingswereld.

Het verschil tussen kunst- en cultuureducatie valt niet noodzakelijk samen met actieve versus receptieve of reflectieve werkvormen. Beide benaderingen kunnen zowel bij kunst- als cultuureducatie voorkomen.

Anders dan in het kleuter- en leerplichtonderwijs zal in het DKO de artistieke dimensie een groter gewicht

krijgen. Leerlingen zullen in staat moeten zijn om een eigen authentieke betekenisgeving te creëren die getuigt van een zeker artistiek niveau. In het kleuter- en leerplichtonderwijs zullen leerlingen ook zelf kunstvoorwerpen creëren, maar hier komt het veel meer aan op het genieten van kunst, het leren begrijpen ervan en het leren hanteren van kunst als uitdrukkingmiddel.

‘Education in the arts’ of ‘education through the arts’?

Zoals in het eerste hoofdstuk gesteld, wint het ‘maatschappelijk emancipatorische aspect’ van cultuur- en kunsteducatie geleidelijk meer en meer aan belang. Ook in het DKO merken we dezelfde trend. Terwijl de opleidingen in het verleden vooral intrinsieke, artistieke doelen nastreefden, wordt nu ook vaak verwezen naar extrinsieke, maatschappelijk relevante doelen, zoals persoonlijkheidsontwikkeling, zelfdiscipline, sociale cohesie.

“Het DKO houdt een verrijking in van de persoonlijkheid. De waarden die het DKO bijbrengt, liggen op diverse vlakken:

- :: de ontwikkeling van de muzische krachten in elke mens;*
- :: de levensvreugde die ligt in het begrijpen van en de deelneming aan kunst;*
- :: het respect en de appreciatie voor authenticiteit in traditie en vernieuwing;*
- :: het leren opbrengen van een zekere gerichte discipline;*
- :: de beheersing van een métier;*
- :: de zoektocht naar schoonheid en naar een subtiel evenwicht tussen gevoel, verstand en techniek;*
- :: het aangaan van engagement: we verwachten dat leerlingen zich engageren om te functioneren in groep. Dit ervaren wij als pluspunt tegenover het groeiend individualisme.”*

VerDi, Bijgewerkte zelfevaluatie DKO, juni 2007

Ook internationaal benadrukt men de waarde van kunstonderwijs als middel tot persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling.

“Music education at the pre-college level can also be of great value to young people without the ambition to become professional musicians, as it helps young people to develop the participation in and the understanding of culture and the music and arts, develops creative, personal and interpersonal skills that can be essential transferable skills for workers in a knowledge-based society, and provides social cohesion and intercultural understanding, which is essential for a Europe built on cultural diversity and intercultural dialogue.”

Polifonia pre-college working group, final report, pre-college music education in Europe, 2007

Het verwijzen naar doelstellingen die buiten de kunst liggen, heeft wellicht ook te maken met het ‘verkoopbaar’ maken van kunst- en cultuureducatie aan beleidsmakers. Ook wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van kunsteducatie – vooral dan muziek – op de ontwikkeling van de intelligentie van jongeren, wordt vaak als argument aangegrepen om meer aandacht te besteden aan kunst- en cultuureducatie in het onderwijs.

In elk kunst- en cultuureducatief leerproces komen uiteraard beide doelstellingen voor. Toch kan het accent in het ene geval meer op kunst als doel en in het andere geval meer op kunst als middel liggen. In de voorbeelddoelstellingen die de verschillende subwerkgroepen hebben uitgewerkt, wordt hoofdzakelijk op de eerste benadering van kunst- en cultuureducatie gefocust, een DKO-opleiding is dus op de eerste plaats gericht op intrinsiek artistieke doelen. Daarmee onderscheidt het DKO zich van de amateurkunstensector waar extrinsieke doelen zoals bv. gemeenschapsvorming een prominentere plaats innemen. In het kleuter- en leerplichtonderwijs zal kunst vaker als middel ingezet worden om andere leerdoelen te bereiken zoals het opbouwen van een positief zelfbeeld, leren samenwerken, taalvaardigheid.

Actief, receptief of reflectief?

Zoals in de eerste strategische doelstelling gesteld, richt het deeltijds kunstonderwijs zich tot de ‘actieve cultuurparticipant’. Het zelf leren beoefenen van kunst staat daarbij centraal. Uiteraard zal de leerling ook receptief en reflectief met kunst leren omgaan. Zo zullen leerlingen die een theateropleiding volgen, ook vaak voorstellingen bijwonen en hierover met de leerkracht en klasgenoten reflecteren.

Met dit accent op kunstbeoefening onderscheidt het DKO zich van het kunsteducatief aanbod in het sociaal cultureel vormingswerk voor volwassenen, waar meer de nadruk ligt op kunstbeleving, bv. een cursus muziekgeschiedenis in de volkshogeschool.

Op dit moment organiseert het DKO ook opleidingen die louter receptief en reflectief georiënteerd zijn, bv. algemene muziekcultuur/luisterpraktijk en muziekgeschiedenis. Dit aanbod kent vrij veel bijval, vooral bij volwassenen. De Werkgroep vindt het daarom niet wenselijk om deze opleidingen af te schaffen, toch is het evenmin aangewezen om nog meer van dergelijke opleidingen (bv. literatuurgeschiedenis) aan het aanbod toe te voegen.

2. REFERENTIEKADER VOOR VOORBEELDDOELSTELLINGEN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

2.1. Opzet

In de subwerkgroepen hebben deskundigen voor elk domein en leergebied en per niveau trap voorbeeldoelstellingen ontwikkeld (zie bijlage 3).

Met deze voorbeelddoelstellingen willen we de vernieuwing van het DKO niet alleen via structuren vormgeven, maar ook via de inhoud. Op termijn kunnen deze voorbeelddoelstellingen een richtinggevend of bindend kader vormen voor de kwaliteit van de opleidingen. Het in regelgeving vastleggen van voorbeelddoelstellingen hangt ook samen met de keuze om deeltijds kunstonderwijs tot het beleidsdomein onderwijs te rekenen. Als de ontwikkelingsdoelen of eindtermen in de regelgeving vastliggen, zullen zij de huidige minimumleerplannen vervangen.

We spreken op dit moment van voorbeelddoelstellingen, dat zijn nog geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen. Hiervoor moet een decretaal vastgelegde procedure gevolgd worden.

Of het uiteindelijk ontwikkelingsdoelen of eindtermen worden, zal afhangen van het maatschappelijke debat en de keuze van de beleidsmakers. Ontwikkelingsdoelen zijn richtinggevend voor alle leerlingen, ze zorgen ervoor dat alle bagage die we relevant achten voor actieve cultuurparticipatie, aan bod komt en dat het leerproces gestructureerd en doelgericht verloopt. De instellingen moeten deze doelen nastreven, maar hebben geen resultaatsverplichting. Als referentiekader voor het kwaliteitstoezicht van de overheid (via de inspectie) zijn ontwikkelingsdoelen wellicht vager. Wanneer heeft een instelling voldoende inspanning geleverd om de doelen na te streven?

In het geval van eindtermen hebben de doelen een dwingend karakter. In sommige gevallen ligt de keuze voor eindtermen voor de hand. De verworven leerresultaten van arbeidsmarktgerichte opleidingen moeten overeenstemmen met externe standaarden zoals bv. de beroepskwalificaties. Voor andere opleidingen is de keuze voor eindtermen minder vanzelfsprekend. *(zie hierover ook 3. Afstemming op de kwalificatiestructuur)*

Naast een meer of minder dwingend karakter is het voor het bepalen van de keuze tussen eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor het DKO van belang de aard van de doelstellingen in het DKO en de kenmerken van de betrokken leerlingenpopulatie grondig te onderzoeken.

In het vorige hoofdstuk is al vermeld dat de voorbeelddoelstellingen per domein en leergebied vastgelegd worden. Dat laat ruimte voor leerplanmakers om per opleiding binnen het leergebied specifiekere leerdoelen vast te leggen. Zo zal een volksmuziekopleiding een andere invulling krijgen dan een klassieke opleiding.

Verder hebben de subwerkgroepen geprobeerd om heldere doelen te formuleren die echter toch voldoende abstract zijn, zodat de koepels en het GO! concretere leerplannen kunnen uitschrijven en leerkrachten pedagogische en didactische keuzes kunnen maken.

2.2. Specifieke artistieke doelen

Samenspel van verschillende dimensies

Zoals hierboven aangegeven, zou een kwaliteitsvol cultuur- en kunsteducatief leerproces meerdere dimensies moeten bevatten. Voortgaande op de semiotische benadering van kunst en cultuur onderscheiden we in de

voorbeelddoelstellingen voor het DKO drie dimensies. In elk van de dimensies kunnen zowel kennis, vaardigheden als attitudes voorkomen.

1e dimensie

Leerlingen verwerven artistieke kennis, vaardigheden en technieken. Dit komt neer op het kennen en kunnen toepassen van vormelijke en inhoudelijke elementen, de syntaxis van de kunstbeoefening. Enkele voorbeelden uit de voorstellen van de subwerkgroepen:

- de leerling geeft blijk van inzicht in de muzikale opbouw van een compositie;
- de leerling breidt zijn spraaktechnische mogelijkheden uit;
- de leerling heeft een basiskennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk, analogo of digitaal;
- de leerling maakt het onderscheid tussen geregistreerde en gecreëerde werkelijkheden en past dat onderscheid toe in eigen werkstukken;
- de leerling exploreert de eigen bewegingsmogelijkheden.

2e dimensie

Kennis, vaardigheden en technieken vormen geen doel op zich, maar staan steeds in functie van betekenisgeving: de creatie van een kunstwerk, de uitvoering van een muziekstuk, de opvoering van een dansvoorstelling. De betekenis van kunstwerken kunnen (her)kennen en zelf betekenis kunnen geven, noemen we de semantiek van de kunstbeoefening. Enkele voorbeelden uit de voorstellen van de subwerkgroepen:

- de leerling kan een eenvoudig bewegingsverloop ontwerpen;
- de leerling stelt verschillende specifieke betekeniscreaties in mediale articulaties vast;
- de leerling kan eigen verbeelding creatief en beeldend verwerken;
- de leerling creëert een dramatische werkelijkheid;
- de leerling kan zelfstandig functioneren in een koor, orkest, ensemble.

3e dimensie

Deze dimensie verwijst naar de interactie met het publiek. Leerlingen worden zich bewust van het effect van kunstuitingen op het publiek en kunnen dit effect ook doelbewust gebruiken, dit is de pragmatiek van de kunstbeoefening.

- de leerling durft te musiceren voor een publiek;
- de leerling leert omgaan met professionele feedback op eigen artistieke prestaties;
- de leerling durft vertrouwen op eigen vakbekwaamheid en durft zijn ambachtelijke resultaten tonen;
- de leerling is zich bewust van het effect van het eigen standpunt bij het registreren van klank, beeld en data of combinaties hiervan;
- de leerling heeft aandacht voor/heeft podiumprésence.

Als we de link leggen met de doelstellingen van kunst- en cultuureducatie die Bamford heeft vastgesteld, kunnen we de eerste dimensie in verband brengen met het doorgeven van artistieke vaardigheden en cultureel begrip. De tweede en derde dimensie stemmen overeen met het creëren van persoonlijke, sociale en culturele uitingsmogelijkheden.

Het is echter uitermate belangrijk om deze drie dimensies als één geheel te beschouwen die voortdurend op elkaar inwerken en elkaar beïnvloeden (horizontale samenhang). Daardoor is het cruciaal dat gedurende de hele opleiding aan elk van de dimensies aandacht wordt besteed. Er is geen sprake van een hiërarchie, noch van een chronologische volgorde. Concreet betekent dit dat er van in het begin van het leerproces niet alleen gewerkt wordt aan het verwerven van artistieke vaardigheden, maar dat betekeniscreatie en zelfexpressie in confrontatie met een publiek evenveel aandacht krijgen.

Hiermee willen we een duidelijke trendbreuk met het verleden realiseren, waarbij de twee laatst genoemde dimensies vaak pas in een later stadium van de opleiding aan bod kwamen, vooral in de muziekopleiding was dat het geval. De abstracte en cognitieve benadering van muziek, die vooral in het begin van de opleiding een te groot gewicht in de schaal legde, zal daardoor plaats moeten maken voor een meer op de praktijk gerichte benadering, waarbij de creativiteit en de affectieve beleving van de leerling onmiskenbaar op de voorgrond treden.

Graduele en continue opbouw

Om te verhelpen aan het gebrek aan doelgerichtheid dat Bamford heeft opgemerkt bij kunst- en cultuureducatieeractiviteiten in het Vlaamse onderwijs, heeft de Commissie Cultuur-Onderwijs een referentielijn ontwikkeld die het moet mogelijk maken om kunst- en cultuureducatie beter te kaderen en een progressieve opbouw te realiseren.

Hetzelfde parcours is ook toepasbaar op het leertraject in het deeltijds kunstonderwijs. In elk van de drie dimensies zullen er op die manier leerlijnen ontstaan (verticale samenhang). Als voorbeeld geven we de leerlijn i.v.m. betekenisgeving doorheen de verschillende opleidingstrappen van de dansopleiding:

- initiatieopleiding: de leerling exploreert zijn belevingswereld door de beweging (sensibiliseren);
- voorbereidende opleiding: de leerling leert beweging gebruiken als uitdrukkingmiddel (exploreren);
- basisopleiding: de leerling kan invulling geven aan bewegingsopdrachten (creatie, re-creatie en interpretatie) (activeren);
- vervolgopleiding: de leerling kan communiceren over dans en beweging (reflecteren).

Hierbij moeten we opmerken dat voorbeelddoelstellingen zich ook op verschillende opleidingstrappen kunnen bevinden. Zo zal bijvoorbeeld 'beweging gebruiken als uitdrukkingmiddel' ook in de vervolgopleiding een doelstelling blijven. Onder invloed van de andere dimensies, bv. de leerling beschikt over meer technische bagage, zal ze echter wel meer uitgediept worden.

2.3. Algemene artistieke doelen

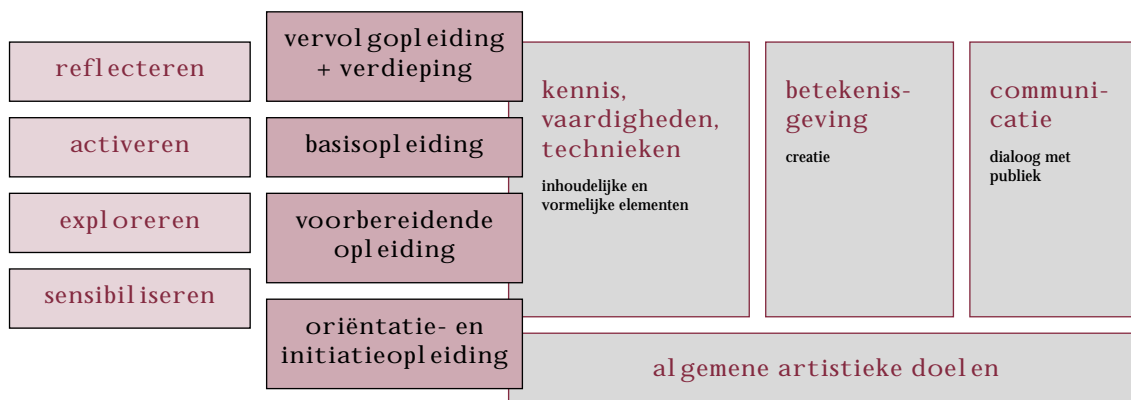
In tegenstelling tot de bovenstaande specifieke artistieke voorbeelddoelstellingen die steeds betrekking hebben op een specifieke kunstuiting die kenmerkend is voor het domein of leergebied, bv. het gebouw, de muziek, zijn onderstaande doelen veel generieker. Ze worden nagestreefd in elke DKO-opleiding en op elk niveau. De Werkgroep formuleert de volgende algemene doelen:

- de leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur;
- de leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken;
- de leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting;
- de leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven;
- de leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken;
- de leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen;
- de leerling streeft naar meesterschap, maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn.

Het valt op dat deze voorbeelddoelstellingen ondanks hun algemeen karakter toch sterk gerelateerd zijn aan kunst en cultuur en dus ook aansluiten bij *'education in the arts'*. Daarnaast verwerven leerlingen in het DKO ook kennis, vaardigheden en attitudes die aansluiten bij *'education through the arts'* zoals: kunnen samenwerken, communicatieve vaardigheden ontwikkelen, zelfdiscipline leren opbrengen. Hoewel deze leerresultaten zeker meer zijn dan enkel gunstige neveneffecten van een kunstopleiding, heeft de Werkgroep gekozen om ze toch niet als voorbeelddoelstellingen voorop te stellen. Dergelijke doelstellingen horen meer thuis in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het kleuter- en leerplichtonderwijs.

2.4. Samenvattend schema

Het schema hiernaast geeft het referentiekader voor de voorbeelddoelstellingen in het deeltijds kunstonderwijs grafisch weer. Dit schema vormt ook het raamwerk dat de subwerkgroepen gehanteerd hebben voor het bepalen van de voorbeelddoelstellingen per domein en leergebied (*zie bijlage 3*).



3. AFSTEMMING OP DE KWALIFICATIESTRUCTUUR

Zoals in het eerste hoofdstuk al aangekaart, pleiten sommige DKO-stakeholders voor getuigschriften met een 'civiel effect' in het DKO. Op de eerste plaats verwijzen ze naar de opleidingen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit (bv. Architectuurtekenen, Dirigentenopleidingen, Fotokunst, Mode- en Theaterkostuums, Kunstambachten, Toegepaste Grafiek, Scenografie/Theatervormgeving). Afgestudeerden met een getuigschrift van het DKO kunnen niet deelnemen aan selectieproeven, omdat de werkgever een bepaald diploma(niveau) vooropstelt. Via de kwalificatiestructuur zien de stakeholders nu een mogelijkheid om voor een deel aan dit probleem te verhelpen. Als werkgevers het beoogde profiel niet meer uitsluitend via een diplomavereiste maar via een kwalificatievereiste zouden omschrijven en als DKO-opleidingen op hun beurt zouden leiden tot zo'n kwalificatie, zou het probleem van het civiel effect verholpen kunnen worden.

De kwalificatiestructuur is een raamwerk dat erkende kwalificaties (= afgeronde gehelen van competenties) ordent. Het erkennen van kwalificaties voor opname in de kwalificatiestructuur zal volgens een strikte procedure verlopen. Bovendien moeten kwalificaties voldoen aan vooraf bepaalde inhoudelijke en vormelijke kwaliteitseisen waardoor ze in de kwalificatiestructuur kunnen worden opgenomen. De kwalificatiestructuur is geen overzicht van diploma's of getuigschriften, al zal het wel mogelijk zijn om de competenties die iemand op basis van zijn diploma kan aantonen, te verbinden aan een kwalificatie die zich op een bepaald niveau van de kwalificatiestructuur bevindt. Maar het is even goed mogelijk dat een persoon dezelfde competenties via non-formeel of informeel leren verwerft, bv. door relevante werkervaring. In dat geval zou het kunnen dat hij/zij in een EVC¹²-procedure kan aantonen dat de competenties van een bepaalde kwalificatie zijn verworven. Voor een aantal beroepen bestaat er al een degelijke procedure.

