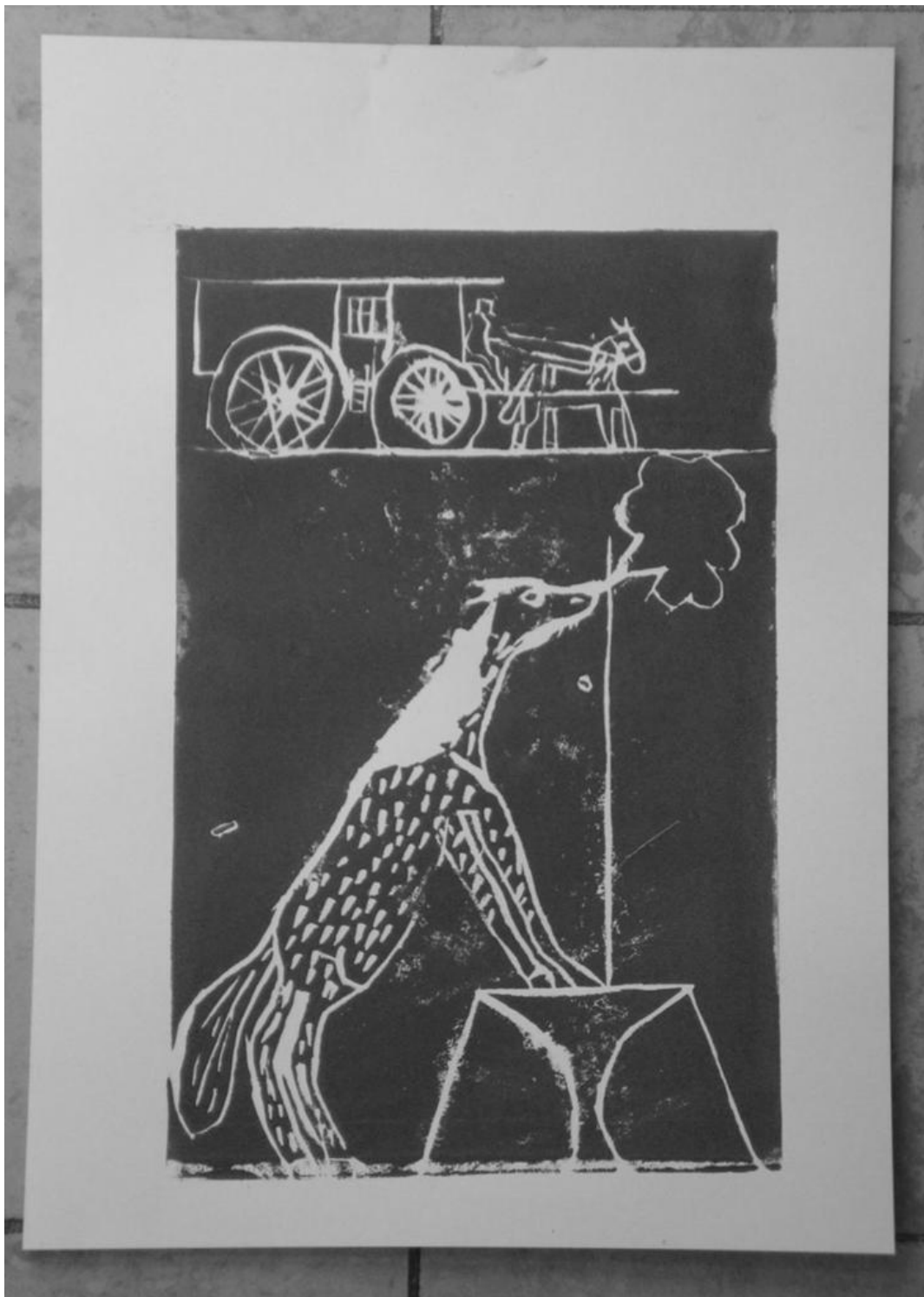




Hand in hand voor *Kunsteducatie*

Rapport van de regionale werkgroepen
Muzische vorming-Kunstinitiatie



Samenwerking vrije basisschool 'De 5-sprong', Moerzeke en
Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woordkunst en Dans, Hamme

WOORD VOORAF

De voorbije jaren is de aandacht voor kunst- (en cultuur)educatie in het Vlaamse onderwijs sterk toegenomen. Er zijn de talrijke initiatieven die door de verschillende onderwijspartners en organisaties uit de culturele sector worden genomen.

Daarnaast heeft het onderzoek¹ dat Prof. Anne Bamford in het schooljaar 2006-2007 m.b.t. kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen de aandacht op beleidsniveau fel doen toenemen. Het opvolgingrapport van de commissie Onderwijs en cultuur, 'Gedeeld/Verbeeld'² en het rapport 'Verdieping/Verbreiding'³ van de werkgroep inhoudelijke vernieuwing deeltijds kunstonderwijs (DKO) bouwen mee aan de weg om de expertise die reeds jarenlang (oudste project wordt reeds sinds 1997 georganiseerd en gesubsidieerd) werd opgebouwd structureel te verankeren.

Het rapport dat nu voorligt, is een bundeling en synthetisering van de zelfevaluaties van alle regionale werkgroepen, bestaande uit leraren en directies BaO, DKO, medewerkers van kunsteducatieve organisaties en andere deskundigen. De voorbije twee schooljaren hebben zij de handen in elkaar geslagen om een antwoord te formuleren op de vraag van de overheid: 'Is het mogelijk om via een complementaire werking van de tijdelijke projecten kunstinitiatie en nascholing muzische vorming een structureel netwerk te vormen, dat de expertise-uitwisseling op het gebied stimuleert.'

Het rapport omvat drie delen:

Deel 1: in dit deel geven we achtergrondinformatie rond de historiek van de verschillende projecten en de doelstellingen, samenstelling en werking van de regionale werkgroepen.

Deel 2: in dit deel wordt ingegaan op de complementaire werking van beide projecten, zowel op inhoudelijk als organisatorisch vlak.

Deel 3: het rapport wordt samengevat in conclusies en beleidsaanbevelingen voor een structurele verankering van de projecten.

Samen met alle projectpartners hoop ik dat dit rapport geen eindpunt betekent, maar eerder een inspiratiebron om het debat met alle partners te kunnen aangaan. Via dit debat moet kunnen worden gewerkt aan het draagvlak voor de implementatie van de denkpistes die in dit rapport worden voorgesteld. Langs deze weg wil ik iedereen dan ook danken voor de constructieve samenwerking bij de uitwerking van de opdracht.

Wim Smet
April 2010

¹Bamford, A., Kwaliteit en consistentie, kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, september 2007

²Gedeeld, verbeeld: eindrapport van de commissie onderwijs-cultuur, september 2008

³Verdieping/verbreiding, perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs, december 2008



INHOUD

WOORD VOORAF	3
INHOUD	4
DEEL 1: ACHTERGROND.....	6
1 Korte historiek	6
2 Kunsteducatie.....	8
3 Regelgeving	10
4 Doelstelling van de werkgroep.....	10
5 Samenstelling van de regionale werkgroepen	11
6 Werking	12
DEEL 2: TESTCASES	13
1 Beginsituatie.....	13
2 Operationele doelstellingen.....	16
2.1 Inleiding	16
2.2 Vorming van individuele leraar	16
2.2.1 Doelstellingen.....	16
2.2.2 Modellen vorming individuele leraar	18
2.2.3 Continuïteit nascholing	20
2.3 Visieontwikkeling van de school in haar geheel.....	21
3 Ervaringen m.b.t. een complementaire werking	23
3.1 Inhoudelijk	23
3.1.1 Duurzame effecten.....	23
3.1.2 Gemeenschappelijke visie	28
3.1.3 Buurt en ouderbetrokkenheid	29
3.1.4 Samenhang initiatieven binnen en buiten netwerk.....	31
3.2 Organisatorisch.....	33
3.2.1 Samenstelling regionale werkgroepen.....	33
3.2.2 Communicatie en overleg	33
3.2.3 Professionalisering Kunstenaars	35
3.2.4 Aanstelling kunstenaars	38
3.2.5 Financiering	38
DEEL 3: BELEIDSAANBEVELINGEN	40
1 Doelstellingen van het netwerk	40
2 Samenstelling van het netwerk.....	41
3 Middelen	42
4 Personeel.....	42
5 Bestending netoverschrijdende stuurgroep.....	43
6 Toekomstperspectief.....	43
Bijlage 1: Visie op muvo OVSG, VVKBaO en GO!.....	46

*Alle kunsten
leveren een
bijdrage
aan de grootste
kunst
van alle:
levenskunst-
de kunst van
het leven
te leven.
Bertolt Brecht*

DEEL 1: ACHTERGROND

1 Korte historie

Sinds talrijke jaren werken het deeltijds kunstonderwijs en het kleuter- en leerplichtonderwijs projectmatig samen ter bevordering van muzische competenties van leerlingen en leraren uit het kleuter- en leerplichtonderwijs.

Het Ministerie van Onderwijs en Vorming subsidieert twee projecten:

1. 'Nascholing muzische vorming' (1997, sinds 2003 ook 'wisselwerking muzische vorming') kadert binnen de tijdelijke projecten in het deeltijds kunstonderwijs.
 - Doelstelling: professionaliseren van de leraar uit het BaO via het concretiseren van de eindtermen, het aanbieden van een aanvullende opleiding op de lerarenopleiding en het werken aan het zelfvertrouwen van de leraar BaO.
 - Organisatievorm:

Leraars BaO komen naar de academie en krijgen 15 sessies nascholing muzische vorming in minimum 3 domeinen van hun DKO-collega's. Kunstenaars gaan tegelijk naar de klassen van deze leraars om met de kinderen muzische leeractiviteiten op te zetten.

Eén academie werkt in de basisschool met studenten uit het derde jaar lerarenopleiding lager onderwijs. Deze academie geeft nascholing in 2 domeinen van de muzische vorming.
- Tijdelijke projecten kunstinitiatie (sinds 2002) kaderen in het Gelijke Onderwijskansendecreet.⁴
 - Doelstelling:
 - het zelfbeeld bevorderen van kinderen en jongeren met risico op schoolse achterstand;
 - cultuurcompetentie van de doelgroep vergroten;
 - de betrokkenheid van ouders en buurt vergroten.

→Deze doelstellingen konden worden bereikt door:

 - een artistieke begeleiding van minderjarigen;
 - professionalisering van leraar;
 - kunstinitiatie die nauw aansluit bij de leefwereld van de kinderen.

⁴ Decreet van 8 juni 2002 betreffende Gelijke Onderwijskansen I, 28 juni 2002
<http://www.ond.vlaanderen.be/EDULEX/database/document/document.asp?docid=13298>

- Organisatievorm: (sinds 2005)
 - Via samenwerking tussen één of meer scholen uit het kleuter- en leerplichtonderwijs(penvoerder), het deeltijds kunstonderwijs, een culturele organisatie en een buurtgerichte organisatie worden muzische leeractiviteiten voor de leerlingen opgezet;
 - De schoolpopulatie telt een groot aantal kansarme leerlingen;
 - Grootte en wijze van samenwerken is individueel per project bepaald.

Tijdens het schooljaar 2007-2008 werden heeft de onderwijsinspectie de tijdelijke projecten kunstinitiatie uitgebreid geëvalueerd.

In haar advies besluit de inspectie dat voor duurzame verankering van de projectenresultaten in de schoolpraktijk professionalisering van leraars en stimulering van de zelfevaluatie en kwaliteitszorg noodzakelijk is.

Vermits in de tijdelijke projecten 'nascholing en wisselwerking muzische vorming' wordt gefocust op de professionalisering van de leraar heeft de overheid geopteerd om te onderzoeken hoe beide projecten beter op elkaar kunnen worden afgestemd. Hiervoor werden beide projecten voor twee schooljaren verlengd met als aanvullende voorwaarde dat er deel zou genomen worden aan een werkgroep, met als opdracht de afstemming van de twee projecten.

