



BELEIDSEVALUATIE KUNSTKUUR



COLOFON

Samenstelling

Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

Lieven Viaene, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Wettelijk depot

D/2023/3241/005

Copyright

© Niets uit deze publicatie mag worden gekopieerd
of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.

Vormgeving

INHOUD

Woord vooraf.....	6
Inleiding.....	6
Voorgeschiedenis en decretaal kader	7
Voorgeschiedenis van Kunstkuur	7
Regelgevend kader	9
De rol van CANON Cultuurcel	10
Beoordelingscriteria voor goedkeuring	11
Zelfevaluatie en externe evaluatie van de kwaliteit van de projecten.....	11
Kunstkuur in cijfers	11
Methodologie: een evaluatie op basis van een meervoudige gevalstudie	14
Onderzoeksvragen.....	14
Dataverzameling	15
Onderzoeksmethode: een meervoudige gevalstudie	15
Onderzoekstechnieken: interviews, documentstudie en observatie	16
Data-analyse	16
Beperkingen van het onderzoek en bijsturing	17
Bevindingen	17
Projecten in de steekproef	17
Hét Kunstkuurproject bestaat niet	25
De Kunstkuurdoelstellingen: vertaling in de projecten en de gerapporteerde effecten	26
Doelstelling 1: Het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs versterken	27
Doelstelling 2: Een duurzaam delend netwerk tussen leraren basisonderwijs, secundair onderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten tot stand brengen.....	30
Doelstelling 3: Het toeleiden van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijf geven van artistieke interesse en aanleg naar het deeltijds kunstonderwijs bevorderen, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de SES- kenmerken	34
Conclusie	36
Analyse: de invloed van interne en externe factoren voor het al dan niet realiseren van de doelstellingen	36

Interne factor: de kwaliteitszorg - doelen, strategie en evaluatie	37
Doelen: een gedeelde missie of nood is de basis voor een doelgericht project	37
Strategie: Hoe co-teaching als strategie inzetten om tot expertisedeling te komen	38
Strategie: inbedding van de samenwerking in de bestaande uurroosters en andere vakken vanuit het perspectief ‘education through art’ biedt meer kansen tot succes	38
Strategie: de evaluatie van het Kunstkuurproject is te weinig afgestemd op de doelen	39
Interne factor: mensen.....	39
De betere startpositie van een al bestaand netwerk.....	39
‘De leraar doet er toe’: over de leraarskenmerken die het verschil maken	40
De rol van de externe partner en de coördinator in de samenwerking	41
Een goede samenwerking vraagt een match tussen de partners en een focus op groei en gelijkwaardige relaties	41
Locatie: hoe de nabijheid van de academie de toeleiding naar het dko kan bevorderen	42
Externe factor: corona.....	43
Externe factor: regelgeving en uitvoerende maatregelen	43
De vaste duurtijd van het project (drie jaar).....	43
Het statuut van de leraren dko	43
De aanvraag- en toekenningsprocedure.....	44
De decretale kijk op Kunstkuur als project heeft gevolgen voor de integratie ervan in het leerplichtonderwijs	44
Structuurgebonden elementen kunnen de toeleiding verhinderen naar het dko.....	45
Externe factor: ondersteuning	45
Algemene ondersteuning.....	45
Ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten.....	46
Externe factor: gebrekkige infrastructuur en tekort aan werkingsmiddelen	46
Aanbevelingen	47
Een transparante, valide en betrouwbare (zelf)evaluatie van de Kunstkuurprojecten vereist een instrument en/of ondersteuning die projecten hierin stimuleert en begeleidt	47
Een decretaal kader voor Kunstkuur werkt het best als het een structuur biedt aan projecten om de contextspecifieke noden en behoeften doelgericht en kwaliteitsvol te kunnen aanpakken	48

Nieuwe beleidsevaluaties zullen toelaten om de groei en de effecten op Vlaams niveau in kaart te brengen en op te volgen	49
Conclusies en aanbevelingen per doelstelling	49
Conclusies en aanbevelingen bij doelstelling 1 (verhogen cultureel bewustzijn) en doelstelling 2 (verhogen culturele expressie)	49
Conclusies en aanbevelingen bij doelstelling 3 (uitbouwen duurzaam delend netwerk)	50
Conclusies en aanbevelingen bij doelstelling 4 (toeleiding naar het dko)	53
Aanbevelingen voor de Kunstkuurteams	55
Laat de betrokken leraren participeren aan het uitschrijven van de projectaanvraag en start de samenwerking vanuit een gedeelde missie	55
Aanbevelingen voor de uitwerking en organisatie van het project in functie van de realisatie van de (decretale) doelstellingen	55
Bibliografie	58
Bijlage	59
Interviewleidraad gesprek leraren	59
Interviewleidraad gesprek beleidsteams	60
Interviewleidraad gesprek over de samenwerkingen met de externe partners	63

WOORD VOORAF

De onderwijsinspectie nam in 2022 haar decretale opdracht op om een beleidsevaluatie te maken van de Kunstkuurprojecten. Slalomtussende obstakels van de coronapandemie slaagden we erin om 24 projecten te bezoeken in alle Vlaamse provincies en in Brussel, zowel in grote secundaire scholen in de grootstad als in kleine landelijke basisscholen waar we kennismaakten met een uniek type samenwerking in het Vlaamse onderwijs. Dat was enkel mogelijk dankzij de open geest en de warme ontvangst die we overal mochten ervaren. Daarom willen we eerst en vooral de beleidsteams en de leraren bedanken voor de tijd die ze in hun drukke agenda's vrijmaakten om hun ervaringen en inzichten met ons te delen.

Leerlingen zo zien kermen van de pijn in een fictief dokterskabinet dat je bijna de ambulance zou bellen of leraren die ons stiekem toevertrouwen dat ze zich een koffie 'zweten', die plots in een gesprek recht springen om een lichtinval te fotograferen: het was voor ons een voorrecht om te mogen kennismaken met de zeer diverse Kunstkuurprojecten en de teams die deze projecten vormgeven.

INLEIDING

Vlaanderen heeft een lange en rijke artistieke traditie met ook vandaag nog toonaangevende kunstenaars in vele disciplines. Deze rijkdom is een exponent van een breed cultureel veld waarvan het kunstonderwijs een belangrijke pijler vormt. Kunstkuurprojecten nemen daarin een unieke plaats in doordat ze een brug slaan tussen het reguliere onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. De overheid ambieert vier doelen met die samenwerkingen:

- Het versterken van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de betrokken leerlingen in het basis- en secundair onderwijs.
- Het vergroten van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van studenten hoger onderwijs, met het oog op het versterken van hun latere professionele activiteiten.
- Het tot stand brengen van een duurzaam delend netwerk tussen leerkrachten basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten.
- Het toeleiden van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blij geven van artistieke interesse en aanleg, naar het deeltijds kunstonderwijs bevorderen, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de SES-kenmerken.

Dit rapport is het resultaat van de opdracht die de onderwijsinspectie opnam om aan het einde van de eerste driejarige cyclus Kunstkuurprojecten (2019-2022) te evalueren of deze projecten de decretaal bepaalde doelstellingen gerealiseerd hebben. We bezochten 24 projecten die van start gingen in 2019 en die afliepen in 2022. We observeerden Kunstkuuractiviteiten en hadden gesprekken met leraren en directies. Deze rijke data leidden tot bevindingen en aanbevelingen voor alle betrokkenen.

Om onze bevindingen goed te kaderen, beschrijven we eerst de context van Kunstkuur: de voorgeschiedenis, het huidige decretale kader en de verdere uitwerking. In de terreinschets geven we een

synthetisch beeld van de huidige Kunstkuurprojecten. Daarna beschrijven we de manier waarop we ons onderzoek aangepakt hebben. Onder 'Bevindingen' lichten we toe hoe de Kunstkuurteams omgaan met de decretaal bepaalde doelstellingen, welke inspanningen ze leveren en welke effecten ze rapporteren. Vervolgens maken we een analyse van de interne en externe factoren die het al dan niet realiseren van de doelstellingen beïnvloeden. We sluiten af met conclusies en aanbevelingen.

VOORGESCHIEDENIS EN DECRETAAL KADER

In maart 2018 kreeg het deeltijds kunstonderwijs (dko) een eigen niveaudecreet. Op die manier bevestigde de overheid dat de academies een essentieel en integraal onderdeel vormen van het onderwijslandschap. In haar beleidsnota benadrukte de toenmalige minister van onderwijs Hilde Crevits het belang van samenwerking en overleg tussen dko en leerplicht- en hoger onderwijs. Die ambitie heeft een duidelijke plaats gekregen in hoofdstuk 8 van het decreet. Zo wordt de mogelijkheid gecreëerd om gedurende drie schooljaren lokale samenwerkingsinitiatieven op te zetten tussen enerzijds academies voor deeltijds kunstonderwijs en anderzijds basisscholen, secundaire scholen of instellingen uit het hoger onderwijs.

De regie voor deze samenwerkingen ligt bij CANON Cultuurcel, die binnen het Departement Onderwijs en Vorming verantwoordelijk is voor het versterken van de verbinding tussen onderwijs en cultuur en het faciliteren van meer en beter cultuuronderwijs voor iedereen. CANON introduceerde de projecten in het onderwijsveld onder de naam Kunstkuur. CANON organiseert de oproepen om samenwerkingen in te dienen, stuurt de selectie aan en staat ook in voor de begeleiding en de opvolging van de Kunstkuurprojecten.

In dit luik van het rapport schetsen we kort de voorgeschiedenis van Kunstkuur. Kunstkuur past immers in een langere traditie van tijdelijke projecten om de samenwerking tussen dko en regulier onderwijs te stimuleren. We gaan vervolgens dieper in op het decretaal kader, de rol van CANON Cultuurcel, de manier waarop de projecten worden toegekend en de evaluatie achteraf. Tot slot geven we een algemeen zicht op de Kunstkuurprojecten die tot nu uitgerold zijn.

Voorgeschiedenis van Kunstkuur

Structurele samenwerkingen tussen het dko en het basisonderwijs - en in mindere mate het secundair onderwijs - zijn niet nieuw. Er bestond al een brede waaier aan initiatieven met verschillende regisseurs, doelstellingen en doelpublieken.¹ Een korte terugblik maakt duidelijk hoe er vanuit uiteenlopende ambities diverse initiatieven zijn ontstaan.

In 1999 startte het project **Professionalisering inzake Muzische Vorming**². Dit tijdelijk project richtte zich op de leraren van het basisonderwijs en had een driedelig doel: leraren professionaliseren door de eindtermen te concretiseren, hun lerarenopleiding 'aanvullen' en werken aan het zelfvertrouwen van de leraren. Leraren uit het basisonderwijs kregen gedurende 15 sessies van drie uren les van leraren uit het deeltijds kunstonderwijs in de academie. Daarbij kregen ze minstens drie artistieke domeinen aangereikt.

¹ Een overzicht en beschrijving van deze tijdelijke projecten is terug te vinden in het rapport *Tijdelijke projecten deeltijds kunstonderwijs* uit 2016 (<https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>).

² De financiering van dit tijdelijk project werd als volgt ondervangen: de leraren basisonderwijs worden ingeschreven in de hogere graad Woordkunst en genereren op deze wijze uren-leraar, nl. 2u/week voor de leraar dko, 1,5u/week voor de wisselwerker. Er wordt eveneens in coördinatie voorzien. Om het project te laten starten moeten er minimum 12 leraren bao ingeschreven zijn. De leerlingen betalen het inschrijvingsgeld zoals in de regelgeving voorzien.

Kunstenaars-pedagogen boden op datzelfde ogenblik in de klassen van deze leraren basisonderwijs muzische leeractiviteiten aan. In 2003 werd dit project omgedoopt tot **Wisselwerking muzische vorming**.³

Uit de evaluaties van de academies en de scholen⁴ bleek dat de projecten doorheen de tijd geëvolueerd waren van een productgerichte naar een procesgerichte werking. Zo werden de grote slotvoorstellingen uit de beginperiode van de projecten langzamerhand en steeds vaker vervangen door reflectiegesprekken, workshops en kleinschalige toonmomenten waarbij het proces meer en meer aan belang won. Uit die evaluaties kwam eveneens de vraag om de zelfredzaamheid en de verdere professionalisering van de leraren basisonderwijs op muzisch vlak blijvend te ondersteunen.

Naast de tijdelijke projecten Wisselwerking muzische vorming riep de overheid in 2002 de tijdelijke projecten **Kunstinitiatie** in het leven om de toeleiding naar het deeltijds kunstonderwijs te faciliteren.⁵ Het initiatief kaderde in het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) en mikte prioritair op scholen waar ten minste 30% van de leerlingen voldeed aan de GOK-indicatoren. De scholen werkten projectplannen uit die de basis vormden voor een zelfevaluatie en een jaarlijkse controle - meestal ter plaatse - door de onderwijsinspectie.

Uit een interne, niet gepubliceerde evaluatie door de onderwijsinspectie in 2005 voor de minister bleek dat de voorziene doelstelling te hoog gegrepen was, waarop de overheid nieuwe ambities formuleerde:

- Het zelfbeeld bevorderen van kinderen en jongeren met risico op schoolse achterstand.
- De cultuurcompetentie van de doelgroep vergroten.
- De betrokkenheid van de ouders en de buurt verhogen.

De conclusie uit de eerder aangehaalde evaluaties uit het schooljaar 2014-2015 over alle tijdelijke projecten⁶ was dat er zich binnen de tijdelijke projecten Kunstinitiatie een positieve evolutie aftekende en dat de meeste projecten erin slaagden om de doelstellingen te bereiken. Dankzij de projecten Kunstinitiatie kregen heel wat kinderen uit kansarme milieus de mogelijkheid om met kunst in contact te komen. Scholen groeiden ook in hun interne kwaliteitsbewaking. Onder impuls van zelfevaluaties en externe evaluaties van de onderwijsinspectie borgden en verrijkten ze een aantal aspecten van het project en stuurden ze bij waar nodig. Opvallend in de evaluatie was ook dat de scholen aangaven geen beroep te doen op de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Het nieuwe decreet dko van 2018 vormde het eindpunt van deze tijdelijke projecten. Noch de projecten Kunstinitiatie noch het project Wisselwerking Muzische Vorming werden als dusdanig in de nieuwe structuur van het dko opgenomen. Wel werden ze in een nieuw kleedje gestoken: ze kregen nieuwe doelstellingen en een nieuwe modus operandi. De Kunstinitiatieprojecten werden bijgeschaafd en

³ <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

⁴ <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

⁵ De decretale basis voor deze tijdelijke projecten bestond uit het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, 28 juni 2002, het besluit van de Vlaamse Regering betreffende tijdelijke projecten inzake kunstinitiatie voor kansarme en/of allochtone minderjarigen, 31 maart 2006 en het decreet houdende enkele dringende maatregelen voor het deeltijds kunstonderwijs, 10 juli 2008. Het BVR betreffende tijdelijke projecten inzake kunstinitiatie voor kansarme en/of allochtone minderjarigen (31 maart 2006) regelt de toekenning van de ondersteuning. De initiatiefnemende school ontvangt een puntenenveloppe. Zij kan punten overdragen aan een instelling voor deeltijds kunstonderwijs, of aan een meewerkende basis- of secundaire school waarmee ze een samenwerkingsovereenkomst heeft gesloten. Personeelsleden kunnen bijgevolg administratief toegewezen worden aan die instelling of school. De punten die de school niet aanwendt om betrekkingen op te richten, kunnen omgezet worden in een werkingsbudget. Ieder punt wordt dan gelijkgesteld met een geldwaarde. De initiatiefnemende school kan het werkingsbudget aanwenden voor materiaalkosten, vervoerskosten en uitrustingskosten of voor het inzetten van voordrachtgevers ten behoeve van het project. De initiatiefnemende school sluit met de voordrachtgever hetzij een arbeidsovereenkomst, hetzij een contract van huur van diensten.

⁶ <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

omgevormd tot Kunstkuurprojecten, waarbij de regie en de ondersteuning in handen kwamen van CANON Cultuurcel.

Naast bovenstaande Vlaanderenbreed uitgerolde en structureel omkaderde samenwerkingen tussen het leerplichtonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs, ondersteunden ook een aantal lokale besturen, op eigen initiatief, samenwerkingen zoals de “cultuurklassen” waarbij leraren uit het deeltijds kunstonderwijs of mensen uit de brede cultuursector muzische expertise binnenbrachten in de plaatselijke basisscholen. Hierover is geen diepgaand onderzoek bekend.

Regelgevend kader

Kunstkuur is een rechtstreekse uitloper van het in maart 2018 goedgekeurde niveaudecreet voor het dko. Dat decreet voorziet in de mogelijkheid om lokale samenwerkingsinitiatieven op te zetten tussen enerzijds academies voor deeltijds kunstonderwijs en anderzijds basisscholen, secundaire scholen of instellingen uit het hoger onderwijs.

Deze samenwerkingsinitiatieven moeten vier doelstellingen realiseren:

1. Het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs versterken.
2. Het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de studenten hoger onderwijs versterken met het oog op hun latere professionele activiteiten.
3. Een duurzaam delend netwerk tussen leerkrachten basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten tot stand brengen.
4. Het toeleiden van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijk geven van artistieke interesse en aanleg naar het deeltijds kunstonderwijs bevorderen, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de SES-kenmerken. (Officieel: de leerlingenkenmerken, vermeld in artikel 78, § 1, 1°, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de gelijkemansindicatoren, vermeld in artikel 225, § 1, van de Codex Secundair Onderwijs.)

In vergelijking met de doelstellingen van de projecten Kunstinitiatie, die gericht waren op jongeren met een risico op schoolse achterstand, valt het op dat de Kunstkuurprojecten niet focussen op één doelgroep. Ze willen wel de toeleiding naar het dko vanuit scholen met een meerderheid van SES-leerlingen aanmoedigen en belonen. Ook de verwijzingen naar het verhogen van het zelfbeeld van de doelgroep en het verhogen van de betrokkenheid van de buurt en de ouders zijn verdwenen. In de Kunstkuurprojecten daarentegen staat de samenwerking tussen twee onderwijsinstellingen (dco en leerplichtonderwijs) en eventueel een externe (professionele) partner centraal. De notie ‘culturele competentie’ tot slot is geëxpliciteerd als cultureel bewustzijn en culturele expressie. Deze concepten weerspiegelen de invloed van ‘Cultuur in de spiegel’, de cultuurtheorie die het Departement Onderwijs en Vorming al een tijd hanteert als gemeenschappelijk referentiekader om cultuureducatie in de meest brede zin - en dus ook Kunstkuur - richting te geven (zie verder).

In een overeenkomst worden ook de modaliteiten van de samenwerking vastgelegd: de planning van de leeractiviteiten, de wederzijdse verantwoordelijkheden voor de coördinatie en het ter beschikking stellen van middelen (personeel, infrastructuur, leermiddelen, materiaal, vervoer) en de manier van samenwerken met de eventuele externe partners. Het decreet voorziet per project in een puntenenveloppe en een werkingsbudget, toegekend aan de betrokken academie.

Zoals vermeld, kan een project Kunstkuur worden verrijkt met de expertise van een externe partner. Dat is niet verplicht, maar CANON Cultuurcel beveelt het op haar website aan als een extra middel om de doelen van Kunstkuur te bereiken. De externe partner - een cultuureducatieve of sociale partner, een lokale kunstenaar ... - kan, in tegenstelling tot de academie en de school binnen een project, jaar na jaar wisselen.

Kort na de goedkeuring van het decreet heeft de Vlaamse Regering in een Besluit de verdere contouren van de lokale samenwerkingsinitiatieven uitgetekend. Daarin worden de rol van CANON Cultuurcel (zie 3.3), de beoordelingscriteria voor de goedkeuring van de projecten (zie 3.4) en de evaluatie van de projecten (zie 3.5) uitgeklaard.

De rol van CANON Cultuurcel

CANON Cultuurcel treedt op als regisseur voor de lokale samenwerkingsinitiatieven. Die regierol is drieledig: CANON maakt Kunstkuur bekend voor het grote (onderwijs)publiek, staat in voor de organisatie van het selectieproces en begeleidt de projecten.

CANON Cultuurcel informeert voornamelijk via de website [www.cultuurkuur.be over Kunstkuur](http://www.cultuurkuur.be/over/Kunstkuur). Op deze website vinden geïnteresseerden informatie over het opzet, de voorwaarden, het uitschrijven van een aanvraag, de gunningscriteria en nuttige documenten. Er zijn voorbeelden ter inspiratie en de FAQ-rubriek bundelt veelgestelde vragen. Om Kunstkuur te promoten organiseert CANON ook infosessies op onder andere cultuur- en inspiratiedagen.

CANON Cultuurcel behandelt alle dossiers en roept de beoordelingscommissie samen. Meer details hierover (beoordelingscommissie en beoordelingscriteria) zijn te vinden onder 3.4.

Tenslotte begeleidt CANON Cultuurcel aanvragers tijdens het selectieproces. CANON ontwikkelde een Kunstkuurbox die de doelstellingen bespreekt en een plan van aanpak voorstelt. Verder biedt CANON Cultuurcel administratieve ondersteuning aan via de website en via een telefonische helpdesk. Niet-weerhouden projecten krijgen schriftelijke feedback van de beoordelingscommissie. Sinds 2022 organiseert CANON ook intervisie-, reflectie- en opstartgesprekken en is er een publicatie die de doelstellingen toelicht. De Kunstkuurteams worden intussen ook gestimuleerd om lesmateriaal te delen via Klasement. Met deze initiatieven bouwt CANON aan een delend en lerend netwerk in lijn met de doelstellingen van het decreet. In dit kader organiseren ze ook, sinds 2019, vier keer per jaar een netwerkmoment met de ambitie om adviezen te formuleren, materiaal te delen en te ontwikkelen en te zoeken naar inspirerende antwoorden op vragen van scholen en academies.⁷ Dat delend netwerk bestaat uit maximum twintig mensen met een mandaat van hoogstens twee jaar: leraren, directies of coördinatoren van academies, scholen en instellingen met een goedgekeurd project en leden van de pedagogische begeleidingsdiensten. Bij de samenstelling van dit delend netwerk streeft CANON naar een evenwichtige spreiding over de onderwijsverstreckers en de regio's heen.

⁷ Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor basis- en secundair onderwijs, instellingen voor hoger onderwijs en de academies voor deeltijds kunstonderwijs; Afdeling 3. — Delend en lerend netwerk Art. 16. In samenspraak met de pedagogische begeleidingsdiensten, zet de bevoegde dienst van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming een delend en lerend netwerk op waaraan leerkrachten, docenten en externe partners die betrokken zijn bij de lokale samenwerkingsinitiatieven, kunnen deelnemen. Op basis van de opgedane ervaring en expertise ontwikkelen de deelnemers aan het netwerk, vermeld in het eerste lid, materialen die andere academies, scholen, instellingen voor hoger onderwijs kunnen helpen bij het opstarten en vormgeven van lokale samenwerkingsinitiatieven, in relatie tot de doelstellingen, vermeld in artikel 136 van het decreet van 9 maart 2018.

Beoordelingscriteria voor goedkeuring

Een selectie experts uit het onderwijsveld (o.a. de VLOR, directeurs en beleidsondersteuners van het dko) beoordeelt de ingediende voorstellen op negen criteria:

1. de wijze waarop het delen, aanwenden en verhogen van expertise tussen leraren en eventueel een externe partner op de klasvloer tot stand komt;
2. het aanwezig zijn van een gezamenlijke inschatting van de beginsituatie inzake kunst- en cultuureducatie van de school voor basis-, secundair of hoger onderwijs, daarbij kan het voorstel zich baseren op de eerdere kunst- en cultuurervaringen van de school;
3. de mate waarin het voorstel tegemoetkomt aan de specifieke behoeften en context van de scholen, de instellingen voor hoger onderwijs en de academie in kwestie;
4. het potentieel van het voorstel om leerlingen basis- of secundair onderwijs naar het deeltijds kunstonderwijs toe te leiden;
5. de mate waarin de leeractiviteiten die het cultureel bewustzijn en de culturele expressie verhogen, worden geïntegreerd in, of aansluiten bij de reguliere lespraktijk van de scholen of de instellingen voor hoger onderwijs in kwestie;
6. het procentueel aandeel van leerlingen die beantwoorden aan de leerlingenkenmerken, vermeld in artikel 78, § 1, 1°, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, of de gelijkheidsindicatoren, vermeld in artikel 225, § 1, en artikel 233 § 1 van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010 of de deelname van een school voor buitengewoon onderwijs aan het samenwerkingsinitiatief;
7. de relevante deelname van een externe partner aan het samenwerkingsinitiatief wordt beoordeeld volgens de criteria, vermeld in 1° tot en met 5°;
8. de deelname van een academie en een school of instelling voor hoger onderwijs, of beide, die nog niet eerder deelnamen aan een lokaal samenwerkingsinitiatief;
9. er wordt gestreefd naar een evenwichtige verdeling van de lokale samenwerkingsverbanden over de verschillende onderwijsnetten.

Zelfevaluatie en externe evaluatie van de kwaliteit van de projecten

De partners in de samenwerking zijn samen verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun initiatief. Zij gaan zelf na in welke mate de toegekende ondersteuning bijdraagt tot het realiseren van de doelstellingen van het decreet. Jaarlijks bezorgt de academie, in samenspraak met de partners, een verslag aan CANON Cultuurcel. Er is ook in externe evaluatie voorzien. De onderwijsinspectie kan het samenwerkingsinitiatief evalueren tijdens een doorlichting. Daarnaast kan de minister op basis van het jaarlijks verslag, of bij het ontbreken ervan, de onderwijsinspectie de opdracht geven een onderzoek ter plekke uit te voeren. Op advies van de onderwijsinspectie kan de minister ook beslissen om een samenwerking stop te zetten. Tot op heden zijn deze mogelijkheden nog nooit gebruikt.