In de kwalificatiestructuur komen zowel beroepskwalificaties als onderwijswalificaties voor. Personen met een bewijs van een erkende beroepskwalificatie of van een erkende onderwijswalificatie kunnen hun geschiktheid voor een bepaald beroep of functie aantonen. Werknemers kunnen ook hun competenties met de competenties uit

¹² Erkenning van Verworven Competenties.

een bepaalde erkende kwalificatie vergelijken om een zicht te krijgen op welke competenties ze al bezitten en welke ze nog moeten verwerven. Onderwijskwalificaties laten opleidingsverstrekkers toe om in te schatten op welk punt van een leertraject iemand staat. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat een student in een vorige opleiding al een aantal competentieclusters verworven heeft waardoor zijn vervolgopleiding ingekort kan worden.

Om aan DKO-opleidingen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit een civiel effect toe te kennen, moeten de einddoelen samenvallen met erkende beroepskwalificaties.

Voor de meeste opleidingen waarvoor de sector een civiel effect vraagt (bv. Architectuurtekenen, Fotokunst, Kunstambachten, Toegepaste Grafiek, Dirigentenopleidingen) zullen er echter eerst erkende kwalificaties moeten komen, opgesteld volgens de procedure die hiervoor decretaal voorzien zal worden.

Als we het DKO-aanbod vergelijken met de reeds ontwikkelde beroepscompetentieprofielen van de SERV merken we dat slechts twee beroepscompetentieprofielen in grote mate inhoudelijk overeen stemmen met de doelstellingen van huidige DKO-opleidingen:

- art director ~ reclamekunst;
- stylist ~ mode en theaterkostuums.

De doelstellingen van de andere 'beroepsgerichte' DKO-opleidingen hebben wel een inhoudelijke link met een beroepscompetentieprofiel, maar verschillen toch wezenlijk in de benadering. Zo focust het beroepscompetentieprofiel 'podiumtechnicus-toneelmeester' hoofdzakelijk op het technische en organisatorische aspect van de inrichting van de scène, terwijl in de opleiding scenografie/theatervormgeving (nu nog als tijdelijk project) het creatieve ontwerp een prominente plaats krijgt. Hetzelfde merken we ook in de verhouding van de opleiding architectuurtekenen tot het profiel 'bouwkundig tekenaar studiebureaus'. De bouwkundig tekenaar staat in voor de praktische uitvoering van een architecturaal ontwerp (o.a. technische haalbaarheid, stabiliteit), terwijl de opleiding architectuurtekenen naast een technische component een uitgesproken artistieke en creatieve inslag heeft.

Alle beroepsgerichte DKO-opleidingen hebben in feite twee polen: een artistieke en een technische dimensie. Het is het onderzoeken waard in hoeverre die technische competenties overeenstemmen met wat het beroepscompetentieprofiel verwacht, waardoor de opleidingen tot een erkende beroepskwalificatie kunnen leiden.

Het verwerven van erkende beroepskwalificaties zal ook gevolgen hebben voor de opleidingen en de manier waarop ze inhoudelijk vorm krijgen. Omdat de beroepskwalificaties het uitgangspunt vormen voor de opleidingen, krijgen ze een meer dwingende resultaatsgerichtheid: elke academie die de opleiding aanbiedt, zal de competenties uit de beroepskwalificatie moeten aanbieden, de evaluatie wordt competentiegericht en moet nagaan in hoeverre de leerling de vooropgestelde normen bereikt.

Meer concreet ziet de Werkgroep een mogelijkheid in de arbeidsmarktgerichte verdiepingscomponent. Via de basis- en vervolgopleiding zal de leerling al een aantal competenties verworven hebben die de beroepskwalificatie vooropstelt. Via de verdiepingscomponent verwerft de leerling al de nodige competenties om een erkende beroepskwalificatie te behalen.

Voor de andere DKO-opleidingen, zonder arbeidsmarktgerichte finaliteit, acht de Werkgroep het niet haalbaar en ook niet wenselijk om de doelstellingen ervan te baseren op erkende kwalificaties. Het is niet nodig om voor die DKO-opleidingen met doelstellingen te werken die gekoppeld worden aan een kwalificatieniveau.

Daarmee sluit de Werkgroep niet uit dat competenties die leerlingen in het DKO verwerven, zowel in een beroeps- als onderwijscontext relevant kunnen zijn. Indien leerlingen deze competenties willen laten verzilveren, zou het mogelijk moeten zijn dat ze via een EVC-procedure vrijstellingen verwerven voor een andere opleiding, maar dit impliceert geen automatische gelijkstelling van DKO-getuigschriften met een bepaalde onderwijskwalificatie.

Enkel m.b.t. de verhouding tussen het DKO en het KSO lijkt een afstemming tussen de DKO-doelen en de (nog te ontwikkelen) specifieke eindtermen van de onderwijskwalificatie KSO nuttig. Net als in het KSO kunnen leerlingen zich in het DKO voorbereiden op hoger (kunst)onderwijs. Daarvoor willen we in DKO een verdiepingscomponent creëren. Leerlingen van het DKO die naar het KSO doorstromen, wat volgens de werkgroepleden geregeld voorkomt, zouden daardoor competenties kunnen meenemen. De Werkgroep treedt hierin de Commissie Cultuur-Onderwijs bij.

“De Commissie pleit ten slotte ook voor het opzetten van een systeem dat de competenties, die leerlingen in het DKO verwerven, kan valoriseren binnen het leerplichtonderwijs. Dit versterkt de band tussen het leerplichtonderwijs en de academies en kan een structureel samenwerkingsverband bevorderen. De Commissie stelt voor dat dit laatste wordt meegenomen in de opmaak van een blauwdruk voor het secundair onderwijs.”

Commissie Cultuur-Onderwijs, Verbeeld/Gedeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs september 2008

M.b.t. de afstemming op de kwalificatiestructuur en civiel effect neemt de Werkgroep dus een pragmatisch standpunt in, enkel daar waar de leerlingen belang hebben bij civiel effect (instroom arbeidsmarkt, doorstroom naar vervolgopleiding) stemmen we de einddoelen van de opleidingen af op de kwalificatiestructuur. Op zich doet dat geen afbreuk aan de maatschappelijke relevantie van het DKO of aan het onderwijskarakter er van. Integendeel, door einddoelen, hetzij eindtermen, hetzij ontwikkelingsdoelen vast te leggen, versterken we het onderwijskarakter.





VI.

SAMENWERKING MET SCHOLEN VOOR KLEUTER- EN LEERPLICHTONDERWIJS

1. WAAROM SAMENWERKEN?

1.1. Huidige stand van zaken

Hoewel academies zich vaak in de onmiddellijke omgeving van scholen voor kleuter- en leerplichtonderwijs bevinden, of zelfs in hetzelfde gebouw gehuisvest zijn, vormden ze lange tijd twee afzonderlijke werelden.

Anders dan in Nederland waar de meeste Centra voor de Kunsten naast een buitenschools aanbod ook een binnenschools aanbod ten behoeve van het kleuter- en leerplichtonderwijs organiseren, is samenwerking met scholen in Vlaanderen toch nog geen vanzelfsprekendheid en beschouwen zeker niet alle academies dit als een kerntaak in hun werking. Tenzij ze ingeschakeld worden in een uitwisselingsproject, zijn de meeste DKO-leerkrachten weinig vertrouwd met de eindtermen en leerplannen muzisch(e) (creatieve) vorming. Maar ook omgekeerd kennen leerkrachten van het kleuter- en leerplichtonderwijs het DKO vaak enkel vanuit persoonlijke ervaringen.

De laatste jaren merken we echter meer en meer toenadering. Academies organiseren ‘cultuurklassen’ voor de basisscholen uit de buurt, in het door de Vlaamse overheid gesubsidieerde tijdelijke project muzische vorming kunnen leerkrachten basisonderwijs nascholing volgen in de academie en via het eveneens gesubsidieerde tijdelijke project kunstinitiatie kunnen scholen met een groot aantal kansarme leerlingen een DKO-leerkracht ‘inhuren’ om muzische leeractiviteiten uit te werken. We willen deze laatste voorbeelden van *good practice* van naderbij bekijken en staan ook stil bij de meest opmerkelijke conclusies uit de beleidsevaluatie van deze initiatieven.

Tijdelijke projecten muzische vorming

In de tijdelijke projecten muzische vorming geven DKO-leerkrachten nascholing aan hun collega’s van het basisonderwijs. Parallel met de nascholing geven andere DKO-leerkrachten les aan de leerlingen in de basisschool.

De effectmeting van de tijdelijke projecten muzische vorming heeft uitgewezen dat de nascholing effecten heeft op langere termijn. Leerkrachten besteden niet noodzakelijk meer tijd aan muzische vorming maar benaderen dit leergebied op een creatievere wijze.

Muziek en media worden door de leerkrachten als de moeilijkste domeinen ervaren: muziek, omdat het een

specifieke basisvaardigheid vraagt, media, omdat dit een onontgonnen terrein is. Met drama, beeld en beweging zijn ze meer vertrouwd.

Omdat het tijdelijke project zich richt op individuele leerkrachten scoort het echter zwakker wat betreft de effecten op schoolniveau.

“Binnen de basisscholen is men nog niet bezig met het structureel verwerken van een nascholing. Dit is algemeen het geval. Men kan dus nog niet spreken van een ‘muzische omwenteling’ binnen de basisscholen.”

Smet W., Effectmeting tijdelijk project muzische vorming deeltijds kunstonderwijs, mei 2007

Ook aan het beschouwende en reflectieve aspect van muzische vorming wordt weinig aandacht besteed. In de nascholing muzische vorming krijgen leerkrachten basisonderwijs vooral doe-activiteiten waarbij beschouwing vooraf en reflectie achteraf minder aan bod komen.

Tijdelijke projecten kunstinitiatie

Deze projecten vormen een onderdeel van het Gelijke onderwijskansendecreet¹³. Ze beogen het versterken van kunst- en cultuureducatie in basisscholen met een hoog GOK-percentages door DKO-leerkrachten en andere kunstenaars.

Uit de evaluatie van de inspectie is gebleken dat de tijdelijke projecten kunstinitiatie erin slagen een nieuwe dynamiek in de scholen op gang te brengen, waardoor scholen het belang van kunst- en cultuureducatie veel hoger gaan inschatten, o.a. door de positieve effecten die ze merken bij de leerlingen. Een minpunt is echter dat er te weinig expertise-uitwisseling gebeurt tussen leerkrachten basisonderwijs en de DKO-leerkrachten. Het gevaar dreigt dat de positieve dynamiek verdwijnt bij het vertrek van de DKO-leerkracht of kunstenaar. Nascholing van de leerkrachten basisonderwijs op het gebied van muzische vorming blijkt een cruciale factor te zijn om de expertise van DKO-leerkrachten door te geven aan het schoolteam van de basisschool en daardoor de positieve resultaten voor de toekomst te borgen.

Met de tweede strategische doelstelling voor het deeltijds kunstonderwijs, ‘het bevorderen van kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs’, willen we de samenwerking met het kleuter- en leerplichtonderwijs als een opdracht voor alle academies inschrijven, uiteraard rekening houdend met de lokale situatie. Samenwerking moet een structureel gegeven worden dat niet meer afhangt van toevallige initiatieven of eenmalige projecten.

¹³ Decreet van 8 juni 2002 betreffende Gelijke Onderwijskansen I.

1.2. Behoeften van het kleuter- en leerplichtonderwijs

Zoals in het tweede hoofdstuk al is aangehaald, bracht het onderzoek van Bamford aan het licht dat het kwaliteitsniveau van kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs sterk wisselt van school tot school. Kunstzinnige leeractiviteiten worden gekenmerkt door een grote mate van vrijblijvendheid, vaak zijn het ad hoc initiatieven zonder duidelijke doelstellingen, die anders dan de andere leerinhouden niet in een langetermijnperspectief passen en waarop de leerlingen niet beoordeeld worden.

Scholen beschouwen kunst- en cultuureducatie vaak als een plezierig tussendoortje dat vooral het welbevinden van de leerlingen op school ten goede komt. Het ‘beleven en leren genieten van kunst en cultuur’ scoort als doelstelling dan ook vrij hoog. Daarnaast zien scholen kunst- en cultuureducatie ook als een middel om creativiteit te bevorderen en om het probleemoplossend denken te vergroten. Bamford vindt dat opmerkelijk, omdat de activiteiten meestal vooral gericht zijn op beleving en de leerlingen niet echt uitgedaagd worden om creatief te zijn.

Bamford heeft ook grote discrepanties opgemerkt tussen wat er in beleidsdocumenten naar voor wordt geschoven als doelstelling en wat er in de praktijk gebeurt. Zo hecht het beleid veel belang aan erfgoed-, media- en cultuureducatie, terwijl de scholen dit zelf nauwelijks als een doelstelling beschouwen.

Ook kunst als uitdrukkingmiddel, waardoor leerlingen uiting kunnen geven aan hun eigen belevingswereld, wordt zelden als doelstelling naar voor geschoven. Kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs leggen dus vooral de klemtoon op ‘*education through the arts*’ waarbij kunstzinnige leeractiviteiten vooral extrinsieke doelen nastreven.

Hoewel kunst- en cultuureducatie een verplicht programmaonderdeel vormen in het basisonderwijs, stelt Bamford vast dat de meeste leerkrachten over onvoldoende professionele bagage beschikken om muzische leerprocessen op gang te brengen.

“Het gebrek aan artistieke vaardigheden van de leerkrachten (of studenten in de lerarenopleiding) wordt veelvuldig vermeld. Men is weinig vertrouwd met het creatieve of artistieke proces en amper bewust van de doelstellingen of voordelen van kunsteducatie. Er is ook geen enkele notie van een theoretische fundering of filosofische basis met betrekking tot kunsteducatie.”

Bamford A., Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, 2007

Heel wat scholen spelen in op het kunsteducatieve aanbod van culturele instellingen, ze wonen schoolvoorstellingen bij of nodigen een kunstenaar uit in de klas. Maar ook hier bemoeilijkt het gebrek aan expertise bij de leerkrachten de samenwerking. Ook de evaluatie van de tijdelijke projecten kunstinitiatie bracht iets gelijkaar-

dig aan het licht. Op het moment dat de kunstenaar of DKO-leerkracht in de klas verschijnen, treedt de leerkracht op de achtergrond. Hooguit participeert de leerkracht net als de leerlingen aan de activiteiten, maar is niet betrokken bij de voorbereiding en de evaluatie ervan. Meer dan onwil of tijdsgebrek speelt hier een manifeste onzekerheid bij de leerkrachten over hun eigen artistieke vaardigheden. Zeker in confrontatie met een 'deskundige' voelen leerkrachten zich erg onwennig.

Nochtans is gedeelde verantwoordelijkheid essentieel om tot een duurzame samenwerking te komen. Bamford benadrukt de noodzaak om alle partners in de voorbereiding, uitwerking en evaluatie van de samenwerking te betrekken.

“Landen met een effectieve kunst- en cultuureducatie hebben gewoonlijk actieve partnerschappen tussen sectoren, disciplines en organisaties. Een actief partnerschap impliceert rechtstreekse betrokkenheid van culturele en artistieke organisaties bij alle aspecten van de planning en uitvoering. De beste voorbeelden hebben een continue, langdurige en wederzijdse samenwerking en omvatten een gedeelde verantwoordelijkheid voor de planning, implementatie en evaluatie van programma's.”

Bamford A., Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, 2007

2. HOE SAMENWERKEN?

2.1. Voorwaarden voor een geslaagde samenwerking

Het ligt voor de hand dat meer samenwerking tussen deeltijds kunstonderwijs en kleuter- en leerplichtonderwijs de kwaliteit van cultuur- en kunsteducatie in Vlaanderen kan verhogen. Niet alleen kan het kleuter- en leerplichtonderwijs profiteren van de expertise van het DKO, ook zullen academies uitgedaagd worden om hun opleidingen beter af te stemmen op de leerprogramma's in de scholen. Zowel beleidsmakers als stakeholders in het DKO raken daarvan hoe langer hoe meer overtuigd.

Hoewel samenwerking vanzelfsprekend lijkt, is het tot stand brengen van duurzame en efficiënte samenwerkingsverbanden allerminst eenvoudig.

In opdracht van het Steunpunt GOK-Brede school organiseerde Rita L'Enfant van *Samenlevingsopbouw Vlaanderen* een vorming voor coördinatoren van bredeschoolprojecten over samenwerking en netwerkvorming. Hierin somde zij een aantal krijtlijnen voor een geslaagde samenwerking op. Tegelijk wees zij op een aantal veel voorkomende misverstanden.

Het onderwerp bepaalt de vorm van samenwerking

Een belangrijk uitgangspunt is dat samenwerking een middel is en geen doel op zich. Al te vaak houden beleidsmakers een pleidooi voor meer samenwerking zonder dat duidelijk is wat die samenwerking precies moet opleveren. Het is beter om te vertrekken vanuit een concrete probleemstelling die een gemeenschappelijke uitdaging vormt voor de betrokken organisaties waarvoor ze zich allen verantwoordelijk voelen, L'Enfant noemt dit 'het issue'.

In het geval van de samenwerking tussen het deeltijds kunstonderwijs en het kleuter- en leerplichtonderwijs kunnen mogelijke 'issues' zijn:

- het bevorderen van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie in het leerplichtonderwijs;
- het beter op elkaar afstemmen van de leerprogramma's;
- de leerlingendoorstroming tussen het leerplichtonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs te verbeteren;
- het uitwisselen van ervaringen en materiaal tussen leerkrachten van het kleuter- en leerplichtonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs;
- samen een artistieke productie realiseren.

Afhankelijk van het issue zijn er verschillende vormen van samenwerking mogelijk die verschillen in hechtheid en minder of meer engagement en inzet van de partners vragen. L'Enfant onderscheidt drie samenwerkingsvormen:

- overleggroepen zijn eerder vrijblijvend van aard;
- ad hoc samenwerkingen focussen op een los, occasioneel initiatief;
- netwerken pakken complexe problemen aan en vergen een langdurig engagement van de partners.

Toegepast op de samenwerking tussen het deeltijds kunstonderwijs en het kleuter- en leerplichtonderwijs zal 'het beter op elkaar afstemmen van de leerprogramma's' en 'het uitwisselen van ervaringen en materiaal tussen leerkrachten' via overleg kunnen gebeuren. Om 'samen een artistieke productie te realiseren', volstaat een ad hoc samenwerking. Voor 'het bevorderen van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs' en 'de leerlingendoorstroming tussen het leerplichtonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs te verbeteren' is wellicht een netwerk aangewezen.

Zoals al in het tweede hoofdstuk is aangehaald, schuift de Werkgroep 'het bevorderen van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs' naar voor als het centrale 'issue'. Samen met andere partners zet het DKO een dienstverlenende samenwerking op ten behoeve van het kleuter- en leerplichtonderwijs. Die samenwerking neemt de vorm aan van een netwerk, we noemen de samenwerkingsverbanden dan ook 'muzische netwerken'.