Om het onderscheid tussen kunstenaars (vanuit kunstinitiatie), lesgevers (leraar DKO die nascholing geven) en kunstenaars (kunstenaars/leraar die in de school gaan werken terwijl leraar op nascholing zijn) op te heffen, zien we dat de testcases nieuwe uniforme benamingen voor deze functie zoeken: muzische vormer, muzische expert, artistiek medewerker, wisselwerker, ... Voor de eenvormigheid in dit rapport zal verder de term 'kunstenaar' worden gebruikt.



2 Kunsteducatie

Hoewel kunsteducatie en cultuureducatie vaak in één adem genoemd worden, bestaat er een wezenlijk onderscheid tussen beiden. De commissie Cultuur-Onderwijs heeft geprobeerd meer klaarheid te scheppen door definities te bepalen voor cultuur en kunst, en daarvan afgeleid, cultuureducatie en kunsteducatie. De twee verhouden zich tot elkaar in de zin dat kunst een specifieke vorm is van betekenisgeving en dus een deel vormt van cultuur.

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

Binnen de context van de gehanteerde werkdefinitie van cultuur, beschouwen we kunst als een bewuste interpretatie en transformatie van het gedeelde betekenisfonds met een observeerbare realisatie als resultaat. Dit proces veronderstelt een zeker vakmanschap en expressiviteit, een vermogen om toeschouwers te raken en een interpretatie van een dagelijkse werkelijkheid. Dit proces kan culturele gewoontes bevestigen of verankeren, maar zal vaker culturele gewoontes doorbreken (en bijgevolg een element van culturele vernieuwing inhouden).”⁵

Zowel in het kleuter- en leerplichtonderwijs als het deeltijds kunstonderwijs komen cultuureducatie en kunsteducatie aan bod. Uiteraard gebeurt niet telkens hetzelfde. Het rapport *Verdieping/Verbreiding* maakt gebruik van de begrippen cultuur en kunst van de commissie om de doelen van het kleuter- en leerplichtonderwijs af te bakenen ten opzichte van die van het deeltijds kunstonderwijs. De ruime culturgeoriënteerde benadering is typisch voor het kleuter- en leerplichtonderwijs, terwijl de specifieke op kunst toegespitste benadering kenmerkend is voor het DKO. Toch blijven cultuur en kunst, en dus ook cultuur- en kunsteducatie ook weer nauw met elkaar verbonden, veel heeft de maken met de focus die gelegd wordt.

⁵ Uit rapport *Gedeeld/verbeeld: werkdefinities* p23

“Terwijl het kleuter- en leerplichtonderwijs georiënteerd is op de brede benadering van cultuur en kunst en dus de klemtoon legt op cultuureducatie, focust het deeltijds kunstonderwijs veel meer op het artistieke. kunsteducatie vormt hier de hoofdmoot. Uiteraard zijn kunst en cultuur zo nauw met elkaar verweven dat we onmogelijk een haarscherpe grens kunnen trekken tussen kunsteducatie en cultuureducatie. DKO-leerlingen zullen in hun opleiding niet alleen een bepaalde kunstvorm leren beoefenen, maar zullen ook inzicht moeten krijgen in de culturele context ervan. Omgekeerd zullen leerlingen in het kleuter- en leerplichtonderwijs zelf kunstvoorwerpen maken om op die manier aan de lijve te ondervinden hoe kunst werkt en hoe ze via kunst uiting kunnen geven aan hun persoonlijke belevingswereld.”⁶

Dit rapport, ‘hand in hand voor kunsteducatie’, zoomt specifiek in op het laatste, het gaat over kunst leren ontdekken en beleven in functie van cultuureducatie. Met de term 'kunsteducatie' in dit rapport bedoelen we in feite wat Karl Desloovere 'kunstgerelateerde cultuureducatie' noemt.

*"Met het naar voren schuiven van het concept **kunstgerelateerde cultuuropvoeding** proberen we duidelijk af te bakenen wat voor het kleuter- en leerplichtonderwijs de opdracht moet zijn. Kunstgerelateerde cultuurexploratie als onderdeel van een sociale identiteit, sociale interactie en maatschappelijke participatie. Het doel is vat te krijgen op zowel individuele als sociale leerprocessen door bewust om te gaan met kunst, media en erfgoed. Hierdoor profileert deze educatie zich duidelijk ten opzichte van die in het deeltijds kunstonderwijs, waar kunsteducatie vooropstaat.”⁷*

6 Uit rapport Verdieping/Verbreiding: zie p80: accent op cultuureducatie of kunsteducatie?

7 Desloovere, K., Kunst- en cultuureducatie in de basisvorming van het Vlaams leerplichtonderwijs: op weg naar een helder concept, april 2010

3 Regelgeving

De wettelijke basis voor de werking van de regionale werkgroepen is terug te vinden in onderstaande regelgeving:

- Decreet 'houdende enkele dringende maatregelen voor het deeltijds kunstonderwijs' van 8 juli 2008.
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14037>)
- Omzendbrief DKO/2008/03 (publicatiedatum 15/09/2008)
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14016>)
- Besluit van de Vlaamse Regering (24 juli 2009), publicatiedatum B.S. 13/10/2009.
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14154>)

4 Doelstelling van de werkgroep

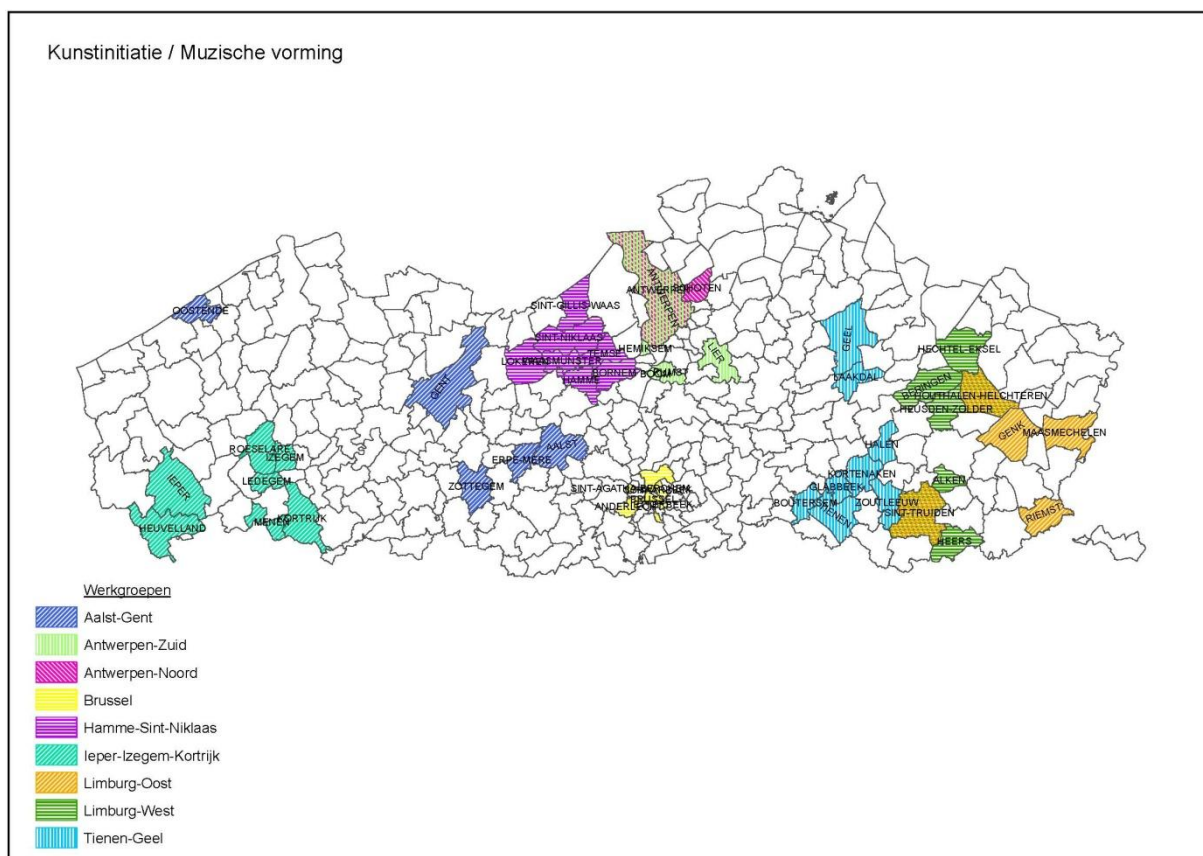
In de bovenvermelde regelgeving lezen we de volgende doelstelling:

De instellingen (uit beide projecten) nemen deel aan een werkgroep die zal onderzoeken hoe de twee projecten via een complementaire werking een structureel netwerk kunnen vormen. Dat netwerk beoogt de expertise-uitwisseling met betrekking tot kunsteducatie tussen instellingen voor deeltijds kunstonderwijs, basisscholen en andere partners. De expertise-uitwisseling kan als volgt geoperationaliseerd worden:

1. de vorming van individuele leraar;
2. de visieontwikkeling in de school in haar geheel.

5 Samenstelling van de regionale werkgroepen

De 25 projecten kunstinitiatie en de 10 projecten nascholing en wisselwerking muzische vorming werden opgedeeld in 9 regionale werkgroepen.



Uit beide projecten wordt van volgende personen of organisaties verwacht deel te nemen aan de werkgroep.

Kunstinitiatie	Muzische Vorming
Leraars en directie (penvoerende) scholen.	Leraars en directie basisscholen (vertegenwoordiging)
Leraars en directie academies	Leraars en directies academies
Kunsteducatieve organisaties	
Optioneel: culturele instellingen, buurtorganisaties, andere, ...	
Andere deskundigen inzake samenwerking Kleuter- en leerplichtonderwijs-Deeltijds kunstonderwijs	

Via een verlof wegens bijzondere opdracht, netoverschrijdend gedetacheerd bij de pedagogische begeleiding, werd een coördinator (redacteur van dit document) aangesteld om de werkgroepen praktisch en inhoudelijk te ondersteunen. Deze coördinator werd bijgestaan door een stuurgroep met vertegenwoordigers van het BaO en DKO uit de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten.

6 Werking

Schooljaar 2008-2009

Opstart en werking regionale werkgroepen

Na een infosessie heeft de coördinator tijdens de maanden november en december de werkgroepen per regio opgestart. Tijdens deze opstart werd de doelstelling van de werkgroepen nog eens verduidelijkt en werden er praktische afspraken gemaakt. Tevens werd er per regionale werkgroep een voorzitter verkozen. In zeven van de 9 werkgroepen werd een directeur uit het basisonderwijs bereid gevonden. In twee werkgroepen nam een coördinator of directeur van het DKO dit voorzitterschap op zich. De werkgroepen bepaalden zelf de frequentie en agenda van de vergaderingen. De verdere contacten tussen de coördinator en de voorzitters van deze werkgroepen verliepen telefonisch of per mail.

Via de opmaak van een swot-analyse werd gevraagd inzicht te krijgen in de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen van elkaars projecten. Op basis van deze analyse werd per regio één of meer gezamenlijk initiatief ontwikkeld, waarbij de projectwerking van muzische vorming en kunstinitiatie op elkaar inhaken. Om het onderscheid te maken met de gewone projectwerking die bleef doorlopen noemen we dit initiatief een testcase.

Gezamenlijk overleg regionale werkgroepen

Op 25 mei 2009 werd door de coördinator een voorzittersoverleg georganiseerd. Tijdens dit overleg hebben de voorzitters toelichting gegeven bij de vorderingen van elke werkgroep. Tegen begin juni hebben de regionale werkgroepen aangegeven welke doelstellingen zij met de testcase vooropstellen, hoe de aansluiting tussen kunstinitiatie en muzische vorming zal worden gemaakt en hoe de praktische uitwerking zal gebeuren. Een stand van zaken werd op 19 juni 2009 aan de werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO overgemaakt.

Schooljaar 2009-2010:

Het gezamenlijk initiatief (testcase) kon dit schooljaar worden uitgetest.

Projecten die niet participeerden aan de testcase konden dit schooljaar hun werking laten doorlopen. Elke regionale werkgroep bezorgde tegen 1 maart een zelfevaluatie rapport op basis waarvan de coördinator het voorliggende rapport samenstelde. Een ontwerp van dit rapport werd op 22 april 2010 met voorzitters van de regionale werkgroepen en verantwoordelijken van de testcases besproken.