Kunstkuur in cijfers

In de onderstaande tabellen geven we een kwantitatief overzicht van de aangevraagde en goedgekeurde Kunstkuurprojecten. We focussen op de gegevens van het aanvraagjaar 2019 omdat ons onderzoek die Kunstkuurprojecten omvat. Voor de volledigheid voegen we ook de data van de andere jaren toe. We

maken echter geen analyse van de evoluties over de jaren heen aangezien dat geen doel is van dit onderzoek.

Tabel 1 maakt duidelijk dat het aantal ingediende dossiers in 2019 met 316 aanvragen hoog lag, wat niet verrassend is bij een nieuw initiatief. Slechts 31% daarvan werd goedgekeurd.

	2019	2020	2021	2022
Aantal ingediende dossiers	316	187	109	142
Waarvan goedgekeurd (%)	98 (31%)	104 (56%)	83 (76%)	84 (59%)
Waarvan afgekeurd	218	83	26	58
Aantal aanvragen hernieuwde samenwerking	/	/	/	45
Waarvan goedgekeurd	/	/	/	13

Tabel 1: Aantal ingediende, goedgekeurde en afgekeurde dossiers (2019-2022) met vanaf 2022 ook het aantal aangevraagde en goedgekeurde hernieuwde samenwerkingen (Bron: CANON Cultuurcel).

Uit tabel 2 blijkt dat bijna 80% van de goedgekeurde projecten van 2019 zich situeert in het basis- en kleuteronderwijs. Iets minder dan 10% van deze groep waren scholen voor buitengewoon onderwijs. Het secundair onderwijs nam 20% voor zijn rekening waarvan een kwart scholen behoort tot het buitengewoon onderwijs. Slechts twee hogescholen waren betrokken bij een Kunstkuurproject. Tot slot zien we dat dat een groot deel van de projecten samenwerkten met een externe partner.

	2019 (N=98)	2020 (N=104)	2021 (N=83)	2022 (N=84)
Betrokken academies	56	63	51	41
Betrokken unieke scholen	98	101	82	82
Betrokken scholen in basisonderwijs (incl. kleuteronderwijs)	76 (78%)	81 (79%)	61 (73%)	65 (77%)
Waarvan buitengewoon onderwijs	7	2	9	6
Betrokken scholen in secundair onderwijs	20 (20%)	18 (17%)	17 (20%)	16 (19%)
Waarvan buitengewoon onderwijs	5	4	2	1
Betrokken hogescholen	2 (2%)	2 (2%)	4 (5%)	1 (1%)
(Intentionele⁸) samenwerkingen met externe partners	70 (71%)	70 (67%)	54 (65%)	53 (63%)

Tabel 2: Goedgekeurde projecten, 2019-2022: aantallen betrokken academies, unieke scholen, scholen basis- en secundair onderwijs (met aantallen buitengewoon onderwijs), hogescholen en samenwerkingen met externe partners (Bron: CANON Cultuurcel).

⁸ Dit cijfer omvat de in de aanvraagdossiers getelde intenties om met een externe partner samen te werken. Soms is er sprake van een concreet engagement op het ogenblik dat het dossier wordt ingediend, soms gaat het enkel om een intentieverklaring.

Uit de aanvraagdossiers van 2019, de startdatum van de projecten waartoe we ons in dit onderzoek beperken, blijkt dat één derde van de basisscholen samenwerkte met een academie binnen het domein beeld en twee derde binnen het domein van de podiumkunsten (muziek, woordkunst-drama en dans). Die verhouding was in de samenwerkingen met het secundair onderwijs net andersom: twee derde werkte samen met een academie voor beeldende en audiovisuele kunsten, een derde met een academie voor podiumkunsten. We zagen opvallend weinig activiteiten voor kleuters, ondanks de deelname van heel wat basisscholen.

Tot slot toont tabel 3 dat de Kunstkuurprojecten goedgekeurd in 2019 volgens hun aanvragen net geen 4500 leerlingen zouden bereiken.⁹ De gemiddelde SES-score van deze populatie bedroeg 0,44¹⁰. De SES-scores in deze tabel zijn gebaseerd op de laatst gekende scores na de update van juni 2022. Wanneer de SES-score van een school nog niet gekend was, werd de gemiddelde score in Vlaanderen toegekend. Een school voor hoger onderwijs kreeg SES-score 0. De scholen voor buitengewoon onderwijs kregen een fictieve SES-score van 1. De individuele SES-score van de school waarmee een academie samenwerkt, wordt meegenomen bij de weging van het projectdossier. Ruwweg kunnen we zeggen dat de scholen die deelnemen aan Kunstkuur gemiddeld een hogere SES-score hebben dan het Vlaams gemiddelde. Eenzelfde vaststelling deed Willem Cabooter, de eerste auditeur-revisor van het Rekenhof.¹¹

Wat de regionale spreiding betreft valt de dominantie van Oost-Vlaanderen en Antwerpen op, die samen bijna 70% van de projecten vertegenwoordigen. Limburg is goed voor 12%, terwijl West-Vlaanderen (7%), Brussel (6%) en Vlaams-Brabant (6%) de rangen sluiten met 7% of minder.

⁹ Ook dit cijfer is gebaseerd op de intenties, opgenomen in de aanvraag. Het decreet voorziet in een minimum te bereiken leerlingen per schooljaar. Zo moet een samenwerking van 35 punten minimaal 53 leerlingen bereiken. Cijfergegevens over het aantal leerlingen dat daadwerkelijk werd betrokken, zijn niet voorhanden.

¹⁰ In het gewoon basisonderwijs bestaat er sinds 1 september 2012 geen apart geïntegreerd ondersteuningsaanbod meer, maar maken de SES-lestijden (toegekend op basis van de socio-economische status van de leerlingen) integraal deel uit van de omkadering. Om de socio-economische status van de leerlingen te vatten, wordt gebruik gemaakt van de volgende indicatoren: thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, wonend in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging. In het buitengewoon basisonderwijs worden wel aanvullende lestijden voor het ondersteuningsaanbod voor gelijke onderwijskansen toegekend, voor drie opeenvolgende schooljaren. De aanvullende omkadering wordt daar bepaald op basis van twee indicatoren: opleidingsniveau van de moeder en thuistaal van de leerling; deze indicator kan alleen een rol spelen als de betrokken leerling al aan de eerste indicator voldoet. In het secundair onderwijs worden extra leraarsuren in het kader van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod toegekend. Die middelen worden toegekend voor een periode van drie jaar. Doel is dat de school er een beleid voor gelijke onderwijskansen mee uitstippelt. In het gewoon secundair onderwijs wordt het geïntegreerd ondersteuningsaanbod bepaald op basis van de volgende indicatoren: thuistaal van de leerling, ontvangen van een schooltoelage, hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen, de ouders behoren tot de trekkende bevolking. Voor het buitengewoon secundair onderwijs gelden enkel de indicatoren 'thuistaal van de leerling' en 'hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder'. Een school krijgt een SES-score tussen 0 en 1 op basis van het aantal leerlingen met SES-indicatoren.

¹¹ 'Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod in het deeltijds kunstonderwijs', TORB 2021-22/4.

	2019	2020	2021	2022
Aantal betrokken leerlingen	4496	4588	3913	3712
Gemiddelde SES-score van toegekende projecten (cijfers van 2022)	0,44 (0,43539882)	0,34 (0,34111174)	0,42 (0,42007837)	0,43 (0,42732672)
Regionale spreiding (per provincie)				
<i>West-Vlaanderen</i>	6%	23%	25%	12%
<i>Oost-Vlaanderen</i>	39%	16%	25%	39%
<i>Antwerpen</i>	30%	30%	22%	17%
<i>Brussel</i>	7%	4%	15%	13%
<i>Vlaams-Brabant</i>	6%	13%	8%	4%
<i>Limburg</i>	12%	14%	5%	15%

Tabel 3: Goedgekeurde projecten: aantal betrokken leerlingen, cijfergegevens 2019-2020 (Data aangeleverd door CANON Cultuurcel).

METHODOLOGIE: EEN EVALUATIE OP BASIS VAN EEN MEERVOUDIGE GEVALSTUDIE

De volledige beleidsevaluatie van Kunstkuur omvat drie luiken en wordt in zijn geheel aan de minister bezorgd. Een eerste luik is de beleidsevaluatie door de onderwijsinspectie. Dit deel van de beleidsevaluatie gaat in op de vraag in welke mate de Kunstkuurprojecten die van start gingen in 2019 de decretaal bepaalde doelstellingen behaalden. In een tweede luik behandelt het HIVA de - in het decreet bepaalde - evaluatie van de mate waarin de duurtijd, de overige organisatievoorwaarden, de aanvraag- en gunningsprocedure en de toekenning van de ondersteuningsmiddelen hebben bijgedragen tot de realisatie van de doelstellingen. Het Departement Onderwijs en Vorming verzamelt tot slot de administratieve data.

Onderzoeksvragen

Op basis van de centrale focus van dit rapport - de realisatie van de decretaal bepaalde doelstellingen – formuleren we vier concrete deelvragen:

- 1) *In welke mate versterkt Kunstkuur het cultureel bewustzijn van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs?*
- 2) *In welke mate versterkt Kunstkuur de culturele expressie van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs?*
- 3) *In welke mate brengt Kunstkuur een duurzaam delend netwerk tot stand tussen leraren basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten?*

4) In welke mate bevordert Kunstkuur de toeleiding van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijf geven van artistieke interesse en aanleg naar het deeltijds kunstonderwijs, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de leerlingkenmerken, vermeld in artikel 78, § 1, 1°, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de gelijkekansenindicatoren, vermeld in artikel 225, § 1, van de Codex Secundair Onderwijs?

De doelstelling “Het vergroten van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van studenten hoger onderwijs, met het oog op het versterken van hun latere professionele activiteiten” werd in dit onderzoek niet opgenomen aangezien de onderwijsinspectie niet bevoegd is voor het hoger onderwijs.

Dataverzameling

ONDERZOEKSMETHODE: EEN MEERVOUDIGE GEVALSTUDIE

Om een antwoord te kunnen formuleren op bovenstaande onderzoeksvragen kozen we voor een kwalitatief onderzoeksdesign, met name de meervoudige geval- of casestudie.

Yin (2014) omschrijft een casestudie als *“an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.”* Dergelijke casestudies zijn vooral interessant om hoe- en waarom-vragen te beantwoorden en kunnen op die manier complexe fenomenen in de diepte te onderzoeken.

We onderzochten per case (d.i. een Kunstkuurproject) *hoe* de betrokken partners de decretale doelstellingen hebben gepercipieerd, er (al dan niet) mee aan de slag gingen en welke effecten het project volgens hen genereerde. Daarnaast zochten we naar verklaringen voor de gerapporteerde effecten. *Waarom* leiden bepaalde praktijken en keuzes binnen een case tot de genoemde effecten? Om die vragen te beantwoorden, deden we observaties (zie 4.2.1) en interviewden we betrokken leraren, directeuren en coördinatoren van zowel het deeltijds kunstonderwijs als het leerplichtonderwijs. Zo kregen we voor elke case zicht op de overeenkomsten en verschillen in percepties en ervaringen tussen betrokkenen enerzijds en tussen de verhalen van de betrokkenen en de observaties anderzijds.

De case- of gevalstudie is meervoudig van aard. Dit wil zeggen dat we bovengenoemde data verzamelden op basis van een selectie van cases (Yin, 2016). Uit alle samenwerkingen die in 2019 van start gingen, maakten we een selectie van 24 projecten. Bij het bepalen van deze steekproef hielden we rekening met een evenwichtige verdeling op het vlak van de aangeboden artistieke domeinen (beeldende en audiovisuele kunsten, podiumkunsten of domeinoverschrijdende samenwerkingen), de regionale spreiding en onderwijsniveaus. De steekproef omvatte zes samenwerkingen binnen het secundair onderwijs, waarvan er twee plaatsvonden in het buitengewoon secundair onderwijs, en achttien Kunstkuurprojecten in het basisonderwijs, waarvan twee in het buitengewoon basisonderwijs.

Een meervoudige gevalstudie heeft als voordeel dat het een vergelijking tussen de cases mogelijk maakt (zie 4.2.2): *“Een meervoudige gevalstudie maakt het dus mogelijk om overeenkomende, dan wel tegengestelde, aspecten van het onderzochte fenomeen te identificeren door niet enkel binnen, maar ook tussen cases te analyseren (Devriendt, 2022).”*

ONDERZOEKSTECHNIEKEN: INTERVIEWS, DOCUMENTSTUDIE EN OBSERVATIE

Om onze onderzoeksvragen zo diepgaand en zo breed mogelijk te kunnen beantwoorden, maakten we gebruik van meerdere kwalitatieve onderzoekstechnieken voor de dataverzameling. Door te kiezen voor verschillende onderzoekstechnieken en meerdere gesprekspartners (zie 4.2.1) kwamen we tot triangulatie. Door de onderzoeksvragen vanuit verschillende perspectieven te bekijken, krijgen we een rijker zicht op de projecten. Volgende onderzoekstechnieken werden ingezet: interviews, document- en literatuurstudie en observatie van activiteiten. De dataverzameling vond plaats tussen 17 januari 2022 en 25 februari 2022. Het inspectieteam bestond telkens uit een inspecteur dko en een inspecteur van het basis- of secundair onderwijs.

Interviews

De interviews werden gevoerd aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad die de onderzoeksvragen volgde (zie 10.1 en 10.2). De structuur van de leidraad was chronologisch. Er werd achtereenvolgens gefocust op (1) het ontstaan van de projecten, (2) de opstartfase en de doelstellingen van het Kunstkuurproject, (3) de uitvoeringsfase met een focus op de manier waarop en de mate waarin gewerkt is aan de decretale doelstellingen, (4) de veranderingen die het traject teweegbracht bij de leerlingen, leraren en scholen, en (5) de succesfactoren en hinderpalen. Tot slot vroegen we ook naar beleidsaanbevelingen, zowel te behouden elementen als suggesties voor veranderingen. Eind mei 2021 try-outten vier teams de ontwikkelde interviewleidraad in acht gesprekken met partners van vier verschillende Kunstkuurprojecten, gelijk verdeeld over het basis- en secundair onderwijs. De feedback leidde tot een bijsturing van de vragenlijsten. Omwille van de coronapandemie vond de helft van de interviews met de leraren en de beleidsteams online plaats. De bezoeken en de interviews na 15 februari gingen door in de scholen.

Documentstudie

Ter voorbereiding van de bezoeken bestudeerden we de aanvraagdossiers en de jaarverslagen van de Kunstkuurprojecten, die CANON Cultuurcel ons ter beschikking stelde. Af en toe bezorgden de schoolteams aanvullende documentatie zoals vergaderverslagen, filmfragmenten, beeldmateriaal, lesvoorbereidingen en andere.

Observatie

Per project observeerden we één les of activiteit. Omdat een deel van de bezoeken door de coronapandemie online gebeurde, volgden in maart 2022 nog enkele observaties van Kunstkuuractiviteiten. Tijdens deze observaties toetsten we de informatie die ons tijdens de gesprekken werd aangereikt, af aan de concrete aanpak. We bekeken met andere woorden in welke mate de activiteit doelgericht werd georganiseerd. Waar mogelijk gingen de inspecteurs ook in gesprek met de betrokken leerlingen.

Bij het organiseren van die bezoeken stelden we vast dat een project uit de steekproef vroegtijdig werd stopgezet. Hierover organiseerden we een kort online gesprek met de directeur van de academie.

DATA-ANALYSE

Een neerslag van de gesprekken en observaties werd geregistreerd in een databank (Airtable). Op die manier konden we de verzamelde data tijdens de analysefase gemakkelijk filteren, sorteren en groeperen.

Voor de data-analyse werden eerst alle data per onderzoeksvraag verzameld en gestructureerd. Vervolgens werden er inhoudelijke patronen gezocht en thematisch gelabeld (Baarda, 2005) (zie tabel 4). Door de data met die verschillende labels vervolgens met elkaar in verband te brengen, kwamen we tot een rijke analyse die het startpunt vormde voor onze bevindingen (hoofdstuk 5) en verklarende analyse (hoofdstuk 6).

BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK EN BIJSTURING

Na een eerste analyse van de informatie uit de gesprekken, stelden we vast dat ons inzicht in de samenwerkingen met de externe partners beperkt was. De coronapandemie speelde daarin zeker een doorslaggevende rol. Daarom nodigden we eind juni 2022 nog zes academies uit om hierover in gesprek te gaan. Drie academies gingen in op deze uitnodiging. Ook voor deze gesprekken hanteerden we een vaste set vragen (zie 10.3).

Hoger vermeldden we al de rollen die de onderwijsinspectie in het kader van Kunstkuur bij decreet kreeg toebedeeld: enerzijds een mogelijke controle uitoefenen op de individuele projecten en anderzijds een beleidsevaluatie maken op het geaggregeerde niveau. Dat kan tot een spanningsveld leiden. Ondanks de inspanningen waarmee we de leraren en beleidsteams duidelijk maakten dat de gesprekken geen evaluatie waren van het particuliere project, vermoeden we dat er af en toe 'wenselijke' antwoorden werden geformuleerd op onze vragen of dat de lessen er tijdens een observatie misschien anders aan toe gingen dan normaal. De onderzoekers zijn immers ook de onderwijsinspecteurs die bij een mogelijke controle het project zouden kunnen stopzetten.

BEVINDINGEN

Projecten in de steekproef

In onderstaande tabel beschrijven we de projecten in onze steekproef aan de hand van enkele belangrijke kenmerken. Deze beschrijving is gebaseerd op wat de leraren en beleidsteams ons vertelden tijdens onze bezoeken of wat we vaststelden tijdens het bijwonen van de Kunstkuuractiviteit. Deze informatie wijkt soms af van wat in de projectdossiers is terug te vinden. Zo valt in enkele dossiers te lezen dat er een samenwerking binnen een bepaald domein zal worden opgestart, maar evolueerden de professionaliseringsbehoeften van de betrokken leraren en ging men in andere domeinen aan de slag. Af en toe is een onvoorziene leraarswissel in het academieteam de aanleiding om van domein te veranderen.

KK	Onderwijsniveau en dko-domein	Profiel van het doelpubliek	Stabiliteit team	Voorgeschiedenis	Doelstellingen van het Kunstkuurproject	Ontstaansgeschiedenis	Organisatie van het Kunstkuurproject	Externe partner
1	Samenwerking tussen bao en beeldende kunsten	De lagere school telt een 120-tal leerlingen, waarvan 67% beantwoordt aan de SES en GOK-indicatoren. 25% van de leerlingen van de school komen uit het naburige asielcentrum.	STABIEL	Project kunstinitiatie	Cultuurcompetentie en welbevinden van de kinderen verhogen. Professionalisering leraren dko (leren omgaan met zorgleerlingen) en leraren basisschool (uitbreiding in technische kennis en nieuwe artistieke inzichten).	Het beleidsteam schreef samen met de leraren het dossier uit.	De leraar van het dko en de klasleraar geven tweewekelijks samen een Kunstkuurles. Op die manier komt elke graad van de basisschool tweewekelijks twee uren in de Kunstkuurklas van de basisschool. Ze bepalen samen de thema's voor de Kunstkuurlessen en zorgen voor continuïteit met de andere lessen. <i>Observatie: de leraar beeld en de klasleraar zijn goed op elkaar ingespeeld. Er is een mooi evenwicht in de manier waarop ze de leerlingen begeleiden, de opdracht bespreken en evalueren. De les gaat door in een beeldlokaal.</i>	Cultuurcentrum om tentoonstelling te faciliteren
2	Samenwerking tussen bao en podiumkunsten (muziek en dans)	Kleuters en leerlingen van de 1 ^{ste} graad.	VARIABEL	Een leraar van de basisschool nam deel aan een project muzische vorming dat door de academie werd georganiseerd.	De muzische visie van de school in de verf zetten door naar een groots muzisch feest toe te werken. De leraren van de basisschool helpen met het werken aan de Zill-doelen.	De academie benaderde de basisschool. De basisschool schreef de tekst uit en de academie werkte het praktische luik uit.	Er wordt gewerkt in drie blokken, waarbij de rol van de leraar bao evolueert van het observeren naar het samen uitwerken en geven van nieuwe muzische lessen. <i>Observatie: het is in eerste instantie niet duidelijk wie de leraar van het dko is: de leraren nemen afwisselend het voortouw en zijn perfect op elkaar ingespeeld. Dit is zowel in de eerst geobserveerde les het geval als in de tweede.</i>	/
3	Samenwerking tussen buso en beeldende kunst	Jongeren met ASS	VARIABEL	/	De leerlingen tot denken en leren laten komen, via cultuur hun denken en handelen betekenis geven.	De leraren schreven het project mee uit.	De scholen zitten op dezelfde site. Lessen gaan door in lokalen van de academie. De leraren van het dko geven de lessen met ondersteuning van de klasleraren. <i>Geen observatie.</i>	Er zou worden samengewerkt met een museum, maar deze samenwerking werd niet uitgewerkt.

4	Samenwerking tussen buso en podiumkunsten (dans)	Leerlingen buso met mentale en fysieke beperkingen.	STABIEL	Er was reeds een samenwerking onder de vorm van een schoolproject rond actief burgerschap.	De leerlingen op inclusieve manier kennis laten maken met vrijetijdsbesteding.	De directeur van de academie gaf het dossier vorm.	De 38 leerlingen worden opgesplitst in twee groepen. Elke groep krijgt om de twee weken twee uur dansles van de leraar dko en de externe partner. De lessen gingen door op verschillende locaties. <i>Observatie: De leraar dko geeft de lessen en de leraar buso ondersteunt fysiek en logistiek. Beiden werken harmonisch samen.</i>	Externe dansexpert om expertise van zowel leraar dko als leraar van het leerplichtonderwijs te verbreden
5	Samenwerking tussen bao en een kunstacademie (alle artistieke domeinen)	In beide vestigingsplaatsen van de basisschool zijn er enkele leerlingen die voldoen aan de SES-indicatoren maar het precieze percentage is onbekend.	VARIABEL	De academie organiseerde workshops en instrumentenvoorstellingen in de school. In één filiaal delen ze leslokalen, waardoor er reeds toenadering plaatsvond.	De leraren versterken in het muzisch werken in beweging, muziek en dans Leerlingen toeleiden naar het dko De leerlingen versterken in het muzisch handelen en muzisch bewustzijn	De pedagogisch coördinator van de academie schreef het dossier uit, maar toetste regelmatig af bij de leraren.	Men zet in op wekelijks samen lesgeven om gedurende een volledig jaar expertise duurzaam te kunnen uitwisselen. In het eerste jaar nam de leraar dko het voortouw, er wordt geprobeerd om te evolueren naar parallel/interactief lesgeven. <i>Observatie: de leraar dans geeft les aan meerdere klasgroepen waarvan de leraren participeren aan de les. De les gaat door in een aanpalende zaal. De lessen beeld en muziek worden gegeven in de lokalen waar de academie een naschools aanbod organiseert.</i>	Theatergezelschap waarvan een van de leraren deel uitmaakt.
6	Samenwerking tussen bso en podiumkunsten (woord)	Leerlingen in het bso waarvan er doorgestroomd zijn vanuit de OKAN-klas. Daardoor scoren de leerlingen erg hoog op de SES-indicatoren (onderwijskansarmoede-indicatoren).	VARIABEL	Er werd nog niet eerder samengewerkt, maar de lokalen van de academie en de school zitten in hetzelfde gebouw.	De taalarmoede van de leerlingen verbeteren	De vorige directie van het leerplichtonderwijs heeft samen met de (nieuwe) directie dko het project opgestart. Kunstkuur was een welkome structuur om de samenwerking gestructureerd aan te pakken.	Een halve dag per week krijgen de leerlingen van het 3 ^{de} jaar woordlessen, en het 4 ^{de} jaar muziek. Deze lessen gaan door tijdens de lessen expressie en PAV. De leraar dko leidde de les, de klasleraar ondersteunt. <i>Geen observatie.</i>	Een vzw waar de mogelijkheid is om te 'tonen'.