Samenwerkingspartners zijn relevant voor het onderwerp en handelingsbereid

Samenwerking kan ontstaan vanuit een spontaan initiatief van lokale partners die zich scharen achter een gemeenschappelijke uitdaging. Het gevaar bestaat dat andere organisaties die een waardevolle inbreng zouden kunnen hebben over het hoofd gezien worden. De overheid kan de samenwerking ook opleggen en zelf bepalen welke partners verplicht aanwezig moeten zijn. In het geval van de tijdelijke projecten kunstinitiatie legt de decreetgever op dat er minstens één school voor kleuter- en leerplichtonderwijs, één DKO-academie, één culturele organisatie en één buurtgerichte organisatie moeten deelnemen aan het samenwerkingsverband. Initiatiefnemers worden op die manier aangespoord om diverse actoren die relevant zijn voor het onderwerp bij de samenwerking, te betrekken. Maar hieraan zijn ook nadelen verbonden. Niet alle ‘verplichte’ partners zullen hetzelfde engagement voelen, waardoor ze weinig zullen investeren in de samenwerking. In het tijdelijke project kunstinitiatie heeft dit in een aantal gevallen de samenwerking bemoeilijkt of zelfs gehypothekeerd.

Het is van belang dat elke partner een duidelijke rol in het samenwerkingsverband krijgt, maar niet elke partner hoeft hetzelfde gewicht in de schaal te leggen. In het tijdelijke project kunstinitiatie merken we dat cultuurcentra vaak een logistieke rol opnemen door lokalen en infrastructuur ter beschikking te stellen. L’Enfant spreekt in dat verband van kern- en randactoren.

Een belangrijke functie in het netwerk vormt de omkaderingsactor die de samenwerking concreet op de sporen zet en daarbij zowel de relaties tussen de partners bevordert (coördinatie) als focus op de opdracht (trekker). Eén van de actoren kan zelf deze functie vervullen op voorwaarde dat hij het vertrouwen krijgt van de andere actoren en zich het netwerk niet toeëigent.

Gemeenschappelijk belang met behoud van eigen belang van de samenwerkingspartners

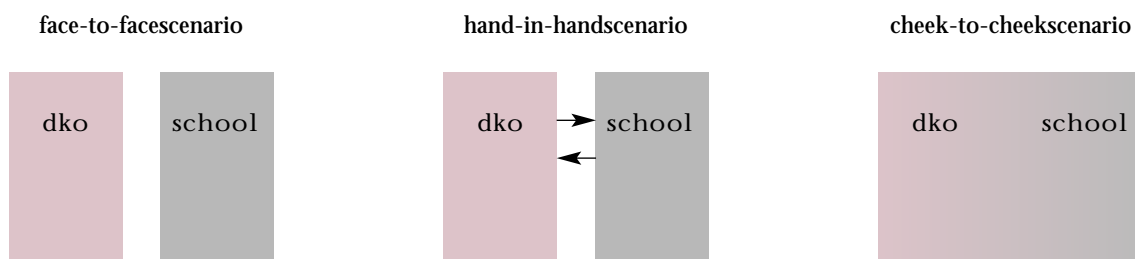
De partners moeten doordrongen zijn van het gemeenschappelijke doel en belang, maar kunnen wel hun eigen identiteit en hun eigen doelstellingen behouden. Het is bijgevolg van belang dat elk van de partners ook voordelen ziet voor de werking van de eigen organisatie.

2.2. Uitgangspunten voor de samenwerking kleuter- en leerplichtonderwijs-DKO

Scenario’s voor samenwerking

De mate waarin de partners zich in een samenwerkingsverband engageren, kan variëren. Ze kunnen naast hun eigen werking een aantal gemeenschappelijke activiteiten opstarten of ze kunnen hun werking laten opgaan in een totaalconcept.

Cultuurnetwerk Nederland heeft drie scenario's ontwikkeld die de rol en inhoud van cultuureducatie in de context van een brede school beschrijven. De modellen illustreren dat er verschillende gradaties zijn in de mate waarin culturele instellingen en scholen op elkaar betrokken raken.



Het **face-to-facescenario** is het minst ambitieuze. De culturele instelling ontwikkelt een aanbod waarop de scholen kunnen intekenen. Het verband met de rest van het schoolcurriculum is beperkt. In Vlaanderen is dit het meest voorkomende model van samenwerking tussen scholen en culturele organisaties of DKO-academies. In het DKO vinden we het duidelijk terug in de zogenaamde 'cultuurklassen' die academies organiseren om leerlingen van het basisonderwijs te laten kennis maken met hun aanbod.

Het **hand-in-handscenario** wordt gekenmerkt door een grote samenhang tussen de culturele leeractiviteiten en het onderwijsprogramma. Dit model is in Vlaanderen veel zeldzamer. Slechts in enkele van de tijdelijke projecten kunstinitiatie is er sprake van een gedegen afstemming van de kunstzinnige leeractiviteiten en de rest van het curriculum.

In het **cheek-to-cheekscenario** ten slotte vloeit de werking van de culturele instelling volledig over in de school. De instelling en de school werken vanuit hetzelfde concept waardoor de scheidingslijn tussen schooltijd en vrije tijd vervaagt en er als het ware één leeromgeving ontstaat. In Vlaanderen bestaat een dergelijke intensieve vorm van samenwerking tussen een academie en een school nog niet. Toch gaan er stemmen op om (delen van) het leerprogramma van het DKO te integreren in het basisonderwijs.

De Werkgroep ziet het meeste heil in het tweede scenario. Het eerste scenario is te vrijblijvend en legt te weinig verantwoordelijkheid bij de school waardoor het onvoldoende garanties biedt voor duurzame langetermijneffecten. Het derde scenario is dan weer te verregaand, omdat de manier waarop DKO in zijn artistieke opleidingen kunst- en cultuureducatie benadert, wezenlijk verschilt van muzisch(e) (creatieve) vorming in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Het samenbrengen van DKO en kleuter- en leerplichtonderwijs in één leeromgeving lijkt ons dan ook geen zinvolle optie.

School en leerkracht blijven eindverantwoordelijken

Hoewel we voorstander zijn van een intensieve samenwerkingsvorm waarbij academies een duidelijk engagement opnemen t.o.v. het kleuter- en leerplichtonderwijs, kan het niet de bedoeling zijn dat DKO-leerkrachten zelf muzisch(e) (-creatieve) vorming gaan organiseren in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Het leerkrachteam van de basis- of secundaire school blijft hier op de eerste plaats zelf verantwoordelijk voor.

Meer dan nu het geval is, moeten leerkrachten zelf in staat zijn om kwaliteitsvolle muzische leeractiviteiten op touw te zetten. Het DKO kan hun daartoe via nascholing de nodige vaardigheden aanreiken. Uiteraard zullen leerkrachten uit het kleuter- en leerplichtonderwijs niet het artistieke niveau van kunstenaars bereiken. De impulsen die kunstenaars en dus ook DKO-leerkrachten kunnen geven, blijven ook na de nascholing interessant. Meer expertise op het gebied van kunst- en cultuureducatie bij de leerkrachten zal er wel voor zorgen dat de samenwerking vlotter verloopt. Zoals in 1.2. werd opgemerkt, bemoeilijkt het gebrek aan kunst- en cultuureducatieve bagage vaak de samenwerking.

3. HET MUZISCHE NETWERK

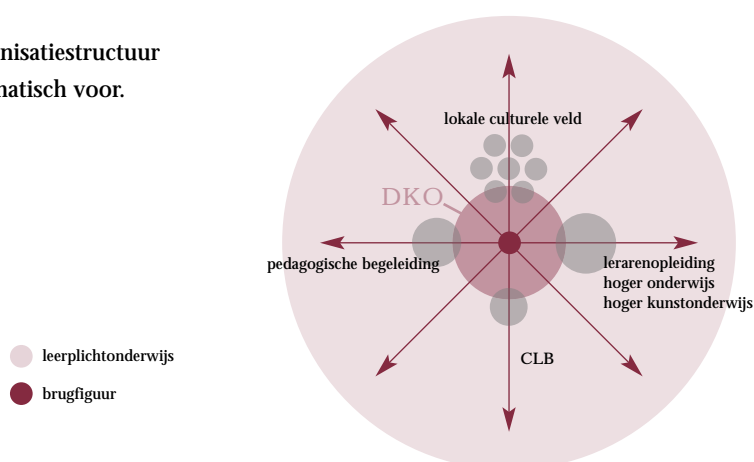
3.1. Organisatiestructuur en samenwerkingspartners

Een muzisch netwerk is een samenwerkingsverband tussen het DKO (middelste cirkel) en het leerplichtonderwijs (buitenste cirkel) met een open blik naar andere partners (grijze cirkels).

Een muzisch coördinator (kleinste, middelste stip) richt zijn blik op het kleuter- en leerplichtonderwijs (donkerrode pijlen), hetzij rechtstreeks, hetzij in samenwerking met partners uit het lokaal culturele veld, de lerarenopleiding hoger onderwijs of hoger kunstonderwijs, de pedagogische begeleiding en eventueel het CLB.

Het lokaal culturele veld is zeer verscheiden en verschillend van gemeente tot gemeente. Partners binnen dit lokaal culturele veld kunnen zijn: cultuurcentrum/gemeenschapscentrum, culturele dienst, bibliotheek, amateurkunstverenigingen, musea, kunsteducatieve organisaties, ...

De figuur hiernaast stelt de organisatiestructuur van het muzische netwerk schematisch voor.



Scholen en academies

De Werkgroep is van mening dat het muzische netwerk organisch moet kunnen groeien. Met welke partners er wordt samengewerkt hangt af van de lokale context. Scholen en academies (zowel podiumkunsten als beeldende kunst) vormen de initiatiefnemers van de samenwerking.

Uiteraard zijn zij niet de enige relevante partners voor het realiseren van de opdracht. Andere organisaties kunnen een bijzondere expertise hebben die in het DKO ontbreekt, bv. de lerarenopleiding, de pedagogische begeleiding, kunsteducatieve organisaties, culturele instellingen, organisaties uit het lokale culturele veld, het CLB. Door meer ondersteuning toe te kennen naar mate er meer verschillende partners bij de samenwerking betrokken zijn, kan de overheid de diversiteit van het netwerk stimuleren, zonder expliciet op te leggen met welke partners er samengewerkt moet worden. *(zie hierover ook 3.4. Ondersteuning)*

Een aantal van deze partners zullen samen met de academies en de scholen de kernactoren van het netwerk vormen, andere zullen meer op de achtergrond blijven en als randactor deelnemen.

We bekijken enkele mogelijke partners van naderbij.

Lerarenopleiding

Voorbeelden van samenwerking tussen het DKO en de lerarenopleidingen vinden we momenteel terug in Aalst en Hasselt. In Aalst worden derdejaarsstudenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs ingezet in het basisonderwijs terwijl de leerkracht van deze klas nascholing volgt in het DKO. In Hasselt volgen studenten van de lerarenopleiding secundair onderwijs de keuzevakken piano en stemvorming in het Conservatorium van Hasselt. Zij worden ingeschreven in de hogere graad optie samenspel. De lerarenopleiding betaalt het inschrijvingsgeld voor deze studenten aan de academie.

De vertegenwoordigers van de lerarenopleiding lager onderwijs dringen aan om te onderzoeken of studenten een deel van hun opleiding (bv. muzische vorming) in het DKO kunnen volgen.

Kunsteducatieve organisaties

Academies en kunsteducatieve organisaties hebben elkaar in het verleden vaak als concurrenten beschouwd. De verschillende benadering van kunst- en cultuureducatie leidde in sommige gevallen zelfs tot bitse discussies. Jan De Braeckeleer spreekt in dat opzicht van twee ‘pedagogieën’ waarbij de eerste traditioneel op het DKO van toepassing is en de tweede meer gangbaar is bij kunsteducatieve organisaties.

“Twee grote inspiratiebronnen leiden naar twee verschillende ‘pedagogieën’ als het over artistiek leren gaat. Aan de ene kant is er de pedagogie die kunst ziet als een ambacht dat

doorgegeven wordt door een meester aan een leerling. Aan de andere kant is er de 'creativiteitsbeweging' uit de jaren zestig, die meer groepsgewijs en via 'workshops' aan kunsteducatie ging doen."

De Braeckeleer J., Kunsteducatie in deeltijds kunstonderwijs, amateurkunsten en sociaal-cultureel werk. Verschillen en complementariteiten, in a-magazine, september 2003

In heel wat tijdelijke projecten kunstinitiatie hebben academies en kunsteducatieve organisaties samen muzische leeractiviteiten voor basisscholen uitgewerkt, waardoor ze ontdekt hebben hoe verschillen in aanpak complementair kunnen werken en elkaar versterken.

Naast het opzetten van muzische projecten in de scholen, kunnen deze organisaties ook een bijdrage leveren aan de nascholing van de leerkrachten.

Het lokaal culturele veld

Culturele centra, gemeenschapscentra, bibliotheken, amateurkunstverenigingen, ... kunnen een ondersteunende opdracht vervullen in functie van de muzische ontwikkeling van elk kind. Binnen het muzisch proces van beleven/ervaren, beschouwen/reflecteren en creëren/vormgeven kan het lokaal culturele veld sterk inspelen op het beschouwende luik. Vanuit de opgedane ervaring in het lokaal culturele veld kunnen leerkrachten en leerlingen aan de slag gaan om vanuit deze ervaringen met muzische expressievormen en middelen zelf te gaan creëren.

Een voorbeeld van samenwerking tussen een academie, amateurkunstverenigingen en het kleuter- en leerplichtonderwijs vinden we in Zottegem. Samen met verenigingen organiseert de academie het project 'Samen Muziek Maken Geblazen' voor de leerlingen van het basisonderwijs en richt hiermee de aandacht op harmonieën en fanfares. In de klas worden liedjes aangeleerd en het ontstaan van de muziekvereniging uitgelegd. De leerlingen krijgen een lesfiche en liedjes en begeleiding staan op een bijgeleverde cd. Het project wordt afgerond met een slotmoment in het Stadstheater.

Pedagogische begeleiding

De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen een overkoepelende ondersteuning aanbieden door het ontwikkelen van instrumenten die scholen kunnen helpen bij het uitwerken van een visie i.v.m. de implementatie van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen muzische vorming. De bestaande evaluatie-instrumenten kunnen via de muzische netwerken beter bekend gemaakt worden. Tevens kunnen zij worden ingeschakeld voor de nascholing van de leerkrachten DKO.

CLB

Naast de leeropdracht die scholen hebben, moeten ze leerlingen ook begeleiden in hun totale ontwikkeling als individu in de samenleving. Voor deze taak kunnen scholen een beroep doen op een centrum voor leerlingenbegeleiding.

In het kader van het begeleiden van de leerlingen in hun totale ontwikkelingen zou het CLB een doorverwijsfunctie kunnen opnemen. Kinderen die het moeilijk hebben met cognitieve leerinhouden, kunnen wel muzische talenten bezitten. Indien deze talenten door het CLB worden herkend, kunnen ouders worden geadviseerd om deze kinderen een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs te laten volgen.

Omkaderingsactor: muzisch coördinator

Enkele *good practices* (projecten kunstinitiatie, muzische vorming en plaatselijke projecten in scholen) leren ons dat een goede communicatie essentieel is voor het welslagen van de samenwerking.

Daarom stelt de Werkgroep voor om op het niveau van het muzisch netwerk een muzisch coördinator aan te stellen die deze communicatie kan stimuleren. Hij kan een achtergrond hebben uit het DKO, maar dat is niet noodzakelijk.

De Werkgroep ziet de muzisch coördinator als verbindingspersoon tussen het deeltijds kunstonderwijs, het kleuter- en leerplichtonderwijs en de andere partners. Meer concreet zal hij enerzijds de behoeften van de scholen in kaart brengen en de dienstverlening van het muzische netwerk bij de scholen bekend maken en promoten (= coördinatiefunctie). Verder is het ook belangrijk dat hij voor leerkrachten en directies een fysiek aanspreekpunt creëert (= loketfunctie).

We kunnen ons de vraag stellen in hoeverre deze opdracht niet kan ingevuld worden door de gemeentelijke cultuurbeleidscoördinator. Volgens de Werkgroep heeft de coördinator in een muzisch netwerk een andere opdracht dan een cultuurbeleidscoördinator (zie onderstaand schema). Beide functies zijn wel complementair en kunnen elkaar versterken. De muzische coördinator kan de cultuurbeleidscoördinator ondersteunen bij zijn (cultuur)educatieve opdracht. De cultuurbeleidscoördinator kan de muzische coördinator wegwijs maken in het lokaal culturele veld.

	Coördinator muzisch netwerk	Cultuurbeleidscoördinator
Werkterrein	Regionaal werkzaam	Lokaal werkzaam
Partners	DKO en kleuter- en leerplichtonderwijs (met uitbreiding naar andere partners)	Alle culturele actoren
Aanstelling	Functie op het niveau van het muzisch netwerk	Als gemeentelijk ambtenaar (hiërarchisch boven of op zelfde niveau als andere leidinggevenden in de gemeente)
Opdracht	Informatie-uitwisseling en communicatie tss. samenwerkingspartners bevorderen. Begeleiding en ondersteuning van directies en leerkrachten. Sensibiliseren en kwaliteitscontrole. + voorbereidende en ondersteunende taken.	Coördineren van het gemeentelijke cultuurbeleid. Begeleiden van de processen die verbonden zijn met de opmaak, de uitvoering en de evaluatie van het cultuurbeleidsplan. Redactie voeren van het cultuurbeleidsplan, jaaractieplan en het werkingsverslag. Operationele leiding nemen van de dienst.

3.2. Doelstellingen

Strategische doelstelling

De hoofddoelstelling van het muzische netwerk valt samen met de tweede strategische doelstelling van het DKO: het bevorderen van kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Behoeften van leerlingen, leerkrachten en directies van het kleuter- en leerplichtonderwijs vormen het uitgangspunt voor de werking.

De Werkgroep stelt voor om de samenwerking in een eerste fase te concentreren op het basisonderwijs, omdat hierover in de tijdelijke projecten muzische vorming en kunstinitiatie al expertise is opgedaan. Vervolgens kan de samenwerking ook secundaire scholen betrekken.

De samenwerking tussen academies en scholen kan ook andere gunstige neveneffecten bewerkstelligen. Leerkrachten zullen niet alleen meer aandacht hebben voor muzische interesse bij hun leerlingen, maar ook het DKO persoonlijker leren kennen. Door leerlingen de weg naar een kunstopleiding te wijzen, kunnen ze de doorstroming naar het DKO verbeteren. DKO-scholen zullen op hun beurt beter op de hoogte zijn van het reilen en zeilen van het basisonderwijs en daardoor hun leerinhouden beter kunnen afstemmen op de kunst- en cultuureducatieve basis die al in het kleuter- en leerplichtonderwijs gelegd is.

Operationele doelstellingen

Vertrekkende van een behoefteanalyse zullen de samenwerkingspartners vervolgens meer concrete operationele doelstellingen formuleren.