DEEL 2: TESTCASES

1 Beginsituatie

Alle projecten nascholing/wisselwerking muzische vorming en kunstinitiatie werden opgedeeld in negen regionale werkgroepen:

- Aalst-Gent
- Antwerpen Zuid
- Antwerpen Noord
- Brussel
- Hamme-Sint Niklaas-Lokeren
- Ieper-Izegem-Kortrijk
- Limburg Oost
- Limburg West
- Tienen-Geel

Vanuit een swot-analyse (opgemaakt per werkgroep) werd per regio getracht minimum één testcase (gezamenlijk initiatief) op te zetten waarin beide projecten nauwer samenwerken. In zeven van de 9 werkgroepen is men er in geslaagd om dit initiatief te nemen. In 1 werkgroep (Antwerpen Zuid) werden twee testcases opgezet.

Vijf testcases werden uitgevoerd in scholen met een project kunstinitiatie. Hierbij heb je scholen die sinds 2005-2006 instapten in het project kunstinitiatie en scholen die reeds tot 13 jaar ervaring hebben in het muzisch werken. Twee testcases werden uitgevoerd in scholen met geen of weinig muzische ervaring en/of met minder dan 30% GOK-leerlingen.

Elke school startte dus met een heel verschillende beginsituatie. Voor startende scholen vroeg dit veel energie om de basis te leggen waardoor ze een gevoel van te hoge verwachtingen kregen. Naast die verschillende muzische beginsituatie was er ook de diversiteit aan schoolculturen. Toch kreeg elke partner de ruimte om de intensiteit van het project te bepalen.

Aalst-Gent

De werkgroep kwam tijdens het eerste schooljaar verschillende keren samen waarbij de verschillende projecten aan elkaar werden voorgesteld en een gezamenlijke swot-analyse kon worden opgemaakt. Het ontwikkelen van een testcase verliep heel wat moeizamer. Dit had te maken met verschillende factoren.

- Ruimtelijke verspreiding van de projecten over Oost-Vlaanderen
- De complexiteit van het samenwerkingsverband kunstinitiatie: 4 buurtscholen, stedelijke Academie voor Beeldende Kunst, brede schoolproject aanvankelijk gecoördineerd vanuit Samenlevingsopbouw Gent en later vanuit Pedagogische Begeleidingsdienst Stad en kunsteducatieve organisatie, gecombineerd met zwangerschapsverlof coördinator en een onvoldoende aanwezig kunnen zijn op de werkgroepvergadering muvoki hadden als gevolg een onvoldoende coördinatie van de werkgroep Muvoki.
- De voorzitter van de werkgroep kon bijgevolg dit regionaal samenwerkingsverband geen prioriteit geven.

Brussel

In Brussel waren er een aantal struikelblokken die ervoor zorgden dat de werkgroep geen gezamenlijk initiatief heeft kunnen ontwikkelen.

De culturele kloof in een grootstad als Brussel maakt dat je Vlaamse scholen niet kan vergelijken met Brusselse scholen.

- Aspect kansarmoede en cultuurverschillen zijn nadrukkelijker aanwezig in Brussel dan in andere steden en gemeenten in Vlaanderen (met uitzondering van Gent en Antwerpen)
- Leraren komen meestal van buiten Brussel wat het overleg tussen de kunstenaars en de leraren bemoeilijkt. De vele leraarswissels zorgen voor een gebrek aan continuïteit waardoor professionalisering van het team niet eenvoudig is.
- Ook kunstenaars die in Brusselse scholen lesgeven wonen meestal niet in Brussel. Omgaan met de multiculturele omgeving is voor hen dan ook niet vanzelfsprekend. Dit vraagt ervaring en aanvoelen van de kunstenaar.

Buurtgericht werken

- Leraren kennen de buurt en de partners in en rond de school niet. Culturele activiteiten in de buurt zijn niet steeds afgestemd op de Brusselse samenleving: grotendeel Franstalig. Dit maakt het buurtgericht werken moeilijker.
- Brussel biedt heel wat kansen, maar dan mogen taal en politieke barrières geen hindernis meer vormen, wil men deze kansen maximaal benutten.

Brusselse academies

- Academies zien de win-win situatie niet. Er is geen doorstroming van leerlingen naar het DKO.



2 Operationele doelstellingen

2.1 Inleiding

Om tot expertise-uitwisseling te komen op het gebied van kunst- en cultuureducatie voorziet het decreet twee mogelijke operationele doelstellingen:

- de vorming van individuele leraar;
- de visieontwikkeling in de school in haar geheel.

Vijf werkgroepen zijn vertrokken van de vorming van de individuele leraar. Twee werkgroepen legden expliciet de nadruk op de visieontwikkeling. In de praktijk zien we dat beide doelstellingen steeds gezamenlijk aanwezig waren.

2.2 Vorming van individuele leraar

2.2.1 Doelstellingen

Vijf werkgroepen hebben gefocust op de vorming van de individuele leraar waarbij visieontwikkeling in de werking verweven zit. Dit blijkt uit de bundeling doelstellingen voor de testcases.

Algemene doelstellingen:

- mogelijkheden aanreiken om een beroep te doen op een kunstenaar die in de klas, samen met de leraar BaO, werkt op het niveau van de leerlingen, en die d.m.v. coaching nascholing aan de leraar geeft;
- nagaan of een gemeenschappelijke vorming voor leraar BaO en kunstenaars bevorderend werkt om vanuit een gemeenschappelijk denkkader te kunnen vertrekken;
- zoeken naar overdracht van de klascultuur tussen leraar BaO en kunstenaars (kunstenaars) en in een tweede fase een vorm van 'on the job' training;
- zoeken naar een nauwere aansluiting van de vorming van het DKO bij het klasgebeuren door gezamenlijk van één project voor de hele school te vertrekken;
- verdiepen van de visie van de kunstenaars door hen te laten kennis maken met het buurtgericht werken;
- voorbereiden door de kunstenaars van een thematisch traject waaruit basisscholen kunnen kiezen. Op die manier krijgen zowel de kunstenaar als de basisschool meer inspraak.
- ervaren van een blijvend effect door leraren en leerlingen na afloop van het samenwerkingsverband.

Doelstellingen m.b.t. creativiteit

- ontwikkelen van creativiteit aan de hand van nascholing en experimenteren in de eigen school;
- creativiteitsbevorderend werken (creativiteit in denken en doen);
- verwerven van nieuwe technische en creatieve vaardigheden binnen de muzische domeinen verwerven en gebruiken in een muzisch proces;
- aandacht hebben voor de verschillende ontwikkelingsfasen: het leren (kennisoverdracht), het inspiratieproces (beschouwen), het ontwikkelproces (creëren en experimenteren), het integratieproces (reflecteren);
- verruimen van de muzische beleving en creativiteit van de leerlingen door rechtstreeks contact van de leerlingen met kunstenaars per domein;

Visieontwikkeling in de school als geheel

- opzetten van een culturele brede school met cultuurprofiel en plan;
- verruimen en verbeteren van het muzische schoolklimaat door samenwerking met kunstenaars.

Doelstellingen m.b.t. het muzisch proces

- op gang brengen van een muzisch proces vanuit de innerlijke wereld;
- ontwikkelen van een andere eigen aanpak, methode met een eigen procesverloop en verslaggeving;
- stimuleren van de wisselwerking tussen ervaring en vormgeving;
- bieden van interactief onderwijs;
- bevorderen van sociaal leren met veel aandacht voor leer- en oplossingsstrategieën;
- bijbrengen van sociale vaardigheden;
- stimuleren van coöperatief leren;
- muzisch werken aan de vijf domeinen door technieken en vaardigheden ten dienste te stellen van het expressieve vormingsproces waar taal centraal staat;
- creëren van een muzisch klimaat, gedragen door het volledige schoolteam dat vakoverschrijdend werkt om een groter bereik van de kinderen te bewerkstelligen, waarbij oog is voor de persoonlijke ontplooiing van elke individu;
- integreren van het vak filosoferen of creatief denken met kinderen als motor van een kritische muzische houding bij het kind.

Doelstellingen m.b.t. andere partners

- integreren van de verrijkende elementen (zijnde een derde partner alsook samenwerking met de schoolomgeving, cultuurcoördinator, etc...) uit de kunstinitiatieprojecten in dit projecten die kunstenaars voorstellen aan de basisscholen;
- sensibiliseren van de ouders tijdens het gehele proces.

2.2.2 Modellen vorming individuele leraar

Om deze nascholing van de individuele leraar te verdiepen, werd in de testcases geëxperimenteerd met nieuwe organisatievormen. Hierbij kunnen we vier modellen onderscheiden.

Model 1: Gewone nascholing in de academie met kunstenaar als vervanger van de klasleraar.

Per basisschool wordt gevraagd minstens 2 leraars (in één testcase minstens 4 leraars) in te schrijven voor de nascholing. De leraars komen om beurten naar de nascholing (week 1 en week 2). Kunstenaars worden uit verschillende studierichtingen gekozen.

Evaluatie Model 1

Door leraars beurtelings op nascholing te laten gaan, kan een kunstenaar wekelijks in de school aanwezig zijn waardoor deze leraar deel gaat uitmaken van het schoolteam en muzische vorming spontaner in het gehele schoolgebeuren wordt geïntegreerd. Er is meer persoonlijk contact met de leraar BaO wat het werken in een (vreemde) klas makkelijker maakt.

Leraars BaO doen nieuwe ideeën op, leren nieuwe of minder bekende materialen bewerken, leerden er zelf muzisch handelen, leerden hoe zij in de lessen kunnen differentiëren. Zij leren de nodige vaardigheden om zelf kwaliteitsvolle muzische leeractiviteiten op touw te zetten. Nadeel is dat de kunstenaars meestal jonge beginnende leraars zijn die niet gewoon zijn om met grote groepen leerlingen te werken.

Model 2: Nascholing via coachtrajecten in de basisscholen.

Opties:

- Leraars die vroeger de nascholing reeds volgden worden nu in hun eigen school gecoacht.
- Nascholing wordt 'ook voor beginners' in de school zelf georganiseerd, waarbij de kunstenaars de taak krijgen de leraar te professionaliseren.

Deze nascholing gebeurt voornamelijk in de vorm van duolessen: leraar BaO en kunstenaar. De leraar evolueert van observeren naar assisteren en het autonoom geven van muzische vorming. Wanneer de leraar de leerlingen begeleidt, worden zowel leraar als leerlingen ondersteund door de kunstenaar. De observatiegegevens van de kunstenaar en van de leraar vormen de leidraad voor de nabespreking. Hier gebeurt de eigenlijke coaching van de leraar.

Evaluatie Model 2

Over het algemeen zijn de kunstenaars en de leraar zeer enthousiast over deze vorm van nascholing. Toch blijkt deze organisatie in sommige gevallen ook minder goed te verlopen omdat de verwachtingen van de leraar niet altijd in overeenstemming zijn met wat de kunstenaar komt doen. Veel leraars blijven liever in 'de veilige zone van toeschouwer' zitten en denken zo toch voldoende te leren. De stap van observeren naar assisteren wordt vrij groot ervaren. Je kan spreken van drempelvrees wanneer leraars BaO worden uitgenodigd om zelf een stukje van de les te geven.

Het hangt van de maturiteit en de ervaring van de kunstenaar af of het eigenlijke coachen daadwerkelijk kans krijgt.

Model 3: Nascholing en coaching in DKO en BaO in één traject.

Leraars BaO komen 7 à 8 sessies nascholing in het deeltijds kunstonderwijs volgen. De volgende 7 à 8 sessies blijven zij in de klas en worden gecoacht door de aanwezige kunstenaar. Er wordt een directe link met de nascholing gemaakt.

Evaluatie Model 3

Leraars BaO en kunstenaars zijn over het algemeen zeer enthousiast. Het coachen van de leraar lijkt op het eerste zicht te snel na 'slechts' 7 à 8 sessies nascholing. Het bereiken van een vorm van zelfstandigheid wordt pas na enkele jaren verwacht (min. 3 jaar). Het traject zou dan ook over meerdere schooljaren moeten kunnen worden gespreid.

Model 4: Coaching van een lerarenteam.