7	Samenwerking tussen bao en podiumkunsten (muziek, woord, dans)	Geen bijzondere kenmerken, een naar eigen zeggen vrij 'witte' school.	STABIEL	Er werd al eerder samengewerkt in de vorm van workshops en een Project Kunstinitiatie.	De muzische vaardigheden van de leraren van de basisschool verstevigen.	De directeurs van de scholen schreven samen het dossier uit. De vraag werd van de basisschool aan de academie geformuleerd.	De leraar van het dko ondersteunt de leraar tijdens de lessen muzische vorming. De lessen worden samen voorbereid. Voorbije jaren ging de dko-leraar van klas naar klas om les te geven. Dit jaar wordt er aan co-teaching gedaan in verschillende snelheden. <i>Geen observatie.</i>	/
8	Samenwerking tussen bao en beeldende kunsten	Een Vlaamse dorpschool met ongeveer 200 leerlingen.	STABIEL	De basisschool werkte eerder samen met een andere academie rondom dezelfde doelstellingen.	De muzische vaardigheden van de leraren van de basisschool uitbreiden in het domein beeld.	De basisschool nodigde de academie uit tot samenwerken.	De lessen vinden op beide locaties plaats. Gedurende twee schooljaren vier uren per week per graad van het basisonderwijs. De vier uren worden per graad binnen de twee eerste schooljaren evenredig verdeeld. In het derde schooljaar wordt er klasoverschrijdend gewerkt naar een toonmoment of installatie. <i>Geen observatie.</i>	/
9	Samenwerking tussen bao en podiumkunsten (muziek en woord)	Een dorpschool met weinig leerlingen met SES-kenmerken. Een vierde van de leerlingen krijgt wel een schooltoelage.	STABIEL	De academie geeft op het einde van het schooljaar al muzische workshops aan de leerlingen van de basisschool.	De muzische bijscholing van de leraren van de basisschool op vlak van muziek en woord Het toeleiden van de leerlingen van de basisschool naar het dko De leerlingen laten kennis maken met muziek en woord.	Dossier uitgeschreven door de directie / zorgcoördinator / beleidscoördinator van de basisschool en de vorige coördinator Kunstkuur.	In het eerste jaar geven de leraren dko de lessen muzische vorming en observeren de leraren van de basisschool. In het tweede jaar wordt afwisselend les gegeven. In het derde jaar geven alle leraren van de basisschool alle lessen met ondersteuning van de leraar dko. <i>Uit de observatie leiden we echter af dat de leraar van het dko de les leidt en de klasleraar een ondersteunende rol opneemt.</i>	Rusthuis in de buurt om ook te werken aan sociale vaardigheden
10	Samenwerking tussen bao en beeldende kunsten	Hoog aantal leerlingen met SES-indicatoren.	STABIEL, met ondersteuning van een externe coördinator.	Er wordt sinds 2001 projectmatig samengewerkt.	De cultuurcompetentie van de leerlingen verhogen. De drempel naar de academie verlagen	Dossier werd door beleidsteams ingediend om voorgaande projectwerking te kunnen continueren.	Er wordt per jaar gewerkt met de thema's uit de lessen WO. De lessen gaan door in de academie (te voet bereikbaar). <i>Geen observatie.</i>	Enkele partners: buurtbewoners, zorginstelling, bibliotheek

11	Samenwerking tussen bubao en beeldende kunsten	Een groot deel van de leerlingen is afkomstig uit een kansarm milieu met een ernstige sociale problematiek. 85% van de kinderen spreekt thuis geen Nederlands.	STABIEL	Er werd al projectmatig samengewerkt met de school, de externe partner en één van de leraren van de academie.	De leerlingen buiten de school cultuur laten opsnuiven.	Directeurs en beleidsondersteuners hebben het dossier inhoudelijk vormgegeven. Leraren hebben input gegeven.	Alle 90 leerlingen worden doorheen het schooljaar betrokken. Er worden vijf reeksen van zes lessen doorlopen, telkens met twee klassen (7 à 12 leerlingen per klas). De lessen worden geleid door de leraren van het dko. <i>Geen observatie.</i>	Museum en brede school
12	Samenwerking tussen bao en een kunstacademie	44% van de leerlingen zijn leerlingen met SES-indicatoren.	VARIABEL	Er werd nog niet eerder samengewerkt. De gebouwen van de scholen grenzen aan elkaar.	Creatieve processen bij leerlingen en leraren op gang brengen. Het ontwikkelen van een evaluatie-instrument voor de muzische vakken. De kinderen en de leraren de academie leren ontdekken.	De coördinatoren en directie van beide scholen werkten het dossier uit en stapten daarmee naar hun lerarenteams.	De twee klassen van het derde en de twee klassen van het vierde leerjaar krijgen om de twee weken twee uren muziek of woord. Elke klas van het derde en vierde leerjaar krijgt één keer per vier weken een les media van drie uren. <i>Observatie: de leerlingen krijgen les van de leraar dko in de lokalen van de academie. De leraar van de basisschool is aanwezig in de les maar neemt geen actieve rol op.</i>	/
13	Samenwerking tussen tso, bso en podiumkunsten	70% leerlingen met SES-indicatoren, waarvan 5% jongens	VARIABEL	Er werd niet eerder samengewerkt.	De secundaire school start het vak 'artistieke vorming' om de vakken PO en MO te vervangen. Ze verwachten ondersteuning van de leraar dko om in het vak de verschillende artistieke disciplines geïntegreerd aan bod te laten komen.	De directeur van de academie en de toenmalige directeur van de secundaire school werkten het project alleen uit, zonder de leraren te betrekken.	De lessen worden gegeven tijdens het vak artistieke vorming en op de projectdagen. <i>Geen observatie.</i>	Artistiek gezelschap podiumkunsten
14	Samenwerking tussen bao (Freinet) en podiumkunsten	13% leerlingen met SES-indicatoren.	STABIEL	Er werd niet eerder samengewerkt, de leraar van de basisschool die het voortouw nam, heeft ervaring met	De leraren onderdompelen in het domein muziek.	Een leraar van de basisschool nam het voortouw.	Wekelijkse samenwerking waarbij de leraar van het dko de lessen leidt en de klasleraren ondersteunen of zelf workshops leiden.	Diverse kunstenaars een organisatie die werkt rond duurzaamheid

				het uitwerken van projecten met diverse partners.			<i>Observatie: afhankelijk van de lesinhoud is het óf de leraar dko óf de leraar bao die de les leidt.</i>	
15	Samenwerking tussen bao en beeldende kunsten	Leerlingen uit het derde leerjaar waarvan 95% taalachterstand heeft.	STABIEL	Er was al een samenwerking in de vorm van een Project Kunstinitiatie.	Het lezen bevorderen aan de hand van cultuureducatie.	De academie heeft de basisschool benaderd.	Workshopformule: 1 x per maand, 2 lesuren/3 klassen per dag. <i>Geen observatie.</i>	Bibliotheek
16	Samenwerking tussen bao en een kunstacademie (alle artistieke domeinen)	75% leerlingen met SES-indicatoren. Multicultureel publiek met veel anderstaligheid. Buurtschool met groot verloop (verhuizingen).	VARIABEL	/	Het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de leerlingen vergroten.	De leraren en de beleidsteams gaven het project samen vorm.	De Kunstkuur-samenwerking wordt opgedeeld in twee blokken per schooljaar. Ieder blok duurt vijf weken. Tijdens deze weken komt er voor ieder van de 10 klassen een kunstleraar naar de school. Deze werkt telkens één namiddag (2u). Een deel van de lesuren wordt besteed aan overleg. <i>Observatie: de leraar van het dko leidt de les, de klasleraar participeert of ondersteunt (afhankelijk van de persoon).</i>	Een naburige school met een tso-aanbod
17	Samenwerking tussen so en beeldende kunsten	Leerlingen in de eerste graad van een aso-school in een stedelijke context.	VARIABEL	/	De talenten van de leerlingen op procesmatige manier ontwikkelen. De academie meer gezicht geven in het onderwijsveld van de stad.	De inrichtende macht bracht de beleidsteams van beide scholen samen. Een aantal leraren schreef mee aan het projectdossier.	Kunstkuur wordt aangeboden binnen het differentiatiepakket in het uurrooster de school. De leerlingen kiezen voor een bepaalde discipline. <i>Observatie: in de lessen dans en muziek is enkel de leraar dko aan zet. Er is geen leraar so aanwezig. In de les beeld neemt de leraar dko een assisterende rol op en geeft de leraar dko de les. De les gaat door in het atelier waar de academie een naschools aanbod organiseert. In de lessen wordt gegeven de leraren parallel aan een opgesplitste klasgroep les.</i>	/

18	Samenwerking tussen bao en beeldende kunsten	Veel kinderen met een kansarme en/of anderstalige achtergrond.	STABIEL	/	Beeldende expertise van de leraren van de basisschool vergroten.	Project werd uitgeschreven door de directeur van de academie. Er werden geen leraren betrokken bij de uitwerking van het project.	Elk leerjaar komt naar de academie, per klas, om de 14 dagen. <i>Observatie: de leraar van het dko geeft de les. De leraar van de basisschool is aanwezig om de kinderen te ondersteunen, maar blijft eerder op de achtergrond.</i>	Diverse kunstenaars en cultureel centrum
19	Samenwerking tussen bao en podiumkunsten (muziek)	Veel leerlingen met SES-indicatoren.	VARIABEL	Voorgeschiedenis via het tijdelijk project Professionalisering MuVo.	Op een procesmatige manier leren omgaan met muzische doelen.	De coördinator van het dko schreef het dossier uit samen met de leraren dko.	Per schooljaar wordt gewerkt in 3 perioden (trimesters) waarin telkens 3 klassen worden begeleid. <i>Observatie: de leraar van het dko leidt de lessen. De klasleraar volgt de les mee.</i>	Woonzorgcentrum
20	Samenwerking tussen bao en podiumkunsten (muziek, woord, dans)	Leerlingen van een 'witte' plattelandschool.	STABIEL	/	Uitbreiden van de muzische vaardigheden van de leraren van de basisschool.	De directeur van de basisschool schreef het dossier en toetste af bij zijn leraren.	De leerlingen van elk leerjaar volgen in een cyclus van drie weken muzische workshops. De leraar dko leidt de eerste workshop. De klasleraar observeert en leidt later zelfstandig een aantal workshops binnen hetzelfde domein. Aan het eind van de workshopcyclus volgt een evaluatie en bijsturing door de twee betrokken leraren op basis van een laatste lesobservatie door de leraar van het dko. <i>Observatie: verschillende workshops worden afzonderlijk en autonoom door de verschillende leraren gegeven.</i>	/
21	Samenwerking tussen bubao en podiumkunsten (woord)	Leerlingen buitengewoon onderwijs type 9 en basisaanbod.	STABIEL	/	Het verrijken van de de muzische vaardigheden van de leraren van de basisschool binnen het	De leraren van beide scholen werkten het	Een uur voor overleg en zes lessen waarin de leraar dko samen met de leraar lesgeeft. Elke graad komt om de twee weken aan bod.	Woonzorgcentrum en theatergezelschap

					domein drama en een concretisering van de Zill-doelen.	dossier uit. Beleidsteam ondersteunt.	<i>Observatie: de leraar dko geeft de les, de klasleraar participeert, maar blijft eerder aan de zijlijn staan.</i>	
22	Samenwerking tussen bas en podiumkunsten (muziek en woord)	Leerlingen waarvan 90% met een andere thuistaal dan het Nederlands, grootstedelijke context.	STABIEL	/	Het verrijken van de muzische vaardigheden van de leraren van de basisschool binnen het domein drama.	De directeur van de basisschool nam het initiatief en werkte het dossier uit met de coördinator van het dko.	In het eerste jaar geeft de leraar dko de lessen en observeert de leraar van de basisschool. Gaandeweg neemt de leraar dko een coachende rol op en geeft de leraar van de basisschool de muzische lessen. <i>Observatie: de klasleraar geeft een woordles. De leraar dko is afwezig wegens ziekte.</i>	/
23	Samenwerking tussen so en een kunstacademie (alle artistieke domeinen)	“Gemengde” secundaire school in een kansarme regio.	VARIABEL	Er werd nog niet samengewerkt maar beide scholen hebben wel een traditie in het samenwerken met uiteenlopende partners.	De drempel naar de academie verlagen. De uitwerking van de optie ‘cultuur’ in de eerste graad.	Het project werd uitgeschreven door de coördinator van de academie.	De leerlingen die kiezen voor de optie cultuur krijgen elke woensdagvoormiddag vier uren les in de kunstacademie. De leraren dko en de leraren so geven apart les aan verschillende groepen. <i>Observatie: de leraar dko en de leraar so (muziek) geven afzonderlijk les in de academie.</i>	Verschillende theaterhuizen en dienst participatie van de stad
24	Samenwerking so en podiumkunsten (muziek, woord, dans)	Leerlingen van de eerste graad waarvan 90% een vreemde nationaliteit hebben of een diversiteits-achtergrond.	VARIABEL	/	Het bevorderen van taalvaardigheid via cultuur.	Een leraar van de academie legde de contacten met de school en stelde het dossier op met de coördinator van de school.	Vier uren per week, op vrijdagmiddag, vast in het uurrooster voor de eerste graad so. <i>Geen observatie.</i>	Vzw, gespecialiseerd in kunsteducatie

Tabel 4: De projecten in de steekproef

Hét Kunstkuurproject bestaat niet

Bovenstaande tabel laat zien dat de Kunstkuurprojecten zeer divers zijn. In het eerste deel van dit hoofdstuk gaan we in op de belangrijkste aspecten waaruit die diversiteit blijkt. We gaan onder meer in op de voorgeschiedenis, de doelstellingen of motivatie om een projectaanvraag in te dienen, de wijze waarop de projectaanvraag vorm kreeg en de samenwerkingen tot stand kwamen en de manier waarop ze georganiseerd zijn. We maken verderop in de tekst gebruik van de projectnummers uit tabel 4 wanneer we naar een specifiek project verwijzen.

Ten eerste blijkt uit de kolom ‘voorgeschiedenis’ in tabel 4 dat sommige partners binnen de Kunstkuurprojecten al hebben samengewerkt, terwijl andere dat voor het eerst doen. In onze steekproef hadden de betrokkenen van veertien projecten¹² (of iets meer dan de helft van de projecten) vooraf nooit samengewerkt. Waar er wel een gezamenlijke voorgeschiedenis was, zien we dat het een brede waaier van engagementen betreft. Soms ging het om eerder informele contacten, zoals in KK5, 7 en 9 waar de academie al workshops gaf in de school. In deze gevallen boden de Kunstkuurprojecten een kans om hun vroegere, eerder informele samenwerking structureler en langduriger vorm te geven. Andere samenwerkingsverbanden hadden een formeler karakter. Zij namen al samen deel aan gesubsidieerde projecten zoals *Kunstinitiatie en/of Professionalisering inzake muzische vorming/Wisselwerking muzische vorming*. Het gaat om negen projecten.¹³ Opvallend bij deze groep is dat aspecten en doelen uit hun vorige samenwerking opnieuw een plaats krijgen binnen de Kunstkuurprojecten. Zo zien we dat KK1 de doelen op dezelfde wijze formuleert als de decretaal bepaalde doelen van Kunstinitiatie, namelijk ‘culturele competentie verhogen’. KK15 vermeldt het aspect ‘ouderbetrokkenheid verhogen’. Dat is nu geen doel meer op zich zoals bij Kunstinitiatie, maar we zien het herhaaldelijk terugkeren als strategie om de Kunstkuurdoelen over toeleiding en het verhogen van het cultureel bewustzijn te realiseren.

Een blik op ‘de doelstellingen’ in tabel 4 leert verder dat de meeste projecten doelen formuleren op het niveau van leerlingen en leraren. Nagenoeg altijd drijft de nood en de behoefte van de scholen naar boven om expertise uit het dko aan te trekken. Op het niveau van de leraren worden de Kunstkuurprojecten in de meeste gevallen gezien als een dubbele opportuniteit: om tegemoet te komen aan de nascholingsbehoeften van het schoolteam met betrekking tot muzische vorming en om hun (artistiek-)pedagogische visie verder uit te bouwen in de praktijk. Dat gebeurde al dan niet naar aanleiding van een doorlichting (KK20). Op het niveau van de leerlingen zien we doelstellingen als het verhogen van de talige competenties (KK15), de verruiming van het wereldbeeld en het blikveld (KK16) of talentontdekking (KK17). Slechts af en toe blijken de noden van het dko de drijfveer tot samenwerking. In die gevallen zien de academies het Kunstkuurproject als een hefboom om een nieuwe doelgroep aan te trekken (KK9 en 12), om het dko meer visibiliteit geven in de omgeving (KK17) of om de artistiek-pedagogische visie te concretiseren (KK1).

Ook de wijze waarop de projectaanvraag tot stand kwam, kent opvallende verschillen (zie kolom Aanvraag, in tabel 4). Soms schreef de directie van de academie of de school de projectaanvraag uit, soms werkten beide partnerscholen hiervoor samen. Ook leraren (individueel of als team) waren regelmatig betrokken bij het uitschrijven van de projectaanvraag. Die betrokkenheid gaat van feedback of input geven tot het actief schrijven en indienen van de aanvraag. Vaak namen leraren dit initiatief naar aanleiding van een eigen nascholingsbehoefte of om een goed werkend samenwerkingsverband verder te zetten. De actieve betrokkenheid van leraren gaat soms verder dan de projectaanvraag. In verschillende projecten nemen de leraren ook een coördinerende taak op binnen het project of voor het geheel aan projecten waaraan een academie of school participeert¹⁴.

¹² Met name KK2, 5, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

¹³ Met name KK1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19.

¹⁴ Met name KK17, 3, 9, 14, 16, 23, 24.

Zeventien van de vierentwintig projecten uit de steekproef verrijken hun samenwerking met de expertise van een externe partner. Opnieuw zien we heel wat diversiteit in de keuze van de externe partners en de achterliggende beweegredenen. Een aantal Kunstkuurprojecten heeft contacten met kunstenaars, culturele centra, musea, bibliotheken of andere externen om zich te versterken met specifieke artistieke kennis en/of infrastructuur.¹⁵ Andere Kunstkuurprojecten gingen een samenwerking aan met armoedeverenigingen, lokale gemeenschapscentra, buurthuizen ...¹⁶ Op die manier hoopten ze een specifiek doelpubliek te bereiken. Hoewel de meeste projecten een externe partner opnamen in hun aanvraag, nam – ondanks onze uitdrukkelijke vraag - geen enkele externe partner deel aan de gesprekken met de Kunstkuurteams tijdens de eerste onderzoeksfase. In de meeste gevallen bleek de samenwerking gaandeweg te zijn stopgezet. Daarvoor werd ^{de} coronapandemie het vaakst ingeroepen als verklaring, al werd ons in de extra gespreksronde over de samenwerking met de externe partners verteld dat een goede samenwerking tussen de school en de academie al zoveel energie kostte dat een samenwerking met een extra derde partner erbij inschoot.

Een analyse van de aanvraagdossiers leert ons dat de Kunstkuurteams zich op uiteenlopende manieren wilden organiseren. Die verscheidenheid stelden we ook vast tijdens onze bezoeken. Bovendien stuurden teams in de loop van hun project hun organisatie bij. Het belangrijkste organisatorische onderscheid is de wijze waarop de dko-leraar wordt ingeschakeld in het leerplichtonderwijs. In ongeveer de helft van de projecten in onze steekproef gebeurde dat in het gewone uurrooster tijdens de lessen muzische vorming¹⁷ of in het secundair onderwijs in de vakken PAV, artistieke vorming of cultuur¹⁸. De andere Kunstkuurprojecten werden dan weer opgevat als een reeks lessen of workshops waarin beurtelings verschillende groepen leerlingen aan bod komen¹⁹.

In de meeste projectdossiers formuleerde men tot slot de intentie om aan co-teaching te doen of om hier stapsgewijs naar toe te werken. In het geval van een groeiscenario namen de teams zich voor om bij aanvang van de samenwerking de leraar van het dko het voortouw te laten nemen bij de voorbereiding en het geven van de lessen en alles dan gaandeweg over te laten aan de leraar van het leerplichtonderwijs. In de meeste projecten die we observeerden, zagen we echter dat de leraar van de academie de lessen leidde. De leraar van de school assisteerde of observeerde. Slechts in enkele gevallen namen we een evenwichtige inbreng van beide leraren waar (KK1 en 2).

Samengevat: hét Kunstkuurproject bestaat niet. Specifieke keuzes en evoluties tijdens het project zorgen ervoor dat de projecten in de praktijk een diverse vormgeving krijgen. De concrete context (waaronder de voorgeschiedenis) en de noden van de betrokken partners zijn daarbij bepalend.

De Kunstkuurdoelstellingen: vertaling in de projecten en de gerapporteerde effecten

“We bereiken meer dan we kunnen beoordelen.”

De overheid werkte een decretaal kader uit met een aantal te bereiken doelstellingen (zie 3.2). In dit deel omschrijven we per doelstelling de wijze waarop zowel de overheid als de leraren, de directeurs en de coördinatoren deze begrijpen en met welke activiteiten ze dit binnen de projecten proberen te realiseren. We geven ook aan welke effecten die inspanningen genereerden volgens de betrokkenen.

¹⁵ Met name KK1, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 24.

¹⁶ Met name KK9, 10, 11, 14, 16, 23.

¹⁷ Met name KK2, KK7, 9, 14, 22.

¹⁸ Met name KK6, 13, 17, 23, 24.

¹⁹ Met name KK1, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21.

DOELSTELLING 1: HET CULTUREEL BEWUSTZIJN EN DE CULTURELE EXPRESSIE VAN DE BETROKKEN LEERLINGEN BASISONDERWIJS OF SECUNDAIR ONDERWIJS VERSTERKEN

Theoretisch kader

De doelstelling ‘het verhogen van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de betrokken leerlingen’ dat in het decretaal kader verankerd werd, steunt op begrippen uit het theoretische denkkader van ‘Cultuur in de spiegel’ van Nederlands cognitiewetenschapper Barend van Heusden (2010).²⁰ CANON Cultuurcel (2019)²¹ zette deze theorie om in de (onderwijs)praktijk en wil zo een brug bouwen tussen cultuur en onderwijs. Het kader moet onderwijsprofessionals, culturele organisaties of kunstenaars helpen die willen reflecteren over hun cultuurbegrip en die een verbinding willen maken met hun leerlingen, met het publiek en hun maatschappelijke opdracht.

Het centrale begrip van deze cultuurtheorie is cultureel bewustzijn. CANON Cultuurcel definieert dit in hun brochure ‘Cultuur in de spiegel’ (2019) als volgt:

“Cultuur is betekenis geven aan de wereld om ons heen. Het is de wereld ervaren en interpreteren, verbeelden en kennen. Reflecteren op cultuur - onze eigen cultuur en die van anderen - is cultureel bewustzijn. Mensen gebruiken daarbij vier vaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, altijd in dezelfde volgorde, van concreet naar abstract. Daarbij maken ze gebruik van vier typen media: het lichaam (de zintuigen), voorwerpen, taal en grafische symbolen. Iedere vaardigheid heeft een favoriet medium: waarneming kan alleen via de zintuigen, de verbeelding krijgt vorm in voorwerpen, begrippen bestaan dankzij taal en voor het inzicht in structuren zijn grafische symbolen noodzakelijk. Hoe groter het geheugen van kinderen en hoe meer ze de vaardigheden beheersen, hoe rijker hun cultuur en hun cultureel bewustzijn. Alle onderwijs is onderwijs in cultuur.”

In de culturele theorie die van Heusden ontwierp, komt het begrip culturele expressie niet voor. De term verbeelding uit zijn theorie komt wellicht het dichtst bij de term culturele expressie, omdat verbeelding volgens van Heusden verwijst naar een actieve, motorische vaardigheid. Verbeelding is meer dan louter waarnemen, het omvat ook een manipulatie van de waarneming. Met verbeelding maken we ‘*met bekende elementen iets nieuws.*’ (van Heusden, 2010). Dat nieuwe kan uitdrukking krijgen in verschillende media.

Ook voor de Europese Unie (2016) zijn cultureel bewustzijn en culturele expressie sleutelcompetenties waarin EU-burgers getraind moeten worden vanuit het perspectief van levenslang leren. Het beschikken over deze competenties wordt beschouwd als fundamenteel voor elk individu in de samenleving van de 21^{ste} eeuw. Cultureel bewustzijn vertaalt zich volgens de Europese Unie op expressieniveau in “*creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, visual arts and the interdisciplinary and hybrid forms that have emerged thanks to new media.*” Culturele expressie is in die zin ook steeds zelfexpressie, aangezien culturele expressie individuen in staat stelt om via verschillende media betekenis te geven aan hun omgeving en ervaringen, en om hun eigen talenten of capaciteiten te gebruiken.

Vertaling in de projecten

De theorie van van Heusden fungeerde in Nederland als een leerplankader en houvast voor het ontwikkelen van geïntegreerde cultuureducatie over vakken en leeftijden heen. Ook tijdens de recente vernieuwing van de minimumdoelen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen was ‘Cultuur in de Spiegel’ een belangrijke bron om de sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn en culturele expressie’ inhoud te geven. Secundaire scholen beslissen trouwens zelf hoe ze de doelen van die sleutelcompetentie realiseren: in één of meerdere vakken of via projecten. In Vlaanderen onderzochten eerder al Vermeersch L., Vandenbroucke A., De Backer

²⁰ <https://ugp.rug.nl/cis/article/view/1/1>

²¹ <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31287>

R., Lombaerts K., Elias W., Groenez S. (2016) in welke mate dit kader een instrument kan zijn voor educatoren, leraren, publieksbemiddelaars, leerplanmakers ...

Zij concludeerden dat het hanteren van een cultuurtheorie in het dko geen vanzelfsprekendheid is, omdat het dko in Vlaanderen zich focust op het stimuleren van artistieke competenties. Dat blijkt ook uit het dko-decreet: *“Het deeltijds kunstonderwijs ontwikkelt de artistieke aanleg en competenties van de leerlingen door kunst te beoefenen, te maken, te beleven en te beschouwen ...”*

Bevindingen tijdens ons onderzoek

De gesprekken met de Kunstkuurleraren bevestigen deze stelling. Slechts een kleine minderheid van de leraren van het deeltijds kunstonderwijs kent het denkkader ‘Cultuur in de Spiegel’. Hetzelfde geldt voor de leraren van het leerplichtonderwijs. Zij die het kader kennen, vinden het vaak ‘te theoretisch’. Kortom: de formulering van de eerste Kunstkuurdoelstelling en het kader dat die doelstelling concretiseert, blijken amper gekend bij de leraren of zijn moeilijk verstaanbaar. De leraren kennen vooral de zelf geformuleerde doelen van het eigen project. Het gaat dan om de doelen die een antwoord bieden op de noden van de eigen context of op de noden die voortbouwen op vroegere projecten zoals Kunstinitiatie, Professionalisering inzake Muzische Vorming/Wisselwerking Muzische Vorming.