De Werkgroep vindt het belangrijk om steeds te vertrekken van de behoeften van de leerlingen en de visie van de school op de invulling van cultuur- en kunsteducatie. De visie van de school bepaalt op haar beurt welke concrete initiatieven noodzakelijk zijn: bv. nascholing van leerkrachten, ondersteuning in de klas, ... Het is bijgevolg belangrijk dat de overheid voldoende ruimte laat aan de netwerken om zelf op basis van een behoefteanalyse operationele doelstellingen te ontwikkelen. Mogelijke operationele doelstellingen kunnen zijn:

Op schoolniveau:

- ondersteuning bij de implementatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen muzische vorming. De Commissie Cultuur-Onderwijs wil basisscholen aanzetten om met een beperkte groep leerkrachten een plan van aanpak voor muzische vorming te ontwikkelen. Dat plan zou gedragen moeten worden door het volledige schoolteam en zijn neerslag vinden in het schoolwerkplan. Het muzische netwerk kan behulpzaam zijn bij de vraagstelling die dergelijke visieontwikkeling voorafgaat, zonder zelf een eigen visie op te leggen.

Op leerkrachtniveau:

- teamgerichte en individuele nascholing i.f.v. de individuele noden van de school;
- coaching als opvolging van nascholing (bv. duolessen), ondersteuning (artistiek advies) van schoolprojecten, ...

Op leerlingenniveau:

- DKO-leerkracht of een student uit het laatste jaar van een lerarenopleiding organiseert muzische lesactiviteiten in de klassen van de leerkrachten die de nascholing volgen;
- DKO-leerkracht of kunsteducatieve medewerker wordt 'kunstenaar in de klas' en werkt samen met de klasleerkracht.

We moeten hierbij wel opmerken dat de samenwerking tussen een school en academie niet altijd dezelfde intensiteit zal hebben. Budgettair is het niet haalbaar om voor alle basisscholen en bij uitbreiding alle scholen voor kleuter- en leerplichtonderwijs ieder schooljaar dezelfde dienstverlening te voorzien als in de tijdelijke projecten kunstinitiatie of muzische vorming.

Gedurende een aantal schooljaren zal er een intensieve samenwerking plaatsvinden, waarbij er veel aandacht gaat naar visieontwikkeling i.v.m. de implementatie van de eindtermen en nascholing van het schoolteam. Daarna is het de bedoeling dat de school meer op eigen kracht werkt aan de uitbouw van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie. Via een 'nazorgsysteem' blijft de school wel haar band met de academie en de andere partners van het netwerk behouden. Zo kan zij bijvoorbeeld voor de uitwerking van een muzisch project of een schoolfeest een beroep doen op DKO-leerkrachten of kunsteducatieve medewerkers die artistieke impulsen kunnen leveren.

We verwijzen hierbij ook naar de eindevaluatie van de onderwijsinspectie over de tijdelijke projecten kunstinitiatie voor kansarme allochtone en autochtone minderjarigen die binnenkort aan het Vlaams Parlement wordt voorgelegd. In deze tijdelijke projecten hebben leerkrachten en directies basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs samen met andere partners (kunsteducatieve organisaties, buurtgerichte organisaties) ervaring opgedaan rond samenwerking tussen de twee onderwijsniveaus.

Een andere inspiratiebron vormen de tijdelijke projecten muzische vorming waarin leerkrachten basisonderwijs nascholing volgen in het deeltijds kunstonderwijs.

Vanaf het najaar van 2008 denkt een specifieke werkgroep met leerkrachten, directies en andere deskundigen (bv. medewerkers van kunsteducatieve organisaties) na over hoe deze twee projecten elkaar kunnen aanvullen en versterken. De voorstellen i.v.m. het muzische netwerk zullen dan ook op hun haalbaarheid getoetst kunnen worden.

3.3. Territorium

Geïnspireerd door het tijdelijke project muzische vorming stellen we voor dat het muzische netwerk een regionale werking ontplooit die de gemeentegrenzen en de onderwijssnetten overstijgt. Om de schaalgrootte te bepalen, moeten we enerzijds rekening houden met de werkbaarheid (niet te groot gebied) en anderzijds met de budgettaire haalbaarheid (niet te veel netwerken). Gezien het muzische netwerk organisch moet kunnen groeien, is het niet raadzaam om bestaande indelingen van het onderwijslandschap (bv. onderwijszones) te gebruiken.

Werkbare criteria zijn volgens de Werkgroep: de spreiding van de DKO-scholen, het aantal scholen (kleuter- en leerplichtonderwijs) per gemeente, het aantal leerlingen kleuter- en leerplichtonderwijs per gemeente.

Meer concreet kunnen we stellen dat een minimum van vier academies, waarvan minstens één voor beeldende kunst, een hanteerbaar potentieel aan scholen kleuter- en leerplichtonderwijs oplevert. In totaal zouden er op die manier een 25-tal netwerken kunnen ontstaan. Het netwerk bestrijkt dan een werkingsgebied dat ongeveer de grootte heeft van een arrondissement, waarbij de grote steden een eigen netwerk vormen.

Niet tegenstaande de regionale organisatie van het netwerk, hechten we ook belang aan de binding tussen de academie en de scholen in haar onmiddellijke omgeving (eigen stad of gemeente). De academies functioneren op die manier als lokale ankerpunten van het muzische netwerk en versterken de laagdrempeligheid. Een concrete uitwerking van dit principe zou erin bestaan om voor de nascholing op het niveau van het netwerk een pool van DKO-leerkrachten te vormen die inzetbaar zijn in alle academies van het netwerk.

3.4. Ondersteuning

Om de gedeelde verantwoordelijkheid bij de samenwerkingspartners voor het realiseren van de opdracht via de overheidsondersteuning in de hand te werken, pleit de Werkgroep voor een combinatie van een systeem van aanbod- en vraaggestuurde financiering.

De Werkgroep stelt voor dit idee te koppelen aan het voorstel van de Commissie Cultuur-Onderwijs waarbij elke basisschool een klein bedrag ontvangt (1.500 euro). Dit bedrag kan dan voor een deel dienen om expertise in te kopen. De dienstverlenende partners (academies, kunsteducatieve organisaties, ...) krijgen echter zelf ook middelen.

Dit systeem vertoont parallellen met de financiering van de huidige tijdelijke projecten muzische vorming. Leerkrachten basisonderwijs die willen deelnemen aan de nascholing, betalen het volwassenentarief van het inschrijvingsgeld. Dit bedrag vertegenwoordigt echter maar een tiende van de werkelijke kostprijs van de nascholing. Het leeuwendeel van de kostprijs wordt bekostigd door de overheid die extra uren-leraar aan de academie ter beschikking stelt.







VII.

GELIJKE ONDERWIJSKANSEN

1. SITUATIESCHETS

1.1. Goed verspreid en goedkoop

Het deeltijds kunstonderwijs is aanwezig in 260 Vlaamse en Brusselse gemeenten, met in totaal 1.250 vestigingsplaatsen. In vergelijking met de buurlanden kan het inschrijvingsgeld in het Vlaamse DKO als eerder laag worden beschouwd.

Een voorbeeld:

In het Centrum voor de Kunsten in Delft betaalt een 14-jarige 425 euro voor 35 instrumentlessen van 40 minuten (2 leerlingen volgen samen les) en 169 euro voor 35 lessen pianoensemble. Een gelijkaardig aanbod: één schooljaar wekelijkse instrumentlessen van 60 minuten (3 leerlingen volgen samen les), lessen samenspel van 60 minuten en algemene muziekcultuur van 60 minuten kost voor jongeren in Vlaanderen maar 55 euro.

De tarieven houden rekening met de leeftijd en de sociale en financiële toestand van de leerlingen.

Categorie	Inschrijvingsgeld
Volwassenen volledig tarief	179 euro
Volwassenen verminderd tarief	104 euro
Jongeren volledig tarief	55 euro
Jongeren met verminderd tarief	36 euro

Tarieven op 1 oktober 2008

Het aantal leerlingen dat in het schooljaar 2007-2008 in aanmerking kwam voor een verminderd tarief bedroeg 34,7% van het totale aantal inschrijvingen. De verdeling over de verschillende reductiecategorieën was als volgt:

Categorie	Inschrijvingen	% vd verminderde tarieven
Uitkeringsgerechtigde werklozen of personen ten laste daarvan	2.623	4,3%
Andere categorieën werklozen of personen ten laste daarvan	120	0,2%
Leefloners of personen ten laste daarvan	554	0,9%
Gehandicapten/mindervaliden of personen ten laste daarvan	2.228	3,7%
Residenten in gezinsvervangend tehuis of medisch-pedagogisch instituut	136	0,2%
Erkende politiek vluchtelingen of personen ten laste daarvan	59	0,1%
Studenten van 18 tot 24 jaar	5.803	9,6%
Jongeren/ander gezinslid betaald	33.861	55,8%
Jongeren/bijkomende inschrijving in een andere studierichting	15.351	25,3%
Totaal	60.735	100%

We merken dat het merendeel van de verminderingen toegestaan is voor de laatste drie categorieën. De eerste zes categorieën vertegenwoordigen slechts 9,4% van het totale aantal sociale reducties. Hieruit kunnen we afleiden dat slechts 3,3% van de DKO-leerlingen verminderd inschrijvingsgeld betaalt, omdat hij behoort tot een minder vertegenwoordigde doelgroep.

1.2. Gelijkekansenbeleid

De Werkgroep is ervan overtuigd dat het DKO sinds de jaren '90 openstaat voor iedereen ongeacht zijn culturele of sociaal-economische status. Beleidsverantwoordelijken (directies, inrichtende machten, koepels, GO!) zijn zich terdege bewust van de maatschappelijke betekenis van het DKO en zijn ervan overtuigd dat zoveel mogelijk kinderen, jongeren en volwassenen van dit onderwijs moeten kunnen profiteren.

Ondanks de ruime verspreiding, het lage inschrijvingsgeld en de positieve houding van de sector blijkt het in de praktijk toch anders uit te pakken. Ook Bamford wijst hierop in haar rapport.

“Ondanks een beleid dat diversiteit en toegankelijkheid stimuleert, toont de realiteit nog steeds een vrij elitair systeem. Dit is duidelijk in de DKO's waar de lage kostprijs van de

lessen niet tot een grotere participatie van bepaalde doelgroepen heeft geleid. De lage kostprijs lijkt vooral de meer welvarende studenten te subsidiëren.”

Bamford A., Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, 2007

Een mogelijke verklaring kan zijn dat de academies vooral een passief gelijkekansenbeleid voeren, ‘iedereen is welkom’, maar te weinig acties ondernemen om participatiedrempels weg te werken. Toch zijn er wel voorbeelden te vinden van een meer actief gelijkekansenbeleid, waarbij academies zowel geprikkeld door subsidies van de overheid (Vlaams of lokaal) als vanuit een eigen maatschappelijk engagement acties ondernemen om kansengroepen te bereiken. De Vlaamse overheid subsidieert de volgende initiatieven:

- het tijdelijke project kunstinitiatie: samenwerkingsverband tussen basisscholen met een hoog GOK¹⁴-percentage, academies, culturele organisaties en buurtgerichte organisaties met de bedoeling het zelfbeeld en de culturele competentie te verhogen van leerlingen die het risico lopen op schoolse achterstand;
- de tijdelijke projecten ortho-agogische muzikale vorming, aangepaste beeldende vorming, en therapeutische beeldende vorming: aangepaste opleidingen voor leerlingen met mentale beperking of leerlingen die in het ziekenhuis verblijven.

Daarnaast zijn er nog tal van good practices die academies los van de door de Vlaamse overheid gefinancierde projecten opzetten, al dan niet ondersteund door de lokale overheid:

- het geheel of gedeeltelijk terugbetalen van het inschrijvingsgeld en het ter beschikking stellen van materiaal (bv. Oostende en Sint-Niklaas);
- vestigingsplaatsen oprichten in kansarme buurten (bv. Gent);
- een opleidingsaanbod voor mensen met een handicap (bv. theater in Beveren, muziek voor leerlingen met een visuele handicap in Leuven);
- kortlopende projecten i.s.m. asielcentra, buurthuizen, sociale instellingen.

Het is wellicht interessant om te onderzoeken hoe het komt dat het DKO niet overal een dergelijk actief beleid voert. Een mogelijke verklaring kan zijn dat academies door de gestage stijging van het leerlingenaantal (zie hoofdstuk I: *Analyse van het werkveld*) niet echt de noodzaak voelen om hun publiek te vergroten en nieuwe doelgroepen aan te trekken. Bovendien is de overheidsfinanciering van de academies niet afhankelijk van het profiel van de leerlingen dat er les volgt. Evenmin bestaat er zoals in het kleuter- en leerplichtonderwijs bijkomende omkadering om deze leerlingen te ondersteunen (zorgenveloppe, lestijden voor gelijke onderwijskansen, speciale onderwijsleermiddelen).

¹⁴ Leerlingen die beantwoorden aan de gelijke onderwijskansenindicatoren (GOK). Bv. ouders leven van een vervangingsinkomen, moeder met enkel een diploma LSO, thuistaal niet Nederlands, ...

Ook inhoudelijke, artistiek-pedagogische overwegingen kunnen meespelen. In hoeverre is een academie bereid om haar visie op kunst en cultuur te verruimen en meer populaire of niet-Westerse cultuuruitingen in het aanbod te integreren om meer aansluiting te vinden bij de cultuur van lageropgeleiden of mensen van een etnisch-culturele minderheid? In het eerste en tweede hoofdstuk hebben we het al gehad over het moeilijke evenwicht tussen enerzijds ‘werken in de diepte’ (een artistiek hoogstaand aanbod voor enkelen) en werken in de breedte (een basisaanbod voor iedereen).

Ten slotte kunnen we ons ook afvragen in hoeverre academies het bereiken van kansengroepen als een kerntaak in hun opdracht beschouwen. Zien zij dit als iets dat bovenop hun gewone werking komt en wat enkel te realiseren is met bijkomende middelen of vinden zij dat gelijke kansen realiseren, deel uitmaakt van hun basisopdracht?

2. PARTICIPATIEDREMPELS

2.1. Sociale en etnisch-culturele diversiteit

Het bereiken van kansengroepen vormt niet enkel voor het deeltijds kunstonderwijs een levensgrote uitdaging. Haast alle organisaties en instellingen met een cultuur- en kunstenaanbod in de vrije tijd (zowel actief als receptief) zijn zich bewust van het probleem dat zij bepaalde bevolkingsgroepen nauwelijks bereiken, ondanks grote inspanningen op het vlak van toegankelijkheid, communicatie, toegangsprijzen en programmatie. Enkel bibliotheken lijken hierop een uitzondering te vormen en bereiken een meer divers publiek.

Dat niet alleen het deeltijds kunstonderwijs te maken heeft met dit probleem is enerzijds een geruststelling, maar anderzijds ook weer niet. Culturele participatie hangt sterk samen met algemene maatschappelijke participatie. Het gaat dus om een complexe structurele problematiek waarvoor er geen voor de hand liggende oplossingen te vinden zijn.

De Survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004* van John Lievens en Hans Waeghe heeft de factoren die deelname aan het cultuur- en kunstenaanbod beïnvloeden in kaart gebracht. De cultuurbeleving (zowel deelname aan de kunsten als het sociale en uitgangseven) van 2.849 Vlaamse gezinnen werd in kaart gebracht voor de 14- tot 85-jarigen.

Socialisatie blijkt een sleutelfactor te zijn voor culturele participatie. Mensen met een uitgebreid sociaal netwerk nemen veel vaker deel aan culturele en kunstzinnige activiteiten. Deze vaststelling mag culturele instellingen en academies niet vrijleiden van de opdracht om een meer divers publiek te bereiken, maar doet ons wel beseffen dat dit een werk van lange adem is, waarvan zeker op korte termijn geen spectaculaire resultaten te verwachten zijn.

“Het inzicht dat culturele interesse en cultuurparticipatie sterk bepaald worden door socialisatie zet ook aan tot bescheidenheid. Maatschappelijke processen kunnen niet zomaar ongedaan gemaakt of veranderd worden. Het bevorderen van culturele competentie bv. is een werk dat slechts op lange termijn effect zal sorteren.”

Van Mechelen M., Trendnota Aanbod, spreiding, participatie, in opdracht van Cultuur Lokaal, oktober 2006

Uitgaande van de survey worden in de trendnota *Aanbod, spreiding, participatie* van Cultuur Lokaal zes factoren opgesomd die de culturele participatie beïnvloeden.

Interesse en identificatiemogelijkheden

Hoewel steeds meer hoogopgeleide jongeren probleemloos afwisselen tussen populaire en elitaire culturele activiteiten, waardoor de traditionele indeling ‘hoge’ en ‘lage’ cultuur steeds meer lijkt te vervagen, biedt het aanbod van culturele instellingen en organisaties nog vaak te weinig herkenningmogelijkheden voor alle bevolkingsgroepen. Afhankelijk van het standpunt dat men inneemt, gaan daarom stemmen op om populaire cultuur meer aan bod te laten komen in de programmatie of om acties te ondernemen om de culturele competentie van bepaalde doelgroepen te verhogen.

Kostprijs

In verhouding met commerciële vrijetijdsbesteding is de kostprijs voor culturele activiteiten vrij laag. Voor mensen waarvoor de kostprijs toch een belemmering vormt, bestaan er bovendien nog heel wat tegemoetkomingen: OCMW-middelen voor culturele, sociale en sportieve participatie, het Fonds Cultuurparticipatie, stedelijke kansenspassen, cultuurwaardebonnen enz. Toch blijkt dat dergelijke reductiesystemen enkel in combinatie met initiatieven op het gebied van informatie en toeleiding effect hebben.

Afstand en mobiliteit

In gemeenten met een groot aanbod aan culturele activiteiten, zogenaamde cultuursterke gemeenten, nemen de inwoners beduidend meer deel aan cultuur, vooral theater. De survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004* heeft bovendien uitgewezen dat het Vlaamse podiumpubliek zich ten hoogste 30 km verplaatst om een voorstelling bij te wonen.

In zijn onderzoek naar de deelname aan het deeltijds kunstonderwijs stelt Peter Thiers een vergelijkbare correlatie vast tussen de aanwezigheid van een DKO-instelling, -filiaal en studierichting en de graad van participatie aan het DKO in die gemeente¹⁵.

¹⁵ THIERS, P., *Participatie aan het Deeltijds Kunstonderwijs in 2004 in Vlaanderen*, een cijfermatige analyse, Erasmushogeschool, Brussel, 2006.

Het sociaal netwerk van de cultuurparticipant

Uit de survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004* blijkt dat mensen die hun vrije tijd met meer dan 11 personen doorbrengen 3,5 meer kans hebben om aan culturele activiteiten te participeren dan mensen die maar vijf personen vermelden. Laaggeschoolden hebben doorgaans een kleiner sociaal netwerk.

Tijd, leeftijd en gezinssituatie

Omdat cultuurparticipatie overwegend in de vrije tijd gebeurt, is de mate waarin mensen deelnemen aan culturele activiteiten afhankelijk van de vrije tijd die men in een bepaalde levensfase ter beschikking heeft. Bij de geboorte van een kind vermindert bijvoorbeeld de cultuurparticipatie van de ouders. Ook actieve kunstbeoefening wijzigt naargelang de leeftijd. Verenigingen worden bevolkt door jongeren (65% van de 14- tot 17-jarigen is lid) en ouderen (61% van de 65-plussers). De leeftijdscategorie 35- tot 45-jarigen is het minst vertegenwoordigd.