Dit model is bedoeld voor scholen die van muzische vorming een werkpunt maken. Deze nascholing vraagt een groot engagement van de school en de kunstenaar. De nascholing gebeurt in de school zelf. De kunstenaar begeleidt meerdere leerkrachten in een creatief proces. De kunstenaar werkt volledig vraaggestuurd vanuit de school.

Deze nascholing is bedoeld voor een lerarenteam waarvan er 6 leraren de nascholing zoals in model 1 al hebben gevolgd. Op basis van 6 inschrijvingen komt een kunstenaar minstens 1 ½ dag per week in de basisschool. Op basis van 8 inschrijvingen komt hij 2 hele dagen.

De jaarplanning voor de concrete invulling gebeurt in samenspraak met de basisschool.

Evaluatie Model 4

Een succesvolle coaching is afhankelijk van:

- *de Multi-disciplinaire ervaring van de coach: muzisch/psychologisch/creatief/organisatorisch/flexibel/...*
- *de evolutiebereidheid van de leerkracht: leervraag, persoonlijk engagement, motivatie en doelen*
- *inzicht in weerstanden en verwachtingen bij de leerkrachten en in de school;*
- *overlegtijd om echte coaching mogelijk te maken.*

2.2.3 Continuïteit nascholing

In één zelfevaluatie wordt voorgesteld de nascholing drie jaar na elkaar mogelijk te maken waarbij de leraars BaO een basiscursus, vervolgcursus en uitbreidingscursus volgen. Een ideaal traject ziet er voor hen zo uit:

1^{ste} jaar: basiscursus

Leraars gaan naar de academie voor een nascholing in de 5 domeinen (muziek, drama, beeld, dans, media) en worden ondertussen vervangen door een kunstenaar op school. Het aanbod en de samenstelling van de cursus wordt bepaald door de lesgevers.

Er wordt ook tijd voorzien voor een stuk theorie over muzische vorming (visie, doelstellingen, lesopbouw, leerlijnen, begeleidingsvormen, enz.). Deze 'algemene vorming' moet erop gericht zijn dat iedereen dezelfde 'taal' hanteert zodat er goed over muzische vorming kan worden gecommuniceerd.

2^{de} jaar: vervolgcursus

- *Leraars die de basiscursus reeds volgden kunnen naar de academie gaan voor een verdere nascholing in de 5 domeinen, maar deze worden nu domeinoverschrijdend aangeboden. Het aanbod en de samenstelling van de cursus wordt mede bepaald door de leraar. Er zal dieper ingegaan worden op hun vragen en ze zullen begeleid worden in het flexibel leren omgaan met de vijf domeinen doorheen het hele klasgebeuren, doorheen de verschillende vakken.*
- *Leraars die liever een vervolgcursus krijgen in de vorm van coaching, zullen in hun klas zelf door een kunstenaar worden begeleid (cfr. duolessen met coaching) op voorwaarde dat ze de basiscursus reeds volgden (zie model 2).*

3^{de} jaar: uitbreidingscursus

Wanneer acht leraars die de nascholing reeds volgden zich inschrijven, kan er een beroep worden gedaan op een kunstenaar die met een heel team werkt. Binnen deze nascholing kunnen leraars ook nog individueel worden begeleid. Er wordt dan een combinatie gemaakt van de 'vervolgcursus' enerzijds en 'uitbreidingscursus' anderzijds.

2.3 Visieontwikkeling van de school in haar geheel

Twee werkgroepen kozen expliciet voor de optie van visieontwikkeling in de school in haar geheel.

In de werkgroep Antwerpen Noord werd geopteerd om aan de werking van de regionale werkgroep een onderzoek te koppelen. Dit onderzoek focuste op volgende doelen:

- Noodzakelijke 'muzische competenties' van leraren BaO en leraren DKO oplijsten.
- Muzische competenties koppelen aan 'muzische' eindtermen (leerdoelen) van de 'muzische vorming' in de derde graad van het BaO.
- Muzische 'eindtermen' en 'leerdoelen' in de derde graad van het BaO aan elkaar linken.

Dit onderzoek wordt gevoerd door twee studenten aan het Koninklijk Conservatorium Antwerpen (specifieke lerarenopleiding). Samen met het onderzoek presteerden zij stages in beide projecten. De resultaten van dit onderzoek zullen echter pas in juni bekend zijn.

De andere werkgroep (Aalst-Gent) wenste leraars en directies uit de verschillende projecten samen te brengen om de know-how uit de verschillende projecten met elkaar te delen. Zoals in de beginsituatie aangehaald, kon dit niet worden gerealiseerd.





**Samenwerking Stedelijke Lagere School Villa Stuienberg Antwerpen
Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord Hemiksem**

3 Ervaringen m.b.t. een complementaire werking

3.1 Inhoudelijk

3.1.1 Duurzame effecten

Om te werken aan duurzame effecten van de samenwerking werd in de testcase aandacht besteed aan 'de muzische zelfstandigheid van de leraar BaO'. Met muzische zelfstandigheid bedoelen we dat de leraar in staat is om zelf of met minimale ondersteuning van een kunstenaar muzische leeractiviteiten te ontwikkelen, uit te voeren en te evalueren.

Uit alle zelfevaluaties kunnen we afleiden dat om de leraar een kans te geven "muzisch zelfstandig" te zijn of worden het belangrijk is om leraar nascholing te laten volgen en/of externe expertise naar de school te halen....

"De nascholing is belangrijk als beginpunt voor het stimuleren van creativiteit en het verruimen van hun horizon. Dit vergroot hun zelfstandigheid. Door samen te werken met de kunstenaars (DKO-leraar) leren ze gaandeweg zich muzisch te ontplooien. Een gedegen plan voor bijscholing lijkt onontbeerlijk en is ook een continu proces. De eigen beleving wordt sterk als motiverend beschouwd.

Door de "Muzische Vorming" van de individuele onderwijzer te versterken bestaat de kans op muzisch handelen over de hele loopbaan. Het vakmanschap dat de cursist meeneemt is toepasbaar op velerlei materiaal, in de verschillende domeinen."
(zelfevaluatie testcase)

De muzische zelfstandigheid van de leraar BaO mag echter niet vergeleken worden met het 'meesterschap' van de kunstenaar.

"Je kan echter niet verwachten dat alle leraars BaO evenveel kunnen als een leraar DKO. Een muzische zelfstandigheid over alle domeinen kan je niet van elke leraar BaO verwachten: het is sterk afhankelijk van het talent en de interesse van de leraar..."
(zelfevaluatie testcase)

De vraag rijst hierbij tot op welke hoogte we de muzische zelfstandigheid van de leraars uit het kleuter- en leerplichtonderwijs mogen verwachten en in welke mate ondersteuning nodig zal blijven. Dit is bepalend voor de duurtijd en de intensiteit van de samenwerking.

"Het verdwijnen van kunstenaars (DKO coachen, docenten) zouden sowieso weer voor een hoop expertiseverarming zorgen. De leraar kunnen heel wat zelf maar hoogopgeleide artiesten en docenten in een bepaalde discipline zijn niet meteen vervangbaar. Willen we niet vervallen in een doen alsof situatie dan blijft externe expertise nodig!" (zelfevaluatie testcase)

In ieder geval is het belangrijk om als leraar BaO met een open geest, een ruime blik te kijken, te proeven van de verschillende domeinen. Hierbij is de bereidheid om de klasdeur open te zetten voor externe partners een belangrijke attitude.

“De samenwerking met externe partners dient bij voorkeur te gebeuren door met elkaar in dialoog te treden. Het hele muzische proces dat de kinderen doormaken, wordt samen voorbereid en achteraf geëvalueerd. Enkel op deze manier kan je leraars het nodige vertrouwen geven om dit zelfstandig te doen.” (zelfevaluatie testcase)

Duurtijd van de samenwerking

Een jaar (huidige termijn van de testcase) is te kort om van grote effecten te kunnen spreken. Uit de ervaringen van de verschillende projecten leiden we af dat het gemiddeld drie tot vijf jaar duurt om een leraar het nodige vertrouwen en inzichten mee te geven om de nodige zelfstandigheid te verwerven.

Nascholing en coaching

In elke testcase werd een nascholingstraject (met aandacht voor de vijf muzische domeinen) als positieve aanvulling en belangrijke meerwaarde op de gewone schoolwerking ervaren. De nascholing kan gedurende de hele samenwerking (langer dan één schooljaar) ondersteunend werken waarbij de nascholing in een basiscursus, een vervolgcursus en een uitbreidingcursus kan worden opgedeeld. Vermits de nascholing sterk individueel gebonden is, is het niet makkelijk om de inhoud door te geven aan collega's. Muzisch materiaal kan wel doorgegeven worden, de wijze om er mee om te springen dient elke cursist zich zelf eigen te maken.

Om duurzame effecten te bereiken, is coaching (zie model 2,3,4) als vervolg van de nascholing een meerwaarde. Het succes van coaching ligt ontegensprekelijk in het feit dat leraars uit het basisonderwijs en kunstenaars elkaar als gelijkwaardige partners ontmoeten. Niet alleen voor de beginnend maar ook voor de meer ervaren leraar kan een coach belangrijk zijn om ze aan te zetten steeds weer nieuwe disciplines te exploreren en te ontdekken. Dit blijkt uit de voorlopige resultaten van het onderzoek van de studenten uit het Koninklijk Conservatorium van Antwerpen.

“Het spreekt voor zich dat leraar BaO door de muzische coach aangesproken worden om hun muzische vaardigheden verder te ontwikkelen. Daarnaast kunnen collega's bij elkaar lessen bijwonen om te leren van elkaar en om bepaalde competenties te verwerven,...” (zelfevaluatie testcase)

Dit is een bevestiging van wat in de 'effectmeting tijdelijke projecten muzische vorming deeltijds kunstonderwijs' reeds werd aangegeven.⁸

⁸ Smet, W., Effectmeting Tijdelijk project Muzische Vorming, Deeltijds Kunstonderwijs, mei 2007, p24

De expertise waarover een coach zal moeten beschikken, zal verschillend zijn naargelang het niveau waarop men zal coachen: schoolbeleid en schoolomgeving, niveau directie, team, leraar, leerling. Wil een coach werken op schoolbeleid, schoolomgeving, niveau directie, schoolteam zal de coach ook onderwijskundige inzichten (brede school, cultuurplan, ...) moeten hebben naast de muzische, kunstzinnige inzichten, nodig voor het coachen op leraar- en leerlingenniveau.

In het kader van het coachen van leraar worden in één zelfevaluatie volgende competenties naar voor geschoven:

- *hebben van en uitstralen van voldoende maturiteit om met meerdere leraar samen te kunnen werken en om te kunnen werken vanuit de visie op muzische vorming, rekening houdend met de sterktes en de beperkingen van de school en het lerarenteam;*
- *kunnen begeleiden van elke leraar afzonderlijk vanuit diens persoonlijke leer-/hulpvraag;*
- *beschikken over multidisciplinaire ervaring (muzisch/psychologisch /creatief/organisatorisch/flexibiliteit ...);*
- *inzicht hebben in de weerstanden en verwachtingen van de leraar en van de school;*
- *inzet en doorzettingsvermogen om leraars die niet allemaal even 'happig' zijn om zich op onveilig terrein te begeven tijd en ruimte te geven om de drempel te overwinnen;*
- *afstemmen van de verschillende verwachtingen van de leraar.*

Implementatie in gehele schoolgebeuren

De school blijft hierbij wel eindverantwoordelijk voor het al dan niet realiseren van de eindtermen en leerplandoelen.

"De duurzaamheid van de projecten is een verantwoordelijkheid van een gans schoolteam. Het is noodzakelijk dat de muzische vorming in het schoolwerkplan als een volwaardig onderdeel wordt opgenomen. De directeur heeft hierbij een coördinerende en/of controlerende functie (organiseren creanamiddagen, gebruik eindtermen, agenda,...)" (zelfevaluatie testcase)

"De school blijft de eindverantwoordelijke voor de implementatie van het muzische via het schoolwerkplan." (zelfevaluatie testcase)

Kunsteducatie voor iedereen

Een deel van de duurzaamheid is het multiplicatoreffect waarbij gestreefd wordt om zoveel mogelijk klassen aan bod te laten komen. Als de nascholers de leraar basisonderwijs gaan coachen, dan zullen de kunstenaars aan de slag gaan in de klassen waar ze nog niet geweest zijn.