Uit onze gesprekken blijkt dat directies en coördinatoren meer vertrouwd zijn met deze eerste decretale doelstelling. Wellicht biedt het feit dat de beleidsteams meestal (mee) de projectaanvraag uitschreven een verklaring. In het dossier wordt immers gevraagd om een inschatting te maken van de beginsituatie inzake kunst- en cultuureducatie van de school. Ook moeten de aanvragers verduidelijken in welke mate ze de leeractiviteiten die het cultureel bewustzijn en de culturele expressie verhogen, integreren in of laten aansluiten bij de reguliere lespraktijk van de scholen (zie 3.4). Niettegenstaande die impulsen valt het op dat slechts één project (KK16) expliciet het verhogen van cultureel bewustzijn en culturele expressie als een eigen doelstelling formuleerde. Dat is echter nog geen garantie dat leraren deze doelstelling nastreven in hun onderwijsleerpraktijk, zo weten we uit de gesprekken met de leraren van dit project.

Tijdens onze gesprekken peilden we bij de betrokkenen ook naar de betekenis die zij zelf geven aan deze doelstelling. Volgens de leraren is de aandacht voor de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie in hun project vooral impliciet aanwezig. Onder “het versterken van het cultureel bewustzijn” begrijpen de meeste leraren en beleidsteams onder andere de kennismaking met kunst, cultu(u)r(en), geschiedenis en erfgoed zodat leerlingen een ruimere blik ontwikkelen, kennis maken met culturele diversiteit en leren hoe hun eigen identiteit zich verhoudt tot die van anderen. Een leraar stelt: *“Via kunst wordt het waarom van een cultuur makkelijker begrijpelijk gemaakt.”* Zonder dat zelf te weten of te benoemen, sluiten ze zo nauw aan bij het rapport van de Europese Unie (2016), en meer bepaald hoe dat cultureel bewustzijn verbindt met culturele kennis:

“Cultural knowledge includes an awareness of local, national and European cultural heritage and their place in the world. It covers a basic knowledge of major cultural works, including popular contemporary culture. It is essential to understand the cultural and linguistic diversity in Europe and other regions of the world, the need to preserve it and the importance of aesthetic factors in daily life.”

Verder zien we ook gelijkenissen tussen bovenstaande conceptualisering van de Europese Unie en de acties die volgens de betrokkenen het cultureel bewustzijn versterken. Ze vertellen over acties die het zelfbewustzijn en het maatschappelijk bewustzijn stimuleren, zoals leerlingen leren kijken en luisteren, en hen een rijke (culturele) woordenschat aanleren. Daarvoor betrekken ze bijvoorbeeld musea als externe partners bij de Kunstkuurprojecten. Ook het bijwonen van theatervoorstellingen draagt volgens hen bij tot het behalen van deze doelstelling. Verder besteden leraren veel aandacht aan het beeldmateriaal dat ze tijdens de activiteiten aanreiken en aan de aansluiting op de leefwereld van de leerlingen.

Het versterken van de culturele expressie bij de leerlingen doen de gesprekspartners door leerlingen te stimuleren om zich op een individuele manier uit te drukken aan de hand van een artistieke taal. Daarbij is het volgens hen belangrijk dat leerlingen enerzijds zoveel mogelijk tools en technieken krijgen aangereikt en anderzijds dat ze durf ontwikkelen om de mogelijkheden te verkennen van wat ze hebben aangeleerd. Daarom vinden de leraren het essentieel om ruimte te scheppen om te experimenteren. Ook in deze

conceptualisering en in de concrete vertaling ervan valt het opnieuw op - in lijn met de definitie van de Europese Unie - dat culturele expressie en zelfexpressie sterk met elkaar verbonden zijn.

Effecten

Op het vlak van het verruimen van de culturele expressie en het culturele bewustzijn vertelt een leraar van project KK8: *“De blik van de kinderen is verruimd. Er wordt niet meteen naar een penseel gegrepen, de kinderen denken verder na over hoe ze ideeën kunnen uitwerken. De resultaten zijn meer gevarieerd. Door te ‘maken’, leven de thema’s waarrond we werken ook meer in de andere lessen. De kinderen ervaren de ruimte en de veiligheid om hun eigen ideeën uit te werken.”* In lijn met de theorie van van Heusden ontstaat door de kunstkuuractiviteiten een vorm van reflectie (kinderen denken verder na). Die reflectie leidt vervolgens tot verbeelding en de daarbij horende individuele culturele expressie (zelf ideeën uitwerken). Om daartoe te komen, is het creëren van een veilige ruimte binnen Kunstkuur essentieel. Een veilige ruimte doet grenzen verleggen (KK4) en maakt experimenteren mogelijk als de stap naar maken of doen (KK2). Het is in dat proces dat leerlingen hun blik verruimen (zie KK5, 8, 10 en 11, waar benadrukt wordt dat er minder stereotiep wordt gedacht of dat leerlingen meer details leren zien (KK2).

Het effectief verhogen van cultureel bewustzijn en culturele expressie is echter niet de einduitkomst van het Kunstkuurproject, maar vormt ook de voorwaarde tot andere effecten die we vaststelden. Die ontstaan ten eerste op het niveau van de individuele leerling, zoals een positieve ontwikkeling van het zelfbewustzijn, de persoonlijkheid en de zelfstandigheid, een groei van het zelfvertrouwen en de durf om zich te uiten²²:

“Sommige leerlingen krijgen nu de kans om ‘uit te blinken’ op andere manieren dan in de klassieke vakken. Leerlingen leren mekaar te waarderen omwille van hun artistieke talenten en durf om dingen te tonen. Ze durven trots te zijn op hun talent. Leerlingen geven ook meer blijk van durf in andere leergebieden, zoals boekbesprekingen voor de klas brengen” (KK7). De directeur van de school die partner is in KK13 gaf een ander voorbeeld: *“Improvisatie laat toe om op een andere manier dan in een normale klassituatie je verhaal te brengen. Het schept een veiligheid waardoor ook bijvoorbeeld de stille leerling een forum krijgt.”*

Meer zelfvertrouwen gaat volgens de leraren ook gepaard met leerlingen die nu beter kunnen *“leren uit fouten: fouten maken mag, iets moet niet per se ‘af’ zijn”* (KK5). Leerlingen leren meer geduld opbrengen of leren doorzetten. Daarnaast treden er sociaal-emotionele effecten op, zoals een groei in sociale vaardigheden zoals beter kunnen samenwerken (KK11), inlevingsvermogen, respect en een verhoogde tolerantie tegenover elkaar (KK 4, 5, 20). Leraren gaven verder aan dat dankzij de Kunstkuuractiviteiten leerlingen hun emoties beter een plaats kunnen geven. In KK15 ervoeren leraren dat kinderen zich beter kunnen uitdrukken: *“Ze beschrijven zichzelf genuanceerder vanuit hun gevoel: leuk wordt gelukkig/blij. De verbinding tussen beeld en het gevoel wordt verwoord.”* Een gelijkaardig verhaal klinkt in KK13: *“Ze communiceren nu gemakkelijker over hun problemen, over hun moeilijke thuissituatie en hun persoonlijke ambities, ook op kunstvlak.”* In KK24 schreven de (vaak anderstalige) leerlingen een brief of gedicht in het Nederlands. Het effect daarvan was dat *“leerlingen zich sterker voelen en zich durven te openen. Ze geven dat ook zelf aan.”*

De Kunstkuurprojecten zorgden ook voor cognitieve effecten, zoals een groei in kennis over en van kunst en een verruiming van de kennis van vaktermen, materialen en technieken²³: *“Als kinderen praten over kunst weten ze nu beter waarover ze praten.”* Er ontstaat een bredere kijk op wat kunst is (KK19). Maar de effecten reiken verder dan kennis met betrekking tot kunst. Het gaat ook over een verhoogd concentratievermogen en een groei van de motorische ontwikkeling.

Tot slot zijn er effecten in vakken die niet rechtstreeks betrokken zijn bij de Kunstkuurprojecten. Een verhoogde spreekdurf en een toenemende lees- en spreekvaardigheid worden dan het meest vernoemd²⁴. Een mooi voorbeeld daarvan is KK6 waar een secundaire school samenwerkte met de afdeling woordkunst-

²² Met name KK6, 7, 11, 12, 5, 21, 23.

²³ Met name KK15, 18, 2, 10, 16.

²⁴ Met name KK11, 15, 7, 22.

drama. Dankzij de deelname aan het Kunstkuurproject durfde een leerling die stil en teruggetrokken was en zelden of nooit sprak, het tijdens haar stage in een woonzorgcentrum aan om de bewoners verhalen voor te lezen. Ze ontwikkelde die vaardigheid omdat ze dankzij het Kunstkuurproject meer zelfvertrouwen kreeg in haar talige competenties en daardoor de stap naar het voorlezen voor een publiek zette. Het voorbeeld laat goed zien hoe werken aan talige competenties via kunst, effecten creëert op persoonlijk en emotioneel vlak (meer zelfvertrouwen, spreekdurf) en zo ook consequenties heeft op sociaal vlak (verhalen durven lezen aan ouderen). Kortom, de hier benoemde effecten hoeven niet los te staan van elkaar, maar versterken elkaar en werken ook door buiten de lessen Kunstkuur.

DOELSTELLING 2: EEN DUURZAAM DELEND NETWERK TUSSEN LERAREN BASISONDERWIJS, SECUNDAIR ONDERWIJS VOOR HET ORGANISEREN VAN CULTURELE LEERACTIVITEITEN TOT STAND BRENGEN

Welke inspanningen leverden de projecten?

Het delen, het aanwenden en het verhogen van de expertise op de klasvloer tussen leraren en eventueel een externe partner is één van de criteria om een Kunstkuur toe te kennen. De handleiding voor Kunstkuur²⁵ verduidelijkt wat er op dat vlak verwacht wordt van de projecten.

Allereerst impliceert de term ‘delend netwerk’ een focus op wederkerigheid. Het gaat om expertisedelingen en verhoging in beide richtingen: van dko naar leerplichtonderwijs en omgekeerd. Het leren van elkaar staat voorop. Ook de projecten uit onze steekproef geven aan dat expertiseverhoging voor hen een belangrijke doelstelling is. We stellen echter vast dat deze wederkerigheid geregeld ontbreekt. Vooral in het basisonderwijs ligt de focus op het verhogen van de muzische vaardigheden van hun leraren via het inschakelen van een of meerdere leraren uit het dko die dan als expert fungeren.²⁶ Het dko ziet minder kansen tot professionalisering via het project. Uitzondering op deze regel vormen de directeurs van het dko die beslissen om jonge leraren in een Kunstkuur te plaatsen om beter te leren omgaan met andere doelgroepen (KK2, 3, 4). Sommige vastbenoemde leraren van het dko beschouwen Kunstkuur dan weer als een kans om hun loopbaan een andere wending te geven (KK9, 23).

Concreet kan expertiseverhoging - of het nu wederkerig bedoeld is of niet - via verschillende wegen verlopen. We zoomen in op de co- of teamteaching waarop negen projecten uit onze steekproef²⁷ meteen of gefaseerd hebben ingezet. Bij co-teaching staan de leraar dko en de leraar leerplichtonderwijs samen voor de les. De achterliggende idee is dat een dergelijke aanpak het meest bevorderend is voor het gezamenlijke leerproces of het leerproces van de leraar van het leerplichtonderwijs duurzamer maakt. In de woorden van een leraar: *“Wie het doet en het in handen neemt is cruciaal. Betrokkenheid van de leraar dko bij de school is essentieel. Ons team had nood om te leren. Co-teaching bleek daarbij de formule om echt te leren”* (KK22).

Voorbeelden co-teaching

KK7 (gefaseerd)

“De voorbije jaren ging de dko-leraar van klas naar klas om les te geven. De leraar dko maakte ook een toolbox met lessen om de kennis over te dragen. We dachten wel verder na om de effecten van de lessen groter te maken. Zo doen we nu aan co-teaching en werken we de lessen uit in projectfiches. De co-teaching gebeurt in verschillende snelheden. De leraar probeert aan te voelen in welke mate de leraar de muzische lessen zelfstandig kan geven. Ze begeleidt de leraren ook in de vormgeving van de lessen, door de lessen samen voor te bereiden. De evolutie van de leraar dko die alleen lesgeeft naar begeleiding van de leraren

²⁵ <https://issuu.com/vlaanderen-be/docs/63baacdf-2fd7-4605-91cd-be967bcd7b7e>

²⁶ Met name KK1, 5, 7, 8, 9, 14, 18, 20, 21, 22.

²⁷ Met name KK1, 2, 5, 6, 7, 9, 17, 21, 22.

zorgt ervoor dat de dingen ingebed worden in de praktijk van de leraren. Het eigenaarschap van het project ligt bij de leraren.”

KK1

De leraar van het dko en de klasleraar geven om de twee weken samen een Kunstkuurles. Ze bepalen samen de thema's die aan bod komen tijdens de Kunstkuurlessen en zorgen voor continuïteit met de andere lessen. Ook tijdens de observatie zien we dat de leraar beeld en de klasleraar goed op elkaar zijn ingespeeld. Er is een mooi evenwicht in de manier waarop ze de leerlingen begeleiden, de opdracht bespreken en evalueren.

KK6

“In functie van de co-teaching worden de methodieken gedeeld tussen de leraren dko en leraren so. De leraar dko is de geschoolde muzikant en de leraar so heeft de expertise om met de doelgroep om te gaan.”

Hoewel de bereidheid om te co-teachen hoog is bij de negen vernoemde Kunstkuurprojecten, blijkt de actieve uitrol ervan moeilijker te realiseren, zo blijkt uit zowel onze observaties als uit onze gesprekken met de leraren (zie tabel 4 en toelichting verderop in 7.1.2).

Andere hefboomen voor expertiseverhoging werden weinig ingezet. Zo waren directeurs en coördinatoren in 2019 weinig betrokken in het delend en lerend netwerk van CANON Cultuurcel en gingen ze zelden op zoek naar externe expertise.

Uit de handleiding Kunstkuur blijkt ten tweede dat een duurzaam delend netwerk de partners moet laten nadenken over wat Kunstkuur nog kan inhouden na afloop van het project. Concreet denkt dergelijk netwerk na over hoe ze nadien blijvend expertise zullen delen en verder kunnen samenwerken. Uit de steekproef leren we dat projecten hier weinig proactief mee bezig zijn. Zo valt op dat de meeste Kunstkuurteams pas onder impuls van het vertrek van een leraar of met de afloop van het project in zicht gaan nadenken over hoe ze het gebruikte lesmateriaal kunnen verzamelen en hoe ze hun ervaringen met elkaar kunnen delen. Slechts enkele teams leverden al inspanningen om de verworven kennis en ervaringen te borgen en te verspreiden binnen de school. Deze teams (KK14, 18) hebben een digitaal platform of gebruiken sociale media (zoals een Facebookgroep) om lesmateriaal te delen of toegankelijk te maken voor collega's die al dan niet betrokken zijn bij het project. In KK1 zijn de dko-leraren toegevoegd aan het digitaal leerplatform en kunnen ze daarin ook bevindingen en acties verzamelen. Hier en daar zijn er ook Kunstkuurtoolboxes ontwikkeld met lesfiches en materialen (KK7, zie voorbeeld hierboven). Bij het project KK2 worden *“de lesvoorbereidingen die door de leraren dko worden gemaakt, bewaard en verzameld. Leraren worden geprikkeld om de zaken die worden aangereikt verder uit te werken, zoals instrumenten, apps, conceptkaarten ...”*. Het voorbeeld van KK7 leert ook dat werkvormen zoals co-teaching duurzaamheid kunnen creëren, aangezien daardoor meer kansen ontstaan dat de leraar de activiteit inbedt in zijn lessen. Een verhoogde kans dat het Kunstkuurproject duurzaam verankerd blijft, ontstaat ook wanneer leraren ervaren hoe ze via Kunstkuuractiviteiten bepaalde doelen binnen het leerplan kunnen realiseren (zoals in KK1).

Voorbeeld duurzaam delend netwerk

KK14 creëerde een kunstenkabinet, dat is een kast met verschillende lades waar leraren materialen en lesfiches bijeenbrengen die zowel leraren als leerlingen kunnen gebruiken. Daarnaast is er een digitaal platform met lesvoorbereidingen en geluidsfragmenten die ter beschikking staan van de leraren. Het beleidsteam ervaart het kunstenkabinet als iets blijvends en duurzaam, al vraagt het gebruik ervan wel blijvende aandacht, vooral als nieuwe leraren instromen. Tijdens het project is er voor leraren ook een Kunstkuurcafé. Dat is een inspiratieplek voor (kandidaat) Kunstkuurleraren en een forum om kennis en ervaringen door te geven. Deze hefboom tot expertiseverhoging is volgens het beleidsteam doeltreffender dan digitaal delen.

Expertise delen betekent volgens de handleiding Kunstkuur ook dat de verworven expertise gedeeld wordt met andere klassen, leraren of scholen. Op dat vlak nemen de projecten verschillende initiatieven. Daarnaast kiezen verschillende samenwerkingsverbanden in het basisonderwijs ervoor om alle leraren van

een schoolteam van de school in te schakelen in het project. Dat gebeurt beurtelings of gedurende de hele duurtijd van het project. Op die manier kan het hele team, of een zo groot mogelijk deel ervan, contact hebben met de leraar van het dko en krijgt elke betrokken leraar de kans om de eigen expertise te verhogen. Niet alle projecten kiezen echter voor deze vorm van expertisedeling. Projecten die zoveel mogelijk leerlingen willen bereiken in plaats van zoveel mogelijk leraren, rollen het project eerder uit in één leerjaar (de groep leerlingen verandert dan over de jaren, maar niet de leraar) of werken met een doorschuifstelsel van groepen leerlingen. Bij die projecten is de kans dan ook kleiner dat een grote groep leraren expertise verwerft. Tot slot organiseren enkele scholen een intern Kunstkuuroverleg of Kunstkuurcafé (KK14, zie voorbeeld hierboven en KK2) met de bedoeling ervaringen uit te wisselen tussen de betrokkenen van verschillende projecten die lopen in dezelfde academie. Het delen van ervaringen gebeurt ook op vakvergaderingen of pedagogische studiedagen. In vele projecten blijft het echter bij informeel delen van ervaringen en tips. Dat gebeurt tijdens het onderling contact, op de speelplaats, het koffieverleg of via e-mail of WhatsApp (KK20).

Effecten

Het grootste deel van de *leraren* geeft aan dat Kunstkuur een positieve invloed heeft gehad op hun functioneren.

Bij de leraren uit het basisonderwijs is het verder uitbouwen van en het geloof in hun muzische vaardigheden het vaakst benoemde effect. Kunstkuur bevordert in die zin het gevoel van *teacher efficacy*. Ze verruimden hun blik op deze vaardigheden - het vak is meer dan knutselen -, ze leerden procesgericht en vrijer kijken naar de muzische vakken en leerden hun leerlingen op een andere manier kennen. De ondersteuning van hun collega's dko gaf hen bovendien het zelfvertrouwen om te experimenteren met nieuwe materialen en technieken en om meer te variëren met lesinhouden. Die houding van 'durven loslaten' en 'uit de eigen comfortzone durven gaan' had volgens hen ook effecten op de leerlingen die zo meer tijd kregen om te beschouwen, te ontdekken en hun creativiteit te verkennen. Het gevoel van zelfeffectiviteit van leraren verhogen in het vak muzische vorming doorbreekt daarmee een negatieve spiraal die er voorheen was, waar *"leraren zich niet sterk voelden in het muzische, daardoor met minder overtuiging muzische lessen gaven en hun lessen ook minder effect hadden op de leerlingen."* (leraar KK22).

Enkele voorbeelden

"Ik wist niet dat je op zo een eenvoudige manier iets kon maken. Ik heb ook geregeld gevraagd aan de dko-leraar: waar kan je dat materiaal kopen? Ik heb ook geleerd dat je moet denken in een groeiproces, in stappen en om meer open te staan voor de 'chaos' in creatieve momenten." (leraar KK18)

"Ik durf meer aan de slag gaan met andere technieken, doe geen klassieke lesjes meer. Ik zal nu meer kijken wat er uit de leerlingen komt." (leraar KK15)

"We zagen talenten bij onze leerlingen naar boven komen die je anders moeilijk kan aanstippen." (leraar KK11)

"We zijn sterker geworden in het domein muziek. We voelen ons veiliger om instrumenten te gebruiken en durven in dit vak ook fouten te maken. We hebben zelf zin gekregen om les te volgen in de academie." (leraren KK7)

"We kregen goesting om aan drama te werken dankzij de inspiratie die we kregen vanuit de lessen die de dko-leraar gaf. Zij reikte handvaten aan, materialen, toonde ons nieuwe mogelijkheden. We gebruiken daarvan nu methodieken zoals het rollenspel. Ik durf dat nu te gebruiken bij mijn leerlingen omdat ze dit ook al bij de leraar dko hebben gedaan." (leraar KK21)

De leraren uit het secundair onderwijs, waar dko-leraren vaak (maar niet altijd) samenwerken met leraren met vakexpertise, leggen meer de nadruk op de wisselwerking in het leerproces (*"leraren inspireren elkaar inhoudelijk"* (KK3 en 23) en de meerwaarde van de samenwerking voor nieuwe leraren. Net als in het basisonderwijs gebeurt het dat de samenwerking leraren ruimer doet kijken naar wat ze in hun vak doen, zowel inhoudelijk als qua aanpak (KK24).

“Mijn wijze van lesgeven is veranderd. Er is veel in de vuilnisbak beland van mijn materiaal en lessen sinds Kunstkuur er is gekomen.” (KK24)

Opvallend is dat deze leraren vaker dan hun collega’s uit het basisonderwijs benoemen dat het project hen anders deed kijken naar hun leerlingen (KK6).

“Ik heb een andere kijk gekregen op de leerlingen. Je leert omgaan met leerlingen die minder gemotiveerd zijn. Dat komt omdat Kunstkuur een grotere investering vraagt van de leraren.” (KK17).

“De leerlingen hebben zelf een theaterstuk gemaakt. Daardoor is de sociale ladder voor mij echt zichtbaar geworden omdat ze dat verwerken in dat stuk. Je weet het wel als leraar, maar het is veel duidelijker geworden. Kunstkuur bied je ook de kans om een vertrouwensband op te bouwen met de leerlingen.” (KK23)

Hoewel de projectaanvragen de gewenste effecten op het leerproces van de leraren dko vaak niet expliciet benoemden, beïnvloedde het project in de praktijk ook de leraren dko in positieve zin. Leraren dko kunnen nu beter werken met doelgroepen die minder vaak terug te vinden zijn in het kunstonderwijs. Zij hebben deze doelgroep beter leren kennen, ze kregen tools aangereikt op het vlak van didactiek, klasmanagement en -organisatie (leren werken met grote groepen), en kregen meer inzicht in de mogelijkheden tot differentiatie binnen de klaspraktijk. De beide lerarengroepen zijn er tot slot van overtuigd dat de Kunstkuurprojecten een gunstig effect hebben gehad op hun communicatieve en coöperatieve vaardigheden.

Tot slot wordt enkele keren vermeld dat dko-leraren een vast en vanzelfsprekend deel geworden zijn van het team van de basis- of secundaire school waarmee ze samenwerken (KK1, 3, 17). Zo geven enkele scholen en academies aan dat ze dankzij Kunstkuur de kans zagen om hun samenwerking verder te zetten of uit te bouwen onder de vorm van workshops. Leraren dko die voorheen op vrijwillige basis éénmalige workshops deden om de academie te presenteren, verwierven zo een volwaardige plek in het schoolteam. Dit statuut van volwaardige collega leidde er ook soms toe dat ze samen lessenreeksen uitbouwden gebaseerd op de leerdoelen van de basis- of secundaire school.

Enkele voorbeelden

“Ik heb geleerd wat eigen is aan welke leeftijd. In het dko zitten alle leerlingen van het basisonderwijs bij elkaar. Daardoor ben ik beter in staat om te differentiëren. Dat leraren bijspringen en instructies hertalen heeft ook geholpen. En ik ben ook veel kordater geworden wat klasmanagement betreft.” (leraren dko, KK18)

“De leraar buitengewoon lager onderwijs deelde met mij haar expertise over de beperkingen van leerlingen, zoals altijd rustig blijven en flexibel zijn.” (leraar dko, KK4)

De *beleidsteams* uit het leerplichtonderwijs zijn het eens met de leraren dat het Kunstkuurproject de zelfeffectiviteit van de leraren in zowel het leerplichtonderwijs als het dko vergrootte. Bij hun lerarenkorps ontdekken de *beleidsteams* uit het leerplichtonderwijs een grotere zelfredzaamheid en een groter vertrouwen in zichzelf voor de muzische componenten van de onderwijsleerpraktijk.

“De mindset van onze leraren is veranderd. Ze kijken anders naar drama, muziek en beweging. Vroeger hielden ze dit strak bij zich. Nu is er meer openheid om los te laten, durven ze zichzelf te geven, en out of the box te denken.” (beleidsteam KK20)

Aansluitend hierbij vermelden sommige *beleidsteams* ook dat de leraren leerplichtonderwijs de expertise die ze via Kunstkuur verwierven, doortrekken naar andere vakken (KK7, 16, 24) of zien ze een positieve invloed van de Kunstkuurprojecten op de evaluatie van het vak muzische vorming (KK5).

Beleidsteams uit het dko zien dankzij de projecten dan weer meer mogelijkheden en interne expertise om, naar analogie met het leerplichtonderwijs, zorgtrajecten uit te rollen die nieuwe doelgroepen kunnen aanspreken. Om die zorgtrajecten succesvol vorm te geven, is de ervaring die (vaak jonge) leraren met Kunstkuur in het leerplichtonderwijs opdoen, cruciaal. Leerlingen die extra zorg of ondersteuning nodig hebben, komen immers vaak in het dko terecht zonder dat er daarvoor omkadering en geschikte

begeleiding voorhanden zijn. Zo is er geen toegang tot en verbinding met een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB). Via de Kunstkuurprojecten en de expertise die ze daar opbouwen, slagen academies erin om op eigen initiatief oplossingen te vinden.