Informatie, communicatie en publiekswerking

Culturele instellingen en gemeenten besteden de laatste jaren veel aandacht aan communicatie en promotie van hun cultuur- en kunstenaanbod. Die acties kunnen gericht zijn op publieksvergroting (meer publiek) of publieksvernieuwing (nieuwe doelgroepen).

Om het potentiële publiek te bereiken is het noodzakelijk een goed zicht te krijgen op hun behoeften en interesses. Gebruikersonderzoek en onderzoek naar vrijetijdsbestedingspatronen kunnen hiervoor nuttige aanknopingspunten bieden.

Samenvattend kunnen we stellen dat zowel financiële, praktische (vrije tijd, bereikbaarheid en toegankelijkheid) als cultuursociologische (identificatie met het aanbod, sociaal netwerk) factoren een invloed hebben op de culturele participatie. Wellicht zijn deze factoren ook in zekere zin toepasbaar op het deeltijds kunstonderwijs. Een verschil is uiteraard dat de survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen 2003-2004* de cultuurparticipatie bij jongeren en volwassenen onderzocht heeft en het DKO-publiek hoofdzakelijk uit kinderen en jongeren (75%) bestaat.

2.2. Leerlingen met speciale noden

De evaluatie van de inspectie over de tijdelijke projecten heeft naar boven gebracht dat de academies die kunstopleidingen voor deze doelgroep (personen met een mentale beperking, kinderen die in het ziekenhuis verblijven) organiseren, ieder hun eigen weg gaan. De doelstellingen en de manier waarop de opleiding vorm krijgt, verschillen van academie tot academie. Die verschillende benaderingswijzen gaan soms gepaard met een wisselend kwaliteitsniveau.

In oktober 2008 is er een specifieke werkgroep van start gegaan met leerkrachten en directies van de betrokken academies en externe deskundigen. Zij zullen de aanpassingen in de leeromgeving die nodig zijn om leerlingen met speciale noden kwaliteitsvol kunstonderwijs te laten volgen, systematisch in kaart brengen. Aanpassingen zijn afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de doelgroep en hebben betrekking op:

- het pedagogisch handelen van de leerkracht (diploma, profiel);
- de uitbouw van het leertraject (duur, studietempo, vrijstellingen);
- inrichten van de leeromgeving (materiële en personele ondersteuning).

Het is de bedoeling om op die manier expertise uit te wisselen tussen de leerkrachten en tegelijkertijd ook een goed zicht te krijgen op hoe de opleidingen voor leerlingen met speciale noden in het DKO er moeten uitzien.

3. AANBEVELING VOOR WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK

Met het oog op meer sociale en culturele diversiteit adviseert de Werkgroep om via wetenschappelijk onderzoek na te gaan in hoeverre de drempels voor cultuurparticipatie in de vrije tijd (museumbezoek, concert, enz.) ook van toepassing zijn op het DKO en welke meer doorslaggevend zijn dan andere. Het is ook raadzaam om op basis van die drempels het effect te onderzoeken van maatregelen die de Vlaamse overheid en de inrichtende machten nu al nemen.

Nawoord

Ik wil, voor ik verander
in een kei, een mier
of een papaverbloem,
de schepper worden
van een luchtkasteel.

Ik zal de daken knippen
uit inktpapier,
de kamers vouwen
uit vochtige kranten
en op de muren van muziekpapier
zal ik lachgezichten
voor de ramen schilderen
met metaalinkt.
In mijn slot zullen wonen
duiven van oud zilver.

Ik zal, voor ik verander
in een steen, een dier
of in een slingerplant,
de schepper worden van
een luchtkasteel,
want ik beschik
over de zachte handen
van een uitvinder.

Paul Snoek
Gedichten 1954-1968
Manteau 1969

Werkgroepleden

1. 'ALGEMENE' WERKGROEP INHOUDELIJKE VERNIEUWING DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

WIM CHIELENS
Directeur Woordkunst Kunstacademie Poperinge

PASCALE DE GROOTE
Departementshoofd Koninklijk Conservatorium
Antwerpen (Artesis Hogeschool)

ANN DEJAEGERE
Adjunct van de directeur Afdeling Strategische
Beleidsondersteuning - Departement Onderwijs
en Vorming

KARL DESLOOVERE
Adviseur Entiteit Curriculum - Departement Onderwijs
en Vorming

ELLA DE SMEDT
Raadgeefster Kabinet Onderwijs en Vorming

LUC DOUTREBON
Directeur Koninklijke Academie voor Schone Kunsten
Kortrijk

RITA DUNON
Adviseur Afdeling Strategische Beleidsondersteuning -
Departement Onderwijs en Vorming

RIEKA HÉRIE
Inspecteur Woordkunst

INGRID LEYS
Adjunct van de directeur Afdeling Instellingen en
Leerlingen Basisonderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs

FREDDY MARIEN
Directeur Stedelijke Academie voor Muziek,
Woord en Dans Lier

LUC PONET
Inspecteur Muziek en Dans

HILDE QUIX
Pedagogisch adviseur Deeltijds Kunstonderwijs
Woordkunst en Dans

DIRK ROMBAUT
Inspecteur Muziek en Dans

WIM SMET
Netoverschrijdend gedetacheerde tijdelijke projecten
Deeltijds Kunstonderwijs

ALBERT TERSAGO
Inspecteur Beeldende Kunst

JOS THYS
Adjunct van de directeur Afdeling Instellingen en
Leerlingen Basisonderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs

SONJA VAN CRAEYMEERSCH
Afdelingshoofd Instellingen en Leerlingen Basisonderwijs
en Deeltijds Kunstonderwijs (tot 1 september 2008)

MIEKE VERMEIREN
Raadgeefster Kabinet Onderwijs en Vorming

CHRISTINE WAUTERS
Leerkracht Hoger Kunstonderwijs en Deeltijds
Kunstonderwijs; sinds het schooljaar 2008-2009
directeur Gemeentelijke Academie voor Muziek
en Woord van Hemiksem/Schelle/Niel

2. SUBWERKGROEP BEELD

LUC DOUTREBON (voorzitter)
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

MARC DE BELDER
Departementshoofd Hoger Kunstonderwijs

BART'D EYCKERMANS
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

PATRICK HUYBRECHTS
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

HEIDI NOLF
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

LESLIE NOSSENT
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

ALBERT TERSAGO (waarnemer)
Inspecteur Beeldende Kunst

RON VAN DE VIJVER
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

BEA VANSTEELANDT
Algemeen Beleid Kunstwerk(t)

JAN VERLEYE
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

3. SUBWERKGROEP DANS

PASCALE DE GROOTE (voorzitter)
Departementshoofd Hoger Kunstonderwijs

ANN JEHAES
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs en Hoger Kunstonderwijs

HILDE QUIX
Pedagogisch adviseur Deeltijds Kunstonderwijs

TINA VAN ROY
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs en Kunstsecundair Onderwijs

ANNOUK VAN MOORSEL
Coördinator Lerarenopleiding Hoger Kunstonderwijs

IRÈNE WILLEMSSEN
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs en Kunstsecundair Onderwijs

JAN ZOBEL
Artistiek directeur Dans Hoger Kunstonderwijs

4. SUBWERKGROEP DRAMA EN WOORD

WIM CHIELENS (voorzitter)
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

LUC CELIS
Coördinator en docent Lerarenopleiding Hoger Kunstonderwijs

KATRIEN CORNELIS
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs

ELS DE PAUW
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs

RIEKA HÉRIE (waarnemer)
Inspecteur Woordkunst

PAUL OOGHE
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs

LEEN VANDENBERG
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs

ERIK VANHEE
Stafmedewerker Vorming Creatief Schrijven

SARA VAN HOEZEN
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

LUDO VAN PASSEL
Stafmedewerker Open Doek

5. SUBWERKGROEP MEDIA

De Subwerkgroep Media organiseerde zich in twee deelgroepen, nl. een 'kerngroep' die het conceptuele werk verrichtte en een ruimere groep die reflecteerde over de voorbereidingen van de kerngroep.

Kerngroep

KARL DESLOOVERE (voorzitter)
Adviseur Entiteit Curriculum Departement Onderwijs en Vorming

JOHAN DEHANDSCHUTTER
Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs

WILLEM KLEWAIS
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

GHISLAIN KUYLE
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

LUC PIEN
Departementshoofd Hoger Kunstonderwijs

MICHEL WIECZERNIAK
Pedagogisch Begeleider Deeltijds Kunstonderwijs

Extra deskundigen ruimere groep

JAN DE CRAEMER
**Adjunct van de directeur Afdeling Strategische
 Beleidsondersteuning, ICT, Departement Onderwijs
 en Vorming**

DAVID DE DECKER
Leerkracht Kunstsecundair Onderwijs

DIRK DE WIT
**Directeur Instituut voor Beeldende, Audiovisuele
 en Mediakunst**

ROXANE HUILMAND
Coördinator Danscentrum Jette

JAN HUIB NAS
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

BERT SIX
ICT-coördinator Deeltijds Kunstonderwijs

6. SUBWERKGROEP MUZIEK

De Subwerkgroep Muziek raadpleegde naast haar leden (zie beneden) via enkele losse sessies in themagroepen bijkomende experts rond jazz en lichtmuziek, volksmuziek en algemene muzikale vorming. Dezen zetelden niet in de Subwerkgroep Muziek.

CHRISTINE WAUTERS (voorzitter)
**Leerkracht Hoger Kunstonderwijs en Deeltijds
 Kunstonderwijs; sinds het schooljaar 2008-2009
 directeur Deeltijds Kunstonderwijs**

GEERT ACKE
**Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs; sinds het schooljaar
 2008-2009 adjunct-directeur Deeltijds Kunstonderwijs**

MARC CLAES
**Altviolist II Fondamento, leerkracht Kunstsecundair
 Onderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs**

JOS DE BACKER
**Muziektherapeut, coördinator en docent Hoger
 Kunstonderwijs**

STEFAAN DEBEVERE
**Coördinator en leerkracht Jazz en Lichte Muziek
 Deeltijds Kunstonderwijs**

BART DE COCK
**Coördinator Folk Deeltijds Kunstonderwijs en leerkracht
 Secundair Onderwijs en Deeltijds Kunstonderwijs**

JOS DE RYCK
**Leerkracht Deeltijds Kunstonderwijs, docent Hoger
 Kunstonderwijs**

FREDDY MARIEN
Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

LUC PONET (waarnemer)
Inspecteur Muziek en Dans

DIRK ROMBAUT (waarnemer)
Inspecteur Muziek en Dans

WIM SMET
**Netoverschrijdend gedetacheerde tijdelijke projecten
 Deeltijds Kunstonderwijs**

RUDY VAN DER CRUYSSSEN
**Directeur Deeltijds Kunstonderwijs, docent Hoger
 Kunstonderwijs**

JURGEN WAYENBERG
 Directeur Kunstsecundair Onderwijs

**7. SUBWERKGROEP SAMENWERKING
 MET ANDERE ONDERWIJSNIVEAUS
 EN SECTOREN**

De Subwerkgroep Samenwerking organiseerde zich in twee deelgroepen, nl. een groep rond samenwerking tussen het deeltijds kunstonderwijs en partners binnen het onderwijs en een groep rond samenwerking tussen deeltijds kunstonderwijs en lokale cultuurbeidspartners.

WIM SMET (voorzitter)
 Netoverschrijdend gedetacheerde tijdelijke projecten
 Deeltijds Kunstonderwijs

**Deelgroep samenwerking deeltijds kunstonderwijs
 en partners binnen onderwijs**

FRANK BILLIET
 Directeur Basisonderwijs

LODE BOGAERT
 Ere-directeur Secundair Onderwijs

KARL DESLOOVERE
 Adviseur Entiteit Curriculum Departement Onderwijs
 en Vorming

LIEVE DE SMET
 Coördinator Muzische Vorming Deeltijds
 Kunstonderwijs

LUC DOUTREBON
 Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

RIEKA HÉRIE (waarnemer)
 Inspecteur Woordkunst

FRANK LANGERAERT
 Opleidingshoofd Lerarenopleiding Lager Onderwijs

BERNADETTE NEVEN
 Lector Beeldende Vorming Hoger Onderwijs

MIRANDA PIETERS
 Leerkracht en Coördinator Muzische Vorming

DIRK PIQUEUR (waarnemer)
 Inspecteur Basisonderwijs

ANNOUK VAN MOORSEL
 Coördinator Lerarenopleiding Hoger Kunstonderwijs

**Deelgroep samenwerking deeltijds kunstonderwijs
 en lokale cultuurbeidspartners**

JO DE GROOTE
 Directeur Deeltijds Kunstonderwijs
 (tot 1 september 2008)

SANDRA DENIS
 Teamcoördinator Lokaal Cultuurmanagement Cultuur
 Lokaal

STEFAN HEMELEERS
 Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

FRANÇOIS MYLLE
 Cultuurbeidscöördinator

KAAT PEETERS
 Coördinator Forum voor Amateurkunsten

MARLEEN PLATTEAU
 Cultuurbeidscöördinator

MICHEL PRICE
 Cultuurbeidscöördinator

FILIP SANTY
 Strategisch directeur Vlammo

FREDDY VANCRAEYNEST
 Directeur Deeltijds Kunstonderwijs

ISABELLE WILLEMS
 Stafmedewerker Open Doek

nr.	opleidingstrap	doelgroep	domein of leergebied
0.0	oriëntatie	kinderen	domeinoverschrijdend
1.0A	initiatie	kinderen	beeld
1.0B	initiatie	jongeren en volwassenen	beeld
1.1	voorbereidend	kinderen	beeld
1.2.1	basis	jongeren en volwassenen	theatervormgeving
1.2.2	basis	jongeren en volwassenen	kunstambachten
1.2.3	basis	jongeren en volwassenen	bouwkunsten
1.2.4	basis	jongeren en volwassenen	vrije kunsten
1.2.5	basis	jongeren en volwassenen	toegepaste kunsten
1.2.6	basis	jongeren en volwassenen	experimenteel atelier
1.3.1	vervolg	jongeren en volwassenen	theatervormgeving
1.3.1+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	theatervormgeving
1.3.1+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	theatervormgeving
1.3.2	vervolg	jongeren en volwassenen	kunstambachten
1.3.2+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	kunstambachten
1.3.2+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	kunstambachten
1.3.3	vervolg	jongeren en volwassenen	bouwkunsten
1.3.3+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	bouwkunsten
1.3.3+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	bouwkunsten
1.3.4	vervolg	jongeren en volwassenen	vrije kunsten
1.3.4+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	vrije kunsten
1.3.4+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	vrije kunsten
1.3.5	vervolg	jongeren en volwassenen	toegepaste kunsten
1.3.5+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	toegepaste kunsten
1.3.5+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	toegepaste kunsten
1.3.6	vervolg	jongeren en volwassenen	experimenteel atelier
1.3.6+a	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	experimenteel atelier
1.3.6+b	verdieping arbeidsmarkt	volwassenen	experimenteel atelier
2.0	initiatie	kinderen	media
2.1	voorbereidend	kinderen	media

nr.	opleidingstrap	doelgroep	domein of leergebied
2.2	basis	jongeren en volwassenen	audio-visuele expressie
2.3	vervolg	jongeren en volwassenen	audio-visuele expressie
2.3+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	audio-visuele expressie
0.2	basis	jongeren en volwassenen	cross-over
0.3	vervolg	jongeren en volwassenen	cross-over
0.3+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	cross-over
3.0A	initiatie	kinderen	muziek
3.0B	initiatie	jongeren en volwassenen	muziek
3.1	voorbereidend	kinderen	muziek
3.2.1	basis	jongeren en volwassenen	muziek
3.2.2	basis	jongeren en volwassenen	muziekgeschiedenis
3.2.3	basis	jongeren en volwassenen	schriftuur
3.3.1	vervolg	jongeren en volwassenen	muziek
3.3.1+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	muziek
3.3.2	vervolg	jongeren en volwassenen	muziekgeschiedenis
3.3.2+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	muziekgeschiedenis
3.3.3	vervolg	jongeren en volwassenen	schriftuur
3.3.3+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	schriftuur
4.0	initiatie	kinderen	drama en woord
4.1	voorbereidend	kinderen	drama en woord
4.2.1	basis	jongeren en volwassenen	woordtheater
4.2.2	basis	jongeren en volwassenen	literatuur
4.3.1	vervolg	jongeren en volwassenen	woordtheater
4.3.1+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	woordtheater
4.3.2	vervolg	jongeren en volwassenen	literatuur
4.3.2+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	literatuur
5.0	initiatie	kinderen	dans
5.1	voorbereidend	kinderen	dans
5.2	basis	jongeren en volwassenen	dans
5.3	vervolg	jongeren en volwassenen	dans
5.3+	verdieping H(K)O	jongeren en volwassenen	dans

Beeld kinderen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
<p>Voorbereidende opleiding (1.1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meester-schap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kent enkele beelden- de expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een basis- kennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft kennis van de wereld rondom zich. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn indrukken, ervaringen en emoties beeldend verwerken en weergeven. - De leerling kan verschillende materialen en technieken toepassen in het beeldend werk. - De leerling exploreert via zijn creatieve mogelijkheden het spelelement. - De leerling kan door betasten en voelen (tactiele waarneming), door kijken en zien (visuele waarneming) impressie opdoen en beeldend weergeven. - De leerling kan eigen verbeelding creatief en beeldend verwerken. - De leerling kan zijn inzichten ver- ruimen via de esthetische ervaring. - De leerling kan omgaan met beeldtaal. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn voorkeur in de artistieke mogelijkheden uitdrukken. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover eigen werk dat van anderen. - De leerling kan naar kunst kijken op een onbevengende manier en zonder vooroordelen. - De leerling voelt zich thuis in het atelier en durft omgaan met de beschikbare ruimte. - De leerling geniet van het creatief proces en resultaat en kan deze gevoelens communiceren.
<p>Oriëntatie- (0.0) en initiatieopleiding (1.0A)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft notie van verschillende muzische expressie- mogelijkheden. - De leerling heeft notie van een aantal creatieve handelingen. - De leerling heeft notie van de verwevenheid van de wereld rondom. - De leerling heeft notie van het elementair lichamelijk en muzisch bewustzijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling past de basisleer- elementen van de verschillende domeinen toe. - De leerling kan beeldend en breed muzisch uitdrukking geven aan zijn eigen belevingswereld. - De leerling verwerkt visuele en tactiele indrukken. - De leerling kan speels omgaan met muzische werkvormen. - De leerling kan bewust en met aandacht indrukken in zich opnemen en beeldend weergeven en/of breed muzisch weergeven. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling staat open voor communicatie over het eigen werk. - De leerling kan plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en/of muzisch werken. - De leerling is nieuwsgierig en staat open voor het werk van anderen. - De leerling heeft geen angst om fouten te maken en durft te exploreren. - De leerling geniet van de vrijheid, de omgang en samen- werking met de medeleerlingen in een atelersituatie. - De leerling toont genot bij het creatief proces en resultaat.