Toch zijn er hier een aantal hiaten te bespeuren. Deze hiaten (kleuters of domeinen die niet worden aangeboden worden) worden in één project opgevangen door de kunsteducatieve organisatie en in een ander project door het cultuurcentrum (organiseren van workshops in domeinen die niet aan bod komen).

Muzische disciplines

In het streven naar duurzame effecten in de samenwerking tussen verschillende partners vonden vier van de zeven testcases het belangrijk om een complementaire werking op te zetten waarin alle muzische domeinen aan bod kwamen. In één school wordt gestreefd naar een evenredige verdeling van de muzische disciplines waardoor leraar niet enkel dat doen waar zij zich goed in voelen maar ook de stap durven zetten om nieuwe disciplines te verkennen.

Leerlijnen

In twee scholen is men in het kader van de testcase gestart met werken aan leerlijnen. Het aanwezig zijn van duidelijke leerlijnen moet nieuwe leraars een houvast geven om snel mee te zijn in het verhaal van kunsteducatie. Eén school kreeg hierover een vorming van zijn pedagogische begeleidingsdienst. De andere school wordt hierin ondersteund door de kunsteducatieve organisatie.

Het is bemoedigend dat in het kader van de testcases aandacht wordt besteed aan de uitbouw van leerlijnen muzische vorming. Anne Bamford⁹ gaf immers als beleidsaanbeveling aan dat er een duidelijke leerlijn voor kunsteducatie moet komen om de hele opleiding van het kind te omvatten.

In die zin is het belangrijk om alle acties die hierrond door de verschillende actoren worden genomen, worden opgevolgd. Het onderzoek rond dit thema dat momenteel door Prof. Barend Van Heusden in Groningen (NL)¹⁰ wordt gevoerd kan hierbij een inspiratiebron betekenen om in Vlaamse context te komen tot een duidelijke leerlijn doorheen het gehele curriculum.

⁹ Bamford, A., Kwaliteit en consistentie, Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen, september 2007, p92 1.6

¹⁰ Zie www.cultuurindespiegel.nl

Reflectie en evaluatie

Het hele inhoudelijke, creatieve en kunstzinnige proces dat de kinderen doormaken, samen met de partners evalueren is een essentieel onderdeel van het gebeuren. Enkel op deze manier kan je een leraar/lerarenteam het nodige vertrouwen geven om zelfstandig te groeien en steeds meer kennis en kunnen op te doen.

Waar er een aantal jaar geleden haast geen aandacht was voor reflectie en evaluatie zien we dat dit meer en meer een bewuste plaats krijgt in het muzisch proces.

“Er is een zelfevaluatie door de leerlingen, alsook worden de kunstwerkjes mee naar huis genomen in een portfolio die tegelijk dient als een soort rapport.” (zelfevaluatie testcase)

Vorig schooljaar kreeg één basisschool een nascholing rond evalueren en rapporteren van hun pedagogische begeleidingsdienst. De instrumenten die werden aangeboden, worden dit jaar gebruikt om de activiteiten in het kader van het kunstinitiatieproject (muzemap, portfolio, evaluatiesysteem vanuit vorming) te evalueren.

In één werkgroep werd het reflecterende-beschouwende aspect gestimuleerd door het binnen brengen van een partner die gespecialiseerd is in het filosoferen met kinderen. Hiermee wil men het creatief denken stimuleren.

Duurzaamheid van de samenwerking

Een samenwerkingsverband kan d.m.v. nascholing, coaching, het werken aan muzische leerlijnen, ... bijdragen tot een duurzame verankering van de expertise in de scholen van het kleuter- en kleuter- en leerplichtonderwijs. Deze verankering kan worden na 3 tot 5 jaar samenwerking worden verwacht.

Finaal zal het beleidsvoerend vermogen van de scholen bepalend zijn waarin aandacht geschonken wordt aan het blijvend vernieuwen van de inzichten in muzische vorming, vooral bij personeelwissels.



3.1.2 Gemeenschappelijke visie

Om duurzame effecten en een succesvolle samenwerking te realiseren is het belangrijk dat elke partner vanuit eenzelfde visie en kader werkt. Om deze gemeenschappelijke visie¹¹ te ontwikkelen, de verschillende doelstellingen van de projecten op elkaar af te stemmen en afspraken te maken rond de gebruikte methodiek, moet de nodige tijd worden uitgetrokken.

Een gemeenschappelijke visie is mede belangrijk om te kunnen aanduiden waar de win-win situatie voor elke partner wordt gecreëerd. Hierdoor kan elke partner zijn eigen identiteit behouden en de expertise aanwenden op het punt waarop hij/zij het sterkst is. Respect opbrengen voor de eigenheid en de specifieke expertise van elke partner is hierbij belangrijk.

“Vanuit een gemeenschappelijke visie kan iedereen ingeschakeld worden in de fase waarin hij/zij het sterkst is.” (zelfevaluatie testcase)

De meerwaarde (win-win situatie) was niet voor elke partner altijd even duidelijk aanwezig. In vijf werkgroepen rijst de vraag of de toeleiding van kinderen en jongeren naar het DKO niet opnieuw als doelstelling moet worden opgenomen. Hierdoor zou voor het DKO, naast het verhogen van de expertise van leraars en kunstenaars, een tweede belangrijke meerwaarde kunnen worden gecreëerd.

In de testcases worden verschillende kaders gebruikt van waaruit wordt vertrokken:

- Leerplannen muzische vorming als inspiratie- en reflectiebron
- Structuur creatief projectwerk
- Creatiespiraal
- Klaverbladmodel
- ...

Het behoort tot de pedagogische vrijheid van de scholen om een eigen kader te gebruiken. Leraars moeten echter duidelijk de relatie tussen de verschillende kaders en de eindtermen, leerplannen kunnen zien. Het is voor leraars daarom belangrijk dat zij een éénduidig kader krijgen waarbinnen zij met de nodige vrijheid en hun eigen creativiteit hun leerlingen een muzische vorming kunnen bieden.

Om deze duidelijkheid te bevorderen heeft de netoverschrijdende stuurgroep een gezamenlijke visietekst (zie bijlage 1) ontwikkeld. Deze tekst is een bundeling van de visies uit de leerplannen van de drie netten.

¹¹ Visie op kunstzinnig en muzisch werken, breed leren, mensontwikkeling, creativiteit en expressie, ...

Conclusie gemeenschappelijke visie

Het werken vanuit of werken aan een gemeenschappelijke visie is essentieel om duurzame effecten te creëren. Om te kunnen werken aan deze gemeenschappelijk visie moet een win-win situatie voor alle partners duidelijk aanwezig zijn.

Hoe meer partners in het samenwerkingsverband aanwezig zijn, hoe moeilijker het wordt om iedereen te laten werken vanuit een zelfde kader en aan dezelfde doelstellingen.

Welke kader of welke methode er wordt gebruikt, de eindtermen en de leerplannen van de verschillende netten blijven het enigste wettelijke kader waarbinnen alle partners moeten werken. Dit moet duidelijk zijn voor alle leerkrachten en partners.

3.1.3 Buurt en ouderbetrokkenheid

Over de doelstelling ‘bevorderen van buurt- en ouderbetrokkenheid’ zijn de meningen verdeeld. We moeten hierbij een onderscheid maken in de buurtbetrokkenheid en ouderbetrokkenheid.

Buurt

In vijf van de negen werkgroepen zien we dat er niet meer of nauwelijks werk wordt gemaakt van het buurtgericht werken.

“We hebben minder energie gestoken in het buurtgericht werken, niettegenstaande we de ouders wel zijn blijven betrekken. Buurtgericht werken slurpt veel energie op. Als we inspanning en resultaat afwegen vinden wij dat dit geen hoofddoelstelling moet blijven, het kan een nevendoelelstelling worden.” (zelfevaluatie testcase)

Vier andere regionale werkgroepen besteden wel veel aandacht aan het buurtgericht werken, vnl. in de grootsteden (Gent, Antwerpen, Brussel) of scholen met een grote aanwezigheid van zgn. ‘GOK’-kinderen¹².

¹² Kinderen die beantwoorden aan de GOK-indicatoren: zie artikel III.4 van het decreet Gelijke Onderwijskansen I van 28 juni 2002

“Met de buurt werd tijdens de schooljaren 2005-2008 onder impuls van de kunsteducatieve organisatie zeer intensief samengewerkt. Dit project was de trekkende kracht en nam via zijn medewerkers meestal het initiatief om de dialoog met de buurt aan te gaan en de contacten te verzorgen.

Tijdens het schooljaar 2008-2009 zijn we gaan samenwerken met een nieuwe kunstenaar van de kunsteducatieve organisatie en die heeft tijd nodig om eerst de school en de buurt te leren kennen. Tijdens dat schooljaar kwam de projectorganisatie ook meer in handen van de school (wat ook een nieuwe taak was) en werd de samenwerking met de buurt tot een minimum herleid. Toch werden er nog een aantal activiteiten samen gedaan zoals ‘dag van het bos’ en ‘school aan de beurt’. Sinds dit schooljaar is er terug veel meer contact met de buurt. Deze keer werden die gelegd door de school zelf.” (zelfevaluatie testcase)

Buurtgericht werken wordt voornamelijk in stedelijke context gehanteerd als methodiek om een rijk, multicultureel muzisch klimaat te creëren voor kinderen en jongeren.

Ouderparticipatie

De betrokkenheid van ouders werd wel in alle werkgroepen gestimuleerd.

“De drempel tussen school en ouders werd verlaagd. De aandacht van de ouders werd voortdurend toegespitst op het project. Dit werd extra gestimuleerd door middel van campagnes, tentoonstellingen, optredens, uitnodigingen, open atelierdagen, musical, video opnames, beeldmateriaal, klankopnames, gedichten, foto’s, voorstellingen, toonmomenten in de school.” (zelfevaluatie testcase)

“De doelen naar participatie is iets om steeds in de gaten te houden. De school heeft een grote participatie van ouders. Maar bij wisseling van generaties is daar steeds waakzaamheid bij geboden. Tot nu toe is de participatie meer dan bevredigend al zijn er enkele ouderraden die qua aanwezigheid zwak scoorden, de actieve participatie aan activiteiten is nog steeds zeer goed.” (zelfevaluatie testcase)

“Buurtwerking is er dit jaar niet, het is niet noodzakelijk, ouders worden uitgenodigd voor de toonmomenten. De talrijke opkomst van de ouders toont aan dat we voldoende laagdrempelig werken, dat m.a.w. onze school en in casu het kunstproject bereikbaar is voor alle ouders.” (zelfevaluatie testcase)

Ouderbetrokkenheid kadert in het algemene beleid van de scholen. Scholen met een sterke ouderwerking zullen deze ook betrekken bij muzische projecten en initiatieven. Scholen waar deze ouderwerking minder is uitgebouwd, zullen de ouders ook minder betrekken.

In Brussel en buurten met een groot aantal 'GOK'-kinderen is ouderbetrokkenheid echter geen vanzelfsprekendheid. Het vraagt veel tijd en energie, wil deze doelstelling een kans op slagen hebben.

"We kregen weinig respons vanuit de ouders als we vroegen om restmaterialen mee te geven." (zelfevaluatie testcase)

Conclusie buurt- en ouderbetrokkenheid

Bij de omzetting van de projecten naar structurele netwerken kan de vraag gesteld worden of de strategische doelstelling 'bevorderen van buurt- en ouderbetrokkenheid' moet behouden blijven of eerder als mogelijke operationele doelstelling kan worden opgenomen.

3.1.4 Samenhang initiatieven binnen en buiten netwerk

Scholen zien deze complementaire werking op dit moment nog niet als een samenhangend geheel met andere professionaliseringsinitiatieven m.b.t. kunsteducatie. Slechts in twee scholen kon een verband worden gevonden met de nascholing- en begeleidingsinitiatieven van de pedagogische begeleidingsdiensten.