Vragen bij de duurzaamheid van de effecten

In alle Kunstkuurteams vreest men echter voor de duurzame verankering van de effecten van het project. De deelnemers denken dat de effecten van het project slechts een aantal jaar zullen doorwerken. Voorwaarde is dan wel dat de lerarenwissels in het team beperkt blijven. De kans op een blijvend effect is immers het sterkst bij leraren die bij Kunstkuur betrokken zijn. Alle deelnemers stellen zich ook vragen over de structuren of de instrumenten om (de effecten van) het project te kunnen verderzetten. De meeste Kunstkuurteams rekenen op een vervolg van het Kunstkuurproject om de wisselwerking tussen de academie en de basis- of secundaire school levendig te houden. Op het ogenblik dat we de Kunstkuurprojecten bezochten, schreven verschillende Kunstkuurteams daarom aan een nieuwe projectaanvraag. Uit tabel 1 blijkt inderdaad dat zowat de helft van alle projecten (45 projecten) voor de ronde van 2022 opnieuw samen een projectaanvraag indienden. Dertien daarvan kregen een goedkeuring. Daarnaast dachten de projecten uit de steekproef na over een verdere samenwerking onder de vorm van projectdagen of workshops die de dko-leraar op vrijwillige basis zou begeleiden.

DOELSTELLING 3: HET TOELEIDEN VAN LEERLINGEN BASISONDERWIJS OF SECUNDAIR ONDERWIJS DIE BLIK GEVEN VAN ARTISTIEKE INTERESSE EN AANLEG NAAR HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS BEVORDEREN, IN HET BIJZONDER LEERLINGEN UIT SCHOLEN MET EEN MEERDERHEID VAN LEERLINGEN DIE BEANTWOORDEN AAN DE SES-KENMERKEN

Kunstkuur wil de toeleiding van alle leerlingen naar het dko bevorderen. Voorwaarde is wel dat deze leerlingen daarvoor interesse of aanleg hebben. Bijzondere aandacht gaat bovendien naar leerlingen met SES-kenmerken. Het doel is hen te bereiken via scholen die veel van deze leerlingen tellen. De participatie van kinderen in armoede aan het dko blijkt immers problematisch. In zijn rapport over het dko (2021) gaf het Rekenhof aan dat kansarme leerlingen die jonger zijn dan 18 jaar twee keer minder kans hebben te participeren aan het dko dan andere leerlingen (participatiegraad respectievelijk 10,7% en 20,4%). Van alle SES-kenmerken hypothekeert het opleidingsniveau van de moeder de participatiekansen het meest (zie ook Vermeersch e.a., 2011). Tussen 14 en 17 jaar participeren nauwelijks jongeren uit de onderwijsvorm bso aan het dko. Dat lijkt de laatste jaren wel wat toe te nemen, maar aangezien ook het aantal kansarme leerlingen in het leerplichtonderwijs groeit, blijft de kloof groot.

Vermeersch & Vandenbroucke (2014, zie ook Vermeersch e.a., 2011) stellen op basis van empirisch onderzoek vast dat niet alleen financiële drempels zoals inschrijvingsgeld of de kosten voor de huur van een muziekinstrument de participatie verhinderen van kinderen en jongeren in armoede aan het dko. Er spelen ook andere factoren mee, zoals een gebrek aan informatie over het aanbod, de angst zich niet juist te gedragen of impliciete gedragsregels te overtreden of het gevoel te zichtbaar te zijn omdat hun doelgroep een minderheid vormt binnen het dko (van Heteren, 2018). Tot slot zijn er ook institutionele drempels die niet bij de participant liggen maar bij de dienstverlener, zoals de locatie van de academie die moeilijk bereikbaar is voor mensen in armoede of die zich in een niet-vertrouwde wijk bevindt (Vermeersch & Vandenbroucke, 2014) of aan een aanbod dat niet aansluit bij de leefwereld van deze jongeren en voor hen dus niet herkenbaar is (van Heteren, 2018). Een academie uit een grootstad verwees ook naar de lesmomenten in het dko als momenten waarop deze jongeren vaak verantwoordelijkheden opnemen in het gezin of sociale of religieuze activiteiten hebben in hun gemeenschap.

Kunstkuur is onder andere bedoeld als een hefboom om de participatie van kansarme leerlingen aan het dko te verhogen. Dit vereist in de eerste plaats dat de betrokken scholen uit het leerplichtonderwijs voldoende leerlingen met SES-kenmerken tellen. In die zin is het opmerkelijk dat de minderheid van de scholen uit de steekproef scholen zijn met een hoge SES-score (zie tabel 3). In de gunning worden scholen

met veel SES-leerlingen immers wel beloond, maar de SES-score van de school is geen doorslaggevend criterium.

Welke inspanningen doen de projecten om de drempels naar het dko te verlagen?

Allereerst valt op dat een klein deel van de projecten op dat vlak geen inspanningen doet. Zij geven aan dat ze dit doel niet nastreven of bijzaak vinden. Projecten die wel inspanningen doen, proberen vooral de informatiedrempel te verlagen en zo ouders meer vertrouwd te maken met het dko en de dko-leraar. Dat doen ze door in te zetten op ouderbetrokkenheid, een doelstelling die ook al ingeschreven was in de projecten Kunstinitiatie. Tijdens het project worden ouders via nieuwsbrieven geïnformeerd over de Kunstkuuractiviteiten en uitgenodigd op toonmomenten van de Kunstkuuractiviteiten. In een enkel geval geeft de leraar van het dko feedback op de rapporten van de leerlingen of participeert hij aan het oudercontact om ouders te informeren over de artistieke competenties van hun kind. Projecten leveren ook inspanningen om de drempel naar het dko te verlagen. Die inspanningen zijn divers en kunnen minder of meer intensief zijn. Ze gaan van scholen die reclame maken voor het dko, bijvoorbeeld via flyers (KK10, 5), tot ondersteuning geven bij het inschrijven en betalen voor het dko (KK11). Eén project doet ook huisbezoeken om ouders te informeren over de talenten van hun kinderen en hen zo aan te sporen om de stap te zetten naar de academie (KK15). Eenzelfde ‘aanklampende’ aanpak werd gekozen in KK22 waar de dko-leraar als brugfiguur fungeert. In dit geval sprak de leraar af met de ouders van getalenteerde leerlingen op de opendeurdag van de academie. De leraar begeleidde de ouders en leerlingen vervolgens naar de workshops en de inschrijvingstafel. Tot slot koos een project ervoor om gelijklopend met, maar losstaand van het Kunstkuurproject, cursussen in het dko op te starten voor de ouders (KK18).

Bovenstaande inspanningen worden vaak geflankeerd door extra maatregelen vanuit de academies om het probleem van (het niet vertrouwd zijn met) de locatie weg te werken. Een aantal projecten die enkel in de school doorgaan, brengen met de leerlingen een bezoek aan de academie waar leerlingen kennismaken met de verschillende domeinen. Andere projecten kiezen er, al dan niet doelgericht, voor om de Kunstkuuractiviteiten te laten doorgaan in de academie zelf. Daarnaast zien we ook dat enkele academies een naschools aanbod inrichten (in een vestigingsplaats) in de buurt van of op de school waar ze een Kunstkuurproject lopen hebben. Of de school of het schoolbestuur faciliteert de toegang tot het dko door een ‘schoolrij’ te organiseren (een leraar of ouder die de kinderen van de school naar de academie begeleidt) of in vervoer te voorzien tussen de academie en de school. Tot slot worden de financiële drempels verlaagd via steun van het schoolbestuur of de gemeente, onder andere via de Uitpas.

Effecten

Het blijkt moeilijk om de effecten van bovenstaande inspanningen in cijfers te vatten. Geen enkele school van de projecten in de steekproef maakte een beginsituatie-analyse van het aantal kinderen dat al les volgt aan een academie en monitort daarna de effecten van het project. De uitzondering is KK5 die in kaart bracht hoeveel leerlingen zich inschreven in het dko tijdens de duurtijd van het Kunstkuurproject. Bovendien is het moeilijk voor de projecten om de concrete effecten te vatten van de inspanningen die ze leveren om leerlingen toe te leiden naar het dko. Leerlingen kunnen immers ook om andere redenen de weg naar de academie vinden, bijvoorbeeld omdat de ouders dit stimuleren of ze kunnen zich inschrijven in een andere academie dan die waarmee hun school samenwerkt. Leraren merken verder op dat het effect van de inspanningen pas jaren later kan optreden, tot zelfs generaties later. De kans bestaat dat een leerling uit een Kunstkuurproject zijn of haar eigen kinderen later in de academie inschrijft. Het meten van effecten voor dit doel is met andere woorden niet zo eenvoudig als het op het eerste gezicht lijkt.

De meerwaarde van een project is dat de samenwerking toelaat om talenten en interesses sneller te detecteren, meestal dankzij de aanwezigheid van de dko-leraar. Op basis van hun ervaringen geven verschillende leraren en beleidsteams aan dat ze wel weet hebben van enkele leerlingen die op die manier doorstroomden naar het dko, maar oordelen ze meestal dat het rendement laag blijft of dat leerlingen na een tijdje weer afhaken. Ook de inspanningen om ouders te betrekken levert volgens hen minder op dan gewenst. Of de beoogde effecten behaald worden hangt volgens sommige beleidsteams immers te sterk samen met de (soms cultureel gevormde) interesse van de ouders in muzische vorming. In KK15 leverde

het team veel inspanningen maar bleef het moeilijk om leerlingen, vaak met een migratieachtergrond, toe te leiden naar het dko. Voor de ouders van die leerlingen is leren lezen en schrijven prioritair.

Tot slot merkten we tijdens de interviews op dat de directeurs van de academies niet op de hoogte zijn van de SES-profielen van de naburige scholen. Deze vaststelling spoort met het rapport van het Rekenhof (2021).

Conclusie

Zoals blijkt uit de analyse is er geen vaste formule voor hét Kunstkuurproject. Elk Kunstkuurteam geeft zijn doelen en zijn project vorm naargelang de eigen noden en context. Het streeft daarbij in mindere of meerdere mate de realisatie van de decretaal bepaalde doelstellingen na. Het vinden van een wisselwerking tussen de eigen noden en eigen doelen enerzijds en de decretale of centraal vooropgestelde doelen anderzijds blijkt in de praktijk complex te zijn. Er zijn ten eerste situaties waar de projectnoden en -doelen en de decretale doelen helemaal op elkaar zijn afgestemd. Projecten waar het dko samenwerkt met een school met veel SES-leerlingen zetten de doelstelling met betrekking tot de toeleiding naar het dko vaak centraal en doen hier expliciete acties rond.

Ten tweede zien we projecten waar de eigen projectnoden en -doelen en de decretale doelen elkaar gedeeltelijk raken. Zo stelden we vast dat wat het duurzaam delend netwerk betreft inspanningen richting expertiseverhoging in de aanvraag vaak uitsluitend gericht zijn op de leraren in het leerplichtonderwijs. De dko-leraren worden gezien als experts die het vak muzische vorming kwaliteitsvoller moeten maken. Die invulling gaat voorbij aan de idee dat een delend netwerk per definitie wederkerig is, ook wat de expertiseverhoging betreft. We zien echter dat zowel de leraren als het beleidsteam van de academie leren van het leerplichtonderwijs, vooral met betrekking tot het (didactisch) werken met nieuwe doelgroepen. Vraag blijft wel in welke mate de projecten die ervaringen structureel verankeren, waardoor de wederkerigheid een duurzaam karakter krijgt.

Een derde vorm van wisselwerking tussen eigen projectnoden en -doelen en de decretale doelen is de impliciete of onbedoelde wisselwerking. Zo blijkt in eerste instantie dat vooral leraren geen kennis hebben van het doel 'verhogen van het cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Ze streven dat doel dan ook niet expliciet of doelgericht na. Uit de analyse leren we echter dat in de praktijk de inspanningen en ook de effecten vrij goed aansluiten bij dat doel. Tot slot zijn er enkele projecten die duidelijk aangeven niet of nauwelijks te (willen) werken aan een decretaal doel. Enkele scholen die weinig SES-leerlingen tellen, geven aan dat het doel 'toeleiding naar het dko' voor hen niet relevant is.

ANALYSE: DE INVLOED VAN INTERNE EN EXTERNE FACTOREN VOOR HET AL DAN NIET REALISEREN VAN DE DOELSTELLINGEN

In dit hoofdstuk stellen we ons de vraag welke factoren ervoor zorgen dat - zowel de eigen als de decretaal bepaalde - doelstellingen al dan niet gerealiseerd worden. Uit de analyse bleek immers dat volgens de betrokkenen niet alle inspanningen tot succes leiden. Hoe komt het dat de ene inspanning wel loont en de andere niet? Om daar zicht op te krijgen, maken we een onderscheid tussen interne en externe verklarende factoren.

Interne factoren zijn eigen aan het project en hebben dus een interne impact. Over deze factoren hebben de projectpartners ook de meeste controle. De literatuur vernoemt als mogelijke interne factoren het doel, de strategie en aanpak, de grootte, het personeel, het product en de locatie (Srakar & Vêrbic, 2018). Op basis van de analyse van onze interviews clusterden we deze factoren als volgt: kwaliteitszorg (doelen, strategie en evaluatie), mensen (netwerk en rol van leraren, externe partners en coördinatoren) en locatie.

Externe factoren zijn contextfactoren waarop de partners (zo goed als) geen impact hebben. Projecten kunnen wel op die externe factoren inspelen of er op een bepaalde manier mee omgaan maar ze hebben ze niet zelf niet in de hand. Dit zijn bijvoorbeeld institutionele factoren of de actuele maatschappelijke of sociaal-economische context (Srakar & Vėrbic, 2018). In de praktijk noemen de betrokkenen vooral externe factoren die een hypotheek leggen op het bereiken van de (decretale) doelstellingen. Het betreft zowel contextgebonden hindernissen als organisatorische obstakels maar evengoed gaat het over belemmerende regelgeving of andere factoren.

Let wel: de onderstaande bespreking van deze factoren mag niet worden gelezen als een lijst van succesfactoren of belemmerende factoren. Wat maakt dat een bepaalde inspanning al dan niet werkt in een Kunstkuurproject heeft ook altijd te maken met de wisselwerking tussen partners in een specifieke context en met een specifieke behoefte. Dezelfde factor werkt dus niet noodzakelijk op dezelfde manier in een ander project. Niettemin bleek het mogelijk een aantal terugkerende factoren over de projecten heen te onderscheiden.

Interne factor: de kwaliteitszorg - doelen, strategie en evaluatie

DOELEN: EEN GEDEELDE MISSIE OF NOOD IS DE BASIS VOOR EEN DOELGERICHT PROJECT

Een doelgerichte vormgeving van een project begint bij het uitschrijven. Vragen als “Wat zijn onze doelstellingen?”, “Welke expertise hebben we nodig om de beoogde doelstellingen te bereiken?” en “Hoe organiseren we ons het best om deze doelstellingen te bereiken?” zijn daarbij richtinggevend. Wanneer partners doelen formuleren vanuit een gedeelde missie of gedeelde nood aan expertise, is er meer kans dat ze ook tijdens het project hun activiteiten beter afstemmen op hun doelen. Zo getuigen beleidsteams en leraren uit het basisonderwijs dat ze samenwerkingen opzoeken met de academies omdat het muzische een belangrijk onderdeel is van hun pedagogisch project. De beleidsteams van de secundaire scholen waren vooral op zoek naar nieuwe manieren om de artistieke vaardigheden uit de nieuwe minimumdoelen een plaats te geven in het curriculum. Voor die scholen wordt een samenwerking met een academie interessant omdat het een van de manieren is om hun onderwijsdoelen kwaliteitsvol te realiseren. Academies verwijzen dan weer naar hun artistiek-pedagogisch project waarin de ambitie opgenomen is om samenwerkingen op te zetten vanuit de intentie om de drempel naar de academie voor een breder publiek te verlagen. Zij gebruiken Kunstkuur om hun visie kracht bij te zetten. De keuze van de deelnemende partners blijkt daarbij erg bepalend aangezien de ingebrachte expertise van elke partner, en de leraar in het bijzonder, doorslaggevend is voor succes.

Enkele scholen en academies in onze steekproef maakten deel uit van een netwerk dat de verschillende actoren binnen jeugd, onderwijs en cultuur samenbrengt, bijvoorbeeld een Brede School. We stelden vast dat scholen of externe partners in een dergelijk netwerk sneller toenadering vinden tot elkaar. Dat komt omdat ze vaak over een gedeelde missie beschikken, met name maximale ontwikkelkansen bieden voor een zo divers mogelijk doelpubliek, kunst en cultuur voor iedereen toegankelijk maken of om samen tot actief burgerschap te komen, zoals de projecten in Antwerpen. Op basis van die missie en overtuiging bundelen ze de krachten, waarbij de realisatie van de doelstelling ‘toeleiding naar het deeltijds kunstonderwijs’ of ‘actief burgerschap’ de kern vormt. Een dergelijk netwerk leidt ook tot een doelgerichtere expertisedeling. Zo worden de Antwerpse Kunstkuurprojecten, en ook de samenwerkingen met scholen van andere onderwijsverstrekkers, centraal gecoördineerd binnen het Stedelijk Onderwijs Antwerpen en behoort het ondersteunen van de betrokken leraren en het delen van expertise tot het takenpakket van één coördinator.

Tot slot merken we op dat de betrokkenen van de projecten die ingebed zijn in het strategisch beleid van een school hun project vaker als geslaagd benoemen. De missie en doelen van het Kunstkuurproject worden dan een onderdeel van het onderwijskundig beleid waardoor het project betekenis krijgt vanuit een breder kader. Dat werkt niet alleen de betrokkenheid van de leraren, maar die van het hele schoolteam in de hand. Dat contrasteert met andere scholen, waar het project een ‘extraatje’ vormt boven op het curriculum. In die gevallen blijft het project een geïsoleerd gebeuren.

STRATEGIE: HOE CO-TEACHING ALS STRATEGIE INZETTEN OM TOT EXPERTISEDELING TE KOMEN

In het vorige hoofdstuk vermeldden we dat verschillende projecten de expertisedeling trachten te bevorderen via co-teaching. Een klein aantal projecten implementeerde deze strategie gefaseerd. Zij installeerden een groeitraject voor leraren uit het leerplichtonderwijs zodat leraren steeds meer expertise verwerven en meer zelfzeker werden. Zo ontstaat er ook meer evenwicht tussen de dko-leraar en de leraar van het leerplichtonderwijs. Co-teaching is dan een strategie die moet leiden tot de professionalisering van leraren op het muzische vlak en tot een duurzame implementatie van de opgedane expertise. Het is opmerkelijk dat scholen die vroegere samenwerkingsverbanden hadden zoals het tijdelijk project Kunstinitiatie, sneller kozen om co-teaching te integreren in hun project en daar ook beter in slaagden (zie verder).

Co-teaching goed implementeren is echter geen vanzelfsprekendheid. Vanwege slechte ervaringen met co-teaching besloten enkele teams zelfs de inbreng van de leraren van zowel de academie als het leerplichtonderwijs terug te schroeven tot assistentie. Ook hier geldt dat teams die een meer bedachtzame aanpak hanteerden, die de tijd namen om mekaar expertise te leren kennen en die investeerden in een veilig leerklimaat, hier wel in groeiden en via co-teaching daadwerkelijk handen en voeten gaven aan expertiseverruiming.

STRATEGIE: INBEDDING VAN DE SAMENWERKING IN DE BESTAANDE UURROOSTERS EN ANDERE VAKKEN VANUIT HET PERSPECTIEF ‘EDUCATION THROUGH ART’²⁸ BIEDT MEER KANSEN TOT SUCCES

Een aantal partnerschappen maakte de keuze om het Kunstkuurproject niet als een afzonderlijke entiteit binnen de school uit te bouwen maar te integreren in de bestaande uurroosters. De lesinhouden van de ‘vaste’ vakken worden op die manier verrijkt, verdiept of aangevuld met kunst en cultuur. Door de projecten op deze manier te organiseren en niet te isoleren als een aparte activiteit, worden leraren gestimuleerd het “hokjesdenken” te verlaten en het eigen vak in een breder perspectief te zien. Mooie voorbeelden hiervan zijn secundaire scholen die een Kunstkuurproject koppelen aan de lessen Nederlands (KK24, 6). Het schrijven van brieven en gedichten onder begeleiding van een leraar woordkunst-drama tilt de woordenschat en de taalgevoeligheid naar een hoger niveau. Het Kunstkuurproject legde het fundament om dat mogelijk te maken, zowel op het vlak van taalrijkdom als op het vlak van artistieke expressie.

De inbedding van het Kunstkuurproject in de uurroosters biedt in de eerste plaats ruimte om kennis, vaardigheden en attitudes vanuit een ander perspectief te benaderen, namelijk vanuit “education through art” (Eisner, 2002). Uitgaande van dat perspectief kunnen kunst en cultuur wel degelijk worden aangewend om eerder kennisgerichte leerstof aan te brengen. Kunstkuurprojecten zijn hiervan een voorbeeld. Vooral secundaire scholen die zoeken naar ruimte om te werken aan muzische doelen, cultureel bewustzijn en culturele expressie, grijpen Kunstkuur aan om te onderzoeken hoe ze vanuit dit perspectief met leerlingen kunnen werken. We merken wel op dat weinig leraren voor deze zoektocht het referentiekader van Cultuur in de Spiegel vermelden. Ze beschouwen dat daarvoor blijkbaar niet als een hefboom tot succes.

²⁸ https://issuu.com/kunsteducatie_ahk/docs/leren_door_kunst_wat_leer_je_van_he

STRATEGIE: DE EVALUATIE VAN HET KUNSTKUURPROJECT IS TE WEINIG AFGESTEMD OP DE DOELEN

De partners binnen de Kunstkuurprojecten zijn samen verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun initiatief. Zij horen zelf na te gaan in welke mate de geplande activiteiten bijdragen aan het bereiken van de doelstellingen. Om de kwaliteitsontwikkeling van het project te bevorderen, is de academie verplicht om, in samenspraak met de partners, een verslag te bezorgen aan CANON Cultuurcel. Aan het einde van het driejarig traject is er ook nog een eindverslag. Bij elk verslag wordt gepolst naar de aspecten die goed en niet goed verlopen en de bijsturingen. Elk project geeft het verslag vorm op zijn manier.

Uit de verslagen en de interviews bleek dat de meeste teams een gebrek ervaarden aan overlegtijd of aan een kader om aan kwaliteitszorg te doen. Indien er wel ruimte was voor overleg, ging die tijd meestal op aan de praktische organisatie van het project, zoals afspraken over het gebruik van de lokalen, materiaal, de vervanging van een zieke leraar, het aanpassen van de geplande activiteiten naargelang de geldende coronamaatregelen enzovoort. Ook uit de zelfevaluatieverslagen kunnen we afleiden dat de meeste bijsturingen gebeurden op het organisatorische en het procesmatige vlak. Slechts enkele teams reflecteerden over de mate waarin de vooropgezette doelstellingen werden bereikt en of eventuele bijsturingen een effect hadden op de activiteiten. Zo stelde men in KK13 vast dat er draagvlak ontbrak om de doelstellingen te realiseren. Daarop besliste men te evolueren van een procesmatige samenwerking naar een vast organisatiemoment met het hele team. Enkele betrokkenen (KK14) drukten ook de nood uit aan een duidelijk evaluatiesysteem om de kwaliteit van het Kunstkuurproject verder te kunnen ontwikkelen. Het aangereikte instrument van de jaarevaluatie is daarbij een startpunt, maar de vragen (wat werkt en wat werkt niet?) blijken onvoldoende om teams tot zelfreflectie aan te zetten. Toch heeft geen enkel project eigen evaluatie-instrumenten ontwikkeld om het bereiken van de (decretale of eigen) doelstellingen in kaart te brengen.

Interne factor: mensen

Elk project staat of valt met de mensen die het project vormgeven en uitvoeren, en de wijze waarop ze met elkaar samenwerken en een netwerk vormen. In deze paragraaf gaan we in op de centrale stakeholders en de kwaliteit van hun samenwerking. We zoomen in op de startpositie van het netwerk voor en bij aanvang van het project, de leraar en de cruciale leraarskenmerken voor succes en de rol van de externe partner en de coördinator.

DE BETERE STARTPOSITIE VAN EEN AL BESTAAND NETWERK

We gaven al aan dat verschillende Kunstkuurprojecten in onze steekproef verder bouwden op een netwerk dat ontstond tijdens een voorgaande samenwerking tussen de academie en de school of een externe partner. Deze voorafgaande samenwerking kon een informeel of meer formeel karakter hebben. Bij een formele samenwerkingsvorm ging het meestal om een tijdelijk project Kunstinitiatie of Professionalisering inzake Muzische Vorming/Wisselwerking Muzische Vorming. Het hebben van een gezamenlijke voorgeschiedenis blijkt een cruciale factor voor succes. Kunstkuurteams met een voorgeschiedenis van samenwerking vertrekken met een voorsprong ten opzichte van de projecten zonder voorgeschiedenis.

Ten eerste loopt in deze projecten de samenwerking tussen de partners (zowel beleidsteams als leraren) vlotter. Dat komt omdat:

- de leraren het gewend zijn om met elkaar samen te werken,
- de schoolcultuur van beide partners al gekend is,
- de leraren dko het leerlingenpubliek al kennen van de school waarmee ze gaan samenwerken,
- er al meer een gedeelde visie is,
- er al een archief met (les)materiaal is waarop men kan terugvallen,
- er al meer gezamenlijke expertise is om het project uit te schrijven en vorm te geven.