Beeld initiatie jongeren en volwassenen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenissen kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
<p>Initiatieopleiding (1.00B)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meester-schap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een basis-kennis van de relatie tussen de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een basis-kennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een basis-kennis van de kunst- en cultuur-geschiedenis. - De leerling heeft een basis-kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling kan veilig en doelmatig materialen en basistechnieken toepassen uit verschillende leergebieden. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenissen kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de beeldtaal gebruiken. - De leerling kan het waarnemingsvermogen optimaliseren en de verworven vaardigheden aanwenden. - De leerling kan een idee schetsmatig weergeven. - De leerling kan de waarneming interpreteren. - De leerling kan een keuze maken binnen het artistieke aanbod. - De leerling kan emoties en ervaringen en/of opdrachten beeldend vormgeven. - De leerling kan zijn inzichten verruimen via de esthetische ervaring. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn keuze in de artistieke mogelijkheden verwoorden. - De leerling kan plezier en vol-doening vinden in het beeldend vormgeven van eigen verbeelding, indrukken, ervaringen en emoties en kan deze gevoelens van plezier en voldoening duidelijk communiceren. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden en durft zijn/haar creatieve resultaten tonen.

Theatervormgeving jongeren en volwassenen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunststutningen (semantiek)	3e dimensie: effect van kunststutningen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatic)
Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.3.1+b)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zijn om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>specifieke artistieke doelen</p> <p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis)</p> <p>Afhankelijk van beroepscompetentieniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van de kunst- en cultuurschiedens. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waarom hij die opleiding heeft gekozen. - De leerling heeft een brede culturele achtergrond. - De leerling beschikt over een behoorlijke technische begrippen van het gekozen medium. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling kan een tekst in verband met kunst analyseren, interpreteren en resumeren. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur uit het gekozen leergebied. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunststutningen (semantiek)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling specialiseert zich verder in het gekozen medium. - De leerling kan emoties en ervaringen en/of opdrachten beeldend vormgeven. - De leerling kan een opdracht vrij en persoonlijk interpreteren. - De leerling is in staat om wat hij waarnaemt op een correcte wijze weer te geven. - De leerling gaat op een gedreven en gepassioneerde wijze om met het gekozen medium. - De leerling toont zijn persoonlijkheid in zijn werk. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling gaat selectief om met eigen werk. - De leerling plaatst zijn werk in de context van de hedendaagse kunst. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling vindt plezier en voldoening in het beeldend vormgeven van eigen verbeelding, indrukken, ervaringen en emoties en kan deze gevoelens van plezier en voldoening duidelijk communiceren. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve resultaten. - De leerling experimenteert. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek.
Vervolgopleiding (1.3.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een voldoende kennis van theatervormgeving en kan deze plaatsen in een bredere context van de relatie tussen de verschillende scenische expressiemogelijkheden. - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende scenische expressiemogelijkheden. - De leerling kan gericht analoge en digitale informatiebronnen betreffende theatervormgeving opzoeken en gericht gebruiken in eigen werk. - De leerling heeft voldoende kennis en inzicht in de architectuur van een scenisch gegeven. - De leerling kent verschillende toneelgezechappen en specifieke opleiding hoger kunstondervijws in binnen- en buitenland en kan een positieve communicatie en samenwerking opzetten. - De leerling kent het totale productieproces van een theatervoorstelling. - De leerling kan verschillende artistieke en scenische uitdrukkingmogelijkheden van het leergebied. - De leerling kan zichzelf situeren in het specifieke kunstgebied en in de maatschappij. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<p>specifieke artistieke doelen</p> <p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een voldoende kennis van theatervormgeving en kan deze plaatsen in een bredere context van de relatie tussen de verschillende scenische expressiemogelijkheden. - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende scenische expressiemogelijkheden. - De leerling kan gericht analoge en digitale informatiebronnen betreffende theatervormgeving opzoeken en gericht gebruiken in eigen werk. - De leerling heeft voldoende kennis en inzicht in de architectuur van een scenisch gegeven. - De leerling kent verschillende toneelgezechappen en specifieke opleiding hoger kunstondervijws in binnen- en buitenland en kan een positieve communicatie en samenwerking opzetten. - De leerling kent het totale productieproces van een theatervoorstelling. - De leerling kan verschillende artistieke en scenische uitdrukkingmogelijkheden van het leergebied. - De leerling kan zichzelf situeren in het specifieke kunstgebied en in de maatschappij. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunststutningen (semantiek)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling geeft inhoud aan zijn werk. - De leerling kan op een zelfstandige wijze beeldend met concept uitwerken en bedenken, waarbij het beeldend vormgeven en of muzisch de theatervormgeving, de dramaturgie, audio en de lichttechniek. - De leerling kan in dialoog met leerlingen uit andere domeinen, keergebieden of opleidingen zijn knowhow constructief aanwenden bij het uitwerken van cross-over projecten. - De leerling kan in overleg met regisseur en dramaturg een theatervormgeving uitwerken. - De leerling kan scenische voorstellingen positioneel bespreken. - De leerling lost scenische problemen op en past kennis toepassen toe op een persoonlijke wijze. - De leerling maakt gebruik van theatervormgeving. - De leerling maakt gebruik van nieuwe media. - De leerling integreert elders verworven inzichten en vaardigheden bij het uitwerken van een scenisch concept. - De leerling heeft een voldoende ontwikkelde artistieke techniciteit. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling staat open voor communicatie over het eigen werk. - De leerling kan plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en of muzisch werken. - De leerling is nieuwsgierig en staat open voor het werk van anderen. - De leerling heeft geen angst om fouten te maken en durft te exploreren. - De leerling geniet van de medeleerlingen in een atelier situatie. - De leerling toont genot bij het creatief proces en resultaat.
Basisonderwijs (1.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een basiskennis van theatervormgeving en dramaturgie. - De leerling heeft een basiskennis van de relatie tussen de verschillende scenische expressiemogelijkheden. - De leerling kan analoge en digitale informatiebronnen betreffende theatervormgeving opzoeken. - De leerling heeft een basiskennis en inzicht in de architectuur van een scène. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende toneelgezechappen en specifieke opleidingen hoger kunstondervijws in binnen- en buitenland. - De leerling heeft een notie van de evolutie in het specifiek kunstgebied en in de maatschappij. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<p>specifieke artistieke doelen</p> <p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan eenvoudige scenische problemen oplossen en hierbij technieken toepassen. - De leerling kan een afgebakende opdracht uitwerken. - De leerling integreert verworven inzichten en vaardigheden bij het uitwerken van een scenisch concept. - De leerling heeft een basis van artistieke techniciteit. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunststutningen (semantiek)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan eenvoudige scenische problemen oplossen en hierbij technieken toepassen. - De leerling kan een afgebakende opdracht uitwerken. - De leerling integreert verworven inzichten en vaardigheden bij het uitwerken van een scenisch concept. - De leerling heeft een basis van artistieke techniciteit. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling vindt genoegen in het uitwerken van een scenisch concept. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling is gericht op beeldende communicatie met het publiek.

Kunstambachten jongeren en volwassenen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunststutungen (semantiek)	3e dimensie: effect van kunststutungen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatic)
Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.3.2.-+b)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zijn om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling legt relaties tussen de verschillende expressiemogelijkheden en ambachtelijke technieken. - De leerling kent de specifieke wetgeving, een externe opdrachtgever. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van het gebruik van diverse materialen en technieken uit het leergebied, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een uitgebreide kennis van de specifieke kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling doet aan permanente zelfstudie en herbronning. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waarom hij die opleiding heeft gekozen. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling reflecteert kritisch op het eigen werk. - De leerling gaat doelmatig en veilig om met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling specialiseert zich verder in het gekozen medium. - De leerling geeft diepgang aan het eigen artistiek of ambachtelijk werk. - De leerling past artistieke of ambachtelijke technieken toe op een creatieve en/of aangepaste wijze. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling behoudt de creatieve vrijheid in een afgebakende opdracht. - De leerling zet een idee om in een schets. - De leerling vertaalen een gegeven tijdsbeeld in een beeld. - De leerling presenteert het toegepast beeldend werk of ambachtelijk werk op een kunstzinnige wijze. - De leerling gaat op een gedreven en gepassioneerde wijze om met het gekozen medium. - De leerling toont zijn persoonlijkheid in zijn werk. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling gaat selectief om met eigen werk. - De leerling plaatst zijn toegepast beeldend werk in context van de hedendaagse kunst en vormgeving. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling profileert zich als een bekwaam toegepast beeldend kunstenaar. - De leerling treedt in dialoog over zijn werk met externe actoren. - De leerling uit zijn eigen mening over toegepaste kunst of kunstambachten op een onbevangen wijze, gedragen door zijn kennis en inzichten. - De leerling vindt plezier en voldoening in het toegepast beeldend vormgeven of ambachtelijk werken en kan deze gevoelens duidelijk communiceren. - De leerling presenteert autonoom zichzelf en eigen werk binnen de schoolmuren. - De leerling staat positief kritisch tegenover eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont de creatieve resultaten. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek. - De leerling presenteert het toegepast beeldend werk of ambachtelijk werk op een kunstzinnige wijze.
Vervolgopleiding (1.3.2.)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling past het gebruik van diverse materialen en technieken toe, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een voldoende kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling kent de verschillende specifieke stijlen. - De leerling kent de artistieke expressiemogelijkheden van ambachtelijke technieken. - De leerling geniet van het werk met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling past het gebruik van diverse materialen en technieken toe, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een voldoende kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling kent de verschillende specifieke stijlen. - De leerling vertrouwt op eigen vaardigheden en expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve en/of ambachtelijke resultaten. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek (jury, opendeur, tentoonstellingen, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling treedt in dialoog over zijn werk. - De leerling kan de keuze van het leergebied duidelijk toelichten. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen vaardigheden en expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve en/of ambachtelijke resultaten. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek (jury, opendeur, tentoonstellingen, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling treedt in dialoog over zijn werk. - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opleiding duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling participeert uit vrije beweging actief aan het kunstgebeuren en wil dit delen met anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen vakbekwaamheid en durft zijn creatieve en/of ambachtelijke resultaten tonen. - De leerling durft de confrontatie aan met publiek (jury, opendeur, tentoonstelling, ...).
Basissopleiding (1.2.2.)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een basiskennis van het aangepast gebruik van diverse materialen en technieken, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een basiskennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende expressiemogelijkheden van ambachtelijke technieken. - De leerling kan zichzelf situeren in het kunstgebeuren en in de maatschappij. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de ambachtelijke technieken toepassen. - De leerling kan onderzoek verrichten naar specifieke stijlen of kunsthistorische gegevens. - De leerling kan nauwgezet een gegeven opdracht uitvoeren. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling kan de analoge en digitale informatiebronnen over kunst en cultuurgeschiedenis raadplegen en kan de informatie hieruit gebruiken in het ambachtelijk werk. - De leerling exploreert zijn/haar ambachtelijke vakbekwaamheid door de studie van ambachtelijke artefacten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan in dialoog treden over zijn werk. - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opleiding duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling participeert uit vrije beweging actief aan het kunstgebeuren en wil dit delen met anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen vakbekwaamheid en durft zijn creatieve en/of ambachtelijke resultaten tonen. - De leerling durft de confrontatie aan met publiek (jury, opendeur, tentoonstelling, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan in dialoog treden over zijn werk. - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opleiding duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling participeert uit vrije beweging actief aan het kunstgebeuren en wil dit delen met anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen vakbekwaamheid en durft zijn creatieve en/of ambachtelijke resultaten tonen. - De leerling durft de confrontatie aan met publiek (jury, opendeur, tentoonstelling, ...).

Bouwkunsten jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunststutingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunststutingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.3.3-b)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft voldoende kennis van de specifieke wetgeving. - De leerling kan een lastenboek opmaken. - De leerling heeft een voldoende kennis van wiskunde. - De leerling kent de specifieke kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een praktisch inzicht in de expressiemogelijkheden van het keergebied bouwkunst. - De leerling heeft een betrouwbare kennis van de verschillende leerderende begrippen. - De leerling kan twee- en driedimensio-nale tekening maken. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waar-om hij die opleiding heeft gekozen. - De leerling beschikt zich over een behoorlijke technische bagage van het gekozen medium. - De leerling heeft een betrouwbare kennis van ruimtelijke vormgeving. - De leerling reflecteert kritisch op het eigen werk. - De leerling gaat doelmatig en veilig om met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling raadpleegt de analoge en digitale bronnen over het keergebied en informatie die daarmee heruit gericht in het persoonlijk werk. - De leerling heeft een methodische aanpak in waarnemen en onderzoeken. - De leerling kan een opdracht nauwgezet afwerken. - De leerling is in staat om wat hij waarneemt op een correcte wijze weer te geven. - De leerling gaat op een geconven en gepas-sioneerde wijze om met het gekozen medium. - De leerling gaat selectief om met het eigen werk. - De leerling plaatst zijn werk in de context van de hedendaagse ruimtelijke vormgeving. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling treedt in dialoog over zijn werk met externe actoren. - De leerling verantwoordt, verantwoordt en presenteert zijn denk- en dooproces. - De leerling presenteert autonoom zichzelf en eigen werk buiten de muren van de academie. - De leerling vertrouwt op eigen expres-siemogelijkheden en presenteert dan ook graag zijn creatieve resultaten.
Vervolgopleiding (1.3.3)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kent de verschillende expres-siemogelijkheden in het keergebied bouwkunsten. - De leerling heeft inzicht in de verschillende beeldende begrippen (voorplan, middenplan, spiegelen, enz.). - De leerling gebruikt diverse materialen en technieken, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling kent het verband tussen de verschillende kunststutende stijlen. - De leerling kan werken met digitale tekenprogramma's. - De leerling heeft inzicht in de architecturale vormen en constructies. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling gebruikt de verschillende expres-siemogelijkheden van de ruimtelijke vormge-ving en zet op een aangepaste wijze in praktijk om. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen via de studie van ruimtelijke en/of architecturale vormen. - De leerling kan architecturale opdrachten in groep uitvoeren. - De leerling kan een idee omzetten in een schets. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling gebruikt de verschillende expres-siemogelijkheden van de ruimtelijke vormge-ving en zet op een aangepaste wijze in praktijk omzetten. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen via de studie van ruimtelijke en/of architecturale vormen. - De leerling kan opdrachten in groep uitvoeren. - De leerling kan een gegeven beeld omzetten in een ruimtelijk ontwerp. - De leerling kan een idee omzetten in een schets. - De leerling kan binnen een gegeven tijds-bestede een opdracht afwerken. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. - De leerling ontwikkelt een methodische aan-pak van waarnemen en onderzoeken. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zichzelf en eigen werk op een vakkundige manier presenteren. - De leerling geeft zijn persoonlijke voorkeur in de verschillende uitdrukkingmogelijkheden. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling staat open voor nieuwe beeldende middelen. - De leerling is leergierig en durft experimente-ren met de mogelijkheden en/of architecturale uitdruk-kingsmogelijkheden. - De leerling kan blijvend nieuwe dingen uit zijn omgeving ontdekken. - De leerling durft vertrouwen op eigen expres-siemogelijkheden en durft zijn/haar creatieve resultaten tonen.
Basisopleiding (1.2.3)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kent het aangepast gebruik van diverse materialen en technieken, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende kunststutende stijlen. - De leerling kan mogelijk verband leggen tussen de verschillende architecturale stijlen. - De leerling kan de architecturale vormen en constructies herkennen en duiden. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de verschillende expres-siemogelijkheden van de ruimtelijke vormgeving praktisch omzetten. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen via de studie van ruimtelijke en/of architecturale vormen. - De leerling kan opdrachten in groep uitvoeren. - De leerling kan een gegeven beeld omzetten in een ruimtelijk ontwerp. - De leerling kan een idee omzetten in een schets. - De leerling kan binnen een gegeven tijds-bestede een opdracht afwerken. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. - De leerling ontwikkelt een methodische aan-pak van waarnemen en onderzoeken. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan plezier en voldoening vinden in het ruimtelijk vormgeven en kan deze gevoe-lens van plezier en voldoening duidelijk uiten. - De leerling kan zichzelf en eigen werk presenteren. - De leerling geeft zijn persoonlijke voorkeur in de verschillende specifieke expressiemogelijk-heden. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expres-siemogelijkheden en durft eigen werk tonen. 	

Vrije kunsten jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatische).
Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.2.4-b)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en ontwerpproces. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuringen. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een voldoende kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een voldoende kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waarom hij die opleiding heeft gekozen. - De leerling heeft een brede culturele achtergrond. - De leerling beschikt zich over een behoorlijke kennis van de beeldende kunst. - De leerling heeft een voldoende kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling reflecteert kritisch op het eigen werk. - De leerling kan een tekst in verband met kunst analyseren, interpreteren en resumeren. - De leerling doet aan permanente zelfstudie en herbronning. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur uit het gekozen keergebied. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling specialiseert zich verder in het gekozen medium. - De leerling kan emoties en ervaringen en/of opdrachten beeldend vormgeven. - De leerling kan een opdracht vrij en persoonlijk interpreteren. - De leerling is in staat om wat hij waarneemt op een correcte wijze weer te geven. - De leerling gaat op een getrouwe en gepassioneerde wijze om met het gekozen medium. - De leerling toont zijn persoonlijkheid in zijn werk. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling gaat selectief omgaan met eigen werk. - De leerling plaatst zijn werk in de context van de hedendaagse kunst. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling vindt plezier en voldoening in het beeldend vormgeven van eigen verbeelding, indrukken, ervaringen en emoties en kan deze gevoelens van plezier en voldoening duidelijk communiceren. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve resultaten. - De leerling experimenteert. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek.
Vervolgopleiding (1.3.4)				
Basissopleiding (1.2.4)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen enkele vrije beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een basiskennis van het algemeen gebruik van diverse materialen en technieken, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een basiskennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een basiskennis van compositie en verhoudingen. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan artistieke technieken toepassen. - De leerling kan beeldinformatie interpreteren. - De leerling kan gebruik maken van de nieuwe media. - De leerling kan mogelijkheden van de vrije beeldtaal gebruiken in praktisch ontwerpsituaties. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling kan een idee omzetten in een schets. - De leerling kan zijn inzichten verruimen via de esthetische ervaring. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan in dialoog treden over zijn werk. - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opleiding duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling kan plezier en voldoening vinden in het beeldend vormgeven en het communiceren van plezier en voldoening duidelijk communiceren. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden en durft zijn creatieve resultaten tonen. - De leerling durft confrontatie aan met publiek (jury, openbaar, tentoonstelling, ...). - De leerling schuwt het experiment niet. 	