De netoverschrijdende stuurgroep wijst hier dan ook op een gemiste kans:

"De pedagogische begeleidingsdiensten hebben de laatste jaren sterker gefocust op vorming en begeleiding bij het reflecteren en evalueren van muzische vorming. Hier liggen nog kansen voor een verdere inhoudelijke verdieping van de verschillende projecten. De mogelijkheid zou kunnen worden geboden om partners te laten aansluiten bij de vormingen van de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten wanneer deze vorming in één van de scholen wordt gegeven. Dit kan de samenhang tussen alle initiatieven van de verschillende actoren alleen maar versterken."

De netoverschrijdende stuurgroep van de pedagogische begeleidingsdiensten benadrukt het belang van een inhoudelijke afstemming op de reële behoeften van scholen en hun individuele leraar. Een al te éézijdige aanbodgestuurde aanpak kan dat in de weg staan. Een vraaggestuurde aanpak daarentegen kan mogelijkheden bieden tot een gedifferentieerde en persoonlijke afstemming. De stuurgroep vraagt niet uit het oog te verliezen dat elke school werkt met neteigen leerplannen die, alhoewel voor een stuk gelijklopend over de netten heen, specifieke denkkaders gebruiken.

*Het geheim van
de kunst is daar
in gelegen, dat
men niet zoekt
maar vindt.*

Pablo Picasso

3.2 Organisatorisch

3.2.1 Samenstelling regionale werkgroepen

Bij de vastlegging van de regionale werkgroepen werden de bestaande projecten kunstinitiatie en nascholing/wisselwerking muzische vorming op een 'kunstmatige' manier samengebracht. Dit had voor het gevolg dat het aantal partners in een werkgroepen varieerde van 2 tot 18 partners. In de werkgroepen waren vnl. de partners uit onderwijs (basisscholen en DKO) en de culturele sector aanwezig. De vertegenwoordigers uit de buurtgerichte organisaties waren niet rechtstreeks of nauwelijks betrokken bij de werking van deze regionale werkgroepen.

Een samenwerking met partners wordt in de meerderheid van de projecten als een meerwaarde ervaren. Er zijn echter factoren die een hechte samenwerking binnen de regionale werkgroepen bemoeilijken:

- de hoeveelheid partners heeft een rechtstreekse invloed op de goede verstandhouding in de groep;
- het verschil in 'cultuur' van de verschillende partners zorgde ervoor dat er meer of minder energie moest gaan naar het zoeken naar een gemeenschappelijk kader van waaruit kon worden gewerkt.
- geografische ligging van de partners: afstand van de scholen tot elkaar heeft rechtstreeks invloed op een vlotte samenwerking (gemeenschappelijke doelstelling was moeilijker te vinden);
- de context (stedelijke of landelijke) waarin een school werkt, heeft invloed op de doelstellingen die worden nagestreefd;
- de grootte van de school bepaalt hoe complex een organisatie, om zich te richten tot een gehele school, wordt;

De werkgroepen pleiten er voor om in de toekomst slechts een klein aantal verplichte partners te moeten opnemen. Daarbij zouden stimulerende maatregelen er voor kunnen zorgen dat via een vrije keuze andere partners aan het netwerk worden toegevoegd.

3.2.2 Communicatie en overleg

Alle werkgroepen leggen in hun zelfevaluatie de nadruk op de noodzaak aan voldoende communicatie en overleg. Samenwerking met scholen, DKO, kunsteducatieve organisaties en eventueel buurt en ouders vraagt intensief en efficiënt overleg. Hoe meer partners er betrokken zijn, hoe moeilijker het wordt om het overleg op regelmatige basis te voeren. Het vinden van bv. een gemeenschappelijke vrije datum voor overleg is niet altijd evident. Overleg is nochtans belangrijk om een effectief 'hand in hand'-scenario¹³ op te zetten waarbij leraar BaO van kunstenaars leren en omgekeerd.

¹³ Zie rapport verdieping/verbreding: perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs: p98

De noodzaak aan overleg uit zich op volgende momenten:

- Startfase (intakegesprek):
 - elkaar leren kennen;
 - het inschatten en maken van een beginsituatieanalyse;
 - aftoetsen gemeenschappelijke doelen;
 - afstemmen gemeenschappelijke visie en verwachtingen;
 - praktische afspraken;
 - verwoorden doelstellingen project;
 - ...
- Tijdens uitvoeringsfase:
 - Bewaken gelijkgerichtheid;
 - Overleg stimuleren en organiseren tussen leraar en kunstenaars, leraar die op nascholing zijn en kunstenaars, coach en leraar;
 - Contact houden met scholen, leraar, lesgevers en kunstenaars/experts om de werking te bespreken en bij te sturen;
 - ...

In één testcase werd per school een DKO-leraar enkele uren vrij gemaakt om de coördinatie in de samenwerkende school op zich te nemen.

In deze zelfevaluatie lezen we volgende taakomschrijving:

De coördinator volgt het goede verloop van de testcase op en komt tussen indien er problemen opduiken.

- *Hij communiceert tussen academie en basisschool.*
- *Het bevragen van leraar, kunstenaars en leerlingen over het muzische project en het opmaken van een eindverslag.*

Wat werd van hen verwacht?

- *Observeren: naar de school gaan en lessen bijwonen. Bekijken of de doelen worden nageleefd, of de planning werkt, waar de moeilijkheden zich bevinden,...*
- *Evalueren: evalueren van het project en zijn inhoud, niet van personen! Coördinatoren staan op gelijke voet om met de 'kunstenaars, ze zijn als collega's die elkaar helpen en bijstaan.*
- *Bemiddeling: bemiddelen bij misverstanden of stroeve communicatie tussen kunstenaar en titularis.*
- *Bijsturen: opvolgen waar er problemen zijn, welke elementen moeilijk lopen en eventueel bijsturen.*

Waar moet op gelet worden tijdens evaluatie:

- *Bewaken van de eindtermen*
- *Motiverend werken binnen de muzische domeinen*
- *Bereidheid tot samenwerking tussen titularis en expert*
- *Evolutie van de titularis van observator → assistent → autonoom*
- *Geschiktheid van de locatie*

Wie deze coördinatie op zich moet nemen is, afgaand op de zelfevaluaties van de testcases, niet duidelijk:

- leraar uit schoolteam BaO die enkele uren krijgt toegewezen als muzisch coördinator;
- een coördinator vanuit DKO op elke samenwerkende basisschool;
- een algemeen coördinator vanuit het deeltijds kunstonderwijs;
- een algemeen coördinator vanuit de culturele sector;
- een onafhankelijk coördinator boven de netwerken heen.

Coördinatiecel

Vanuit het overleg met voorzitters van de regionale werkgroepen en verantwoordelijken van de testcases wordt voorgesteld om per netwerk niet met één coördinator te werken maar met een coördinatiecel.

Dit heeft het voordeel dat beter kan worden ingespeeld op het principe van gelijkwaardig partnerschap. De valkuil waarbij één persoon/organisatie zijn/haar visie opdringt aan de andere partners wordt hierdoor vermeden.

3.2.3 Professionalisering Kunstenaars

Om de twee projecten op elkaar af te stemmen en om de doelstellingen op de verschillende niveaus te kunnen realiseren is er nood aan goed opgeleide kunstenaars. Zij zijn de drijvende kracht en dragen een grote verantwoordelijkheid.

“Ook kunstenaars moet bijgeschoold worden in de realiteit van dit verhaal. Nog al te vaak is men louter vanuit intuïtie bezig. Ook al willen we intuïtie niet verwerpen, kennis en expertise zijn onontbeerlijk om scholen eerlijk te bedienen.” (zelfevaluatie testcase)



Dat kunstenaars evolueren in hun rol, afhankelijk van de beginsituatie van de verschillende leraars, bewijst volgende alinea uit een zelfevaluatie:

“...De kunstenaars op hun beurt evolueerden ook sterk. Zij evolueerden van een rol als begeleider van de kinderen naar een rol als begeleider en ondersteuner van de leraar. Ook al blijven ze ook met de kinderen werken, regelmatig gaan ze opzij om de leraar te coachen, te adviseren, te ondersteunen. Hun vakmanschap is echter niet door een leraar over te nemen. (Het zijn immers ervaren en hoog opgeleide begeleiders. bvb 5 jaar conservatorium en kennis van muziek kan je niet verhalen op leraar.) De kunstenaar voor beeld ondersteunt nu voornamelijk nieuwe leraar, terwijl de mensen van de andere disciplines zoals muziek en dans meer het hele team ondersteunen. Dit omdat de reeds langer aanwezige leraar al zelfstandiger in beeld kunnen denken en handelen.” (zelfevaluatie testcase)

Om aan de vraag van het veld te kunnen voldoen, zal er ook aandacht aan professionalisering van de huidige kunstenaars (lerars) moeten worden voorzien. Drie werkgroepen maakten hier reeds tijd voor vrij. De thema's die aan bod kwamen zijn creativiteit, breed kader van muzische vorming, filosoferen met kinderen. Deze professionaliseringmomenten voor kunstenaars werden als een belangrijke succesfactor ervaren.

Zoals elke persoon verschillend is, zijn kunstenaars ook zeer verschillend. Welke kunstenaar met welk profielen wordt ingezet, zal bepalend zijn voor de output van project. Hiervan moeten scholen uit het kleuter- en leerplichtonderwijs ook van bewust zijn.

In Brussel selecteert de kunsteducatieve organisatie kunstenaars die zelf voldoende verankerd zijn in deze stad. Hierdoor kunnen deze personen een juiste inschatting van de specifieke context maken. Het profiel dat de kunsteducatieve organisatie voor deze kunstenaar voor ogen heeft, ziet er als volgt uit:

“De artiest is een inspirator, een begeleider en manager, hij moet via zijn medium op een diplomatische manier compromissen tussen de verschillende doelgroepen tot stand brengen met oog en respect voor ieders cultuurgebonden eigenheid. Hij/zij waakt erover dat het niet de overheersende cultuur is die het beleid bepaalt, maar dat één ieder vanuit zijn origine elementen kan bijdragen die leiden tot een plek waar iedereen zich goed voelt. De kunstenaar wordt aangeworven op naam en op faam, hij dient een curriculum voor te leggen waarin zowel zijn artistieke als zijn sociale capaciteiten bewezen worden. Vaak is de aanwerving een gevolg van de samenwerking met een bepaalde kunstenaar via één van onze talrijke deelprojecten.”

Lerarenopleidingen

Alle regionale werkgroepen geven aan dat bij de oprichting van muzische netwerken afstemming nodig is met de lerarenopleidingen (zowel professionele bacheloropleidingen als specifieke lerarenopleidingen). Het zijn immers dikwijls jonge leraren die momenteel in deze projecten worden tewerkgesteld. Basiskennis en vaardigheden, visie zouden moeten afgestemd worden op de nieuwe realiteit in het veld.

Hierdoor kan het DKO en de kunsteducatieve organisaties voldoende kunstenaars moeten aantrekken die inzetbaar zijn in samenwerkingsinitiatieven.

Bij o.a. de specifieke lerarenopleiding aan het KASK (Gent) zien we de opleiding afgestemd wordt op de praktijk in het kleuter- en leerplichtonderwijs. Muzische vorming, sociaal artistiek werk en kunsteducatie maakt er deel uit van de opleiding en wordt getraind in stages.

Professionalisering kunstenaars

Bij de uitbouw van een structureel netwerk moet aandacht worden besteed aan het professionaliseren van kunstenaars via nascholing.

Tegelijk moet er een afstemming komen met de lerarenopleidingen (zowel professionele bacheloropleidingen als specifieke lerarenopleidingen)

3.2.4 Aanstelling kunstenaars

Vanuit de testcases kregen we signalen van een aantal moeilijkheden die zich voordoen inzake de aanstelling van de kunstenaars.