In nieuwe projecten moeten de partners elkaar nog leren kennen en vaak is er bij de start ook minder draagvlak voor het project bij de bredere groep van leraren. Deze projecten zijn dan ook verplicht om in eerste instantie daarin te investeren. Dat gebeurt vaak met vallen en opstaan.

De projecten met een gezamenlijke voorgeschiedenis hebben daarentegen de ruimte om te investeren in andere aspecten van het duurzaam delend netwerk. Zo focussen ze meer op het vergroten van de muzische vaardigheden van zowel de leraren als leerlingen (cfr. de doelstellingen van Kunstinitiatie of een Professionalisering inzake Muzische Vorming/Wisselwerking Muzische Vorming). Daarnaast hanteren zij vaker (vormen van) co-teaching. Tot slot zetten ze meer en effectiever in op aspecten zoals communicatie, het maken van duidelijke afspraken of het nut van overleg.

‘DE LERAAR DOET ER TOE’: OVER DE LERAARSKENMERKEN DIE HET VERSCHIL MAKEN

In de gesprekken die we voerden tijdens de bezoeken aan de Kunstkuurprojecten werden drie leraarskenmerken benoemd die cruciaal zijn voor het al dan niet slagen van het project: overtuiging, expertisebehoefte en betrokkenheid. In het beste geval zijn deze drie kenmerken aanwezig bij zowel de dko-leraar als bij de leraar van het leerplichtonderwijs.

De overtuiging van de leraar

De mate waarin de betrokken leraren overtuigd zijn van het nut van het project bepaalt de slaagkansen van het Kunstkuurproject. Er zijn leraren die in het project stappen omdat ze ervan overtuigd zijn dat kunst en cultuur een belangrijke rol spelen in de brede ontwikkeling van hun leerlingen. Dit zijn vaak leraren die lesgeven aan leerlingen uit kansarme milieus of aan leerlingen met een beperking en een emanciperende rol toekennen aan kunst en cultuur. Tijdens de interviews spraken deze leraren met vuur over hun leerlingen, over de behoefte aan een brede blik, over de verruiming van hun leefwereld en over de participatie aan de maatschappij waarvan zij deel uitmaken. Het realiseren van de doelstelling ‘verhogen van cultureel bewustzijn en culturele expressie’ hangt in die zin sterk af van de overtuiging dat hier (impliciet) aan werken van belang is voor de academische en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Tegelijk stelden we in het vorig hoofdstuk vast dat vooral leraren van het leerplichtonderwijs hierin kunnen groeien. Dat vereist dat de leraar bereid is om te groeien, wat ons bij een volgende cruciale factor brengt.

De expertisebehoefte van de leraar

De mate waarin de leraren bereid zijn om te leren uit de samenwerking is van doorslaggevend belang. Die wil om te leren is in de praktijk vooral gebaseerd op een expertisebehoefte die ze bij zichzelf vaststellen. Zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk is een belangrijke incentive om te leren bij leraren uit het basisonderwijs dat ze zich vaak niet competent achten in (de verschillende domeinen van) muzische vorming. Leraren in het secundair onderwijs hebben dan weer nood aan expertise op het vlak van kunst en cultuur nu er vakoverschrijdend aan cultureel bewustzijn kan worden gewerkt. In beide gevallen grijpen de leraren van het leerplichtonderwijs de Kunstkuurprojecten aan om hun expertise op het vlak van kunst en cultuur aan te vullen. In het vorig hoofdstuk zagen we ook dat de leraren dko meer expertise verwierven op het vlak van klasmanagement en het omgaan met leerlingen die binnen de academies minder vertegenwoordigd zijn. Ofschoon die expertiseverhoging niet altijd van bij de start was gepland, geven verschillende beleidsteams binnen het dko aan de meerwaarde ervan te erkennen. De expertise die dko-leraren via Kunstkuur verwerven, stelt immers de academie in staat om bepaalde doelgroepen gepast te begeleiden en dit structureel te verankeren.

In het beste geval voedt het project de behoefte aan meer expertise voortdurend. Om de Kunstkuurvlam brandende te houden, is het belangrijk dat er tussen de academie en de basis- of secundaire school een evenredige wisselwerking kan ontstaan op het vlak van expertisedeling. We stelden vast dat die vlam vaak dooft wanneer een leraar niet het gevoel heeft (nog) te leren uit de samenwerking of wanneer een leraar omwille van andere motieven, en soms willens nillens, in een Kunstkuurproject belandde zonder betrokken te zijn geweest bij de vormgeving ervan, bijvoorbeeld door een vervanging.

De leraar als mede-eigenaar van het project

Betrokkenheid bij het schrijven en tijdens het project²⁹ versterkt het engagement van de leraren om te werken aan de Kunstkuurdoelstellingen en verhoogt op die manier de slaagkansen van het project. Dat vraagt dat leraren zelf een Kunstkuurproject kunnen initiëren of een coördinerende rol kunnen opnemen.. Leraren zijn in dat geval niet meer louter de doelgroep of de uitvoerders, maar maken mee het project. We stelden ook vast dat betrokken leraren de doelstellingen van het project duidelijker konden benoemen en dat ze als gevolg daarvan hun activiteiten meer doelgericht organiseerden dan de leraren die niet betrokken waren bij de vormgeving van het project. Hoe groter de betrokkenheid, hoe groter de motivatie en het engagement om het project tot een goed einde te brengen. Eigenaarschap van leraren speelt in die zin een niet te onderschatten rol in het slagen van een Kunstkuurproject.

DE ROL VAN DE EXTERNE PARTNER EN DE COÖRDINATOR IN DE SAMENWERKING

Hoewel verschillende samenwerkingen met externe partners in het water vielen door de coronapandemie, bleken die samenwerkingen het meest succesvol wanneer de externe partner een actieve bijdrage leverde aan het realiseren van de Kunstkuurdoelstellingen. Voorwaarde daarvoor is wel dat de partners binnen het dko en het leerplichtonderwijs geloven dat ze hun eigen expertise kunnen verrijken via de externe partner. Kunstkuurteams doen in dat geval een beroep op specialisten (kunstenaars of organisaties met een specialiteit). Daarnaast zien we ook een aantal succesvolle samenwerkingen met cultuurhuizen. Ook hier speelt de overtuiging dat deze cultuurhuizen het project kunnen ondersteunen om zo veel mogelijk leerlingen kennis te laten maken met kunst en cultuur. Zoals het geval is met de samenwerking tussen de scholen, merken we bovendien dat het succes van de samenwerking groter is wanneer de academie of school al eerder met de externe partner samenwerkte. Ook daar geldt dat de partners in dat geval kunnen verder bouwen op eerder gemaakte afspraken, reeds uitgewerkt lesmateriaal enzovoort.

Tijdens de interviews signaleerden de gesprekspartners meermaals dat het slagen van een project mede afhankelijk is van een coördinator die fungeert als aanspreekpunt, als facilitator, als coach, als verbindingsfiguur, als kenner of als “supervisor”. Hoe meer leraren betrokken zijn bij het Kunstkuurproject of hoe meer Kunstkuurprojecten in de academie lopen, hoe belangrijker de rol van de coördinator wordt. Hij is dan vaak de spil die zorgt voor de expertisedeling en die de kwaliteitszorg van het project bewaakt.

EEN GOEDE SAMENWERKING VRAAGT EEN MATCH TUSSEN DE PARTNERS EN EEN FOCUS OP GROEI EN GELIJKWAARDIGE RELATIES

Om van elkaar te kunnen leren, hanteren de Kunstkuurteams verschillende samenwerkingsvormen. Het is echter niet deze of gene keuze die het succes van een project verklaart. Vooral het besef dat de samenwerking een meerwaarde is voor beiden, de match tussen de partners en de wijze waarop ze met elkaar de samenwerkingsrelatie aangaan, zijn van belang. Het is ook de kwaliteit van die relatie die doorslaggevend is voor het gezamenlijke leerproces.

Het vraagt een goede verstandhouding met wederzijds respect en een veilig leerklimaat om kwaliteitsvolle relaties op te bouwen. Ook is het belangrijk dat leraren elkaars expertise leren kennen en waarderen. Wanneer de expertise van de ene partner een antwoord vormt op de nascholingsbehoefte van de andere partner is de slaagkans van het project groot. Het aantal projecten in de steekproef waarin de partners elkaar vonden na een (wederzijdse) behoefteanalyse is echter klein. In de jaarverslagen lezen we regelmatig dat het ontbreken van een klik tussen de partners vaak een verklaring is voor wat niet werkt. De meeste projecten sturen dan bij door andere samenwerkingsvormen uit te proberen, en minder door te werken aan de kwaliteit van de relaties. Tegelijk merken we op dat voor projecten met een voorgeschiedenis, de in het verleden ervaren match cruciaal was om opnieuw een aanvraag in te dienen. Dat zorgt tijdens het project ook voor meer stabiliteit in de samenwerking dan bij teams die elkaar pas in 2019 vonden.

²⁹ Met name KK1, 3, 14, 17, 19, 24.

We vermeldden daarnet een aantal eigenschappen van leraren die het welslagen van het project positief beïnvloeden (zie 7.2.2). Die eigenschappen zijn ook nodig om de kwaliteit van de samenwerking en de expertisedeling te verhogen. Enthousiasme, leergierigheid, bereidheid tot delen van expertise, een open geest, een flexibele en wendbare houding van leraren zijn voorwaarden om het project te laten slagen. In de projecten waar de leraren leerplichtonderwijs en leraren dko gelijkwaardige partners zijn, zijn de professionalisering en de expertisedeling het grootst. Als een Kunstkuurproject wordt geïntegreerd in de bestaande uurroosters, is het bovendien noodzakelijk dat de leraren voldoen aan de hierboven beschreven voorwaarden voor succesvol samenwerken. Het afstemmen van lesinhouden en activiteiten vraagt immers de nodige tijd en wederzijds begrip.

Nefast voor de kwaliteit van de relaties is de angst om territorium te verliezen die vooral leeft bij leraren uit het secundair onderwijs. Zo ervaren de leraren artistieke vakken in het secundair onderwijs de komst van een leraar uit het dko soms als een miskennis van hun expertise en vakkennis. Ze zien dan geen kansen meer tot professionalisering. Integendeel, vaak nemen ze een afwijzende en concurrentiële houding aan, omdat ze vinden dat het project de realisatie van hun lesdoelen bedreigt. Zij ervaren de Kunstkuurprojecten dan ook in de eerste plaats als belastend en tijdrovend.

Locatie: hoe de nabijheid van de academie de toeleiding naar het dko kan bevorderen

Uit het vorige hoofdstuk bleek dat de betrokkenen uit onze steekproef hun realisaties inzake de toeleiding moeilijk met cijfers kunnen hard maken en dat ze hun realisaties op dat vlak eerder laag inschatten. Wel gaven ze aan dat de geografische ligging van de academie het meest weegt op de toeleiding naar het dko. Waar de school en academie vlakbij mekaar gevestigd zijn, is het contact tussen beide gemakkelijker realiseerbaar en de drempel naar de academie kleiner.

Uit de observaties blijkt verder dat scholen in een Kunstkuurproject die dicht bij de academie zijn gevestigd, vaker gebruikmaken van de infrastructuur en de accommodatie van de academie. De nabijheid van de academie kan op die manier specifieke noden met betrekking tot accommodatie oplossen. Zo verhuisden de samenwerkingen met beeldende en audiovisuele kunsten vaak naar de academie omdat het leerplichtonderwijs niet altijd beschikt over de nodige specifieke accommodatie (KK10, 12, 18). Ook voor dans/beweging was de nodige vrije ruimte niet altijd ter beschikking in het leerplichtonderwijs waardoor het Kunstkuurproject in de lokalen van de academie plaatsvond. Daarnaast hoopten de leraren van het dko op die manier de drempel naar de academie te verlagen. Leerlingen leerden tijdens een Kunstkuurproject alvast de locatie, gebouwen en het materiaal van de academie kennen.

Op plaatsen waar de academie en het leerplichtonderwijs geografisch gezien verder uit mekaar lagen, bleek de academiedrempel vaak erg hoog. Ondanks de inspanningen van sommige besturen die investeerden in het faciliteren van vervoer naar de academie en/of door een verhoogde financiële tussenkomst te voorzien via een Uitpas, bleef de drempel vaak onoverkomelijk. Andere academies zochten de oplossing in het oprichten van een nieuwe vestigingsplaats binnen de infrastructuur van het leerplichtonderwijs. Ze hoopten dat dat de leerlingen kon helpen om de (geografische) afstand tussen de academie en de school te verkleinen. De impact die deze inspanningen hebben op de toeleiding naar de academie blijkt echter beperkt of moeilijk te meten (zie 5.2.3).

Voor bepaalde leerlingengroepen uit het buitengewoon onderwijs was het comfortabeler de Kunstkuurprojecten te laten doorgaan binnen de aangepaste infrastructuur van de school gezien hun fysieke en/of mentale behoeften. De geografische nabijheid van de academie vergemakkelijkte voor hen weinig tot niet de toeleiding naar de academie. Een academie beschikt immers niet altijd over de nodige accommodatie zoals specifieke liften of prikkelarme lokalen. Nochtans blijkt uit de observaties dat deeltijds kunstonderwijs op maat van diverse doelgroepen een uitgelezen kans biedt om deze leerlingen deel te laten nemen aan artistiek onderwijs dat hen spel- en speelvreugde bezorgt en bijgevolg hun cultureel bewustzijn en hun culturele expressie aanwakkerd.

Externe factor: corona

De coronapandemie is de meest genoemde externe factor met een negatieve invloed op de projecten. Omdat enerzijds de leraren van de academie tijdens de coronacrisis werden beschouwd als niet-essentiële derden en anderzijds het mengen van klasbubbels werd verboden, werden vele samenwerkingen op het hoogtepunt van de coronapandemie onmogelijk. Scholen sloten zowel in het schooljaar 2019-2020 als in 2020-2021 voor een bepaalde tijd de deuren. Culturele uitstappen zoals bezoeken aan een kunstenaarsatelier, de bibliotheek of een museum werden afgelast. Klasoverschrijdende activiteiten waren, omwille van de klasbubbels, vaak niet toegelaten. Ook de externe partners, eveneens niet-essentiële derden, haakten af. Projecten waar men wilde inzetten op ouderbetrokkenheid om de toeleiding naar het dko te faciliteren, konden hun strategie niet uitrollen. Toonmomenten voor ouders waren bijvoorbeeld niet meer mogelijk.

De coronapandemie daagde leraren uit om hun doelstellingen op een andere, vaak digitale of hybride manier te bereiken. Die oplossingen konden de doelstellingen echter niet altijd even goed realiseren. In die zin heeft de coronapandemie onmiskenbaar een bepalende invloed gehad op de realisatie van de doelstellingen.

In de extra interviews over de samenwerkingen met de externe partners werd corona ook het vaakst vermeld als verklaring voor het afhaken van de externe partner in de samenwerking.

Externe factor: regelgeving en uitvoerende maatregelen

De regelgeving biedt een kader dat projecten ondersteunt om de decretale doelstellingen te realiseren, vooral op financieel vlak. Tegelijk zijn een aantal aspecten uit de regelgeving belemmerend voor de betrokkenen uit de steekproef.

DE VASTE DUURTIJD VAN HET PROJECT (DRIE JAAR)

De huidige regelgeving voorziet in een duurtijd van drie jaar om de vooropgestelde decretale doelstellingen te bereiken. In de interviews kwam echter vaak naar boven dat de loop- en leertijd van een project te weinig afgestemd is op de noden van de scholen en op de tijd die nodig is om de decretale doelen te bereiken. Flexibiliteit van de duurtijd van het project in functie van de noden en in functie van het bereiken van de doelstellingen is een vraag die vaak terugkwam. Bepaalde factoren, zoals de grote impact van de coronapandemie op de projecten en het profiel van de leerlingen, bepalen immers sterk of er meer of minder tijd nodig is om de doelstellingen te bereiken.

HET STATUUT VAN DE LERAREN DKO

In vele Kunstkuurprojecten troffen we jonge, beginnende leraren dko aan. Een Kunstkuurproject geeft hen de mogelijkheid in het dko in te stromen, zij het dan via een tijdelijk project. Het project vormt zo een indirecte toegang tot het dko. De kans die Kunstkuur beginnende leraren biedt, heeft echter een keerzijde. Sommige jonge leraren dko verlaten de Kunstkuurprojecten voor de afloop van het project. Dat gebeurt wanneer ze aanspraak kunnen maken op een vacante betrekking in de academie. Binnen de Kunstkuurprojecten bouwen beginnende leraren immers wel anciënniteit op, maar omwille van het tijdelijke karakter van het project kunnen ze daarin nooit vastbenoemd worden. Enkel een sterk engagement en een bewuste keuze om in dergelijke projecten in te stappen (zie 7.2.2), kunnen ervoor zorgen dat beginnende leraren dko weerstaan aan de verleiding om voor vacante uren te kiezen.

Het verloop van beginnende leraren heeft negatieve gevolgen voor de kwaliteit van het project, met name op de continuïteit en de stabiliteit ervan. De leerlingen uit de projecten verliezen op die manier hun ankerpunt, waarna ze zich opnieuw moeten aanpassen aan een andere lesgever met een andere aanpak en een andere werkwijze. Ook gaat de opgebouwde expertise in het werken met leerlingen uit het leerplichtonderwijs en met doelgroepen die in het dko minder vertegenwoordigd zijn, grotendeels verloren. Tot slot gebeurt het dat een beginnende leraar dko vervangen wordt door opnieuw een

beginnende leraar dko, die dan op zijn of haar beurt een periode van aftasten en aanpassen nodig heeft. Zo gaat er kostbare tijd verloren ten nadele van het bereiken van de (decretale) doelstellingen. Om dat te vermijden blijkt het cruciaal dat projecten een bewust personeelsbeleid voeren. Dat beleid zorgt ervoor dat indien mogelijk de meest geschikte kandidaten worden aangeworven en er een goede overdracht gebeurt naar de nieuwe dko-leraar. Dat laatste wil zeggen dat de nieuwe dko-leraar goed wordt geïnformeerd over de doelstellingen, de strategie en de aanpak van het project, zoals in KK5 gebeurt.

De aanwerving van beginnende leraren dko is in vele gevallen een noodzaak door het lerarentekort maar gebeurt in sommige gevallen ook bewust. Sommige directeurs kiezen hiervoor omdat ze projecten als Kunstkuur beschouwen als een testcase of als een kans tot professionalisering voor beginnende leraren dko. Het doel is dan om na te gaan of een bepaalde jonge leraar over de vaardigheid beschikt om te werken met een grotere klasgroep, met een bepaalde leeftijdsgroep of met een doelgroep waarmee het dko minder in aanraking komt. Via de Kunstkuurprojecten proberen zij dat uit in het leerplichtonderwijs. De vraag blijft echter of ze hiermee niet ook het risico vergroten op vroegtijdige uitstroom van deze leraren en zo het goede verloop van het project onder druk zetten.

Leraren dko met een aantal jaren ervaring op de teller zijn binnen de Kunstkuurprojecten eerder uitzonderlijk. We vinden ze vaak in combinatie met jonge leraren terug.³⁰ Instappen in een kunstkuurproject betekent voor ervaren leraren immers dat ze (tijdelijk) de luxe van (een aantal) vastbenoemde uren en een goed uurrooster dat aansluit op hun vakexpertise moeten opgeven. Deze leraren toch inzetten vraagt een personeelsbeleid binnen de academie dat hier doelbewust voor kiest. Het idee is dan dat ervaren leraren de kans op een kwaliteitsvolle expertisedeling vergroten. Bovendien biedt Kunstkuur ervaren leraren de mogelijkheid om aan loopbaandifferentiatie te doen. Ze verlaten voor een deel van hun opdracht hun vertrouwde klaspraktijk in de academie en ruilen die in voor een opdracht binnen het tijdelijke Kunstkuurproject. Daarbij kunnen benoemde leraren een beroep doen op een verlostelsel zoals een TAO (tijdelijk andere opdracht) dat hun benoemde uren 'open houdt' wanneer zij zich engageren voor een tijdelijk project.

DE AANVRAAG- EN TOEKENNINGSPROCEDURE

Verschillende betrokkenen uit de steekproef (projecten gestart in 2019) gaven aan dat de aanvraagprocedure heel wat administratieve en boekhoudkundige rompslomp met zich meebrengt.

Ook de terugkoppeling na het indienen van het dossier zorgde hier en daar voor teleurstelling. De betrokkenen gaven aan dat de terugkoppeling niet steeds doelgericht werd geformuleerd. Zo diende een academie (KK16) verschillende projecten in. Volgens het beleidsteam van deze academie, werd een aantal van hun projecten afgekeurd, op basis van argumenten die in tegenspraak bleken met de feedback op de goedgekeurde projecten. Dit verklaart wellicht waarom deze betrokkenen de goedkeuring of afkeuring als weinig transparant en soms zelfs arbitrair hebben ervaren.

Tot slot bleek dat vele aanvragers uit onze steekproef de bekendmaking van de goed- of afkeuring als laattijdig beschouwen. Hierdoor wordt het moeilijk of soms onmogelijk om een doordacht personeelsbeleid te voeren. Het gevolg is dat ze niet steeds de juiste leraar op de juiste plaats krijgen en effectieve uurroosters kunnen opmaken.

DE DECRETALE KIJK OP KUNSTKUUR ALS PROJECT HEEFT GEVOLGEN VOOR DE INTEGRATIE ERVAN IN HET LEERPLICHTONDERWIJS

De projectmatige wijze van werken als gevolg van de regelgeving, blijkt de integratie van Kunstkuur binnen de schoolteams van het leerplichtonderwijs te hinderen. Wanneer projecten niet doelgericht inzetten op integratie (zoals co-teaching doet), voelen de leraren dko zich vaak bezoekers in de scholen. Er is geen verbondenheid met de school en de klasleraar die vaak achteraan gaat zitten tijdens een Kunstkuurles. De

³⁰ In KK9, 11, 20, 23.

leraren dko maken geen deel uit van het schoolteam. Dat heeft niet alleen een invloed op hun engagement, maar zorgt er ook voor dat de expertisedeling beperkt blijft en niet wordt bestendigd.

Anderzijds biedt het decretaal kader voldoende ruimte aan scholen met verschillende onderwijscontexten om die integratie te bevorderen. Niet alle projecten gebruikten die autonomie even goed. Zo benutten de secundaire scholen de mogelijkheden binnen de Kunstkuurprojecten onvoldoende om de sleutelcompetentie 16³¹ te realiseren en zo tot integratie van het project in hun lessen te komen. Dit komt omdat vele leraren uit angst om territorium te verliezen of uit onduidelijkheid over de eindtermen weinig betrokkenheid tonen.

STRUCTUURGEBONDEN ELEMENTEN KUNNEN DE TOELEIDING VERHINDEREN NAAR HET DKO

Sommige leerlingen in het secundair onderwijs maken via een Kunstkuurproject voor het eerst kennis met een academie. Als zij, zoals decretaal wordt beoogd, de stap willen zetten naar een academie stuiten zij voor bepaalde artistieke domeinen op structuurgebonden obstakels. De opleidingsstructuur in bepaalde domeinen van het dko is niet afgestemd op leerlingen die aan het begin van de secundaire school willen instromen. Zo moeten ze de opleiding muziek binnen het dko aanvatten in klassen waar de gemiddelde leeftijd acht jaar is. Ze worden ook niet toegelaten tot de volwassenenklas. Dit structurele element heeft een duidelijke negatieve impact op de toeleiding naar het dko voor het domein muziek.

Waar in het secundair onderwijs Kunstkuur een plaats krijgt in een vak dat mikt op artistieke vorming is de lestijd meestal beperkt tot slechts één lesuur. Daardoor krijgen leraren uit het dko in de Kunstkuurprojecten onvoldoende tijd om diepgang te creëren en in te spelen op de noden van de leerlingen. Ook moeten zij zich vaak voor dat ene lesuur naar de school verplaatsen, wat veel flexibiliteit vereist van de leraar dko. Deze obstakels overwinnen, vraagt van secundaire scholen dat ze bereid zijn de uren te concentreren of in modulaire vorm aan te bieden (wat mogelijk is als men gebruikmaakt van de mogelijkheid tot flexibele leerwegen of van de ‘vrije uren’, zoals in KK24 gebeurt) of ervoor kiezen om Kunstkuur op een andere wijze in de lessen te integreren. Deze obstakels zijn bovendien niet nieuw binnen het secundair onderwijs. Ook in onze eerdere evaluatie van de Kunstinitiatieprojecten werd de rigide structuur van het secundair onderwijs aangehaald als stoorzender voor een goede werking en als oorzaak voor het afhaken van secundaire scholen in de loop van het traject.

Externe factor: ondersteuning

ALGEMENE ONDERSTEUNING

In het vorige hoofdstuk wezen we erop dat de decretale doelen van de Kunstkuurprojecten niet altijd even goed gekend zijn. Ook het theoretisch kader waarop Kunstkuur gebaseerd is, met name Cultuur in de Spiegel, bleek niet ingeburgerd te zijn bij de projecten uit onze steekproef (gestart in 2019). Vooral leraren die niet hadden meegewerkt aan de projectaanvraag kenden de aanvraagvoorwaarden, de beoordelingscriteria, de decretale doelstellingen en het theoretisch kader niet. Daardoor waren begrippen als cultureel bewustzijn en culturele expressie hen meestal onbekend.