Toegepaste kunsten jongeren en volwassenen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (semantiek)	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatick)
<p>Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.3.3.-4b)</p> <p>Verdiepingscomponent H(KO) (1.3.5.-4a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uitdrukking. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanmaken, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling kan een eigen creatief werk uitvoeren. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling legt relaties tussen de verschillende toegepaste beeldende of ambachtelijke expressiemogelijkheden. - De leerling kent de specifieke weegwijze. - De leerling heeft een luisterbaarheid naar een externe opdrachtgever. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van het gebruik van diverse materialen en technieken uit het beeldend veld, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een voldoende kennis van de specifieke kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een brede culturele achtergrond. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling reflecteert kritisch op het eigen werk. - De leerling doet aan permanente zelfstudie en herbronning. - De leerling gaat doelmatig en veilig om met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling specialiseert zich verder in het gekozen medium. - De leerling geeft depgang aan het eigen artistiek of ambachtelijk werk. - De leerling past artistieke of ambachtelijke technieken toe op een creatieve en/of aangepaste wijze. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling behoudt de creatieve vrijheid in een afgebakende opdracht, maar kan in een schets beslist een opdracht af. - De leerling presenteert het toegepaste beeldend werk of ambachtelijk werk op een kunstzinnige wijze. - De leerling gaat op een gedreven en gepassioneerde wijze om met het gekozen medium. - De leerling toont zijn persoonlijkheid in zijn werk. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling gaat serieus om met eigen werk. - De leerling plaatst zijn toegepaste beeldend werk in de context van de hedendaagse kunst en vormgeving. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling profileert zich als een bekwame toegepaste beeldend kunstenaar. - De leerling treedt in dialoog over zijn werk met externe actoren. - De leerling uit zijn eigen mening over toegepaste kunst of kunstambachten op een overtuigende wijze, gedragen door zijn kennis en inzichten. - De leerling vindt plezier en voldoening in het toegepaste beeldend vormgeven of ambachtelijk werken. - De leerling kan deze gevorderd duidelijk communiceren. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waarom hij die opleiding heeft gekozen. - De leerling presenteert autonoom zichzelf en eigen werk buiten de schoolmuren. - De leerling staat positief kritisch tegenover eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont de creatieve resultaten. - De leerling gaat confrontatie aan met het publiek.
<p>Vervolgopleiding (1.3.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling legt de relatie tussen toegepaste beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een voldoende kennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een voldoende kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een voldoende kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een voldoende kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling situeert zichzelf in het kunstgebied en in de maatschappij. - De leerling doet aan permanente zelfstudie en herbronning. - De leerling gaat doelmatig en veilig om met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling legt de relatie tussen toegepaste beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een voldoende kennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een voldoende kennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een voldoende kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een voldoende kennis van compositie en verhoudingen. - De leerling situeert zichzelf in het kunstgebied en in de maatschappij. - De leerling doet aan permanente zelfstudie en herbronning. - De leerling gaat doelmatig en veilig om met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling zet via waarneming of sifting een gegeven beeld om in een toegepaste ontwerp. - De leerling lost beeldende problemen op. - De leerling verwerkt opdrachten in een toegepaste beeldende vormgeving. - De leerling past artistieke technieken toe op een aangepaste en creatieve wijze. - De leerling interpreteert beeldinformatie. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling behoudt de creatieve vrijheid binnen een afgebakende opdracht. - De leerling exploreert zijn beeldend en creatief vermogen via de toegepaste beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling zet een idee om in een schets. - De leerling werkt binnen een gegeven tijfsbestek een opdracht af. - De leerling presenteert het toegepaste beeldend werk op een kunstzinnige wijze. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling presenteert zichzelf en eigen werk kritisch tegenover eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve resultaten. - De leerling kan zichzelf en eigen werk presenteren. - De leerling kan zijn voorkeur in de artistieke mogelijkheden uitspreken. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden. - De leerling schuwt het experiment niet.
<p>Basisonderwijs (1.2.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen enkele toegepaste beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een basiskennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een basiskennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een basiskennis van compositie en verhoudingen. - De leerling kan de analoge en digitale informatiebronnen over kunst en cultuurgeschiedenis raadplegen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen enkele toegepaste beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een basiskennis van het gebruik van diverse materialen, zowel vlak als ruimtelijk, analog of digitaal. - De leerling heeft een basiskennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een basiskennis van compositie en verhoudingen. - De leerling kan de analoge en digitale informatiebronnen over kunst en cultuurgeschiedenis raadplegen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan een opdracht omzetten in een toegepaste ontwerp. - De leerling kan specifieke beeldende problemen oplossen. - De leerling kan artistieke technieken toepassen op een aangepaste en creatieve wijze. - De leerling kan beeldinformatie interpreteren. - De leerling kan gebruik maken van de nieuwe media. - De leerling kan de creatieve vrijheid aanwenden binnen een afgebakende opdracht. - De leerling kan doelmatig en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zichzelf en eigen werk presenteren. - De leerling kan zijn voorkeur in de artistieke mogelijkheden uitspreken. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden. - De leerling schuwt het experiment niet. <p>via de toegepaste verwerking van: waarneming, indrukken en emoties.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan een idee omzetten in een schets. - De leerling kan binnen een gegeven tijfsbestek een opdracht afwerken. - De leerling kan zijn inzichten verruimen via de beeldende verwerking. - De leerling ontdekt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken.

Experimenteel atelier jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatische).
<p>Verdiepingscomponent Arbeidsmarkt (1.3.6-b)</p> <p>Verdiepingscomponent H(KO) (1.3.6-a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en ontwerpproces. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van de kunst- en cultuurschiedenis. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van de verschillende beeldende begrippen. - De leerling heeft een brede culturele achtergrond. - De leerling beschikt zich over een behoorlijke technische bagage van het gekozen medium. - De leerling heeft een behoorlijke kennis van de historische en verhoudingen. - De leerling reflecteert kritisch op het eigen werk. - De leerling kan een tekst in verband met kunst analyseren, interpreteren en resumeren. - De leerling kan doelmatic en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur uit het gekozen kergebied. 	<p>Afhankelijk van beroepscompetentieprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling specialiseert zich verder in het gekozen medium. - De leerling kan emoties en ervaringen en/of opdrachten beeldend vormgeven. - De leerling kan een opdracht vrij en persoonlijk interpreteren. - De leerling is in staat om wat hij waarneemt op een correcte wijze weer te geven. - De leerling gaat op een getrouwe en gepast-nieuwe wijze om met het gekozen medium. - De leerling heeft een persoonlijkheid en zorgt ervoor dat de zichtbaar is in zijn werk. - De leerling maakt gebruik van de nieuwe media. - De leerling ontwikkelt een methodische aanpak van waarnemen en onderzoeken. - De leerling gaat selectief omgaan met eigen werk. - De leerling plaatst zijn werk in de context van de hedendaagse kunst. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling vindt plezier en voldoening in het beeldend vormgeven van eigen verbeelding, indrukken, ervaringen en emoties en kan deze gevoedens van plezier en voldoening duidelijk communiceren - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling vertrouwt op eigen expressiemogelijkheden en toont zijn creatieve resultaten. - De leerling gaat de confrontatie aan met het publiek. - De leerling kan gemotiveerd toelichten waarom hij de opleiding heeft gekozen.
<p>Vervolgopleiding (1.3.6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de relatie leggen tussen de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling kent het aangepast gebruik van diverse materialen, gereedschappen, zowel vlak als ruimtelijk analog of digitaal. - De leerling heeft voldoende kennis van de kunst- en cultuurschiedenis. - De leerling kan doelmatic en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de informatie uit de analoge en digitale informatiebronnen gericht gebruiken in eigen werk. - De leerling maakt zijn beeldend en creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling kan de verschillende artistieke en artistiek-technische mogelijkheden van de beeldtaal gebruiken en concretiseren in eigen beeldend werk. - De leerling kan de inhoud van zijn beeldend werk duiden (concept, visie) - De leerling kan beeldende problemen oplossen. - De leerling kan artistieke technieken toepassen op een aangepaste en persoonlijke wijze. - De leerling creëert een persoonlijke artistieke stijl. - De leerling exploreert zijn beeldend en creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling heeft een methodische aanpak voor waarneming en onderzoek. - De leerling heeft een eigen visie over het kunstgebeuren en plaatst zijn eigen werk in de brede context van kunst en cultuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan de informatie uit de analoge en digitale informatiebronnen gericht gebruiken in eigen werk. - De leerling maakt zijn beeldend en creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling kan de verschillende artistieke en artistiek-technische mogelijkheden van de beeldtaal gebruiken en concretiseren in eigen beeldend werk. - De leerling kan de inhoud van zijn beeldend werk duiden (concept, visie) - De leerling kan beeldende problemen oplossen. - De leerling kan artistieke technieken toepassen op een aangepaste en persoonlijke wijze. - De leerling creëert een persoonlijke artistieke stijl. - De leerling exploreert zijn beeldend en creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties. - De leerling heeft een methodische aanpak voor waarneming en onderzoek. - De leerling heeft een eigen visie over het kunstgebeuren en plaatst zijn eigen werk in de brede context van kunst en cultuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan in dialoog treden over zijn werk. - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opdracht duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling kan zijn artistieke keuzes bepalen, verantwoorden en verduidelijken. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden en durft zijn creatieve resultaten tonen - De leerling durft de confrontatie aan met publiek (jury, openbaar, tentoonstellingen, ...) - De leerling durft experimenteren met beeldende uitdrucksmiddelen.
<p>Basisonopleiding (1.2.6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een basiskennis van het aangepaste gebruik van diverse materialen en gereedschappen, zowel vlak als ruimtelijk. - De leerling heeft een basiskennis van de kunst- en cultuurschiedenis. - De leerling heeft een basiskennis van de verschillende beeldende expressiemogelijkheden. - De leerling kan doelmatic en veilig omgaan met materialen, gereedschappen en apparatuur. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan specifieke artistieke technieken toepassen in functie van een project, een lesactiviteit of een projectieve uitschrijven en tekenen. - De leerling kan gebruik maken van de nieuwe media. - De leerling kan zijn creatieve vrijheid aandwenden binnen een project. - De leerling kan een uitgeschreven idee op een authentieke wijze realiseren. - De leerling exploreert zijn creatief vermogen via de beeldende verwerking van waarneming, indrukken en emoties - De leerling kan een beeldarchief aanleggen dat hij creatief kan benutten in een project. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn keuze van het leergebied/opdracht duidelijk verklaren en toelichten. - De leerling staat open en tegelijkertijd kritisch tegenover zijn eigen werk en het werk van anderen. - De leerling durft vertrouwen op eigen expressiemogelijkheden en durft zijn creatieve resultaten tonen. - De leerling durft confrontatie aan met publiek (jury, openbaar, tentoonstelling, ...) - De leerling durft experimenteren met beeldende uitdrucksmiddelen. 	

Media kinderen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
<p>Voorbereidende opleiding (2.1)</p>	<p>algemene artistieke doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meester-schap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <p>De leerling maakt het onderscheid tussen geregistreerde en gecreëerde werkelijkheden en past dat onderscheid toe in eigen werkstukken.</p>	<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <p>De leerling hanteert technische instrumenten om beeld-, geluid- en datastromen te registreren, te genereren en te bewerken.</p>	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).</p> <p>De leerling (h)erkent de eigen combinatie van registratiestandpunten (beeld, geluid en digitale data) als authentieke uitdrukking.</p>
<p>Oriëntatie- (0.0) en initiatieopleiding (2.0)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling herkent in de tijd evoluerende, geregistreerde klank, beeld en datagehelen en combinaties hiervan en past die in eenvoudige contexten. (initiatie) - De leerling exploreert in de tijd evoluerende, geregistreerde klank-, beeld- en datagehelen en combinaties hiervan en experimenteert ermee in eenvoudige contexten. (oriëntatie) 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling grijpt technisch bewust in op het niveau van klank, beeld, data. (initiatie) - De leerling grijpt technisch in op het niveau van klank, beeld en data. (oriëntatie) 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling ondervindt het belang van de door hen geselecteerde combinatie van standpunten om klank, beeld en datagehelen of combinaties hiervan te registreren. (initiatie) - De leerling is zich bewust van het effect van het eigen standpunt bij het registreren van klank, beeld en data of combinaties hiervan. (oriëntatie)

Audio-visuele expressie jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
Verdiepingscomponent H(K)O (2.3+)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zijn omdeel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meester-schap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling geeft de verschillende mogelijkheden aan waar zijn mediale portfolio inzetbaar is en kiest voor een bepaalde mogelijkheid. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling ontwerpt en geeft vorm aan zijn mediale portfolio. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling schat het effect van zijn mediale portfolio goed in en weet het op gepaste wijze in te zetten.
Vervolgopleiding (2.3)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling onderzoekt vormelijke elementen van de met licht, geluid, data of combinaties hiervan geschreven articulaties in de diepte en past die inzichten toe in eigen creaties. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling demonstreert een verbreding van zijn technische vaardigheden en geeft blijk van inzicht hierin. - De leerling legt de relatie tussen de creatie en de betekenis van mediale articulaties. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling diept zijn authentieke articulatie d.m.v. beelden, geluiden, data of combinaties hiervan uit. - De leerling verdiept zich in specifiek gebruik en effect van mediakunsten.
Basisopleiding (2.2)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling herkent verschillende vormelijke elementen van de met licht, geluid, data of combinaties hiervan geschreven articulaties en gebruikt die in eigen articulaties. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert bevestigde technische instrumenten om beeld-, geluid- en datastromen te registreren, te genereren en te bewerken. - De leerling stelt verschillende specifieke betekeniscreaties in mediale articulaties vast. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling (h)erkent zijn authentieke articulatie d.m.v. beelden, geluiden, data of combinaties hiervan. - De leerling licht het gebruik en effect van mediakunsten toe.

Muziek kinderen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
Voorbereidende opleiding (3.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling gebruikt de basistechnieken van het instrument/de stem (in functie van de muzikale expressie). - De leerling kan creatief omgaan met de muzikale parameters. - De leerling komt in contact met verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling ontwikkelt een luisterhouding. - De leerling speelt/zingt op het gehoor na. - De leerling kan muziek lezen en omzetten in klank. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunst-uitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan via het musiceren uiting geven aan zijn creativiteit. - De leerling improviseert via muziek. - De leerling kan vanuit een innerlijke voorstelling eenvoudige muziek laten klinken. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft te musiceren voor een publiek. - De leerling wordt zich bewust van de respons van een publiek.
Oriëntatie- (0.0) en initiatieopleiding (3.0)		<p>- De leerling toont een elementaire beheersing van het instrument/ de stem.</p> <p>- De leerling kan de muzikale parameters elementair toepassen.</p> <p>- De leerling komt in contact met verschillende instrumenten.</p> <p>- De leerling verkent zijn waarnemingsmogelijkheden.</p>	<p>- De leerling bouwt een beleevingswereld op via het zingen en instrumentaal musiceren.</p> <p>- De leerling durft te experimenteren met klank.</p> <p>- De leerling ervaart beweging als een natuurlijke reactie op muziek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft zich individueel of in groepsverband uiten voor een publiek. - De leerling maakt kennis met de respons van een publiek.

Muziek jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
Verdiepingscomponent H100 (3.3.1*)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en muziek. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zijn om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuurjongeren. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling toont een grondige beheersing van de technieken van zijn instrument/de stem. - De leerling toert het basisonderhoud van zijn instrument bij. - De leerling toont een uitgebreide theoretische kennis van de muziek. - De leerling toont een grondig inzicht in de structuur en de parameters van de muziek. - De leerling kan kenmerken van verschillende muziekgenres en -stijlen toepassen. - De leerling kan analytisch luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan een muziekstuk stilistisch en muzikaal analyseren. - De leerling kan in zijn repertoire representatief repertoire in verschillende muziekgenres en -stijlen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft podiumpresence. - De leerling kan van muziek een artistieke dialoog aangaan met publiek.
Vervolgopleiding (3.3.1)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling toont een beheersing van de technieken van het instrument/de stem. - De leerling heeft een grondig inzicht in de werking van zijn instrument/stem. - De leerling toont inzicht in de structuur van muziek en haar parameters. - De leerling kan omgaan met verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan doelgericht luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zelfstandig functioneren in een koor, orkest, ensemble. - De leerling beheerst een representatief repertoire in verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan muzikale uitvoeringen van zichzelf of anderen evalueren op basis van algemene referentiekaders en persoonlijke voorkeuren. - De leerling heeft inzicht in de socio-culturele context van de muziek. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft aandacht voor podiumpresence.
Basisonopleiding (3.2.1)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling gebruikt de belangrijkste technieken van het instrument/stem (in functie van de muzikale expressie). - De leerling heeft een elementair inzicht in de werking van zijn instrument/stem. - De leerling geeft blijk van inzicht in de muzikale opbouw van een compositie. - De leerling demonstreert kennis van algemene technische en theoretische begrippen. - De leerling herkent verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan doelgericht luisteren naar muziek. - De leerling kan autonoom muziek lezen en onzetten in klank. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan door muziek te interpreteren uiting geven aan zijn creativiteit. - De leerling beheerst representatief repertoire, zichzelf of anderen evalueren op basis van algemene referentiekaders. - De leerling reflecteert over verschillende muziekgenres en -stijlen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling gaat bewust om met de eigen beleving rond optreden voor publiek. - De leerling wordt zich bewust van de effecten van zijn optreden bij publiek. - De leerling heeft aandacht voor aspecten van publiek optreden.

Muziekgeschiedenis jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (herkennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatic).
Verdiepingscomponent (3.3.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en muziek en kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zijn om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een grondig inzicht in de structuur van muziek en haar parameters en kan deze auditief herkennen. - De leerling heeft een uitgebreide kennis van verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan gericht luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling herkent en kwalificeert een uitgebreid repertoire van een specifiek muziekgenre. - De leerling heeft grondig inzicht in de uitvoeringspraktijk van een specifiek muziekgenre en -stijl. - De leerling kan luisterfragmenten binnen een periode gedifferentieerd duiden. - De leerling kan gedetailleerd verwoorden wat hij voelt bij het beluisteren van een specifiek muziekgenre en -stijl in relatie tot de betekenis van het werk. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft grondig inzicht in de rol van muziek in een sociaal-culturele context. - De leerling heeft inzicht in de organisatie en uitvoering van concerten en voordrachten.
Vervolgopleiding (3.3.2)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft inzicht in de structuur van muziek en haar parameters en kan deze auditief herkennen. - De leerling heeft een uitgebreide kennis van verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan gericht luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling herkent en kwalificeert een aanzienlijk repertoire van de muziek. - De leerling heeft inzicht in de uitvoeringspraktijk, waarbij o.a. aspecten van maat, ritme, tempo, melodie, samenklank, dynamiek, eentonigheid, versieringen, ornamenten, versieringen in de juiste periode plaatsen. - De leerling kan verwoorden wat hij voelt bij het beluisteren van muziek. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft inzicht in de rol van muziek in een socio-culturele context. - De leerling heeft aandacht ontwikkeld voor aspecten van publiek optreden. - De leerling neemt op een geïnformeerde wijze deel aan concerten en voordrachten. - De leerling kan zijn kennis en inzicht aanwenden bij de ondersteuning van de organisatie en uitvoering van concerten en voordrachten.
Basisopleiding (3.2.2)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft elementair inzicht in de muzikale opbouw van een compositie. - De leerling kan de diverse muzikale parameters auditief herkennen. - De leerling heeft kennis van algemene muzikale en theoretische begrippen. - De leerling kan instrumenten en een muzikale bezetting (samenstelling, ensemble, orkesten, kammerensemble) herkennen. - De leerling kan kenmerken van diverse muziekgenres en stijlen. - De leerling ontwikkelt een vermogen tot gericht luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan muziek van diverse stijlperiodes analyseren. - De leerling ontwikkelt een kritische houding t.o.v. diverse muziekgenres. - De leerling kan een aanzienlijk aantal muzikale werken auditief herkennen en contextueel situeren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling neemt deel aan het muziekleven. - De leerling heeft een basisinzicht in de rol van muziek in een socio-culturele context.