Aanstelling in project vs. werkloosheidsuitkering

“De aanstelling van de leraar gebeurt van 1 september tot 30 juni. Het project concentreert zich in een periode van november tot april. Hierdoor stelt er zich een probleem bij de mensen die een aanvullende of volledige werkloosheidsvergoeding ontvangen en pas in oktober worden aangeworven. Zij hebben al een werkloosheidsvergoeding gekregen terwijl ze zullen worden aangesteld vanaf 1 september.... De correcte oplossing voor bovenstaand probleem zou zijn het project evenwijdig te laten lopen met de gewone schoolperiodes. Start op 1 september en eindigen op 30 juni met de correcte aanstelling van het effectief aantal gepresteerde uren.” (zelfevaluatie testcase)

Verloning kunstenaars

De verloning voor de kunstenaars moet ook herzien te worden. Momenteel worden enkel de lesgevers die de nascholing aan leraars BaO in de academie geven, betaald volgens de salarisschaal van de ‘hogere graad’ Kunstenaars in de basisscholen worden betaald volgens een lagere salarisschaal, hoewel zij een even belangrijke taak hebben. Een gelijkschakeling met het barema van de lesgevers in de nascholing dringt zich dan ook op. In de verloning dient ook een vergoeding voor overlegmomenten voorzien te worden, dit is noodzakelijk voor het slagen van de testcase.

Aanstelling in onderwijs vs. aanstelling in culturele sector.

De aanstelling vanuit onderwijs verloopt vanuit een ander statuut dan deze vanuit de culturele sector. Dit zorgt ervoor dat kunstenaars (uit DKO of kunsteducatieve organisaties), aangesteld in eenzelfde inhoudelijk verhaal, voor het zelfde werk, andere arbeidsvoorwaarden en verloning hebben.

Personeelsstatuut kunstenaars

Bij de oprichting van een structureel netwerk wordt de verschillen in het personeelsstatuut van de externe kunstenaars best grondig bekeken.

3.2.5 Financiering

De middelen die nu in de testcase worden ingezet, komen uit diverse hoeken (nascholingsproject DKO, tijdelijk project kunstinitiatie, projectsubsidies,...). Dit zorgt voor een complexe organisatie (o.a. vanuit het verschil in statuten) wat onnodig veel extra werk voor de partners met zich meebrengt.

De middelen die tot hertoe apart voor de projecten kunstinitiatie en muzische vorming werden voorzien, kunnen worden samengebracht en herverdeeld. Dit is een noodzaak bij

het oprichten van structurele netwerken. Daarbij zal het belangrijk zijn dat de budgetten uit verschillende onderwijsniveaus (kleuter- en leerplichtonderwijs en deeltijds kunstonderwijs) worden gebundeld om de netwerken voldoende slagkracht te geven.

Ook middelen uit andere beleidsdomeinen worden best toegevoegd om de samenwerking met andere partners te stimuleren.

Via een enveloppefinanciering kunnen de gebundelde middelen over de netwerken worden verdeeld. In de huidige tijdelijke projecten kunstinitiatie worden voor de aankoop van materiaal en/of workshops in de basisscholen extra werkingsmiddelen voorzien. Vooral voor het domein beeld biedt dit mogelijkheden om leerkrachten aan te zetten met andere/nieuwe materialen te werken.

Financiering

Bij de financiering van structurele netwerken zal de toekenning van financiële middelen moeten worden herbekeken. Een evenredige inbreng van middelen uit het budget voor deeltijds kunstonderwijs en kleuter- en leerplichtonderwijs kan een basis bieden voor een gelijkwaardig partnerschap. Bij een samenwerking met actoren uit de culturele sector moeten ook middelen uit dit beleidsdomein aan het netwerk worden gekoppeld.

De middelen moeten toereikend zijn om een werking op leerlingen-, leraren- en schoolniveau te kunnen opzetten.

Alle scholen moeten over 'gekleurde' werkingsmiddelen kunnen beschikken, wanneer zij zich in de toekomst bij een structureel netwerk aansluiten.

DEEL 3: BELEIDSAANBEVELINGEN

Vanuit de in deel 2 geschetste ervaringen worden de volgende beleidsaanbevelingen geformuleerd.

1 Doelstellingen van het netwerk

Strategische doelstellingen

Een structureel netwerk dient gericht te zijn op een duurzame samenwerking in het kader van breed leren met oog voor een complementaire werking op leerlingen-, leraar- en schoolniveau. Kortlopende projecten kunnen een stimulans zijn maar moeten steeds gekaderd worden binnen een lange termijnvisie.

Er dient gezorgd te worden voor een gefaseerde aanpak waarbij nascholing en nazorg op de behoeften van de school worden afgestemd.

De doelstellingen die in een netwerk worden vooropgesteld, mogen ambitieus zijn, maar dienen realistisch gekozen te worden in functie van de haalbaarheid in tijd en middelen.

Vanuit de ervaringen in de testcases kunnen volgende algemene strategische doelstellingen worden geselecteerd:

- de competenties van leraars uit het kleuter- en leerplichtonderwijs en kunstenaars bevorderen;
- het aanbod aan kunsteducatie voor alle leerlingen en leraars verrijken;
- een intensieve, duurzame samenwerking tussen DKO en kleuter- en leerplichtonderwijs verder uitbouwen;
- de lokale samenwerking tussen onderwijs en de culturele sector bevorderen (kunsteducatieve organisaties kunnen hierbij een belangrijke complementaire partner zijn).

Operationele doelstellingen

Om deze strategische doelstellingen te realiseren, moet elk netwerk de vrijheid hebben om de eigen operationele doelstellingen te bepalen en een methode te kiezen om deze doelstellingen te realiseren. Binnen het netwerk worden deze doelstellingen vanuit een win-winsituatie en gelijkwaardig partnerschap voor alle partners opgesteld.

Inhoudelijke afstemming

- De partners binnen de muzische netwerken moeten, met respect voor het schooleigen opvoedingsproject van elke school, bereid zijn om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen.
- De muzische netwerken moeten op een evenwaardige manier alle kunstdisciplines bestrijken: beweging, drama, muziek, beeld, media. Waar mogelijk kan ook aandacht worden besteed aan creatief schrijven/literatuur.
- Wie ook de partners zijn waarmee het kleuter- en leerplichtonderwijs in zee gaat, sowieso mogen zij niet vergeten dat er OD/ET¹⁴ dienen bereikt te worden. Het is dan ook belangrijk dat de partners hun interventies vanuit die invalshoek bekijken en richten.
- De scholen uit het kleuter- en leerplichtonderwijs behouden de eindverantwoordelijkheid om deze OD/ET te realiseren.
- Bij een samenwerkingsverband tussen verschillende scholen uit het kleuter- en leerplichtonderwijs en andere partners moet er aandacht zijn voor het ontwikkelen van een schooleigen muzische identiteit. Uitwisseling van expertise en ervaring kan hiertoe bijdragen.

2 Samenstelling van het netwerk

- De netwerken moeten bottom-up kunnen worden samengesteld. De huidige samenstelling van de netwerken (top-down bepaald) moet worden herbekeken waarbij rekening wordt gehouden met de lokale context waarin scholen gelegen zijn (stedelijke en/of landelijke gebieden).
- Elke school uit het kleuter- en leerplichtonderwijs moet permanent op een netwerk kunnen rekenen.
- Het beleid, de pedagogische begeleidingdiensten, de lerarenopleidingen en het culturele veld hebben elk een specifieke rol te spelen in de ondersteuning van scholen. Inhoudelijke en organisatorische afstemming zijn dan ook noodzakelijk.
- In de meerderheid van de projecten werken vooral het deeltijds kunstonderwijs en het kleuter- en leerplichtonderwijs samen. Een wat bredere betrokkenheid van andere partners (waaronder pedagogische begeleidingsdiensten en kunsteducatieve organisaties) biedt nog meer mogelijkheden naar een intensere samenwerking. Dit dient gestimuleerd te worden.
- Zowel het kleuter- en leerplichtonderwijs (individuele school en/of scholengemeenschap) als het deeltijds kunstonderwijs moeten het initiatief kunnen nemen bij het tot stand komen van de netwerken. Er moet worden onderzocht in welke mate een culturele partner binnen onderwijs de initiatiefnemende organisatie kan zijn.

¹⁴ OD/ET: ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

3 Middelen

Financiering

Een enveloppenfinanciering waarbij middelen uit verschillende onderwijsniveaus (zowel kleuter- en leerplichtonderwijs als deeltijds kunstonderwijs) worden samengebracht is aangewezen.

Indien wordt samengewerkt met organisaties uit andere beleidsdomeinen (bv. culturele sector) moeten middelen uit deze beleidsdomeinen aan de enveloppe worden toegevoegd.

De middelen moeten afhankelijk van de lokale noden kunnen worden ingezet in opdrachten voor het inzetten van kunstenaars (contacturen, bijscholing voor leraar en kunstenaars), uren voor structureel overleg en materiaal (beeldend materiaal, muziekinstrumenten, drama en dans- materiaal etc.....).

Meerjarenplan

Het is aangewezen dat netwerken een meerjarenplan kunnen opstellen i.f.v. een duurzame samenwerking. Onderdeel van het meerjarenplan kan een begroting zijn waaruit blijkt waarvoor zij de middelen uit de 'enveloppe' willen inzetten.

4 Personeel

Kunstenaars

Het is belangrijk dat de kunstenaar zicht heeft op de specificiteit van het kleuter- en leerplichtonderwijs. Inhoudelijke vorming moet daartoe bijdragen.

Een juiste screening van de deze artistieke medewerkers is van doorslaggevend belang voor het slagen van het project. Op die manier kan men de juiste personen aantrekken, die het project dragen en bij continuering ook blijven.

Terminologie

Het begrip 'wisselwerker' in de tijdelijke projecten nascholing/wisselwerking muzische vorming moet worden herzien. De waardering voor het werk van deze personen kan hiermee worden verhoogd.

In de testcases worden de begrippen 'artistiek medewerker', 'muzisch vormer', 'muzisch expert' en 'kunstenaar' gebruikt.

Coördinatiecel

De werkgroepen stellen voor om per netwerk een coördinatiecel te voorzien. Deze cel wordt samengesteld uit verantwoordelijken van de diverse partners.

Deze coördinatiecel moet in staat zijn om:

- de samenwerking concreet op de sporen te zetten en daarbij de relaties tussen de partners te bevorderen (coördinatie, gangmaker);
- het aanspreekpunt te zijn voor alle actoren in het netwerk;
- het team (scholen en partners) verder door te verwijzen naar andere externe partners, gemeenschappelijke netoverschrijdende/beleidsdomein overschrijdende initiatieven (bv. extra vorming rond evalueren/reflecteren, creativiteitsontwikkeling, ...) te nemen.

Een coördinatiecel moet garanderen dat elke partner vanuit een gelijkwaardig partnerschap aan het netwerk meewerkt.

Lerarenopleidingen

Netwerken kunnen maar functioneren indien lerarenopleidingen voor leraars van het kleuter- en leerplichtonderwijs en de specifieke lerarenopleidingen van de kunstenaars het breed kader scheppen om het veld te bedienen. De inhoud van de lerarenopleidingen moet in dit kader worden herbekeken.

5 Bestendinging netoverschrijdende stuurgroep

In de netoverschrijdende stuurgroep is er na enkele jaren voldoende vertrouwen gegroeid om met een open vizier samen te werken aan een gezamenlijke uitdaging: bijdragen tot de ontwikkeling van krachtige, muzische scholen voor alle kinderen.

De netoverschrijdende stuurgroep bewaakt de afstemming van het netwerk op de noden van alle betrokken scholen. De neteigen blik van de verschillende leden draagt ook bij tot een goede kritische reflectie op de werking ervan. Zij kunnen ook de stem vertolken van de scholen die zij vanuit hun eigen opdracht als pedagogisch begeleiders horen.

6 Toekomstperspectief

In afwachting van het niveaudecreet DKO kunnen er geen nieuwe initiatieven meer worden opgestart.

Alle partners (netoverschrijdende stuurgroep en regionale werkgroepen) hopen dat deze programmatiestop snel wordt opgeheven om aan de behoefte van de scholen in zgn. 'witte vlekken' te kunnen beantwoorden.