Een van de mogelijke verklaringen hiervoor is dat bij de start van de Kunstkuurprojecten in 2019 de ondersteuning beperkt bleef tot algemene infosessies en administratieve informatieverspreiding. Op de website van Cultuurkuur en bij uitbreiding van Kunstkuur, was er in 2018-2019 administratieve informatie te vinden over aspecten zoals de werkmiddelen, de puntenenveloppe of het op- en neerschalen van samenwerkingsinitiatieven. Verder konden de scholen er ook de aanvraagvoorwaarden en beoordelingscriteria raadplegen. De summiere informatieverspreiding is echter niet de enige verklaring. Er was ook weinig vraag vanuit beleidsteams en directies naar meer ondersteuning. Dat kan te maken hebben met een gebrek aan tijd hiervoor, zeker in het dko. De focus lag bij hen in die periode immers op de snelle

³¹ <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/sites/default/files/2022-06/Sleutelcompetentie%20Cultureel%20bewustzijn.pdf>

invoering van het nieuwe niveaudecreet (2018), waarin het theoretisch kader (Cultuur in de Spiegel) geen rol speelde en waarvan de Kunstkuurprojecten slechts een klein onderdeel vormen.

ONDERSTEUNING VAN DE PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENSTEN

Het Besluit van de Vlaamse Regering voorziet dat de pedagogische begeleidingsdiensten, samen met CANON Cultuurcel, een delend en lerend netwerk opzetten. Dat netwerk heeft als doel om samen met alle deelnemers materialen te ontwikkelen die de opstart en de vormgeving van de samenwerkingen binnen de Kunstkuurprojecten faciliteren. Uit de interviews blijkt dat het overgrote deel van de bevraagde scholen tijdens het project geen beroep heeft gedaan op de ondersteuning van de begeleidingsdiensten. Niet alleen waren ze niet op de hoogte van deze mogelijkheid, ook de begeleidingsdiensten zagen de Kunstkuurprojecten niet als onderdeel van hun takenpakket. Ook deze bevinding is niet nieuw. Al in het rapport van de onderwijsinspectie over de tijdelijke projecten³² merkten we op dat academies en scholen slechts in heel beperkte mate gebruikmaakten van de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Externe factor: gebrekkige infrastructuur en tekort aan werkingsmiddelen

Niet alle scholen uit het leerplichtonderwijs konden voor het Kunstkuurproject terecht in de academie. Soms was de geografische afstand tot de academie te groot of waren de lokalen in het dko bezet. In dat geval waren de leraren aangewezen op de infrastructuur van het leerplichtonderwijs. Die infrastructuur is echter niet altijd aangepast aan de aangeboden artistieke expressievorm. Een voorbeeld hiervan zijn de lessen woordkunst-drama in KK16 die doorgaan in refters waar de vloerbekleding, de akoestiek noch de omgeving voldoen voor deze expressievorm.

Heel wat scholen beschikken ook niet over voldoende materiaal om de lessen kwaliteitsvol te ondersteunen. De beperkte middelen die binnen de Kunstkuurprojecten voorzien worden voor de aankoop van bijvoorbeeld Orff-instrumenten voor de lessen muziek kunnen deze lacune onvoldoende opvullen. Ook de middelen om cultuuruitstappen te bekostigen, zijn soms ontoereikend. Enerzijds is er de maximumfactuur voor de basisscholen en anderzijds hebben verschillende deelnemende scholen te maken met leerlingen die leven in armoede. Decretaal worden scholen met veel SES-leerlingen, die ook vaker minder bemiddelde ouders hebben, aangemoedigd om mee projecten in te dienen. Maar daar staan geen financiële compensaties tegenover. Hierdoor kunnen zij ten opzichte van secundaire scholen met weinig SES-leerlingen hun werkingsmiddelen slechts beperkt inzetten, met mogelijk een negatieve invloed op het bereiken van de doelstellingen.

³² <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

AANBEVELINGEN

Voor dit onderzoek ging de onderwijsinspectie na hoe de Kunstkuurprojecten op het einde van hun eerste cyclus met de decretaal bepaalde doelstellingen aan de slag gingen, welke factoren hen hierbij hielpen dan wel hinderden, en welke effecten de teams als gevolg van hun inspanningen konden ervaren bij zichzelf en de leerlingen. Volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

- 1) *In welke mate versterkt Kunstkuur het cultureel bewustzijn van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs? (doel 1)*
- 2) *In welke mate versterkt Kunstkuur de culturele expressie van de betrokken leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs? (doel 1)*
- 3) *In welke mate brengt Kunstkuur een duurzaam delend netwerk tussen leraren basisonderwijs, secundair onderwijs en deeltijds kunstonderwijs voor het organiseren van culturele leeractiviteiten tot stand? (doel 2)*
- 4) *In welke mate bevordert Kunstkuur de toeleiding van leerlingen basisonderwijs of secundair onderwijs die blijf geven van artistieke interesse en aanleg naar het deeltijds kunstonderwijs, in het bijzonder leerlingen uit scholen met een meerderheid van leerlingen die beantwoorden aan de leerlingenkenmerken, vermeld in artikel 78, § 1, 1°, van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de gelijkemansindicatoren, vermeld in artikel 225, § 1, van de Codex Secundair Onderwijs? (doel 3)*

Om een antwoord te formuleren kozen we voor een meervoudige gevalstudie en bezochten we 24 projecten. We observeerden de Kunstkuuractiviteiten en hadden gesprekken met leraren en directies. Daarnaast werden de projectdossiers bestudeerd.

In dit laatste hoofdstuk formuleren we conclusies en geven we op basis daarvan een aantal aanbevelingen voor het beleid en de projecten.

Een transparante, valide en betrouwbare (zelf)evaluatie van de Kunstkuurprojecten vereist een instrument en/of ondersteuning die projecten hierin stimuleert en begeleidt

In het rapport over de tijdelijke projecten Kunstinitiatie en de tijdelijke projecten Professionalisering inzake Muzische Vorming/Wisselwerking Muzische Vorming wees de onderwijsinspectie (2016) al op de noodzaak aan een kwaliteitsvol instrument om de realisatie van de beoogde doelstellingen te evalueren. De effecten meten van dergelijke kunsteducatieve projecten is immers niet vanzelfsprekend (zie ook De Backer, Groenez, Vermeersch en Lombaerts, 2016). Binnen Kunstkuur is hier deels werk van gemaakt. Zo is er in een (aanzet tot) instrument voorzien binnen het jaarverslag dat ervoor zorgt dat projecten zichzelf systematisch en cyclisch evalueren. Uit ons onderzoek bleek echter dat dit instrument de projecten onvoldoende aanspoort om de realisatie van hun doelstellingen en de leerwinst op een transparante, valide en betrouwbare wijze in kaart te brengen, en daarop verder te reflecteren in functie van het borgen en bijsturen van het project. De projecten deden vooral een procesevaluatie (hoe loopt het project?) en geen productevaluatie (welke effecten realiseren we en hoe strookt dit met de vooropgezette doelstellingen?). Dat leidde ertoe dat de projecten vooral op organisatorisch vlak borgen en bijsturen, de evaluaties vaak in beperkte mate betrouwbaar zijn en scholen het project onvoldoende evalueren vanuit de resultaten en effecten bij de leerlingen en leraren.

Aanbeveling

Een eerste mogelijke oplossing bestaat erin het huidige (overkoepelende) evaluatie-instrument in het jaarverslag te herzien. Om projecten aan te zetten tot een productevaluatie bevat dat instrument best een sjabloon voor de volgende vier aspecten:

1. een beschrijving van de beginsituatie en/of nulmeting met betrekking tot het gewenste effect van het project. Dat onderdeel zou een vast item moeten zijn van de aanvraag zodat projecten op die basis doelgericht partners kunnen selecteren, zowel binnen de samenwerking als daarbuiten met externen,
2. de uitkomsten die ze sinds de start van het project of tijdens het vorige werkjaar hebben gerealiseerd,
3. een analyse van de relaties tussen deze uitkomsten en de beoogde doelstellingen en
4. een hierop verder bouwende reflectie om te bepalen wat in de toekomst geborgd en wat verbeterd kan worden.

Projecten kunnen ook gestimuleerd worden om zelf een dergelijk instrument te ontwikkelen dat de bovenstaande aspecten bevat, eventueel met de nodige ondersteuning.

Daarnaast kan het - na de implementatie van één van deze twee pistes - nuttig zijn om ter inspiratie en stimulering netwerkevenementen te organiseren waar projecten de evaluaties met elkaar delen en er samen verder over reflecteren.

Een decretaal kader voor Kunstkuur werkt het best als het een structuur biedt aan projecten om de contextspecifieke noden en behoeften doelgericht en kwaliteitsvol te kunnen aanpakken

Uit dit rapport blijkt dat de motivatie om een Kunstkuurproject in te dienen veelal groeide uit noden die met een specifieke context samenhangen. In het decretaal doelenkader vonden de partners vervolgens een hefboom om op die noden in te spelen. Als ze bovendien vertrokken vanuit gezamenlijke noden of een missie of elkaar al kenden, dan was de kans groter dat ze hun project doelgericht en kwaliteitsvol konden uitrollen.

Het huidig decretaal doelenkader maakt het dus mogelijk om een onderdak te bieden aan projecten met verschillende drijfveren. Elk van de doelen legt de nadruk op een ander aspect (werken aan cultureel bewustzijn en expressie, professionalisering of toeleiding) of een andere doelgroep (basis, secundair- of hoger onderwijs, leerling- of lerarenniveau, SES-leerlingen of alle leerlingen). Het is dan ook geen toeval dat de projecten die we bezochten zo divers waren van opzet en werkwijze. Tegelijk stelden we vast dat er, omwille van allerlei redenen, grote verschillen waren in de effecten van de samenwerking en de verduurzaming ervan.

Aanbeveling

Het is enerzijds cruciaal om het open en veelzijdige karakter van het huidige doelenkader te behouden, omdat dit een structuur biedt aan projecten om in te spelen op hun specifieke noden en behoeften. Anderzijds blijft het meest unieke aspect aan Kunstkuur de projectmatige samenwerking en wederzijdse

expertisedeling- en verhoging tussen het dko en het leerplichtonderwijs. Dat aspect zou nog meer benadrukt mogen worden als het centrale kenmerk van Kunstkuur. Om dat goed te kunnen realiseren is het noodzakelijk dat projecten voldoende aandacht schenken aan hun kwaliteitsontwikkeling. Daarom bevelen we ook aan daarin meer diepgaande ondersteuning te voorzien (zie verder voor concrete aanbevelingen). Het OK kan daarbij als leidraad gebruikt worden. Het is te vermijden dat de ondersteuning vertrekt vanuit een inhoudelijke invulling van het doelenkader, bijvoorbeeld door vooraf te bepalen wat cultureel bewustzijn en culturele expressie betekenen of door vooraf aan te geven hoe de samenwerking er concreet moet uitzien. In dat geval gaat het open karakter van het decretaal doelenkader verloren en is het moeilijker voor de (toekomstige) projecten om een match te vinden tussen dat doelenkader en de eigen noden en behoeften.

Nieuwe beleidsevaluaties zullen toelaten om de groei en de effecten op Vlaams niveau in kaart te brengen en op te volgen

Dit rapport bevat de evaluatie van de Kunstkuurprojecten die startten in 2019. Ondertussen werden er vele, andere projecten opgestart en ontwikkelde CANON Cultuurcel allerlei nieuwe initiatieven ter ondersteuning. Deze evaluatie biedt in die zin slechts een gedeeltelijk zicht op de realisatie van de decretale doelstellingen door de projecten. Tegelijk merken we op dat we een aantal belangrijke aandachtspunten zien terugkeren uit vorige beleidsevaluaties van voorlopers van Kunstkuur.

Aanbeveling

Om het overzicht te bewaren op de evolutie van de Kunstkuurprojecten is het aan te raden om bijvoorbeeld twee- of driejaarlijks een nieuwe beleidsevaluatie te maken. Op die manier kunnen de effecten van de ondersteuningsinitiatieven op het vlak van expertisedeling, de toeleiding tot het dko en de verhoging van het cultureel bewustzijn en de culturele expressie telkens in kaart worden gebracht en bijgestuurd. Om in de toekomst te voorkomen dat aandachtspunten en aanbevelingen herhaald worden, kan het bovendien zinvol zijn om op Vlaams niveau de doeltreffendheid en de duurzaamheid van de expertisedeling en ondersteuning in kaart te brengen.

Conclusies en aanbevelingen per doelstelling

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN BIJ DOELSTELLING 1 (VERHOGEN CULTUREEL BEWUSTZIJN) EN DOELSTELLING 2 (VERHOGEN CULTURELE EXPRESSIE)

Heb er vertrouwen in dat projecten het cultureel bewustzijn en de culturele expressie van de leerlingen verhogen, zelfs al baseren ze zich daarbij niet op de cultuurtheorie van Cultuur in de Spiegel

Uit de interviews blijkt dat de meeste leraren uit de Kunstkuurprojecten niet vertrouwd zijn met de betekenis die de termen cultureel bewustzijn en culturele expressie krijgen in de cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel. Wie de projectaanvraag schreef, kent de doelstellingen meestal wel. Toch zijn er slechts een beperkt aantal aanvragen in 2019 die expliciet verwijzen naar de doelen die gerelateerd zijn aan Cultuur in de Spiegel. Dat maakte het voor de onderwijsinspectie moeilijk om de mate waarin deze doelstelling is bereikt, in kaart te brengen. We kozen er daarom voor om dit doel zelf te expliciteren en hen te vragen hieraan betekenis te geven. Daaruit leerden we dat de projecten, zonder hiervan bewust te zijn en dus

impliciet, wel degelijk inspanningen doen om deze doelen te realiseren. Ze sluiten daarbij vooral, maar opnieuw enkel onbewust, aan bij de definiëring van de begrippen cultureel bewustzijn en culturele expressie van het Europees Parlement (2016). Op basis van die invulling zijn leraren bovendien goed in staat om over de effecten te rapporteren die ze waarnemen bij hun leerlingen. Opvallend is daarbij de nadruk die de bezochte projecten leggen op een waarneembare groei in *soft skills* (groei in multi-perspectiviteit, vergroten van zelfvertrouwen, beter kunnen samenwerken, zich beter kunnen uitdrukken ...) en de *spill-overs* hiervan in andere vakken (zoals groei in taalvaardigheid).

Aanbeveling

Omdat de projecten impliciet en vaak onbewust al werken aan cultureel bewustzijn en culturele expressie, lijkt het ons geen meerwaarde om de cultuurtheorie waarop deze termen gebaseerd zijn als een normatief kader aan de projecten op te leggen. Zoals in een vorige aanbeveling aangehaald, zou dit de autonomie en de vrijheid van de projecten ondergraven om vanuit de eigen context aan dit doel te werken. Het lijkt ons waardevoller om die impliciete meerwaarde die de unieke expertise van het kunstonderwijs en van kunstenaars in het leerplichtonderwijs heeft, in beeld te brengen. In tijden waar de samenleving en het samenleven van verschillende culturele perspectieven onder druk staan, zijn de skills die leerlingen ontwikkelen door zichzelf en de 'cultuur' waarin ze leven vanuit een artistiek perspectief te ervaren van het allerhoogste belang. In hoeverre de projecten sporen met een specifieke cultuurtheorie lijkt ons in dat licht van minder groot belang.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN BIJ DOELSTELLING 3 (UITBOUWEN DUURZAAM DELEND NETWERK)

De projecten beschouwen expertiseverhoging als een belangrijk doel. De leraren en de beleidsteams kunnen ook goed benoemen welke effecten ze waarnemen bij zichzelf en uiten hun zorg over de effecten van Kunstkuur op lange termijn. Zoals we al aangaven in 7.2, liggen de groeikansen vooral bij de vormgeving van een kwaliteitsvolle en wederkerige samenwerking. Ook de verduurzaming van die samenwerking of de integratie van het project in het leerplichtonderwijs kunnen nog beter. Er lijkt weinig aandacht voor (of kennis over) efficiënte manieren om expertise duurzaam te borgen. Andere projecten kwamen daar niet toe omwille van de coronapandemie of, in het geval van nieuwe samenwerkingsverbanden, omdat ze eerst moesten investeren in het kennismaken en leren samenwerken met elkaar. Verschillende projecten zetten wel in op bijvoorbeeld co-teaching om de integratie van het project in het leerplichtonderwijs te bevorderen, maar worstelen met de implementatie ervan. Die bevindingen doen enerzijds vragen rijzen over de duurtijd van het project (7.5) en tonen anderzijds de nood aan van een doelgerichte en kwaliteitsvolle ondersteuning die hierop inzet (8.1).

Pleidooi voor een flexibilisering van de duur van looptijd van de projecten in functie van de noden van de scholen

De vastgelegde duurtijd van de projecten (drie jaar) is niet afgestemd op de noden en de behoeften van de deelnemende scholen. Sommige scholen geven aan dat de toegemeten tijd te kort is om de doelstellingen te bereiken, anderen willen het project vroegtijdig beëindigen. De talrijke 'hernieuwde aanvragen' (45) van projecten die startten in 2019 bevestigen dat drie jaar onvoldoende zijn om in het leerplichtonderwijs de artistieke expertise te verankeren. Is die verankering nog niet gerealiseerd, dan is het gevaar groot dat na afloop van het project de meerwaarde ervan verdwijnt en het project dus een maat voor niets bleek.

Aanbeveling

Het is aangewezen om de scholen voldoende autonomie te geven om de projecten op een flexibele wijze vorm te geven en te spreiden over een tijdspanne die voldoende is om een duurzame verankering van het project te realiseren. In de jaarlijkse evaluatie zou een item kunnen toegevoegd worden waarin projecten kunnen aangeven welke inspanningen ze geleverd hebben in functie van de duurzame verankering van het project, hoever ze hierin staan en in welke mate ze erin zullen slagen dit in drie jaar te voltooien. Wanneer dit niet kan in drie jaar, moet het mogelijk zijn om op basis van onderbouwde argumenten een verlenging aan te vragen. Die werkwijze zal alleszins minder planlast bezorgen aan de projecten en de commissie dan de huidige procedure waarbij een ‘hernieuwde aanvraag’ moet worden ingediend en het project bij goedkeuring meteen terug in een driejarig traject komt. Met een flexibel scenario vervalt dus de procedure van de hernieuwde aanvraag. In het flexibele scenario wordt immers ook de duur van de verlenging flexibel en kunnen in principe ook de middelen flexibel worden ingezet. Een ander belangrijk voordeel van deze werkwijze is tot slot dat projecten verplicht worden om van bij de start structureel werk te maken van hun verduurzaming en hieraan doelgericht en stap voor stap te werken.

Een nog verdergaande aanbeveling tot flexibilisering komt uit het advies van de Vlor over het decreet van het deeltijds kunstonderwijs (2021)³³: *“De Vlor geeft aan dat er ook andere mogelijkheden voor samenwerking kunnen gecreëerd worden, onder meer via een inkanteling van de voorziene middelen in het reguliere financieringsmechanisme van de academies en het voorzien van een kwaliteitskader waaraan samenwerking tussen academies en instellingen van andere onderwijsniveaus moet voldoen. Op die manier wordt een omslachtige aanvraag- en gunningsprocedure vermeden, kan er flexibeler ingespeeld worden op lokale noden en opportuniteiten tot samenwerking en kan elke academie een samenwerkingsverband aangaan.”* Het lijkt ons interessant deze piste te onderzoeken als laatste stap in een proces dat de samenwerking tussen dko en leerplichtonderwijs mogelijk maakt. Dit scenario zou immers het vraagstuk van de duurtijd opheffen en meer ruimte kunnen creëren voor projecten om te werken aan de kwaliteit en de duurzaamheid van de samenwerking. Tot slot zou het de onderwijsinspectie toelaten om de kwaliteit van dergelijke samenwerkingsverbanden te onderzoeken en te beoordelen tijdens de reguliere doorlichtingen.

Voorzie in “terugkommomenten” van de dko-leraren in het leerplichtonderwijs

Heel wat gesprekspartners vreesen voor de duurzaamheid op het vlak van artistieke expertise eenmaal de leraren dko de school verlaten na drie jaar. Dat is een vrees die ook al bestond bij de deelnemers aan de projecten Kunstinitiatie die soms gedurende meer dan tien jaar binnen het project aan het werk waren.

Aanbeveling

Naast de mogelijkheid tot een verlenging, kan de overheid scholen stimuleren om met andere projectmiddelen, bijvoorbeeld door een Dynamoproject³⁴, ‘terugkommomenten’ van dko-leraren in de school van het leerplichtonderwijs te organiseren. Dergelijke momenten kunnen een extra boost geven aan de al opgebouwde verankering van Kunstkuur in het leerplichtonderwijs of kunnen nieuwe leraren hierin gericht meenemen. Op die manier voorkomt de overheid met een beperkte injectie van tijd en middelen dat een Kunstkuurproject na afloop helemaal verdampt.

³³ https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-2021-011.pdf

³⁴ <https://www.cultuurkuur.be/dynamoproject>

De uitbouw van een ondersteuningskader in functie van de kwaliteitszorg en verduurzaming van de projecten

- **Het scherp stellen van de rol en de taak van de pedagogische begeleidingsdiensten in het kader van de ondersteuning van de Kunstkuurprojecten**

De regelgeving voorziet in een taak voor de pedagogische begeleidingsdiensten binnen de Kunstkuurprojecten op het vlak van het delend en lerend netwerk (BvR. Art. 16). Op dit ogenblik geven academies aan dat ze geen beroep doen op de begeleidingsdiensten.

Aanbeveling

De pedagogische begeleidingsdiensten zouden, via hun ondersteunende en begeleidende rol, het delend en lerend netwerk verder kunnen helpen uitbouwen in functie van de noden die er op de scholen aanwezig zijn. Dat kan in samenspraak met CANON Cultuurcel. Daarnaast zouden de pedagogische begeleidingsdiensten een rol kunnen spelen bij de integratie van het project in het leerplichtonderwijs, ook na afloop van het project.

- **Het voorzien in bijkomende omkadering en middelen per project voor overleg en afstemming, zonder daarbij te raken aan het aantal lessen**

Uit ons onderzoek blijkt dat communicatie en overleg cruciaal zijn voor het realiseren van de doelstellingen en voor de verduurzaming van de projecten. Veel ruimte voor overleg is er echter niet, waardoor dat in vele gevallen informeel gebeurt. De beperkte effectieve lestijd binnen het project hypothekeert immers de tijd voor overleg en afstemming. Dat heeft gevolgen voor de duurzaamheid van het project.

Aanbeveling

Het is aangewezen om structureel extra tijd en middelen in te bouwen voor overleg en afstemming. Die aanvullende middelen en structureel ingebouwde tijd voor expertisedeling, communicatie en overleg zijn noodzakelijk om de kwaliteit van de projecten en de verduurzaming ervan te optimaliseren.

- **Het voorzien in een kwaliteitsvolle opleiding muzische vorming binnen de lerarenopleidingen.**

Tijdens dit onderzoek kwam herhaaldelijk naar boven dat leraren uit het leerplichtonderwijs, in het bijzonder uit het basisonderwijs, zich vaak te weinig bekwaam voelen om de vakken muzische vorming kwaliteitsvol aan te bieden. Vaak verwezen deze leraren naar de gebrekkige aandacht hiervoor in hun lerarenopleiding. Deze vaststelling wordt bevestigd door de doorlichtingen van het leergebied muzische vorming in het basisonderwijs tijdens de afgelopen jaren. In de Onderwijsspiegel van 2019³⁵ lezen we bijvoorbeeld: *“In 42% van de onderzoeken van muzische vorming biedt de onderwijsleerpraktijk slechts gedeeltelijke garanties voor het bereiken van de doelen.”* De Onderwijsspiegel van 2020³⁶ vermeldt: *“In een derde van de scholen ... komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied muzische vorming niet tegemoet aan de verwachting.”* en *“De leergebieden ... muzische vorming ... worden het minst vaak als kwaliteitsvol beoordeeld.”*

³⁵ Onderwijsspiegel 2019, pag. 30 - 37

³⁶ Onderwijsspiegel 2020, pag. 25 - 36

Aanbeveling

Het is van groot belang om het leergebied muzische vorming in de lerarenopleidingen te beschouwen als een belangrijk en volwaardig leergebied. Lerarenopleidingen zijn gebaat met docenten die niet enkel beschikken over de juiste onderwijskundige competenties maar die ook voldoende artistiek onderlegd zijn om dit leergebied, vanuit de specificiteit van de verschillende artistieke domeinen, inhoud en vorm te geven. De mogelijkheid om een Kunstkuurproject op te starten met een hogeschool zou in deze zin alvast sterker onder de aandacht kunnen worden gebracht.

- **Het aanreiken van handvaten en inspirerende praktijken ter ondersteuning van de kwaliteitsvolle vormgeving en verduurzaming van de projecten.**

Dit onderzoek maakte duidelijk dat het niet evident is om een Kunstkuurproject kwaliteitsvol vorm te geven en te verduurzamen. Dit komt deels omdat projecten die van start gingen in 2019 nog maar weinig ondersteuning hadden. Ondertussen ontwikkelde CANON Cultuurcel heel wat initiatieven. Om die initiatieven in de toekomst verder te ontwikkelen, kan dit rapport een inspiratiebron zijn. In dit rapport geven we immers aan hoe en waarom sommige projecten erin slaagden aan kwaliteitszorg te doen en de verduurzaming van hun project te realiseren. Zo wezen we onder andere op het belang van een gedeelde missie en een gezamenlijke voorgeschiedenis, van de betrokkenheid van leraren dko en leerplichtonderwijs bij het schrijven van de aanvraag en van het structureel inroosteren van de Kunstkuurlessen in het reguliere aanbod. Ook identificeerden we de noodzakelijke lerarenkenmerken om het project te doen slagen.