Schriftuur jongeren en volwassenen

opleidingstrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatische).
Vordingscomponent HfKO (3.3.1*)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur op een breed scala van werkvelden. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uitdrukking. - De leerling ontwikkelt zijn om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuractiviteiten. - De leerling straft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling toont een grondig inzicht in de inhoudelijke en vormelijke aspecten van muziek en kan deze toepassen in een arrangement of compositie. - De leerling heeft een grondige beheersing van notatiesoftware, sequencer en multimediale software. - De leerling beheerst opname-, PA- en productie technieken. - De leerling heeft grondige kennis van instrumenten. - De leerling heeft elementaire kennis van orkest/coördinatie. - De leerling heeft een uitgebreide kennis van verschillende muziekgenres en -stijlen en kan deze toepassen. - De leerling kan analytisch luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan richting geven aan het repetitiesproces. - De leerling kan projectmatig werken (eigen initiatief, opdrachten, bezetting, budget). 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan eigen werk en dat van anderen beoordelen. - De leerling kan een artistieke dialoog aangaan met de luisteraar.
Vervolgopleiding (3.3.3)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft kennis van de muzikale parameters en kan deze toepassen in een arrangement of compositie. - De leerling kent en gebruikt notatiesoftware en sequencer. - De leerling heeft kennis van PA- en opname technieken. - De leerling heeft inzicht in verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling heeft kennis van instrumentenleer. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan vanuit een innerlijke voorstelling muziek laten klinken. - De leerling experimenteert en improviseert met klank. - De leerling kan muzikale uitvoeringen van eigen werk (of van anderen) evalueren op basis van algemene referentiekaders en persoonlijke voorkeuren. - De leerling heeft inzicht in de socio-culturele context van de muziek. - De leerling kan projectmatig (opdrachtwerk, bezetting) onder begeleiding werken. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft aandacht voor impact van eigen werk (of dat van anderen).
Basisonderwijs (3.2.3)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft een basiskennis van de muzikale parameters en kan deze kennis toepassen in een arrangement of compositie. - De leerling kent de basiskennis van notatiesoftware en sequencer. - De leerling heeft een basiskennis van instrumentenleer. - De leerling herkent verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling kan doelgericht luisteren naar muziek. - De leerling kan autonoom muziek lezen en omzetten in klank. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan vanuit een innerlijke voorstelling eenvoudige muziek laten klinken. - De leerling kan de muziek te arrangeren en te improviseren met klank. - De leerling reflecteert over verschillende muziekgenres en -stijlen. - De leerling improviseert via muziek. - De leerling durft te experimenteren met klank. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling wordt zich bewust van de effecten (respons) van zijn werk bij het publiek.

Drama en woord kinderen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).
<p>Voorbereidende opleiding (4.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling vordert in spreek- en speltechniek. - De leerling verwerft inzicht in drama en taal. - De leerling kijkt en luistert doelbewust naar de andere leerlingen. - De leerling verkent een basispalet van dramatische en literaire kunstuitingen. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling geeft op een dramatische manier vorm aan zijn eigen gevoelens en gedachten en die van anderen. - De leerling creëert een dramatische werkelijkheid. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft zich uiten via dramatisch spel voor een publiek en medeleerlingen. - De leerling wordt zich bewust van de respons van het publiek. 	
<p>Oriëntatie (0.0) en initiatieopleiding (4.0)</p>		<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling geeft op een dramatische manier vorm aan zijn eigen gevoelens en gedachten. - De leerling exploreert emoties en gedachten via dramatisch spel. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft zich uiten voor een vertrouwd publiek. - De leerling maakt kennis met de respons van het publiek. 	

Woordtheater jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (semantiek)	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatiek)
Verdiepingscomponent (4.3.1+)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verwerft inzicht in kunst en literatuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoli/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuringen. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling gebruikt een sterk ontwikkelde taalvaardigheid. - De leerling gebruikt artistieke vaardigheden toe op nieuw materiaal. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn artistieke sterktes en zwaktes sturen en benoemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert omgaan met professionele feedback op eigen artistieke presentaties.
Vervolgopleiding (4.3.1)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling ontwikkelt een genuanceerde spreek- en speltechniek. - De leerling benoemt zijn eigen spreek- en spelstijl. - De leerling kan geschikt materiaal voor en na een voorstelling of presentatie verzamelen, verspreiden, verspreiden en verspreiden van het productieproces van een voorstelling. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling past verschillende speelslijken toe in dramatische en literaire kunstuitingen. - De leerling werkt actief mee aan de realisatie van een voorstelling. - De leerling vertient de samenwerking vanuit de eigen discipline met andere kunstuitingen. - De leerling spreekt een beargumenteerd oordeel uit over dramatische en literaire kunstuitingen. - De leerling verkent en situeert een breed palet dramatische en literaire kunstuitingen in een culturele en kunsthistorische context. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling is zich bewust van het effect van zijn kunstuiting op het publiek en de medespelers.
Basisopleiding (4.2.1)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling breidt zijn spraaktechnische mogelijkheden uit. - De leerling hanteert verschillende speltechnieken. - De leerling verkent een breder palet van dramatische en literaire kunstuitingen. - De leerling verkent verschillende literaire genres en -stijlen. - De leerling kan historisch doelbewust naar de andere leerlingen en kan daarbij zijn eigen observaties verwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan samen met andere leerlingen zijn verbeelding dramatisch vormgeven in scènes. - De leerling geeft vorm aan zijn belevingswereld via het experimenteren met het schrijven van teksten. - De leerling gebruikt doelbewust stijl, structuur en vorm. - De leerling reflecteert over dramatische en literaire kunstuitingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling brengt beelden emoties en gedachten over naar een publiek.

Literatuur jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (semantiek)	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatic)
Verdiepingscomponent (4.3.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolioreportage aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling behaart een sterk ontwikkelde artistieke vaardigheden. - De leerling past zijn artistieke vaardigheden toe op nieuw materiaal. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling kan zijn artistieke sterke punten zwaktes situeren en benoemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert omgaan met professionele feedback op eigen artistieke presentaties.
Vervolgopleiding (4.3.2)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert een genuanceerde schrijfstijl. - De leerling verworft inzicht in het productieproces van een literair product. - De leerling herkent en situeert een breed palet dramatische en literaire kunstuitingen in een culturele en kunsthistorische context. - De leerling krijgt grip op verschillende stijlen en genres, krijgt er inzicht in en leert die te gebruiken in eigen literaire teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling creëert zelfstandig een product van korte omvang (bv. kortverhaal, korte monoloog, gedichtencyclus) of ruime omvang (bv. novelle, roman, monoloog, gedichtbundel) in een gepaste vorm (stijl, structuur). - De leerling stemt stijl en inhoud op elkaar af. - De leerling beseeft aandacht aan de toon van een literaire of dramatische tekst. - De leerling levert een eigen literaire bijdrage aan een literair product. - De leerling spreekt een beargumenteerd oordeel uit over literaire teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling creëert zelfstandig een product van korte omvang (bv. kortverhaal, korte monoloog, gedichtencyclus) of ruime omvang (bv. novelle, roman, monoloog, gedichtbundel) in een gepaste vorm (stijl, structuur). - De leerling stemt stijl en inhoud op elkaar af. - De leerling beseeft aandacht aan de toon van een literaire of dramatische tekst. - De leerling levert een eigen literaire bijdrage aan een literair product. - De leerling spreekt een beargumenteerd oordeel uit over literaire teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert omgaan met professionele feedback op zijn literaire teksten. - De leerling leert uit de respons van lezers/luisteraars op zijn literaire teksten - De leerling is zich bewust van het effect van zijn literaire teksten op de lezers.
Basisonopleiding (4.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert verschillende schrijfstijlen. - De leerling hanteert de basistechnieken van het schrijven van literaire teksten in verschillende verschijningsvormen. - De leerling benoemt de stijlkenmerken van literaire teksten. - De leerling herkent zijn vermogen tot literaire hantering. - De leerling experimenteert met verschillende stijlen en genres en ontdekt eigen sterke punten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling formuleert helder en beeldrijke passages. - De leerling werkt een eenvoudige verhaalstructuur uit. - De leerling verwerkt eigen ervaringen in korte (fictieve en niet-fictieve) literaire teksten. - De leerling deelt leeservaringen met medeleerlingen. - De leerling reflecteert over zijn eigen schrijfsproces. - De leerling geeft gerichte en opbouwende feedback aan medeleerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling formuleert helder en beeldrijke passages. - De leerling werkt een eenvoudige verhaalstructuur uit. - De leerling verwerkt eigen ervaringen in korte (fictieve en niet-fictieve) literaire teksten. - De leerling deelt leeservaringen met medeleerlingen. - De leerling reflecteert over zijn eigen schrijfsproces. - De leerling geeft gerichte en opbouwende feedback aan medeleerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling brengt gedachten, ideeën, gevoelens en verbeelding met zijn literaire teksten over op een lezer. - De leerling is zich bewust van het effect van zijn literaire teksten op zijn medeleerlingen en op een vertrouwd lezerspubliek. - De leerling durft zich utoen in een literaire tekst en maakt kennis met de respons van medeleerlingen en een vertrouwd lezerspubliek.

Dans kinderen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstgebruiken (her)kennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatisch).
Voorbereidende opleiding (5.1)	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfolio/repertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuuruitingen. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling tast de grenzen van de eigen bewegingsmogelijkheden af: beperkingen vs. mogelijkheden. - De leerling ontwikkelt een lichamelijk, muzikaal en ruimtelijk bewustzijn. - De leerling leert de parameters van de dans op een elementair niveau. - De leerling leert een elementair dansvocabularium. - De leerling leert verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling leert gericht waarnemen. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert beweging gebruiken als uitdrukkingsmiddel. - De leerling ontwikkelt de eigen creativiteit (creatie en re-creatie). - De leerling improviseert via beweging. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft zich uit te spreken via beweging voor publiek. - De leerling wordt zich bewust van de respons van het publiek.
Oriëntatie- (0.0) en initiatieopleiding (5.0)		<ul style="list-style-type: none"> - De leerling exploreert de eigen bewegingsmogelijkheden. - De leerling toont een elementair lichamelijk, muzikaal en ruimtelijk bewustzijn. - De leerling exploreert de parameters van de dans. - De leerling maakt kennis met verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling verkent zijn waarnemingsmogelijkheden. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling exploreert zijn beleevingsverveld door de beweging. - De leerling gebruikt beweging als uitingsmiddel. 	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling durft bewegen voor publiek. - De leerling maakt kennis met de respons van het publiek.

Dans jongeren en volwassenen

opleidingsrap	algemene artistieke doelen	specifieke artistieke doelen	2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (herkennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).	3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatisch).
<p>Voedingscomponent H(KO) (5.3-)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling verworft inzicht in kunst en cultuur. - De leerling kan het eigen leer- en creatieproces interpreteren, evalueren en er conclusies uit trekken. - De leerling ontwikkelt zijn vermogen tot fantasie, verbeelding, esthetiek en brengt die tot uiting. - De leerling ontwikkelt zin om deel te nemen aan het culturele leven. - De leerling kan een portfoliorepertoire aanleggen, deze interpreteren en er conclusies uit trekken. - De leerling geniet van kunst- en cultuur. - De leerling streeft naar meesterschap maar onderkent de noodzaak van het leerling zijn. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert danstechnische en artistieke kennis. - De leerling beheerst een dansvocabularium in relatie met de parameters van de dans. - De leerling heeft kennis, inzicht en vaardigheden in verschillende dansgenres en -stijlen opgebouwd. - De leerling vertiept zijn kennis van de danswereld. - De leerling kan het kritisch/analytisch waarnemen gebruiken voor o.a. zelfsturing en zelf-evaluatie. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (herkennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling ontwikkelt een artistieke visie en kan uitleggen van dans (create, re-create, interpretatie). - De leerling kan zijn mening verwoorden in de communicatie over dans en beweging. - De leerling kan kritisch reflecteren over het eigen kennen en kunnen. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatisch).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling geniet van het optreden voor publiek. - De leerling kan, via dans, een artistieke dialoog aangaan met het publiek.
<p>Vervolgopleiding (5.3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert zijn bewegingsmogelijkheden in relatie met het lichamenlijk, ruimtelijk en muzikaal bewijszijn. - De leerling beheerst een dansvocabularium in relatie met de parameters van de dans. - De leerling hanteert verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling vernuimt zijn kennis van de danswereld. - De leerling kan kritisch/analytisch waarnemen. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert zijn bewegingsmogelijkheden in relatie met het lichamenlijk, ruimtelijk en muzikaal bewijszijn. - De leerling beheerst een dansvocabularium in relatie met de parameters van de dans. - De leerling hanteert verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling vernuimt zijn kennis van de danswereld. - De leerling kan kritisch/analytisch waarnemen. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (herkennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling hanteert zijn lichaam als communicatiemiddel. - De leerling verfijnt en vernuimt zijn mogelijkheden om te create en re-creatie. - De leerling kan een persoonlijk bewegingsverloop ontwerpen. - De leerling kan communiceren over dans en beweging. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatisch).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft aandacht voor/heeft podiumpresentie. - De leerling gaat bewust om met de eigen beweging op het podium. - De leerling wordt zich bewust van de effecten van zijn optreden bij het publiek.
<p>Basopleiding (5.2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert omgaan met de eigen bewegingsmogelijkheden (ook in relatie tot dans-technieken). - De leerling vertiept zijn lichamenlijk, muzikaal en artistiek bewijszijn. - De leerling leert de parameters van de dans hanteeren. - De leerling verfijnt en vernuimt het dansvocabularium. - De leerling kent verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling leert de danswereld kennen. - De leerling kan gericht waarnemen. 	<p>1e dimensie: inhoudelijke en vormelijke elementen kennen en inoefenen (syntaxis).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling leert omgaan met de eigen bewegingsmogelijkheden (ook in relatie tot dans-technieken). - De leerling vertiept zijn lichamenlijk, muzikaal en artistiek bewijszijn. - De leerling leert de parameters van de dans hanteeren. - De leerling verfijnt en vernuimt het dansvocabularium. - De leerling kent verschillende dansgenres en -stijlen. - De leerling leert de danswereld kennen. - De leerling kan gericht waarnemen. 	<p>2e dimensie: betekenis van kunstuitingen (herkennen, zelf betekenis kunnen geven (semantiek).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling wordt zich bewust van het lichaam als communicatiemiddel (door middel van waarneming en experimenteren). - De leerling kan invulling geven aan bewegingsdrachten (create, re-create en interpreteren). - De leerling kan een eenvoudig bewegingsverloop ontwerpen. - De leerling reflecteert over dans en beweging. 	<p>3e dimensie: effect van kunstuitingen op het publiek kennen en kunnen gebruiken (pragmatisch).</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerling heeft aandacht voor/heeft podiumpresentie. - De leerling gaat bewust om met de eigen beweging op het podium. - De leerling wordt zich bewust van de effecten van zijn optreden bij het publiek.

Literatuur

- Bamford, A., *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, september 2007
- Codibel, *Synthese Standpunten*, mei 2007
- Commissie Cultuur-Onderwijs, *Verbeeld/Gedeeld, Eindrapport van de Commissie Cultuur-Onderwijs*, september 2008
- Cultuurnetwerk Nederland, *Zicht op... Brede school en cultuureducatie*, 2007
- De Braekeleer, J., *Kunsteducatie in deeltijds kunstonderwijs, amateurkunsten en sociaal-cultureel werk. Verschillen en complementariteiten*, in *a-magazine*, jg. 4, nr. 4, september 2003
- Inspectie Onderwijs, *Onderwijsspiegel 2006-2007*
- Jørgensen, H., *What is a talent, how is it identified, and how is it developed? A research perspective*, May 2008
- L'Enfant, R., *Samenwerking en Netwerkvorming in praktijk*, in opdracht van Steunpunt GOK – Brede School, april 2008
- Polifonia pre-college working group, *Final report, pre-college education in Europe*, May 2008
- Rekenhof, *Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*, oktober 2003
- Sanctorum, J., *Is er cultuur voorbij het Wow-effect? Kritisch-filosofische achtergrondreflecties rond het Bamford-rapport in Vlaanderen*, november 2007
- Smet, W., *Effectmeting tijdelijk project muzische vorming deeltijds kunstonderwijs*, mei 2007
- Szilvay, R., *“Only the best is good enough” On the importance of pre-college music education*, May 2008
- Thiers, P., *Participatie aan het Deeltijds Kunstonderwijs in 2004 in Vlaanderen, een cijfermatige analyse*, 2006
- Cultuur Lokaal, *Trendnota Aanbod, spreiding, participatie*, oktober 2006
- van Moer, E., *Ervaringsgerichte kunsteducatie voor musea. Cultuur+Educatie 19, Themanummer over Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*, 2007, Cultuurnetwerk Nederland
- Vastesaegeer, T., *Popeducatie in Vlaanderen, een veldanalyse*, in opdracht van Poppunt, mei 2007
- VerDi, *Bijgewerkte zelfevaluatie DKO*, juni 2007
- Vlaams Theater Instituut, *Een parcours op maat, interview met Dirk Lievens*, Courant#83, november 2007-januari 2008
- Vlaams Theater Instituut, *Het delen van verbindingen, een gesprek met Anne Bamford*, Courant#83, november 2007-januari 2008
- Wauters, R., Van Hulle, J., *AUDIOVISUEEL ONDERWIJS: DE KNOP OMDRAAIEN* Audiovisuele onderwijsondersteuning voor de lerarenopleiding door CANON Cultuurcel, academiejaar 2006-2007

VERDIEPING VERBREDING

PERSPECTIEVEN
voor inhoudelijke vernieuwing
van het deeltijds kunstonderwijs

*In opdracht van minister van Onderwijs en Vorming
Frank Vandenbroucke*

Auteurs

Wim Chielens
Pascale De Grootte
Ann Dejaeghere
Karl Desloovere
Ella De Smedt
Luc Doutrebon
Rita Dunon
Rieka Hérie
Ingrid Leys
Freddy Marien
Luc Ponet
Hilde Quix
Dirk Rombaut
Wim Smet
Albert Tersago
Jos Thys
Sonja Van Craeymeersch
Mieke Vermeiren
Christine Wauters

Redactie

Ingrid Leys
Jos Thys

Vormgeving

quod. voor de vorm.

Fotografie

Kunstacademie Poperinge

Verantwoordelijke uitgever

Ludy Van Buyten,
Secretaris-generaal Departement Onderwijs en
Vorming

Oplage: 900 ex.

Uitgave: december 2008

Wettelijk depot: D/2008/3241/321

Een digitale versie van dit rapport is terug te vinden op
www.ond.vlaanderen.be/publicaties

Vlaamse overheid