*De kunst begint
eerst waar de
nabootsing
eindigt.*

Oscar Wilde

Colofon

Hand in hand voor kunsteducatie: rapport van de regionale werkgroepen muzische vorming - kunstinitiatie

Coördinator werkgroepen

Wim Smet

Editor

Wim Smet

Foto's

Stedelijke Academie voor Schone Kunsten, Eeklo (cover)

Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Hamme en Vrije basisschool 'de 5-sprong Moerzeke)

Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord, Hemiksem en de Stedelijke Lagere School Villa Stuivenberg, Antwerpen

Publicatiedatum

April 2010

Wettelijk depot

D/2010/3241/180

Exemplaren van dit rapport kunnen besteld worden via

www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijspublicaties

Hier is ook een digitale versie van dit rapport terug te vinden.

Verantwoordelijke uitgever

John De Plecker

Vlaamse overheid



Bijlage 1: Visie op muvo OVSG, VVKBaO en GO!

1 Inleiding

Het OVSG, het VVKBaO en het GO! hebben elk een leerplan voor muzische vorming uitgewerkt. Hierin formuleren zij een visie op muzische vorming.

Onderstaande tekst geeft de samenvatting van de visie weer en kan door leraar DKO als kader worden gebruikt om de samenwerking tussen het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs vorm te geven.

Bronnen:

- VVKBaO, leerplan muzische vorming, algemeen deel: info en bestellen via www.vvkbao.be → pedag-didactisch → leerplannen/OD/ET
- OVSG, leerplannen basisonderwijs, muzische vorming, OVSG, 1998
Te bestellen via Nina Auwerx, nina.auwerx@ovsg.be, 02 506 41 60
- GO!, Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, te downloaden via www.g-o.be → basisonderwijs → leerplannen → lager onderwijs → muzische opvoeding

1.1 Uitgangspunten

1.1.1 De kinderen

Van nature uit zijn kinderen “muzisch”. Het horen, zien, voelen, denken, ... hoort vanaf de babytijd tot de leef- en beleavingswereld van het kind.

Wie de wereld en het leven met dit muzische uitgangspunt tegemoet treedt,

- benadert die wereld op een onbevangen en speelse manier;
- zet zijn hele persoon in, niet eenzijdig zijn denken, maar ook zijn voelen en streven;
- gebruikt intensief al zijn zintuigen;
- tracht eigen ervaringen en emoties op een authentieke en originele manier te uiten;
- waardeert het creatieve in de expressie van anderen;
- deelt ervaringen, emoties en waardering met anderen;

Dit noemen we de muzische grondhouding of basishouding.

Er wordt uitgegaan van de dingen zoals ze door de kinderen zintuiglijk en gevoelsmatig beleefd en ervaren worden. Deze ervaringen vormen de basis van hun muzische expressie.

1.1.2 De leraar

Elke leraar speelt in op de persoonlijke muzische interesse van het kind en onderzoekt daarbij welke muzische activiteiten een uitdaging vormen voor de leerling. De leraar fungeert daarbij als begeleider en didacticus. Hij is de inspirator en moderator in het muzische proces.

In de praktijk bewaakt de titularis een geïntegreerd en specifiek muzisch aanbod in zijn klas. Hij houdt rekening met de context van de leerlingen en de school. De muzische vorming in de basisschool gaat niet uit van een 'specialisme' voor elke leraar. Wel dienen zij te beschikken over een basisvaardigheid en een muzische grondhouding. Waar het op aankomt is de kinderen te brengen tot kwalitatieve muzische processen binnen de verschillende domeinen van muzische vorming.

De deskundigheid van bepaalde teamleden moet zo maximaal mogelijk worden ingezet. Het biedt leerlingen maar ook leraar de mogelijkheid om van elkaar te leren. Dat betekent dat leraar met een bijzonder talent ook wel eens kunnen worden ingezet tijdens bvb. klasdoorbrekende creanamiddagen, tijdens een atelierwerking, enz.

1.1.3 De leraar als begeleider en didacticus

Zoals bij de muzische vorming van de leerlingen, gaat het ook bij de vorming van leraren zowel om de ontwikkeling van een grondhouding als om scholing.

Hoe groter hun gamma aan ideeën en vaardigheden, hoe beter ze kinderen kunnen helpen om zich in een authentieke manier te uiten.

Hij stimuleert hun muzisch handelen, waardoor hun mededelingen duidelijker, hun uitdrukking rijker en hun nauwkeurigheid groter kunnen worden.

Muzisch bezig zijn is doelgericht en beoogt de ontwikkeling van de authentieke expressie van kinderen. Het is een leergebied dat zich richt op de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes. Het is de taak van de leraar het kind de mogelijkheden van uitdrukkingsmiddelen te laten ontdekken en het op sporen te zetten die het zonder hulp niet kan vinden.

1.2 Doelstelling muzische vorming

De muzische vorming is doelgericht en is gericht op de ontwikkeling van attitudes (zijn), kennis (kennen) en vaardigheden (kunnen).

Dit alles met het oog op een totale persoonlijkheidsontwikkeling.

Vaardigheden die kinderen via de basisschool verwerven, hebben dus niet enkel te maken met het cognitieve, maar liggen ook duidelijk op het vlak van het sociale, het psychomotorische, het dynamisch-affectieve en het muzisch-creatieve.

- **Zijn**
Dit zijn doelen die bijdragen tot de ontwikkeling van de muzische grondhouding.
In de eerste plaats wordt aan het zelfbeeld van het kind gewerkt. Door durf en eigen initiatief aan te moedigen wordt het zelfvertrouwen vergroot, wat nodig is om te komen tot zelfstandig functioneren. Door de eigen gevoelswereld te leren kennen en uiten wordt het zicht op de eigen identiteit versterkt.
Muzische vorming helpt het kind niet alleen zichzelf, maar ook de anderen en de wereld beter te leren kennen.
- **Kennen en kunnen:**
Hier gaat het om doelen die te maken hebben met het verwerven van middelen waarmee je uitingen van anderen beter kunt begrijpen of aanvoelen en waarmee je zelf aan je innerlijke wereld gestalte geeft.

Specifieke doelen zijn verder in de respectievelijke leerplannen terug te vinden.

1.3 Het muzisch proces

In de muzische vorming in het basisonderwijs staat het muzisch proces centraal. Dat betekent dat we de kinderen **middelen** aanbieden om hun **impressies** d.m.v. verschillende **muzische talen** tot **expressie te brengen**. Hierdoor ontstaat een **communicatieproces** met henzelf, de ander en de wereld rondom hen.

Daarbij streven we naar kwaliteit in de muzische processen en houden er rekening mee dat niet elk proces tot een afgewerkt product leidt. In die zin zijn exploreren en experimenteren belangrijk om tot kennis, vaardigheden en attitudes te komen.

We geven kinderen materialen of brengen ze in situaties om te **exploreren**. Via spelen, fantaseren, waarnemen, onderzoeken en verwoorden, vinden kinderen de weg naar bewust **experimenteren** en doelgericht werken. Daardoor ontstaat de lijn naar een grotere beheersing van de technische vaardigheden en **gerichte vormgeving**. Deze technische vaardigheden staan in dienst van het expressieve vormingsproces.

Elk deelproces wordt afgerond door kansen te scheppen tot reflecteren (en/of beschouwen) op eigen en andermans werk ((zelf-)evaluatie).

1.4 Reflecteren en beschouwen: motor van een muzische evaluatie

1.4.1 Waarom muzische evaluatie?

In het muzische proces zijn reflecteren over het proces (procesevaluatie) en het beschouwen van het product (productevaluatie) een essentieel onderdeel om tot een muzische ontwikkeling te komen.

1.4.2 Proces- en productevaluatie

Bij evaluatie gaat de leraar na in welke mate leerlingen vooropgestelde vormingsdoelen bereiken. Om de vorderingen te beoordelen, wordt rekening gehouden met de individuele ontwikkeling en met de persoonlijkheidskenmerken van de leerling. Zijn gedrag wordt niet zozeer met een algemene norm of met de prestaties van de groep vergeleken. Het kind en zijn ontwikkeling is de norm.

De leraar gaat na op welke manier een eindresultaat tot stand komt m.a.w. wat het proces is dat tot een waarneembaar resultaat leidt. Bijvoorbeeld:

- persoonlijke betrokkenheid bij de muzische activiteit;
- concentratie;
- genoeg dat een kind aan activiteiten beleeft;
- groeiend zelfvertrouwen;
- gerichtheid op communiceren;
- samenwerken tijdens het creëren.

Belangrijk is tevens dat je als leraar de leerlingen geleidelijk criteria laat verwerven waarmee ze zichzelf kunnen beoordelen. Bv. Originaliteit, doorleefdheid, verstaanbaarheid, zorg, enz...(leren leren op muzisch gebied).

Procesevaluatie houdt ook een spiegel voor waarin de leraar zijn didactisch handelen kan beschouwen en analyseren. M.a.w. de leraar evalueert zichzelf voortdurend.

- Sluit de opdracht aan bij de beginsituatie? Is ze gepast?
- Werd er te veel of te weinig ingegrepen in de creatieve processen?
- Werden alternatieve werkwijzen aangemoedigd?
- Was dit een waardevol werkproces?
- Werd aan gedragsveranderingen gewerkt?

De evaluatie kan zich niet uitsluitend beperken tot de processen. De mogelijke producten die uit het proces voortkomen bieden heel wat kansen om via zelfreflectie en op basis van doelgerichte criteria te reflecteren.

SCHEMA VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN EVALUATIE

	LEERLING	LERAAR
PROCES	• eigen werkproces • werkproces van medeleerling(en)	• eigen didactisch proces • werkproces van leerling(en)
PRODUCT	• eigen product • product van medeleerling(en) • product van anderen	• product van leerling(en) als parameter voor het ontwikkelingsniveau van het kind én als parameter voor het eigen onderwijsproces

1.5 Muzische domeinen

Algemeen wordt er door de overheid in het kader van eindtermen en ontwikkelingsdoelen uitgegaan van 5 domeinen: beeld, muziek, drama, beweging en media. De verschillende inrichtende machten hebben deze domeinen volgens hun eigen pedagogisch project naar leerplannen vertaald.

Het VVKBaO gaat uit van volgende domeinen:

- Beeldopvoeding
- Muzikale opvoeding
- Muzisch taalgebruik
- Bewegingsexpressie
- Dramatisch spel

Mediaopvoeding wordt gezien als een domeinoverschrijdend thema.

OVSG en het GO! gaan uit van:

- Beeld
- Muziek
- Drama
- Beweging
- Media

Deze domeinen worden al dan niet geclusterd aangeboden.

Ondanks deze specifieke indelingen houden de leerplannen een pleidooi voor een geïntegreerde aanpak over alle domeinen heen.

Deze leerplannen opteren er expliciet voor dat alle domeinen van muzische vorming onderling worden verbonden en dat het muzische in het hele aanbod voor kleuters en kinderen van de lagere school wordt geïntegreerd.

1.6 Continue ontwikkelingslijn/doorlopende leerlijn

Aandacht voor 'continuïteit' binnen onderwijs betekent ook dat men steeds aandacht heeft voor de verticale en horizontale samenhang van de muzische activiteiten.

Bij de verticale samenhang houdt men rekening met de verschillende leerlijnen binnen elk domein. Bij de horizontale samenhang houdt men rekening met de samenhang tussen de verschillende leergebieden. De begeleiders van het kind door de basisschool moeten deze continuïteit nastreven. Hiervoor is een degelijke schoolwerkplanning nodig.

1.7 Meerwaarde van de samenwerking

Door de samenwerking tussen het kleuter- en leerplichtonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs te versterken wordt het evenwicht tussen didactisch/pedagogische en inhoudelijke competenties in beide onderwijsniveaus versterkt.

De leraar uit het DKO hebben een specifieke kennis en vaardigheid binnen een bepaalde kunstdiscipline. Door deze kennis en vaardigheden te delen met leraar uit het kleuter- en leerplichtonderwijs wordt het gamma aan ideeën bij de leraars uit het kleuter- en leerplichtonderwijs vergroot waardoor zij in staat zijn op een creatieve manier kwalitatieve muzische processen op te zetten.

Leraars uit het kleuter- en leerplichtonderwijs beschikken over specifieke pedagogische competenties die verrijkend zijn voor de leraar uit het DKO.

Hierdoor ontstaat een win-win situatie die een goede basis vormt voor een duurzame samenwerking.