Aanbeveling

Het is belangrijk dat de inzichten uit dit onderzoek gedeeld worden met de projecten. Tegelijk toont dit onderzoek dat projecten veel van elkaar kunnen leren over kwaliteitszorg en verduurzaming door met elkaar inspirerende praktijken te delen en hierop te reflecteren. Concreet kan CANON Cultuurcel hiertoe één of meerdere netwerkevenementen organiseren met de betrokken actoren van alle projecten. Een andere piste is een professionele leergemeenschap op te richten voor de leraren en/of beleidsteams die meerdere keren per jaar samenkomt om samen handvaten uit te werken. Tot slot vragen we ook de mogelijkheden te verduidelijken die de regelgeving biedt en meer autonomie om de projecten kwaliteitsvol vorm te geven naargelang de noden die zich voordoen. Dat is een ondersteuning die momenteel nog ontbreekt.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN BIJ DOELSTELLING 4 (TOELEIDING NAAR HET DKO)

Over de effecten met betrekking tot de toeleiding naar het kunstonderwijs blijven de bezochte projecten voorzichtig. Dat komt enerzijds omdat ze de effecten op dit vlak moeilijk kunnen meten. Ze geven ook aan dat toeleiden niet voldoende is, ook het behouden van de leerlingen na de toeleiding is belangrijk. De ideale toeleiding is dus de duurzame toeleiding. Kunstkuurteams leveren uiteenlopende inspanningen op dit vlak maar ervaren hier heel wat hindernissen die de in de literatuur aangehaalde drempels voor bepaalde doelgroepen opnieuw bevestigen.

Aanklampend werken, en met de ouders zelf, geven de beste kansen op succes maar vragen van de projecten veel inspanningen en zijn dus niet vanzelfsprekend. Ook de (fysieke) nabijheid van de academie ten opzichte van de school en de verankering van het project in het vrijetijdsaanbod van de gemeente kunnen de drempel naar de academie verlagen. Deze bevindingen bevestigen dat drempels verlagen naar het dko in de eerste plaats vraagt dat kinderen en hun ouders meer vertrouwd raken met (een voor hen

soms ongekende) vorm van onderwijs en de kansen die het biedt. Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat de projecten die werken met veel SES-leerlingen of met leerlingen met beperkingen (buitengewoon onderwijs) er sterk van overtuigd zijn dat Kunstkuurprojecten noodzakelijk zijn om het vrijetijdsleven van deze doelgroepen te verrijken en zo in te spelen op talenten en interesses van kinderen.

Aanbevelingen

- **Werk met het lerend netwerk een instrument uit om de effecten op de duurzame toeleiding naar het dko te monitoren en evalueren.** Met dit instrument moeten projecten zowel zicht kunnen krijgen op de cijfermatige effecten die ze genereren als systematisch succesverhalen kunnen verzamelen die laten zien wat er precies toe geleid heeft dat kinderen uit kwetsbare doelgroepen de weg vonden naar de academie en/of er bleven. In functie van de kwantitatieve weergave zou het Departement Onderwijs en Vorming ook kunnen onderzoeken in welke mate het mogelijk is een koppeling te maken van de administratieve data uit het leerplichtonderwijs en die van het dko. Projecten hoeven die data dan niet zelf jaarlijks te verzamelen en kunnen zo ook beter monitoren in welke mate de kinderen uit het project in de academie ingeschreven blijven. Het wordt zo bovendien mogelijk kinderen te traceren die zich inschrijven in een andere academie dan die van het Kunstkuurproject. Het instrument moet tot slot een hefboom worden om op basis van de kwantitatieve en kwalitatieve data een grondige evaluatie te kunnen doen van hun inspanningen met betrekking tot deze doelstelling (zie overkoepelende aanbevelingen).
- **Zorg voor ondersteuning van de beleidsteams van het dko zodat ze hun (zorg)aanbod beter kunnen afstemmen op kwetsbare doelgroepen.** Die ondersteuning is nodig om kinderen uit kwetsbare doelgroepen na de toeleiding ook te kunnen behouden en een aanbod te kunnen bieden dat afgestemd is op hun noden, interesses en talenten. Verschillende projecten doen op dat vlak al heel wat inspanningen en bouwen daarbij verder op de expertise die leraren Kunstkuur opdoen in het leerplichtonderwijs. Het met elkaar delen van verhalen over die inspanningen en de effecten ervan moet een belangrijk deel vormen van de geboden ondersteuning.
- **Bevorder de samenwerkingsmogelijkheden tussen academies en sociale, lokale partners en armoedeverenigingen.** Ofschoon dit al gebeurt (zie ook Rekenhof, 2021), liggen er op dat vlak zeker nog opportuniteiten, onder andere binnen het flankerend onderwijsbeleid, om samen de drempels tot het vrijetijdsaanbod voor maatschappelijk kwetsbare doelgroepen te verlagen. Het Kunstkuurproject kan een voorbeeldfunctie vervullen om onder andere binnen het kader van de Brede School dergelijke acties vorm te geven. Bovendien biedt het een kans aan de Kunstkuurprojecten om hun project duurzaam te verankeren.

Aanbevelingen voor de Kunstkuurteams

Omdat we tijdens ons onderzoek hebben vastgesteld dat scholen vaak de mogelijkheden van het decretaal bepaalde Kunstkuurkader niet zien en daardoor minder vrijheid ervaren dan ze in werkelijkheid hebben, willen we in wat volgt een beter inzicht geven in de mogelijkheden en de kansen van Kunstkuur. We duiden welke factoren stimulerend werken of hoe een gunstige context kan worden gecreëerd om tot een succesvolle samenwerking te kunnen komen.

LAAT DE BETROKKEN LERAREN PARTICIPEREN AAN HET UITSCHRIJVEN VAN DE PROJECTAANVRAAG EN START DE SAMENWERKING VANUIT EEN GEDEELDE MISSIE

Uit het onderzoek blijkt dat projecten waarbij de leraren van bij de aanvraag betrokken zijn, hetzij om de volledige aanvraag uit te schrijven, hetzij om input te geven bij het uitschrijven van die aanvraag, beter op de hoogte zijn van de (decretaale) doelstellingen en een groter engagement vertonen. Terzelfdertijd levert deze aanpak ook tijdsinstaat op. Het samen uitschrijven van de aanvraag creëert de mogelijkheid voor de leraren uit de beide onderwijsniveaus om mekaar voor de start van het project beter te leren kennen en de verwachtingen en de (decretaale) doelen voor beide partijen scherp te stellen. Bovendien komt ook het eigenaarschap van het project bij de betrokken leraren terecht. Dat vergroot de kans op gedragenheid, versterkt de noodzakelijke betrokkenheid en het engagement van leraren en komt zo de implementatie van het project in de klassen ten goede. Tot slot stelden we vast dat de motor voor een goede samenwerking een gedeelde missie is. Het is dus belangrijk te weten welke noden en doelstellingen de partners met elkaar verbinden vooraleer effectief met de aanvraag te starten. De nieuwe sleutelcompetentie ‘cultureel bewustzijn’ in de vernieuwde eindtermen kan daarbij een extra stimulans bieden.

AANBEVELINGEN VOOR DE UITWERKING EN ORGANISATIE VAN HET PROJECT IN FUNCTIE VAN DE REALISATIE VAN DE (DECRETALE) DOELSTELLINGEN

- **Een doordachte leraarskeuze is goud waard**

Niet elke leraar staat te popelen om te werken binnen het project Kunstkuur. Vaak krijgen jonge, onervaren leraren de vraag om in dit project te stappen, maar zijn ze ook sneller weg als ze de kans krijgen op een (vacante) lesopdracht binnen het dko. Hun motivatie voor het Kunstkuurproject zelf kan in die zin in vraag gesteld worden. Het is van belang dat de beleidsteams van de Kunstkuurprojecten - zelfs in tijden van een lerarentekort - zoveel mogelijk een doordacht personeelsbeleid voeren en ook voor dit project in de eerste plaats op zoek gaan naar de leraar met de gepaste competenties (zoals de openheid om bij te leren) en motivatie. Dit onderzoek toonde immers aan dat competenties en motivatie het verschil kunnen maken en het belang van zowel andere leraren als de leerlingen dienen. Een combinatie van ervaren en jonge leraren is daarbij aan te raden.

In vele academies worden de mogelijkheden die verlofstelsels kunnen bieden onvoldoende benut. Ervaren leraren via een TAO (tijdelijk andere opdracht) een lesopdracht binnen de Kunstkuurprojecten laten opnemen, zou het probleem van de hierboven beschreven wissels voor een deel kunnen opvangen. Deze vorm van loopbaandifferentiatie komt tot op heden zelden voor, terwijl het wel voordelen biedt. Het inschakelen van leraren met ervaring binnen de projecten Kunstkuur biedt immers goede kansen om de verankering en de zichtbaarheid van de projecten binnen de academie te versterken. Hierdoor zullen de projecten minder geïsoleerd functioneren ten opzichte van de reguliere academiewerking.

- **De organisatie van het Kunstkuurproject moet in functie staan van de realisering van de doelstellingen**

Om optimaal gebruik te kunnen maken van de mogelijkheden die de Kunstkuurprojecten bieden is het belangrijk om het project doordacht te organiseren, en dit in functie van de realisatie van de (decretale) doelen. Het bepalen van de optimale groepsgrootte, de keuze voor bepaalde klassen of leerlingengroepen, de frequentie waarmee het project aangeboden wordt, de ruimte die geboden wordt voor expertisedeling of experiment, de wijze waarop de lessen/workshops georganiseerd worden, de keuze om al dan niet via co-teaching te werken ... zijn aspecten die vooraf voldoende aandacht verdienen om zo de kans op slagen te versterken.

- **Het voorzien in structurele ruimte voor communicatie en overleg**

Het belang van, maar ook het gebrek aan een structurele inbedding van communicatie en overleg tussen de partners kwam al aan bod in dit hoofdstuk (zie 8.5.2). Los van de beslissingen die hiervoor op Vlaams niveau kunnen genomen worden, kunnen ook de Kunstkuurprojecten gebruikmaken van de decretale vrijheid en andere decretale opportuniteiten om communicatie en overleg als vaste bouwstenen in het project in te bouwen. Zo kunnen scholen uit het leerplichtonderwijs bijvoorbeeld SES- of GOK-uren aanwenden om betrokken leraren klasvrij te maken of kunnen ze personeelsvergaderingen of vakgroepen, pedagogische studiedagen of professionaliseringsmiddelen slim inzetten om geregeld overleg en communicatie over het Kunstkuurproject mogelijk te maken. De baten van dergelijke beslissingen zijn alleszins groot. Samenwerkingen waarbij overleg en communicatie vaste bouwstenen zijn binnen het project slagen er beter in om de verwachtingen in te lossen en de werking beter af te stemmen op de noden van de school. Het is bovendien een middel om de verbondenheid tussen de leraren uit de verschillende onderwijsniveaus te versterken en eventueel te verankeren.

- **Het gebruik maken van SES-middelen als bijkomende werkingsmiddelen**

Uit onze analyse leren we dat de projectmiddelen vaak onvoldoende zijn voor scholen met veel SES-leerlingen om hun doelstellingen te realiseren. Die hindernis kan met het reeds bestaande decretale kader verholpen worden. Scholen uit het leerplichtonderwijs krijgen van de overheid, via hun schoolbestuur, namelijk extra SES-middelen naargelang het aantal SES- of GOK-leerlingen dat hun school telt. Scholen met meer SES- of GOK-leerlingen ontvangen meer SES-middelen. Scholen zijn vrij om die SES-middelen te besteden in functie van hun GOK- of SES-beleid, bijvoorbeeld in het kader van hun brede basiszorg. Scholen in het leerplichtonderwijs zijn met andere woorden ook in de mogelijkheid om een deel van die SES-middelen in te zetten voor het Kunstkuurproject, bijvoorbeeld om instrumenten te kopen of acties op te zetten die kwetsbare ouders bij het project betreft. Voorwaarde is dan wel dat het schoolbestuur, dat die extra SES-middelen ontvangt, de extra middelen die ze genereren op basis van hun leerlingenpopulatie correct doorstort. Uit een evaluatie van het financieringsdecreet (Groenez e.a., 2015) bleek dat dit niet altijd het geval is.

- **Het aanstellen van een coördinator die de Kunstkuurprojecten opvolgt**

Academies die meerdere projecten hebben lopen, kunnen ook een aantal uren bundelen om een coördinator aan te stellen. Een doelgerichte en efficiënte coördinatie kan de slaagkansen van (een) Kunstkuurproject(en) en de duurzaamheid van de effecten ervan vergroten. Deze coördinator neemt best niet enkel de praktische organisatie voor zijn rekening. Hij is ook een klankbord voor de lera(a)r(en) en neemt een coachende houding aan. Hij organiseert overleg waarin de leraren worden gestimuleerd ervaringen uit te wisselen en waarin er tijd wordt genomen om de effecten en de resultaten van een samenwerking te evalueren in het licht van de vooropgestelde doelstellingen. Hij schrijft samen met de

leraren de aanvraagdossiers en jaarverslagen en gaat op zoek naar expertise en mogelijke partners buiten de school om het eigen team te verrijken. Hij heeft bovendien oog voor expertise die aanwezig is in andere Kunstkuurteams en bevordert de uitwisseling ervan.

- **Een doordachte keuze voor een externe partner**

Hoewel de meeste bezochte projecten (wilden) werken met een externe partner, bleek het actief betrekken van deze partner een grote uitdaging die het samenwerkingsverband complex maakt. Ook hier is de regel dat de selectie van deze partner doordacht moet gebeuren en dat vooraf duidelijk moet zijn welke meerwaarde en rol deze partner binnen het project kan vervullen.

- **Het systematisch uitvoeren van een valide, betrouwbare en transparante projectevaluatie met betrekking tot de realisering van de (decretale) doelen**

Om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen bieden is kwaliteitszorg nodig. Om die kwaliteitszorg te kunnen garanderen, is een cyclische evaluatie in functie van het borgen of bijsturen van elementen binnen de samenwerking noodzakelijk. De focus moet daarbij liggen op de evaluatie van de mate waarin de projecten erin slagen de beoogde doelstellingen te realiseren. Hierboven maakten we al een aanbeveling op beleidsniveau om hiervoor een instrument te creëren dat in het jaarverslag kan ingebed worden. Niettemin kunnen projecten in afwachting hiervan al belangrijke stappen zetten, door zelf een dergelijk instrument te creëren en daarbij tijd in te plannen om op de bevindingen ervan te reflecteren in functie van het borgen en bijsturen van bepaalde praktijken. In het kader van de kwaliteitszorg zijn zowel een proces- als productevaluatie belangrijk en is een integrale kwaliteitszorg noodzakelijk om de vooruitgang in kaart te brengen en verder uit te bouwen.

BIBLIOGRAFIE

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. V. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen: Noordhoff (5e druk).

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor basis- en secundair onderwijs, instellingen voor hoger onderwijs en de academies voor deeltijds kunstonderwijs 4 MEI 2018

De Backer F., Groenez S., Vermeersch L. en Lombaerts K. (2016) *Is kiezen een koud kunstje? Studie van determinanten van leerloopbanen van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs*. (HIVA KU Leuven)

Cultuur in de spiegel in het kort (2019), publicatie van CANON Cultuurcel – Departement onderwijs.

Decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs, 9 MAART 2018

Devriendt S. (2022), *Levensbeschouwelijke diversiteit in het Vlaams officieel onderwijs: van theorie naar praktijk*. Gent: UGent, doctoraatsthesis.

Eisner Elliot W. 2002, *The arts and the creation of mind*, Yale University Press.

Groenez, S.; Juchtmans, G.; Smet, M.; Stevens, C. (2015), *Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen*. Leuven: KULeuven.

Heteren, F. V. (2018). Is kunst voor iedereen?. *Tijdschrift Cultuur+ Educatie*, 17(49), 29-44.

Lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor basis- en secundair onderwijs, instellingen voor hoger onderwijs en de academie voor deeltijds kunstonderwijs: Kunstkuur 04/09/2019

Memorie van toelichting Niveaudecreet

Rekenhof (2021), *Afstemming en toegankelijkheid van het aanbod. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement*. Brussel: Rekenhof.

Srakar, A., & Verbič, M. (2018). *Internal and external factors in the development of a network organization in the arts: a mediation analysis* (No. AWP-05-2018). Association for Cultural Economics International.

Van Heusden B. (2010), *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Groningen.

Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014), Is social, cultural and recreational participation a luxury for people living in poverty? An analysis of policy intentions and measures. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 23(1), 53-71.

Vermeersch L., Vandenbroucke A., De Backer R., Lombaerts K., Elias W., Groenez S. (2016) *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel. Exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Onderzoek in opdracht van Canon Cultuurcel

Vlaamse Onderwijsinspectie (2016), Rapport tijdelijke projecten dko, 30 juni 2016 (intern rapport) <https://www.vlaanderen.be/publicaties/tijdelijke-projecten-deeltijds-kunstonderwijs>

Yin R.K. (2014), *Case Study Research: Design and Methods*, 5th edition, Sage publications, California.

BIJLAGE

Interviewleidraad gesprek leraren

1. Kennismaking

-Wie ben je?

-Wat is je functie? (leraar dko, leraar bao/so...)

-Hoe lang ben je al actief in de school? Binnen het project?

-Welke rol neem je op in dit project?

2. Beschrijving praktijk

Beschrijf kort jullie project:

-actoren: wat is de doelgroep, het profiel van de doelgroep? Wat verbindt jullie met elkaar? Wat is de unieke rol of expertise van elke partner in deze samenwerking?

-kenmerken: wat zijn de typische kenmerken van jullie project of de centrale doelstellingen? - bijsturingen sinds de start: hebben jullie sinds de goedkeuring van de aanvraag bijsturingen gedaan aan de activiteiten binnen

3. Doelen project: kennis, invulling, bijkomende doelen

4.1 Kennis van de doelen

Het decreet hoopt 4 doelen te realiseren. Indien nog niet ter sprake gekomen: om welke doelen gaat het volgens jullie? (*Achterliggende gedachte: implementatie van de doelen zoals beoogd in het decreet, vereist dat men die doelen ook kent.*)

4.2. Invulling

4.2.1. Verhogen van cultureel bewustzijn

Wat verstaan jullie onder dit doel? Wat vinden jullie van de omschrijving van dit doel? Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

4.2.2. Verhogen van culturele expressie

Wat verstaan jullie onder dit doel? Wat vinden jullie van de omschrijving van dit doel? Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

4.2.3. Duurzaam delend netwerk tot stand brengen

Welke afspraken zijn er? Hoe zijn die opgemaakt? Wie volgt deze op? In welke mate en hoe wisselen jullie leerervaringen uit met elkaar? Hebben jullie met externe partners samengewerkt? Op welke manier?

4.2.4. Toeleiding deeltijds kunstonderwijs

Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

4. Effecten en resultaten

5.1 Welke veranderingen hebben jullie bij de leerlingen waargenomen dankzij het project?

5.2 Wat hebben jullie van elkaar geleerd binnen dit project?

Tot welke nieuwe inzichten zijn jullie gekomen? Wat hebben jullie geleerd van de externe partner?

5.3 Hoe worden goede praktijken gedeeld?

5.4 In welke mate hebben jullie bereikt wat jullie wilden bereiken?

5.5 Wat maakt dat deze veranderingen konden plaatsvinden? Succesfactoren?

5.6 Wat konden jullie niet realiseren? Waarom niet? Hindernissen?

5.7 Wat zou er moeten veranderen aan het decreet/aanbod van de overheid om tot de gewenste resultaten te komen?

Beleidsaanbevelingen?

5.8 Wat zou er moeten blijven in het aanbod van de overheid om de doelstellingen te realiseren?

Beleidsaanbevelingen?

5. Toekomst

Welke sporen zal het project nalaten?

6. Slot

Willen jullie nog iets kwijt i.v.m. jullie project dat jullie in dit gesprek nog niet hebben kunnen zeggen?

Interviewleidraad gesprek beleidsteams

1. Kennismaking

- Wie ben je?
- Wat is je functie? (directeur,coördinator, externe partner...)
- Hoe lang ben je al actief in de school?
- Welke rol neem je op in dit project?

2. Ontstaangeschiedenis

2.1. De geschiedenis van de samenwerking tot nu

- Welke partners zijn er allemaal betrokken in dit project? Ook externe partners? Waarom precies deze partner? Wat is de meerwaarde?
- Hoe zijn jullie tot deze samenwerking gekomen? Was er als een samenwerking voordien? (bijv. project Kunstinitiatie?)
- Wat was de aanleiding / nood waarop jullie samen wilden inspelen?
- Waarom kozen jullie voor deze kunstvorm (indien niet alle domeinen aan bod komen)?

2.2. Ontstaansgeschiedenis van de aanvraag

- Hoe is de projectaanvraag tot stand gekomen? Wie was hierbij betrokken? Welke voorafgaande expertise of ervaringen werden meegenomen (bijv. uit een project kunstinitiatie)?
- Welke rol speelde het decreet in de totstandkoming van de aanvraag, wat was het startpunt? Is het gestart met een idee voor een project of vanuit de doelen van het decreet?
- Hoe zijn jullie omgegaan met de verwachtingen van het decreet bij het schrijven van de aanvraag: waar hebben jullie informatie gezocht of gevonden, wat vonden jullie van die informatie en ondersteuning en hoe gingen jullie daarmee om tijdens het schrijfproces?

3. Beschrijving praktijk

Beschrijf kort jullie project:

- actoren: wat is de doelgroep, aantal SES-leerlingen, wie zijn de uitvoerders? Wat verbindt de partners met elkaar? Wat is de unieke rol of expertise van elke partner in deze samenwerking?
- kenmerken: wat zijn de typische kenmerken van jullie project of de centrale doelstellingen?

- bijstellingen sinds de start: hebben jullie sinds de goedkeuring van de aanvraag bijstellingen gedaan aan de activiteiten binnen het project? Welke? Wat was de aanleiding voor die bijstellingen?

4. Doelen project: kennis, invulling, bijkomende doelen

4.1 Kennis van de doelen

Het decreet hoopt 4 doelen te realiseren. Indien nog niet ter sprake gekomen: om welke doelen gaat het volgens jullie? (*Achterliggende gedachte: implementatie van de doele zoals beoogd in het decreet, vereist dat men die doelen ook kent.*)

4.2. Invulling

4.2.1. Verhogen van cultureel bewustzijn

Wat verstaan jullie onder dit doel? Wat vinden jullie van de omschrijving van dit doel? Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

4.2.2. Verhogen van culturele expressie

Wat verstaan jullie onder dit doel? Wat vinden jullie van de omschrijving van dit doel? Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

4.2.3. Duurzaam delend netwerk tot stand brengen

Welke afspraken zijn er? Hoe zijn die opgemaakt? Wie volgt deze op? In welke mate en hoe wisselen jullie leerervaringen uit met elkaar? Hebben jullie met externe partners samengewerkt? Op welke manier?

4.2.4. Toeleiding deeltijds kunstonderwijs

Met welke activiteiten trachten jullie dit te realiseren?

5. Effecten en resultaten

5.1 Bij wie hebben jullie veranderingen waargenomen dankzij het project?

Welke veranderingen?

Leraren, externe partners, leerlingen (bijv. effectieve deelname aan het dko dankzij project)

5.2 Welke effecten heeft het project op de schoolwerking?

In welke mate en hoe worden goede praktijken in de schoolwerking ingebed? Op welke manier worden de ervaringen/goede praktijken die tijdens het project zijn opgedaan meegenomen in het onderwijskundig beleid van de scholen?

5.3 In welke mate hebben jullie bereikt wat jullie wilden bereiken?

5.4 Wat maakt dat deze veranderingen konden plaatsvinden? Succesfactoren?

5.5 Wat konden jullie niet realiseren? Waarom niet? Hindernissen?

5.6 Wat zou er moeten veranderen aan het decreet/aanbod van de overheid om tot de gewenste resultaten te komen? Beleidsaanbevelingen?

5.7 Wat zou er moeten blijven in het aanbod van de overheid om de doelstellingen te realiseren?

Beleidsaanbevelingen?

6. Toekomst

Welke sporen zal het project nalaten?

7. Slot

Willen jullie nog iets kwijt i.v.m. jullie project dat jullie in dit gesprek nog niet hebben kunnen zeggen?

Interviewleidraad gesprek over de samenwerkingen met de externe partners

1. Kennismaking

-Wie?

-Hoe lang actief in het project?

-Welke rol neem je op in dit project?

2. Beschrijving project

Beschrijf kort jullie project:

-actoren: wat is de doelgroep, het profiel van de doelgroep? Wat verbindt jullie met elkaar? Wat is de unieke rol of expertise van elke partner in deze samenwerking?

-kenmerken: wat zijn de typische kenmerken van jullie project of de centrale doelstellingen?

3. Samenwerking

(Voor)geschiedenis

-Welke partners zijn er allemaal betrokken in dit project? Waarom precies deze partner? Wat is de meerwaarde?

-Hoe zijn jullie tot deze samenwerking gekomen? Was er als een samenwerking voordien? (bijv. project Kunstinitiatie?)

-Hoe hebben jullie elkaar leren kennen?

-Wat was de aanleiding / nood waarop jullie samen wilden inspelen?

Doelen

-Hoe werd de externe partner ingezet om de doelen te bereiken?

-Hoe werd de externe partner ingezet om de Kunstkuurdoelen te bereiken (verhogen cultureel bewustzijn, verhogen culturele expressie, duurzaam delend netwerk tot stand brengen, toeleiding deeltijds kunstonderwijs)?

4. Resultaten

-In welke maten hebben jullie bereikt wat jullie konden bereiken?

-Wat konden jullie niet bereiken?

-Wat zou er moeten veranderen/blijven in het aanbod van de overheid om tot de gewenste resultaten te komen?

5. Toekomst

-Welke sporen zal het project nalaten?

-Zijn er inspanningen geleverd om de expertise die de externe partner binnenbracht, te borgen?

Wordt de samenwerking op een andere manier gecontinueerd?

6. Slot

Willen jullie nog iets kwijt i.v.m. jullie project dat jullie in dit gesprek nog niet hebben kunnen zeggen?